

DESARROLLO CURRICULAR INTERCULTURAL DE LA ASIGNATURA DE LENGUA Y CULTURA INDÍGENA PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO

*María Guadalupe Alonso Aguirre
Susana Ayala Reyes
Gerardo Berumen Campos
Noemí Cabrera Morales
Diego Andrés Castillo Silva
Ana Laura Gallardo Gutiérrez (coord.)
Victoriano Hernández Martínez
Enrique Lepe García
Tania Santos Cano*



DESARROLLO CURRICULAR INTERCULTURAL DE LA ASIGNATURA DE LENGUA Y CULTURA INDÍGENA PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO



*María Guadalupe Alonso Aguirre
Susana Ayala Reyes
Gerardo Berumen Campos
Noemí Cabrera Morales
Diego Andrés Castillo Silva
Ana Laura Gallardo Gutiérrez (coord.)
Victoriano Hernández Martínez
Enrique Lepe García
Tania Santos Cano*

SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



Desarrollo curricular intercultural de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena
para la Educación Secundaria en México (incluye CD)

Primera edición, 2013

María Guadalupe Alonso Aguirre
Susana Ayala Reyes
Gerardo Berumen Campos
Noemí Cabrera Morales
Diego Andrés Castillo Silva
Autores

Ana Laura Gallardo Gutiérrez (coordinadora)
Victoriano Hernández Martínez
Enrique Lepe García
Tania Santos Cano

Dirección de Información y Documentación de la CGEIB-SEP
Cuidado de la edición

D.R. © Secretaría de Educación Pública
Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe
Barranca del Muerto núm. 275, piso 2, Col. San José Insurgentes,
Del. Benito Juárez, C.P. 03900, México, D.F.
Tel. +52 (55) 3601-1000, 3601-1097, 3601-3300 ext. 68583, 68556
<http://eib.sep.gob.mx>
correo-e: cgeib@sep.gob.mx

Se autoriza la reproducción, parcial o total, de esta obra siempre y cuando se cite
la fuente, sea con propósitos educativos y sin fines de lucro.

Este programa es público, ajeno a cualquier partido político. Queda prohibido el uso para
fines distintos a los establecidos en el programa.

ISBN: 978-607-9116-16-3

Impreso y hecho en México.

Distribución gratuita. Prohibida su venta.

DESARROLLO CURRICULAR INTERCULTURAL DE LA ASIGNATURA DE LENGUA Y CULTURA INDÍGENA PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO



*María Guadalupe Alonso Aguirre
Susana Ayala Reyes
Gerardo Berumen Campos
Noemí Cabrera Morales
Diego Andrés Castillo Silva
Ana Laura Gallardo Gutiérrez (coord.)
Victoriano Hernández Martínez
Enrique Lepe García
Tania Santos Cano*

SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



PRESENTACIÓN

Desde hace años se ha insistido en la ausencia de atención educativa pertinente a los estudiantes indígenas cuando llegan a la secundaria. A diferencia de lo que sucede en el nivel de preescolar y primaria públicos, que tienen una modalidad dirigida a la población indígena, con personal propio y orientación bilingüe, la educación secundaria tiene una orientación monolingüe y monocultural, en sus tres modalidades. Esta situación no favorece el mantenimiento ni el desarrollo de las lenguas y culturas indígenas del país. Han existido algunas experiencias de enseñanza de lengua y cultura indígena en este nivel educativo, pero nunca han pasado de ser programas experimentales o piloto, con una incidencia e impacto muy reducido.

Una consecuencia adicional de la falta de pertinencia en la educación secundaria que recibe la población indígena es el notable rezago y abandono de la educación en este nivel. Lo que históricamente se ha traducido en que menos de la mitad de los niños y niñas hablantes de lengua indígena asistan a la secundaria y, cuando lo hacen, no concluyan sus estudios en casi dos terceras partes. Por supuesto, el paso a los siguientes niveles educativos es igualmente pobre. Como contraparte, cuando los estudiantes indígenas terminan la secundaria, su orientación se aleja cada vez más de sus comunidades, convirtiéndolos en presa fácil de las presiones que fomentan la emigración, con la mayor pérdida de su lengua y su cultura.

Por todas estas razones, la Reforma de la Educación Secundaria en 2006, determinó que cada asignatura de la nueva propuesta curricular para secundaria incorporara temas, contenidos o aspectos relativos a la diversidad cultural y lingüística de México. El Acuerdo Secretarial 384, que estableció en su momento el Plan y los Programas de Estudio de la educación secundaria, subrayó que el tratamiento de la diversidad no se limitaba a abordarla como un objeto de estudio particular, sino que, por el contrario, las distintas asignaturas buscarían lograr la comprensión de que los grupos humanos forman parte de diferentes culturas, con lenguajes, costumbres, creencias y tradiciones propias. Adicionalmente, este instrumento normativo inscribió, en el espacio de la asignatura estatal, una opción que diera atención a las lenguas indígenas, de acuerdo con el contexto regional de las entidades. En las localidades con 30% o más de población indígena se estableció la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena como asignatura estatal obligatoria.¹

El establecimiento de la lengua y cultura indígena como objeto de aprendizaje de uno de los campos temáticos de estudio para la asignatura estatal constituyó una afirmación programática de la relevancia que se asignaba al tema. Sin embargo, su instrumentación en la práctica no ha estado exenta de tensiones.

¹ Véase Acuerdo número 384, publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el viernes 26 de mayo de 2006, p. 24, Primera Sección.

Por una parte, como señalan los propios autores de este libro, se trata de “una asignatura compleja, tanto por su trascendencia, como por las formas en las que puede entenderse su diseño e implementación.” Los propósitos de esta asignatura se centran en lograr que los jóvenes que viven en contextos indígenas, sean hablantes de una lengua originaria o no, logren conocer, reconocer y valorar su inserción y participación en la cultura oral y escrita de una lengua originaria desde la cosmovisión que les da sentido. Esto debe lograrse mediante el uso, estudio y desarrollo sistemático de la lengua. Lo que produce, como resultado, que estos jóvenes fortalezcan su identidad étnica y lingüística, así como su sentido de pertenencia a una comunidad y una región. Los ingredientes de este proceso son los referentes culturales comunes que se recrean mediante el conocimiento y la reflexión de los significados del pensamiento de su pueblo sobre la vida y el mundo; su manera de definirlo, nombrarlo y darle sentido.

Por otra parte, la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria (ALCIES) es relevante en la medida en que, además de abrir la posibilidad de dar inicio al cumplimiento de un derecho de los jóvenes indígenas, también contribuye a transformar las actitudes sociales y culturales de todos los estudiantes de secundaria en las regiones con presencia indígena significativa. En este sentido, introduce un elemento de respeto en la construcción de la identidad de todos los mexicanos y se convierte en un instrumento de combate al racismo y la discriminación. Lograr esto en el último tramo de la educación básica resulta fundamental porque contribuye al desarrollo de competencias cívicas e interculturales de primer orden.

Los autores de este libro forman parte del equipo de trabajo que diseñó la Asignatura y construyó la estrategia de instrumentación. Como puede apreciarse en las aportaciones que encabeza cada uno de ellos en el texto, tienen especialidades diversas y enfoques propios que contribuyen a un propósito común. Entre todos, hacen formar un equipo que ha impulsado, desde la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP (CGEIB-SEP), pero también en otros espacios, lo que claramente perciben como un cambio indispensable en la construcción nacional: la formación integral de las generaciones jóvenes con atención al fortalecimiento de su identidad cultural y lingüística.

En este texto, los autores exponen detalladamente el desarrollo y la implementación de la ALCIES. Desde la introducción, podemos apreciar la precisión con la que se establece la necesidad de este proyecto, tanto desde un “imperativo social” de equidad y justicia, como a partir de la observancia de un marco normativo que lo obliga y enmarca. Se incluyen breves alusiones a las dificultades de instrumentación en el contexto institucional de la Secretaría de Educación Pública y su relación con las autoridades educativas de los estados de la federación. Este es un rubro que requiere, sin duda, una historia más precisa que alguna vez tendrá que hacerse, probablemente con un enfoque más cercano a la antropología de la política o de los sistemas administrativos complejos, que a la pedagogía.

Lo que este volumen ofrece, que no es poca cosa, es un cuidadoso análisis de las decisiones adoptadas para contar con elementos pedagógicos, lingüísticos y di-

dácticos que han servido de base para la construcción del proceso de desarrollo curricular de la ALCIES. El proceso inicia con la exposición de la noción de *curriculum*² intercultural. La discusión se fundamenta, por una parte, en el concepto de justicia educativa que debe considerar la distribución equilibrada de la educación, pero también la participación equitativa de las distintas identidades, visiones del mundo y formas de conocimiento. Por otra parte, se basa en una definición amplia de *curriculum*, como un diseño conceptual que incluye planes y programas de estudio, pero que comprende también conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos, formas de aprender, de transmitir conocimiento y de evaluar los aprendizajes que se definen a partir de una tradición o figura del mundo en el sentido planteado por Villoro. En el contexto del pluralismo cultural, el *curriculum* intercultural debe ofrecer elementos y prácticas pedagógicas que permitan mantener espacios abiertos para la realización de los planes de vida, la preservación de la dignidad y la autonomía de los distintos grupos culturales que componen la sociedad. Es decir, debe encaminarse a la inclusión de elementos propios de las distintos grupos de tal manera que conduzcan a la formación de los educandos en términos del conocimiento, reconocimiento y respeto de la diversidad, pero también de la igualdad de oportunidades que toda visión del mundo debe tener. Por eso es necesaria su implementación a escala regional, por comunidad de habla y espacio compartido de significados.

A pesar de que la ALCIES es una propuesta relativamente menor en el contexto del sistema educativo mexicano, como subraya Ana Laura Gallardo en la Introducción, “constituye un desafío histórico e inédito para la educación secundaria en México”. La propuesta es, sin duda, ambiciosa en términos del planteamiento de un *curriculum* intercultural como eje del proceso educativo. Adicionalmente, a mi juicio, su plan de desarrollo y puesta en práctica define los elementos que deben tenerse en consideración cuando se desarrolla una propuesta de educación intercultural. Las cinco categorías que los autores denominan “dimensiones” dan lugar a tareas definidas que permiten, en conjunto, establecer procedimientos precisos para definir líneas de política educativa. Todo proyecto que pretende impulsar la interculturalidad en educación debe considerar las dimensiones de consulta a los interesados, instrumentación técnica, implementación, transferencia, evaluación y seguimiento. La descripción que se hace en este texto sobre la forma en la que se definen, construyen y llevan a la práctica estas intervenciones, establece un guion integral y preciso de gran utilidad. Debo subrayar que los planteamientos aquí vertidos han surgido de un largo ejercicio de poner a prueba estos elementos en un proceso semejante al que se describe. Por esta razón, cada uno de los capítulos que describe pormenorizadamente las características de las distintas dimensiones, constituye también una guía para la reflexión y un guion para la práctica.

La CGEIB ha impulsado proyectos de desarrollo curricular como el de la ALCIES que describe este texto y tenemos interés en darlos a conocer como resultados de nuestro trabajo. Sin embargo, consideramos también que textos como este resul-

² Nota del editor: En el texto se ha respetado la escritura que los autores proponen de *curriculum* (singular) y *curricula* (plural) en latín, sin acento y en cursivas por ser voces de otra lengua.

tan fundamentales como guías para la acción educativa y para el diseño de política educativa. En este sentido, este texto no es únicamente una reflexión sobre un proceso en marcha, debe convertirse en una pauta para el desarrollo de propuestas curriculares interculturales. Como hemos sostenido, la educación intercultural no puede verse como una medida compensatoria para comunidades excluidas, tiene que conformar una alternativa educativa destinada a dotar de mayor calidad con pertinencia a los sistemas educativos en general. Este texto contiene una descripción detallada de cómo se ha desarrollado este proceso para una propuesta curricular específica y los elementos suficientes para emplearse como guía en otras propuestas de desarrollo curricular.

El Plan Nacional de Desarrollo (2013-2018) establece como una premisa que todos los grupos de la población mexicana deben ser parte y beneficiarse del desarrollo del país. En concordancia, el Programa Sectorial de Educación sostiene que las escuelas deben atender las particularidades de los grupos de la población que más lo requieren y, en especial, deben desplegarse estrategias que consideren la diversidad cultural y lingüística. Para llevar a la práctica estas consideraciones, es indispensable contar con herramientas que permitan plantear de manera precisa las transformaciones que han de operarse en el sistema. Uno de los rubros centrales es el ámbito curricular, que debe orientarse con mayor fuerza por consideraciones de interculturalidad. El texto que aquí se presenta contiene una propuesta detallada y completa sobre la forma en que pueden llevarse a cabo estos cambios.

Fernando I. Salmerón Castro
CGEIB
Octubre de 2013

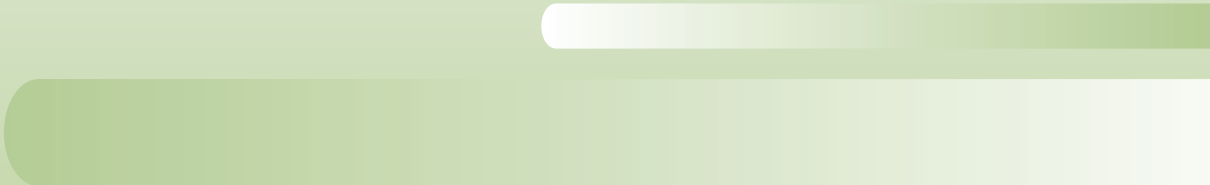
ÍNDICE

INTRODUCCIÓN. MARCO GENERAL DEL DESARROLLO CURRICULAR DE LA ASIGNATURA DE LENGUA Y CULTURA INDÍGENA PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (ALCIES)	13
Marco normativo para la educación intercultural en México	17
Notas para una noción de <i>curriculum</i> intercultural	19
<i>Concepto de desarrollo del curriculum intercultural</i>	21
Dimensiones del desarrollo del <i>curriculum</i> intercultural	25
<i>La dimensión de la consulta</i>	25
<i>La dimensión de la instrumentación técnica</i>	26
<i>La dimensión de la implementación</i>	29
<i>La dimensión de la transferencia</i>	32
<i>La dimensión de la evaluación</i>	35
La Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria (ALCIES). Metodologías para su desarrollo curricular intercultural	38
CAPÍTULO 1. HERRAMIENTAS DE DIAGNÓSTICO PARA LA ALCIES	45
Herramientas de diagnóstico para la dimensión de la consulta	47
Herramientas de diagnóstico para la dimensión de la instrumentación técnica	49
<i>Descripción de las prácticas culturales de las comunidades de aplicación del programa de estudios</i>	50
<i>Identificación de los contextos de uso de las lenguas que se hablan en las comunidades de aplicación del programa de estudios</i>	50
<i>Identificación de los docentes que impartirán la asignatura y sus necesidades de formación</i>	53
Herramientas de diagnóstico para la dimensión de la implementación	55
<i>Estudio de factibilidad para la implementación</i>	55
<i>Identificación del uso de las lenguas habladas por los estudiantes para la planeación didáctica y el trabajo en aula</i>	56

CAPÍTULO 2. CLAVES PARA EL DISEÑO DE LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA ALCIES: ANÁLISIS CULTURAL, PUNTO NODAL Y COMUNALIDAD	61
Articulación entre la educación intercultural bilingüe y las prácticas sociales del lenguaje: hacia la construcción del enfoque de la ALCIES	63
<i>Educación intercultural bilingüe</i>	63
<i>Las prácticas socioculturales del lenguaje</i>	67
El análisis de las prácticas socioculturales: preparación del terreno para el diseño de objetos de aprendizaje para lengua y cultura indígena	70
<i>Propuesta de análisis cultural 1. Punto nodal</i>	70
<i>Propuesta de análisis cultural 2. Comunalidad: enseñanza en comunidad</i>	73
Consideraciones para el manejo de los contenidos de esta asignatura	81
<i>¿Cómo puedo diseñar o abordar un tema del que desconozco su contexto de legitimación?</i>	82
<i>¿Cómo puedo abordar un tema sin ligarlo a una cuestión religiosa?</i>	83
CAPÍTULO 3. FORMACIÓN DOCENTE INTERCULTURAL PARA LA ALCIES. NOTAS PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS INTERCULTURALES	85
Formación de docentes para la ALCIES	87
<i>Características generales de los docentes que imparten la ALCIES (datos cuantitativos)</i>	89
<i>Identidad docente</i>	91
<i>Necesidades de formación para la práctica docente en la ALCIES</i>	94
Formación docente intercultural interdisciplinaria para la ALCIES	96
<i>Ejes de formación</i>	98
<i>Modalidades para su implementación</i>	103
El docente intercultural	105
<i>El docente como mediador</i>	105
<i>El docente como aprendiz</i>	106
CAPÍTULO 4. ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS PARA LA PRODUCCIÓN DE MATERIALES CON ENFOQUE INTERCULTURAL PARA LA ALCIES	111
Ausencia y necesidad de materiales interculturales en el aula	113

Convergencia social y de medios. Posibilidades del uso de medios en un <i>currículum</i> intercultural	114
¿Qué implica hacer un material para esta asignatura?	116
Los materiales audiovisuales en la ALCIES	119
<i>La producción de materiales audiovisuales en el aula</i>	119
<i>La producción profesional de los materiales audiovisuales</i>	121
Construcción de guiones de contenidos (GC) para la producción de materiales audiovisuales	122
<i>Algunos criterios básicos para desarrollar el guion de contenidos</i>	122
<i>Esquema de guion de contenidos para profesionales</i>	123
<i>Esquema de guion de contenidos para producir videos, programas de radio y textos informativos en el aula</i>	128
Los medios audiovisuales y escritos. Convergencia para realizar proyectos en el aula	131
<i>Elaboración de programas de radio</i>	132
<i>Elaboración de historietas</i>	134
<i>Elaboración de un periódico</i>	136
<i>Elaboración de una revista</i>	138
<i>Elaboración de un periódico mural y de aula</i>	139
 CAPÍTULO 5. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA INDÍGENA PARA LA ALCIES	 141
Identificación de los niveles de dominio de la lengua indígena dentro del aula	144
Insumos para entender la propuesta metodológica para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas indígenas	145
<i>Enfoques en los que se sustenta esta propuesta</i>	145
Una propuesta multigrado multinivel para la enseñanza de lenguas en la asignatura de Lengua y Cultura Indígena	148
Enseñanza de la lengua indígena para esta asignatura	151
<i>La enseñanza de la lengua como L1 en el contexto de la asignatura</i>	151
<i>La enseñanza de la lengua indígena como L2 en el contexto de la asignatura</i>	156
<i>Reflexión sobre la lengua/enseñanza de la gramática</i>	161
La propuesta metodológica en la planeación didáctica	166

CAPÍTULO 6. LA EVALUACIÓN, HERRAMIENTA PARA APOYAR LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA ALCIES	171
Concepto de evaluación	173
<i>La evaluación como recurso para impulsar acciones de mejora</i>	174
Objeto, sujeto y contenido de la evaluación	175
<i>El aprendizaje de la lengua y la cultura como objeto de la evaluación</i>	175
<i>El alumno como sujeto de la evaluación</i>	177
Delimitación del proceso: la secuencia didáctica como marco para evaluar los aprendizajes	181
La evaluación como proceso de mejora: tres momentos para reflexionar sobre lo que se aprende	183
<i>Evaluación inicial o diagnóstica</i>	184
<i>Evaluación continua o del proceso</i>	188
<i>Evaluación final</i>	192
<i>Aspectos por considerar para la evaluación de los productos</i>	194
CAPÍTULO 7. SEGUIMIENTO A LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE LA ALCIES	209
¿Qué es el seguimiento?	211
¿Quiénes lo hacen?	212
¿Para qué sirve?	212
¿Cómo hacerlo?	213
<i>Fase 1. Delimitación del proyecto de seguimiento</i>	214
<i>Fase 2. Elaboración de los instrumentos para recabar los datos</i>	219
<i>Fase 3. Operación del seguimiento</i>	221
<i>Fase 4. Sistematización y análisis de la información</i>	226
<i>Fase 5. Compartir los resultados</i>	229
SEMBLANZAS	233



INTRODUCCIÓN

MARCO GENERAL DEL DESARROLLO CURRICULAR
DE LA ASIGNATURA DE LENGUA Y CULTURA INDÍGENA
PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (ALCIES)

Ana Laura Gallardo Gutiérrez

En nuestro país, se necesitan cambios educativos que ayuden a resolver distintas problemáticas: mala calidad de la educación, altos índices de deserción y repetición, falta de cobertura y de acceso, entre otros³ (Schmelkes, 2009). Un problema que consideramos prioritario atender es aquel que se refiere a la fundación misma del sistema educativo, como formador de la identidad mexicana (Gallardo, 2010). Es decir, que el carácter monocultural (una cultura) y monolingüe (una lengua) de la educación mexicana en general y de la educación básica en particular, se ubican en el origen mismo del sistema, de ahí que se considere que éste se encuentra en crisis y requiere refundarse.

La situación anterior la categorizamos como la falta de pertinencia étnica, cultural y lingüística de la educación que a su vez, deriva de manera directa en otros problemas que se consideran estructurales o sistémicos (Schmelkes, 2009), como los mencionados al principio de esta introducción.

Afirmamos que es un problema mayor y prioritario, porque se localiza en el corazón mismo del sistema: en la formación identitaria de las generaciones jóvenes, en lo que da sentido a sus finalidades tanto políticas e ideológicas, como pedagógica. De ahí la importancia de la relación educación-diversidad étnica, cultural y lingüística.

Discretamente, esta relación ha sido reconocida por el sistema educativo en los años recientes,⁴ en particular, en el nivel de secundaria de la educación básica.

Durante el sexenio antepasado, el Programa Nacional de Educación 2000-2006 planteó, dentro de sus objetivos de atención educativa a la población indígena, impulsar la enseñanza de la lengua y la cultura indígenas en la educación secundaria. La Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) fue la encargada de dicho programa para implementar en 2004 la asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la educación secundaria (ALCIES).

³ “La extensión de la cobertura en Educación Básica ha sido un logro importante para el Sistema Educativo Nacional; sin embargo, aún se enfrentan enormes desafíos asociados a la diversidad social, cultural y lingüística (las cursivas son nuestras) que caracteriza a la población; si bien el acceso a la escuela debe ser garantizado, no basta con ofrecer el servicio y que los alumnos accedan a él, porque se trata de ofrecer un servicio de calidad para todos, y ello implica buscar los mecanismos para garantizar no sólo el acceso sino la permanencia en la escuela, para evitar la deserción, la reprobación y el fracaso escolar; esto significa, en los hechos, crear las condiciones que hagan posible el ejercicio del derecho que todos tenemos a la educación.” (SEP, 2011:23)

⁴ El discurso de la educación intercultural bilingüe, como política educativa, se ha institucionalizado mediante la creación de la CGEIB (2001), del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2003) y de las Universidades Interculturales (2004-2011), entre otras acciones, como el cambio paradigmático de la educación indígena bilingüe bicultural a intercultural bilingüe a mediados de los noventa del siglo pasado, encabezado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB).

Desde ese mismo año, en articulación con el entonces incipiente proceso de Reforma Integral de la Educación Secundaria, se comenzó a considerar los contextos a los que habría de atender esta asignatura, sus enfoques e impacto.

De esta manera, dicha asignatura quedó asentada en el espacio curricular de Asignatura Estatal dentro del nuevo plan de estudios; así se dio un primer paso en el cumplimiento del derecho de la población indígena a recibir la educación básica (preescolar, primaria y secundaria: 12 grados) en lengua originaria (artículos 11 y 13 de la *Ley Federal de Derechos Lingüísticos*).

Lo anterior representó la posibilidad de concretar este derecho para el primer grado de la educación secundaria. Sin embargo, la propia SEP, en corresponsabilidad con los estados, ha asumido el reto de seguir trabajando en la implementación de este derecho para el segundo y tercer grados como parte del desarrollo curricular del proceso de Reforma de la Educación Básica. Esto quedó asentado en el Acuerdo R.7^a.7 del Consejo Nacional de Autoridades Educativas: “Se aprueba que se publique un *addendum* al Acuerdo Secretarial 384, mediante el cual se estipule que el horario de 2º y 3º grados de las secundarias ubicadas en localidades con 30% o más de habitantes de lengua indígena será de 38 horas semanales, a fin de permitir el desarrollo de la asignatura en lengua y cultura indígena. Los estados implicados en la impartición de esta asignatura analizarán las opciones para valorar de mejor manera este asunto.” Asimismo, hubo un refuerzo para el primer grado por medio del Acuerdo R.14^a.23, también del Consejo Nacional de Autoridades Educativas: “Se aprueba la implementación del Primer Grado de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena en su vertiente de Generalización de las lenguas Maya, Tseltal, Tsotsil, CH’ol y Me’phaa, así como en su vertiente de Aplicación Regional de las lenguas Náhuatl, Mixteca, Zapoteca y Hñähñú para el ciclo escolar 2008-2009. Para tal efecto, es fundamental el apoyo de los Secretarios de Educación de los Estados de Quintana Roo, Yucatán, Campeche, Chiapas, Tabasco, Oaxaca, Veracruz, Hidalgo, Querétaro, San Luis Potosí y Guerrero.”

La Reforma de la Educación Secundaria, entonces, reconoce como uno de sus principales retos la atención a la diversidad; en los distintos documentos de trabajo (SEP, 2002; SEP, 2006 y SEP, 2007a) que sustentan sus acciones, se alude a la diversidad étnica, cultural y lingüística como punto nodal para la orientación de los cambios curriculares: “[...] cabe señalar que el tratamiento de esta temática (la educación intercultural bilingüe) no se limita a abordar la diversidad como un objeto de estudio particular; por el contrario, las distintas asignaturas buscan que los adolescentes comprendan que los grupos humanos forman parte de diferentes culturas, con lenguajes, costumbres, creencias y tradiciones propias. En este sentido, el Plan de estudios 2011 de la educación básica nacional pretende que los alumnos reconozcan la pluralidad como una característica de su país y del mundo, y que la escuela se convierta en un espacio donde la diversidad pueda apreciarse y valorarse como un aspecto cotidiano de la vida [...]” (*Diario Oficial de la Federación*, 19 de agosto de 2011.)

Este reconocimiento, a su vez, responde a un espectro más amplio: el de los cambios que se han gestado en América Latina, con mayor intensidad desde hace 20 años,

debido principalmente a los movimientos indígenas en la región. La diversidad en los países latinoamericanos es producto de los procesos de colonización y mestizaje que no han podido ser resueltos en la construcción de una identidad nacional homogénea, la cual no responde a la conformación cultural de esos países, como es el caso de México. El Estado-nación mexicano, y en consecuencia el Sistema Educativo Nacional, fue pensado y operado por los educadores liberales y revolucionarios como la herramienta básica para conformar la ciudadanía mexicana. Esta identidad era la fuerza necesaria para edificar el México independiente y posrevolucionario de los siglos XIX y XX, respectivamente. Sin embargo, el Estado-nación actual intenta responder a los cambios generados en sus sociedades, relativos a la reivindicación de la identidad mexicana desde su diversidad cultural, étnica y lingüística. En este tenor, el artículo 2º de la *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos* expresa que: “[...] 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 [...]”. Esto significa que si el modelo de Estado-nación está cambiando, también lo está su sistema educativo, en tanto subsidiario de un cierto modelo de desarrollo avalado por sus instituciones, en este caso, la escuela secundaria.

MARCO NORMATIVO PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO

En el Artículo 3º, sección II, inciso C, de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos se asienta que la educación: “[...] Contribuirá a la mejor convivencia humana, a fin de fortalecer el aprecio y respeto por la diversidad cultural, la dignidad de la persona, la integridad de la familia, la convicción del interés general de la sociedad, los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos [...]”.

Asimismo, la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*, vigente desde marzo de 2003, afirma en su artículo 4 que “[...] las lenguas indígenas que se reconozcan en los términos de la presente Ley y el español son lenguas nacionales por su origen histórico, y tienen la misma validez en su territorio, localización y contexto en que se hablen [...]”; en el artículo 5 establece que “[...] el Estado a través de sus tres órdenes de gobierno, —Federación, Entidades Federativas y municipios—, en los ámbitos de sus respectivas competencias, reconocerá, protegerá y promoverá la preservación, desarrollo y uso de las lenguas indígenas nacionales [...]”; en el artículo 8 determina que “[...] ninguna persona podrá ser sujeto a cualquier tipo de discriminación a causa o en virtud de la lengua que hable [...], y en el artículo 11 consiga que “[...] 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 en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos [...]”.

Aunado a ello, la *Ley General de Educación* asienta en su artículo 7º, fracción IV, que se deberá: “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 en español.” Igualmente, en el artículo 38 se indica que: “La educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios”.

Como puede advertirse, la ALCIES es una propuesta curricular que responde a esta serie de imperativos que tanto en el ámbito social como en el normativo se han convertido en punta de lanza para la enseñanza de la lengua y la cultura indígenas en la secundaria. Por lo mismo, es una asignatura compleja por su trascendencia y la posible interpretación a su diseño e implementación.

La finalidad de esta asignatura es que los jóvenes en contextos indígenas, sean hablantes o no de un lengua originaria, puedan conocer, reconocer y valorar su inserción y participación en la cultura oral y escrita de una lengua originaria desde la cosmovisión que le da sentido, mediante su uso, estudio y desarrollo sistemático, además de que fortalezcan su identidad étnica y lingüística, así como su sentido de pertenencia a una comunidad y una región con referentes culturales comunes al conocer los significados del pensamiento de su pueblo sobre la vida y el mundo, de manera que valoren la riqueza cultural y lingüística de la región multicultural donde viven (SEP, 2009).

En este sentido, la importancia de la ALCIES radica en la posibilidad de cumplir derechos inalienables de las y los jóvenes indígenas, transformar las actitudes sociales y culturales respecto a la conformación identitaria de cada uno de los mexicanos y combatir el racismo y la discriminación, consecuencia histórica de un Estado-nación que empieza a transformarse. Lo anterior es fundamental para el logro de los objetivos de la educación básica nacional y en particular de su último tramo: la secundaria.

En este marco, la CGEIB ha buscado la concertación de acuerdos entre las distintas dependencias de la Subsecretaría de Educación Básica para dar materialidad al Artículo Décimo del Acuerdo de la Secretaría de Educación Pública núm. 384 (por el que reformó en 2006 la educación secundaria), en particular con la Dirección General de Desarrollo Curricular, la cual norma el espacio curricular de la Asignatura Estatal.

Así, en 2008 inició la negociación para generar los acuerdos referentes a la implementación de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena, que desde el ciclo escolar 2005-2006 comenzó a operar en 14 estados⁵ de la República, a fin de incorporarse

⁵ Estado de México, Michoacán, Oaxaca, Guerrero, Hidalgo, Querétaro, Chihuahua, Tabasco, Chiapas, Yucatán, Quintana Roo, Campeche, San Luis Potosí y Veracruz.

al proceso cotidiano de la reforma. Con lo anterior, esta asignatura se integró a la oferta temática de la Asignatura Estatal, conformándose en el Campo 4. Lengua y Cultura Indígena.⁶ También se estableció una suerte de regularización normativa en el diseño de los programas de este campo, pues sus primeras versiones se diseñaron y pilotearon entre los ciclos escolares 2005-2007, y posteriormente se implementaron del ciclo escolar 2005-2006 al ciclo escolar 2008-2009.

Desde entonces, la CGEIB ha contribuido, de acuerdo con sus responsabilidades, a implementar dicha asignatura. En este marco se desarrolla el presente volumen.

A lo largo de nueve años de experiencia en la implantación de la ALCIES, se ha constatado la necesidad de aportar elementos pedagógicos, lingüísticos y didácticos a los actores involucrados para su óptima operación. Mediante distintos documentos de trabajo⁷ y espacios de intercambio con los equipos estatales y federales que han participado en este proyecto, en particular con los especialistas de 19⁸ lenguas originarias, se ha construido gran parte de lo que ahora es el campo 4. También se ha producido un acervo de conocimientos y experiencias que es necesario sistematizar y compartir de manera más o menos organizada, con la intención de ofrecer las herramientas metodológicas básicas para desarrollar curricularmente esta asignatura.

Es preciso explicar qué entendemos por desarrollo curricular como marco general de la metodología de operación de la ALCIES. Primero hablaremos de *currículum* intercultural y educación secundaria; después ubicaremos los procesos de la puesta en marcha de la ALCIES, en tanto dimensiones del desarrollo curricular intercultural; finalmente presentaremos, en cada una de estas dimensiones, las metodologías involucradas que se exponen más adelante en los capítulos del volumen.

NOTAS PARA UNA NOCIÓN DE *CURRICULUM* INTERCULTURAL

Hablar de los distintos aspectos que conforman la puesta en marcha de la ALCIES es una tarea por demás interesante. Supone el reto de incorporar al *currículum* de

⁶ En todo el volumen se adopta la referencia de asignatura de Lengua y Cultura Indígena (ALCIES) y no como Campo 4 ni Campo 5 de Asignatura Estatal.

⁷ Los documentos referidos son:

CGEIB, Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe, México, SEP-CGEIB, 2007.

CGEIB, Retos y perspectivas para la operación de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la educación secundaria, México, documento de trabajo, 2007.

CGEIB, Programa de Lengua y Cultura Hñähñu de Hidalgo y Querétaro para la educación secundaria, México, SEP-CDI, 2006.

CGEIB, Ideas centrales que orientan la elaboración de los programas de la asignatura de lengua y cultura indígena, México, documento de trabajo, 2005.

CGEIB, El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria, México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe-SEP, 2004.

⁸ Las lenguas originarias son: Náhuatl de la huasteca, Mixteco, Zapoteco, Chinanteco, Mixe, Mazateco, CH'ol, Tseltal, Tsotsil, Me'phaa, Náhuatl y Tu'un savi de la montaña Alta de Guerrero, Rarámuli, Tének, Mazahua, Purhépecha, Maya, Hñähñu y Totonaco.

la educación secundaria,⁹ un espacio para validar y legitimar las lenguas y culturas indígenas; sustentarlo no es fácil, porque implica una discusión previa que alude a la relación educación–equidad.

Debido a la expansión de los sistemas educativos latinoamericanos y específicamente desde las reformas educativas de la década de 1990, en la región se desató la disputa político-académica que contraponía la ampliación de la cobertura en la oferta educativa frente a la mala calidad de los procesos incluidos en ésta (Torres, 2011; Puiggrós, 1995). La literatura pedagógica es abundante (Apple, M., T. da Silva y P. Gentili, 1997) respecto al análisis de esta aparente contradicción, más que contribuir a ello, nos interesa desplazar la mirada y afirmar que es una contradicción falsa.

Cobertura y calidad no son opuestos, sino aspectos continuos de la misma inequidad educativa. El asunto se remonta al significado de justicia social (Rawls, 2003; da Silva, 1998), donde se asume que la cobertura es la forma de justicia distributiva en educación; así, mientras mayor sea el porcentaje de cobertura de la educación básica, se dice que se está garantizando el derecho o bien social y luego sigue el mejoramiento de la calidad (Pronae, 2002; Prosedu, 2007).

Bajo estas visiones de justicia educativa subyace la indiferencia hacia la propia naturaleza de la educación, porque ésta es un proceso social en que el “cuánto” no se puede separar del “qué” (Connell, 1993). Y es que la desigual distribución de la educación entre las poblaciones indígenas y no indígenas mexicanas tiene relaciones diferentes con el *currículum* de la educación básica actual, puesto que no representa sus expectativas y contextos (Jiménez, 2005). De ahí emana una conclusión política fundamental: la justicia no se puede alcanzar mediante la distribución de la misma cantidad de un bien estándar. Es decir, no se cumple el derecho a la educación porque haya cobertura en los servicios; por ejemplo, que una escuela esté equipada no garantiza una educación intercultural. Que esté “bien” significa cosas distintas para la clase dirigente, la clase media mestiza, la clase media indígena, las clases pobres mestizas e indígenas, etcétera.

Como puede advertirse, se necesita un concepto de justicia educativa que no sólo contemple lo distributivo; de ahí que un pilar en la concepción de desarrollo del *currículum* intercultural sea la categoría de justicia curricular, definida en Gran Bretaña en los años setenta del siglo xx (Connell, 1993) y luego reinterpretada en España (Torres, 2011; Besalú 2010):

La justicia curricular se refiere a las maneras con las que el currículum concede y retira el poder, autoriza y desautoriza, reconoce y desconoce diferentes grupos de personas, sus conocimientos e identidades. De esta manera, se refiere a la justicia de las relaciones sociales producidas en los procesos educativos y a través de ellos (Connell, 2004).

⁹ Sin dejar de tomar en cuenta el contexto amplio de este *currículum*: la Reforma Integral de la Educación Básica mexicana (preescolar-secundaria, 2003-2011).

Concepto de desarrollo del currículum intercultural

En concordancia con la perspectiva descrita anteriormente, se entiende el currículum como “una propuesta político-educativa que permite la síntesis de elementos culturales: conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos, formas de aprender, entre otros que conforman una propuesta pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales” (de Alba, 1991), como lo es la ALCIES.

Así, la noción de *curriculum* es más amplia que aquella que lo define como la conformación de planes y programas de estudio. Este aspecto no es cuestión menor, pues apunta a los procesos por los cuales la tradición o figura de mundo (Villoro, 1993) se consolida en el ámbito educativo escolar, y en el cual participan un mayor número de sujetos sociales educativos: directivos, funcionarios, académicos, asesores, profesores, padres de familia, empresarios, etcétera.

De ahí que la idea de síntesis cultural, en esta noción de *curriculum*, nos permita situar su carácter intercultural. Es decir, que si el *curriculum* es una síntesis cultural, un *curriculum* intercultural delinea las formas en que estas síntesis conforman articulaciones de conocimiento, saberes y valores de distinto cuño y cómo se disponen para la construcción de aprendizajes para la convivencia. Enuncia, entonces, las relaciones de poder que mediante la definición de contenidos se disputan determinados saberes y, por tanto, los posicionamientos de los distintos sujetos que contienden en una propuesta educativa.

Por eso puede afirmarse que, en la educación básica, el *curriculum* intercultural debe tener una peculiaridad decisiva: ser pensado y proyectado como una oferta culturalmente válida para todos, aceptando a cada alumno y alumna tal como es: sin filtros ni obstáculos de ningún tipo. Pretender someterlos a un patrón académico-cultural o seleccionarlos y clasificarlos de acuerdo con sus posibilidades individuales de adaptarse a cualquier patrón es contraria al derecho de toda persona a beneficiarse de la escolaridad obligatoria (Sacristán y Gómez, 1992) o de lo que Connell (2004) llama justicia educativa.

Este tramo educativo tiene una justificación social antes que instructiva: se trata de un servicio público que todos los países democráticos garantizan a sus ciudadanos más jóvenes. Todos los individuos residentes en un país por razón de su edad, independientemente de su situación económica y social, sexo, origen e incluso situación legal, tienen derecho a acceder a los bienes culturales, a prepararse para obtener un puesto de trabajo y a participar activamente en la sociedad.

La presencia de alumnas y alumnos indígenas y no indígenas implica, para cualquier propuesta curricular, el reto de cuestionar la representatividad cultural del *curriculum* nacional. No se trata de un tema nuevo, pero es precisamente ahora cuando podemos ser conscientes del multiculturalismo interno, de cada una de las etnias que componen el Sistema Educativo Nacional: mestizos, indígenas, afrodescendientes y mexicanos descendientes de ciudadanos de otros países.

En este orden de ideas, ¿dónde podemos ubicar a la ALCIES respecto de un *currículum* intercultural? La reforma de la educación básica ha intentado aplicar una doble estrategia para incorporar la diversidad étnica, cultural y lingüística a la propuesta curricular de los tres niveles, en especial de secundaria, mediante el tratamiento de los contenidos en todas las asignaturas y la creación de un espacio específico o la ALCIES. Estas estrategias o niveles de transversalidad se entienden como un recurso metodológico que ayuda a reorganizar el *currículum*, de acuerdo con las problemáticas de las sociedades actuales. Una de estas problemáticas, como se ha visto hasta ahora, es la creación de relaciones interculturales en nuestro país y el papel de la educación en esta tarea es nodal.

Así, la transversalidad en el desarrollo curricular intercultural parte de reconocer la diversidad de contextos, estudiantes, conocimientos, formas de aprender, etc. Por esta razón, la transversalidad en la educación irrumpe con una serie de exigencias curriculares —que un *currículum* tradicional no resiste— precisamente para instaurar un nuevo paradigma, considerando que lo global —es decir, la integración de problemáticas sociales, éticas y epistemológicas, y la forma de tratarlas en el aula— requiere con urgencia otras estrategias de abordaje.

La transversalidad replantea el rol de la escuela para hacerla pertinente a los requerimientos de la sociedad actual, ligándola a las necesidades y problemas de un mundo cambiante, además de privilegiar un concepto de ciencia vinculado a las necesidades humanas. Se llama así porque los ejes, propósitos o contenidos transversales son elementos de aprendizaje que atraviesan todo el proceso educativo; deben estar en las finalidades educativas, en el perfil de egreso, en las áreas curriculares, en la selección de contenidos como temas concretos y en la práctica escolar en forma de actividades de aula, así como en la evaluación educativa. El objetivo de la transversalidad es llegar a todos los ámbitos, constituyéndose así en una serie de líneas que se entrecruzan, y ofrecer a los agentes educativos procesos y prácticas pedagógicos acordes con la realidad.

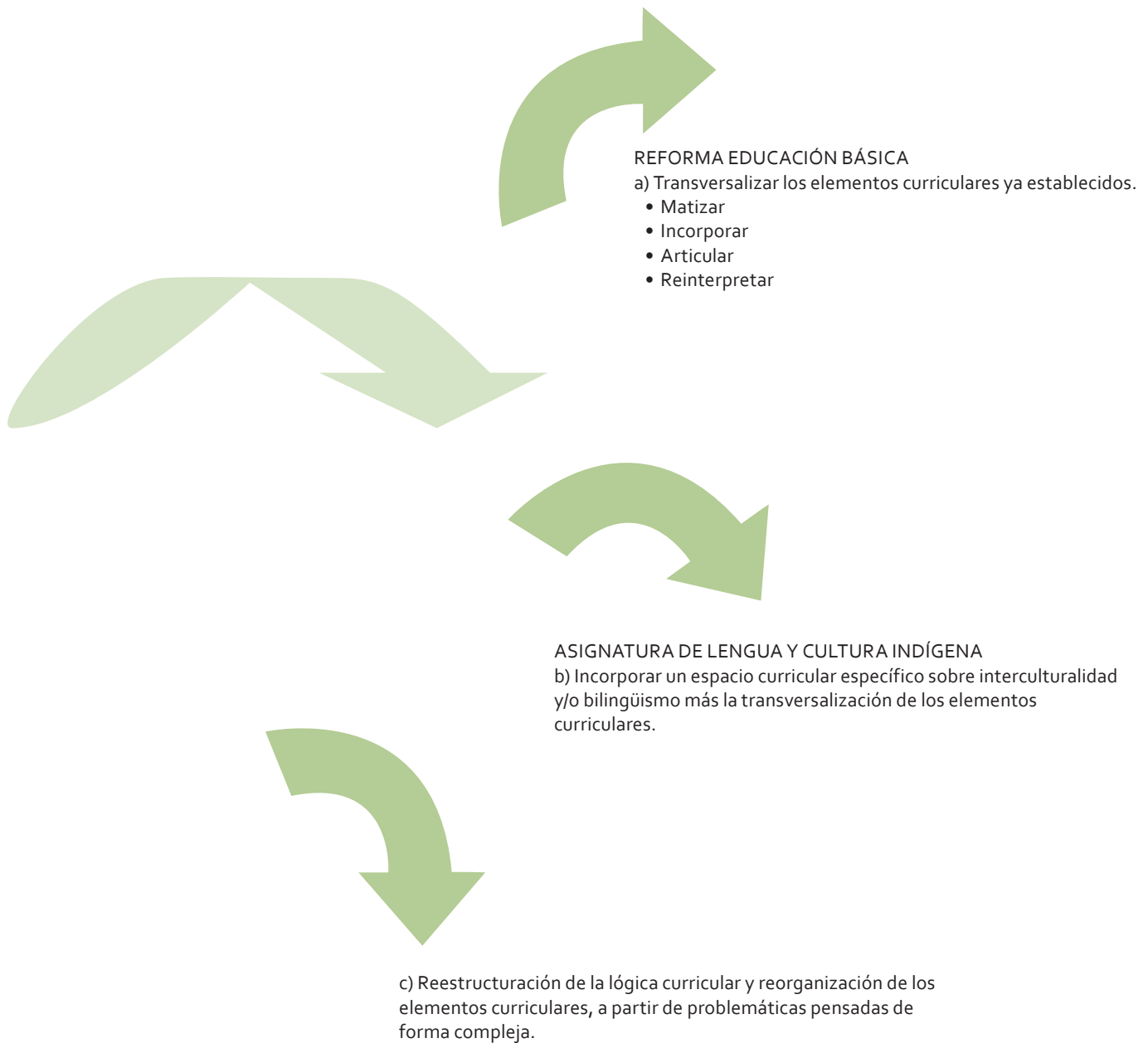
El esquema de la página siguiente muestra tres niveles de transversalidad, los cuales pueden ayudar a situar el tipo de incorporación que supone la ALCIES.

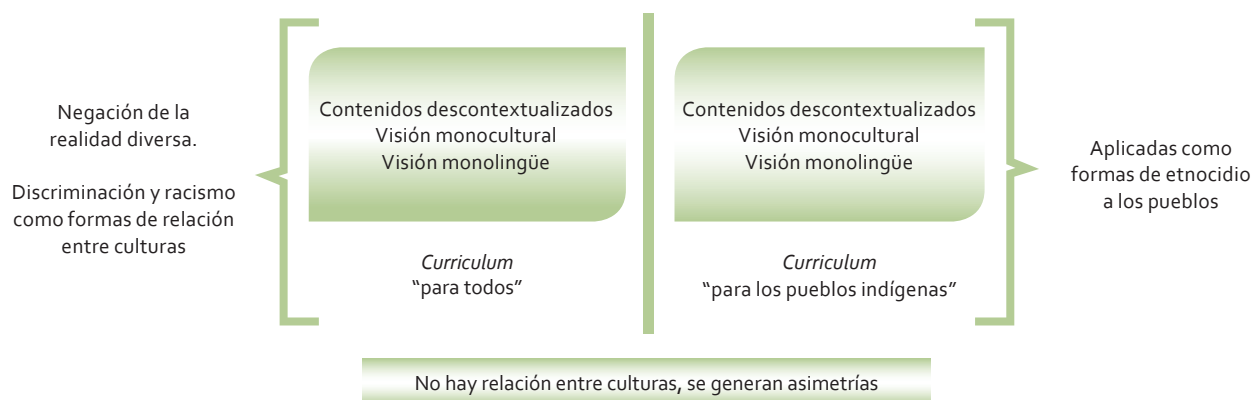
Como puede observarse, la ALCIES se encuentra en un segundo nivel de transversalidad; pero llevar el desarrollo de un *currículum* intercultural hasta sus últimas consecuencias implicaría estar en el tercer nivel, en donde no sólo se trata de incorporar al *currículum* nuevos elementos relativos a las minorías culturales en presencia, sino que hay un problema nuclear, la representatividad cultural del *currículum* común; en el fondo, un problema de igualdad de oportunidades.

La cultura escolar, tanto la contenida en el *currículum* oficial de la básica como la que se vive en el *currículum* real, dista mucho de ser un resumen representativo de la sociedad de la que surge y a la que debe servir. Y esta falta de representatividad tiene dos consecuencias especialmente graves: por una parte genera desigualdad y, por otra, incapacita a los alumnos para comprender el mundo.

La novedad está en cuestionar la selección cultural ofrecida por el sistema educativo. El contenido de la educación es fuente de injusticia para algunos alumnos, por eso propone invertir la hegemonía, construir un *currículum* común para todos desde otras bases. Veamos el siguiente esquema:

Niveles de transversalidad desde la educación intercultural



Tipos de *currícula*

Fuente: Gallardo (2004)

La conclusión es clara: no sirven los currícula paralelos porque, entre otras cosas, dejan intacto el *currículum* hegemónico. El objetivo es reconstruir el *currículum* común, que deberá respetar en cualquier caso la parte generalizable del *currículum* tradicional.

Lógica de la articulación curricular



Fuente: Gallardo (2004)

Como lo indica el esquema anterior, el objetivo de un *curriculum* intercultural es comprender la realidad desde diversas perspectivas sociales y culturales, así como ayudar a los estudiantes a entender el mundo con base en diversas lecturas culturales y a reflexionar sobre su propia cultura y la de los demás (CGEIB, 2007).

Lo anterior, como es de suponer, nos alerta en la comprensión de que la ALCIES es sólo una respuesta acotada del sistema para avanzar en la pertinencia cultural, étnica y lingüística. Sin embargo, esta asignatura constituye un desafío histórico e inédito para la educación secundaria en México, es una propuesta que contempla elementos y dimensiones que atienden la enseñanza de los conocimientos y saberes de los pueblos originarios, mediante el uso y el estudio de la lengua originaria, buscando incluir a los propios pueblos en la elaboración de los programas educativos, trabajando con docentes que pertenecen a estos contextos y están comprometidos con este fin.

DIMENSIONES DEL DESARROLLO DEL *CURRICULUM* INTERCULTURAL¹⁰

Al tener las coordenadas de la ALCIES en tanto propuesta curricular intercultural, es necesario profundizar en su desarrollo u operación. Para ello se proponen algunas categorías, en tanto dimensiones que no son necesariamente secuenciadas o etapas, sino procesos que pueden avanzar de manera simultánea retroalimentándose entre sí.

Para una mejor comprensión de tales dimensiones como parte del desarrollo curricular intercultural, se describe la especificidad de la ALCIES respecto a cada una de éstas.

La dimensión de la consulta

La tarea de esta dimensión es garantizar de manera permanente que toda acción relacionada con las propuestas curriculares desde la EIB mantenga la intención de una serie de instrumentos normativos tanto nacionales como internacionales (Convenio 169 OIT, *Ley General de Derechos Lingüísticos*, entre otras) para pactar, en distintos niveles y formas, espacios de consulta con los actores que se benefician de tales propuestas. Lo anterior implica pensar en efectuar procesos de consulta mediante distintas estrategias y en relación con otras dimensiones del desarrollo del *curriculum* intercultural.

¹⁰ Las dimensiones de desarrollo del *curriculum* intercultural que aquí se definen tienen como antecedente directo los proyectos de trabajo del Área de Desarrollo del Currículo Intercultural de la CGEIB, que impulsó de 2002 a 2009 Alonso López Mar como director de dicha área. Ahora se retoman y modifican como categorías conceptuales y de procedimientos para la política educativa de esta dirección.

Esto es, para instrumentar, poner en práctica o transferir propuestas curriculares se necesitan procesos de consulta constante con los pueblos originarios y la sociedad en general.

Para operar esta asignatura, se retomaron las aportaciones que hicieron los pueblos originarios durante la realización de diez foros de consulta. En este proceso se formularon algunas preguntas detonadoras que permitieran el análisis conjunto de distintos ámbitos de la vida de los pueblos y al mismo tiempo ofreció valiosas enseñanzas sobre el potencial de esos análisis. Quizá la pregunta más importante de todas fue “¿Qué de su cultura quisieran ustedes que todos los mexicanos conocieran?” Las respuestas, aunque complejas, han constituido la base para la propuesta de un *currículum* intercultural para toda la población, tanto en la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) como en la media superior y superior.

Además, se obtuvo valiosa información para la educación intracultural, la de los propios pueblos indígenas, ya que se aportaron elementos para distintos temas sobre el particular: ¿Qué tipo de escuelas necesitan los pueblos? ¿Cuáles son los valores y conocimientos que tanto ellos como el resto de la población necesitamos para construir una educación intercultural? ¿Cuáles son las historias que no se estudian en la escuela? ¿Qué pasa con la enseñanza del español y la enseñanza de las lenguas indígenas?

Éstas fueron algunas de las preguntas que se reflexionaron a la luz de la cosmovisión de cerca de 51 pueblos originarios del país y las cuales son la base de esta propuesta curricular.

La dimensión de la instrumentación técnica

En ésta, se diseñan las propuestas curriculares que habrán de incidir en el nivel de educación básica con el enfoque de la educación intercultural bilingüe, de acuerdo con el contexto sociolingüístico de las comunidades educativas.

La instrumentación supone recuperar elementos de los procesos de consulta, la puesta en práctica y la transferencia de propuestas curriculares en la medida que se nutre de dichos procesos a la hora de plantear estrategias y diseños curricular y didáctico.

Respecto a esta dimensión, para la ALCIES, de 2004 a 2011 la CGEIB ha trabajado con 16 de las 26 entidades en las que es necesario y urgente implementar la asignatura: Chihuahua, Campeche, Chiapas, Durango, Guerrero, Hidalgo, estado de México, Michoacán, Oaxaca, Querétaro, Quintana Roo, San Luis Potosí, Sonora, Tabasco, Veracruz y Yucatán.

Las lenguas trabajadas hasta ahora aparecen en el siguiente cuadro.

Lenguas trabajadas en la dimensión de la instrumentación técnica

PRIMERA ETAPA (2004)	SEGUNDA ETAPA (2005-2007)	SEGUIMIENTO (2008-2011)		SEGUIMIENTO (2012)	
Nauatl. Huasteca	Mazateco. Oaxaca	Nauatl. Huasteca. Hgo.	Náhuatl Montaña de Gro.	Rarámuri. Chihuahua	Maya. Quintana Roo
Mixteco. Mixteca Baja de Oaxaca	Mixe. Oaxaca	Náhuatl de la Huasteca Ver.	Náhuatl de la Huasteca SLP.	Ch'ol. Campeche	Náhuatl. San Luis Potosí
Zapoteco. Sierra Juárez, Oaxaca	Chinanteco. Oaxaca.	Mixteco. Mixteca Baja de Oaxaca	Mixteco. Montaña Gro.	Ch'ol. Chiapas	Tének. San Luis Potosí
Tsotsil. Chiapas	Totonaco. VERACRUZ	Totonaca. Veracruz	Tenek. SLP	Tsotsil Chiapas	Yaqui. Sonora
Tzeltal. Chiapas	Rarámuri. Chihuahua	Me'phaa. Montaña Gro.	Mazahua. Edomex	Tzeltal. Chiapas	Yoreme. Sonora
Maya. Yucatán	Tenek. SLP	Tzeltal. Chiapas	Tsotsil. Chiapas	Huichol. Durango	Ch'ol. Tabasco
Chol. Chiapas	Mazahua. Edomex	Chol. Chiapas	Maya. Yucatán	Náhuatl. Durango	Yokot'an de Tabasco
Hñähñu. Hidalgo	Purépecha. Michocán	Chol. Campeche	Chol. Tabasco	Tepehuano. Durango	Tutunaku. Veracruz.
	Me'phaa. Montaña Gro.	Mazateca. Oaxaca	Chinanteca. Oaxaca	Ñuu savi. Guerrero	Náhuatl. Zongolica. Ver.
	Náhuatl Montaña Gro.	Mixe. Oaxaca	Zapoteco. Sierra Juárez, Oaxaca	Náhuatl de Guerrero	Náhuatl Huasteca. Ver.
	Mixteco. Montaña Gro.	Maya. Campeche.	Maya. Campeche	Mè'phàà. Guerrero	Maya. Yucatán
	Maya. Campeche.	Hñähñu. Hidalgo	Hñohño. Querétaro	Häähñu. Hidalgo	Maya. Campeche
	Chol. Campeche	Rarámuri. Chihuahua	Lenguas y culturas. Durango.	Náhuatl. Hidalgo	P'urheecheri. Michoacán
	Chol. Tabasco	Yoreme. Sonora.	Yaqui. Sonora	Jñatjo. Estado de México	
	Hñohño. Querétaro				
8	15	28		27	

De 2004 a 2007 se diseñaron 19 programas de estudio para los tres grados de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena: Maya de Campeche, Quintana Roo y Yucatán; Tseltal y Tsotsil de Chiapas; CH'ol de Tabasco, Campeche y Chiapas; Hñähñú de Hidalgo y Querétaro; Náhuatl de la Huasteca de San Luis Potosí, Hidalgo y Veracruz; Zapoteca de la Sierra Juárez, Mixteca de la Mixteca Baja, Chinanteca, Mazateca y Mixe de Oaxaca; Tének de San Luis Potosí; Purhépecha de Michoacán; Mazahua del estado de México; Rarámuri de Chihuahua; Totonaca de Veracruz; Náhuatl, Tu'un savi y Me'phaa de la Montaña Alta de Guerrero. Para CH'ol y Maya de Campeche, así como CH'ol de Tabasco, sólo se elaboraron programas para primer grado y en el caso del Nohño de Querétaro, se adecuó el de Hñähñú de Hidalgo.

De 2005 a 2009 se diseñaron, editaron, imprimieron y distribuyeron cerca de 300 mil libros entre Programas de Estudio, Guías de Aprendizaje del Alumno y Guías Didácticas para el Maestro para las modalidades de secundaria general y técnica de las ocho lenguas más habladas: Chinanteca, Mazateca y Mixe de Oaxaca; Tének de San Luis Potosí; Purhépecha de Michoacán; Mazahua del estado de México, Rarámuri de Chihuahua, Totonaca de Veracruz; Náhuatl, Tu'un savi y Me'phaa de la Montaña Alta de Guerrero.

Durante 2007 a 2009 se diseñaron los materiales para la modalidad de telesecundaria: la Guía de Aprendizaje del Alumno, la Guía Didáctica para el Maestro y los Guiones de Contenido para la Producción Audiovisual de las lenguas Maya de Campeche, Quintana Roo y Yucatán; Tseltal y Tsotsil de Chiapas; CH'ol de Tabasco, Campeche y Chiapas; Hñähñú de Hidalgo y Querétaro; Náhuatl de la Huasteca de San Luis Potosí, Hidalgo y Veracruz; Zapoteca de la Sierra Juárez, y Mixteca de la Mixteca Baja.

Como parte del piloteo de los programas, fue necesario establecer lineamientos de planeación y política lingüísticas para su diseño.

La planeación lingüística para el diseño de los programas refiere la necesidad de discutir qué decisiones tomar sobre el tratamiento de las variantes lingüísticas. Esto implica retomar la propuesta normativa del Catálogo Nacional de Lenguas Indígenas propuesto por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali) acerca de la finalidad de desarrollar programas educativos para la revitalización de las lenguas y en los que una variante será tratada como una lengua. Sin embargo, se distancia del posicionamiento de la estandarización de la escritura para cada variante, pues ello supone avivar las diferencias étnicas. Por ejemplo, hacer materiales en cada variante las aísla y fragmenta. Para adquirir poder y expansión, las lenguas conservan su particularidad en la oralidad y la escritura coloquial. La escritura académica —la de la escuela— permite a cualquier hablante entender la lengua y con ello fortalecerse. Partiendo de este principio, se organizaron tres criterios de diseño que también funcionan como criterios para la implementación:

Generalización. Considera el diseño de programas y materiales de determinada lengua para la totalidad del grupo etnolingüístico, ya que la variante en la que se elaboraron los materiales tiene pertinencia cultural y es funcional para todos los

hablantes de esa lengua. Esto es posible, puesto que el asentamiento histórico de estos grupos mantiene la cohesión de la lengua, aun cuando se encuentren en diversas entidades federativas, como es el caso de los mayas de la península o los CH'oles que habitan principalmente en Chiapas y Tabasco.

Extensión regional. Considera la variante dialectal con la que están elaborados los materiales y su alcance en las regiones que comparten prácticas culturales y un alto grado de inteligibilidad con esta variante dialectal, por lo que es posible utilizar los mismos materiales en estas regiones, pero no en otras. Un ejemplo de esto son los nahuas de la Huasteca, los zapotecos de la Sierra y los mixtecos de la Mixteca Baja.

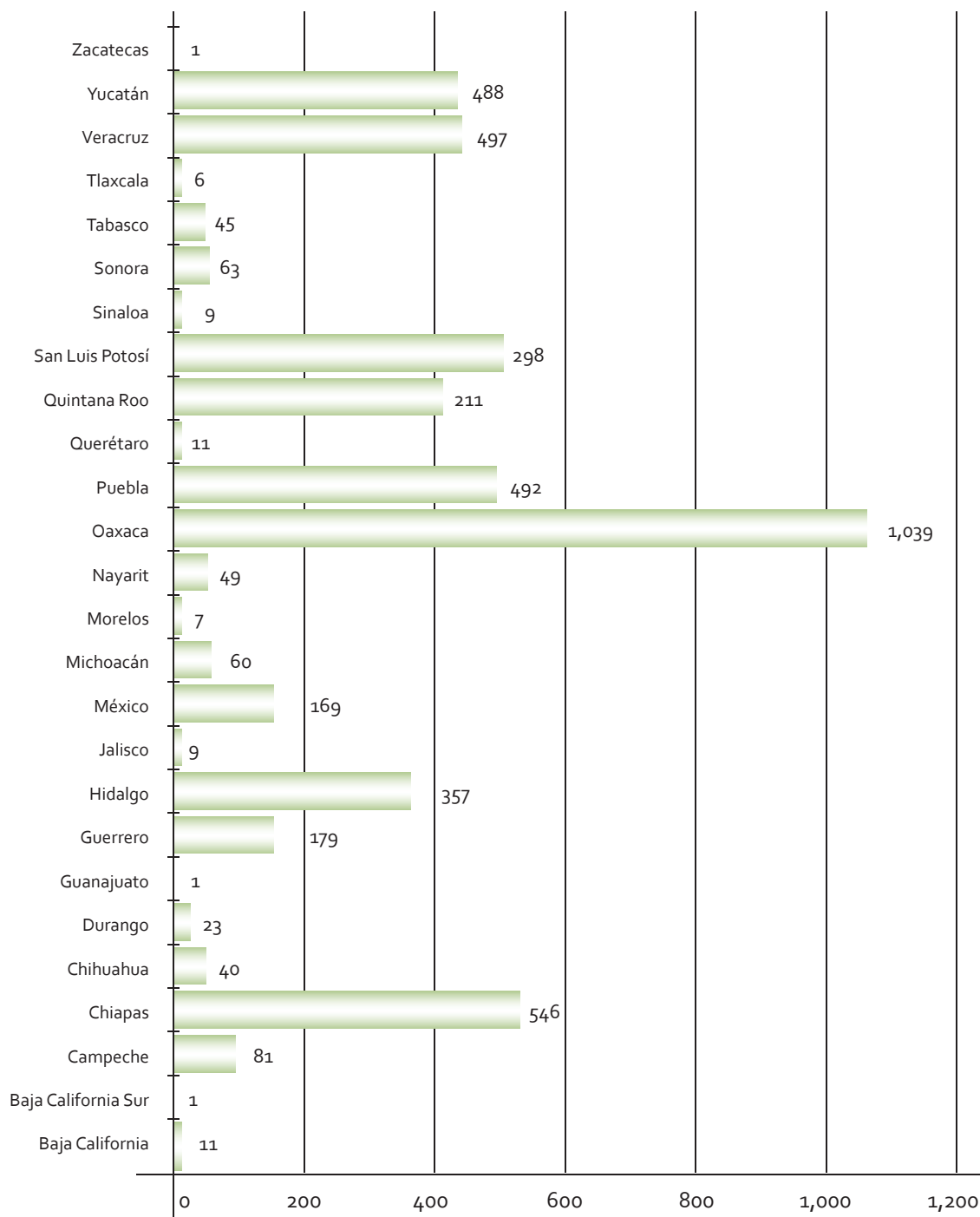
Rediseño. Al considerar que existen variantes dialectales de una misma lengua, se asume que los programas de esas variantes son diferentes y comunes al mismo tiempo. Esto es, que aluden a lo específico de la variante y a la vez a lo común del pueblo y de la lengua; implica entonces un trabajo de reflexión y análisis para recuperar los elementos comunes de la cultura y la lengua correspondientes y con ello hacer un diseño pertinente, de acuerdo con el contexto cultural y lingüístico específicos, de tal manera que dichos materiales puedan ser funcionales para los alumnos del grupo etnolingüístico respectivo. Un ejemplo de esta situación es la asignatura de Lengua y Cultura Zapoteca o la de la Mixteca. Esto significa que cuando se implementa la extensión regional, se requiere el trabajo de rediseño en otras regiones donde se habla la misma lengua.

La dimensión de la implementación

En ésta, las instituciones educativas del país comparten, con los pueblos indígenas y la sociedad nacional, el desarrollo y la evaluación del enfoque que se propone. Significa un punto de partida para un movimiento educativo que siente las bases y trace las directrices hacia una nueva práctica pedagógica que responda a los imperativos históricos actuales de los pueblos indígenas y fortalezca la diversidad que caracteriza a la nación.

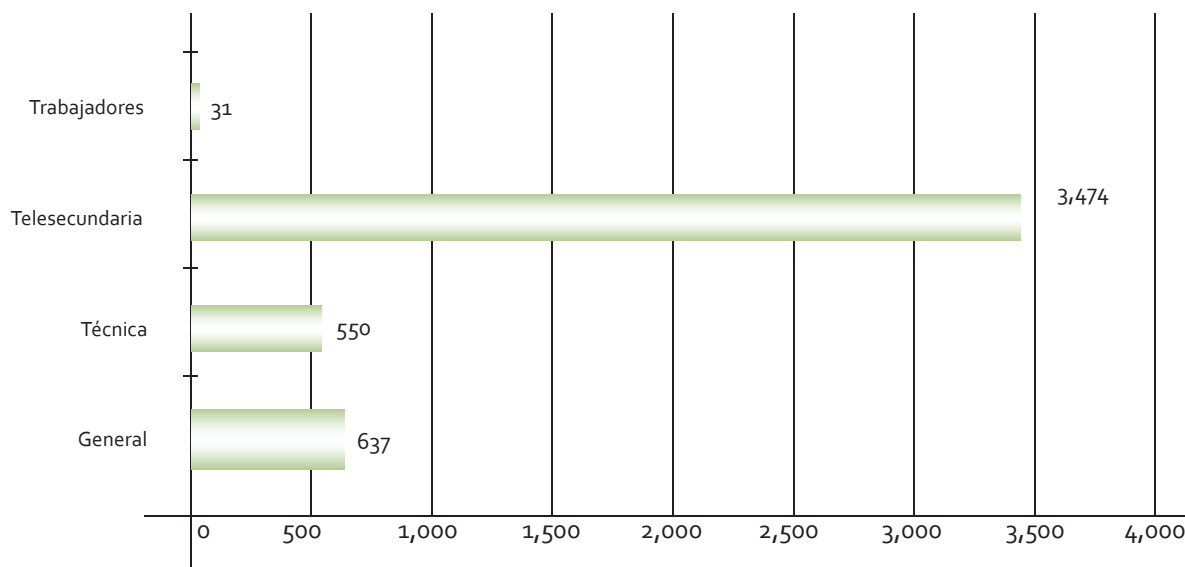
En este sentido, la implementación de la ALCIES supone, como primer paso, la realización de un estudio de factibilidad. Dicho estudio consiste en el análisis del número de escuelas ubicadas en localidades con 30% o más de población, sus características sociolingüísticas, el número de maestros para impartirla y el número de alumnos a los que va a impactar. En este tenor, la CGEIB y los estados han efectuado análisis estadísticos que si bien necesitan actualizarse, sirven en este momento para tener una panorámica general de la implementación de la ALCIES en todo el país. Lo anterior puede observarse en las siguientes gráficas.

Escuelas por entidad en las que debe implementarse la ALCIES



Fuente: CGEIB, 2007a

Número de secundarias por modalidad



Fuente: CGEIB, 2007a

También forma parte de este estudio el análisis de los recursos financieros que se necesitan para su operación, así como los procedimientos administrativos a concretarse para las horas-docente que se requieran.

Existen tantas fórmulas para obtener recursos financieros, humanos y materiales como sistemas educativos estatales hay. Por ejemplo, en Tabasco se ha logrado basificar a los profesores para impartir la ALCIES a diferencia de otros estados, donde no ha sido posible ampliar el número de escuelas para su implementación. Cabe señalar que, en este sentido, la federación y los estados necesitan seguir buscando acuerdos y recursos para la plena implantación de la asignatura.

Después de este estudio de factibilidad, un segundo paso es la puesta en marcha de los programas de formación docente, así como de los programas y materiales diseñados; es decir, disponer todos los productos de la dimensión de la instrumentación técnica en tanto práctica educativa.

El tercer paso de la implementación consiste en seguir los procesos de la práctica educativa: los momentos de enseñanza aprendizaje dentro del aula entre el docente, los estudiantes, los contenidos y la comunidad, y donde se asume que tales procesos de enseñanza aprendizaje son multidireccionales entre aquellos que participan.

Este seguimiento aportará los elementos necesarios para que la dimensión de la consulta legitime o no los resultados de la propuesta curricular, en este caso, la

ALCIES. Asimismo, será de utilidad para que la dimensión de la instrumentación técnica recupere y mejore sus procesos de diseño, con base en lo que el contexto y uso de los productos de esta dimensión arroje en la implementación.

La dimensión de la transferencia

La dimensión de la transferencia es cuando los actores involucrados, ya sean sistemas educativos estatales, modalidades del sistema educativo del tramo básico y comunidades, asumen de manera regular y articulada las realidades sociolingüísticas de las diferentes regiones del país.

Para el caso de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena, que data de 2004, su diseño y operación caminaron de manera paralela con el entonces proceso de Reforma de la Educación Secundaria y ahora con el proceso de Reforma de la Educación Básica. De ahí la dificultad de transferir a las instancias federales la propuesta curricular intercultural. Ambas reformas, hasta 2008, consideraron el cumplimiento del art. 10º transitorio del Acuerdo 384, de donde se desprende la creación del campo 4. Lengua y Cultura Indígena de Asignatura Estatal.

Lo anterior supuso el análisis del diseño que se había trabajado desde 2004, por parte de la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC), de cara a los cambios que ambas reformas han tenido respecto al diseño de programas de estudio. Este análisis tuvo como resultado la redacción de la versión 2009 de los *Lineamientos Nacionales para el Diseño de Programas de Asignatura Estatal* (SEP, 2009).

Con estas acciones, se creó una mesa de trabajo interinstitucional en la que participan la Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC) y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), dependientes de la Subsecretaría de Educación Básica, la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) y el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali), para avanzar en la operación de la ALCIES. La organización de la mesa marca, para la dimensión de la transferencia, un avance significativo en la suma de esfuerzos que ésta supone.

Ya con los trabajos de la mesa en curso, la DGDC avanzó en el proceso de dictaminación 2010 con la participación de las otras dependencias. Se revisaron y aprobaron, con asesoría de la DGDC, los 23 programas enviados por 13 entidades del país: Maya de Quintana Roo, Campeche y Yucatán; Rarámuri de Chihuahua; Yaqui y Yoreme de Sonora; Hñähñú de Hidalgo; Náhuatl de Hidalgo, Veracruz y Guerrero; CH'ol de Tabasco, Chiapas y Campeche; Tseltal y Tsotsil de Chiapas; lenguas y culturas de Durango; Mazahua del estado de México; Mixteco de la Montaña Alta de Guerrero y de la Mixteca Baja de Oaxaca; Me'phaa de la Montaña Alta de Guerrero; Mazateco y Chinanteco de Oaxaca, y Chontal de Tabasco.

En dicha dictaminación se explicitaron situaciones importantes respecto a la comprensión del diseño curricular de los programas, que es importante considerar, en tanto procesos de transferencia:

La versión 2009 de los lineamientos, al ser una interpretación del diseño que data de 2004 y empatarlo con la lógica de diseño de la actual reforma, resulta un ejercicio inicial que no aportó los elementos necesarios a los estados para rediseñar el programa. Tal es el caso del apartado sobre el diagnóstico sociolingüístico, en el que se señala la necesidad de consignar datos sin mencionar las metodologías específicas que este tipo de estudios implica. O el polémico caso del diseño de contenidos, en el cual se alude a las prácticas sociales del lenguaje versus el punto nodal como categorías base de la construcción cultural de los contenidos, cuando ambos son complementarios.

Lo anterior demuestra la necesidad del trabajo interinstitucional, así como la imperante suma de esfuerzos para que esta asignatura se sostenga en la Reforma de la Educación Básica, pues los avances de la mesa de trabajo respecto a la implementación han sido prácticamente nulos. A partir del seguimiento que realizaron las dependencias que integraron dicha mesa en el ciclo escolar 2010-2011, se corroboró la información sobre la falta de recursos de todo tipo para que opere la asignatura; de ahí que muchos de los estados involucrados la trabajen de forma marginal y subordinada al resto de las materias del mapa curricular de la secundaria.

Un esquema de participación que sintetizaría la transferencia de la CGEIB a los actores involucrados podría ser el siguiente.

¿Quiénes participan en la implementación de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena?

INSTANCIA	RESPONSABILIDAD
Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe	Acompañamiento de los procesos de diseño, piloteo e implementación de en los diferentes estados del país. Acompañamiento a las instancias federales para los procesos de dictaminación y autorización de programas de estudio y materiales didácticos. Acompañamiento a las instancias federales y estatales en el diseño, piloteo e implementación de la formación continua para maestros que impartan la Asignatura. Acompañamiento a los estados e instancias federales en la evaluación y seguimiento de la asignatura. Apoyar, asesorar, capacitar y orientar a los equipos de las entidades federativas en cada etapa del desarrollo curricular intercultural de la asignatura.
Instituto Nacional de Lenguas Indígenas	Identificación catalográfica de las variantes lingüísticas para las vertientes de implementación. Revisión de elementos gramaticales y de sistemas de escritura de los programas y materiales didácticos. Apoyar, asesorar, capacitar y orientar a los equipos de las entidades federativas en cada etapa de la implementación.

INSTANCIA	RESPONSABILIDAD
Dirección General de Desarrollo Curricular	Elaboración de los lineamientos nacionales para el diseño de programas de estudio de la asignatura en tanto Asignatura Estatal Lengua y Cultura Indígena. Promover espacios de interlocución, e intercambio en el marco de la reforma de la educación básica. Apoyar, asesorar, capacitar y orientar a los equipos de las entidades federativas en cada etapa de la implementación.
Dirección General de Educación Indígena	Asesoría en el proceso de diseño de programas de estudio y materiales educativos en las diferentes lenguas indígenas que se hablan en el país. Acompañamiento a las instancias federales para los procesos de dictaminación y autorización de programas de estudio y materiales didácticos. Apoyar, asesorar, capacitar y orientar a los equipos de las entidades federativas en cada etapa de la implementación.
Dirección General de Materiales Educativos	Edición, impresión y producción de programas de estudio, materiales impresos y materiales audiovisuales para la modalidad de telesecundaria. Dictaminación de los materiales dirigidos a los alumnos elaborados desde los Lineamientos nacionales y los programas de estudio por parte de los estados.
Dirección de Formación Continua de Maestros en Servicio	Articulación con las dependencias anteriores y Autoridades Educativas Estatales para: • El diseño de un programa de formación continua para maestros que impartan la asignatura, • Generación de estrategias de vinculación y acompañamiento técnico-pedagógico a maestros que impartan la Asignatura, e • Inclusión de materiales y actividades relacionadas con la Asignatura en los Centros de Maestros de las entidades federativas.
Autoridades Educativas Estatales	Los Secretarios de Educación de cada estado, las autoridades del nivel de secundaria, los Coordinadores de la Reforma de la Secundaria, así como los directores y docentes de los planteles que atienden este nivel educativo realizan el análisis, planeación y operación de la implementación de en aquellas localidades con 30% y más de población indígena: Diseño de programas Formación docente Elaboración y distribución de materiales Seguimiento y evaluación
Comunidades donde se implementa el campo 4.	La asignatura propone que los padres de familia, las autoridades comunitarias, los médicos o las personas que poseen conocimientos sobre el medio natural, la elaboración de objetos, productos o saberes cosmogónicos propios de la comunidad, puedan involucrarse en los procesos escolares como agentes activos que contribuyen a la educación de los jóvenes.

*La dimensión de la evaluación*¹¹

Esta dimensión del desarrollo curricular en general, y del intercultural en particular, plantea la necesidad de considerar la evaluación curricular e institucional como modo de comenzar a mejorar el *currículum* y las instituciones educativas; esto significa desplazarla del lugar del control y de parámetros eficientistas (Brovelli, 2001).

Entender que evaluar el *currículum* y las instituciones educativas es comenzar a mejorarlas constituye un punto de partida importante que implica tratar de sacar la evaluación del lugar de “control” en el que tradicionalmente se le había ubicado, a fin de considerarla como un insumo imprescindible para iniciar procesos de mejoramiento de la calidad educativa.

En consecuencia, la evaluación de la ALCIES es intrínseca al desarrollo curricular expuesto anteriormente, de ahí la necesidad de coherencia entre sus aspectos teóricos y metodológicos con las concepciones que sobre justicia curricular se han planteado.

Con base en lo anterior, la evaluación de la asignatura como propuesta curricular se asume como procesual, continua y situada, destacando el carácter ético-político que dicha evaluación implica, es decir, el uso e impacto de los resultados.

En este sentido, la metodología que concreta la base procesual, continua y situada de la evaluación de la ALCIES es la investigación participativa y colaborativa (Barbier, 1993).

Las posiciones actuales tienden a considerar la evaluación como un proceso de investigación; pero se diferencia de otros similares en tanto la investigación con fines evaluativos posee objetivos propios, relacionados con la toma de decisiones respecto a los cambios por producirse como consecuencia de los resultados obtenidos. Los objetivos pueden ser muy concretos, tales como aquellos referidos a la reflexión sobre las propias prácticas, su mejora y ajustes de acuerdo con las finalidades perseguidas y los posibles problemas en la concreción de las actividades curriculares (Brovelli, 2001). Entonces, es propio hablar de la investigación evaluativa y, más aun, puede considerarse como investigación-acción-evaluativa desde la perspectiva participativa y colaborativa.

La evaluación de la ALCIES es investigación-acción participativa y colaborativa porque intervienen distintos sujetos con objetos de evaluación y fines diferenciados para cada dimensión del desarrollo curricular de la asignatura, que articulándose con claridad y certeza logran tener un panorama para la toma de decisiones y cambios de mejora.

¹¹ Agradecemos la aportación del Mtro. Jorge Hernández, responsable de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena en el estado de Guerrero, respecto a la necesidad de incorporar esta dimensión como parte del desarrollo curricular de la ALCIES.

En el siguiente cuadro se explicitan estos supuestos; los objetos por evaluar, quiénes lo harán y de qué manera, y los resultados de cada una de las líneas de investigación que componen esta evaluación curricular.

Evaluación curricular de la ALCIES

DIMENSIÓN	ELEMENTOS A EVALUAR	¿QUIÉNES EVALÚAN?	¿CON QUÉ EVALÚAN?	RESULTADOS
CONSULTA	Relatorías de las reuniones con la comunidad.	Equipo federal- Equipo estatal	Con criterios sobre las demandas educativas que la comunidad requiere para la ALCIES	Guía para revisar los propósitos del programa de estudios, así como la finalidad de la asignatura
	Respuestas de las entrevistas a personalidades clave de la comunidad.	Equipo estatal	Con criterios sobre los contenidos que debe incluir la ALCIES	Insumo base para el diseño de contenidos del programa.
INSTRUMENTACIÓN TÉCNICA	Programas de estudio.	Equipo estatal- docentes- equipo federal	Con criterios sobre pertinencia de los contenidos, congruencia pedagógica y cumplimiento de las finalidades de la ALCIES. Con criterios de los Lineamientos para el diseño de programas de estudio de Asignatura Estatal vigentes, a nivel federal y expedidos por la SEP.	Guía de reestructuración del programa que fundamenta los cambios que se presenten en los procesos de dictaminación de la DGDC.
	Materiales didácticos.	Equipo estatal- docentes- equipo federal	Con Criterios de los lineamientos que emita la dirección general de materiales educativos. Con criterios que consideren secuencias de actividades lúdicas para abordar la lengua y cultura indígena. Imágenes no discriminatorias, así como actividades comunitarias.	Guía para la modificación y actualización de los materiales.
	Programa de formación docente.	Equipo estatal- docentes- equipo federal	Criterios de diagnóstico de necesidades de formación	Plan de cambios y ajustes al programa de formación docente.

DIMENSIÓN	ELEMENTOS A EVALUAR	¿QUIÉNES EVALÚAN?	¿CON QUÉ EVALÚAN?	RESULTADOS
IMPLEMENTACIÓN	Estudio de factibilidad.	Equipo federal	Con criterios estadísticos nacionales, para que coincidan con la recuperación de datos estatal.	Insumo para ampliar o ajustar el universo de escuelas, docentes y alumnos que participan de la ALCIES
	Puesta en marcha de la formación docente.	Equipo estatal-docentes-equipo federal	Con criterios de pertinencia respecto a la necesidad de los docentes. Con criterios sobre el uso de los aprendizajes en la capacitación que se ven reflejados en la práctica docente.	
TRANSFERENCIA	Procesos de comprensión y apropiación por parte de los sujetos involucrados.	Equipo federal-equipo estatal	Con reuniones de análisis y balance de necesidades. Criterios de avance en el apoyo y suma de esfuerzos para la implementación de la asignatura	Insumo base para la búsqueda de negociaciones y acuerdos financieros. Insumo base para la edición de folletos, materiales de difusión y oficios de gestión para la ALCIES
EVALUACIÓN CURRICULAR	Los reportes e informes de evaluación de todas las dimensiones.	Equipo estatal-docentes-equipo federal	Mediante reuniones de trabajo colegiado donde se presentan los resultados de las evaluaciones por dimensión	Insumo para divulgación a las comunidades donde se implementa la ALCIES. Insumo base para la mejora en todas las dimensiones de la ALCIES.

Finalmente, cabe recalcar que esta dimensión del desarrollo curricular de la ALCIES se entiende como rendición de cuentas ante el propio sistema educativo y ante la sociedad. Esto significa emprender un proceso para divulgar y comunicar los resultados de la evaluación afuera de la institución, saltando su cerco, para que la comunidad acceda a información que reviste interés en tanto permite saber más acerca de lo público, hacer público aquello que sucede en los espacios sociales.

La finalidad de utilizar los resultados de la evaluación es sin duda transformar las prácticas como consecuencia de la reflexión acerca de la evaluación. Esto requiere hacerse en un clima favorable, no exento de conflictos, relacionado con la importancia de la evaluación, la rigurosidad con que se haya realizado y el logro de la legitimación de sus resultados.

Como se observa en el cuadro de las páginas 36 y 37, los efectos de los resultados de la evaluación podrán ser de distinto tipo y grado, e involucrar a diferentes actores institucionales o a todos ellos. Se trata de procesos delicados, que deberemos abordar con el mayor cuidado posible en la perspectiva del trabajo colaborativo y dialógico que se ha planteado al inicio de este apartado.

Es fácil advertir que falta poner en marcha esta dimensión, por lo que hasta aquí se ha presentado una propuesta que necesita trabajarse con los equipos estatales, federales y docentes involucrados. Sin embargo, las condiciones de transferencia nos permiten evaluar la ALCIES en un momento adverso, y por esta razón se ha preparado el presente volumen. Estamos convencidos: en la medida que los equipos estatales y federales ubiquen los pasos principales que la experiencia ha demostrado funcionan en la implementación de esta asignatura, mejores elementos habrá para su consolidación. Así, estimamos casi urgente sistematizar estas herramientas y contribuir con ello a mantener las discusiones básicas de una propuesta curricular intercultural como lo es la ALCIES.

LA ASIGNATURA DE LENGUA Y CULTURA INDÍGENA PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA (ALCIES). METODOLOGÍAS PARA SU DESARROLLO CURRICULAR INTERCULTURAL

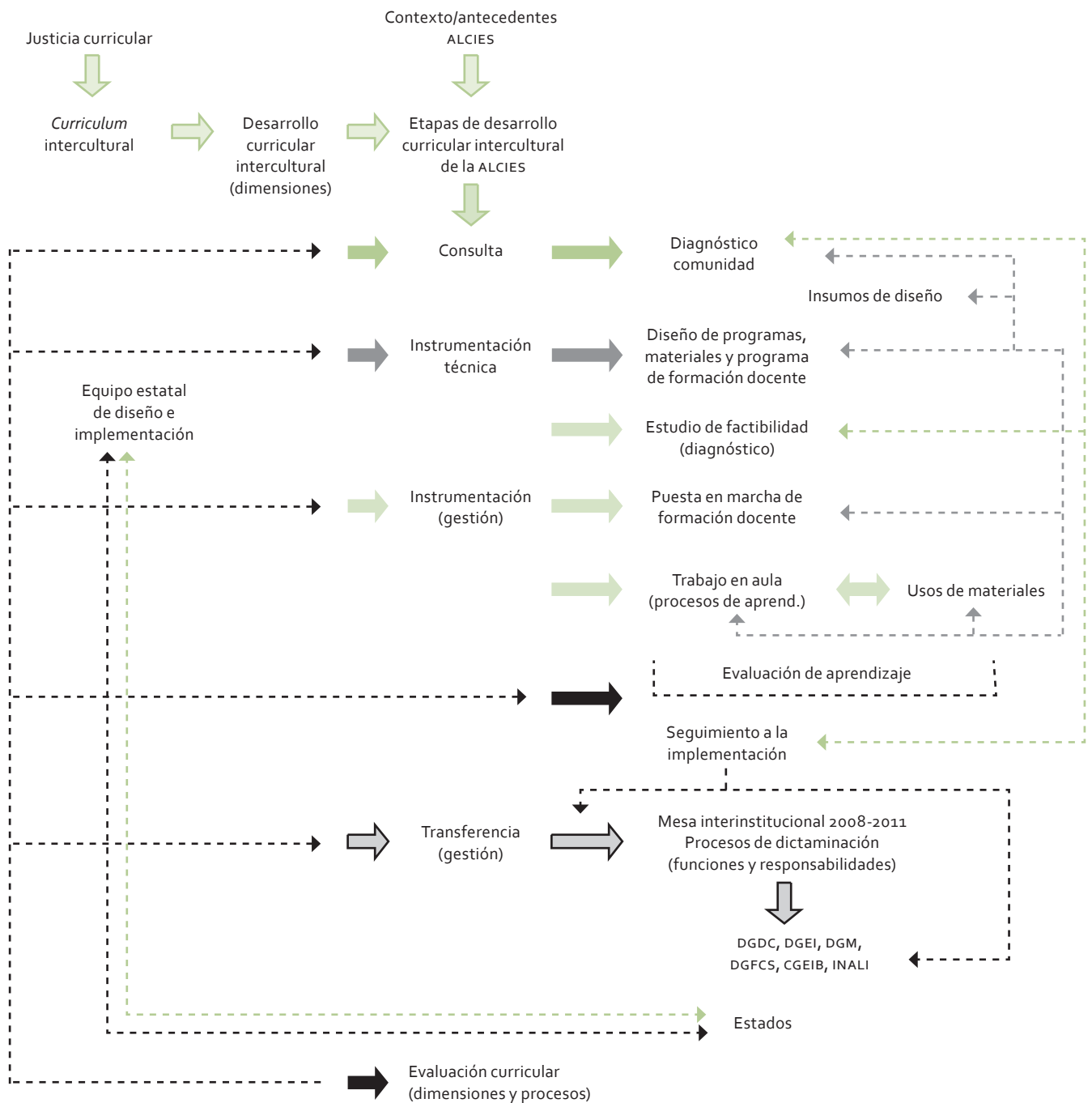
Hasta ahora, hemos explicado las bases en las que se sustenta el desarrollo curricular intercultural de la ALCIES. Cada dimensión nos ha permitido observar la marcha de la asignatura, al tiempo que se han explicitado los procesos de desarrollo curricular intercultural en general.

Asociada a cada dimensión, se ubican distintas metodologías para desarrollar la ALCIES y la intención de los capítulos que integran este volumen es proporcionar las herramientas que conforman cada una de ellas.

Un buen resumen de lo expuesto hasta ahora se puede apreciar en el esquema que se encuentra en la página 39.

Con este esquema en mente, en el capítulo 1, “Herramientas de diagnóstico para la ALCIES”, se explica el propósito del diagnóstico para esta asignatura, así como su función en cada etapa. A partir de cada una de éstas, se muestra el tipo de diagnóstico que se requiere y se aportan herramientas o instrumentos para recabar información tanto cuantitativa como cualitativa, según sea el momento de desarrollo curricular de la ALCIES.

Dimensiones del desarrollo curricular intercultural de la ALCIES



En el capítulo 2, “Claves para el diseño de los programas de estudio de la ALCIES: análisis cultural, punto nodal y comunalidad”, se desarrolla una metodología para el diseño de contenidos interculturales mediante prácticas socioculturales del lenguaje como objetos de aprendizaje de esta asignatura. Se expone desde qué enfoques se sustenta este diseño, así como la construcción de dichos objetos de aprendizaje, por medio de un análisis cultural que puede construirse por dos diferentes rutas: punto nodal o comunalidad. Esta metodología recupera el trabajo de nueve años de instrumentación técnica de una estructura de programa que ha ido evolucionando y, por tanto, no intenta ser definitiva o acabada sino aportar elementos de diseño derivados de la experiencia.

El capítulo 3, “Formación docente intercultural para la ALCIES. Notas para la formación de maestros interculturales”, tiene como propósito desarrollar una metodología para que los equipos estatales puedan planear las capacitaciones, talleres, especialidades y diplomados de los docentes que impartan la asignatura, con una base común en la que confluyen los campos de la pedagogía, la antropología y la lingüística, que en estrecha relación conforman los insumos necesarios para la intervención docente. El capítulo especifica el tipo de docente que requiere esta asignatura, sea o no hablante de una lengua indígena, así como los ejes de formación que contribuyen a su formación intercultural. Hacia el final del capítulo se expone cómo disponer estos ejes y sus contenidos en algunas modalidades de capacitación como talleres cortos, diplomados, etcétera.

Hasta este capítulo, el volumen presenta metodologías dirigidas de manera específica a los equipos estatales encargados de la asignatura, con la intención de proporcionar elementos para el desarrollo de las dimensiones de consulta (capítulo 1) y de la instrumentación técnica (capítulos 2, 3 y 4), aunque pueden ser muy útiles para los docentes, toda vez que los prepara para el desarrollo de mejores herramientas de intervención.

La siguiente parte del volumen está dirigida de manera particular a los docentes, pues se abunda en una metodología de producción de materiales audiovisuales tanto profesionales como en el aula; también se aboca al desarrollo de una propuesta de enseñanza de lenguas indígenas para hablantes y no hablantes (tanto docentes como alumnos), al tiempo que expone una metodología de evaluación acorde a los contextos y contenidos de este tipo de asignatura (lengua y cultura). Así, los capítulos 4, 5 y 6 tienen como finalidad apoyar los procesos de la dimensión de la implementación en sus aspectos más íntimos, es decir, en el trabajo del aula.

El capítulo 4, “Elaboración de instrumentos para la producción de materiales con enfoque intercultural para la ALCIES” aborda temas como la convergencia social y de medios y su utilidad para el tratamiento de los contenidos, así como criterios y lineamientos para producir materiales con enfoque intercultural, los cuales se pueden producir desde el aula o profesionalmente a través de las instituciones educativas. Estos criterios serán de utilidad para trabajar productos de medios que el propio modelo de telesecundaria propone, tales como programas de televisión, programas de radio, audios, revistas, periódicos murales y de aula, historietas,

antologías de textos y otros productos que partan de la diversidad y aporten a la diversidad nacional, a fin de que sirvan y colaboren con el trabajo en el aula y la necesaria vinculación escuela-comunidad.

En específico, el capítulo 5, “Metodología de enseñanza-aprendizaje de la lengua indígena para la ALCIES”, tiene como propósito proponer herramientas metodológicas que orienten el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas indígenas en jóvenes de secundaria que cursan la asignatura de Lengua y Cultura Indígena e intenta proporcionar al docente diversas estrategias didácticas que pueda llevar a cabo dentro del aula, involucrando el uso social de la lengua, tanto como L1 como L2.

En correspondencia con el capítulo anterior, el capítulo 6, “La evaluación: herramienta para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de Lengua y Cultura Indígena”, desarrolla los elementos básicos de evaluación de la asignatura y una metodología para efectuar la valoración de los aprendizajes de los alumnos, de acuerdo con el tipo de contenidos y su contexto sociolingüístico.

También ubicado en la dimensión de la implementación, encontramos al final del presente volumen el capítulo 7, “Seguimiento a la implementación del programa de estudios de la ALCIES”. En éste se desarrolla una metodología de recopilación, sistematización y análisis de los procesos de operación del programa de estudios, tanto en los aspectos del aprendizaje de los alumnos como del impacto en la comunidad y del desempeño de los docentes. Esta información sirve de base para reorientar acciones y no para juzgar o controlar los procesos; de ahí que funcione como insumo vital para el trabajo de la dimensión de la evaluación, en tanto ciclo completo del desarrollo curricular intercultural propuesto.

Como puede advertirse, este volumen desarrolla de manera metodológica las dimensiones de la consulta, la instrumentación técnica y la implementación. Asimismo expone, con lo desarrollado hasta ahora, una idea básica sobre las dimensiones de la transferencia y la evaluación curricular, las cuales se asumen como un reto que habrá de construir el equipo de trabajo de la DDCI.

REFERENCIAS

- Apple, M.; T. da Silva y P. Gentili, *Cultura, política y curriculum. Ensayo sobre la crisis de la escuela pública*, Buenos Aires, Losada, 1997.
- Barbier, J. M., *La evaluación de los procesos de formación*, Madrid, Paidós, 1993 (Temas de Educación).
- Besalú, X., *La educación intercultural y el currículo escolar*, Primer Congreso Internacional en la Red sobre Interculturalidad y Educación, en: <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/besalu-2.pdf>, [consultado el 1º. de noviembre de 2011]
- Brovelli, M., “Evaluación curricular”, en *Fundamentos en Humanidades*, primavera, año 2, número 4, 2001, Universidad Nacional de San Luis, Argentina, pp. 101-122.

- CGEIB, *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*, México, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, CGEIB-SEP, 2004.
- , *Ideas centrales que orientan la elaboración de los programas de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena*, México, documento de trabajo, 2005.
- , *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe*, México, Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, 2007.
- , *Programa de Lengua y Cultura Hñähñú de Hidalgo y Querétaro para la educación secundaria*, México, SEP-CDI, 2006.
- , *Retos y perspectivas para la operación de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria*, México, documento de trabajo, 2007.
- Connell, R., "Pobreza y educación", en P. Gentili (coord.) *Pedagogía de la exclusión. Crítica al neoliberalismo en educación*, México, Universidad Autónoma de la Ciudad de México, 2004.
- , *Schools and Social Justice*, Toronto, Our Schools/Our Selves Education Foundation, 1993.
- Da Silva, T., *Cultura y currículum como prácticas de significación*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor, 1998.
- De Alba, A., *Currículum: Crisis, mito y perspectiva*, México, UNAM, 1991.
- Gallardo, A., "Acerca del currículum intercultural. Tensión conceptual y metodológica sobre su construcción", en *Educación 2001: Revista mexicana de educación*, núm.104, enero 2004. pp. 48-53.
- , "El sistema educativo mexicano en la condición posmoderna: claves desde la educación indígena", en Raquel Glazman y Alicia de Alba (coords.), *En el camino de la titulación. Trazos, tesis y tramos*, México, Posgrado ffyl-UNAM, 2010.
- Jimeno Sacristán, J. y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Ed. Morata, 1992.
- Jiménez, Y., *El proceso cultural en educación escolarizada. Educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca*, Granada, Universidad de Granada, Departamento de Antropología, tesis doctoral, 2005.
- Puiggrós, A., "Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina", en A. de Alba (comp.), *Posmodernidad y educación*, México, Centro de Estudios sobre la Universidad, 1995, pp. 178-202.
- Rawls, J., "Justicia como equidad", en *Revista Española de Control Externo*, v. 5, núm. 13, 2003.
- Schmelkes, S., *Características clave y retos del sistema educativo mexicano*, Universidad Iberoamericana, 2009, disponible en: <http://www.oecd.org/dataoecd/31/48/43758544.pdf> (Consulta: 8 de julio de 2011).
- Torres, J., *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*, Madrid, Morata, 2011.
- Villoro, L., "Filosofía para un fin de época", en *Revista Nexos*, México, núm. 185, mayo 1993, pp. 43-50.

Documentos oficiales

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

Ley Federal de Derechos Lingüísticos

Ley General de Educación

Organización Internacional del Trabajo, *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*, 1989, disponible en <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/lima/publ/conv-169/convenio.shtml> (Consulta: 8 de julio de 2011).

Secretaría de Gobernación, *Diario Oficial de la Federación*, 26 de mayo 2006:29 1ª sección, México, sg.

SEP, *Acuerdo por el que se establece la articulación de la educación básica*. Versión para la reunión del Consejo Nacional de Autoridades Educativas, 3 de junio 2011.

———, *Documento base para la Reforma Integral de la Educación Secundaria*, México, SEP, 2002.

———, *Educación Básica. Secundaria. Plan de Estudios 2006*. México, SEP 2007.

———, *La Asignatura Estatal del Plan de Estudios 2006 para la educación secundaria durante el año lectivo 2006-2007. Etapa de transición*, México, SEP, 2006.

———, *Lineamientos nacionales para el diseño y elaboración de los programas de la Asignatura Estatal*, México, SEP, 2009.

———, *Programa Nacional de Educación 2000-2006*, México, SEP, 2001.

———, *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*, México, SEP, 2007.

CAPÍTULO I

HERRAMIENTAS DE DIAGNÓSTICO PARA LA ALCIES

*Susana Ayala Reyes
Noemí Cabrera Morales
Ana Laura Gallardo Gutiérrez
Tania Santos Cano*

Después de abordar a grandes rasgos las dimensiones del desarrollo curricular intercultural para la Asignatura de Lengua y cultura Indígena para la Educación Secundaria (ALCIES), conviene situarnos en la primera de éstas: la consulta, en donde el diagnóstico es esencial tanto en sus aspectos cuantitativos como cualitativos para las diferentes etapas de implementación. Por tanto, en este apartado¹² se desarrollan algunas ideas para investigar los datos que conformen dicho diagnóstico y organizarlos a partir de las dimensiones de desarrollo curricular intercultural que se presentaron en la introducción de este volumen.

HERRAMIENTAS DE DIAGNÓSTICO PARA LA DIMENSIÓN DE LA CONSULTA

Como se aclaró en la introducción, la tarea de esta dimensión es garantizar de manera permanente que toda acción relacionada con las propuestas curriculares desde la EIB mantenga la intención de los instrumentos normativos tanto nacionales como internacionales (Convenio 169 de la OIT, Ley General de Derechos Lingüísticos, entre otras), que señalan como punto de partida para las políticas gubernamentales, la consulta a los pueblos originarios sobre sus necesidades y demandas a fin de responderlas. Lo anterior significa pactar espacios de diálogo con los actores que participan del *currículum* intercultural, es decir, las comunidades donde se aplica la ALCIES.

La consulta puede operarse por medio de foros, convocatorias nacionales para enviar propuestas, reuniones con grupos y organizaciones clave para desarrollar un *currículum* intercultural. En este sentido, la consulta tiene como propósitos:

Generar un espacio de reflexión colectiva, que permita reconocer y valorar las aportaciones étnicas, culturales y lingüísticas de los pueblos indígenas, con la finalidad de contribuir al impulso de una política para la educación intercultural en nuestro país.

- Configurar las aportaciones étnicas, culturales y lingüísticas en materia de conocimientos y valores de los pueblos indígenas que den sustento al enfoque de la educación intercultural en las propuestas curriculares de los diversos niveles del Sistema Educativo Nacional.
- Proponer estrategias que aseguren la participación sistemática y permanente de los pueblos indígenas para el impulso, desarrollo y evaluación de la educación intercultural bilingüe.

¹² Las primeras aproximaciones a este capítulo fueron desarrolladas por Ignacio Hernández, asesor académico de la CGEIB en 2008.

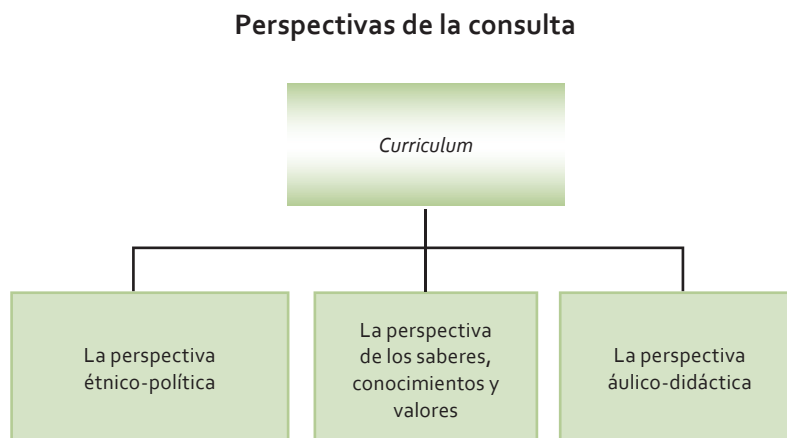
De esta manera, la *importancia del diagnóstico para esta dimensión es en primer lugar política*, porque implica retomar la consulta como diálogo para la pertinencia cultural y lingüística de la educación. Al final, en el **Anexo 1. Metodología para los Foros de Consulta CGEIB**, se pueden retomar elementos para realizar esta parte del diagnóstico.

En segundo lugar, la *importancia del diagnóstico para esta dimensión es académica* porque implica profundizar en los elementos de la consulta que se necesitan para desarrollar un *currículum*. En ambos casos, los datos que se recaban son cualitativos.

Los propósitos del diagnóstico al retomar la consulta para analizar desde lo curricular los conocimientos y valores de los pueblos indígenas son que:

- Los productos de la consulta adquieran un sentido pedagógico y sirvan para la elaboración de las propuestas curriculares.
- Los pueblos consultados puedan reconocer y profundizar sus aportaciones desde un punto de vista pedagógico, partiendo de tres perspectivas: étnico-política; de saberes, conocimientos y valores, y áulico-didáctica.

Es decir que, después de realizados los foros de consulta o su equivalente, los equipos estatales pueden analizar la información recabada en tres grandes categorías, como se muestra en el siguiente esquema.



La perspectiva étnico-política. Pone el énfasis en el encuentro político-educativo que fue ineludible en un foro donde se reúne el gobierno y los pueblos indígenas. Se incluyen las demandas, peticiones y protestas, que los participantes manifiestan en relación con lo educativo, social y político; el reto es comprenderlas desde una dimensión pedagógica e interiorizarse de la lucha, resistencia y negociación que las comunidades han tenido que librar para mantener sus conocimientos, valores y cultura en general.

Digamos que es la intención política de la asignatura y, por tanto, sostiene sus finalidades, contenidos y principios.

La perspectiva de los saberes, conocimientos y valores. Este rubro se centra en revelar los conocimientos, saberes y valores que poseen los pueblos y que son susceptibles de enseñarse a sus nuevas generaciones, desde una mirada holística e integradora.

Mediante esta perspectiva se identifica, con las comunidades donde se implemente la ALCIES, aquellas prácticas culturales factibles de transformarse en objetos de aprendizaje.

La perspectiva áulico-didáctica. En ésta se identifican las participaciones referidas a metodologías y formas de aprendizaje endógenas que han permitido se mantengan las culturas originarias en las comunidades. Esto es, los procesos de construcción, transmisión y aplicación del conocimiento indígena. Este rubro marca la posibilidad de potenciar las metodologías, técnicas y prácticas educativas indígenas y, con ello, las pistas para pensar en una escuela menos violenta en términos culturales. Es decir, retoma desde el espacio epistemológico, ético y pedagógico las prácticas educativas de los pueblos como conocimientos de vanguardia.

Estas tres perspectivas son las herramientas para analizar los resultados de la consulta y así tener la base para el diagnóstico de la siguiente dimensión.

HERRAMIENTAS DE DIAGNÓSTICO PARA LA DIMENSIÓN DE LA INSTRUMENTACIÓN TÉCNICA

En esta dimensión, el diagnóstico tiene por objeto profundizar en las prácticas culturales y las formas de enseñanza-aprendizaje de las comunidades consultadas.

La información que se derive de esas investigaciones será la base para el diseño de los contenidos y las sugerencias didácticas, las cuales quedarán plasmadas tanto en el programa de estudios como en los materiales que para la formación docente se generen en los estados.

Descripción de las prácticas culturales de las comunidades de aplicación del programa de estudios

El objetivo de este aspecto del diagnóstico es proponer, a los equipos de diseño del programa de estudios y a los docentes que imparten la ALCIES, un análisis sobre los saberes, conocimientos y valores de los pueblos indígenas mediante la indagación o investigación comunitaria, con la participación directa de los principales y médicos tradicionales, entre otros especialistas de la cultura, quienes pueden ayudar a configurar los sentidos de las prácticas culturales que se dialogaron en los procesos de consulta.

Para avanzar en esta investigación, se proponen tres espacios para describir o analizar las prácticas recuperadas en la consulta.

- La información sobre los conocimientos y valores a manera de descripción y sistematización de las temáticas trabajadas.
- La posición y articulación de esos conocimientos, saberes y valores, respecto de otras culturas y lo nacional.
- De acuerdo con la información asentada en la relatoría o recuperación de información, plantear qué hacer ante esta primera versión del conocimiento; es decir, profundizar en éste e intentar responder la pregunta: ¿por qué son importantes estos conocimientos, saberes y valores?

En el cuadro que se encuentra en la siguiente página, se intentan ejemplificar estos tres espacios.

Este cuadro de análisis permitirá, a los diseñadores del programa, ubicar las prácticas socioculturales que después serán tratadas o dispuestas como objetos de aprendizaje. A los docentes les servirá para determinar las prácticas comunitarias que habrán de articular con su programa de estudios, al tiempo que aportará elementos para entender la dinámica de la comunidad donde trabajan, logrando una mejor comprensión de su función docente.

Identificación de los contextos de uso de las lenguas que se hablan en las comunidades de aplicación del programa de estudios

Analizadas las prácticas culturales de las comunidades en cuestión, es preciso acercarse al segundo componente de esta asignatura: la lengua. La aproximación diagnóstica contempla identificar contextos de uso de las lenguas que se hablan en las comunidades y específicamente en el salón de clases. Es decir, hay que ubicar las variables de uso y manejo de las lenguas practicadas en la comunidad y, en consecuencia, dentro del aula.

Ejemplo de análisis de prácticas culturales Fiestas y ceremonias principales

PUEBLO/ LUGAR	PRÁCTICA CULTURAL	SIGNIFICADO	DESCRIPCIÓN
Yoreme/ Sinaloa	La danza del Tuguri	Pedir al Dios de la lluvia que vengan buenas cosechas y para agradecer por las mismas. Para celebrar reuniones ejidales. Es una forma de recordar el origen del mundo de una manera alegre y festiva y que son hijos de la naturaleza.	Se acompaña de cantos dirigidos a la naturaleza: al sol, a la luna, a la tierra, a las plantas. Sólo las mujeres bailan, vestidas con traje tradicional. Todos rezan guiados por el mainate o fiestero, y por el curandero. El cantor decide quién es el mainate, que a su vez es el que elige a quien participa en la fiesta. La fiesta del Tuguri no se realiza en una fecha en particular. Cualquier familia puede hacerla en su casa, con su familia nuclear, o invitando a toda la comunidad. En la actualidad cada vez que los visita una autoridad municipal o del gobierno del Estado, pactan acuerdos y conviven en la fiesta bebiendo tesgüino.
	La Cavapizca. 15 de mayo	Celebran a San Isidro Labrador, santo patrón de las lluvias y de los maestros.	En la Cavapizca y en el Tuguri las mujeres bailan, alineadas, tomadas de las manos. Dan pasos muy lentos y suaves, casi no hay desplazamiento. Van y vienen caminando despacio, toda la noche.
	Fiesta de la Santa Cruz	Celebrar a Santa Cruz	Las personas deben ir tapadas con mantos blancos y listones, y deben llevar una sonaja de bule.
	La fiesta de Pascola		Esta se celebra por la influencia del pueblo mayo, dada su cercanía geográfica.

Fuente: *Relatoría del Foro de consulta sobre los conocimientos y valores de los pueblos indígenas del norte de México*, CGEIB, 2003.

En nuestro país, es común que se usen dos o más lenguas en un mismo espacio. Estos contactos lingüísticos dan lugar al *bilingüismo*, al dominio de las lenguas que se hablan en una determinada comunidad. Las personas pueden tener distintos niveles de bilingüismo, de acuerdo con los procesos de adquisición de la lengua por los que cada quien haya pasado.

La lengua se aprende en la interacción social. Los niños la adquieren de manera cotidiana al oír a los adultos y niños mayores que viven en la casa, y que son hablantes “expertos” de esa lengua, esto es, que la manejan suficientemente para comunicarse en su contexto. A la lengua en la que los niños aprenden a hablar se le llama *lengua materna*, *primera lengua* o *L1*. Por contraste, se denomina *segunda lengua* o *L2* a aquella que se aprende después de la primera o materna, sin importar si se adquiere en la infancia, la adolescencia o cuando se es adulto; tampoco importa si esto ocurre en la escuela o por la necesidad de hablarla en la vida cotidiana.

El aprendizaje de la lengua materna y la adquisición de una segunda o más lenguas, cualesquiera que éstas sean, hace de los y las jóvenes indígenas hablantes bilingües con distintos niveles de dominio tanto de una como de otra u otras lenguas. Identi-

ficar a las y los estudiantes indígenas por las lenguas que hablan y el dominio que de éstas tienen es fundamental para que el docente defina el uso de la lengua indígena o del español dentro del aula.

El uso que las personas bilingües hacen del español y de la o las lenguas indígenas que manejan es distinto según el contexto social y cultural, las finalidades de la comunicación y las personas con quienes interactúan. En México, el español y las lenguas indígenas se han relacionado de manera desigual, ya que durante muchos años solamente se reconoció el español como lengua nacional; por tanto, cualquier documento, trámite, transacción o proceso educativo se realizaba en esta lengua o iba encaminado hacia ella, provocando que las personas hablantes y no hablantes de lenguas indígenas consideraran éstas como si tuvieran menor valor y prestigio. A la relación desigual entre dos lenguas que se usan en un mismo espacio se le llama *diglosia*. En México, la diglosia es un factor común en todos los espacios donde el español convive con lenguas indígenas. Aun cuando se han reconocido las lenguas indígenas como nacionales, queda mucho por hacer respecto a las ideas, las actitudes, así como en lo tocante a su desarrollo, para que verdaderamente se constituyan como lenguas nacionales con la misma posibilidad de usos. La diglosia también puede presentarse cuando varias lenguas indígenas, e incluso *variantes dialectales*, conviven en un mismo contexto.

Respecto a las variantes, es importante señalar que ninguna lengua se habla igual en todas partes, pues hay pequeñas o grandes diferencias según la región de la que se trate; por ejemplo, hay distintas palabras y formas de construcción de frases y oraciones, a pesar de ser la misma lengua. Un caso es el español que se habla en los límites de Puebla y Veracruz, que es bastante distinto del empleado en el centro de la ciudad de Puebla. Esas diferencias, al consolidarse con el tiempo, dan lugar a las variantes o dialectos de cada lengua y, si se separa aún más una variante de otra, de manera que se vuelvan incomprensibles entre ellas, se provoca una ruptura que lleva a la constitución de una nueva lengua. Como puede advertirse, llamar *dialectos* a las lenguas indígenas es impreciso en términos científicos; pero, además, conlleva un sesgo discriminatorio porque las ubica como menores a un idioma.

El criterio que suele aceptarse para distinguir entre una variante y una lengua distinta es el de *inteligibilidad*, la cual se entiende como el nivel de comprensión que tienen al comunicarse los hablantes de variantes lingüísticas o dialectos de una misma lengua. La inteligibilidad puede ser absoluta (cuando las palabras se dicen de la misma manera), relativa (cuando las palabras se parecen de cierta forma) o nula (cuando las palabras son totalmente distintas).

Las diferencias entre las lenguas indígenas habladas en México se produjeron por la política colonial que separó a los pueblos originarios, o por la dispersión geográfica que provocó un escaso contacto entre éstos. Actualmente, las variantes lingüísticas constituyen parte de la identidad comunitaria y son símbolo de su autonomía. En algunas ocasiones, los motivos de identidad local pueden provocar la idea de que hay ininteligibilidad entre las variantes de una lengua; sin embargo, en la mayoría de los casos donde existe inteligibilidad relativa, es posible la comprensión y

comunicación entre hablantes de distintas variantes dialectales de una lengua. Por ejemplo, el pueblo yoreme y la tribu yaqui, ambos de Sonora, sostienen que sus lenguas, el yoreme y el yaqui, son distintas y les impide entenderse. Los lingüistas que las han estudiado señalan que éstas no sólo comparten un mismo tronco o familia lingüística, sino que su cercanía es similar a la del castellano y el catalán.

Por todo lo anterior, contar con un panorama del uso de la lengua indígena en las comunidades de aplicación de la ALCIES es cardinal, pues determina el perfil sociolingüístico del programa. Es decir, si se detectan procesos de diglosia, será necesario un programa que ayude a revitalizar la lengua; por el contrario, si su uso es muy vital o intenso, el programa será para que esa lengua se desarrolle. Si la inteligibilidad de una lengua es común para más de un pueblo, puede pensarse entonces en un programa de estudios regional.

*Identificación de los docentes que impartirán la asignatura y sus necesidades de formación*¹³

Como ya se ha visto, para realizar una adecuada instrumentación e implementación de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena para educación secundaria, se requiere conocer el entorno, el uso de las lenguas en la región y las características de los docentes que impartirán la asignatura. En este apartado, abordaremos el procedimiento para identificar las características y necesidades de estos docentes, como insumo para una propuesta de formación pertinente. Lo anterior permitirá que en los cursos de capacitación y los talleres que imparten los equipos estatales a los maestros de la ALCIES, se consideren elementos para responder a las situaciones reales donde se implementa la asignatura y se delimiten las habilidades que hay que reforzar para ser docentes interculturales.

En el desarrollo de este diagnóstico, se propone realizar un historial de desempeño con los siguientes rubros:

- **Situación laboral.** En este rubro, se especifica la situación laboral de los docentes que imparten la asignatura: tipo de contrato, antigüedad, horas laborales o de trabajo, asignaturas impartidas, horas dedicadas a la asignatura, etcétera.
- **Formación.** Se refiere al tipo de formación que tienen y si han recibido alguna capacitación respecto a la asignatura.
- **Nivel de estudios.** Es el último grado de estudios concluido.

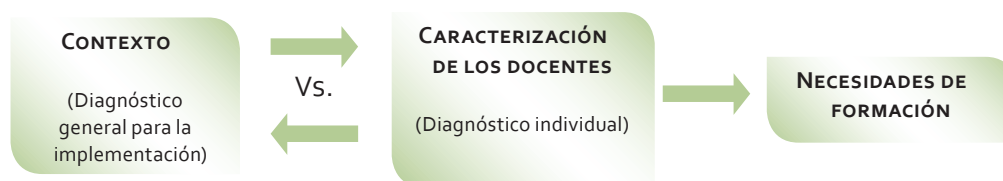
¹³ En la elaboración de este apartado, así como el que se refiere a la identificación del uso de las lenguas habladas por los estudiantes para la planeación didáctica y el trabajo en aula, también participó Juan Ignacio Hernández Vázquez.

- **Especialidad.** Se refiere a la formación específica que tiene cada docente o a las materias que concretamente enseña en la escuela.
- **Años de servicio.** El dato de antigüedad dentro del servicio educativo ayuda a caracterizar a los docentes, al identificar la experiencia que poseen para el desarrollo de la asignatura.
- **Años de servicio en la escuela.** La antigüedad en el plantel escolar indica el grado de conocimiento que tienen de la comunidad escolar.

Los rubros anteriores muestran las condiciones reales del docente que imparte la ALCIES y ayudan a comprenderlas, además de identificar qué otras asignaturas imparten, el número de alumnos que atienden por materia, etc. Todo esto, con la finalidad de dar un dato más exacto respecto al desarrollo profesional del docente y sus condiciones de trabajo; o bien, si la mayoría de los docentes tuvieron una formación inicial como normalistas de secundaria o primaria y están inmersos en la lengua y la cultura indígena, su necesidad de formación tendrá que ver con el enfoque de la educación intercultural o en la enseñanza de las lenguas.

Para realizar este diagnóstico, se sugiere revisar el Formato de Diagnóstico del **Anexo 2** de este capítulo, donde se incluyen los rubros antes mencionados y el cual servirá como guía para el desarrollo de los instrumentos con que recopilar información sobre los docentes que imparten la ALCIES.

Relación del diagnóstico con la detección de necesidades



Como se puede observar, a partir del diagnóstico general o contexto del docente se encuadra el perfil del maestro que se formará, y lo más importante: cómo influye este contexto en su perfil individual, es decir en su desempeño frente al aula, y con ello saber qué le hace falta en su formación. Ambos niveles del diagnóstico son dependientes entre sí, de ahí que el perfil individual influya en el contexto y viceversa. De esa relación compleja es que se derivan las necesidades de formación, que van de las conceptuales, curriculares hasta las didácticas.

Por lo anterior, es preciso realizar el diagnóstico de los docentes que implementarán la ALCIES antes de la puesta en marcha de la asignatura, para que una vez iden-

tificadas las necesidades de formación se programen adecuadamente los talleres, cursos, diplomados, etc., que se requieran.

HERRAMIENTAS DE DIAGNÓSTICO PARA LA DIMENSIÓN DE LA IMPLEMENTACIÓN

En este apartado se describen algunos indicadores para la puesta en marcha de la asignatura y se divide en dos aspectos: cuantitativo o estudio de factibilidad, dirigido a los equipos estatales de diseño, y cualitativo o diagnóstico sociolingüístico del aula, dirigido a los docentes. Veamos el primero.

Estudio de factibilidad para la implementación

Dentro de la dimensión de la implementación o puesta en marcha de la asignatura, es preciso recabar datos relevantes tanto para el proceso como para las otras dimensiones de operación. Esta etapa del diagnóstico se refiere a la línea estadística o cuantitativa del mismo y está enfocada a la búsqueda de datos y su procesamiento. Los equipos estatales pueden elaborar un documento que contenga los siguientes datos:

INDICADOR	SIRVE PARA...										
Ubicación geográfica en un mapa de: - los pueblos indígenas, - las lenguas y - variantes lingüísticas de la entidad	Establecer la localización de los lugares donde se debe implementar un programa de esta asignatura en el estado, así como conocer el entorno geográfico y climático para organizar todo tipo de actividades en las localidades donde se imparta la asignatura, incluyendo distancias y traslados.										
Número de población indígena hablante y no hablante en la entidad, por agrupación lingüística.	Delimitar el universo de las lenguas de los programas que el estado debe diseñar y establecer las prioridades en la implementación de un programa. Por ejemplo, atender una lengua en extinción o atender otra de mayor vitalidad por tener mayor demanda, dada la cantidad de población. Coadyuva además a la dimensión de la instrumentación, en la medida que puede decidirse el carácter del programa respecto a la lengua indígena. Esto es, como lengua materna o como segunda lengua. Puede utilizarse el siguiente cuadro para concentrar la información: <table><tr><th>Municipio</th><th>Localidad</th><th>Población</th><th>Hablantes de náhuatl</th><th>No hablante de náhuatl</th></tr><tr><td>Atlapexco</td><td>Atlaltipa Mirador</td><td>1500</td><td>1300</td><td>200</td></tr></table>	Municipio	Localidad	Población	Hablantes de náhuatl	No hablante de náhuatl	Atlapexco	Atlaltipa Mirador	1500	1300	200
Municipio	Localidad	Población	Hablantes de náhuatl	No hablante de náhuatl							
Atlapexco	Atlaltipa Mirador	1500	1300	200							

INDICADOR	SIRVE PARA...																						
Escuelas secundarias por modalidad en comunidades con 30% o más de población indígena hablante y no hablante.	Especificar el universo de escuelas en las que se implementen los programas diseñados por la entidad. Se pueden utilizar los listados de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas para tener las localidades con 30% o más de población indígena (www.cdi.gob.mx) También se puede usar un cuadro para concentrar la información:																						
	<table><tr><th rowspan="2">Municipio</th><th rowspan="2">Localidad</th><th colspan="2">Secundarias técnicas</th><th colspan="2">Secundarias generales</th><th colspan="2">Telesecundarias</th></tr><tr><th>Clave</th><th>Nombre</th><th>Clave</th><th>Nombre</th><th>Clave</th><th>Nombre</th></tr><tr><td>Atlapexco</td><td>Atlaltipa Mirador</td><td>96551857</td><td>Secundaria Estatal “Frida Kahlo”</td><td></td><td></td><td>21328</td><td>Telesecundaria Federal 182</td></tr></table>	Municipio	Localidad	Secundarias técnicas		Secundarias generales		Telesecundarias		Clave	Nombre	Clave	Nombre	Clave	Nombre	Atlapexco	Atlaltipa Mirador	96551857	Secundaria Estatal “Frida Kahlo”			21328	Telesecundaria Federal 182
	Municipio			Localidad	Secundarias técnicas		Secundarias generales		Telesecundarias														
		Clave	Nombre		Clave	Nombre	Clave	Nombre															
Atlapexco	Atlaltipa Mirador	96551857	Secundaria Estatal “Frida Kahlo”			21328	Telesecundaria Federal 182																
Número de grupos de primer grado por escuela	Determinar los grupos y número de alumnos involucrados en la implementación de la asignatura. En la modalidad de telesecundaria, contribuye a realizar una aproximación de cuántos profesores forman parte de la implementación. Para las otras dos modalidades sirve de base para hacer un promedio de las horas docente que se necesitan y la disponibilidad de los mismos. Finalmente, se puede utilizar la información para calcular el número de materiales por grupo, junto con el siguiente dato.																						
Número de alumnos de primer grado.	Definir la población atendida por la asignatura. Colabora en la planeación de materiales, así como de recursos didácticos necesarios para la implementación.																						
Número de docentes hablantes y no hablantes de la lengua en cuestión	Precisa el perfil general de los docentes y establece los elementos para la formación.																						

Identificación del uso de las lenguas habladas por los estudiantes para la planeación didáctica y el trabajo en aula

En las secundarias donde se imparte la ALCIES, conviven jóvenes de la misma cultura que, sin embargo, no dominan de manera homogénea la lengua indígena y el español (grado de dominio de las lenguas). La composición de los grupos de secundaria es diversa y tiene varias implicaciones: en primer lugar, cuando la lengua materna (L1) es indígena, estamos hablando de su aprendizaje por los propios indígenas, de aquellos jóvenes que durante su escolaridad han desarrollado habilidades de lecto-escritura en su propia lengua, aunque también nos referimos a quienes no tuvieron la oportunidad de aprender en la escuela algo de su misma lengua y cultura, por lo que no saben escribirla ni tienen el menor conocimiento cognitivo acerca de su estructura gramatical; estos estudiantes saben hablar su lengua y la comprenden

auditivamente, tienen gran predominio oral y sin dificultad expresan conocimientos, pensamientos y razonamientos, pero no la escriben ni la leen.

En segundo lugar, hablamos de aquellos alumnos y alumnas que tienen como lengua materna el español y han aprendido en mayor o menor medida la lengua indígena como L2, porque viven y se encuentran inmersos en contextos donde la lengua y cultura indígenas tienen vitalidad. Los niveles de bilingüismo que presentan estos jóvenes pueden ser incipientes; es decir, es probable que utilicen fórmulas de comunicación básicas y comprendan la lengua indígena pero no la hablen, o que no entiendan la lengua indígena y, por tanto, no escriban ni lean con ella.

Los equipos de diseño y los docentes que implementarán los programas deben considerar que los estudiantes pueden encontrarse en situaciones o escenarios sociolingüísticos como los siguientes:

- Hablante / Lee y escribe en la lengua originaria (L1).
- Hablante / No lee, no escribe en la lengua originaria (L1).
- Entiende / No habla / No lee, no escribe en la lengua originaria (L2).
- No habla / No entiende / No lee, no escribe en la lengua originaria / Inmerso en la cultura (L2).
- No habla / No entiende / No lee, no escribe en la lengua originaria / No está inmerso en la cultura (L2).

Si a lo anterior agregamos la gran cantidad de variantes lingüísticas o dialectales existentes por cada una de las lenguas, es de suponer la presencia de heterogeneidad lingüística o diferentes escenarios lingüísticos dentro del aula de cada escuela secundaria. Se sugiere así considerar los siguientes criterios:

- Identificar las diversas lenguas maternas que poseen los estudiantes, así como sus respectivos niveles de bilingüismo.
- Identificar las variantes lingüísticas o dialectales de una misma lengua y la inteligibilidad que existe entre las y los jóvenes.
- Valorar la factibilidad de usar alfabetos con cierto consenso o propuestas de convenciones de escritura que estén en desarrollo y sean comprensibles por todas las variantes de la lengua (analizar, entre todos los implicados en el proceso, si efectivamente son inteligibles entre sí).
- Determinar la lengua materna de los estudiantes con precisión. El uso de la lengua propia permitirá la expresión y la mejor transmisión de la cultura.

- Conocer las formas de adquisición del bilingüismo: cómo, cuándo y dónde adquirieron la segunda lengua (planos oral, escrito y de comprensión).
- Indagar cuánto saben del español y de la(s) lengua(s) indígena(s) en el plano oral, escrito y comunicativo.
- Establecer necesidades específicas de aprendizaje, según las lenguas presentes o que se consideran como necesarias.

Para identificar todo lo anterior, es necesario desarrollar actividades que brinden la siguiente información:

- Quién habla.
- Quién escribe y lee.
- Quién viene de una escuela bilingüe.
- Si no fueron a una escuela bilingüe, cómo aprendieron la lengua originaria.

Un grupo en el que las y los jóvenes tienen diversos grados de conocimiento de las diferentes lenguas permite desarrollar actividades a partir de los principios del trabajo colaborativo, en donde cada estudiante puede aportar sus conocimientos. Cuando se reconoce esa heterogeneidad, se le da no sólo un valor cultural sino un uso didáctico.

Conforme a lo anterior, en el **Anexo 3. Ficha de diagnóstico lingüístico del grupo**, del Capítulo 1, se sugieren actividades para diagnosticar la situación lingüística de los jóvenes que conforman las aulas de la ALCIES.

REFERENCIAS

- Ander-Egg, E., *Introducción a las técnicas de investigación social para trabajadores sociales*, Texas, Universidad de Texas, 1971.
- CGEIB, *Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para el nivel de secundaria. Documento de trabajo*, México, CGEIB, 2004.
- , *Orientaciones para la construcción curricular desde el enfoque de la educación intercultural bilingüe. Documento de trabajo*, México, CGEIB, 2003.
- y SEP, *Semanauak. Nawa Olinyolistli/ La totalidad de la vida en movimiento en el mundo navatl. Navatlajtonemilistli iamoch tlamachtijketl tlen se xivitl tlen ome ixelka tlamachtilistli/ Guía didáctica para el maestro de la asignatura de Lengua y Cultura Nawaatl de la Huasteca del primer grado de Telesecundaria*, México, CGEIB-SEP, 2009.

- Dakin, Karen, "The characteristics of a Nahuatl lingua franca", en Frances Karttunen (ed.), *Nahuatl Studies in the Memory of Fernando Horcasitas*, Texas, The University Of Texas Press, 1982 (*Texas Linguistics Forum*, 18).
- Launey, Michel, *Introducción a la lengua y a la literatura Náhuatl*, México, UNAM, 1992.
- Rueda, M., *Investigación Etnográfica en Educación*, México, unam, 1992.
- Viñao Frago, Antonio, "Educación comprensiva. Experimento con la utopía" en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 260, julio-agosto, 1997.

CAPÍTULO 2

CLAVES PARA EL DISEÑO DE LOS PROGRAMAS
DE ESTUDIO DE LA ALCIES: ANÁLISIS CULTURAL,
PUNTO NODAL Y COMUNALIDAD

*Ana Laura Gallardo Gutiérrez
Victoriano Hernández Martínez
Tania Santos Cano*

ARTICULACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y LAS PRÁCTICAS SOCIALES DEL LENGUAJE: HACIA LA CONSTRUCCIÓN DEL ENFOQUE DE LA ALCIES

En este apartado se plantea una discusión técnico-académica, que permita a los equipos diseñadores del programa, reflexionar de manera conceptual sobre el sustento pedagógico de la ALCIES; de ahí que el carácter de la discusión sea argumentativo y no normativo. Se trata, pues, de aportar herramientas para analizar los diferentes posicionamientos pedagógicos que la reforma de la educación básica genera y, con ello, construir certezas conceptuales para fundamentar los programas de estudio.

Comencemos por el principio, por el enfoque de la ALCIES, al que nos referimos como el sistema de ideas que sustentan una manera de entender el diseño de contenidos. Cuando planteamos que la ALCIES parte de una articulación conceptual, quiere decir que hay dos o más sistemas de ideas que interesa relacionar.

En este sentido, hay al menos dos sistemas conceptuales que determinan el tipo de programa de estudios y sus contenidos para esta asignatura: las prácticas sociales del lenguaje y la educación intercultural bilingüe.

Educación intercultural bilingüe

En el desarrollo de los programas, es importante construir un piso conceptual común que articule teorías y posibilidades de entendimiento en torno al enfoque intercultural y bilingüe. De inicio, cabe decir que la finalidad de la educación intercultural en México se condensa en la tesis que postula la educación en y para la diversidad, no sólo para los pueblos indígenas sino para toda la población, mediante los distintos niveles y modalidades del sen, con un enfoque intercultural bilingüe que va desde la sensibilización lingüística hasta el desarrollo de las competencias lingüísticas de las lenguas de dominio de los estudiantes, de acuerdo con el contexto sociolingüístico en el que se encuentren. Esta educación es uno de los pilares que coadyuvan a establecer las condiciones idóneas para que el sen y la sociedad mexicana combatan la exclusión estructural y sistemática, así como la injusticia social (CGEIB, 2007).

La educación intercultural contribuye a constituir un país desde su diversidad, con una visión pluralista, democrática e incluyente, pues favorece los sistemas divergentes de pensamiento al comprender que enriquecen nuestras posibilidades y que, a partir de ellos, pueden construirse distintos procesos y prácticas pedagógicas que busquen potenciar en todo momento el desarrollo integral y armónico de los individuos, en tanto promueven el derecho a ser diferentes.

Por ello, esta propuesta educativa se posiciona en un marco filosófico de respeto y reconocimiento al otro, que elimine la imposición de una lengua o una visión del mundo que imprime en un solo molde cultural, al margen de una educación con principios de justicia, equidad y pertinencia.

La alternativa que propone la ALCIES considera y prioriza la diversidad de los pueblos originarios, posibilitando la vinculación escuela-secundaria-comunidad indígena. En este sentido, el enfoque de la EIB se entiende como el conjunto de procesos pedagógicos intencionados, orientados a la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversos puntos de vista culturales e intervenir en procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad étnica (CGEIB, 2007). Alude a un proceso de múltiples contactos que van constituyendo la identidad de los sujetos a partir del conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad.

Lo anterior supone tanto el conocimiento profundo de la cultura propia como el de lógicas culturales diferentes. Pero intentar comprenderlas y asumir una postura ética frente a ellas no es sencillo, requiere de un diálogo generalmente conflictivo. No obstante, este diálogo puede convertirse en un espacio de encuentro productivo en tanto que abre la posibilidad de reelaborar lo propio y considerar lo diverso como una coyuntura que puede ayudar a construir una postura educativa renovada, que intenta romper con los enfoques educativos tradicionales que, por ejemplo, consideran una sola, absoluta e inobjetable versión del conocimiento científico. Ésta ya ni siquiera es la postura ético-política del programa científico actual, pues tanto las ciencias naturales como las sociales, en este momento asumen sus límites históricos y culturales buscando, en otras lógicas de pensamiento o epistemes, posibilidades de construir conocimiento sobre la realidad de manera compleja y situada.

Entonces, la educación intercultural para esta asignatura supondría recuperar la posibilidad de construir, transmitir, transformar y resignificar conocimientos de distinto cuño, en aras de permitir la creación de puentes que no existen en el entendimiento de otras culturas. Para ello, es preciso conocer lo propio y estar en condiciones de ponerlo en tensión para valorar aquello que aparece como lo ajeno, que a veces no es tan distante.

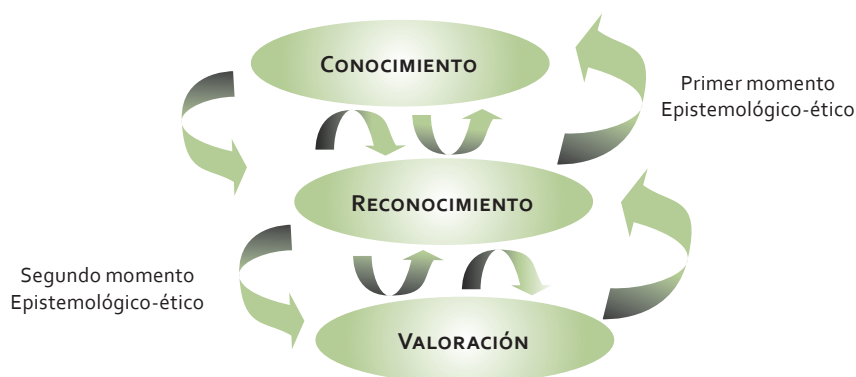
Lo anterior implica varios movimientos no sólo cognitivos o de conocimientos como comúnmente lo entendemos sino involucra una posición ética y a su vez política sobre lo propio y lo ajeno.

Así, para efectos del diseño de los programas de estudio, es preciso que éstos partan de procesos que impulsen estos movimientos. De acuerdo con lo anterior, los programas tienen que recuperar, como parte de su noción de aprendizaje, tres momentos:

- **El conocimiento** de la diversidad cultural. Requiere un acercamiento a la diferencia, supone construir una disposición y apertura tanto cognitiva como ética.

- **El reconocimiento.** Requiere aprender de la diferencia como una decisión propia y no como una imposición. Cuando los alumnos reconocen y avanzan en el contacto cultural, resulta afectada su identidad al descentrar la tradición propia como la única válida y legítima para construir la realidad; relativizan lo propio, cuestionan sus parámetros epistemológicos y éticos, y construyen marcos de comprensión más equitativos e incluyentes.
- **La valoración.** Implica que los alumnos resignifiquen las diferencias e intenten construir una visión renovada con miras a lo común desde una posición intercultural, en la que las distintas formas de construir la realidad sean validadas y legitimadas, admitiendo la relevancia cultural que cada una de esas formas cumple para la vida de las personas.

Proceso de aprendizaje intercultural



Estos tres momentos concretan el primer elemento por considerar del enfoque de la educación intercultural bilingüe.

El segundo elemento por considerar son tres formas de entender las relaciones entre las culturas, las cuales permiten discutir la noción de cultura en la ALCIES: intraculturalidad, multiculturalidad, interculturalidad.

Es importante tomar estas tres formas desde la discusión sobre la categoría misma de cultura, porque de ello dependerá el tratamiento en los contenidos de los programas. Por ejemplo, si se toma la cultura como objetos materiales, se corre el riesgo de que los programas *folclóricos* las prácticas culturales, lo cual en su trasfondo es una manera de discriminación.

La cultura es una obra colectiva producto de la convivencia social de un pueblo determinado; es el fruto histórico de la dinámica social desencadenada desde su origen hasta el tiempo actual. Asimismo, como ningún pueblo del mundo vive to-

talmente aislado, la cultura es también resultado de las relaciones sociales entre pueblos diferentes. Para la educación secundaria, es necesario trabajar con un modelo de relaciones entre las culturas basado en el respeto y el mutuo reconocimiento, orientado hacia la formación de alumnos capaces de comprender su realidad desde diversos puntos de vista y de intervenir en procesos de transformación social, que partan de su contexto local y se beneficien de la diversidad existente en las aulas y la comunidad. Con esta aclaración conceptual, es preciso desarrollar las tres formas de entender la cultura mencionadas párrafos arriba:

Intraculturalidad. Se refiere al estudio de la cultura propia con el objetivo de fortalecer el conocimiento del devenir histórico-cultural de cada pueblo y comunidad, para ejercer a conciencia el derecho a la autoadscripción. Tiene gran importancia para la nación entera, pues es indispensable dar a conocer y definir la existencia y desarrollo de su diversidad cultural, étnica y lingüística.

Sumergirse en la intraculturalidad, analizar la cultura desde dentro de sí misma, implica que los jóvenes estudien su propia historia, el devenir histórico del pueblo al que pertenecen, el reconocimiento de las culturas con las cuales han tenido contacto y el tipo de relaciones que se han establecido con ellas. También implica profundizar en la propia cosmovisión, entendida como la manera en que se conoce y mira el mundo que los rodea, la percepción del tiempo y el espacio, la geografía, la naturaleza, la humanidad, el presente, el futuro y el cosmos.

El orgullo por lo propio fortalece en los alumnos la identidad étnica, lo cual rompe con la situación actual de discriminación y desconocimiento de la diversidad cultural, pues promueve una visión crítica y ética al reconocer, primero, la diversidad interna de sus miembros y, después, la existencia de otras culturas, valorándolas en su justa dimensión y aprendiendo de ellas.

Multiculturalidad. La diversidad cultural es consustancial a la humanidad y, desde luego, nuestro país constituye una sociedad multicultural. El multiculturalismo es propio de las sociedades contemporáneas, aunque las relaciones entre los diversos pueblos y culturas no sean simétricas en términos de igualdad, pues generalmente una de las culturas se apropia de los derechos y las posibilidades de desarrollo en detrimento de los demás. Esto provoca actitudes de racismo, intolerancia, discriminación e indiferencia hacia personas con otras maneras de ser y de pensar.

El propósito de estudiar la multiculturalidad en la secundaria es identificar las situaciones problemáticas ocasionadas por esa asimetría y la consecuente necesidad de promover la igualdad de oportunidades para todos. Con ello, se espera que la secundaria genere adolescentes con vocación democrática, capaces de comprender que las culturas se han enriquecido con los aportes de otras tradiciones y que la diversidad cultural del mundo es un acervo abierto que permite ampliar la visión del mundo y mejorar la convivencia. Para que esto sea posible es indispensable, en primer lugar, tomar conciencia de las prácticas discriminatorias que no permiten el entendimiento mutuo y el respeto a la diferencia, la mayoría de las cuales están enraizadas en la cultura y el lenguaje; en segundo lugar, se requiere modificar las

concepciones discriminatorias de manera que ninguna cultura se realce como prototipo universal, ni que sus valores, historia y conocimientos determinen unilateralmente las relaciones entre los integrantes de la comunidad escolar.

Interculturalidad. La interculturalidad debe entenderse como la actividad intencional de alumnos y maestros dirigida a modificar las relaciones asimétricas entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes. Va más allá de la simple interacción entre personas que reconocen la multiculturalidad y la necesidad de democratizar la forma de convivencia, sino que implica cobrar conciencia de la posibilidad de realizar intercambios y negociaciones múltiples entre alumnos y maestros, donde se priorice la visión de los más desfavorecidos y se equilibre la correlación de fuerzas entre las distintas visiones de mundo.

La interculturalidad busca interpelar y modificar las visiones de quienes la practican dentro y fuera de la escuela; por ello, cuando es productiva, genera intercambios y negociaciones que admiten el conflicto y la resistencia como parte de nuevas articulaciones entre lo que hace común y diferente a las personas. Si bien este proceso en un principio pudiese no ser armonioso, abre el diálogo y la posibilidad de renovar constantemente las negociaciones y las articulaciones culturales, que no consensos, sobre las diferencias. Así, la interculturalidad se entiende como un proyecto social amplio al que se invita a participar a los jóvenes de secundaria; es una postura ante la vida, una alternativa para repensar y reorganizar el orden escolar, comunitario y social, pues insiste en el cumplimiento de los derechos humanos como patrimonio de todos los pueblos y en el intercambio justo entre figuras del mundo para que éstas puedan materializarse y no quedarse sólo en proyecto. La interculturalidad reconoce al otro como diferente, no lo borra ni lo aparta; busca comprenderlo, dialoga con él y respeta lo que desde su cosmovisión es necesario y verdadero para vivir.

Herramientas fundamentales en esta perspectiva son el diálogo y el análisis crítico, pues permiten relativizar las relaciones ya consolidadas para cuestionar el dominio de una visión sobre otras, así como resolver pacíficamente conflictos en el aula y la comunidad, sean éstos entre culturas indígenas y hablantes del español, entre diferentes pueblos originarios o intracomunitarios (la discriminación también se da entre las mismas culturas indígenas).

Las prácticas socioculturales del lenguaje

Hasta aquí hemos visto cómo la educación intercultural bilingüe ofrece un concepto de aprendizaje y tres más de relaciones culturales, que sientan las bases para dar la orientación necesaria a los contenidos de la asignatura.

Dichos contenidos se proponen a partir de diversas prácticas sociales de las lenguas indígenas de nuestro país. Para identificarlas, tenemos que analizar el uso que se hace de la lengua.

De acuerdo con Lepe (2007), el desarrollo de las prácticas sociales del lenguaje en la escuela tiene el mismo sentido que posee en la vida cotidiana; es decir, la práctica social se trabaja en el aula como una práctica escolar, tomando como referencia aquellas actividades que hacemos con el lenguaje en la vida diaria, así como las diversas formas de comunicarnos que creamos de manera natural para trabajar, sobrevivir y convivir con los demás; para esto se retoman las características del lenguaje en el ejercicio comunicativo real. (Lepe, 2007).¹⁴ Sin embargo, para la asignatura de Lengua y Cultura Indígena se debe enfatizar el carácter sociocultural de las prácticas del lenguaje, ya que es un aspecto que en las lenguas indígenas aún no se ha consolidado. Por esta razón, preferimos referirnos a éstas como prácticas socioculturales del lenguaje.

Otra razón para partir del contexto sociocultural de las prácticas del lenguaje es que en las lenguas originarias no existe una producción de textos escritos tan amplia como en otras lenguas (el español, por ejemplo) y, por tanto, algunas prácticas sociales, como leer noticias o redactar recetas no forman parte de las actividades cotidianas de las comunidades indígenas. Esto no resta importancia a la redacción de textos en lengua originaria; por el contrario, ésta es una de las actividades que se deben reforzar y fomentar para ampliar los ámbitos de uso de la lengua, al reflexionar en las diversas formas discursivas y géneros escritos que existen en una y otra lenguas.

Así, el vínculo escuela-comunidad es inherente al trabajo con las lenguas originarias dentro del aula y establece una relación directa con las prácticas culturales que los estudiantes viven o conocen de manera cercana; es decir, a partir de las prácticas socioculturales del lenguaje el uso de la lengua adquiere sentido y significado. Por esta razón, es pertinente que en las actividades propuestas donde se utilice la lengua originaria, las prácticas puedan ser identificadas y analizadas por los estudiantes, y resulten significativas para ellos. De hecho, las prácticas socioculturales se toman como el objeto de aprendizaje en el aula, son los cimientos para construir los programas de estudio de esta asignatura y, de esta manera, se constituyen como la base para la enseñanza de la lengua indígena.

Tomemos como ejemplo, en la página siguiente, el extracto del programa para la asignatura de Lengua y Cultura Tsotsil.¹⁵

¹⁴ Para mayor información sobre las prácticas sociales del lenguaje, consulte el **Anexo 4** en el CD que acompaña este libro.

¹⁵ Tomado de *Xchanel jbat's'i k'optik xchi'uk jtalel jkuxlejaltik ta yosilal maya tsotsil. Aprender nuestra lengua en la vida y el mundo maya-tsotsil*. Sbakojal xchanel vun ti bats'i k'op ta sekuntaria. *El aprendizaje de la lengua originaria en el primer grado de secundaria*, 2010.

BLOQUE V.**Stsatsal sp'ijil yabtelik antsetik ta jujun snailik. La resignificación del papel de la mujer en la vida familiar.**

Propósitos: Que los alumnos valoren la importancia del trabajo de la mujer en la casa y su conocimiento en la preparación de los alimentos para el bienestar de la familia.

Temas/ subtemas	Actividades sugeridas	Aprendizajes esperados
5.6 La preparación de los alimentos tradicionales en las actividades agrícolas y sociales: siembra, casamientos, fiestas.	Observar cómo se preparan los alimentos que se consumen en las festividades agrícolas y sociales de la comunidad.	Sistematiza el proceso de preparación de los alimentos que se consumen en las festividades agrícolas y sociales mediante la información obtenida en la entrevista

Una práctica sociocultural del lenguaje puede partir de observar la preparación de los alimentos; es decir, se trata de llevar a los alumnos a reflexionar sobre lo que ocurre cuando se efectúa esta práctica, platicar quiénes participan en ésta, qué se dice cuando se preparan los alimentos, cómo se trasmite el conocimiento en cuanto a su elaboración. También se pueden hacer entrevistas que se analicen y sirvan como base de actividades de lectura y escritura, así como sugerir la redacción de recetas luego de realizar una reflexión previa sobre cómo se transmiten las recetas entre madres e hijas, o entre otros familiares y miembros de la comunidad, resaltando las diferencias discursivas y textuales que se dan en la lengua originaria y un texto comúnmente utilizado en español (la receta).

Podemos afirmar, entonces, que cada práctica sociocultural del lenguaje está ligada a una serie de actividades con una finalidad comunicativa y a una *situación cultural*; de ahí que se afirme que la lengua se aprende a partir de la cultura que le da sentido; pero ¿cómo entenderemos el sentido de las prácticas sociales en la ALCIES? A partir de las formas de relación entre culturas (intraculturalidad, multiculturalidad, interculturalidad); es decir, una práctica social del lenguaje, en esta asignatura, se asume en una situación intra, multi o inter y esto ayuda a ubicar el carácter de la práctica que se transforma en un objeto de aprendizaje o contenido de la asignatura.

Proponemos explicitar la dimensión cultural como eje o guía de una práctica social del lenguaje por la naturaleza de la relación entre culturas y lenguas de nuestro país, pues el *sentido cultural de las prácticas sociales del lenguaje de las lenguas indígenas* involucra mostrar las relaciones de poder entre las culturas y ello puede analizarse y transformarse en parte de los contenidos de la ALCIES para arribar a la formación intercultural en la secundaria. De ahí que se proponga entenderlas como prácticas socioculturales del lenguaje.

EL ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS SOCIOCULTURALES: PREPARANDO EL TERRENO PARA EL DISEÑO DE OBJETOS DE APRENDIZAJE PARA LENGUA Y CULTURA INDÍGENA

El enfoque nos permite entonces trasladar las prácticas culturales de los pueblos al espacio escolar, transformarlas en objetos de aprendizaje; para ello, también se necesita regresar a las aportaciones culturales, étnicas y lingüísticas de las comunidades consultadas y a los resultados del diagnóstico cualitativo en lo referente a las prácticas culturales de las comunidades donde se implementará la ALCIES (capítulo 1); luego, analizarlas de manera que podamos disponerlas después como objetos de aprendizaje.

Propuesta de análisis cultural 1. Punto nodal

Entender el sentido de la tradición de un pueblo, la cual se ha desarrollado y construido a lo largo de varias generaciones a través de distintas prácticas sociales por integrantes de una comunidad con expectativas comunes y proyectos significativos, es el punto de partida para analizar dichas prácticas.

Una herramienta de análisis en la organización de los contenidos es la forma en la que se disponga el *sentido* de la cultura, esto es, los significados de las prácticas sociales del lenguaje, no sólo las prácticas en sí mismas. No interesa, por ejemplo, la milpa por la milpa, sino el sentido que tiene para la cultura en tanto su potencialidad como espacio de anudamiento, de síntesis de los elementos culturales que van a ir fincando una base para pensar en cada cultura y ver cómo se correlacionan, cómo se objetivan en la realidad. La explicación sobre ese anudamiento se ha llamado, en la experiencia de construcción de la ALCIES, la *categoría punto nodal*.

La categoría punto nodal tiene su origen en el campo del psicoanálisis (Lacan, 1956), de ahí se utilizó para el análisis de la filosofía política (Laclau, 1993; Ardit, 1991) y en nuestro país se trasladó al análisis teórico de la educación (Buenfil, 1993; de Alba, 1995; Puiggrós, 1995).

La idea de punto nodal como concepto para enmarcar el ejercicio de reflexión sobre la síntesis de elementos culturales como *currículum*, se puede retomar como categoría eje en la construcción de los objetos de aprendizaje de la asignatura.

El término “punto nodal” está referido a la expresión *point of capiton* de Lacan: “son lugares de anclaje que permiten detener el incesante movimiento de significación dentro de la cadena significante”. El *point of capiton* alude literalmente a los botones que sujetan la tapicería de un sillón o diván, anclan el relleno y forman una superficie llena de tensiones. Estas tensiones, al marcar límites, configuran un espacio que a su vez lo delimitan y le dan significado. La superficie del sillón representa el espacio social y cada punto nodal, un lugar específico donde se materializa la visión de un pueblo o su cosmovisión. Donde hay más puntos nodales que otros, donde “convergen” y se entrecruzan un plural de líneas, se forman identidades co-

lectivas, surgen objetivos de lucha, aparecen tácticas de intervención y también formas de regulación y control. (Arditi, B., 1992)

El punto nodal es, pues, el espacio de anudamiento, de síntesis de los elementos culturales que pueden ir fincando una base para pensar en cada cultura y ver cómo se correlacionan y objetivan en la realidad.

Por ejemplo, en 2004, el equipo base de la CGEIB discutió cómo diseñar los contenidos para esta asignatura. Lo inmediato fue elaborar una lista de temas que se podían abordar en una especie de asignatura de Geografía, Historia o Patrimonio cultural:

- El maíz
- La relación ser humano- naturaleza-cosmos
- La salud
- El trabajo

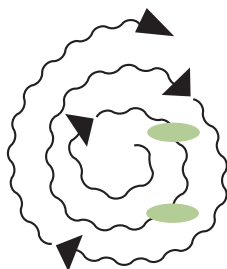
Después, nos preguntamos por el significado o el sentido que tenía para las culturas originarias decir “trabajo”, “salud”, etc. Ahí nos dimos cuenta de que, como lista, no tenían ningún significado para los pueblos; eran sólo fragmentos de la realidad.

Lo significativo de esa lista era la relación ser humano-naturaleza-cosmos, pues los elementos de la cultura están en relación, son líneas que se cruzan y dan sentido a las prácticas sociales del lenguaje.

Después de acordar la no fragmentación y recuperar el sentido cultural como principio del diseño, se consensó con los hablantes de lenguas indígenas participantes del ejercicio la frase “Nuestro camino en la vida y el mundo”. Se supuso que no hay una separación entre la naturaleza y el ser humano, sino una correlación de fuerzas, un “camino”, una forma de andar en la Tierra y el mundo. Además, la vida no está entendida como en las clasificaciones de la ciencia natural, pues implica todo aquello que forma esta correlación de fuerzas: el agua, el cerro, etc., en función de la propia vida humana. Sin embargo, entender como punto nodal esta frase no fue suficiente, pues el concepto en sí no alcanzaba a representar el sentido de esta frase.

En Tseltal, la función o el sentido equivalente de la frase “Nuestro camino en la vida y el mundo” está representada, en la lógica de pensamiento, desde los encuentros y desencuentros, por una especie de caracol que da sentido y forma al camino en la vida, a los contactos con la vida y el mundo; pero este caracol – guía– dice cómo son los encuentros y desencuentros, no es lineal ni unidireccional, es en conjunto, en comunidad, lo cual implicaría una forma de respeto.

Punto nodal Tseltal

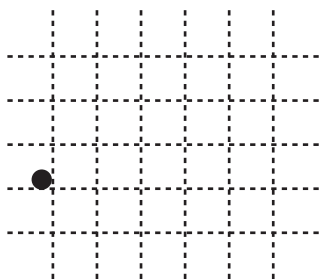


- Nuestros primeros padres.
- Nuestra casa, nuestra familia.
- Nuestro pueblo, nuestra tierra.
- Nuestro trabajo, sustento para seguir caminando en la vida y en el mundo.

Las flechas señalan la forma como se camina en el mundo tseltal. El caracol no es ascendente sino que marca un círculo interminable; crece y se puede volver a pasar por el mismo lugar, aunque de manera diferente cada vez. Los puntos azules tienen que ver con los espacios donde se camina: la casa, la familia, el pueblo, la tierra, pero además se camina en colectivo, en un nosotros.

En Me'phaa, la función del punto nodal "Nuestro camino en la vida y el mundo" tiene que ver con la idea de una red de pescar en donde todos los nudos están interconectados, "no hay uno que sea más o menos", y cuando alguno de ellos se mueve, afecta a toda la red, por lo que la realidad se va tejiendo y los nudos suponen los momentos de objetivación de la cultura, esto es, las prácticas sociales del lenguaje.

Punto nodal Me'phaa



- Gù'sngúún ìjiàn' ló' rí máján
- Tsínbuma ló' ju'yáá ná naguwa ló'
- Gù'thán mbáá numa ló'
- No olvidamos de dónde venimos
- Trabajemos felizmente
- Abogemos por nuestra salud

Fuente: Carrasco, 2005.

El punto rojo es el momento de significación del movimiento de la red; supone el corte y la articulación del sentido de la vida Me'phaa, es decir, un punto rojo es "no olvidamos de dónde venimos" que en una suerte de equivalencia sería la historia del pueblo. Ese espacio al igual que en la cosmovisión tseltal es donde ocurren las prácticas socioculturales del lenguaje.

Entonces, el caracol y la red son puntos nodales o categorías que nos ayudan a reflexionar sobre la síntesis cultural que supone cada pueblo, cada lengua, para la asignatura. Hay que aclarar que este ejercicio no tiene la más mínima intención de buscar la quintaesencia de las culturas indígenas; al contrario, la red y el caracol nos permitieron ver que los encuentros y desencuentros que van conformando la realidad, si bien no son causales, tampoco son permanentes; es decir, la objetivación de

la cosmovisión es la realidad misma y ésta puede sintetizarse según el momento en el que se camine por el caracol o en el que un nudo se hace y mueve a la red.

Por tanto, al pensar en los contenidos de la asignatura, ya sean temas, prácticas sociales del lenguaje, aprendizajes esperados, unidades, módulos, etc., es importante revisar si tenemos prácticas sociales desde la cultura y sabemos su sentido o si son sólo prácticas aisladas o fragmentadas.

Podría hacerse un análisis de las prácticas culturales que hasta ahora se han diseñado en los programas de estudio para ver qué tanto son desde el sentido o la cosmovisión, respondiendo las siguientes preguntas:

- ¿Qué anuda a estas prácticas culturales?
- ¿Cuál es su significado?
- ¿Cuál de ellas es más importante para la comunidad y por qué?
- Si vemos juntas todas las prácticas culturales que tenemos, ¿cómo las representamos en un mapa conceptual, en una frase?

Se puede consultar nuevamente a los sabios de la comunidad o bibliografía especializada que nos permita profundizar en los sentidos de las prácticas culturales y saber cuál es el punto nodal que da sentido a las mismas y cómo lo anterior orienta el diseño.

Propuesta de análisis cultural 2. Comunalidad: enseñanza en comunidad

Las comunidades indígenas viven su cotidianidad de manera colectiva: las fiestas, los juegos, las asambleas, los cargos comunitarios, los rituales, auxilio a la población, seguridad, educación, entre otras actividades, las cuales se enmarcan dentro de una organización social denominada *comunalidad*.

El concepto de *comunalidad* está relacionado con la reflexión y el esfuerzo de diversos autores que han buscado explicar este complejo sistema de acciones que tienen como objetivo el bienestar y la funcionalidad de la comunidad, Robles y Cardoso, Maldonado, Martínez, entre otros, dan cuenta de esto.

La comunalidad es “hacer comunidad”, cuando los pobladores participan en las actividades colectivas mencionadas y generalmente de manera gratuita.

Para los habitantes de las comunidades indígenas, la comunalidad es una forma de vida, se nace, se crece, se vive, se muere, se enseña y se aprende en la comunidad. Es importante hacer notar que “Con la migración las comunidades se extienden hacia múltiples lugares de destino que trascienden los límites geográficos de la región

e incluso del estado nación de origen [...]” (Oehmichen, 2005), mostrando con ello el dinamismo de la comunalidad.

También es preciso mencionar que la comunalidad conlleva a una acción, la cual se manifiesta en diversas prácticas culturales que tienen sentido dentro de lo *nosótrico*: la cosmovisión donde la individualidad cede ante la identidad colectiva. Estas prácticas culturales son entendidas “[...] como un sistema de valores subyacentes que estructuran las cuestiones fundamentales que están en juego en la vida cotidiana, inadvertidas a través de la conciencia de los sujetos, pero decisivas para su identidad individual y de grupo [...]” (De Certeau, 1996), y son la vía necesaria para que la comunalidad tenga la vitalidad y dinámica requeridas.

Es importante tomar en cuenta que todas las manifestaciones culturales están sujetas a un enfoque pedagógico y, por tanto, muchos de los saberes (conocimientos, fenómenos u objetos culturales, etc.) que la humanidad adquiere o desarrolla se convierten en objeto de enseñanza en las escuelas. Este mismo fenómeno ocurre con el lenguaje: pasa de ser un objeto cultural, vigente y vivo en la sociedad, a ser un objeto de estudio, con algunas transformaciones que a veces resultan inevitables.

Al transformarse en objeto de enseñanza, el saber o la práctica por enseñar se modifica, es necesario seleccionar algunas cuestiones en vez de otras, privilegiar ciertos aspectos, distribuir las acciones en el tiempo, determinar una forma de organizar los contenidos: *La necesidad de comunicar el conocimiento lleva a modificarlo* (Lerner, D., 2001).

En los siguientes párrafos, se abordarán los pilares de la comunalidad, considerando que muchos han sido utilizados en varios programas de lengua y cultura, además de mostrarlos para quienes tienen un acercamiento reciente a la cosmovisión indígena. Tales dimensiones son ámbitos o espacios donde se materializa la cultura. En comparación con el punto nodal, la propuesta de los filósofos indígenas ya tiene un primer análisis que en el punto nodal no existe sino hasta que los diseñadores del programa lo realizan.

La tierra como madre y como territorio

La tierra tiene un doble significado: la tierra desde la cosmovisión indígena y el territorio como espacio físico y simbólico.

Para la perspectiva indígena, “la Tierra es una Madre, que nos pare, nos alimenta y nos recoge en sus entrañas. Nosotros pertenecemos a ella por eso, nosotros no somos los propietarios de tierra alguna. Entre una madre e hijos la relación no es en términos de propiedad, sino de pertenencia mutua” (Díaz, 2007). Hasta no hace mucho, prácticamente todos los pueblos indígenas realizaban diversas ofrendas a la Madre Tierra al comenzar la tumba, roza y quema; otra ofrenda al momento de la siembra, y otra más al iniciar la etapa de cosecha; también lo hacían al levantar alguna construcción, al tumbar un árbol o al salir de cacería, partiendo de la con-

cepción de que todos pertenecemos a una sola madre. Si bien algunas de estas actividades han dejado de practicarse, otras han sobrevivido y aun se usan para entablar el diálogo con la Madre Tierra.

Asimismo, el territorio alude a un espacio físico limitado geográficamente, en donde se encuentran las casas, la escuela, las milpas, los cafetales, los milcahuals, los potreros, los terrenos comunales; en fin, todos los lugares físicos que conforman la comunidad y, de manera ampliada, el territorio.

Sin embargo, el territorio es también un espacio simbólico, cargado de sentido y significado que los habitantes confieren a ese lugar; por ejemplo, manantiales, ríos, caminos, cerros, cuevas y otros considerados sagrados. Justamente esta carga simbólica define y organiza la acción de las personas.

Por esta razón, el territorio es un referente de identidad, porque es donde se manifiesta el sentido de pertenencia. Ejemplo de ello es que, aunque muchas personas han tenido que migrar y salir de sus comunidades por diversas razones, ya sea temporal o permanentemente, no se han desvinculado de su comunidad de origen.

Así como una comunidad y su territorio “[...] no es un mero agregado residencial, sino una colectividad cultural basada en un conjunto de relaciones primarias significativas en virtud de que sus miembros comparten símbolos comunes [...]” (Oehmichen, 2005), en este espacio territorial también se ponen de manifiesto las prácticas políticas, sociales, culturales, civiles, religiosas, económicas, por citar algunas, todas ellas relacionadas intrínsecamente con su cosmovisión.

El consenso en asamblea para la toma de decisiones

Entre las comunidades indígenas, la institución de la asamblea es la máxima autoridad y el vehículo para la toma de decisiones encaminadas a la estabilidad y gobernabilidad de la comunidad.

La asamblea está conformada por hombres y mujeres comuneros o faeneros que en edad adulta están en condiciones para opinar y coadyuvar en la toma de decisiones. Es obligación de los comuneros asistir a las reuniones para participar en las discusiones y llegar a acuerdos, que generalmente se toman por mayoría. Cuando alguna propuesta se pone a discusión, es común escuchar varias voces a la vez y, a medida que hay consenso, solamente se quedan algunas voces, casi siempre de quienes ya han cumplido con varios cargos comunitarios. En caso de no llegar a ningún acuerdo, se recurre al Consejo de ancianos, conformado por personas que han cubierto todos o gran parte de los cargos comunitarios, y cuando llegan a una conclusión, se vuelve a convocar a otra reunión para presentarla a la asamblea.

La oralidad juega un papel preponderante dentro de la comunalidad y, debido a que los acuerdos quedan registrados por escrito en muy pocas ocasiones, regularmente se respetan los acuerdos de palabra.

Es destacable el hecho de que la democracia sea un ejercicio continuo en la asamblea, ya que busca siempre el consenso y en ésta tienen cabida todas las voces.

El servicio gratuito como ejercicio de autoridad

Es indispensable cumplir con dos grandes obligaciones dentro de la comunidad, la primera, dar faena o participar en el tequio, consistente en dar servicio de mano de obra, por ejemplo en la construcción de edificaciones, el cultivo de milpas comunales, la limpieza de caminos, el aseo de lugares públicos, la organización de las fiestas comunitarias, entre muchas otras actividades.

La otra obligación es cubrir diversos cargos comunitarios, los hay de índole civil (gobierno), agrarios (comisariado y representante ejidal), religiosos (mayordomías, rezanderos), escolares (comités de padres de familia), de salud (cuando existe alguna clínica o casa de salud, en donde el comité organiza la visita de personal médico), de aseo (limpieza de calles o lugares públicos), así como otros de carácter transitorio, por ejemplo algún comité de electrificación, agua potable, pavimentación; para cada una de estas actividades existen autoridades o encargados que deben cumplir su encomienda por un periodo determinado y de manera gratuita.

Se comienza por el rango más bajo y con el paso de los años se van desempeñando diferentes cargos hasta llegar a los de mayor responsabilidad; desde el inicio se da un proceso de aprendizaje sobre cómo abordar cada asunto, cómo hablarle a los comuneros en términos individuales, cómo dirigirse al pueblo en asambleas, cómo tratar a los ancianos, cómo comportarse ante autoridades de otros pueblos, etc. (Robles y Cardoso, 2007).

Actualmente, la migración está cambiando la forma tradicional de cumplir con los cargos comunitarios. Por ejemplo, hasta hace algunos años, los puestos de mayor responsabilidad estaban destinados exclusivamente al género masculino; ahora las mujeres, en ausencia de sus parejas, están formando parte activa en los comités con la premisa de que su aportación será considerada para conservar los derechos comunales de su esposo e hijos. Además, el cumplimiento de estos cargos da prestigio y reconocimiento, los cuales se van incrementando en función del número de puestos desempeñados de tal manera que las personas con más cargos cumplidos son consultadas por las autoridades en turno para resolver alguna dificultad o problemática; de igual forma, la voz y el voto de estos comuneros tienen mayor peso en las asambleas, puesto que su experiencia es reconocida y aceptada; dicha experiencia se entiende como la acumulación de aprendizajes y conocimientos que se han recabado a lo largo de diversos cargos en la prestación de servicio comunitario.

Los ritos y ceremonias como expresión del don comunal

Otra expresión de la comunalidad se manifiesta en diversos actos relacionados de manera directa con la cosmovisión indígena, cuyos componentes son anima-

dos, con vida y atributos tanto para compensar como para castigar, por ejemplo la tierra, los cerros, el agua, el fuego, el aire, y animales y plantas que componen el ecosistema y tienen una relación muy estrecha con la humanidad. Es fácil encontrar ejemplos de animales acuáticos como tortugas, camarones, langostinos, cangrejos, ranas, entre otros guardianes de cuerpos de agua, llámense ríos, manantiales, pozos, etc.; o serpientes, tarántulas, iguanas o grandes mamíferos que son guardianes territoriales de cuevas, bosques, lugares sagrados. Debido a que todos estos seres son hijos de una sola madre forman parte del territorio en donde coexistimos, algunos ritos y ceremonias tienen por objetivo agradecer su cuidado y protección, por ejemplo en las etapas del ciclo agrícola, cuando las parteras dan gracias a algunas deidades, en el llamado de la lluvia, en la solicitud de la protección de los vientos y el granizo o para pedir que culmine algún castigo, como en los casos del mal aire y susto, enfermedades relacionadas con la medicina tradicional.

Por eso, al realizar las ceremonias se elabora una gran cantidad de productos que habrán de ofrecerse y que son considerados sabrosos y bonitos; entre los más frecuentes se encuentran comida, como tamales, moles, caldos; bebidas como café, aguardiente y refrescos, además de tabaco; flores y copal. En diversos ritos se elabora una cruz, elemento con rasgos de sincretismo realmente interesantes por su simbolismo católico pero también por sus elementos de religiosidad prehispánica, como su invocación hacia los cuatro puntos cardinales. En algunas culturas, personas especializadas y con una relación más estrecha con la madre Tierra, como los médicos tradicionales, fungen como intermediarios. En cualquier caso, los ritos y las ceremonias se vinculan de manera cercana con otro componente de la comunidad: la fiesta.

La fiesta es una de las situaciones que mejor ilustran la comunalidad, puesto que todos los vecinos ayudan para su mejor desarrollo, al colaborar en lo que pueden o mejor saben hacer; incluso, el apoyo generalmente no es diferente cuando es una fiesta comunal o una particular, porque se parte del supuesto de que los que hoy necesitan ayuda, mañana la proporcionarán.

La fiesta, entonces, no solamente es un espacio de esparcimiento sino también para la reproducción y transmisión de saberes, donde los más jóvenes aprenden todo lo concerniente a su realización al participar como ayudantes o como observadores; donde con mayor naturalidad se manifiestan las prácticas socioculturales como la danza, la música, la comida y la elaboración de adornos para la ocasión, puesto que la fiesta tiene una explicación lógica dentro del contexto cultural y no es solamente una representación, sino que generalmente tiene un carácter ritual y responde a una forma de concebir el mundo.

El trabajo colectivo como un acto de recreación

Para los pueblos indígenas, el trabajo tiene una connotación distinta de la occidental, ya que éste no siempre implica remuneración como el trabajo comunal. En el ámbito familiar e individual, aparece otra figura de trabajo: la ayuda mutua, también

Tres formas para diseñar contenidos en la ALCIES

	Punto Nodal	Comunalidad
Gráfica	 Fuente: Pérez, 2005	 Fuente: Rendón, 2005
Definición	El punto nodal es el espacio de anudamiento, de síntesis de los elementos culturales de un pueblo. Dicho anudamiento está referido al significado y sentido que tienen las prácticas para asegurar la figura de mundo o cosmovisión de un pueblo y que se traduce en la vida cotidiana.	Forma de vida colectiva bajo la cual viven su cotidianidad las comunidades indígenas. La comunalidad es, en términos prácticos, "hacer comunidad"; es decir, los pobladores participan en cada una de las actividades del pueblo, casi siempre de manera gratuita. Aunque es inadvertida mediante la conciencia de los sujetos, es decisiva para su identidad individual y de grupo.
Análisis	Se hace el análisis por medio de: Dimensiones o prácticas culturales propias de cada pueblo que no pueden determinarse, sino que especialistas de la lengua y la cultura deciden y organizan prácticas prioritarias para transformarlas en objetos de aprendizaje, siempre basados en su propia experiencia y en las necesidades de su pueblo.	Se hace el análisis por medio de: a) La tierra como madre y como territorio. b) El servicio gratuito como ejercicio de autoridad. c) Los ritos y ceremonias como expresión del don comunal. d) El trabajo colectivo como un acto de recreación. e) El juego como fuente de aprendizaje.
Diseño	A partir de las dimensiones: A partir de las dimensiones: a) Se analizan las pautas o interacciones; es decir, se explicitan las situaciones comunicativas relativas a la dimensión. b) Se dispone esa situación comunicativa como objetos de aprendizaje, es decir, con una intención educativa, transformándose en un contenido.	A partir de cada elemento de la comunalidad: a) Se analizan las situaciones comunicativas que ocurren en cada uno en tanto prácticas sociales del lenguaje. b) Se dispone esa situación comunicativa como objeto de aprendizaje, es decir, con una intención educativa, transformándose en un contenido.

TIPOS DE DISEÑO

Ámbitos de estudio

La vida familiar y comunitaria	La tradición oral, la literatura y los testimonios históricos.	La vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos	Estudio y difusión del conocimiento
Las prácticas sociales en este ámbito implican tomar en cuenta los espacios donde se conforma la identidad.	Destaca el acercamiento y la relación de los estudiantes con los textos orales y escritos de los pueblos originarios.	Este ámbito se centra en el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de la comunidad y su entorno.	Este ámbito busca la sistematización del conocimiento producido por los pueblos originarios.

Fuente: SEP, Subsecretaría de Educación Básica, 2012

Espacios de interacción de los pueblos originarios en su vida cotidiana.

No hay análisis, ya están predeterminados:

- a) La vida familiar y comunitaria
- b) La tradición oral, la literatura y los testimonios históricos
- c) La vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos
- d) Estudio y difusión del conocimiento

A partir de cada ámbito de estudio:

- a) Se deducen las pautas de interacción o prácticas sociales del lenguaje.
- b) Se deduce el aprendizaje esperado, a desarrollarse por medio de temas de reflexión como objetos de aprendizaje.

conocida como *mano vuelta*, la cual consiste en realizar alguna actividad en favor de una familia o persona, devolviendo el apoyo recibido cuando éste sea requerido.

El trabajo es así una actividad muy valorada y reconocida entre la población, y para ello se prepara a los niños. Por ejemplo, en la región nahua de la Huasteca, la semilla del chayote y del cuaueyote (*Gonolobus niger*) son alimentos prohibidos para los pequeños, porque al terminar su desarrollo tendrán problemas de aprendizaje que se verán reflejados en el trabajo que desempeñarán; lo mismo ocurre con las mollejas de las aves, pues se piensa que al trabajar en los campos de cultivo encontrarán gran cantidad de piedras, o con las patas de guajolote porque los pies de los niños temblarán como los de este animal y no tendrán la agilidad suficiente para realizar todos los trabajos.

Se le adjudica tanta importancia al trabajo que parece que niños y niñas aprenden “solitos”, como lo llegó a comentar una vecina del distrito de Villa Alta, Oaxaca (Naranjo, 2009). Esto indica que la manera más común de enseñar a los infantes a trabajar es mediante la observación. Sin embargo, este tipo de aprendizaje no termina en la infancia, puesto que en las faenas, los cargos, las milpas, los tianguis siempre existe una oportunidad para aprender o enseñar sin que haya una intención en este sentido, simplemente a manera de recreación.

El juego como fuente de aprendizaje

El juego es la mayor forma de entretenimiento de la niñez y buena parte de la adolescencia; sin embargo, dado que en esta etapa también se interiorizan los códigos sociales en los individuos, representa el periodo de aprendizaje sobre cómo está construido su entorno social, lo cual explica por qué muchos juegos aluden a ello; es decir, a través del juego, los chicos ponen de manifiesto las enseñanzas que van adquiriendo y tratan de recrear o imitar lo que ven de sus padres, familias y comunidad; así se observa a niños y niñas jugar a la fiesta, a la quema del torito, a los músicos, a la danza, a la asamblea, a los cuentacuentos, entre muchos otros. También es común que, a temprana edad, las personas se incorporen a manifestaciones socioculturales como las danzas, en donde se unen niños, jóvenes y adultos en pasos y coreografías que tienen su origen en el juego; esto pone de manifiesto su importancia como fuente de aprendizaje y posteriormente en la construcción de individuos que responden a una lógica comunitaria.

Después de analizar las prácticas culturales de la comunidad y ubicarlas en alguna de las seis dimensiones mencionadas, o de confeccionar un punto nodal, procede diseñar los objetos de aprendizaje de la asignatura, que pueden ser, según sea la norma curricular: prácticas sociales del lenguaje, temas de reflexión, temas-subtemas, unidades didácticas, módulos, bloques, entre otros elementos de diseño curricular.

Para cerrar este apartado, hagamos un resumen de los dos tipos de análisis cultural que hemos revisado en comparación con la norma 2011 de desarrollo curricular, señalada en los Lineamientos Nacionales para el Diseño de Programas de Asignatura

Estatal 2011. Con este insumo, esperamos que los equipos tengan más y mejores herramientas ante las cambiantes decisiones sobre el diseño de los programas de la ALCIES.

CONSIDERACIONES PARA EL MANEJO DE LOS CONTENIDOS DE ESTA ASIGNATURA

Finalmente, conviene apuntar algunas llamadas de atención o elementos que habrán de tomar en cuenta tanto los diseñadores como los docentes de la ALCIES, dada la naturaleza de los contenidos de esta materia y sus consecuentes implicaciones.

Abordar la relación entre sociedad y escuela es hablar de una dualidad en donde existe una parte sujeta a la reglamentación de la enseñanza y otra que dicta esta normatividad; si esta relación se desarrolla en zonas rurales y/o indígenas, el desequilibrio es más evidente, sobre todo si se considera que la política educativa de nuestro país ha privilegiado el aula escolar como el único espacio para acceder a la adquisición de conocimientos, dejando de lado los saberes locales y/o comunitarios. Esta idealización ha sido tal que los padres de familia consideran que lo valioso no lo enseña la familia sino la escuela (Maldonado, 2002); por ello, algunos autores cuestionan el papel de la educación institucional, al argumentar que no se aprende lo que se debe en las aulas y se deja de aprender lo que se debería de la comunidad. Ejemplo de esto son los resultados que arrojó un estudio en donde se midió el aprendizaje de los alumnos en el estado de Oaxaca: de cada 100 niños no indígenas, sólo 20 comprenden lo que leen y de cada 100 niños indígenas, sólo seis comprenden lo que leen, sin contar que no tienen el conocimiento que marcan los programas educativos de acuerdo con el grado cursado ni dominan conocimientos básicos de los saberes indígenas, como la observación de la Luna para saber cuándo sembrar, medir un terreno para sembrar, calcular el ancho de un surco, determinar la temporada para cortar la madera, mostrar respeto por el maíz y relacionarse con los animales y las deidades del monte, la mazorca, la milpa, el agua y la tierra, entre otros saberes (Sandoval, 2009).

Con base en resultados como los anteriores, el sistema escolar debe reconocer sus limitaciones y que no puede dar por sí mismo una educación integral (Sandoval, 2009), ya que no proporciona los saberes necesarios para vivir en comunidad (Rockwell, 2001). Esto ha sido así por un anhelo histórico de convertir el Estado mexicano en un territorio asimilacionista y monocultural, apelando a la construcción de una única cultura mexicana, que en muchas ocasiones solamente muestra la visión folclorista y considera los saberes indígenas como sinónimos de atraso; por esta razón, muchas de las prácticas culturales han sido estigmatizadas y estereotipadas por quienes no están inmersos en la forma de vida de los pueblos indígenas, que al desconocerla la descalifican. Si bien estas visiones se presentan en todos los espacios, es principalmente en el ámbito urbano en donde más se agudiza y se considera que la modernidad urbana es superior a la forma de vida de las comunidades.

De esta manera, existen dos formas de abordar los diversos temas de la cosmovisión indígena en el medio educativo, una desemboca en la visión folclorista que solamente muestra la parte atractiva de la cosmovisión, y otra busca en los alumnos

el conocimiento, reconocimiento y valoración de su identidad indígena; en ambos casos, es necesario considerar la contextualización de los temas para evitar caer en visiones románticas o folclorizadas de las prácticas culturales. Para ayudar a aclarar estas formas de abordaje, se muestran algunos ejemplos:

Si se propone un tema en donde se aborden la música y la danza como ejes temáticos, es importante enmarcar estas prácticas dentro del contexto que les dé sentido; así pues, se puede preguntar a los alumnos en qué momento, por qué y para qué se toca una canción o se baila una danza específica, con el fin de mostrar que éstas son más que piezas “bonitas” dignas de preservarse, fortaleciendo la idea de que son parte su ser indígena.

Otro ejemplo puede ser el de las fiestas que se realizan en diferentes épocas del año, como las del santo patrono y las de Todos los Santos; en este caso, además de contextualizar, se pueden comparar con las prácticas similares que se realizan en otros lugares del país para mostrar que éstas van más allá de la celebración y manifiestan una manera de concebir el mundo.

Además de lo anterior, existen algunos temas cuyo abordaje es problemático tanto en la visión indígena como en la occidental, ya sea en el diseño de contenidos o en el salón de clase. A continuación se dará cuenta de algunos de ellos.

¿Cómo puedo diseñar o abordar un tema del que desconozco su contexto de legitimación?

El tratar un tema del cual se desconoce el contexto puede también provocar cierta reticencia a abordarlo. En principio, se debe recordar que está sustentado en un marco cultural y que es preciso partir desde esta visión. En las comunidades indígenas existen prácticas que en su contexto tienen un significado y una lógica que se explica por sí sola y cuyo entendimiento se da por sentado entre sus pobladores, por ejemplo, las prácticas culturales que se catalogan como mágico-religiosas, como el llamado de la lluvia, el respeto a los cerros, ríos, manantiales y montes, las ofrendas y ritos en el ciclo agrícola, las prácticas terapéuticas en la medicina tradicional.

Justamente la medicina tradicional puede ejemplificar cómo el desconocimiento del contexto conlleva a visiones equivocadas cuya consecuencia ha sido estigmatizar, hacer parodias y burlarse del modelo de atención indígena, particularmente en sus prácticas terapéuticas como las limpias, que son descalificadas *a priori*. Sin embargo, algunos investigadores han indagado que los ramos de limpia tienen un efecto en la corteza cerebral que provoca una sensación de calma y bienestar como resultado del contacto con los aceites esenciales de las plantas utilizadas en el ramo y que se liberan al ser agitado y restregado alrededor del cuerpo.

La gran mayoría de las personas que siguen esta práctica desconocen tales conclusiones académicas, por lo que el respeto al uso de las limpias y otras prácticas terapéuticas distintivas de los pueblos indígenas no debe partir de una explicación

académica sino cultural. De ahí la necesidad de que el personal docente no sea un factor de ruptura en el entorno social en el que se encuentra y la identidad indígena se vea demeritada aún más.

Existen otras prácticas socioculturales que, si bien responden a un contexto, es pertinente abordar de manera particular. Por ejemplo, la temática de la religiosidad puede representar un conflicto para el diseño o abordaje frente a grupo al trasladarla al aula, por lo que a continuación se presenta una posibilidad para su manejo.

¿Cómo puedo abordar un tema sin ligarlo a una cuestión religiosa?

La relación inherente entre algunas prácticas culturales y cuestiones religiosas posiblemente provoque incertidumbre entre el personal docente, por lo que este apartado está dedicado a este tema.

La perspectiva religiosa que se maneja en la cosmovisión indígena, las danzas y las ceremonias que se realizan durante el ciclo agrícola, el llamado de la lluvia, entre otras manifestaciones culturales, tienen una estrecha relación con el pensamiento religioso indígena, sincrético, que está entre las reminiscencias de la religiosidad prehispánica y los dogmas de la religión católica.

Por esta razón, es necesario hacer un manejo adecuado de la información tanto en la construcción de los temas como en el salón de clase, para no provocar molestias o herir susceptibilidades entre el alumnado y la comunidad, principalmente entre aquellos cuyos preceptos religiosos tengan diferencias con los mostrados en estos ejemplos; se recomienda, entonces, que al tratar estos temas no se pierda de vista que solamente se trata de un proceso de enseñanza-aprendizaje que busca mostrar y entender, en la medida de lo posible, la cosmovisión indígena.

Por lo regular, alumnos y padres de familia con dogmas religiosos diferentes a los abordados en el salón de clase se oponen a participar y no a la enseñanza o al abordaje de estos temas; es decir, los alumnos no se negarán a aprender algunos preceptos de la religión budista o musulmana, por ejemplo, puesto que esto es parte de la formación académica y de cultura general que el alumno debe poseer; pero seguramente se opondrán a participar en un rezo o algún rito que contravenga su formación religiosa.

Con esta base y los documentos normativos que al respecto generen las autoridades educativas competentes, se estará en condiciones de diseñar el programa y con éste proceder a capacitar a los docentes que lo impartirán.

REFERENCIAS

Alba, A. de, *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacional y regional*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, 2003.

- Arditi, B., "La totalidad como archipiélago. El diagrama de los puntos nodales", en *Conceptos. Ensayos sobre teoría política, democracia y filosofía*, Asunción, cde-rp Ediciones, 1992.
- Buenfil, R., *Análisis de discurso y educación. Conferencia presentada en el Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad de Guadalajara*, México, Departamento de Investigaciones Educativas-Centro de Investigación y Estudios Avanzados, 1993.
- Carrasco, A., *Guía para la elaboración de los programas de Lengua y Cultura Indígena*: manuscrito no publicado, México, CGEIB-SEP, 2005.
- Certeau, Michael de, *La invención de lo cotidiano*, t. I y II, México, UIA, 1996.
- Laclau, E. y Chantal Mouffe, *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*, Madrid, Siglo XXI, 1987.
- , *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Nueva Visión, 1993.
- Lepe, E., *De las prácticas sociales a los proyectos didácticos para enseñar lenguaje en la educación básica*, [sin datos de edición], 2007.
- Martínez Luna, Jaime, *Comunalidad y desarrollo*, México, Conaculta-Dirección General de Culturas Populares e indígenas-Centro de Apoyo al Movimiento Popular Oaxaqueño, 2003.
- Robles, S. y R. Cardoso, *Floriberto Díaz. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*, México, UNAM, 2007.
- Rockwell, Elsie, "¿Es posible transformar la escuela?", en *Identidades. Revista de Educación y Cultura*, año 2, núm. 7, Oaxaca, IIEPO, octubre-diciembre de 2001, pp. 4-29.
- Sandoval, F., "De vuelta a la comunidad. Pasado, presente y futuro de la educación indígena en la región triqui Alta de Oaxaca", en *Educación comunal. Revista oaxaqueña para el diálogo intercultural*, núm. 2, Oaxaca, 2009.
- Zolla, C., "Antropología. Práctica médica y enfermedad en el medio rural", en L. Menéndez y J. García de Alba, *Prácticas populares. Ideología médica en México*, México, Universidad Autónoma de Guadalajara-CIESAS.

CAPÍTULO 3

FORMACIÓN DOCENTE INTERCULTURAL PARA LA
ALCIES. NOTAS PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS
INTERCULTURALES

Noemí Cabrera Morales

FORMACIÓN DE DOCENTES PARA LA ALCIES

La interculturalidad propone un cambio de paradigma en el desarrollo del proceso educativo, puesto que plantea reconocer y valorar las múltiples culturas que conviven en un mismo espacio social. Este concepto se traslada al ámbito escolar como Educación Intercultural, que al integrarse al sistema educativo ha dejado al descubierto la diversidad de escenarios que existen en el Sistema Educativo Nacional, lo cual representa un reto en la formación de los docentes que atienden esta realidad diversa, pues ese trata de una oportunidad para renovar las prácticas educativas, así como de generar una nueva forma de educación que parta de la diversidad cultural y lingüística.

Como respuesta a este escenario, en México se han desarrollado propuestas de formación inicial intercultural para futuros docentes que egresan de las Escuelas Normales o de las Universidades Pedagógicas. Sin embargo, en la práctica han sido pocos los esfuerzos para formar docentes con un perfil intercultural, lo cual ha hecho que en los salones de clase se aborde de manera sucinta el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural y lingüística del país.

Esta situación, frente a la implementación de la ALCIES, ha representado para los docentes un reto mayor al ser parte de una propuesta de educación intercultural que implica una serie de conocimientos de corte instrumental que ponen en juego posturas, ideas y valores que requieren una reflexión respecto al conocimiento, reconocimiento y valoración de la lengua y la cultura propias tanto del docente como de los alumnos, así como de los diferentes pueblos indígenas que habitan nuestro país. Tal escenario demanda una formación docente intercultural que responda a la diversidad, involucre varias disciplinas y esté basada en las necesidades de los profesores que imparten la ALCIES, a fin de determinar los contenidos que se habrán de abordar en la formación y contribuir al desarrollo de docentes interculturales.

Específicamente, este capítulo se dirige a los equipos técnicos de seguimiento a la implementación de la ALCIES, pues son los que diseñan, planean y trazan las líneas a seguir para una buena formación docente. Asimismo, los docentes pueden beneficiarse de esta propuesta para orientar su formación. En ésta, se busca proporcionar herramientas teóricas y metodológicas para atender la diversidad desde el enfoque intercultural, y así lograr que la lengua indígena se utilice como medio de comunicación e instrucción, y como objeto de estudio.

El término *formación docente*, delineado a partir de diversos enfoques, tiene varios usos y sentidos. Para los fines de este apartado, se dirá que la formación docente retoma la experiencia de los profesores como parte importante de la construcción

de nuevos conocimientos; es decir, “la formación docente retoma consideraciones de orden simbólico, político y ético; lo cual remite a nociones como la de cultura, ciudadanía y solidaridad. De ahí que la formación docente se presenta como un campo impostergable para confrontar posturas, debatir opiniones, encontrar caminos que orienten a los formadores de formadores y a los sujetos en formación a dar nuevos significados a sus funciones” (Devalle, 2006).

Cabe señalar que si bien los formatos pueden variar respecto a lo que se quiera lograr, esta propuesta no se refiere a una capacitación en donde se pongan en juego las carencias teóricas y prácticas para mostrar cómo solventarlas, partiendo de un enfoque educativo que dé solución a lo inmediato; más bien, busca integrar la educación intercultural a la formación de los docentes, haciendo hincapié en contenidos de variada naturaleza (lingüísticos, culturales, didácticos, pedagógicos, históricos, etc.), de donde surgen líneas a partir de las cuales se orienta a los profesores para resolver diferentes situaciones que se presentan en el aula, de acuerdo con las particularidades de la asignatura.

Por tanto, la formación de los docentes que implementen la ALCIES debe ser intercultural e interdisciplinaria, que surja de

la investigación sobre los procesos de aprendizaje y sobre las prácticas docentes que van en el sentido de la exigencia interdisciplinaria como herramienta necesaria para la integración. Esa exigencia se vuelve aún mayor cuando asistimos a una ‘pluralización’ de los saberes y a presiones sociales que reivindican a la vez la introducción de nuevos objetos sociales en la enseñanza (Lenoir, 2003).

De igual forma,

más que enfocar esta formación desde un punto de vista pluridisciplinario, según un enfoque clásico acumulativo basado en una enseñanza sucesiva de diferentes disciplinas a las cuales se agrega lo que habitualmente se ha convenido en llamar una formación práctica, la perspectiva interdisciplinaria, en el sentido genérico del término, enciende el debate de la afiliación de la formación profesional al modelo disciplinario de formación profesional, el de los lazos entre práctica y teoría y el de la consideración de los saberes adisciplinarios, tales como los saberes de experiencia y los saberes de alteridad (Lenoir y Sauv  , 1998) que contribuyen al ejercicio de actos profesionales. En este sentido la formación profesional en la enseñanza rebasa la interdisciplinariedad; se vuelve circundisciplinaria en el sentido de que los saberes profesionales engloban un conjunto complejo e interrelacionado de saberes de diversos tipos, disciplinarios y no disciplinarios (Lenoir, 2003).

De acuerdo con lo anterior, la formación docente interdisciplinar visualiza de manera equilibrada la teoría y la práctica, lo cual es de suma importancia para la siguiente propuesta metodológica, basada en las necesidades de los docentes, así como en las herramientas y los conocimientos que se requieren para impartir la ALCIES desde el enfoque intercultural.

La formación docente para la ALCIES desde la educación intercultural necesita plantearse en dos pistas, la primera debe verse como formación docente *en* la diversidad y la segunda como formación docente *para* la diversidad.

Formación docente *en* la diversidad implica reconocer la diversidad como parte del contexto cotidiano, tanto en el salón de clases como en otros espacios; asimismo, los diferentes actores de la educación identifican la respuesta ante la diversidad, lo cual ayudará a diseñar las estrategias necesarias para reflexionar respecto a la práctica educativa en un contexto de diversidad cultural y lingüística.

Formación docente *para* la diversidad se entiende como el conjunto de conocimientos que se requieren para llevar a cabo una educación intercultural en el salón de clases. Como ya se ha mencionado, la formación interdisciplinaria es necesaria, debido a los elementos didácticos, antropológicos y lingüísticos que convergen entre la teoría y la práctica requeridas para impulsar esta propuesta de educación intercultural.

Por tanto, la siguiente propuesta de formación docente para la ALCIES es interdisciplinaria, pues retoma las disciplinas o ciencias que apoyan al profesor para desarrollar una educación incluyente; asimismo, toma en cuenta la interculturalidad como eje rector de la práctica docente, formando profesores interculturales que se apropien y valoren la diversidad cultural y lingüística (en teoría y en la práctica), además de reflexionar sobre su propia práctica en contextos escolares diversos.

Se trata de una propuesta metodológica que apoyará a los docentes en la impartición de la ALCIES, sustentada en las experiencias de esta coordinación general respecto al piloteo de materiales para la asignatura, y en el conocimiento acerca de los diferentes momentos de elaboración y aplicación de los programas de estudio; pero, sobre todo, en la cercanía con los docentes que han impartido o imparten la asignatura en varios estados de la república, lo cual nos ha permitido identificar las necesidades de formación que, por su especialidad e innovación, esta asignatura requiere.

A continuación, se desarrollan los puntos de la metodología que sustentan los cursos, talleres, diplomados o posgrados que retoman la idea de una formación docente intercultural interdisciplinaria.

Características generales de los docentes que imparten la ALCIES (datos cuantitativos)

Como primer punto de la metodología para desarrollar la formación docente intercultural interdisciplinaria, se debe tener un panorama general o el diagnóstico de quiénes imparten o impartirán la ALCIES, porque son los que se van a formar en y para la diversidad. El diagnóstico puede seguir las propuestas del capítulo 1 de este libro, recuperando del “Formato de Diagnóstico” los datos organizados en los siguientes rubros:

Parte I.

- Información de la región
- Características de la población
- Características del centro de trabajo
- Situación laboral
- Formación

La información de la región, así como las características de la población y del centro de trabajo, ayudan a tener una perspectiva general del contexto donde está inmerso el docente y cuáles son las condiciones sociales en las que se implementa la asignatura. Esto permite ir delineando el perfil de formación, además de algunas necesidades en su desarrollo que sean fundamentales para impartir la ALCIES.

De igual manera, los datos respecto a la situación laboral de los docentes muestran las condiciones reales en que se imparte la ALCIES, al conocer y comprender cargas horarias y tiempo dedicado a la asignatura. También se puede identificar qué otras asignaturas imparten, cuál es su antigüedad en la escuela, el número de alumnos que atienden por materia, etc., con la finalidad de dar un dato más exacto sobre el desarrollo de su práctica docente y sus condiciones de trabajo.

Para recopilar los datos que hagan referencia a la situación laboral del docente, pueden ser de utilidad los siguientes rubros:

Parte II.

- Tipo de contrato
- Horas de trabajo
- Asignaturas impartidas
- Horas dedicadas a la asignatura

Los datos de formación se refieren al nivel de estudios que tienen los docentes que imparten la asignatura, punto que ayuda a definir algunas necesidades que se requieren para implementar la ALCIES. Por ejemplo, existen docentes egresados de las Escuelas Normales o de las Universidades Pedagógicas, con especialidad en secundaria o en alguna asignatura, pero que no son hablantes de la lengua; o los hay que son hablantes de la lengua, pero no tienen una formación pedagógica formal. En ambos casos se requiere que el maestro adquiera herramientas pedagógicas y didácticas que lo ayuden a trabajar en un contexto educativo intercultural.

Es importante considerar si los docentes están especializados, por ejemplo, en alguna asignatura propia del *currículum* de este nivel educativo, debido a que se necesitan herramientas que les ayuden a conjugar su experiencia con nuevos conocimientos que contribuyan a lograr las finalidades educativas que persigue la asignatura de Lengua y Cultura Indígena.

Por tanto, el diagnóstico de la formación de los docentes debe considerar los siguientes datos:

Parte III.

- Nivel de estudios
- Especialidad
- Años de servicio
- Años de servicio en la escuela, etcétera

Este diagnóstico es el punto de partida para el desarrollo de una propuesta intercultural de formación docente, ya que ayuda a la toma de decisiones y a identificar necesidades que deben cubrirse para impartir la ALCIES de manera más oportuna, con la posibilidad de que los docentes mejoren su práctica.

Identidad docente

Para definir las necesidades de formación, además del diagnóstico de los docentes que implementan o implementarán la ALCIES, se deben tomar en cuenta las experiencias de quienes la han impartido o están preparándose para ello, así como su opinión respecto a la interculturalidad y los retos que han tenido que resolver para implementar la ALCIES. Esto puede obtenerse mediante entrevistas que permitan recuperar datos cualitativos para definir las necesidades de formación y de esta manera identificar tanto el punto de partida de la propuesta de formación como aquello en qué hacer énfasis. Estos datos pueden conformar la parte IV del diagnóstico:

Parte IV

- Qué saben de la ALCIES.
- Qué es la educación intercultural.
- Qué es la diversidad.
- Qué piensa de la diversidad.

- Cómo considera la diversidad en el aula.
- Uso y manejo de la lengua.
- Planeación didáctica.
- Respeto a la diversidad.

En el **Anexo 5** se encontrará la estructura de una encuesta con la que se podrá obtener los datos necesarios que contribuyan a la definición de una propuesta de la Formación Docente Intercultural interdisciplinaria (FDII).

Un aspecto clave para delimitar las características de los docentes que implementan la asignatura es su propia historia personal y profesional, en la cual se basa su opinión respecto a la diversidad y a la convivencia con otras culturas; incluso, el aprecio o no por su misma cultura. Por tanto, se debe reflexionar sobre la identidad y las experiencias particulares del docente que implementa la ALCIES, a fin de definir el tipo de formación que requiere.

Pese a que es difícil tener un panorama general de la opinión de los profesores respecto a la ALCIES y la diversidad, hay por lo menos dos líneas en las que se pueden sistematizar sus experiencias, las exitosas y las poco exitosas; las primeras corresponden a docentes que han implementado la asignatura y que, independientemente de si hablan o no la lengua indígena o de si pertenecen a la comunidad, consideran que el uso de la lengua en el salón de clases es importante y tienen una idea positiva de la diversidad. Por ejemplo, un profesor comentó: [...] la diversidad representa una oportunidad de que los alumnos aprendan mejor [...] Otro profesor dijo: [...] a pesar de que nos ha costado trabajo, hay que buscar las herramientas para impartir la ALCIES [...].¹⁶

Las experiencias poco exitosas son de docentes que, a pesar de hablar la lengua, no encuentran la motivación necesaria para impulsar la valoración de la lengua y la cultura en los salones de clase; al respecto han comentado: “[...] para qué les va a servir saber hablar la lengua [...]”,¹⁷ “[...] los padres de familia no están de acuerdo en que se hable la lengua en la escuela [...]”, “[...] yo no soy hablante y no puedo enseñar lo que no sé [...]”.¹⁸

Este tipo de comentarios repercuten directamente en el éxito o fracaso de la implementación de la asignatura. Las experiencias poco exitosas se originan, en un primer momento, por el aprendizaje de vida que los docentes han tenido respecto a la valoración de las culturas y lenguas indígenas, pues muchos de ellos son hablantes de lenguas indígenas y desde niños han sido víctimas o testigos de actos de discriminación, por ejemplo: “[...] yo fui a una secundaria donde me discriminaban

¹⁶ Maestro de Educación Secundaria en San Luis Potosí.

¹⁷ Maestra de Asignatura Estatal en Hidalgo.

¹⁸ Maestro de Educación Secundaria en Chiapas.

por hablar mi lengua materna... se burlaban de mí [...]",¹⁹ "[...] me decían que era una india, por hablar la lengua [...]".²⁰ "Cuando yo era niño, veía cómo discriminaban a los niños que hablaban alguna lengua indígena [...]".²¹

Estas situaciones desarrollaron en los futuros maestros el prejuicio de visualizar lo diverso como un obstáculo, el cual se vio reforzado en su formación docente y en su integración al Sistema Educativo Nacional.

Al respecto, Ingrid Jung menciona "[...] el problema no es la diversidad de los usuarios del sistema educativo, sino la incapacidad de éste para responder a las necesidades específicas, para permitir el crecimiento de los niños y de sus sociedades [...]" (Jung, 1994, citada en López, 1997). Asimismo, Luis Enrique López menciona que "[...] esta situación no es totalmente ajena a los maestros y maestras, es menester recordar que ellos son también producto de una formación determinada y que tal práctica forma parte de una tradición pedagógica que moldeó sus comportamientos laborales y sociales [...]" también hay que considerar que enfrentados cotidianamente a la diversidad y, en cierto sentido a lo inesperado y a la incertidumbre permanente, y superados algunos afanes unificadores y homogeneizadores, nos percatamos de que es necesaria una corriente de reflexión que lleve a la modificación sustancial de las prácticas pedagógicas y que estimule a maestros y maestras a ensayar nuevas estrategias docentes que respondan a las particularidades de los alumnos. En este contexto, el reto para las instituciones dedicadas a la formación –inicial y permanente– de maestros es enorme, pues se trata también de replantear el rol que la sociedad ha asignado al docente, para imaginar una formación diferente que prepare a los maestros y maestras que el momento actual reclama [...]" Los maestros y maestras que no reciben una formación posibilitadora de su permanente crecimiento profesional y a quienes no ayudamos a desarrollar su creatividad y competencia para responder constantemente a situaciones nuevas, no están preparados para situarse en un contexto cultural y lingüísticamente diferente y complejo como el que caracteriza a la gran mayoría de situaciones latinoamericanas" (López, 1997).

En este contexto, cabe preguntarse cuántos maestros y maestras que trabajan en áreas indígenas se sienten frustrados, como profesionales y personas, al no contar con los instrumentos para ayudar a esos niños indígenas a aprovechar, de la mejor manera posible, su lengua y los conocimientos aprendidos en el hogar y la comunidad para salir airoso de su experiencia escolar (López, 1997).

En México, la realidad de los docentes que imparten clases en zonas indígenas --y posiblemente sea así en el resto de América Latina-- se potencializa en secundaria, donde los profesores se organizan según las necesidades que el nivel requiere.

"Los docentes del nivel de secundaria en México se dividen en cuatro bloques de personal docente: los maestros de materias académicas, los de actividades tecno-

¹⁹ Maestra de Asignatura Estatal en Chihuahua.

²⁰ Maestra de Educación Secundaria en Tabasco.

²¹ Maestro de Asignatura Estatal en Veracruz.

lógicas, los de apoyo educativo y los directivos. La división tiene su base en una diferente preparación, profesional o técnica, que marca un estatus distinto en la escuela, y en una diferente función: docencia, apoyo o administración. Los integrantes de cada uno de estos grupos desarrollan actividades cuyo punto en común sería la formación de los alumnos y que, además, teóricamente están interrelacionadas, lo que nos llevaría a pensar en un trabajo de equipo hacia un mismo fin. No obstante, por la dinámica escolar interna, por las condiciones laborales que imperan en la secundaria y por el proceso histórico de constitución del sector docente en secundaria, estos grupos tienden a separarse, incluso en su interior. Por ejemplo, los maestros de materias académicas (que constituyen siempre la mayoría del personal) se separan por especialidad y, dentro de ésta, por su formación profesional de origen. Así, se van generando diversas identidades (en el sentido de identificación) bajo la denominación genérica de «maestro de secundaria», situación que repercute en las relaciones, en la organización del trabajo y en el aislamiento del equipo docente.

“El aislamiento se fortalece por las condiciones de contratación en secundaria, en donde un buen número de maestros tiene sus horas distribuidas en diferentes escuelas, y, por tanto, pocas posibilidades de comprometerse en un proyecto colectivo. La diversidad de horarios, además de cerrar la posibilidad de tener espacios de discusión colectiva laboral, propicia la concentración de la organización del trabajo escolar en manos de los directivos y del pequeño grupo de maestros que tiene tiempo completo en la escuela.

“Pero, además, la contratación de los maestros por horas los obliga a cumplirlas todas frente al grupo, sin que explícitamente se contemplen tiempos para planeación, documentación, reuniones de trabajo o asesoría a los alumnos. Si bien existen las llamadas «horas de servicio», éstas no están formalmente reglamentadas, se otorgan de manera discrecional y funcionan tanto para adaptar los horarios de los maestros a las necesidades de la escuela, como para otorgar premios o castigos a los docentes (Sandoval, 2001).

Esta situación muestra la compleja realidad en la cual se encuentran muchos docentes que imparten la ALCIES, pues integra su vida personal y laboral, así como las condiciones externas que han contribuido a conformar su identidad como profesores de una asignatura estatal que no siempre es bien recibida en las escuelas; por tanto, diagnóstico inicial (cuantitativo y cualitativo) ayudará a desarrollar una mejor propuesta de formación.

Necesidades de formación para la práctica docente en la ALCIES

El segundo paso en la metodología para una formación docente intercultural interdisciplinaria es identificar los saberes que los profesores requieren para el desarrollo de su práctica escolar en relación con la diversidad cultural y lingüística que hay en el salón de clases.

Dichos saberes, entendidos como las necesidades de formación de los docentes que implementan la ALCIES, van delineando algunos temas básicos que pueden ser retomados como contenidos en cualquier propuesta de formación docente intercultural interdisciplinaria, e incluso en cualquier espacio de aprendizaje para docentes (talleres, cursos, diplomados, posgrados, etcétera).

Al respecto, López menciona: “La complejidad de la EIB nos confronta entonces con una pléyade de necesidades respecto de los cuadros profesionales necesarios para hacerse cargo de su planificación e implantación. Estas necesidades atraviesan diversos ámbitos de actividad, un conglomerado de disciplinas y un conjunto bastante amplio de competencias [...] en lo tocante específicamente a las necesidades de formación docente, se requiere sobre todo de maestros con las competencias necesarias para asumir los múltiples desafíos de una EIB, entre ellos la necesidad de construir y configurar una pedagogía intercultural y bilingüe y de innovar y transformar permanentemente su práctica pedagógica. Para ello deberán estar en posibilidad de dirigir el aprendizaje de y en lengua materna y de y en una segunda lengua, aprovechando las lenguas como elementos de la cultura subordinada y de la hegemónica y la cotidianidad como recursos pedagógicos que permitan un desarrollo integral del educando.

De la misma forma, tratándose de la construcción de una pedagogía tanto bilingüe como intercultural, se requiere formar profesionales que estén en capacidad de dialogar e interactuar con los padres de familia y con los miembros de las comunidades, en tanto se trata de diseñar una pedagogía que considera la diversidad lingüístico-cultural como eje y como recurso para potenciar un aprendizaje significativo y para encontrar nuevas formas de enseñar y aprender. Dichas formas tendrán también que tomar en cuenta las maneras en las que las comunidades indígenas producen y transmiten conocimientos, por lo que el estudio de los procesos de socialización de los niños y niñas indígenas resulta imprescindible [...] como se podrá ver, este apartado es bastante amplio y, al lado de saberes docentes tradicionales relacionados con las didácticas, me he atrevido a incluir otros que considero fundamentales para la construcción de la nueva pedagogía. Entre ellos se inserta, por ejemplo, el saber mirar un mismo fenómeno o proceso desde diferentes perspectivas: el del propio grupo cultural y lingüístico y el del grupo lingüístico cultural dominante (cursivas nuestras). Un saber como éste, relacionado con el ejercicio de un relativismo lingüístico-cultural, es fundamental para el maestro que trabaja con poblaciones con lenguas y culturas diferenciadas. Claro está que su desarrollo supone un maestro en formación que es ya bilingüe o que se esfuerza por serlo, y que puede, con la guía de un formador, hacer ejercicios contrastivos de semántica entre dos códigos distintos que lo entrenen para descubrir diferencias de significación y de sentido a partir del lenguaje. (López, 1997)

Asimismo, Jordán expone cuatro aspectos que pueden complementar la propuesta de López: “[...] los docentes deben ser sensibles a las diferencias culturales y han de adquirir el conocimiento y la competencia precisos para adaptar sus prácticas educativas a las necesidades individuales de los alumnos [...] acercarnos a la visión espontánea, natural que suele tener el profesorado respecto a cuatro aspectos a) el concepto de E1; b) la escuela ante la posibilidad de implantar una E1; c) la misión

de la escuela en contextos multiculturales; y *d*) el lugar que pueden y deben ocupar las culturas minoritarias en el *currículum* y la vida de las escuelas.” (Jordán, 1994).

La naturaleza interdisciplinaria de la EIB hace, además, que las necesidades en investigación sean vastas y atraviesen diversas disciplinas, como la educación, la lingüística descriptiva, la psicolingüística, la sociolingüística, la psicología social aplicada al campo lingüístico, las ciencias del conocimiento, la antropología cultural, la lingüística aplicada o educacional y, también, la pedagogía bilingüe, nuevo campo que emerge cada vez con mayor claridad (López, 1997).

A partir de la recopilación de información cuantitativa y cualitativa, se identifican algunas necesidades básicas que se deben atender en la formación de los profesores que implementan la ALCIES:

- Sensibilización respecto al enfoque intercultural y la diversidad.
- Pedagogía y didáctica intercultural.
- Conocimiento respecto al contexto de la lengua y la cultura.
- Didáctica para el manejo de grupos multigrado/multiniveles (la diversidad en el aula)
- Formación en enseñanza y aprendizaje de lenguas.
- Planeación didáctica para la ALCIES.

Como ya se había mencionado, ubicar las necesidades de formación de los docentes es un paso para plantear una preparación pertinente para ellos, puesto que es a partir de estas necesidades que se conforman líneas o ejes de trabajo que orientan la propuesta de una formación docente con enfoque intercultural. Cada eje cuenta con diversos temas que proporcionan al profesor herramientas para mejorar su práctica docente: pero, sobre todo, lo ayudan a definir su formación sin que se aparte del ejercicio del *currículum* nacional, y le va a proporcionar elementos de desarrollo profesional- ético.

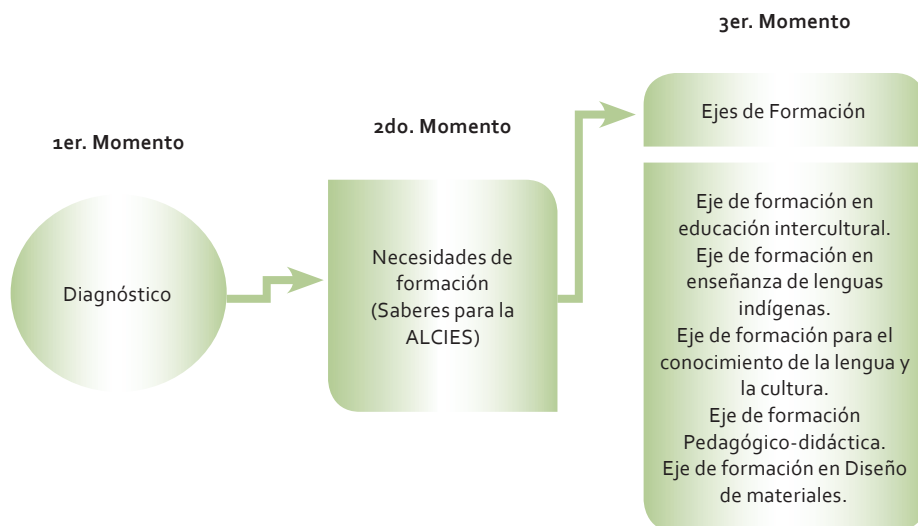
FORMACIÓN DOCENTE INTERCULTURAL INTERDISCIPLINARIA PARA LA ALCIES

El docente de la ALCIES requiere manejar, mediante la formación intercultural interdisciplinaria (FDII), los elementos didácticos, antropológicos y lingüísticos que convergen en los programas de estudio y demás materiales didácticos propios y característicos de esta materia, con el fin de articular la pertinencia cultural de los contenidos de los programas definidos desde la cosmovisión de cada grupo étnico con la didáctica y las técnicas de trabajo empleadas para abordar dichos contenidos de manera concreta, lo cual conjugará la teoría y la práctica en la implementación y estudio de la ALCIES.

Por medio de la formación, los docentes interculturales consideran lo diverso como una riqueza y, por tanto, valoran positiva y críticamente la diversidad cultural y lingüística; hacen de la lengua indígena su objeto de reflexión y estudio; buscan el diálogo entre diversas disciplinas que pueden aportar al desarrollo de la propuesta de un *curriculum* intercultural, en este caso de la ALCIES; ponen en la mesa conceptos, valores y elementos que conforman una propuesta educativa intercultural basada en la reflexión, el diálogo y la experiencia de los alumnos, padres de familia y comunidad, para ver un mismo fenómeno desde diferentes perspectivas.

El tercer paso en la metodología para la formación docente intercultural interdisciplinaria es plantear las necesidades de formación como ejes. En el siguiente esquema se sintetiza la relación entre características e identidad de los docentes para obtener una propuesta de formación que responda a las particularidades de la ALCIES.

Relación entre el diagnóstico y la detección de necesidades con los ejes de formación



Aprender y seguir aprendiendo es una de las necesidades del ser maestro en el contexto de la educación intercultural, con base en la diversidad de escenarios en el aula, el centro escolar y la comunidad. La posibilidad de aprender y seguir aprendiendo de la teoría, la práctica y del contexto comunitario, permite al docente desarrollar su práctica con una visión orientada a la reflexión y el diálogo con los actores educativos de su escuela; es decir, la metodología de formación docente intercultural interdisciplinaria genera un vínculo entre la teoría y la práctica, al conseguir un proceso de aprendizaje reflexivo desde la práctica, pues la teoría se basa en la realidad escolar y comunitaria donde se desarrolla la ALCIES. Asimismo, los

aprendizajes que surgen desde las comunidades son objeto de reflexión y análisis para integrarlos a la práctica docente y construir aprendizajes más significativos tanto para los docentes como para los alumnos. Todo esto, desde el enfoque de la educación intercultural, en donde convergen los ámbitos epistemológico, ético y lingüístico que ayudan a exponer, explicar, problematizar y resolver distintas situaciones pedagógicas planteadas al implementar la asignatura.

Ejes de formación

A continuación, se describen los ejes de formación que surgen de esta propuesta metodológica, los cuales se pueden considerar básicos para el desarrollo de la ALCIES, pues están pensados desde las necesidades de formación que se identificaron a partir de las experiencias de docentes y equipos de seguimiento que han compartido sus preocupaciones y motivaciones respecto a esta asignatura.

Entendamos como ejes de formación a los conocimientos considerados más relevantes para el desarrollo de la formación intercultural, los cuales tienen un carácter interdisciplinario porque se conforman por diferentes temas que se abordan en distintas sesiones de trabajo: los conocimientos básicos para que el docente implemente la ALCIES fomentando en los alumnos el conocimiento, reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural y lingüística de su comunidad, región y país.

Los ejes disciplinares que proponemos para el desarrollo de la propuesta son los siguientes:

- Eje de formación en educación intercultural.
- Eje de formación en enseñanza de lenguas indígenas.
- Eje de formación para el conocimiento de la lengua y la cultura.
- Eje de formación pedagógica/didáctica.
- Eje de formación en diseño de materiales.

Eje de formación en educación intercultural

Este eje está pensado como introducción y sensibilización en torno a la educación intercultural de manera que los docentes cuenten con un antecedente que los ayude a entender la enseñanza de las lenguas indígenas y reflexionen sobre la diversidad en el aula y cómo se aborda dentro del currículo intercultural.

Propósitos: Este eje busca que los docentes identifiquen qué es la diversidad cultural y lingüística de nuestro país, y definan la postura ética que tomarán en el contexto de diversidad donde se encuentran como docentes de la ALCIES. De igual

forma y como consecuencia de lo anterior, tendrán un panorama de lo que es la educación intercultural en y para la diversidad. También reflexionarán respecto a la diversidad en el aula y cómo se aborda un *currículum* intercultural.

Temas:

a) Reconocimiento de la diversidad

- Reconociéndome en la diversidad
- Respuesta ante lo diverso, en el aula

b) Referentes de la Educación Intercultural Bilingüe

- Fundamentación legal (nacional e internacional)
- Enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe
- Intraculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad
- Conocimiento, reconocimiento y valoración
- El estudio de la lengua a través de la cultura que le da sentido

Sugerencias para trabajar los temas: La manera de abordar los temas pueden variar respecto al formato en el que se trabaje esta propuesta de formación docente; sin embargo, es recomendable que en el tema “Reconocimiento de la diversidad”, los docentes hablen de su experiencia al compartir sus vivencias respecto a la diversidad, cuál es su parecer sobre la diversidad en el aula, etc. En este momento se pueden aplicar técnicas de sensibilización para reflexionar ante el cambio epistemológico y ético que la educación intercultural plantea.

Para el tema “Referentes de la Educación Intercultural Bilingüe”, se pueden retomar algunas lecturas y propuestas teóricas que definen qué es la cuestión intercultural y el marco conceptual de los fundamentos de la EIB. **En el Anexo 6. Material sugerido para desarrollar los ejes de formación**, pueden encontrar lecturas y sugerencias de material para el desarrollo de este eje.

Eje de formación para el conocimiento de la comunidad y la cultura

Este eje de formación es fundamental para llevar a la práctica la enseñanza y aprendizaje de lenguas indígenas, puesto que contextualiza y da sentido a la realidad en la que se comparten los conocimientos respecto al uso y conocimiento de la lengua indígena, así como de la cultura y la forma en que se vive en comunidad.

Propósitos: Este eje busca que los docentes amplíen su conocimiento respecto a la cosmovisión de los pueblos indígenas a los que haga referencia la asignatura, con la finalidad de tener o reconocer un panorama general de la realidad de la comunidad y del salón de clases en donde impartirán la ALCIES. Asimismo, el eje promueve la valoración de la propia cultura y la lengua de los maestros que habitan en la comunidad; también fomenta el conocimiento de otra realidad cultural para quienes no pertenecen a la comunidad o tienen pocas referencias de los temas por abordar en la asignatura.

Temas:

- a) Conocimiento de la comunidad (contexto histórico / etnográfico)
- b) Conocimiento de la cultura (cosmovisión)

- Territorio
- Celebraciones
- Organización social

Sugerencias para trabajar los temas: La forma de abordar los temas de este eje es muy particular, pues requiere algunos conceptos teóricos; pero, sobre todo, necesita trabajo de campo en la comunidad para conocer de manera más detallada sus características, su cosmovisión y su organización social. Las sesiones pueden efectuarse de acuerdo con el tiempo que se tenga para desarrollar el eje; sin embargo, deben planearse con carácter teórico-práctico. Es importante revisar el **Anexo 6**, donde se encontrarán más sugerencias.

Eje de formación en enseñanza de lenguas indígenas

Este eje comienza el proceso de formación respecto a la enseñanza de las lenguas indígenas, el cual aborda los referentes que deben considerarse para la enseñanza de las lenguas, destacando las estrategias para el aprendizaje y la enseñanza de las lenguas indígenas, así como la identificación de las competencias comunicativas que pueden adquirir tanto docentes como alumnos.

Propósitos: Crear un espacio de reflexión sobre el uso de la lengua en las aulas de secundaria, así como en torno a la pérdida de las lenguas indígenas, al uso reducido que los docentes les dan en el salón de clases y a lo poco valoradas que están socialmente. Asimismo, busca contribuir a la valoración positiva del uso de la lengua indígena y del bilingüismo, tanto de los docentes como de los alumnos.

Temas:

a) La lengua como sistema de prácticas sociales y culturales.

- Desarrollo de las competencias sociocomunicativas desde las prácticas socioculturales.
- Desarrollo de habilidades lingüísticas.
 - Hablar.
 - Escuchar.
 - Leer.
 - Escribir.

b) Didácticas sobre las lenguas originarias.

- Enseñanza de la lengua como objeto de estudio (L1) o como objeto de aprendizaje (L2).
- Aspectos lingüísticos de la lengua.
 - Fonología.
 - Morfosintaxis.
 - Semántica.
 - Gramática.

Sugerencias para trabajar los temas: Se recomienda considerar la práctica para el desarrollo de las actividades y el ejercicio de los temas, así como buscar espacios de reflexión en cuanto al aprendizaje y la enseñanza de las lenguas indígenas en la región.

Los aspectos lingüísticos serán fundamentales para que los docentes dirijan la reflexión sobre la lengua, retomando los temas de reflexión que se trabajan en el programa, pues para que se logre una verdadera inclusión de la lengua indígena en los salones de clase de secundaria, los profesores que impartan la asignatura deben tener conocimientos sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas indígenas, como se expone en el capítulo 5 de este libro.

Eje de formación en pedagogía / didáctica

Este eje se ha establecido desde la necesidad de orientar y replantear la formación pedagógica recibida hacia la implementación de un *currículum* intercultural, el cual requiere de algunas habilidades que no necesariamente se han adquirido en la formación inicial o mediante la experiencia docente de la asignatura.

Propósitos: Este eje es teórico-práctico y tiene como propósito aportar a los docentes elementos pedagógicos y didácticos para el desarrollo de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la escuela secundaria, donde pondrán en práctica

sus conocimientos por medio de ejemplos que permitan problematizar y resolver situaciones pedagógicas desde el enfoque de la interculturalidad.

Temas:

a) Programa de estudios.

- Estructura y contenidos.

b) Planeación didáctica (investigación, bibliografía).

- Orientaciones didácticas respecto a la enseñanza de la lengua en los distintos contextos sociolingüísticos.

c) Evaluación de los aprendizajes desde el enfoque intercultural.

Sugerencias para trabajar los temas: En este eje, es importante que los ejercicios y las temáticas abordadas conformen el programa de estudios que se aplique en los salones de clase; es decir, se recomienda que, en primer lugar, se analicen la estructura y los contenidos del programa para tener conocimiento de los temas que se tratarán; en segundo lugar, los ejercicios de planeación didáctica deberán estar basados en los propósitos del programa, así como considerar las orientaciones didácticas y las sugerencias de evaluación que se incluyen en los mismos. Se recomienda revisar en los capítulos 5 y 6 de este libro, algunas estrategias para el desarrollo de este eje.

Eje de formación en diseño de materiales interculturales

Este eje surge de la necesidad de implementar la asignatura, pues el material de apoyo para su enseñanza es muy escaso o no considera las particularidades de la enseñanza de lenguas con un enfoque intercultural. Por esta razón, es de suma importancia que el docente cuente con elementos suficientes para elaborar material didáctico.

Propósitos: El propósito de este eje es orientar y proporcionar, a los docentes de la ALCIES, herramientas para elaborar materiales de apoyo desde el enfoque intercultural, que complementen y apoyen el desarrollo de las actividades, así como para orientar la realización de los productos finales de la asignatura o el abordaje de algún tema significativo.

Temas:

a) El uso de medios en un *currículum* intercultural.

b) Creación de instrumentos que facilitan el aprendizaje en el aula.

- c) Materiales didácticos con enfoque intercultural.
- d) Materiales audiovisuales con enfoque intercultural.
- e) Los proyectos de aula y los medios audiovisuales y escritos.

Sugerencias para trabajar los temas: Para abordar este eje en las distintas modalidades de formación, es importante considerar el tiempo y el producto final que habrá de desarrollarse, dando ejemplos de materiales interculturalmente pensados, así como proponer proyectos acordes para alumnos de primer grado de secundaria en contextos indígenas. En el capítulo 4 de este libro, se pueden encontrar sugerencias sobre cómo elaborar materiales audiovisuales interculturales, lo cual será de gran ayuda al momento de plantear los temas por desarrollar en la formación de docentes interculturales.

Modalidades para su implementación

En este apartado, se muestran las distintas modalidades en las que se pueden trabajar los ejes de formación básicos para el desarrollo de la ALCIES; cada modalidad representa un grado de profundidad en los contenidos, los tiempos destinados para cada tema y los aprendizajes esperados de cada modalidad.

Las modalidades en las que se pueden abordar los distintos ejes de formación son:

- Talleres
- Cursos
- Diplomados
- Especialidades
- Posgrados

Cada modalidad tiene diferentes propósitos y, por tanto, distintos énfasis al abordar los contenidos, los cuales se distribuirán de acuerdo con los tiempos, el número de personas y, sobre todo, las características de las mismas. Aunque cada modalidad debe abordar las necesidades de formación que se detectaron con anterioridad, se recomienda analizar de manera detallada la formación que requieren los docentes de la ALCIES para ubicar los niveles de profundidad en los temas y los grados de avance esperados:

- **Sensibilización.** Implica un manejo inicial del enfoque de la asignatura y las bases de la educación intercultural, el marco normativo de la asignatura, así como sus propósitos y metas.

- **Profundidad.** Implica conocer la cultura cuya lengua se enseña en la asignatura, así como los elementos para realizar el diagnóstico sociolingüístico y las planeaciones didácticas, incorporando estrategias de enseñanza de lenguas.
- **Especialista.** Implica conocer las prácticas culturales en relación con el sistema lingüístico en cuestión; planear de manera sistemática, incorporando estrategias de enseñanza de la lengua indígena como L1 y L2 en un mismo salón de clase; incorporar a la comunidad en las actividades de la asignatura sin folclorizar la cultura.

Para elegir la modalidad es importante tomar en cuenta, además de los contenidos, las características de los docentes en formación, pues pueden estar de acuerdo o no con el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural. Por esto, es sustancial conocer la disposición que los docentes tienen para su formación y el compromiso hacia la asignatura. Asimismo, hay que recordar que del nivel de profundidad con que se aborden los temas dependerá el grado de aprendizaje que obtengan los profesores y, en consecuencia, el desarrollo o modificación de su práctica docente a una práctica docente intercultural. En el **Anexo 7. Modalidades de implementación para los ejes básicos de formación intercultural interdisciplinaria**, se muestran elementos para definir el formato de los espacios de formación docente.

Una vez que se tienen claros los fines y las diferencias entre las modalidades, hay que elegir la propuesta que mejor responda a las necesidades de los docentes y sea factible en su realización. Para una adecuada selección de contenidos, es preciso considerar las características y necesidades de formación del maestro que va a impartir la asignatura, posteriormente es posible decidir qué nivel de profundidad se requiere para formar a los docentes y conjugar las posibilidades de implementación; es decir, si los profesores tienen serias carencias en cuanto a educación intercultural y el reconocimiento de la diversidad, lo ideal sería que se especializaran o que optaran por una formación amplia en el tema; sin embargo, como muchas veces no existen los recursos o las instituciones adecuadas para impartir un posgrado en esta materia, se recomienda dosificar la intervención, señalando en cada taller, curso o diplomado, la necesidad de profundizar en el tema para lograr el objetivo de la propuesta de formación: tener docentes interculturales.

La dosificación consiste en ubicar los ejes de mayor interés e impartirlos en cursos, talleres o diplomados que preparen a los docentes para una especialidad, maestría y/o doctorado que los haga expertos en la materia. Cada modalidad debe tener objetivos específicos y definir sus limitaciones. Los cursos y talleres no pueden abarcar la totalidad de los ejes de formación en una sola edición; los diplomados tendrán que dosificar la información que se incluya para abarcar todos los ejes; las especialidades o posgrados tendrán un grado de profundidad más amplio que todos los anteriores e incluso proponer nuevas líneas de formación para preparar docentes interculturales. En el **Anexo 8**, se muestra un ejemplo de la manera de dosificar los contenidos de los ejes de formación a partir de las diferentes modalidades de implementación, el cual puede ser un punto de partida para la formación de docentes interculturales que implementan la asignatura de Lengua y Cultura Indígena para educación secundaria.

EL DOCENTE INTERCULTURAL

Como ya se ha mencionado, la metodología para la formación docente intercultural interdisciplinaria tiene como resultado docentes que consideran lo diverso como un valor y a su vez valoran la diversidad cultural y lingüística; hacen de la lengua indígena su objeto de reflexión y estudio; buscan el diálogo entre diversas áreas que pueden aportar al desarrollo de la propuesta de un *currículum* intercultural, en este caso la ALCIES, por lo que explicitan conceptos, valores y elementos que conforman una propuesta educativa intercultural basada en la reflexión, el diálogo y la experiencia de los alumnos, padres de familia y comunidad, para ver un mismo fenómeno desde diferentes perspectivas.

Al respecto, podemos decir que el papel docente en el marco de la ALCIES se construye con base en la complejidad y heterogeneidad de los alumnos, las características de cada maestro, su relación con los padres de familia, el vínculo de la escuela con la comunidad, el grado de apropiación y manejo de aspectos culturales y lingüísticos tanto de los alumnos como del profesor, etc., de tal manera que éste se muestra no como un actor cuya misión se agota en la transmisión de conocimientos —conseguir que niños y jóvenes accedan a determinados saberes—, sino como el conductor de un complejo proceso de enseñanza-aprendizaje. Se trata de un agente que tiene que aprender, él mismo, a enseñar y dirigir una dinámica donde alumnas y alumnos construyan su conocimiento y su interpretación propios del mundo.

Desde esta perspectiva, observamos que los planes de estudio de la formación docente inicial y continua tradicionales están en crisis. No basta ya con reforzar los conocimientos del profesor; hay que retomar sus saberes, tradiciones, conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan asumir el papel de guía de ese proceso interactivo que constituyen hoy la enseñanza y el aprendizaje. Esta realidad exige entonces ver al docente como mediador del aprendizaje y como aprendiz de los procesos de dinámica social y cultural, lo cual repercute en su manera de impartir la asignatura y en el vínculo que pueda establecer, desde su práctica docente, con su vida personal y su quehacer profesional.

*El docente como mediador*²²

El docente mediador busca el aprendizaje significativo de los alumnos, lo cual lo sitúa como un estratega, facilitador del proceso educativo; en otras palabras, como un promotor de situaciones de aprendizaje y de la evolución de las estructuras cognitivas y metacognitivas entre sus estudiantes. También es mediador del encuentro de sus alumnos con el conocimiento, porque los guía y orienta en sus actividades, asumiendo el rol de profesor constructivo y reflexivo. Si bien la función docente requiere una alta dosis de profesionalismo, el maestro-mediador debe poseer una firme vocación por su labor educativa, en la que destaque la necesidad de privilegiar la palabra antes que la norma, la creatividad antes que el signo o el estigma,

²² En la elaboración de este apartado colaboró Carlos Sixto Bautista.

la nobleza antes que la imposición academicista, la atención centrada antes que la rutina docente. (Villarruel, 2009). Como podemos apreciar, el docente tiene que acercarse a las posturas éticas y epistemológicas que propone la educación intercultural y que es la base de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena para escuela secundaria; por esta razón, en la formación de docentes interculturales se deben considerar espacios de reflexión y análisis de la práctica docente, y cómo ésta puede contribuir a generar aprendizajes significativos tanto entre los alumnos como entre los mismos profesores.

Por tanto, la función del mediador incluye, en términos generales, promover la formación permanente, posibilitar el trabajo en grupo y facilitar la consulta e investigación. Entre sus actividades se encuentran el diseño de planeaciones individuales y grupales, la asesoría y el acompañamiento, la construcción de conocimiento colaborativo y la evaluación. Asimismo, estimula a los estudiantes para que transformen sus actitudes y valores a fin de sumar esfuerzos frente a una causa común, mediante la comunicación eficaz, la generación de estrategias, la creación de ambientes colaborativos, la solución de conflictos y la formación constante. Ahora bien, para que el docente cumpla con su función mediadora, debe propiciar actitudes de respeto, colaboración, integración, tolerancia, cooperación y ayuda mutua; generar que el espacio y tiempo pedagógicos se conviertan en un momento de gran interactividad entre y con sus estudiantes para que, finalmente, logre el propósito fundamental de propiciar el aprendizaje en un contexto social histórico.

El docente como aprendiz²³

Ser aprendiz implica estar abierto al conocimiento, sea éste de cualquier índole, por lo que el docente que implemente la ALCIES deberá tener esta apertura ante el trabajo constante de investigación que habrá de realizar a lo largo de la asignatura. Para ello se requieren habilidades de búsqueda y selección de información para ofrecerla al grupo y que puede incluir textos o saberes de personas de la comunidad con quienes el grupo o los equipos puedan dialogar, conocer, reconocer y valorar los saberes culturales y lingüísticos.

La producción constante de información en la actualidad, así como la diferencia en el grado de apropiación de la lengua y la cultura de cada docente, supone efectuar actividades encaminadas a buscar información y a la actualización permanente. En la asignatura, al buscar información se necesita una actitud flexible del docente para dialogar y descubrir los saberes comunitarios con los que cuentan los alumnos y aprender de ellos.

Lo anterior cuestiona la imagen del docente como el poseedor del conocimiento frente al grupo y la noción de que el aprendizaje se basa en la mera acumulación de información. En el contexto actual, se sabe que el aprendizaje se constituye principalmente sobre un proceso reflexivo centrado en procesos, actividades y decisio-

²³ En la elaboración de este apartado colaboró Carlos Sixto Bautista.

nes individuales y de grupo, lo cual permite la apropiación de los contenidos académicos, así como los saberes comunitarios, locales, regionales, etcétera.

La función del docente como aprendiz supone una constante reflexión acerca de su trabajo con el alumno y de las condiciones que impactan la práctica cotidiana, como las condiciones áulicas, escolares y comunitarias. De esta forma, además de perfeccionar su manejo de los contenidos académicos y culturales explícitos de la asignatura, el profesor como aprendiz tiene la oportunidad diaria de mejorar su intervención en el aula rediseñando las actividades y organizando los recursos didácticos empleados, siempre y cuando tome en cuenta las opiniones de los alumnos, ya que pueden indicar qué tan significativos son los contenidos para el grupo. La flexibilidad y la visión estratégica del docente le permiten ampliar su espectro de intervenciones en el aula, pues cada ciclo escolar el grupo es totalmente diferente y, por ello, algunas actividades, prácticas y proyectos pueden no tener el mismo impacto en las nuevas generaciones.

Recordemos que, si bien la práctica docente requiere cierto bagaje de cultura general y un nivel de especialización en la asignatura o modalidad en cuestión, el motor de muchas buenas prácticas docentes es el compromiso ético en la responsabilidad de compartir y trabajar con todos los alumnos dentro y fuera del aula, a fin de que adquieran, desarrollen y perfeccionen estrategias que sean la base para seguir aprendiendo a lo largo de la vida.

En sí, lo que se busca lograr con esta propuesta metodológica para la formación docente intercultural interdisciplinaria es formar docentes interculturales, que asuman un papel de mediador en el proceso de aprendizaje del estudiante y como aprendices de la lengua y la cultura. Este punto es fundamental al planear cualquier propuesta de formación docente para la ALCIES.

Por tanto, el docente intercultural producto de esta propuesta metodológica deberá, entre otras cosas:

- Conocer, reconocer y valorar como ventaja pedagógica, la diversidad étnica, cultural y lingüística del país.
- Construir una práctica docente que busque no sólo interpretar y aplicar el *currículum*, sino recrearlo y reconstruirlo para generar alternativas de enseñanza que den respuesta a las características y necesidades de la diversidad étnica, cultural y lingüística de las y los alumnos.
- Promover y participar en nuevas formas de gestión escolar.
- Asumir una actitud intercultural, lo que implica cambios en su práctica educativa y en su percepción sobre el mundo en general, para responder al carácter plural de la sociedad moderna y democrática.

- Conocer, reconocer y valorar los conocimientos, saberes y valores intraétnicos, interétnicos e interculturales, e incorporarlos a su práctica cotidiana.
- Valorar las lenguas maternas de los educandos y promover el bilingüismo como una herramienta de potenciación del diálogo intercultural que fortalezca las capacidades comunicativas y la ampliación del bagaje cultural.
- Promover el desarrollo lingüístico cultural de los pueblos indígenas (estudio de las lenguas, desarrollo de su gramática, escritura, léxico, estabilización de sus alfabetos).

REFERENCIAS

- Achilli, E. L., *Investigación y formación docente*, Rosario, Laborde Editor, 2000.
- Aguado, T., I. Gil y P. Mata, "El enfoque intercultural en la formación" en *Revista Complutense de Educación*, vol. 19, núm 2, 2008, p. 281.
- Álvarez, M., "Los estudios de posgrado" en *Precarios.org.*, 2005, disponible en www.precarios.org/dl47 (Consulta: 16 de juwnio de 2011).
- Ander-Egg, E., "Hacia una pedagogía autogestionaria" en A. M. Betancourt, *El taller educativo*, Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, 2007.
- Casillas, L., y L. Santini, *Universidad intercultural. Modelo educativo*, México, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe-SEP, 2006.
- CGEIB, *Retos y perspectivas para la operación de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la educación secundaria*, México, CGEIB-SEP, 2007.
- Devalle, A., "La diversidad y la formación docente", en *Biblioteca didáctica*, Argentina, Larousse, 2006.
- Gómez, M. R., "El taller en trabajo social" en A. M. Betancourt, *El taller educativo*, Colombia, Cooperativa Editorial Magisterio, 2007.
- Jordán, J. A., "Los profesores ante la educación y la escuela multicultural" en J. A. Jordán, *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*, Barcelona, Paidós, 1994.
- Jung, Ingrid, "Propuesta de formación del maestro bilingüe", en *Ser maestro en el Perú; reflexiones y propuestas*, Lima, Foro educativo, pp. 277-292.
- Lenoir, Y., "Interdisciplinariedad", en J. Houssaye, *Cuestiones pedagógicas. Una enciclopedia histórica*, México, Siglo XXI, 2003.
- López, J., *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*, México, CGEIB-SEP, 2006.
- , *La interculturalidad para transformar y mejorar la práctica docente*, México, CGEIB-SEP, 2004.
- López, L. E., "La diversidad étnica, cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere", en *Revista Iberoamericana de Educación*, s.p.i., 1997, 1-38.
- Quilaqueo, D., "Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile", en *Cuadernos interculturales*, Valparaíso, U. d. Valparaiso, Ed., 6 (10).
- Sánchez, J. y I. Santos, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, Sociedad General Española de Librería, 2004.

- Sandoval, E., "Ser maestro de secundaria en México: condiciones de trabajo y reformas educativas", en *Revista Iberoamericana de Educación*, s.p.i., 2001, 10- 43.
- Schaub, H. y K. Zenke, *Diccionario AKAL de Pedagogía*, Madrid, Ediciones AKAL, 2001.
- Schmelkes, S., *La política de la educación bilingüe intercultural en México. Ponencia presentada en el Seminario Internacional "Educación en la Diversidad: Experiencias y Desafíos desde la Educación Intercultural Bilingüe"*, México, 2003, p.4.
- Secretaría de Educación Pública, *Alumnos transnacionales. Escuelas mexicanas frente a la globalización*, México, SEP, 2008.
- , *Pensar desde el otro lado. Los desafíos de una educación sin fronteras*, México, SEP, 2008.
- Villarruel, M., "La práctica educativa del maestro mediador", en *Revista Iberoamericana de Educación*, s.p.i., 2009, 12.

CAPÍTULO 4

ELABORACIÓN DE INSTRUMENTOS PARA LA
PRODUCCIÓN DE MATERIALES CON ENFOQUE
INTERCULTURAL PARA LA ALCIES

*Diego Andrés Castillo Silva
Tania Santos Cano*

AUSENCIA Y NECESIDAD DE MATERIALES INTERCULTURALES EN EL AULA

La ALCIES es un espacio ideal para construir y revitalizar, por medio de diversos materiales didácticos y de difusión, una visión de mundo más nacional, de un país pluriétnico, pluricultural y plurilingüe. Sin embargo, hay muy pocas producciones en lenguas indígenas; faltan videos, discos, películas, libros, etc., donde se escuchen las voces y los sonidos de las lenguas originarias, se conozcan sus transformaciones en el tiempo, se divulgue cómo son y cómo viven las culturas milenarias en la actualidad, cómo aportan conocimientos a la nación y de qué manera están insertas en el mundo contemporáneo.

La educación secundaria no escapa a la ausencia de materiales en lenguas indígenas. Mientras se han producido todo tipo de videos, audios y libros para todas las asignaturas del nivel, para la ALCIES hay menos de una docena, lo que indica claramente la omisión de las lenguas originarias como objeto de estudio y como lengua de instrucción en la educación básica. Al día de hoy, existen seis interactivos en diferentes lenguas indígenas y un único video producido específicamente para la ALCIES en lengua Náhuatl,²⁴ todos han sido realizados por la CGEIB a manera de pilotos o modelos. Esta escasez de materiales puede interpretarse como un grave y preocupante desinterés o descuido por parte de las instituciones educativas federales y estatales en promover y revitalizar las lenguas y culturas indígenas, en y a partir de las aulas.

Por esta razón, desde las escuelas y la comunidad se deben demandar los materiales didácticos necesarios para operar la ALCIES, de la misma manera que los tienen las demás asignaturas del nivel. Sólo así se evitará que el Estado y sus instituciones educativas continúen cometiendo, *de facto*, una discriminación institucionalizada.

Para la ALCIES, es urgente contar con libros de texto e impresos diversos, videos, audios, programas de radio y de televisión, principalmente porque el objeto de es-

²⁴ 1) Material multimedia de apoyo didáctico a la asignatura de Lengua y Cultura Zapoteca de la Sierra Norte de Oaxaca para la educación secundaria, Inali-CGEIB, 2006; 2) Material multimedia de apoyo didáctico a la asignatura de Lengua y Cultura Maya de Yucatán para la educación secundaria, Inali-CGEIB, 2006; 3) Material multimedia de apoyo didáctico a la asignatura de Lengua y Cultura Tseltal de Chiapas para la educación secundaria, Inali-CGEIB, 2006; 4) Material multimedia de apoyo didáctico a la asignatura de Lengua y Cultura Tsotsil de Chiapas para la educación secundaria, Inali-CGEIB, 2006; 5) Material multimedia de apoyo didáctico a la asignatura de Lengua y Cultura Ch'ol de Chiapas para la educación secundaria, Inali-CGEIB, 2006; 6) Material multimedia de apoyo didáctico a la asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl de la Huasteca para la educación secundaria, Inali-CGEIB, 2006; 7) "Semanauaknauatl ollinyolistlistli". Material multimedia de apoyo didáctico a la asignatura de Lengua y Cultura Náhuatl de la Huasteca, CGEIB, 2010.

tudio de la asignatura son las lenguas y las culturas nacionales. De ahí que junto a otras estrategias, los materiales coadyuven a una educación intercultural de calidad, “[...] que tenga en cuenta y favorezca el desarrollo de valores, actitudes, sentimientos y comportamientos orientados a combatir estereotipos y prejuicios, que respete la riqueza de la diversidad y la variedad cultural de una sociedad plural”. (CGEIB, 2006)

Por el contexto y las condiciones ya mencionadas, los materiales contruidos desde las aulas en diversas lenguas nacionales son en sí mismos novedosos y de gran valor para los pueblos indígenas contemporáneos, pues la escasez permite que cualquier producción, por sencilla que sea, siempre será un aporte para la educación intercultural y para la sociedad en general.

CONVERGENCIA SOCIAL Y DE MEDIOS. POSIBILIDADES DEL USO DE MEDIOS EN UN *CURRICULUM* INTERCULTURAL

Para paliar la falta e intentar cubrir la necesidad que existe en las aulas por tener materiales interculturales, ubicamos como parámetro dos tipos de materiales audiovisuales elaborados para la ALCIES. Unos se producen como parte del desarrollo de la asignatura; son los productos de los proyectos de divulgación contruidos por alumnos y maestros: cápsulas de radio, videos, historietas, folletos, etc. Otros son materiales audiovisuales realizados de manera profesional, ya sea desde las instituciones educativas o desde la iniciativa privada. Para ambas producciones, el punto de partida es el concepto de convergencia de medios que más adelante se detalla.

Si los productos de comunicación diseñados para el aula se contruyen desde la cultura, hablados siempre en lengua indígena y con base en los temas planteados en los programas de la ALCIES, aseguraremos un material didáctico pertinente que genere interés dentro y fuera del aula. Para estos fines, es importante retomar las recomendaciones que sobre los contenidos de esta asignatura se trabajan en el capítulo 2, así como la metodología de enseñanza de lenguas indígenas que se señala en los capítulos 1, 2 y 5 de este volumen.

Uno de los principales obstáculos en la producción de materiales en lenguas originarias de México, como aquí se ha planteado, es la brecha digital, la cual hace que las comunidades indígenas tengan un acceso limitado a la tecnología. Aunque en ciertas condiciones, esta circunstancia no ha impedido que trabajen en mayor o menor medida con la tecnología y los medios de comunicación, la exclusión de los pueblos originarios para producir sus propios contenidos y difundirlos se traduce en discriminación de productoras de cine, televisión y radio, así como de los grandes consorcios de medios de comunicación que no consideran “rentable” el tema. Es decir, la brecha digital se compone no sólo del limitado acceso a las tecnologías sino también de la limitada producción de contenidos de los pueblos originarios.

En esta línea, es de interés retomar algunas ideas del modelo de uso de convergencia de la CGEIB, donde se asienta que:

[...] las TIC pueden ayudar de manera privilegiada al poner en relación al estudiante con el contenido. El estudiante podrá entonces necesitar diversas herramientas tecnológicas que le permitan aplicar adecuadamente y, de manera crítica, las estrategias de aprendizaje que sean más apropiadas y con ello, construir aprendizajes significativos” (CGEIB-SEP, 2007).

Una de las propuestas importantes que eventualmente podrían ayudar a concretar este modelo de convergencia que la ALCIES impulsa en sus distintas modalidades es incluir la habilitación²⁵ en medios de comunicación en el aula. El uso de los medios tiene como objetivo la reflexión sobre la lengua y la cultura, no sólo como apoyos didácticos para alumnos y maestros, sino como contenido curricular para el desarrollo de los proyectos escolares, de manera que habilitar a los alumnos en el uso de medios de comunicación les permita generar materiales diversos en lenguas indígenas. Esto, en el entendido de que la creación de contenidos propios por parte de los estudiantes posibilitará la difusión de las lenguas originarias y tendrá salida desde distintos medios asegurando el vínculo escuela-comunidad, que es uno de los objetivos primordiales de la asignatura.

Para abundar un poco en la ventaja de incorporar los medios de comunicación como parte del contenido curricular, convendría partir de una definición de comunicación. Roberto Aparici menciona que: “Comunicación implica diálogo, una forma de relación que pone a dos o más personas en un proceso de interacción y de transformación continua (Aparici, 2008).” Por tanto, se entiende que los conceptos de comunicación y prácticas sociales del lenguaje permiten la difusión de las lenguas y culturas originarias. Aparici abunda en su tesis y apunta: “Si bien el poder ha disfrazado, metamorfoseado, el significado de la palabra comunicación y, aunque pueda ser utilizada como sinónimo de “dar a conocer”, “informar” o “transmitir” su significado es diferente. Informar no es comunicar, no en todo acto comunicativo se informa algo.” Y siguiendo su reflexión, Aparici afirma que la comunicación sucede cuando: “[...] hay una relación de igual a igual entre todos los participantes del proceso y donde no existen papeles asignados para quienes participan de la comunicación: los emisores son receptores y los receptores son emisores” (Aparici, 2008).

Ejemplo tangible de esta idea de la comunicación son las radios comunitarias, medios que en muchos casos han logrado que todos en la comunidad tengan voz, ya que hay consenso desde la asamblea comunitaria sobre los contenidos que deben transmitirse y a los cuales podríamos llamar, en este caso específico, “contenidos comunitarios”; contenidos que en el aula pueden facilitar el aprendizaje significativo en el marco del trabajo pedagógico de la asignatura.

²⁵ Con la palabra “habilitación” nos referimos a la capacitación y aprendizaje de las técnicas y formatos para generar contenidos y darles salida a través de diversos tipos de medios de comunicación por parte de los estudiantes, de manera que logren divulgar y comunicar la importancia de la ALCIES, así como de las lenguas y culturas indígenas nacionales.

Hasta aquí se ha establecido, entonces, la necesidad de generar materiales audiovisuales para la asignatura desde la convergencia de medios, señalando la importancia de elaborar instrumentos para producir dichos materiales ya sea de manera profesional o por los alumnos y sus maestros, como parte del estudio y difusión de las lenguas y culturas nacionales. Lo anterior, consideramos, puede contribuir a reducir la brecha digital que padecen los pueblos indígenas junto con la tercera parte de “desconectados”²⁶ en nuestro país.

Conviene ahora hacer un repaso general sobre la elaboración de los materiales para esta asignatura y después profundizar en la producción de materiales audiovisuales.

¿QUÉ IMPLICA HACER UN MATERIAL PARA ESTA ASIGNATURA?²⁷

Los materiales didácticos para la asignatura de Lengua y Cultura Indígena se elaboran como apoyos para el desarrollo de los programas de estudio, son diversos y, como se mencionó anteriormente, algunos han sido producidos por la CGEIB y otros por los estados que implementan la asignatura; entre ellos destacan:

- Fichas didácticas. Son complementarias o de apoyo y se usan en cualquier momento, sin que rijan una secuencia.
- Guías de aprendizaje (del alumno y para el maestro). Deberán estar articuladas a los contenidos que presente el programa de estudios de la asignatura.

Se ha propuesto realizar audios y videos que acompañen las guías de la ALCIES. Por tanto, los tres materiales, la guía del alumno, la del maestro y los videos, serán articulados.

Así, tanto en los materiales impresos como en los audiovisuales deben considerarse ciertos criterios para que resulten pertinentes, lingüística y culturalmente, al contexto en donde se utilizarán.

Es importante señalar que el proceso de elaboración de un material didáctico implica la toma constante de decisiones, que irán delimitando los contenidos culturales y lingüísticos con base en los objetivos que se propongan.

Veamos el siguiente cuadro:

²⁶ Néstor García Canclini aporta esta categoría para señalar la condición de marginación en el acceso a las tecnologías digitales como internet, televisión y radio. Esta falta de acceso no sólo incluye el derecho a tener internet, ver televisión o escuchar radio, sino a producir contenidos y difundirlos como parte de los derechos sociales y comunitarios de cualquier pueblo (García Canclini, 2005).

²⁷ La elaboración de este apartado estuvo a cargo de Tania Santos.

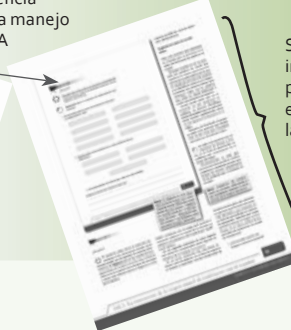
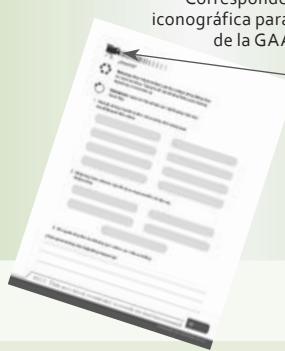
Materiales articulados para la ALCIES

Los materiales

Guía de aprendizaje
del alumnoGuía didáctica
para el maestro

DVD:

- Audio
- Video
- Interactivo

Correspondencia
iconográfica para manejo
de la GAASugerencias e
indicaciones
para la
enseñanza de
la lengua

Etapas generales de elaboración de materiales

Al inicio (fase de planeación)

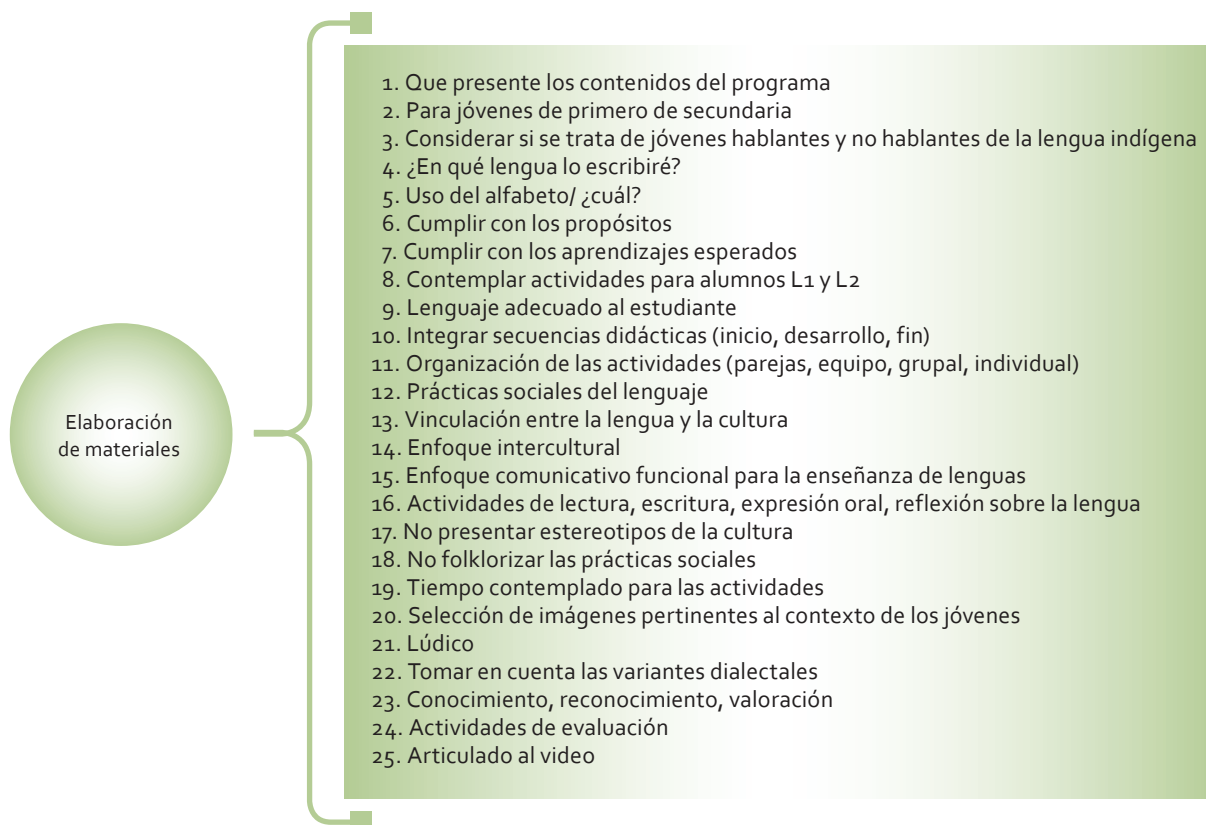
- Delimitar a quién está dirigido el material (edad, contexto sociocultural, dominio de la lengua, sea lengua indígena o español).
- Decidir qué tipo de material se va a elaborar; es decir, el formato y también en dónde se va a utilizar. (en el aula, como material para la casa, etcétera).
- Definir en qué lengua se elaborará el material. Aun cuando se espere que los materiales estén escritos en lengua indígena, esta decisión dependerá del perfil sociolingüístico de los destinatarios.
- Seleccionar los temas que presentará el material, ya sea a partir de los contenidos del programa o de un análisis cultural.
- Definir la organización del material (las secciones, los apartados)
- Si se elabora un material para la enseñanza de lenguas debe considerarse el enfoque o método en el que sustentará el material, así como los contenidos lingüísticos, vinculados a las prácticas socioculturales del lenguaje.

Durante el proceso de elaboración	• Los elementos del material deberán probarse con los alumnos para identificar si son útiles y si logran los propósitos para lo que son diseñados. • Si el material está escrito en lengua indígena, se deberá revisar que la escritura sea uniforme, de acuerdo con la norma de escritura seleccionada. • Solicitar ayuda de especialistas en la lengua y la cultura para que los materiales tengan mayor pertinencia. • Identificar las imágenes o ilustraciones que puedan resultar ajenas al contexto o discriminatorias.
Una vez terminado el material	• Realizar el piloteo, decidir los cambios o modificaciones y dar seguimiento de los materiales.

Fuente: Tania Santos (2011), Criterios para el diseño de materiales para la enseñanza de lenguas indígenas, México, Inali (*mimeo*).

Para el caso específico de materiales impresos para la asignatura de Lengua y Cultura Indígena, es importante considerar los siguientes aspectos:

Elaboración de materiales



Fuente: Tania Santos (2012), Implicaciones para el diseño de materiales para ALCIES. Documento interno de trabajo, México, CGEIB.

LOS MATERIALES AUDIOVISUALES EN LA ALCIES

La producción de materiales audiovisuales en el aula

En la producción de medios o materiales audiovisuales desde el aula se pueden trabajar contenidos escolares a partir del conocimiento indígena y la lógica comunitaria en la que viven y se relacionan los pueblos indígenas, como lo señalan los contenidos de los programas de estudio de la asignatura.

En la lógica comunitaria de los pueblos indígenas, la asamblea²⁸ es un espacio de toma de decisiones donde se plantean conflictos y soluciones, donde se piensa, se reflexiona y se decide de manera consensuada. Podemos entonces tomar la asamblea como ejemplo de la lógica comunitaria y como una estrategia para generar contenidos en el aula desde la aproximación a los conocimientos indígenas, planteando siempre el acuerdo y el consenso de todos aquellos involucrados en la generación y planeación de los contenidos conforme los contenidos curriculares.

El uso de materiales diversos en lengua originaria implica efectuar actividades y reflexiones específicas que se vinculan con los saberes tanto académicos como comunitarios, los cuales requieren salidas de información en medios (incluidos medios audiovisuales) que den a conocer y legitimen, desde el espacio escolar, las prácticas sociales y culturales de las comunidades indígenas. De esta manera, la ALCIES pretende que el uso de diversos medios en el aula tenga, además, un énfasis crítico; es decir, que en el salón de clases se produzcan mensajes propios en diversos formatos, que sean un objeto de reflexión para el tratamiento de temáticas y actividades desde la perspectiva del saber comunitario y la cosmovisión indígena.

Tomar en cuenta estas circunstancias de acercamiento y apropiación de la tecnología por parte de los pueblos indígenas ayuda a construir o producir materiales interculturales, en el entendido de que la pertinencia de la interculturalidad se basa en el reconocimiento del otro, en la premisa de que las diferencias culturales nos enriquecen como individuos y que todos en algún momento somos distintos o diferentes para otros, circunstancia que no pone en riesgo nuestras creencias o costumbres; por el contrario, nos nutre y permite crecer.

En este sentido, es relevante contextualizar el uso que los pueblos indígenas le han dado a las Tecnologías de la Información (TIC) en años recientes. Para ello, conviene citar a Carmen Gómez Mont, que a la letra dice:

La creación de la sociedad informacional en México es limitada y desbalanceada, cuando se habla desde una perspectiva de conjunto de su sociedad. Algunos sectores participan con mayor decisión que otros y como tal se construye un fenómeno que pretende ser universal, de forma fragmentada e incompleta. Es evidente una creciente participación de las comunidades indígenas en iniciativas que competen

²⁸ Véase capítulo 2 para ampliar el concepto de *asamblea* en el apartado sobre comunalidad.

a los viejos y nuevos medios de información y comunicación, aunada a una falta de documentación escrita sobre los procesos de apropiación y creatividad tecnológica. La fotografía, el cine, las radios comunitarias, el vídeo, el fax, el teléfono celular y finalmente internet forman parte de su cotidiano. La llegada de estos medios ha sido en gran medida silenciosa y desconocida para la mayoría de la población mexicana, sin embargo, para las comunidades estos medios han sido un motor para conservar su memoria histórica, impulsar la producción y venta de sus productos y fortalecer sus relaciones sociales a nivel regional, nacional e internacional.

La diversidad de medios que forma parte del cotidiano en la vida de las comunidades es inmensa. Algunos de ellos han sido debidamente analizados y evaluados como el caso de las radios comunitarias, en menor medida se ha hablado del video, de la telefonía e internet. Ante el video se observa una proliferación de cámaras sin precedentes, así como la institucionalización de centros de transferencia de medios que les han introducido al lenguaje de la edición y post-producción teniendo como mediadoras tecnologías electrónicas. (Gómez Mont, 2002).

Es así que el uso de las tecnologías para producir contenidos provenientes de los pueblos indígenas contribuye, desde nuestro punto de vista, a construir un México intercultural. La interculturalidad nos sirve a todos; también para ampliar las posibilidades de entendimiento entre diversas culturas y lenguas, así como para intercambiar conocimientos entre indígenas urbanos y rurales; esto, aunado a la convergencia de medios, incluidas las tecnologías de la información y la comunicación, sienta las bases para la comunicación intercultural.

De manera específica, construir materiales interculturales es colectivizar conocimiento para una gran diversidad de receptores; por ejemplo, diseñar un material didáctico pensado para el aula implica construirlo también para la comunidad cercana, las autoridades educativas, las comunidades vecinas, el estado, el país, etc. De esta manera, se intenta que los materiales puedan ser entendidos, disfrutados y aprovechados por cualquier persona.

De acuerdo con de esta condición, la ALCIES fomenta la habilitación en medios y posibilita que los estudiantes compartan los contenidos generados desde el aula en diferentes niveles de la educación y de manera radial entre escuelas telesecundarias, inicialmente con información planificada y desarrollada de manera colaborativa, plasmada en formatos impresos y electrónicos, así como con audios y audiovisuales diversos producidos con equipamiento escolar o desde celulares, radiograbadoras sencillas, transmisores locales de radio, altavoces, etcétera.

El fin último de usar medios en el aula es concretar experiencias de comunicación mediante el desarrollo de proyectos de medios, a partir de los contenidos propuestos en el programa de estudios de la asignatura o de los contenidos que surjan en las aulas, para realizar programas de radio, revistas, periódicos escolares, periódicos murales, historietas y, en la medida de lo posible, publicaciones electrónicas; en este sentido, la convergencia de medios es una herramienta conceptual que ayuda a entender cómo y cuándo utilizar y hacer converger distintos medios.

Sin embargo, para elaborar materiales didácticos desde el aula, es importante recordar que para registrar un mensaje, una idea, un hecho, sólo basta lápiz y papel. Por ello, aun cuando se carezca de todo, como suele suceder en muchas escuelas del país, es posible concentrarse en los contenidos y no en la plataforma ideal para difundirlos; una vez teniéndolos, es más sencillo encontrar o solicitar plataformas tecnológicas.

La producción profesional de los materiales audiovisuales

Las dos características básicas o principales del material audiovisual e impreso que acompaña a la ALCIES en sus distintas lenguas son, en un sentido amplio, la reflexión sobre la cultura y la utilización de la lengua como objeto de estudio. Los formatos son diversos: libros de texto, guías de trabajo para alumnos y maestros, videos, audios, cápsulas de radio, fichas didácticas, entre muchos otros.

Para realizar materiales audiovisuales de manera profesional en cualquier formato, es preciso conocer a fondo los contenidos de la asignatura por trabajar y determinar si estos materiales serán articulados a un libro de texto como ocurre con algunos materiales propuestos para telesecundaria; o si serán complementarios, como videos temáticos generales.

Después de definir si los materiales audiovisuales serán articulados o complementarios, hay que comprender las necesidades planteadas por el programa de estudios de la lengua y cultura en cuestión al revisar los bloques de contenidos y conocer las finalidades tanto del programa como de los libros de texto, videos y audios de apoyo que existan.

Una vez decididos los contenidos que incluirá el audio o video, es imprescindible establecer el momento didáctico en que habrá de usarse. Con el guion terminado, se hace la producción tratando de que quede tal como la imaginamos; aunque por lo general, el resultado final es distinto, quizá mejor, quizá incompleto, con este material y su información se podrá colaborar de manera objetiva con los contenidos de la asignatura.

Si la guía del alumno o los contenidos del programa son el punto de partida para la producción de audiovisuales, es factible ubicar los momentos didácticos de “conocimiento, reconocimiento y valoración” en que se puede insertar el video o el audio²⁹ al revisar el sentido de las secuencias didácticas y los aprendizajes esperados. Lo anterior permitirá definir propuestas de contenidos para el material, darles un primer orden e insertarlos en un momento didáctico; así se establecerá la finalidad o propósito educativo del mismo, para efectuar la investigación temática que habrá de abordarse en los materiales. Para ello, conviene tener un método sencillo que dé certeza sobre el discurso que se va a construir, pensando en su utilidad. Lo anterior

²⁹ Para trabajar el enfoque de la asignatura, conviene consultar nuevamente el capítulo 2, donde se especifican estas categorías.

se sistematiza en un instrumento llamado *guiones de contenido*, sobre el cual trata el siguiente apartado.

CONSTRUCCIÓN DE GUIONES DE CONTENIDOS (GC) PARA LA PRODUCCIÓN DE MATERIALES AUDIOVISUALES

El esquema de GC sirve tanto para el trabajo profesional de producción de videos y audios para la ALCIES como para el trabajo del profesor en el aula. La intención del instrumento es capacitar a los estudiantes en la investigación y construcción de ideas e información sobre la lengua y cultura en cuestión, para lograr así los propósitos de la asignatura y al mismo tiempo producir un acervo sobre las lenguas y culturas indígenas de nuestro país.

A continuación, se dan algunas sugerencias sobre cómo trabajar y ordenar la información dentro de un guion de contenidos. Una vez escrito éste, es posible construir el guion de producción o guion definitivo para un audiovisual. El GC es útil para ordenar y estructurar la información que tenga como fin una salida de medios y, como fase previa, facilita la elaboración del guion de producción para televisión, radio, historieta; o bien, un primer esbozo para crear una revista, periódico, etcétera.

Algunos criterios básicos para desarrollar el guion de contenidos

- La información bibliográfica recopilada debe ser primero validada por un especialista en la lengua y la cultura, sea éste un académico, un estudioso de la cultura o una persona mayor de la comunidad que conozca y tenga interés por su lengua y su cultura.
- Esta información debe después ser calificada, trabajada y, de alguna manera, adecuada para secundaria. Se debe construir como principio un discurso claro y asequible para los estudiantes. Si son los alumnos quienes desarrollan el discurso, entonces este paso sucederá de manera natural.
- Cuando la información sea clara, se delimitará el texto que irá con voz en off y que leerá la persona elegida eventualmente para hacer la locución, También se podrán desarrollar los textos que presenten e introduzcan el video, las reflexiones de autores diversos, las opiniones y comentarios de autoridades de la comunidad para lograr interesantes momentos de *voz en off*.
- Decidir si el audio o el video incluirá o no entrevistas, o ficción, es importante para considerar guías de entrevistas o una línea argumental en el caso de la ficción: una historia y sus hechos, que ayuden al mejor entendimiento del mensaje.
- Cuando se define el tipo y formato de video que se quiere, el guion se arma con seguridad y con suficientes elementos para que quede una propuesta clara.

- Una vez coordinadas en tiempo y en escenas todas las *voces en off*, entrevistas y ficciones, se debe valorar la factibilidad de producción al confirmar, escena por escena, que todas pueden producirse técnica, económica y logísticamente; de lo contrario, es preciso pensar en soluciones para realizarlas.
- Toda la información del GC terminado debe revisarse al último por el especialista en la lengua y la cultura y el de materiales didácticos, o por un maestro de la ALCIES que se encuentre trabajando frente a grupo y tenga interés en la producción de materiales.
- Revisado el GC, resta observar que se articule bien dentro de la propuesta de la guía del alumno o el programa y entregarlo al responsable de la producción para que lo valore y apruebe su factibilidad, a fin de producir un audiovisual lo más cercano posible a la propuesta. En el **Anexo 9. Pequeños detalles para grandes realizadores**, se encuentran elementos para entender los procesos de producción televisiva.

Esquema de guion de contenidos para profesionales

- Sinopsis.** En este apartado, se describen brevemente los contenidos del material que habrá de producirse y su utilidad pedagógica o didáctica. Esta sinopsis servirá como punto de partida y resumirá la intención de todo el trabajo. Aquí se dan explicaciones tan básicas como: *Se trata de una revista (programa de radio, televisión o el medio que se elija) en la que se reflexiona, a partir de entrevistas e información de archivo, sobre la migración de los jóvenes del pueblo zapoteco.*
- Tratamiento y formato.** En este apartado, se define en qué momento didáctico de la propuesta educativa de la asignatura se inserta el material. La complejidad radica en resolver qué tipo de información y tratamiento de ésta corresponde a cada momento de aprendizaje intercultural: conocimiento, reconocimiento y/o valoración.³⁰

También es importante pensar en el formato visual donde puede caber esta información planteada desde los momentos didácticos. Se sugiere utilizar los ocho formatos de telesecundaria antes descritos por su relevancia, ya que están diseñados desde la lógica de producción que establece la Dirección General de Televisión Educativa de la SEP.

En seguida, se hace un repaso de los momentos didácticos desde una mirada audiovisual para cruzar esta información con la descripción de los ocho formatos de televisión educativa, en tanto parámetros para encontrar el mejor tratamiento y tono del material.

- Momentos didácticos

³⁰ En el apartado “Educación intercultural bilingüe”, del capítulo 2 de este libro, se desarrolla el sentido de los tres momentos didácticos.

- **Conocimiento / intraculturalidad:** *¿Quiénes somos? ¿Qué hacemos?* Se refiere al conocimiento de la diversidad cultural. Es un primer acercamiento a la diferencia desde la historicidad y la contingencia, pues supone construir la disposición y la apertura tanto cognitiva como ética para que sea posible el reconocimiento, es decir, el impacto de la diferencia. En este sentido, cuando algún contenido o dimensión cultural sea nueva para los alumnos o el maestro, este conocimiento nuevo debe ser apreciado y asimilado como propio, con el fin u objetivo de reconocer también que aquellos conocimientos nuevos complementan lo ya aprendido fuera o dentro de la escuela en beneficio de todos.

En una situación de conocimiento, se presentaría la situación socio-comunicativa (o parte de ella) lo suficientemente contextualizada para ser percibida como “cercana” al alumno.

- **Reconocimiento / multiculturalidad:** *¿Cómo nos ven? ¿Cómo vemos a los otros?* Al reconocer, se avanza en el contacto cultural y se afecta la identidad porque deja de considerarse la tradición propia como la única válida y legítima para construir la realidad; es un momento de relativización de lo propio y, por ello, es un proceso conflictivo en que se cuestionan los parámetros epistemológicos y éticos. No obstante, esta disposición y apertura epistemológica y ética va consolidándose a la vez, desde marcos más incluyentes y equitativos, lo cual allana el camino hacia la valoración.

En una situación de reconocimiento, se problematizaría la situación socio-comunicativa en términos de la relación con las creencias y prácticas del alumno.

- **Valoración / interculturalidad:** *Y nos parece que... ¿qué me parece a mí?* Es la resignificación de la diferencia, la puesta en común a partir de una posición ético-epistemológica intercultural, donde las distintas formas de construir la realidad son validadas y legitimadas desde la mirada propia, admitiendo la eficacia cultural que cada perspectiva cumple para la vida de las personas. La valoración es importante en el aula, ya que hace patente la riqueza que nos aporta la diversidad y nos permite valorar nuestra propia cultura con parámetros más amplios.

En una situación de valoración, se trataría indirectamente la situación socio-comunicativa propia del alumno, presentando situaciones análogas a las que vive (por ejemplo, situaciones en otras culturas agrícolas donde se realicen rituales antes de comenzar el ciclo de siembra) o situaciones opuestas, pero igualmente comprensibles gracias al trabajo de reflexión que ya se ha efectuado.

- Formatos de tratamiento de la información
- **Introductorios.** Dan inicio a una secuencia de aprendizaje, contienen infor-

mación general acerca de su importancia y su interrelación con otros temas y/o áreas de conocimiento y ofrecen un encuadre del contenido por desarrollar.

- **Motivadores.** Generan interés sobre el tema y, con ello, promueven el desarrollo de habilidades de búsqueda, interacción en el aula y el trabajo colaborativo. Su lugar, número y extensión varían en las secuencias de aprendizaje, pues se orientan a fortalecer el trabajo en alguna sesión, contenido o actividad particular.
- **De contexto.** Aportan antecedentes, orientan y/o encuadran el trabajo en el aula alrededor de alguna temática general que puede abarcar una o más secuencias de aprendizaje.
- **Problematizadores.** Muestran una situación problemática o de conflicto sobre un tema para abordar el contenido desde una perspectiva crítica, a la vez que promueven el planteamiento de preguntas y la búsqueda de respuestas dentro y fuera del aula.
- **Ejemplificadores.** Muestran distintas aplicaciones de un concepto en diversos contextos y permiten observar estas aplicaciones en situaciones concretas de la vida diaria.
- **Formalizadores.** Abordan aspectos específicos de un tema, dando información puntual que ayuda al entendimiento profundo de un contenido particular.
- **De reflexión.** Propician la discusión y la participación de los alumnos en diversas situaciones, promueven la interacción en el aula a partir del diálogo y reflexión colectiva y, por su diseño interactivo, favorecen la socialización del conocimiento en el aula.
- **De extensión académica.** Proporcionan materiales audiovisuales para complementar los contenidos temáticos de los libros y coadyuvar en la formación integral del alumno. Mediante documentales y películas seleccionadas por su contenido, se espera que los estudiantes reflexionen sobre temas actuales y de interés general. Asimismo, con la transmisión de estos programas, se busca abrir entre los jóvenes un espacio de recreación que les permita desarrollar una visión crítica tanto del ámbito nacional como del internacional (SEP, 2007:44).

Las posibilidades de articulación entre los momentos didácticos y los formatos para nuestro material se describen en las dos primeras columnas del siguiente esquema. En la tercera columna, una vez seleccionada la articulación, se describe el medio elegido y el posicionamiento del material.

Relación de los momentos didácticos con el formato para la producción profesional de videos

FORMATO	MOMENTOS DIDÁCTICOS	MEDIO A DESARROLLAR
Introdutorio	Conocimiento	Folletos, periódicos murales o de aula que ayuden a difundir o sensibilizar sobre la lengua y cultura en cuestión
Motivador	Conocimiento, reconocimiento y valoración.	Guías de alumno y maestro con videos articulados que ayuden a describir las prácticas culturales, así como las características de la lengua, para después presentar actividades y situaciones en las que se analice de manera crítica la situación actual de las lenguas y culturas indígenas, para finalmente establecer situaciones de toma de decisiones, a través de casos o problemáticas que impliquen la valoración de la lengua y la cultura indígena.
Contexto	Conocimiento y valoración	Revistas, mapas, programas de radio que ayuden con datos sobre las prácticas culturales y las características de la lengua que se estén tratando en la clase.
Problematizadores	Reconocimiento y valoración	Videos, audios que establezcan polémicas o debates sobre temas como el racismo y la discriminación de las lenguas indígenas o sus conocimientos, saberes y valores.
Ejemplificadores	Conocimiento	Videos que muestren los valores y complejidad del sistema o lógica de construcción del conocimiento indígena, a través de ficciones o documentales.
Formalizadores	Conocimiento	Guías de alumno y maestro con videos articulados que ayuden a describir los temas con la información que no se puede obtener de manera fácil, como en los centros de investigación especializados, sobre la lengua y cultura en cuestión.
De reflexión	Reconocimiento y valoración	Videos, programas de radio y/o revistas que incluyan las opiniones de especialistas, alumnos, maestros, gente de la comunidad entre otros actores, donde se aporten elementos para cambiar actitudes hacia la lengua y cultura indígena en los alumnos.
De extensión académica	Conocimiento, reconocimiento y valoración.	Pueden ser los contenidos de otros medios como programas de tv, radio, revistas, entre otros que no tengan como propósito la asignatura pero que pueden ayudar al desarrollo de aprendizajes en la asignatura.

El tratamiento de un guion de contenidos tiene que ver con definir el proyecto que los alumnos van a hacer. Es importante que se utilice o que se replique en el aula la dinámica de la asamblea comunitaria, de manera que los estudiantes decidan el tratamiento, y el formato del material de manera consensuada. Aquí es donde se define y estructura por primera vez el guion. Si va ser un guion de ficción se hacen los primeros apuntes de la estructura de la historia, si va ser un documental se definen las entrevistas etcétera.

- c) **Articulación pedagógica y uso didáctico.** Este apartado hace referencia a dos aspectos. Por un lado, la articulación pedagógica que describe los propósitos que se persiguen cuando el destinatario (alumno o maestro) usa el material; por otro, señala el momento educativo concreto en donde se usará, es decir, su lugar en la secuencia de actividades didácticas para desarrollar un contenido. En este apartado del GC se decide dónde entra el video o material didáctico, en qué momento, antes o después de qué actividad.

Debemos apuntalar el sentido y el posicionamiento del material dentro de la convergencia de medios y deducir cómo se articula o podría articularse el mismo con la guía del alumno o el programa de la asignatura, así como con las diferentes formas, tecnologías y medios de comunicación que existan en el entorno de los estudiantes, por ejemplo la asamblea comunitaria, cantos, chiflidos, bailes, medios de comunicación como la radio comunitaria, radio comercial, periódicos, revistas, pancartas, carteles, televisión abierta, etcétera.

En este espacio del GC, se debe también dejar claro qué se espera del producto final, para qué uso pedagógico o didáctico fue pensado. Por ejemplo, un programa de televisión o audio puede servir para reforzar aspectos de L1 o de L2, o bien un video para retomar prácticas sociales vinculadas con la cultura, las cuales ayuden a los alumnos a reconocerse, así como a legitimar y dar relevancia a la importancia que determinada práctica tenga como elemento identitario.

Definido el proyecto, conviene que los alumnos reflexionen de qué manera les va a ser útil, cómo se articula con el material que habrán de producir y con su libro de texto o programa. En grupo pueden reflexionar a partir de estas preguntas: nuestro proyecto y producto, ¿cumplen con las expectativas del bloque?, ¿qué pretendemos aprender al llevar a cabo este proyecto?, ¿cuáles son nuestras metas colectivas?

- d) **Desarrollo.** Se propone que el desarrollo del guion de contenidos se divida en dos rubros para los materiales audiovisuales en general.
- **Contenidos del material.** En este rubro, se consigna información indispensable. Los contenidos del material por realizar se exponen sin analizar; es decir, se escribe todo aquello que la investigación arroje, de manera detallada, sin importar que haya información de sobra o no relevante, pensando en los contenidos que podrá ofrecer el material.

- **Tratamiento de los contenidos.** Se escribe una introducción o un párrafo de acercamiento al programa o a la guía del alumno, donde se aclare sintéticamente qué contenidos serán trabajados y con qué fin o sentido. Se especifica el propósito pedagógico y didáctico de los contenidos.

Este rubro es como un primer boceto, una escaleta audiovisual, un *story board* o primer tratamiento de historieta, o bien, el primero texto para tener un mayor acercamiento al resultado final de un impreso.

Para ello, se integra toda la información necesaria para construir el guion de producción, las secciones de una revista, los contenidos de un programa de radio, etc. Aquí estará toda la investigación y los datos concretos de lo que finalmente vendrá en el producto final.

También se especifican las partes en que estará dividido el material y qué contenidos irán primero y cuáles después, como primera estructura secuencial planteada. La información que no se había analizado comienza a ordenarse y seleccionarse, pensando en el resultado final.

- e) **Observaciones de pertinencia o de cercanía con los contenidos del programa de la asignatura.** Debido a que la pertinencia está articulada a la estética cultural³¹ y a un formato adecuado del material, cualquier decisión en este aspecto debe ser analizada con el especialista en la lengua y la cultura y dialogarla con el equipo. Es necesario puntualizar lo que no puede faltar y lo que no puede incluirse por error o descuido en la realización del material. De esta manera, el apartado ayudará a los realizadores o diseñadores a situar los contenidos en un discurso adecuado y acorde tanto a la cultura como a la lengua; para ello, es importante siempre tener en cuenta el sentido o significado cultural de las prácticas que se trabajen en el material.

Para lograr una mayor pertinencia en la producción, se recomienda hallar un espacio de coincidencia entre los propósitos del programa de la lengua y cultura en cuestión con las prácticas o actitudes que tienen los jóvenes de secundaria frente a la televisión, la radio, las historietas e impresos en general, de manera que la cultura audiovisual de los estudiantes contraste respecto a los contenidos y pueda tener una salida de medios audiovisuales.

Para comprender mejor la estructura del guion de contenidos y la manera en que puede transportarse a un guion listo para la producción, se sugiere consultar el **Anexo 10. Estructura de guion de contenidos para profesionales**, el **Anexo 11. Ejemplo de guion técnico en Náhuatl** y el **Anexo 12. Ejemplo de guion técnico en español**, de este volumen.

³¹ Son aquellas características culturales visibles mediante las que podemos reconocer a un pueblo o cultura sin caer en la folclorización.

Esquema de guion de contenidos para producir videos, programas de radio y textos informativos³² en el aula

- a) **Autor(es).** Se escribe el nombre del o los autores del guion de contenidos.
- b) **Propósitos.** Consta de un párrafo donde se aclara brevemente qué tema o contenidos serán trabajados.
- c) **Sinopsis.** Es un resumen de la totalidad del programa de radio, televisión o textos informativos en un máximo de cinco líneas, de manera que pueda ser utilizado como presentación. Este apartado refleja lo que se desea crear u obtener como resultado final.
- d) **Desarrollo.** Presenta aquella información indispensable para construir el guion de producción del programa de radio, televisión o textos informativos, con todos los contenidos que el equipo de trabajo acuerde integrar; las citas a textos, si es el caso, y los primeros apuntes y reflexiones que arroje la investigación. El desarrollo es un gran borrador, un boceto descriptivo donde se copia o se anota únicamente lo que se utilizará de cada texto o audio. Si no hay acceso a texto electrónico que pueda integrarse al documento, se cita la fuente de consulta. Una manera de organizarse es la siguiente:
 - Textos o fragmentos de textos que habrán de utilizarse. Se describe o copia únicamente lo que se usará de cada texto.
 - Entrevistas. Mediante una guía de entrevistas, es posible detallar a quién se entrevistará y por qué. Si serán varias entrevistas, se especifica la cantidad de personas con las que se sostendrá la plática y los criterios de selección por sexo, edad, oficio o profesión, etc. Finalmente, se escriben las preguntas que se harán en cada entrevista.
- e) **Tratamiento de los contenidos.** Con el tratamiento de los contenidos, se pretende lograr el primer acercamiento a la estructura final del guion para producción de radio, televisión o texto informativo, como periódico mural o de aula, revista o historieta.

Para ello, los contenidos se dividen en partes, aclarando qué irá primero y qué después. Esto ayuda a dar estructura y tiempos estimados al producto final. Aunque los contenidos se consignaron previamente en el desarrollo, en este apartado se hace el análisis de la información y se comienzan a trabajar y editar los nuevos textos, aquellos que se leerán ante el micrófono o que quedarán consignados en el texto informativo o de divulgación.

³² Por textos informativos se entiende las notas de prensa, periódicos murales o de aula, revistas e historietas. Cabe aclarar que no se intenta hacer una reducción de los formatos de texto sino distinguir la producción de materiales audiovisuales respecto de producción de materiales escritos.

Los contenidos para programas de televisión, radio o textos informativos ya trabajados, se ordenan de la siguiente manera:

- Orden. La información se divide en las partes que decida el equipo de trabajo. En casi todas las producciones de radio o televisión, se toman como partes básicas las siguientes.
 - Cortinilla de entrada, presentación del programa.
 - Inicio del programa, presentación del tema o comienzo de la historia.
 - Desarrollo del programa. Se detallan temas o momentos de la historia.
 - Última reflexión sobre el tema o resolución de la historia.
 - Cierre, remate de la información o final de la historia.
 - Cortinilla de cierre. Créditos del programa.
- Apuntes de producción. En este apartado se va consignando qué tipo de audio, música, sonido o imágenes se necesitan para la producción. Se selecciona:
 - Música.
 - Ráfagas o sonidos para transitar de una escena a otra.
 - Sonidos incidentales.
 - Audios de entrevistas o conversaciones.

Para las notas de prensa, textos informativos o de divulgación, se ordenan los contenidos ya trabajados de la siguiente manera:

- **Título de la nota o texto informativo.** El título debe ser atractivo, contundente; tiene como objetivo informar el contenido de la nota y captar el interés del lector.
- **Copete.** Se le llama “copete” al resumen breve de la totalidad de la información. En el copete se intenta atrapar al lector y darle la sustancia o lo fundamental de la información en un pequeño párrafo, de manera que si el lector no termina de leer la nota, al menos conoce lo más relevante de la misma.
- **Desarrollo.** En el desarrollo del texto se integra la información de manera ordenada.

- **Remate.** Dependiendo de las características del texto, es importante finalizar con una reflexión, recomendación, epílogo o moraleja que ayude al lector a tener una idea completa y propia de la información en cuestión.

LOS MEDIOS AUDIOVISUALES Y ESCRITOS. CONVERGENCIA PARA REALIZAR PROYECTOS EN EL AULA³³

Con las tres variantes del guion de contenido: programa de televisión, radio y textos informativos, tenemos la base para realizar o producir un medio audiovisual o escrito en el aula.

Este apartado ofrece algunas herramientas a manera de ejemplo para desarrollar diversos productos de medios en el aula. Los ejemplos están contruidos para los alumnos, por lo que el profesor puede copiarlos y entregarlos a los estudiantes para que desarrollen sus propios materiales y proyectos con la oportunidad de lograr, a través de la visión de los jóvenes, materiales pertinentes lingüística y culturalmente.

La utilidad principal de estos ejemplos estará en aprovechar los medios para construir proyectos didácticos que se concreten en materiales en lenguas indígenas con contenidos culturales relevantes para secundaria y para la comunidad, con la colaboración y el visto bueno de los especialistas de la comunidad. Así, los materiales pueden servir para efectuar ejercicios de pronunciación, escritura y reflexión sobre la lengua y la cultura.

Una forma de construir aprendizajes colectivos entre los estudiantes es elaborar materiales en el aula, ya que aquellos alumnos que saben y escriben la lengua pueden ser los encargados de crear y revisar los textos de otros compañeros, tanto de los que hablan y escriben la lengua como de quienes están aprendiendo a escribirla y hablarla.³⁴ Durante la elaboración de materiales, los alumnos pueden tener diferentes funciones, como recopilar, grabar o ilustrar. La necesidad de que en esta asignatura se construyan de manera colectiva los aprendizajes va más allá del aula, ya que para asegurar la pertinencia de los contenidos es imprescindible la participación de la comunidad, la que sólo puede brindar y validar los contenidos a trabajar y reflexionar por los estudiantes.

Se recomienda que los alumnos trabajen los siguientes ejemplos con su profesor, quien debe revisar su programa o libro de texto para observar la correspondencia del material por desarrollar.

³³ Tomados de Diego Castillo y Tania Santos, Sección exprésate, documento de trabajo para el diseño de proyectos de la guía de aprendizaje del alumno de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la educación secundaria, México, CGEIB-SEP, 2009.

³⁴ Para entender mejor la metodología del aprendizaje colectivo, se sugiere consultar el capítulo 5 del presente libro, donde se describe cómo trabajar con los distintos escenarios lingüísticos que puedan presentarse en el aula.

Elaboración de programas de radio

Para llevar a cabo un programa de radio, es necesario planear qué queremos grabar, recabar la información y finalmente organizarla. Para ello, les sugerimos elaborar el guion de contenidos en su totalidad y tomar en cuenta las siguientes recomendaciones.

Realizar un programa de radio no es sencillo; por ello, es importante tener una guía que nos ayude a organizar la información. A esta guía le llamamos guion radiofónico y puede hacerse de distintas maneras.

Después del guion de contenidos, sigue realizar el guion, que es el instrumento ideal para planificar cualquier programa radiofónico y, especialmente, para prever qué material sonoro será necesario para su producción. En el guion se detallan, por tanto, todos los pasos a seguir en función del programa al que nos vayamos a enfrentar. Además, el guion es la pieza clave para que locutores y técnicos se entiendan y sepan qué va a suceder en cada momento.

Para realizar un programa de radio en nuestra asignatura, no es necesario tener aparatos sofisticados o profesionales de grabación; puede hacerse con cualquier aparato de grabación disponible, ya sea una grabadora de casetes vieja o incluso un celular que tenga micrófono para grabar. En este caso, nuestros elementos técnicos tal vez simplemente sean el botón de grabar y el botón para detener la grabación.

En radio se pueden establecer tres aspectos del guion a tomar en cuenta:

- a) La información que contienen (si es suficiente, si faltan fuentes o puntos de vista distintos, etcétera).
- b) La posibilidad de mejorar la grabación introduciendo sonidos ambientales, distintas voces de locución, música, etcétera.
- c) La forma en que se pueden presentar (como noticia, narración, cuento, anécdota, etcétera).

Con base en esos tres aspectos, se puede decir que existen, entre otros, dos tipos de guiones: los literarios y los técnicos.

Para nuestro trabajo, atiendan los siguientes ejemplos:

Guiones literarios. Son guiones donde el texto es lo más relevante, es lo que leerá el locutor o los locutores. En el guion literario se consignan los momentos donde entrará la música, los sonidos incidentales y los efectos en general. Las indicaciones se consignan en el guion como en el siguiente ejemplo:

Locutora 1 (melancólica): "Él estaba allí, mirando el río."

Locutora 2 (riendo): "No creo, ese río se secó hace años."

Ejemplo de guion literario:

Locutor 1: Buen día para todos, éste es un programa grabado en la escuela telesecundaria Benito Juárez y en esta ocasión vamos a platicar sobre los problemas que las graves inundaciones del 2007 han ocasionado en el estado de Tabasco.

Locutor 2: Los damnificados en Tabasco se pueden contar por miles. A continuación daremos algunas estadísticas.

Operador: (Transición) Ráfaga musical.

Locutor 3: (Hace la lectura de estadísticas.)

Locutor 1: Para brindar información de primera mano, nos hemos dado a la tarea de entrevistar a algunos de los damnificados. Por falta de elementos técnicos no pudimos grabar estas entrevistas, pero vamos a comentarles qué fue lo que nuestros entrevistados nos narraron.

Locutor 2: Yo pude platicar con la señora Irma Gómez y lo que ella comenta es que cuando comenzó a llover...

Guiones técnicos. A diferencia del guion literario, el guion técnico es mucho más preciso en las indicaciones de producción, mientras que en el guion literario sólo aparecen acotaciones o indicaciones sencillas en el técnico hay más precisión en tiempos de lectura, en los segundos donde entran y salen sonidos, etcétera.

Ejemplo de guion técnico:

Música de entrada: 5 segundos.

Operador: Ráfaga de transición 2 segundos.

Locutor 1: Presentación del programa (se entiende que el texto ya existe y se lee).

Locutor 2: Introducción al tema "La desnutrición en México" (ya hay texto definido y se lee).

Locutor 1: Desarrollo del tema (se entiende que el texto sobre el tema se completa).

Locutor 2: Cierre del tema.

Locutor 1: Despedida del programa.

Música de salida: 5 segundos.

Cabe mencionar que estos dos tipos de guiones se pueden trabajar juntos, pueden existir momentos del guion literarios y otros más técnicos.

Para grabar efectos de sonido, es factible recurrir a distintos métodos; los más sencillos los pueden realizar ustedes mismos, usando la imaginación, por ejemplo, hacer sonidos diversos con su propia voz, imitar sirenas, pasos o cierre de puertas, el caminar de una persona, etc. No hay límites para ello. También pueden salir a grabar a la calle ruidos de camiones, de caballos, de fábricas, de ríos, etc. Este tipo de sonidos se marcan en el guion entre paréntesis, por ejemplo:

Locutor 1: El día de ayer, la tormenta (sonido de rayos y truenos) tuvo consecuencias graves en la comunidad, ya que tiró seis árboles y afectó varios caminos...

¿Cómo nos organizamos? Después de escribir el guion técnico o literario, hay que grabar el programa siguiendo las indicaciones del guion; lo pueden hacer con una grabadora o una computadora de la escuela que tenga micrófono.

Es importante que distribuyan las tareas entre los integrantes del equipo para el manejo de la música instrumental, los efectos, la intervención de los locutores. Revisen el guion para que cada quien sepa en qué momento intervendrá y tenga todo listo. Con ello lograrán hacer en menos “tomas” su programa de radio.

Elaboración de historietas

En primer lugar es recomendable que lean distintas revistas de historietas que puedan servir de inspiración. Después, es preciso desarrollar el guion de contenidos para que sepan qué información presentará la historieta y tengan la base de lo que quieren contar. Es recomendable poner atención en el orden de la información “dura” o los contenidos que van a transformarse en diálogos de personajes y situaciones.

En las historietas puede contarse todo tipo de historias, cuentos, leyendas e incluso darse información científica o cultural. Es importante crear y describir a los personajes que participarán en la historieta e identificar las cualidades y particularidades de cada uno en el apartado llamado “copete”, correspondiente al GC en la parte de textos informativos. Definan cómo serán sus personajes y dibújenlos en distintas situaciones.

Las historietas tienen siempre un paso previo al dibujo, llamado argumento, el cual se plasma en un guion para historieta. En éste, deben explicitar las características de la ilustración que va en cada viñeta o recuadro, además de escribir el texto del narrador y los diálogos entre los personajes.

Durante la creación de la historieta, definan si desean inventar un relato o se basarán en otro texto; no olviden apuntar esta decisión en el apartado de tratamiento de los contenidos del GC.

Para crear la historieta, es necesario cuidar la secuencia de las viñetas o dibujos e incorporar los textos escritos en los lugares específicos para ello. Es necesario que

los textos sean claros y precisos. Es recomendable escribir con letra clara y ordenada. No olviden utilizar palabras que representen sonidos (onomatopeyas) para ambientar la acción.

Una historieta puede incluir los elementos que se enlistan a continuación:

Características de una historieta

Viñetas: Los recuadros con dibujos que muestran la secuencia de acciones de historia.	
Globos de diálogo: Espacios donde se insertan los diálogos de los personajes	
Globos de pensamiento: Espacio donde se escriben los pensamientos de los personajes.	
Texto narrativo: Narración que se inserta fuera de los globos.	
	El hombre sin cara hizo la pregunta y nadie quiso responder
Onomatopeyas: Signos que representan sonidos o emociones de los personajes.	
	El hombre sin cara, lloró su desgracia.

Argumento para la historieta: Puede construirse en dos columnas, una para texto y otra para la ilustración. Este tipo de argumentos son el primer paso de una historieta, las imágenes aún no existen, porque el escritor del argumento las imagina y propone, para que posteriormente, el ilustrador o diseñador las realice. Por ejemplo:

TEXTO	IMAGEN
<i>Texto narrativo: Don Pedro llegó corriendo a la estación de camiones pues estaba apurado.</i>	<i>Pedro corriendo entra a la estación, parece que echa chispas, Pedro está vestido como campesino, es delgado y lleva un morral muy abultado.</i>
<i>Dialogo Pedro: ¿Oiga, a qué hora sale el primer camión a Guanajuato?</i> <i>Boletero: Hoy no hay, hasta mañana.</i>	<i>Pedro está parado frente a la ventanilla de venta de boletos, en segundo plano vemos al boletero.</i> <i>Cuando el boletero responde en un recuadro más chico dentro de la misma viñeta vemos la cara desesperada de Pedro</i>

¿Cómo nos organizamos?

Después de redactar el argumento, se dibuja la historieta con todos sus elementos, y al concluir, se revisan los textos y se corrige la ortografía.

Elaboración de un periódico

Antes de iniciar con la organización de un periódico, es necesario definir el propósito de la publicación entre todos los involucrados. Para hacerlo, pueden contestar las siguientes preguntas: ¿Qué vamos a comunicar? ¿A quién irá dirigido nuestro periódico?

Responder estas preguntas les ayudará a determinar aspectos importantes, como el tipo de lenguaje que van a utilizar y las noticias o la información que necesitan recopilar y quieren publicar. Pueden, entonces, decidir el nombre de su periódico.

A continuación, retomen el GC del aula y consignent la sinopsis del periódico: ¿De qué tratará? ¿Cuál es su objetivo para la clase?

Otro aspecto que deberán tomar en cuenta en el desarrollo es definir el tema o los temas del bloque que se trabajarán en el periódico, los textos que se van a usar y si hay entrevistas e ilustraciones.

Después, para la sección de tratamiento de contenidos, es importante decidir qué tipo de formato quieren que tenga su periódico; para esto, recuerden el de algunos que conozcan y propongan el tamaño y el número de páginas de acuerdo con los

recursos con que cuentan. Hacer esto resulta muy útil, pues los ayudará también a definir cómo lo van a publicar o dar a conocer (puede ser una publicación interna, sólo para la clase o la escuela, por ejemplo).

Para el apartado correspondiente a orden del GC, no olviden decidir las secciones que conformarán su periódico. Pueden elegir entre las siguientes: comunidad, escuela, deportes, política, policiaca; incluso, es factible proponer una sección dedicada exclusivamente a la lengua que hablan, aunque pueden sugerir otras que tengan una relación con el contenido del bloque. Decidan también si se incluirán algunos anuncios para recomendar algún producto o evento.

¿Cómo nos organizamos?

Con su GC en mano, divídanse en equipos y elijan una de las siguientes comisiones:

Consejo de redacción. Este equipo será el encargado de seleccionar los textos que se incorporen al periódico. Son los que organizan los contenidos del periódico conforme los temas y secciones que acordaron entre todos.

Reporteros. Son quienes proponen temas, investigan y redactan los textos que se publicarán en el periódico (noticias y reportajes).

Fotógrafos. Acompañan a los reporteros para tomar las fotografías que apoyen o ilustren las noticias o reportajes.

Caricaturistas. Pueden dibujar personajes o presentar algún suceso de una manera divertida.

Formadores. Son los encargados de organizar y distribuir la información, las fotografías o las caricaturas en las páginas del periódico.

Pasos para elaborar su periódico:

1. El equipo de fotógrafos y reporteros saldrá a la comunidad a recopilar la información y después redactará los textos periodísticos.
2. Conforme se entreguen las noticias, reportajes, anuncios, etc., el consejo editorial decidirá si los textos son apropiados y en qué sección deberán integrarse. No olviden revisar la ortografía y la puntuación.
3. Los formadores deberán organizar los contenidos de las secciones y se encargarán de la distribución de las noticias y demás textos.
4. No olviden elaborar la primera plana; pueden revisar algunos periódicos que se publiquen en su comunidad para tener una idea de cómo pueden organizar esta sección.

Elaboración de una revista

Retomen la estructura del guion de contenidos para el aula y definan, en la parte de sinopsis, el propósito de su revista. En el desarrollo, anoten a quién irá dirigida su publicación y las secciones o el tipo de información que desean incluir; es decir, si la revista hablará de un tema en particular que vieron en el bloque o si tratará diversos temas relacionados con éste. Aquí es necesario proponer los textos que se pueden publicar (reportajes, entrevistas, notas, etc.). De igual forma, deberán ponerse de acuerdo para darle un nombre a su revista.

En la sección del tratamiento de los contenidos:

- Busquen, en el contenido del bloque, textos que hayan escrito para incluirlos en su publicación; ésta puede ser una de las secciones que muestre su revista.
- Pueden incluir entrevistas de familiares o de cualquier miembro de su comunidad; si lo prefieren, presenten entrevistas de sus propios compañeros de clase.
- También es posible sugerir la redacción de algún reportaje dedicado a alguna celebración importante de su comunidad.

¿Cómo nos organizamos?

Organícense en equipos y realicen las siguientes actividades:

- Dos o tres equipos se encargarán de investigar y recopilar la información para elaborar los textos de su revista. No olviden cuidar la redacción y la presentación de los mismos. Consigan las ilustraciones para su revista; pueden tomar fotos, pegar recortes o hacer ustedes mismos los dibujos que acompañarán los textos. Verifiquen que las secciones tengan un título y el nombre del o de los autores.
- Un equipo más será el encargado de revisar los textos, decidir en qué sección pueden incorporarse aquellos que los demás equipos vayan escribiendo y elaborar el índice con los contenidos de la revista.
- Otro equipo creará algunos anuncios para promocionar artículos que se consigan o produzcan en su comunidad, o eventos que quieran promover.
- Si cuentan con un procesador de textos, pueden comisionar a otro equipo para transcribir los contenidos.
- Un último equipo elaborará la portada de su revista. Si lo prefieren, hagan un borrador con los elementos que presentará la portada (título de la revista,

imágenes, muestra de los contenidos). Se les sugiere utilizar distintos colores, tipos y tamaños de letras para hacerla más atractiva.

Elaboración de un periódico mural y de aula

Seguramente han participado en la elaboración de un periódico mural. En casi todas las escuelas, se utiliza este recurso para dar a conocer información de distintos temas a toda la comunidad escolar. Por lo regular, en el periódico mural encontramos efemérides; sin embargo, también nos sirve para promover tradiciones y costumbres de nuestro país o temas relacionados con el arte, la cultura, los deportes o cualquier otro acontecimiento relativo a nuestra comunidad.

El periódico de aula, por su parte, se utiliza dentro del salón de clases y es muy común que se coloque en un lugar especialmente designado para presentar información diversa. Muchas veces, es el medio ideal para mostrar los trabajos realizados sobre un tema específico o los resultados de algún proyecto escolar. En él pueden encontrar textos, avisos, cuentos, dibujos, noticias, carteles, entre otros.

Para realizar el periódico mural o de aula, trabajen con su guion de contenido.

En el apartado de sinopsis, consignent el propósito del periódico, así como el tema del que tratará; puede ser un tema de reflexión o un bloque completo del programa.

Para el apartado de desarrollo, busquen los textos, dibujos o demás información relacionada con el tema elegido; asignen comisiones para organizar y facilitar el trabajo. Unos pueden dedicarse a la elección de textos, otros a organizar el periódico de aula o mural, unos más a seleccionar material gráfico.

No olviden, para la sección del tratamiento de los contenidos, seleccionar material claro para que todos puedan leerlo. Pueden dejar algunos ejemplos y proponer la redacción de notas que expliquen la actividad que realizaron.

Finalmente, en el apartado de orden, distribuyan los contenidos que se presentarán en su periódico de aula o escolar.

¿Cómo nos organizamos?

Después de realizar el GC para el periódico, utilicen la información del desarrollo y dispónganla como hayan acordado en su apartado de tratamiento de los contenidos. Recuerden seguir el orden que establecieron para la información. No olviden elegir diferentes tipos y tamaños de letra, así como distintos colores para que los títulos o encabezados sean más atractivos.

REFERENCIAS

- Aparici, Roberto, La comunicación es un asunto de todos. Archivo de comunicación educativa, 2008, disponible en <http://www.robertoaparici.net> (Consulta: marzo de 2011).
- Castillo, Diego y Tania Santos, Sección exprésate, documento de trabajo para el diseño de proyectos de la guía de aprendizaje del alumno de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria, México, CGEIB-SEP, 2009.
- García Canclini, Néstor, *Diferentes, desiguales y desconectados: Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa, 2004.
- Gómez Mont, Carmen, *Desafío de internet ante la construcción de los usos sociales. El caso de las comunidades indígenas mexicanas*, México, cintic/unam/fcpys, 2002.
- SEP-CGEIB, *Modelo de uso de convergencia de medios de la asignatura de Lengua y Cultura: Náhuatl, Mixteca y Zapoteca del primer grado de la telesecundaria*, México, SEP-CGEIB, 2007.

CAPÍTULO 5

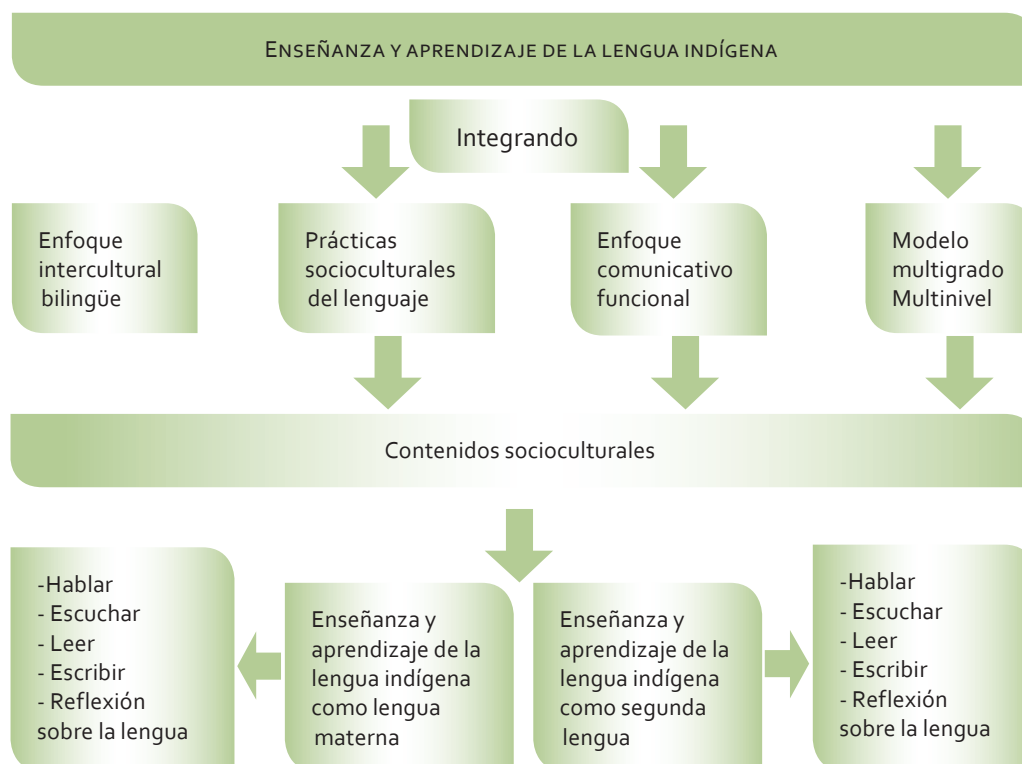
METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA
LENGUA INDÍGENA PARA LA ALCIES

Tania Santos Cano

El uso y estudio de la lengua originaria son fundamentales en el desarrollo de las actividades que se proponen en los bloques que integran los diversos programas elaborados para la ALCIES, donde se promueve el estudio de la lengua de acuerdo con las tres dimensiones que normalmente se le atribuyen como elemento de comunicación: la forma, el significado y el uso.

Sin embargo, el estudio de la lengua indígena, al menos en esta asignatura, no centra su atención en los aspectos gramaticales, aunque sí propicia espacios para su reflexión. Tampoco se enfoca en la enseñanza de la lengua originaria como L2, aunque proporciona elementos para el desarrollo de ciertas funciones comunicativas. El propósito principal es que, a partir de diferentes actividades, se abran espacios que permitan a los jóvenes reflexionar sobre la relación entre su lengua y su cultura.

Elementos de la propuesta metodológica



Con base en lo anterior y la diversidad sociolingüística que caracteriza las aulas en donde se imparte la ALCIES, este capítulo presenta una serie de orientaciones metodológicas que tienen como fin facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua originaria, además de fortalecer el uso y desarrollo de la misma. El capítulo está dirigido a profesores de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena; no obstante, también se plantea como una herramienta útil para los encargados del diseño de los programas.

La conceptualización y organización de las orientaciones metodológicas para la enseñanza de lengua indígena como L1 y L2 parte de un planteamiento básico en donde intervienen los elementos del esquema de la página 143.

Cada elemento se irá exponiendo en páginas posteriores. Sin embargo, para situar el contexto del cual parte esta propuesta, es necesario revisar los conceptos de bilingüismo, L1 y L2, que se encuentran en el primer capítulo de este libro.

IDENTIFICACIÓN DE LOS NIVELES DE DOMINIO DE LA LENGUA INDÍGENA DENTRO DEL AULA

En la enseñanza-aprendizaje de la lengua originaria para la ALCIES intervienen diferentes factores relacionados con las características sociales, culturales y lingüísticas de los alumnos que están en las aulas. El seguimiento que se le ha dado a la asignatura en diferentes estados ha puesto de manifiesto que los jóvenes que integran las aulas no tienen una competencia comunicativa homogénea de la lengua originaria; muy por el contrario, en un salón de clases se pueden encontrar diferentes escenarios sociolingüísticos, entre ellos:

Niveles de dominio de la lengua indígena dentro del aula

Hablante / Lee y escribe en la lengua originaria (L1)

Hablante / No lee, no escribe en la lengua originaria (L1)

Entiende / No habla/ No lee, no escribe en la lengua originaria (L2)

No habla / No entiende/ No lee, no escribe en la lengua originaria / Inmerso en la cultura (L2)

No habla / No entiende / No lee, no escribe en la lengua originaria/ No está inmerso en la cultura (L2)

Estos escenarios, delimitados a partir del seguimiento y observación de las aulas donde se imparte la ALCIES, determinan las bases de la propuesta metodológica para la enseñanza-aprendizaje de la lengua indígena en esta asignatura. Es decir, al considerar los diferentes niveles de dominio de la lengua originaria, se pensó en una estrategia que contemplara la enseñanza de la lengua indígena como primera lengua o lengua materna (L1), pero también como L2.

INSUMOS PARA ENTENDER LA PROPUESTA METODOLÓGICA PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LENGUAS INDÍGENAS

Enfoques en los que se sustenta esta propuesta

Si bien es cierto que esta propuesta metodológica se concreta en la planeación didáctica de las actividades, es necesario conocer algunos de los elementos que resultan indispensables para entenderla. De este modo, para elaborar la propuesta se consideraron diferentes enfoques que facilitarán la enseñanza de la lengua originaria de acuerdo con las características de los estudiantes a los que está dirigida la asignatura: el enfoque intercultural bilingüe, el enfoque comunicativo y funcional con énfasis en las prácticas sociales del lenguaje³⁵ (para ALCIES, prácticas socioculturales), el modelo multigrado y la propuesta multigrado multinivel. Cabe señalar que los planteamientos sobre las prácticas sociales del lenguaje y la educación intercultural se tratan en el capítulo 2, de manera que aquí sólo se expone el resto de los enfoques mencionados.

El enfoque comunicativo y funcional para la enseñanza de lenguas indígenas

El enfoque comunicativo y funcional se basa en la eficiencia comunicativa y no en el estudio de las estructuras gramaticales, es decir, tiene como fin enseñar la lengua para utilizarla, para comunicarse. Hymes, sociolingüista estadounidense, afirma que la meta de la enseñanza de una lengua es desarrollar la competencia comunicativa; de hecho, “[...] propuso el establecimiento de un enfoque que se ocupara de investigar las reglas de uso de una lengua en su medio ambiente, es decir, en los diversos contextos sociosituacionales en que se realiza la comunicación verbal de una comunidad” (Pilleux, 2001).

La importancia que Hymes otorga al enfoque comunicativo y funcional es que un “[...] modelo de lengua no sólo debe reflejar los aspectos de la competencia lingüística, sino también los factores sociales y culturales que circunscriben al hablante oyente en su vida social y en su comunicación. La comunidad lingüística debe ser definida en términos del conocimiento compartido y de la

³⁵ Este posicionamiento lo sostienen especialistas de la DGDC-SEB-SEP y autores del programa de Español, como la doctora Concepción Europa. Seminario/Taller de Capacitación de los maestros, llevado a cabo por la CGEIB en agosto de 2010.

competencia de sus miembros para la producción e interpretación del habla socialmente apropiada” (Pilleux, 2001). Así, el contexto social y la interacción entre los hablantes son definitivos para explicar este término y fundamentar este enfoque. Al respecto, Joshua Fishman postula que “[...] todo acto comunicativo entre dos o más personas en cualquier situación de intercambio está regido por reglas de interacción social, las que define como quién habla a quién (interlocutores), qué lengua (variedad regional, variedad de edad, sexo o estrato social), dónde (escenario), cuándo (tiempo), acerca de qué (tópico), con qué intenciones (propósito) y consecuencias (resultados)” (Fishman, 1970).

A continuación, se incluyen algunos aspectos que definen el enfoque comunicativo:

- La enseñanza de la lengua se da mediante situaciones reales y significativas para los alumnos.
- La lengua se aprende utilizándola. Por esto el enfoque se centra en el desarrollo de funciones comunicativas, por medio de la práctica y el uso de la lengua y no por medio de la memorización.
- En la enseñanza de la lengua como L2, se puede utilizar la lengua materna de los estudiantes cuando sea oportuno y necesario.
- La selección y la secuencia de las estructuras gramaticales se hace con base en las necesidades de comunicación de los estudiantes.
- Se busca la fluidez comunicativa y no la corrección gramatical o de la pronunciación.
- La gramática, el léxico y la pronunciación son un medio para lograr la comunicación, pero no el centro de la enseñanza. Es un enfoque flexible que permite, no obstante, la enseñanza de la gramática.
- Busca el desarrollo de las cuatro habilidades: escuchar, hablar, leer y escribir.
- La enseñanza está centrada en los alumnos; el profesor es un mediador, un facilitador y conductor. (Miranda, 2001)

El modelo multigrado

El trabajo con estudiantes en un contexto multigrado implica tener alumnos y alumnas de varios niveles y grados con un solo maestro. Esta modalidad no es nueva y muchos centros educativos del mundo la utilizan. Estas escuelas se necesitan para cubrir a la población en edad escolar en zonas de difícil acceso, en donde hay pocos alumnos, así como porque no hay suficientes maestros o recursos para tener escuelas más grandes y más equipadas. Muchos países han optado por esta moda-

lidad y hoy en día existen numerosos documentos que manifiestan la experiencia multigrado.³⁶

Las clases multigrado, de acuerdo con Melanie Uttech y Alejandro Victoria (SEP-Conafe, 2003), pueden resultar de gran beneficio para los estudiantes, pues su metodología toma en cuenta la teoría de la zona del desarrollo próximo de Vygotsky. Los autores explican esta teoría del psicólogo ruso apuntando que “La zona, es decir, la diferencia entre lo que un niño puede hacer solo y su potencial de desarrollo con el apoyo e interacción con otros, se presenta y facilita el aprendizaje en un salón de clases con niños de diferentes niveles de dominio en sus habilidades y conocimientos. En la escuela multigrado podemos utilizar el recurso de tener niños de grados diversos, si creamos un ambiente de cooperación y trabajo entre ellos” (SEP-Conafe, 2003:9).

De acuerdo con la bibliografía sobre esta modalidad, puede decirse que el modelo multigrado de enseñanza ofrece diversas ventajas, entre ellas:

- Los estudiantes más pequeños buscan imitar los comportamientos de los más grandes y así tienen un apoyo extra.
- La cooperación y el entendimiento mutuo, integrado a la organización y a las metodologías de enseñanza, son habilidades reforzadas y altamente valoradas en la vida.
- Los compañeros más avanzados en ciertas áreas tienen la oportunidad de aplicar sus avances académicos, porque debieron comprender lo suficientemente bien el contenido a fin de enseñarlo a otros compañeros (Uttech, 2001).

El aprendizaje colaborativo permite el desarrollo de diferentes competencias; cuando alumnos y alumnas de todos los niveles trabajan y participan a partir de un contenido común y desde ahí se proponen actividades de acuerdo con las características de los estudiantes, se les proporciona la oportunidad de compartir conocimientos y también enseñar los saberes que tienen.

Uttech apunta al respecto que

[...] la interacción social que se logra gracias a la organización pedagógica multigrado provee del ambiente necesario para desarrollar la comunicación, una de las competencias más importantes del ambiente rural. Junto con la interacción, los estudiantes aprenden a pensar analíticamente (al analizar lo que otros les dicen), a pensar lógicamente (al formular lo que quieren decir), a pensar críticamente (al evaluar lo dicho y los asuntos actuales) y a pensar creativamente (al tratar de contribuir con ideas originales en la conversación). (Uttech, 2001:39)

³⁶ De hecho, la lectura de experiencias de trabajo multigrado en diferentes países ha sido de importancia para conformar este apartado; se pueden mencionar algunas: *Training Modules on Multigrade Teaching for Multigrade Teachers in Sri Lanka*, *Learning and Teaching in Multigrade Settings (LATIMS)*, y *Multigrado en Andalucía*, entre otras.

El modelo multigrado promueve el trabajo a partir de un tema común; de ahí se elaboran actividades diferenciadas, de acuerdo con los grados que se impartan en el aula escolar. Por lo regular, la estructura didáctica se compone de una actividad inicial en la que interviene todo el grupo; un segundo momento se refiere a las actividades específicas para cada ciclo o grado, y un último momento propone una actividad de cierre, la cual puede realizarse ya sea con todo el grupo o con los subgrupos organizados para las actividades diferenciadas (SEP, 2005).

Una opción más de trabajo para el contexto multigrado son las actividades organizadas a partir de grupos flexibles; es decir, puede haber actividades donde los alumnos del mismo ciclo deban trabajar juntos; sin embargo, también se puede plantear trabajar en equipos o por parejas conformados por niños de diferentes grados, además de ejercicios que dependan de la edad o los intereses de los alumnos.

Puede afirmarse entonces que la propuesta multigrado se caracteriza por: el trabajo cooperativo, la ayuda mutua y las tareas compartidas entre los alumnos.

UNA PROPUESTA MULTIGRADO MULTINIVEL PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN LA ASIGNATURA DE LENGUA Y CULTURA INDÍGENA

En el apartado anterior se expusieron algunas características del modelo multigrado que se ha utilizado sobre todo en contextos rurales de difícil acceso, donde no hay suficientes maestros para atender las escuelas. Las bases de este modelo sirven como andamiaje para la propuesta multigrado multinivel para la enseñanza de lenguas, que surge de la observación a diferentes aulas en donde se implementa la asignatura de Lengua y Cultura Indígena. Es una propuesta aún a prueba y que se irá perfeccionando y mejorando al darle seguimiento con maestros y alumnos; sin embargo, puede ser una opción útil para los profesores, si facilita la planeación didáctica de las actividades para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua indígena dentro del contexto de la ALCIES.

Dicha propuesta parte de la diversidad lingüística identificada en las aulas de la asignatura, la cual debe ser vista no como un problema sino como una condición, desde donde se podrán planear actividades pertinentes para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas indígenas. En el cuadro de la página siguiente se muestran, en la columna de la izquierda, algunas características del modelo multigrado extraídas de la información del apartado anterior; a un lado de cada una, se explica de qué manera se retoman estas características para el trabajo con la lengua originaria para la asignatura de Lengua y Cultura Indígena.

Características del modelo multigrado para la ALCIES

MODELO MULTIGRADO	PROPUESTA MULTIGRADO/MULTINIVEL
Estudiantes con varios niveles y grados con un solo maestro.	Los niveles se refieren a los diferentes dominios de la lengua originaria. Se parte de un contexto bilingüe, en donde se identifican alumnos que hablan la lengua indígena como primera lengua o materna, y otros que usan el español (u otra lengua) como primera lengua o materna. Los niveles de dominio de la lengua indígena se establecen conforme un diagnóstico inicial, considerando los distintos escenarios sociolingüísticos que se han identificado en las aulas donde se imparte la asignatura. (ver esquema en la página 144 de este capítulo). Los profesores también forman parte de este diagnóstico.
La interacción con otros facilita el aprendizaje en un salón de clases con estudiantes de diferentes dominios en sus habilidades.	La interacción entre jóvenes con diferentes dominios en las habilidades de la lengua originaria facilita el aprendizaje; los estudiantes tienen la oportunidad de enseñar y compartir sus conocimientos sobre la lengua; la construcción del conocimiento se hace de manera colaborativa.
Los estudiantes más pequeños buscan imitar los comportamientos de los más grandes.	Los estudiantes con mayor dominio de la lengua pueden ser monitores, tienen un papel fundamental en el aprendizaje de la lengua y son ejemplos a seguir. A diferencia del modelo multigrado, los jóvenes no imitan el comportamiento de los más grandes sino de quienes tienen mayor dominio y proficiencia en la lengua originaria. De esta forma, un estudiante puede tener menor edad pero mayor conocimiento de la lengua originaria.
Cooperación y entendimiento mutuo.	Los alumnos considerados L1 saben que pueden ayudar a quienes aprenden la lengua. A su vez, los alumnos identificados como L2 saben que pueden apoyarse en sus compañeros que hablan y escriben la lengua.
Los compañeros más avanzados en ciertas áreas tienen la oportunidad de aplicar sus avances académicos.	Se aprovecha el conocimiento que sobre los aspectos formales de la lengua indígena (sobre la morfosintaxis, la fonética, el léxico, por ejemplo) tienen aquellos alumnos que provienen de primarias bilingües. De esta manera, se recuperan los conocimientos y se validan y fortalecen las lenguas originarias, dando estatus a las mismas.
Trabajo colaborativo y ayuda mutua.	Todos los estudiantes colaboran en las actividades propuestas para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Por ejemplo, en una actividad por equipos que requiera la escritura de textos acompañados de ilustraciones, todos los integrantes pueden ayudar al desarrollo de los textos de manera oral, permitiendo que alumnos L1 y L2 expresen sus ideas; los que están aprendiendo a escribir pueden intentar redactar algunas frases y hacer los dibujos; aquellos estudiantes que saben leer y escribir en la lengua originaria pueden ayudar a corregir los textos de los que empiezan a escribir en la lengua originaria y de ahí, corregir y redactar textos más amplios.

MODELO MULTIGRADO	PROPUESTA MULTIGRADO/MULTINIVEL
Alumnos y alumnas participan a partir de un contenido común y desde ahí se proponen actividades para los distintos tipos de estudiantes.	A diferencia de la organización de actividades típica en el aula multigrado, en esta propuesta tanto estudiantes L1 como L2 trabajan al mismo tiempo. Los que conocen la lengua son monitores que pueden ayudar a los que la aprenden; los monitores son el modelo para practicar la pronunciación, identificar posibles errores en la estructura de la lengua, y corregir y apoyar el proceso de escritura de la misma.
Compartir conocimientos.	Estudiantes L1 comparten con L2 su conocimiento sobre la lengua y la cultura; los alumnos L2, al estar muchos de ellos inmersos en la cultura, comparten también sus saberes sobre la cultura.
Tareas compartidas.	Dado que las actividades para el aula en el contexto de la ALCIES parten de las prácticas socioculturales, las tareas propuestas para el desarrollo de las actividades de lengua serán compartidas. Los estudiantes tienen que trabajar juntos para la resolución de tareas.
Tareas organizadas a partir de grupos flexibles.	Al igual que en el modelo multigrado, la organización para trabajar en el aula responde a grupos flexibles; es decir, los alumnos pueden trabajar de manera grupal, por equipo o por parejas, sin embargo, se buscará integrar siempre a niños con diferentes dominios de la lengua; en este caso, se espera que trabajen juntos estudiantes identificados como L1 y L2. Las actividades individuales también pueden proponerse, sobre todo con grupos conformados predominantemente de estudiantes que hablan y escriben la lengua indígena; no obstante, en ocasiones es necesario que el alumno, sin importar su dominio de la lengua originaria, reflexione de manera individual sobre su proceso de aprendizaje. También es recomendable el trabajo individual en actividades de lectura y escritura, que el alumno escuche lo que otros dicen y cómo lo dicen, que analice lo que escribe; de cualquier manera, es importante que sepa que siempre puede apoyarse en los alumnos que conocen más sobre la lengua.

Como se puede observar en el cuadro anterior, la propuesta multigrado multinivel retoma las características del modelo multigrado para la planeación de actividades relacionadas con la lengua; no obstante, en ocasiones también se distancia de dicho modelo. Nos hemos dado cuenta de que la herramienta más útil para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua originaria en un contexto tan diverso como el aula de la ALCIES es aprovechar el conocimiento y la experiencia de los alumnos identificados como L1. Aun cuando, en algunas aulas, todos los estudiantes hablen y escriban la lengua originaria, la propuesta multigrado multinivel puede partir del dominio que tengan los estudiantes sobre la lengua, pues habrá quienes lean mejor que otros o escriban mejor que otros, o quienes conozcan más sobre la estructura de la lengua, sus sonidos y los elementos que la componen. Por ello, la planeación de las actividades deberá basarse en el diagnóstico inicial que realicen los profesores; de ahí se podrá proponer una organización del trabajo que permita la colaboración y la ayuda entre los alumnos.

ENSEÑANZA DE LA LENGUA INDÍGENA PARA ESTA ASIGNATURA

La enseñanza de la lengua como L1 en el contexto de la asignatura

El contexto en donde se implementa la ALCIES se refiere a los diferentes escenarios lingüísticos que pueden encontrarse dentro del salón de clases. En la gran mayoría de estas aulas, es muy probable que haya jóvenes cuya lengua materna sea otra diferente al español. El uso de la lengua indígena se limita por lo regular al ámbito familiar; no obstante, en algunos casos, los estudiantes la utilizan con sus demás compañeros, ya sea de manera espontánea durante la clase (como cuando se trabaja en parejas o en equipos) o en otros espacios escolares (el descanso, por ejemplo). Uno de los propósitos fundamentales de esta asignatura es fomentar el uso de la lengua indígena en todos los ámbitos y espacios en los que tiene lugar la comunicación. De hecho, dentro de los fundamentos de esta asignatura se manifiesta que los programas deberían de tener como meta principal:

[...] establecer las condiciones para que los estudiantes alcancen un dominio eficaz del lenguaje como actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva en todos los ámbitos de la vida. Se propone que los estudiantes aprendan no solamente a comunicarse sino a usar el lenguaje como medio para aprender y organizar su pensamiento, comprender e interactuar con las diferentes expresiones culturales presentes o pasadas, y analizar y resolver los problemas y conflictos que deban enfrentan en la vida en sociedad. Procuran también el establecimiento de las lenguas originarias como lenguas de uso y enseñanza, en que el español funge como segunda lengua en un proceso de intercambio y el diálogo intercultural y de cohesión nacional. (SEP-CGEIB, 2003)

Lo anterior establece las pautas necesarias para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna en las aulas donde se imparte esta asignatura. El lenguaje es un factor de desarrollo cognitivo, afectivo, social y valórico (Galdames, 2006); por eso se considera que cuando los jóvenes tienen la oportunidad de saber más sobre su lengua y la relación estrecha que tiene con su cultura, se crean mejores andamiajes para la construcción de una identidad más sólida. De hecho, muchos otros autores (Cummins, 2001; Hammelm, 2004; López, 1999) han externado las ventajas de enseñar en la lengua materna de los alumnos, aspecto que deben tener en mente no sólo los profesores de preescolar y primaria, sino también los de secundaria; recordemos lo que Cummins apunta: "Rechazar la lengua del niño en la escuela es rechazar al niño" (Cummins, 2001).

Antes de centrar la atención de este escrito en las distintas posibilidades que tiene el docente para enseñar la lengua materna, es conveniente distinguir dos aspectos: el uso instrumental de la lengua indígena, cuando el profesor la utiliza como medio para desarrollar los contenidos propuestos en el programa, y la enseñanza de la lengua originaria por sí misma. Ambos presentan particularidades que es necesario considerar.

Respecto al primer aspecto, resulta imprescindible reflexionar en que la lengua indígena se utiliza en un contexto escolar con características occidentales; es decir, no sólo ocurre que ninguna de las otras asignaturas se imparte en lengua indígena sino que, al tenerse poca o nula experiencia para desarrollar contenidos en las lenguas originarias nacionales, con frecuencia maestros y alumnos se ven forzados a buscar adecuaciones léxicas, semánticas y morfosintácticas,³⁷ al no existir una traducción exacta de los términos o conceptos, se recurre a adaptaciones que requieren transformaciones conceptuales desde los usos tradicionales de las lenguas indígenas, además de préstamos del español y la creación de neologismos³⁸ (Contreras, 2010:9). El docente hablante de una lengua indígena debe tener presente esta problemática y evitar, en lo posible, préstamos del español; aunque puede proponer la creación de neologismos como una práctica colectiva y constante, que permita a los alumnos apropiarse de nuevas palabras que poco a poco podrían incorporarse al vocabulario de los jóvenes. Estos neologismos deberán consensuarse y difundirse, buscando estrategias adecuadas, en otros espacios escolares y entre otros hablantes de la lengua.

En cuanto a la enseñanza de la lengua indígena por sí misma o como objeto de estudio, implica la identificación y el estudio de elementos formales de la lengua al valerse de algunos aspectos de la fonología (estudio de los sonidos de una lengua) y la gramática (ciencia que estudia los elementos de una lengua en su forma y la manera en que éstos se combinan), principalmente. Así se intentará favorecer la reflexión metalingüística (análisis sobre cómo funciona la lengua) en los estudiantes que hablan la lengua originaria como L1.³⁹ Este punto también se centra en otros aspectos de carácter pragmático, como los diferentes tipos de discurso que caracterizan a las lenguas indígenas (por ejemplo, el consejo; el lenguaje utilizado en los rituales; la forma de narrar historias, chistes, noticias) y que son diferentes de aquellos que se dicen en español. Entonces, en la enseñanza de la lengua indígena como objeto de estudio se busca la reflexión y el análisis de diferentes elementos que permitan a los alumnos tomar conciencia sobre la relación existente entre su lengua materna y una segunda lengua. De igual forma, es importante la lectura

³⁷ Recordemos que el nivel léxico semántico se refiere a las palabras y su significado; el nivel morfosintáctico se relaciona con la constitución interna de las palabras, así como con su posición y función dentro de una oración. Por ejemplo:

Nivel léxico o semántico: *silla* = *mueble para sentarse*.

Nivel morfosintáctico: *en la oración "La silla se rompió", la palabra "silla" tiene la función de ser el núcleo del sujeto*.

³⁸ Un neologismo es una palabra nueva en una lengua, ya sea que proceda de otra lengua o sea de nueva creación. Los neologismos se crean regularmente para nombrar actividades, objetos etc., que no existían anteriormente. Por ejemplo, en español, la palabra "internet" viene del inglés y "chocolate" del náhuatl.

³⁹ Por ejemplo, se puede reflexionar en la estructura oracional de las lenguas que se hablan en el aula. Debe considerarse que, en varias lenguas indígenas, el orden básico de los elementos oracionales es diferente del de español, que sigue el orden sujeto + verbo + objeto, SVO (Mi hermano come una manzana); otras lenguas indígenas siguen el orden verbo + objeto + sujeto, VOS (Come una manzana mi hermano). Reflexiones de este tipo pueden aprovecharse para identificar interferencias de su lengua materna en el español que normalmente utilizan los jóvenes.

y comprensión de textos, así como la escritura no sólo creativa, sino también de textos académicos.

Una vez expuesta la diferencia entre el uso de la lengua como objeto de estudio y el uso de la misma de manera instrumental, es momento de profundizar en la propuesta de actividades que pueden resultar útiles para desarrollar y reforzar las distintas habilidades en el aula. En el siguiente apartado, los docentes encontrarán diversas propuestas de actividades que parten o retoman los enfoques que se han discutido en páginas anteriores.

Desarrollo de la oralidad

Es importante planificar actividades para la asignatura, en donde alumnos y alumnas amplíen los ámbitos de uso de la lengua, como lecturas o debates de temas. Esto porque, aun cuando los estudiantes cuya primera lengua sea la indígena ya sean capaces de comunicarse con diversas funciones tales como expresar afectividad, contar cosas acerca de sí mismos y de sus familiares, interpretar y difundir información, o interpretar información importante y utilizarla para la solución de problemas (Galdames, 2006:34), estas funciones básicas pueden reforzarse con el desarrollo de otras relacionadas de manera directa con el ámbito escolar, entre ellas, argumentar, explicar, indagar, precisar, informar y exponer (Contreras, 2010:9).

Se recomienda entonces que, mediante los contenidos socioculturales que se proponen en los programas de estudio de la asignatura, los jóvenes tengan oportunidad de identificar y utilizar diferentes tipos de discurso, ya sea los que normalmente usan con los miembros de su comunidad o los propios del ámbito académico. Se espera que para la realización de los proyectos sobre comunicación oral se propongan actividades donde los jóvenes utilicen la lengua con diferentes propósitos, ya sea mediante el relato de historias y anécdotas, la descripción de procedimientos, la participación en concursos de declamación, debates, foros de discusión, la representación de obras de teatro, la participación en programas de radio o la exposición de resultados de alguna investigación, entre muchos otros. La organización de las actividades para desarrollar la oralidad deberá considerar espacios donde los estudiantes apoyen también a quienes tienen un dominio incipiente o nulo de la lengua indígena.

Escuchar la lengua

El uso de materiales auditivos puede resultar útil en diferentes sentidos; por un lado, pueden utilizarse para desarrollar la conciencia fonológica de los alumnos: identificar los sonidos de la lengua indígena y, así, crear mejores condiciones para aprender a leer textos en forma comprensiva (Galdames, 2006). Por otro lado, puede ser una buena estrategia para identificar otras variantes de la lengua y discutir sobre la inteligibilidad⁴⁰ que existe entre éstas. Es probable que no exista una gran

⁴⁰ Puede consultarse el capítulo 1 de este libro, donde se desarrolla este tema.

producción de textos grabados o videos en lenguas originarias; no obstante, los docentes pueden conseguirlos acudiendo a diferentes instancias (universidades, academias de lengua, bibliotecas). Además, también es importante escuchar las producciones orales que realizan los jóvenes.

Si bien es cierto que una gran cantidad de aulas en donde se imparte la asignatura de Lengua y Cultura Indígena no cuentan con los recursos técnicos necesarios para reproducir audios y videos o grabar las producciones efectuadas en clase, muchas escuelas tienen computadoras y muchos profesores tienen teléfonos celulares que les permiten grabar las producciones de los alumnos, de otros maestros o de algunos miembros de la comunidad. Estas actividades deberán estar articuladas a los contenidos del programa, por lo que los audios producidos en clase o para una investigación (como las entrevistas en campo) formarán parte de los insumos que conformen el proyecto de bloque. La producción de audios, sin embargo, tendrá que realizarse de manera colaborativa, incorporando a los alumnos identificados como L2; aunque una opción es crear audios que sirvan para la enseñanza de la lengua originaria como L2. En el capítulo 4 de este libro, se presentan opciones y sugerencias para la producción de estos materiales y su pertinencia.

Escribir y leer textos

Escritura de textos. En el desarrollo de las actividades, los jóvenes trabajan con diferentes tipos de textos orales y escritos. Esto hace suponer erróneamente que existen textos impresos de diversa índole escritos en lenguas indígenas, lo cual, en el caso de la gran mayoría de las lenguas nacionales, no resulta cierto. Aunado a lo anterior, los tipos textuales (como poesía, novela, recetas, noticias) se basan en escritos creados a partir de una visión occidental. Ante ello, la producción de textos en lenguas indígenas deberá basarse en los espacios de la vida cotidiana donde los alumnos se comuniquen oralmente (Galdames, 2006:29), teniendo presente ciertas restricciones que en ocasiones existen, pues algunos discursos propios de las culturas indígenas sólo pueden ser orales y transformarlos a un formato escrito sería una falta de respeto grave que sólo violentaría la cultura.

Sin embargo, como se apuntó anteriormente, producir textos de tipo occidental permite a los estudiantes ampliar el uso de su lengua a otros ámbitos también importantes (académicos, jurídicos, de salud, por ejemplo). Si se toman en cuenta las observaciones anteriores, es factible proponer la escritura de textos abriendo espacios para reflexionar en los diferentes tipos de discurso que existen en diversas culturas. Por ejemplo, cuando en algunos pueblos originarios se relata una noticia, hay un espacio previo en el discurso en donde se platican anécdotas o vivencias que poco a poco llevan al portador de la noticia hacia los hechos; es decir, no se parte de una estructura rígida que debe seguirse al pie de la letra, tal y como se esperaría en la redacción de una noticia para un noticiario. Si los alumnos son conscientes de ello, será más fácil la producción de textos y la comprensión del contenido.

Para escribir textos en lengua indígena, se recomienda diseñar actividades en las que se organice al grupo en duplas o en pequeños equipos que permitan una construcción colectiva de los textos, pero tomando en cuenta que hay alumnos con un mejor dominio de la escritura e integrarlos con aquellos de menor dominio, de tal modo que haya condiciones diferentes para la producción de textos. Asimismo, se sugiere pedir la revisión y corrección de los trabajos, entre los cuales se encontrarán escritos de diversa índole, como cartas, recetas, instrucciones, recados, informes de lectura, resúmenes, diversos textos en los que intervenga la escritura creativa.⁴¹ Sin embargo, en grupos donde los alumnos no escriban (todavía) en la lengua indígena, se propondrán escritos breves, en un inicio con pequeñas oraciones y frases para después elaborar textos de mayor complejidad. Todas las producciones habrán de presentarse en diversos formatos (carteles o trípticos, por ejemplo), incluidas antologías temáticas o por tipos textuales que sirvan a generaciones posteriores. Los textos producidos deben cumplir una función comunicativa bien delimitada y estar relacionados con el contexto y la práctica sociocultural que se esté explorando.

Es importante que los jóvenes identifiquen desde un inicio el alfabeto de su lengua, a fin de que la redacción se apegue a las grafías utilizadas en el mismo. Si se cuenta con una norma de escritura, deberá presentarse y tomarse en cuenta tanto para la redacción como para la puntuación y ortografía. En caso contrario, se sugiere establecer en el aula ciertas normas internas que se respeten en las producciones de los jóvenes.

Lectura de textos. Como ocurre con los materiales audiovisuales, diversas lenguas indígenas no cuentan con un acervo extenso de textos escritos; sin embargo, algunos de éstos se encuentran en las bibliotecas Escolares y de Aula; en instituciones nacionales que tienen entre sus funciones la publicación de libros escritos en lenguas indígenas, como el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali), la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB); en las universidades; en distintas academias de la lengua, y en asociaciones civiles ubicadas en los estados de la República. Para ampliar este acervo, una opción es la creación de textos elaborados dentro de las aulas, con la participación de estudiantes y demás miembros de la comunidad o localidad donde se implemente la asignatura; de esta manera, los escritos se relacionarán con las experiencias e intereses de los jóvenes. Una estrategia que puede seguirse para escribir y leer la lengua indígena es la recopilación y transcripción de anécdotas, historias y relatos, trabalenguas, adivinanzas, recetas, procedimientos, entre otros, para ser leídos en el salón de clases. Se trata entonces de buscar o elaborar textos interesantes y significativos para los y las alumnas, que estén vinculados de manera directa con su cultura oral.

En un principio, para aquellos alumnos que hablan la lengua originaria pero fueron alfabetizados en español, leer en otra lengua puede resultar difícil; sin embargo, es

⁴¹ La propuesta de estos escritos debe incluir, sin embargo, la reflexión del alumno en cuanto al uso que tiene o no de la lengua originaria.

posible aplicar diferentes estrategias para facilitar el proceso de lectoescritura. Una de éstas es generar un ambiente alfabetizador en el aula (Galdames, 2006:90), donde se tenga contacto intensivo con los textos escritos en lengua indígena; para ello, se utilizará el salón como principal escenario, en cuyas paredes puede pegarse el alfabeto de la lengua con sus grafías y ejemplos; también se recomienda elaborar tarjetas con vocabulario sobre un tema específico, textos breves, rótulos para colocar bajo los distintos objetos del salón de clases, textos producidos por los alumnos para el periódico mural, entre otros. No obstante, crear un ambiente letrado no sirve de nada si no se utilizan y recuperan con frecuencia las producciones de los alumnos.

La lectura se concibe como una práctica ligada a la comprensión y puede trabajarse, en primera instancia, proporcionando espacios para la construcción colectiva del significado por medio de estrategias lectoras como las de predicción del texto, la formulación de hipótesis sobre el contenido, la interpretación de la lectura, y la formulación de preguntas a partir del discurso textual. Para reforzar la lectura, un ejercicio es presentar los textos en el pizarrón para que todo el grupo los lea y analice. Además, es tarea del docente propiciar actividades que permitan a los jóvenes acostumbrarse a las grafías, así como a la entonación de la lengua.

La enseñanza de la lengua indígena como L2 en el contexto de la asignatura

De acuerdo con los programas de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena, es necesario fortalecer y explicitar las actividades relacionadas con la enseñanza de la lengua indígena como L2. La situación sociolingüística que impera en las aulas de la ALCIES, partiendo de un contexto bilingüe (estudiantes L1 y L2) con diferentes dominios de la lengua, requiere que se proporcionen al menos herramientas básicas para comunicarse en la lengua indígena. Es fundamental que los jóvenes valoren la importancia y las ventajas que les brinda aprender la lengua originaria, la misma que hablan sus padres, sus familiares y los miembros de su comunidad, pues tiene un impacto positivo para su conformación como jóvenes indígenas. De esta manera, se propone fomentar la enseñanza y el aprendizaje de la lengua originaria entre aquellos estudiantes cuya lengua materna es el español (o alguna otra), mediante situaciones comunicativas que se llevan a cabo en la vida de su comunidad. Para lograr lo anterior, se busca que estos jóvenes desarrollen ciertas funciones comunicativas que les permitan intercambiar información básica con hablantes nativos, además de comprender textos orales y escritos breves. Las personas cumplen con muchas de estas funciones cuando se comunican en su lengua materna; pero al aprender una nueva, resulta necesario que las conozcan poco a poco. Para esto, se sugiere la integración de un sílabo con las diferentes funciones comunicativas que se desarrollarán a lo largo del curso escolar.

La adquisición de una segunda lengua

En general, adquirir una segunda lengua es un proceso de aprendizaje de una lengua diferente después de haber aprendido la materna (Gass y Selinker, 2008:7).

Como se ha aclarado en otros capítulos de este libro (cf. capítulo 1. Diagnóstico), esta segunda lengua es conocida como L2. Esta adquisición de una segunda lengua puede darse tanto en contextos escolares (dentro de un salón de clases) como en diferentes situaciones de exposición a la lengua de manera más natural, por lo regular, mediante el aprendizaje en un entorno donde la lengua meta es utilizada.⁴² Por ejemplo, si una familia llega a la ciudad de Puebla proveniente de Huauchinango y sólo habla Náhuatl, adquirirá como segunda lengua el español porque éste se habla en el entorno y, por tanto, es la lengua meta o a la que se debe llegar.

Las numerosas investigaciones en torno al aprendizaje de una L2 han tratado, a lo largo de los años, de responder cómo se adquiere una segunda lengua y cuáles factores lo determinan. De hecho, muchas de las teorías sobre la adquisición de la L1 han servido como punto de partida para formular teorías de aprendizaje de la L2, como sucede con el cognitivismo, por ejemplo.

De acuerdo con Ellis (1994:193-195), en el aprendizaje de una L2 intervienen múltiples factores que pueden dividirse en tres grandes grupos: *a)* factores externos al individuo: *input*,⁴³ relación con el medio, contexto y situación de aprendizaje, que son la primera causa de variabilidad en cuanto al ritmo de aprendizaje y al grado de acercamiento al habla del nativo que pueda alcanzarse; *b)* factores internos: lengua materna, conocimiento del mundo, conocimiento lingüístico; y *c)* factores individuales: edad, personalidad, inteligencia, etcétera.

Otro concepto que debe resaltarse y juega un papel fundamental en la enseñanza de lenguas (tanto L1 como L2) es la función comunicativa:

El término “función comunicativa” se emplea para aludir a los usos y fines del lenguaje dentro de la comunicación humana, recogidos en forma de repertorios, con el fin de construir sílabos o programas didácticos comunicativos, esto es, no formales (cf. método comunicativo). En este sentido, “función” se opone a “forma”. Son “funciones comunicativas”, por ejemplo, la expresión del agrado o del desagrado, la petición de información, la expresión de la indiferencia, etc. Bajo estos rótulos se agrupan las expresiones que sirven para trasladar estos fines comunicativos. Por ejemplo: “me encanta”, “me gusta”, “es estupendo...” (en la expresión del agrado), “me da igual”, “me es indiferente”, “a mí no me afecta que...”, etc. (en la expresión de la indiferencia). (Alcaraz y Martínez, 1997:259)

Para la planeación de actividades cuyo propósito fundamental es la enseñanza de la lengua originaria como segunda lengua, es necesario revisar el programa de estudios e identificar aquellos momentos donde es pertinente integrar el desarrollo de alguna función comunicativa; a partir de ahí, presentar las realizaciones de la lengua (las formas en las que se lleva a cabo la función). Éste es un ejemplo de lo que se puede plantear:

⁴² A diferencia del inglés, que se denomina *lengua extranjera* y sólo se practica dentro del aula y no en las comunidades o localidades donde se imparte la asignatura.

⁴³ Contacto auditivo o visual con la L2 o la lengua meta.

BLOQUE	SUBTEMA	FUNCIÓN COMUNICATIVA	REALIZACIONES DE LA LENGUA
Bloque 1. México, un país diverso	¿Qué lengua hablamos? ¿Qué lengua hablan los demás?	Dar y pedir información sobre sí mismos y otros.	¿Cómo te llamas? <i>Yo me llamo...</i> ¿De dónde eres? <i>Soy de...</i> ¿Qué lengua hablas? <i>Hablo...</i> ¿En qué lugares hablas esta lengua? <i>En mi casa/escuela..</i>

Una sugerencia es que a lo largo del curso escolar se desarrollen las siguientes funciones comunicativas:

- Presentarse y dar información sobre su persona (identidad, existencia, estados de ánimo).
- Dar y pedir información sobre ubicación de lugares, tiempo, cantidades, procesos.
- Describir personas, objetos, lugares, situaciones.
- Expresar opiniones, gustos.

Asimismo, se espera que los jóvenes puedan, como parte del desarrollo de las funciones comunicativas señaladas, escribir párrafos breves en lengua indígena.

Debe aclararse que los contenidos incluidos para la enseñanza de la lengua originaria como L2 no son arbitrarios, pues pueden variar para las distintas lenguas. Además, la selección del contenido dependerá del contexto sociolingüístico que caracterice cada aula donde se imparte la asignatura; sin embargo, al elegir dichos contenidos deben considerarse las funciones comunicativas que pueden desarrollarse para que los alumnos que no saben la lengua originaria empiecen a utilizarla a partir de las prácticas socioculturales del lenguaje que normalmente se llevan a cabo en el entorno donde viven y las cuales están vinculadas de manera directa con los saberes que tienen sobre su cultura.

En el **Anexo 13** se encuentra una lista con diferentes funciones comunicativas.

La competencia comunicativa⁴⁴

Una de las metas que se buscan con la inserción de espacios para el aprendizaje de

⁴⁴ Este apartado opta por utilizar la noción de *competencia comunicativa*, término que abarca diferentes dimensiones y al que se han referido numerosos investigadores vinculados a la

la lengua indígena como segunda lengua es el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes.⁴⁵ Este concepto está ligado al enfoque comunicativo y funcional e integra tanto el conocimiento del código lingüístico como las diferentes habilidades de tipo social que se requieren para utilizarlo en una situación comunicativa, es decir, dentro de un contexto específico de comunicación.

En la década de 1960, algunos lingüistas se refirieron al término “competencia” de esta manera:

La competencia lingüística y la pragmática (Hymes, 1961; Gumperz y Hymes, 1972), la primera de ellas alude al conocimiento y uso de las reglas que rigen el sistema de la lengua (fonética y fonología, morfología, sintaxis, etc.), por otra parte, la competencia pragmática se refiere a la capacidad de los hablantes para reconocer las situaciones comunicativas y actuar en consecuencia. Está integrada por el componente sociolingüístico, que permite reconocer un contexto sociocultural determinado y seleccionar las normas de comportamiento y las variantes lingüísticas adecuadas; el componente discursivo, que hace posible la elaboración e interpretación de textos coherentes y pertinentes a la situación; y el componente estratégico, que permite valorar el éxito o fracaso de la comunicación y en su caso hacer los ajustes necesarios (Eguarte, 2005, citando a Hymes, citado por Lomas, Osoro y Tusón, 1993).

Por su parte, Canale y Swain (1980) identifican en la competencia comunicativa cuatro diferentes dimensiones:

- a) **Gramatical.** El dominio de la estructura gramatical y el léxico.
- b) **Sociolingüística.** El entendimiento del contexto social en que tiene lugar la comunicación; interviene también la información compartida y el propósito comunicativo en que se da la interacción de los hablantes.
- c) **Discursiva.** La interpretación de los elementos específicos del mensaje y cómo se concibe el significado en su relación con el discurso completo o el texto.
- d) **Estratégica.** Se refiere a las estrategias que los hablantes utilizan para iniciar, terminar, mantener, reparar y redireccionar la comunicación. (Richards, 2001)

Conocer las apreciaciones sobre los elementos que componen la competencia comunicativa es fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, pues permite identificar el grado de dominio que se tiene de ésta. Además, lograr el desarrollo de la competencia comunicativa en alumnos que aprenden

adquisición y la enseñanza de las lenguas (Hymes, Gumperz, Canale y Swain, Richards). En otros documentos, como en el Programa de Español para Secundaria, se incorpora el término Competencias específicas de la asignatura, las cuales se plantean más hacia la articulación con los lineamientos de la Reforma.

⁴⁵ La competencia comunicativa también se desarrolla en estudiantes que hablan la lengua originaria como primera lengua; sin embargo, preferimos incluirla en este apartado por la importancia que tiene dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas.

una L2 supone adquirir las cuatro habilidades de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir. El siguiente apartado propone algunas orientaciones en cuanto a su utilización dentro del salón de clases.

Actividades para fomentar la oralidad y la comprensión auditiva

Propiciar el desarrollo de la habilidad oral y la comprensión auditiva en una lengua diferente a la materna implica, por un lado, exponer a los jóvenes frente a situaciones que resulten significativas para trabajar diversas funciones comunicativas; es decir, si el profesor quiere que los alumnos se presenten y den información sobre sí mismos, entonces el contexto en que se muestren las realizaciones específicas de la lengua meta deberá ser lo más apegado a un contexto real. Por ejemplo, si el propósito es que los alumnos pidan información, lo mejor es simular situaciones donde se proponga la creación libre de diálogos. Para reforzar su competencia comunicativa, puede pedirse que utilicen lo aprendido en clases en contextos reales (en el tianguis, en el centro de salud, en la agencia municipal, por ejemplo).

Cabe mencionar que, en un principio, probablemente los jóvenes que aprenden la lengua indígena no quieran participar por miedo a ser criticados por quienes la dominan más; en este caso, deberán seguirse estrategias para fomentar la seguridad y motivar a los alumnos, por ejemplo, considerar y explicitar las ventajas de ser jóvenes bilingües. Asimismo, se recomienda el uso de videos y audios⁴⁶ no sólo para abordar cuestiones de fonética o fonología, que permitan identificar y reproducir los sonidos de la lengua meta, sino también para analizar el contenido, la situación que se presenta, los hablantes que intervienen, etcétera. Se sugiere presentar actividades que propicien la interacción con los jóvenes identificados como L1, pues son quienes pueden apoyar a los que aprenden la lengua en cuanto a pronunciación, entonación o reconocimiento de sonidos específicos de la lengua originaria. Recuérdese la organización flexible para el desarrollo de las actividades, en parejas o equipos, pero siempre procurando que jóvenes L1 y L2 trabajen de manera conjunta.

Actividades para fomentar la lectura y escritura

Se pretende que los alumnos que no hablan ninguna lengua indígena inicien, junto con el proceso de adquisición/aprendizaje, a leer y escribir en la lengua meta. Lo anterior conlleva a identificar el alfabeto y sus características. Se sugiere tomar en cuenta lo que se explicó en el apartado de lectura y escritura para L1, aunque estos alumnos, al estar en un proceso inicial de aprendizaje de una segunda lengua, pueden tardar más en el desarrollo de estas destrezas.

⁴⁶ Pueden consultarse las sugerencias sobre la producción de materiales audiovisuales y la elaboración de guiones para videos y audios en el capítulo 4 de este libro: "Los materiales audiovisuales en la ALCIES" y "Construcción de guiones de contenidos (GC) para la producción de materiales audiovisuales".

Cabe resaltar la importancia de la participación de la comunidad (padres de familia, familiares, autoridades, etc.), al ser precisamente en este contexto donde el alumno interactúa, usa e incluso reflexiona sobre las características de su lengua o la lengua que aprende. No se debe olvidar que, sobre todo, esta propuesta se fundamenta en el presupuesto de que la lengua se aprende a partir de la cultura que le da sentido y se trata de no separar el conocimiento que las comunidades indígenas tienen sobre la realidad y las prácticas comunicativas que se desprenden de los contenidos propuestos (SEP-CGEIB, 2007).

Reflexión sobre la lengua/enseñanza de la gramática

El enfoque de enseñanza de lenguas que propone la Secretaría de Educación Pública expone a los alumnos a aquellas prácticas sociales del lenguaje que tienen lugar en un contexto sociocultural específico. Entonces, la reflexión sobre la lengua tanto para L1 como para L2 consta de una serie de actividades que permiten tomar conciencia sobre el uso, funcionamiento y estructura de la lengua, al identificar ciertos elementos estructurales y sociolingüísticos que proporcionen herramientas para reflexionar sobre la lengua dentro de un contexto y contrastarla con otros usos diferentes de otros hablantes, de otras culturas nacionales y del resto del mundo.

Cabe resaltar que, tradicionalmente, los cursos de lengua como L1 se basaban sobre todo en el aprendizaje de las reglas gramaticales; para ello, se proponían diferentes estrategias (como la memorización, prácticas mecánicas de ciertas estructuras, la identificación de clases de palabras descontextualizadas) que tenían como fin el conocimiento del sistema, sin tomar en cuenta el uso y el contexto. Respecto a la enseñanza de segundas lenguas, a pesar de haberse propuesto múltiples métodos, incluidos los que se basan en el enfoque comunicativo y funcional, muchos docentes aún fijan su atención únicamente en la descripción de los componentes gramaticales de la lengua, tal y como se hacía con el método gramática-traducción.⁴⁷ Cabe resaltar que la enseñanza de la gramática para L1 y L2 responde a fines diferentes, ya que en el primer caso, los alumnos ya saben la lengua y son capaces de hacer un análisis más profundo de su estructura interna y hablar de estos elementos; en el segundo caso, se espera que la enseñanza de la gramática permita mejorar el interlenguaje⁴⁸ de los alumnos.

⁴⁷ Este método surge en Prusia a finales del siglo XVIII; basa la enseñanza de una segunda lengua en el análisis detallado de las reglas gramaticales y sus excepciones, para luego aplicar los conocimientos adquiridos a la traducción de oraciones y textos que se efectúa de la lengua meta a la propia y a la inversa. La primera lengua sirve como sistema de referencia en la adquisición de la segunda lengua. Centro Virtual Cervantes disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/metodogramaticatrad.htm [consulta: 11 mayo 2012]

⁴⁸ Término acuñado por Selinker (1972) para identificar las etapas por las que pasan los estudiantes de una segunda lengua en su camino hacia la competencia total. Se le considera como un proceso natural que consta de una serie de etapas, dentro del *continuum* que constituye el aprendizaje, en las que el estudiante alcanza cada vez niveles de competencia mayor (con sus estrategias, sin excluir errores, que cada vez serán menores). Citado de Alcaraz, E. y M. Martínez (1997), p. 304.

Para muchos maestros que imparten la asignatura de Lengua y Cultura Indígena, la enseñanza de la gramática puede ser un reto, sobre todo por el dominio que se tiene sobre la lengua indígena y por el contexto sociolingüístico del aula, al ser un espacio en donde se encuentran alumnos no sólo con diferentes conocimientos sobre la lengua originaria, sino también estudiantes cuya lengua materna es el español.

Antes de presentar al docente qué debe tomar en cuenta para la enseñanza de la gramática como L1 y L2, vale la pena un cita de Rod Ellis al respecto: “[...] la enseñanza de la gramática integra cualquier técnica de instrucción que conduzca la atención de los alumnos hacia formas gramaticales específicas de tal forma que los ayude ya sea a entenderlas desde un punto de vista metalingüístico o procesarla tanto como para su comprensión como para su producción y que de esta manera puedan internalizarla”. (Ellis, 2006). Si bien la cita se centra en la enseñanza de la gramática dentro de la didáctica de segundas lenguas, también puede aplicarse cuando se trata de L1.

Reflexión sobre la lengua originaria para alumnos que dominan la lengua⁴⁹

Como se ha expuesto en párrafos anteriores, la reflexión sobre la lengua, en particular sobre aquellos aspectos que atañen a la gramática de las lenguas originarias, ofrece a los jóvenes la oportunidad de analizar la estructura de su lengua e identificar los elementos que la componen; por ejemplo, las distintas clases de palabras y la función que tienen en la estructura oracional. Se trata de propiciar una conciencia lingüística sobre las lenguas indígenas, poder contrastarlas con otras lenguas e identificar ciertos componentes que lleve a los alumnos a ubicar marcas de interferencia de su lengua en el español o en otras lenguas.

La enseñanza de la gramática es una de las preocupaciones más recurrentes que se han hecho explícitas en diferentes reuniones y foros de discusión con docentes que imparten la asignatura de Lengua y Cultura Indígena. A continuación, se presenta una serie de preguntas que representan algunos de los principales problemas detectados en cuanto a la enseñanza de la gramática en el contexto de esta asignatura; para cada una, se dan propuestas que pueden apoyar al profesor en su práctica docente.

¿Qué hacer si no tengo un conocimiento sólido sobre la gramática de la lengua? Muchos maestros hablantes de una o varias lenguas indígenas no han tenido la oportunidad (aún) de conocer el funcionamiento interno de su lengua; las razones varían, ya sea que no hayan tenido a su alcance gramáticas que los acercaran a conocer los aspectos formales de la lengua, que este tipo de documentos no existan para la lengua que hablan, que las cargas de trabajo no les permitan estudiar sobre

⁴⁹ Para la conformación de este apartado, se consideró la propuesta presentada por Rod Ellis en “Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective”, en *Tesol Quarterly*, vol. 40, 1, marzo de 2006.

el tema. Sea cual sea la razón, vale la pena sugerir algunas estrategias para reforzar este conocimiento. Se recomienda entonces realizar búsquedas en bibliotecas o en internet para contar con gramáticas descriptivas, normativas y pedagógicas⁵⁰ de la lengua que se habrá de enseñar; establecer redes de comunicación con otros maestros que estén implementando la asignatura; fomentar espacios de discusión acerca de aspectos gramaticales difíciles de comprender, y acercarse a las Academias de la Lengua, universidades u otros centros o instituciones que cuenten con materiales y especialistas que puedan apoyarlos.

¿Qué elementos gramaticales debo considerar? Algunos de los programas de estudio de la asignatura incluyen propuestas para la enseñanza de ciertas categorías gramaticales, enfocadas para aquellos alumnos que dominan la lengua; es recomendable revisar el programa e identificarlas, aunque, dada la experiencia que se ha tenido en el seguimiento de la asignatura, es posible que los programas no integren, al menos de manera explícita, estos contenidos. Si esto ocurre, se sugiere seleccionar del programa los elementos gramaticales que pueden explorarse en clase mientras se realizan las actividades culturales que se proponen. Por ejemplo, si al trabajar una actividad se espera que el joven contraste las antiguas prácticas comunitarias con las que se hacen hoy en día, se puede aprovechar este contenido para reflexionar sobre los marcadores usados en la lengua para referirse al pasado. Estos marcadores de tiempo se pueden observar en las siguientes oraciones en Rarámuri (variante de Urique):

mukí mukú- re	né simí- re	rió mukú- re
mujer morir- marcador de tiempo (pasado)	yo caminar- marcador de tiempo (pasado)	hombre morir- marcador de tiempo (pasado)
'La mujer murió'	'Yo caminé'	'El hombre murió'

En estos ejemplos, se puede identificar el sufijo *re* como marcador de una acción acabada.

¿Cómo debo enseñar la gramática de una lengua? Esta propuesta metodológica sugiere retomar el enfoque comunicativo y funcional, reforzado con las prácticas socioculturales del lenguaje. Ello implica plantear actividades que tengan como primer referente el uso de la lengua dentro de determinado contexto, por lo que

⁵⁰ Las gramáticas descriptivas ofrecen información sobre la estructura de las lenguas, cómo son y funcionan, sus reglas y usos. Las gramáticas normativas establecen los usos correctos de las lenguas, cómo se deben hablar y escribir. Las gramáticas pedagógicas tienen como fin facilitar la comprensión y el dominio de una lengua, incorporan información sobre su estructura y sus usos, y proporcionan espacios y actividades para comprender mejor el funcionamiento de la lengua utilizando un lenguaje más accesible.

se espera que la reflexión sobre la lengua, en este caso sobre temas de gramática, parta de cierto contenido cultural y no de manera aislada; sirve de poco tener listados de adjetivos, sustantivos o adverbios sin determinar previamente la función comunicativa en donde se utilizan. Una vez identificado el contenido gramatical sobre el que se habrá de reflexionar, conviene proponer actividades que vayan forzando al estudiante a analizar el componente de la lengua de que se trate; es decir, no se trata de explicar o describir el elemento gramatical para identificarlo en un texto, sino de buscar mecanismos que lleven al alumno a crear hipótesis sobre el funcionamiento de su lengua materna, a identificar reglas gramaticales. Cuando los alumnos ubiquen el componente gramatical y sepan cómo funciona, entonces la regla puede mostrarse de manera explícita.

Muchos estudiantes provienen de escuelas bilingües y probablemente tengan más herramientas para realizar actividades relacionadas con la enseñanza de la gramática. Estos alumnos pueden apoyar al profesor, razón por la cual se sugiere el trabajo colectivo, la discusión y retroalimentación mediante actividades de preferencia grupales, en equipo o por parejas sobre aquellas de tipo individual.

¿Cuándo debo enseñar gramática? La gramática deberá enseñarse a lo largo de todo el curso escolar, aunque la asignatura de Lengua y Cultura Indígena no se conciba como un curso de gramática y sólo permita espacios para su reflexión cuando de los diferentes contenidos culturales que se proponen, se desprenda el desarrollo de actividades que permitan el análisis de ciertos componentes de la lengua. Sin embargo, pueden establecerse espacios específicos para su desarrollo, incluidos aquellos donde puedan resolverse dudas.

¿Debo centrarme en un solo elemento gramatical en una sesión, o en varios? El desarrollo de actividades para la enseñanza de la gramática a partir de los contenidos culturales propuestos en los programas de estudio involucra elementos gramaticales de diferente índole; es decir, el análisis de un texto podría llevar al estudio morfológico o sintáctico de esos componentes, o a considerar su dimensión semántica o pragmática⁵¹. Se recomienda enseñar un solo elemento a la vez, pues así se evitan confusiones y se centra la atención en un aspecto determinado y no en varios. Lo importante es que el docente identifique qué quiere enseñar dentro de una planificación previa que le permita, por un lado, llevar a cabo un desarrollo gradual de las actividades destinadas a la enseñanza de la gramática y, por otro, evitar la saturación de contenidos gramaticales tanto a lo largo del curso como en una sesión.

Este apartado ha tenido la intención de servir de apoyo para planear las actividades relacionadas con la enseñanza de la gramática, sobre todo para los estudiantes

⁵¹ Morfológico: los componentes que constituyen las palabras (si una palabra está formada por una raíz y sufijos o afijos, por ejemplo).

Sintáctico: la combinación y relación de las palabras en una oración.

Semántica: el significado.

Pragmática: el uso.

considerados hablantes de L1. Sin embargo, muchas otras dudas pueden surgir en el contexto escolar y por ello sería útil llevar un diario de clase en donde se anoten todos aquellos aspectos problemáticos que surgen día a día, la forma en que se solucionaron y las áreas de mayor complejidad. En el capítulo 7, destinado al seguimiento de la implementación del programa, se sugiere cómo registrar la experiencia de los docentes de la ALCIES (apartado “¿Cómo hacerlo?”). De igual forma, en el CD que acompaña este libro se pueden consultar los instrumentos para recabar los datos del seguimiento.

Reflexión sobre la lengua para alumnos que aprenden la lengua como L2

La realidad de las aulas donde se implementa esta asignatura hace necesaria la inclusión de actividades que permitan a los estudiantes comunicarse de manera elemental en la lengua originaria. La reflexión sobre la lengua, y en particular la enseñanza de la gramática, entre estudiantes que aprenden una segunda lengua ha sido un aspecto bastante discutido a lo largo del tiempo. Algunos investigadores (Ellis, 2005, 2006; Hinkel y Fotos, 2008; Larsen-Freeman, 2003) manifiestan la importancia de la enseñanza de la lengua mediante actividades comunicativas; sin embargo, aseguran que los métodos de enseñanza deben permitir que los alumnos se den cuenta de manera consciente del funcionamiento de ciertos elementos gramaticales que faciliten la adquisición de una nueva lengua.

Lo anterior no quiere decir que deba regresarse a la enseñanza basada únicamente en la exposición descontextualizada de elementos gramaticales, o exponerse a los alumnos a innumerables ejercicios para que practiquen cierta estructura, o a prácticas mecánicas o ejercicios de repetición; lo que apuntan los investigadores es a la conveniencia de propiciar la reflexión sobre determinados aspectos gramaticales, a fin de que los alumnos estén conscientes de las estructuras lingüísticas y su funcionamiento. No obstante, señalan que esto no es muy recomendable en las etapas iniciales del aprendizaje de una nueva lengua, pues los estudiantes no cuentan con el conocimiento suficiente del código correspondiente y se requiere que ya tengan bases para realizar tareas en las que identifiquen y reflexionen sobre los componentes gramaticales. De esta manera y conforme los enfoques que sustentan esta propuesta, se esperaría integrar la gramática de manera natural en el aprendizaje de la lengua para posibilitar la comunicación (Fuencisla, 2005:10).

De hecho se ha demostrado que, cuando se adquiere una lengua, la mera formulación de las características de su gramática no lleva al alumno automáticamente a su dominio. Describir, hablar sobre gramática, saber cómo funciona una lengua no nos hace capaces de utilizarla. Adquirir las habilidades lingüísticas es una cuestión procedimental y no conceptual (Areizaga, 2009).

Se propone entonces, para los estudiantes de nivel inicial, el desarrollo de actividades que propicien la comunicación en la lengua meta y que la gramática se enseñe de manera implícita; esto es, sin memorizar las reglas ni describir la lengua, aprovechando las habilidades de los alumnos para inferir y formular hipótesis, al

contrario de la enseñanza explícita, en donde el conocimiento se adquiere a partir de la reflexión y categorización metalingüística (Areizaga, 2009), la gramática por la gramática. Esta última puede utilizarse en etapas posteriores, de acuerdo con el nivel de dominio de la lengua que se aprende y de aspectos como la edad y las expectativas de los estudiantes. Se sugiere también apoyarse en los alumnos provenientes de escuelas primarias bilingües y aprovechar los conocimientos que traen.

LA PROPUESTA METODOLÓGICA EN LA PLANEACIÓN DIDÁCTICA

En los apartados anteriores se ha reflexionado sobre los elementos que sustentan esta propuesta metodológica y se han dado recomendaciones que pueden apoyar la práctica de los maestros en la enseñanza de las lenguas, tanto para L1 como para L2. A continuación se ejemplifica, mediante una planeación didáctica, cómo realizar actividades con los alumnos a partir de lo expuesto en este capítulo. El ejemplo incluye elementos mínimos de la planeación, por lo que se puede adaptar sin ninguna dificultad a los esquemas de planeación que usan los docentes cotidianamente:

- Perfil sociolingüístico del grupo. Se define el contexto tras la valoración del dominio de la lengua. Identificación de los alumnos L1 y L2.
- Datos de identificación del bloque. Brinda información sobre los contenidos del programa por trabajar, los propósitos, los aprendizajes esperados para los alumnos tanto L1 como L2 y los temas de reflexión.
- Desarrollo de la secuencia didáctica. Se expone la planeación de las actividades para un proyecto didáctico, donde se muestra el desarrollo de las acciones que se llevarán a cabo con los alumnos y los insumos para evaluar, los cuales se especifican en el siguiente capítulo.

A manera de aviso o señalizaciones en la planeación, se anotan consideraciones importantes sobre los elementos que sustentan la metodología hasta ahora descrita.

En el esquema de la página 167 se muestra un ejemplo de planeación.

Ejemplo de planeación

1. Perfil sociolingüístico

En el aula hay 17 estudiantes, 10 alumnas y 7 alumnos. Los 17 alumnos están inmersos en la cultura y por tanto, son capaces de identificar y reconocer diversas prácticas socioculturales que se llevan a cabo en su comunidad.

- 9 jóvenes se consideran alumnos L1, hablan, leen y escriben.
- 7 jóvenes se consideran alumnos L2, todos ellos tienen el español como lengua materna y fueron alfabetizados en esta lengua.

2. Datos de identificación del bloque

BLOQUE III. XCHOLOB TYÄLEMOBÄ TYI IXIM. LOS CHOLES HOMBRES DEL MAÍZ (24 h duración)

PRÁCTICA SOCIAL DEL LENGUAJE: Difundir la forma de organización en la cosecha de maíz.

APRENDIZAJES ESPERADOS. Valora la importancia de preservar el trabajo colectivo que distingue al pueblo chol en el cultivo del maíz.

L1. Que la información que recopilen sea escrita en chol y analicen en sus escritos el uso de las grafías del alfabeto chol.

L2. Describan con frases cortas el proceso de cosecha del maíz en lengua chol: limpia, roza, siembra, cuidados, cosecha, almacenamiento.

Tema de reflexión: Formas tradicionales en la organización del trabajo comunal para el cultivo del maíz.

3. Desarrollo de la secuencia didáctica mediante proyectos

Producción: Recopila información para conocer la organización tradicional del trabajo colectivo en el pueblo chol y elabora un mapa conceptual.

Inicio. (1h)

Actividades.

1. Actividad grupal: Recuperación de saberes sobre el tema. Lluvia de ideas, pueden ser en chol o español. Algún niño monitor las anota en chol en un rotafolio.

Evaluación diagnóstica

A partir de la lluvia de ideas se detecta el nivel de conocimiento sobre el tema y se consignan en la hoja de registro.

Desarrollo

Actividades (15h)

2. Se presenta el video "Pueblos de México" sobre el cultivo del maíz. Se pregunta al concluir: ¿Cómo se organizó la gente para el cultivo del maíz?, ¿cuál es la importancia del maíz para los choles?, ¿por qué se realizan ceremonias en cada etapa del cultivo del maíz?
3. Actividad por equipos de 3 o 4: Al menos un integrante es L1/chol. Comparan sus respuestas del video con lo que practican en su comunidad sobre el cultivo del maíz. Lo que no sepan cómo se hace, lo consignan en preguntas para de tarea, entrevistar a sus padres, abuelos o tíos.
4. También de tarea, hacer la lectura sobre las etapas del cultivo del maíz (texto bilingüe).
5. En los mismos equipos de la act. 3, se realiza un cuadro con la identificación de las etapas: limpia, roza, siembra, cuidados, cosecha, almacenamiento. Descripción de las ceremonias que se hacen en cada etapa y cómo se organiza el pueblo para llevarlas a cabo. Los L1 escriben en chol toda la información.
6. Actividad grupal: Se revisa el cuadro de información:
 - a. Identificar las frases cortas en chol que describen el proceso. Ejemplo: *Primero. Limpiamos el terreno, pedimos a la tierra permiso para sembrar, llevamos comida y posh.*
Segundo. Quemamos el terreno...
Conforme se identifican, se enlistan en el pizarrón y se copian en el cuaderno. En parejas, los alumnos L2 pronuncian en voz alta y repiten varias veces; los alumnos L1 los escuchan con el apunte de su cuaderno y los corrigen.
 - b. Entre todos identifican las grafías del alfabeto chol del cuadro. Los alumnos L1 revisarán que esté escrito correctamente el cuadro.
 - c. Identificar si falta información en el cuadro para volver a entrevistar a los abuelos, padres o tíos. Los alumnos L2 hacen las entrevistas con las frases que aprendieron.

Evaluación de proceso

- *Identificar si los niños L1 leen fluidamente en chol. Para los niños L2. identificar si comprenden algunas palabras del rotafolio de saberes previos.
- *Valorar si los estudiantes comprenden el significado de las ceremonias.
- *Valorar si los estudiantes comprenden la relación entre ceremonias y etapas del cultivo.
- *Valorar si los alumnos identifican el trabajo colectivo como factor clave en el cultivo del maíz.
- *Valorar el nivel de dominio de los L1 al momento de escribir en chol el cuadro.
- *Retroalimentar a los alumnos con las valoraciones realizadas durante el proceso.

Término

Actividades (8h)

7. Actividad grupal: Se explican las características del mapa conceptual y su función.
8. Actividad por equipos (mismos de act. 3): A partir de las características del mapa y la información recopilada, se diseña el mapa conceptual sobre el cultivo del maíz.
9. Actividad grupal: Cada equipo expone su mapa. Cada etapa del proceso la presentan los L2 en chol. Los L1 explican la etapa en chol.
10. Actividad grupal: Cada alumno da su opinión sobre la importancia del maíz para los choles y señala qué cosas nuevas aprendió del tema, qué le gustó más y qué no le gustó.

Evaluación final

- *Valorar la pronunciación de los L2 durante la revisión de las grafías y la exposición de los mapas conceptuales.
- *Valorar la escritura correcta de las grafías del cuadro para los L1 y la explicación en chol: fluidez, coherencia en la exposición.
- *Incluir la valoración que los alumnos hacen del bloque, y la mía.

Al inicio del capítulo se señaló la importancia de identificar los niveles de dominio de la lengua (Véase pág. 144)

Esta es la meta de llegada de todos los alumnos y supone actitudes, habilidades y conocimientos sobre la cultura.

Aquí se puede observar el enfoque intercultural en la planeación, pues el tema de reflexión es la práctica cultural ya con una intención educativa.

Aquí se observa el modelo multinivel dado que un alumno con mayor dominio opera como monitor.

Se observa el modelo multinivel en la conformación de equipos. Se trabaja el vínculo con la comunidad. Se trabaja la oralidad en el intercambio por equipos

Se observan actividades de enseñanza de chol como L1 (lectura y escritura)

Se observan actividades de enseñanza de chol como L2 (fomentar la oralidad y dar información sobre el cultivo del maíz).

Se observan actividades a partir de los diferentes tipos de textos para usar la lengua chol.

Se observan actividades para evaluar el aprendizaje esperado general o para todos.

El diagnóstico del aula se hace a principios de año y sirve para planear las actividades. Conforme se avanza en el año, los niveles de dominio de la lengua indígena mejorarán.

Aquí se recupera el enfoque de las prácticas socioculturales, pues se plantea una actividad propia de los choles (cultura) para estudiar la lengua chol. Se indica la duración del bloque.

El programa de estudios no contempla cuál es la meta respecto al aprendizaje de la lengua indígena de sus alumnos. Por tanto hay que diseñar estos aprendizajes con base en lo dicho en este capítulo, sobre la enseñanza de la lengua indígena como L1 y L2.

Este es el proyecto por desarrollar con los alumnos. Concluye con un producto específico que se va trabajando en las sesiones.

La evaluación del proceso muestra cómo ir valorando los aprendizajes esperados para L1 y L2, al tiempo que muestra cómo evaluar lo cultural y/o actitudinal en los alumnos. ¿Cómo están llegando a la meta y qué necesitan para avanzar?

Aquí se observa que para retroalimentar a los alumnos sobre sus logros y aspectos por mejorar, las valoraciones del proceso son imprescindibles y no sólo al final del bloque o curso.

Se revisan los resultados, identificando los logros y aspectos por mejorar, de acuerdo con los aprendizajes esperados para L1 y L2.

Se comparte con los alumnos los resultados, enfatizando los avances y logros, y retroalimentando lo que se necesita corregir.

Se observan actividades de reflexión sobre la lengua con el uso de las grafías (L1 y L2)

REFERENCIAS

- Actis, B., *Taller de lengua: de la oralidad a la lectura y a la escritura*, Rosario, Homo Sapiens, 2003.
- Alcaraz, E. y M. Martínez, *Diccionario de lingüística moderna*, Barcelona, Ariel, 1997.
- Appel, T. y P. Muysken, *Bilingüismo y contacto de lenguas*, Barcelona, Ariel, 1996.
- Areizaga, E., *Gramática para profesores de Español como lengua extranjera (E/LE)*, España, [sin editorial], 2009.
- Bloomfield, I., *Language*, Nueva York, tup, 1993.
- Bustos, A., *Los grupos multigrado de educación primaria en Andalucía*, tesis doctoral, Granada, Universidad de Granada, 2006.
- Cámara, G. (coord.), *Enseñar y aprender con interés*, México, Siglo XXI, 2006.
- Canale, M. y M. Swain, "Theoretical Bases of Communicative Approaches for Second Language Teaching and Testing", en *Applied Linguistics*, 1980.
- Casariago, R., et al., *Escuela y comunidades originarias en México*, México, Conafe, 2000.
- Colin, B., *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Bristol, Gran Bretaña, Multilingual Matters, 2008.
- Contreras, E. (coord), *Manual de Metodología de Enseñanza de Lenguas*, Quito, Ministerio de Educación de Ecuador, 2010.
- Cummins, J., "Bilingual Children's Mother Tongue. Why is it important for education?" en *Sprogforum. Journal of Language and Culture Pedagogics*, núm. 19, [s/e], Dinamarca, febrero de 2001.
- Diebold, A. R., "Incipient Bilingüism", en D. Hymes, et al., *Language in Culture and Society*, Nueva York, Harper & Row, 1964.
- Eguarte, C., "Fundamentación y propósitos del área lenguas", en *Modelo pedagógico para la secundaria en América Latina. Hacia la convergencia de medios*, México, ilce, 2005.
- Ellis, R., "Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective", en *Tesol Quarterly*, vol. 40, 1, marzo de 2006.
- , *Instructed Second Language Acquisition. A Literature Review*. Nueva Zelanda, Ministerio de Educación, 2005.
- , *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press, 1994.
- Finnocchiaro, M. y Ch. Brumfit, *The Functional-notional Approach: from Theory to Practice*, Nueva York, Oxford University Press, 1983.
- Fishman, J. (ed.), *Handbook of Language and Ethnic Identity*, Nueva York, Oxford University Press, 1999.
- , *Sociolinguistics: A Brief Introduction*, Mass., Newbury House, 1970.
- Fuencisla I., *Español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia destinado a inmigrantes adultos*, Madrid, Instituto Cervantes/Santillana Educación, 2005.
- Galdames, V. W., *Enseñanza de lengua indígena como lengua materna*, Cochabamba, Bolivia, PROEIB Andes, 2006.
- García, J., *Lectura para la educación intercultural*, Madrid, Trotta, 1997.
- Gass S. y L. Selinker, *Second Language Acquisition. An Introductory Course*, 3a. edición, Nueva York, Routledge, 2008.

- Gumperz, J. y Hymes, D., *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*, Nueva York, Holt, Rinehart & Winston, 1972.
- Hamel, E., et al., "¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 20, 2004.
- Hinkel, E., *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, Routledge, 2008 (esl and Applied Linguistics Professional Series.)
- Hymes, D., Functions of speech: An evolutionary approach, en F. Gruber (ed.). *Anthropology and education*, Philadelphia, University of Pennsylvania, 1961.
- Jordán, J., *La escuela multicultural: un reto para el profesorado*, Barcelona, Paidós, 1994.
- Larsen-Freeman, D., *Teaching Language. From Grammar to Grammmaring*, Boston, Heinle Cengage Learning, 2003.
- , *Techniques an Principles in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press, 2010.
- Lasagabaster, D., *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*, Barcelona, ice-horsori, 2005.
- Lepe, E., *De las prácticas sociales a los proyectos didácticos para enseñar lenguaje en la educación básica*, [s/e], 2007.
- Little, A. W. (ed.), *Education for All and Multigrade Teaching: Challenges and Opportunities*, Dordrecht, Netherlands, Springer, 2006.
- , P. Pridmore, H. Bajracharya, et al., *Learning and Teaching in Multigrade Settings (latims). A final report to dfid*, [s/e].
- Lomas C., A. Osoro y A. Tusón, *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós, 1993.
- López, L. E. y K. Wolfgang, "La educación intercultural bilingüe en América Latina. Balance y perspectivas", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 20, 1990, disponible en: <http://www.rieoei.org/rie20ao2.htm>
- Luque A. e I. Vila, "Desarrollo del lenguaje", en J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (eds.), *Desarrollo psicológico y educación*, tomo I, Madrid, Alianza Editorial, 1990.
- Miranda, H., "Las lenguas extranjeras. Capítulo 3", en *La cortesía verbal en textos para la enseñanza del español e inglés como lenguas extranjeras*, tesis de doctorado, Alicante, España, Universidad de Alicante, 2001.
- Perelman, F., *Las prácticas sociales del lenguaje como objeto de enseñanza*, Buenos Aires, Dirección General de Cultura y Educación, 2009.
- Pilleux, M., "Competencia comunicativa y análisis del discurso", en *Estudios Filológicos*, núm. 36, 2001.
- Prado, J., *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*, Madrid, La Muralla, 2004.
- Richards, J. C., *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*, Nueva York, Cambridge University Press, 2010.
- Richards J. y Rodgers T., *Approaches and Methods in Language Teaching*, 2a. ed., Nueva York, Cambridge University Press, 2001.
- Sánchez J. e I. Santos (dir.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2/lengua extranjera (LE)*, Madrid, Sociedad General Española de Librería, 2004.

- Selinker, L., *Interlanguage*. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 1972, 209-241.
- SEP, *Xchanel j bats'í k'optik xchi'uk jtalet jkuxlejaltik ta yosilal maya tsotsil. Aprender nuestra lengua en la vida y el mundo maya-tsotsil. Sbakojal xchanel vun ti bats'í k'op ta sekuntaria. El aprendizaje de la lengua originaria en el primer grado de secundaria*, México, SEP, 2010.
- , *La argumentación y la planeación didáctica en el grupo multigrado. Primaria Multigrado*, México, SEP-Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, 2007 (Talleres Generales de Actualización).
- , *La planeación en el aula multigrado. Primaria Multigrado*, México, SEP-Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, 2007 (Talleres Generales de Actualización).
- , *Escuelas Multigrado. Retos y necesidades de cambio en las escuelas multigrado. Estudio exploratorio*, México, SEP-Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, 2006.
- , *Programa de la Asignatura de Español. Primer grado*, México, SEP-Dirección General de Desarrollo Curricular, 2006.
- , *Propuesta Educativa Multigrado*, México, SEP-Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa, 2005.
- , *Para que las niñas y los niños escriban. Primaria Multigrado*, México, SEP-Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, 2003 (Talleres Generales de Actualización 2003-2004).
- , *La comprensión lectora en el aula multigrado*, México, SEP-Programa Nacional para la Actualización Permanente de los Maestros de Educación Básica en Servicio, 2002 (Talleres Generales de Actualización 2002-2003).
- , *Material para el aprendizaje autónomo. Guiones y fichas de trabajo. Multigrado*, México, SEP-Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa [sin año de edición].
- CGEIB, *Modelo didáctico*, México, SEP, 2007.
- , *Programa de Lengua y Cultura Hhahñu*, México, SEP, 2003.
- Universidad Pedagógica Veracruzana, *Planeación, instrumentación y evaluación de los procesos de E-A en la escuela multigrado. Sexto Bloque*, Licenciatura en educación preescolar y primaria para el medio rural e indígena, Veracruz, UPV, 2002.
- Uttech, M., *Imaginar, facilitar, transformar. Una pedagogía para el salón multigrado y la escuela rural*, México, Paidós, 2003. (Maestro y enseñanza.)
- y A. Victoria, *Escuelas multigrado en el campo*, México, SEP-Conafe, 2003.

CAPÍTULO 6

LA EVALUACIÓN, HERRAMIENTA PARA APOYAR LOS
PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE EN LA
ALCIES

*Guadalupe Alonso
Gerardo Berumen
Enrique Lepe*

En este apartado se explica el enfoque para la evaluación de los aprendizajes logrados por los estudiantes de secundaria que han cursado la asignatura de Lengua y Cultura Indígena, el cual parte de las dimensiones del *currículum* intercultural, en particular de aquella referida a la implementación.

Tanto la especificación del objeto de evaluación como la perspectiva y las sugerencias metodológicas han sido planteadas en función de la noción de aprendizaje en tanto proceso de construcción y reconstrucción de significados y atribución de sentidos. En el contexto de evaluación de la ALCIES, la atribución de sentido implica conocer, reconocer y valorar la cultura. La noción de prácticas socioculturales, de las que se desprenden los contenidos escolares presentados en el capítulo 2 de este volumen, se retoma para proponer la instrumentación de la evaluación a partir de las secuencias didácticas planteadas en los programas de la ALCIES, así como las orientaciones indicadas en el capítulo 5 sobre la metodología de enseñanza de lengua indígena.

CONCEPTO DE EVALUACIÓN

El plan y los programas de estudio de Educación Básica, en particular los Programas de Estudio de Español para la Educación Secundaria, afirman que la función principal de la evaluación ha de ser informar sobre el proceso de aprendizaje de los alumnos para orientar el diseño de las actividades de enseñanza, así como indicar los avances de los estudiantes para asignar calificaciones y conocer lo aprendido en una actividad o periodo.

La perspectiva de evaluación del programa nacional enfatiza el conocimiento y la valoración del desempeño de los alumnos y sus procesos de aprendizaje. Es muy claro el planteamiento al señalar que

[...] la aplicación de exámenes sobre términos técnicos, definiciones gramaticales y nociones literarias, o la valoración final de productos escritos u orales se consideran medidas insuficientes para dar cuenta del proceso de aprendizaje. El maestro debe seguir paso a paso la participación de los alumnos en las prácticas del lenguaje y particularmente, los progresos alcanzados en la producción escrita [...] (SEP, 2006:27).

En congruencia con el programa nacional y conforme las características particulares, la ALCIES propone un enfoque de evaluación cuyo propósito es obtener información para la mejora educativa. En este sentido, la evaluación se concibe como una actividad inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y busca en todo momento la comprensión y el respaldo del aprendizaje, no solamente medir los resultados (Shepard, 2006).

La evaluación como recurso para impulsar acciones de mejora

De acuerdo con lo anterior, podemos entender la evaluación para la ALCIES como “[...] un proceso sistemático y riguroso de obtención de datos, incorporado al proceso educativo desde su comienzo, de manera que sea posible disponer de información continua y significativa que nos permita mejorar el proceso de aprendizaje [...]” (Casanova, 1997:60). Dicha mejora toma como referente principal los contenidos, habilidades y actitudes que se indican en el *curriculum*.

Existen diferentes tipos de evaluación, según sus propósitos y usos.

- **La evaluación sumativa y formativa.** Se utiliza para valorar los resultados de un proceso o un producto final (Cassanova, 1997). Aunque este tipo de evaluación no pretende mejorar de inmediato el proceso, pues se aplica al final del mismo, es el más frecuente en nuestras escuelas debido al requisito administrativo de la calificación.
- **La evaluación formativa.** Da cuenta del proceso y se aplica mientras éste se desarrolla, lo que posibilita tomar decisiones sobre la marcha y facilita la comprensión (Santos Guerra, 1996). Desde esta mirada, se puede decir que el sentido de la evaluación es ayudar al estudiante a lograr sus aprendizajes, y al docente a mejorar el proceso de enseñanza, por lo que la evaluación ha de convertirse también en aprendizaje.

En razón de lo anterior y por la característica de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena, las orientaciones se dirigirán principalmente para la evaluación formativa, ya que mediante ésta se pueden valorar los procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan tomar decisiones en el momento en que se desarrollen los procesos referidos y no sólo los resultados (Cassanova, 1997).

En la evaluación del aprendizaje y la enseñanza para el *curriculum* intercultural que orienta el desarrollo de la asignatura, se considera la estrecha vinculación entre educación y cultura, donde los ejes pedagógicos de conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad étnica, cultural y lingüística constituyen los ejes de evaluación.

Con base en el enfoque del *curriculum* intercultural, los aprendizajes que se espera adquieran los estudiantes de secundaria toman como referente no sólo los aspectos comunicativos para la adquisición y desarrollo de una lengua, sino también los culturales y comunitarios de las regiones de atención.

Las evidencias de los aprendizajes logrados tendrán que mostrar los procesos de análisis, observación e interpretación que los alumnos efectúen sobre las prácticas socioculturales, incluidas las prácticas sociales del lenguaje del grupo indígena al que pertenecen, así como las actitudes que muestren al desarrollar las actividades sugeridas en la asignatura.

La evaluación del aprendizaje de la asignatura es inclusiva, lo cual significa que los “protagonistas de la evaluación” son todos los que intervienen en ella y los alumnos dejan de ser sólo objetos de la misma (Santos Guerra, 1996), pues la evaluación implica hacer partícipes a estudiantes, a docentes y a la propia comunidad de la cultura y la lengua que se están aprendiendo.

Estos procesos de evaluación formativo-participativos representan un reto importante para los profesores, ya que la información sobre el proceso ha de traducirse en una valoración sobre los conocimientos, habilidades y actitudes que se plantea lograr en esta asignatura y en la correspondiente retroalimentación al proceso de aprendizaje. Dada la naturaleza de la asignatura y la poca experiencia sobre la instrumentación de este tipo de evaluación, nos encontramos en una experiencia innovadora, lo que implica reconocer que los caminos para estos procesos de evaluación están en construcción.

OBJETO, SUJETO Y CONTENIDO DE LA EVALUACIÓN

En esta afirmación subyace la definición del aprendizaje como objeto de la evaluación, los alumnos como sujetos de la misma, y la lengua y la cultura indígenas como contenido por evaluar. En otras palabras, para que el proceso de evaluación sea claro y eficiente, habrá de establecerse qué se pretende evaluar, quién está involucrado y qué aspectos se considerarán.

Si bien el desarrollo de cualquier situación pedagógica exige la evaluación continua de aspectos como los materiales didácticos y otros recursos disponibles, los procesos escolares de gestión, la intervención docente y el aprendizaje, en este capítulo nos centraremos exclusivamente en la evaluación del aprendizaje de la cultura y la lengua que logren los alumnos en una secuencia didáctica.

El aprendizaje de la lengua y la cultura como objeto de la evaluación

El aprendizaje como proceso continuo

En la noción de aprendizaje que se plantea, el proceso cognitivo tiene lugar en el contexto escolar y se vincula con diversas formas de intervención pedagógica. De este modo, entendemos el aprendizaje escolar como un proceso de construcción y reconstrucción de significados y atribución progresiva de sentido, de conocimientos culturalmente situados por parte de los alumnos a partir de la intervención pedagógica en la escuela (Coll, 2008). En la asignatura, los contenidos culturales se ubican en el plano de las prácticas socioculturales que son referentes para diseñar los contenidos escolares.

De esta noción de aprendizaje queremos enfatizar:

- La atribución de sentido como toma de postura de los alumnos sobre lo que se aprende en la escuela.
- El carácter procesual del aprendizaje en tanto aproximaciones sucesivas de los alumnos a los conocimientos culturalmente construidos.
- El papel de mediación de los agentes educativos como organizadores de los aprendizajes que se adquieren en el contexto escolar.
- El carácter cultural de los contenidos escolares como conocimientos que se originan en sociedades y momentos históricos específicos, que pueden estar más o menos alejados de los grupos de procedencia de los alumnos.

A partir de estos cuatro aspectos, se proponen criterios para organizar e instrumentar la evaluación del aprendizaje en el aula, reconociendo que dicho proceso no comienza ni termina en la sesión de clase sino, por el contrario, forma parte de un continuo que supone la existencia previa de conocimientos sobre un tema determinado y la transformación de éstos más allá de los límites temporales de la escuela.

El aprendizaje desde el enfoque intercultural: conocimiento, reconocimiento y valoración

Como se señala en el capítulo 2, construir relaciones interculturales en un marco de respeto y equidad entre personas con diferentes visiones del mundo en una misma sociedad supone la puesta en marcha de mecanismos de interacción con la cultura propia y con otras. De acuerdo con el enfoque intercultural, estas interacciones pasan por un proceso de reconocimiento, conocimiento y valoración de la diversidad cultural (Véase esquema 8. Proceso de aprendizaje intercultural).

En ese sentido, el aprendizaje no se limita al conocimiento de la lengua y la cultura propias y de la existencia de otras lenguas y culturas, sino comprender lo propio como una forma válida de ver el mundo y, en consecuencia, reconocer otras manifestaciones culturales como igualmente válidas. La valoración implica el aprecio de la cultura propia como una respuesta históricamente construida para responder a las necesidades del grupo, sea cual sea éste (SEP, 2006). En este proceso, el aprendizaje no se refiere sólo a la construcción y reconstrucción de conocimientos, sino también —de manera importante— al sentido que los alumnos les otorgan como miembros de un grupo cultural específico. En el plano escolar supone, por tanto, no sólo el dominio de contenidos y el desarrollo de habilidades de una cultura, sino la postura que se tome respecto de esos conocimientos y los generados en otras culturas como posibilidades de aprendizaje e interacción con otros.

El aprendizaje de la lengua y la cultura en la asignatura Lengua y Cultura Indígena

Tanto en los programas de Español como en los de Lengua y Cultura Indígena subyacen los mismos principios acerca del aprendizaje de la lengua. A continuación se hace un resumen de los principios que sostienen estas concepciones y que también deben tomarse en cuenta en los procesos de evaluación del aprendizaje.

- La lengua se aprende en la interacción social, mediante actos de lectura, escritura e intercambios orales variados que adquieren plena significación para los individuos cuando necesitan comprender lo producido por otros o expresar lo que consideran importante. Asimismo, el lenguaje se nutre de la reflexión sistemática.
- Se propone que los estudiantes aprenden no solamente a comunicarse sino a usar el lenguaje como medio para aprender y organizar su pensamiento, comprender e interactuar con diferentes expresiones culturales que existen o han existido, analizar y resolver problemas y conflictos que deban enfrentar en la vida social.
- A medida que nos relacionamos con otras personas en contextos diversos, descubrimos y nos apropiamos de normas socioculturales, destrezas comunicativas y conocimientos lingüísticos acordes a las situaciones que enfrentamos.
- En este sentido, la escuela y el aula de educación secundaria son espacios llamados a impulsar la formación de sujetos capaces de comprender la realidad desde diversas visiones culturales, a fin de que puedan intervenir en procesos de transformación social que respeten y se enriquezcan con la diversidad cultural y lingüística.

Como puede observarse, hay una relación estrecha entre lenguaje y cultura, pero el primero es el principal instrumento de interacción para acceder y comprender los distintos elementos que conforman la cultura.

El alumno como sujeto de la evaluación

Considerar al alumno como sujeto de la evaluación no implica excluir de ésta al resto de actores y procesos implicados. La comprensión y mejora del aprendizaje supone necesariamente evaluar también el trabajo docente. En este capítulo nos centraremos solamente en la evaluación de los alumnos; sin embargo, los resultados que se obtienen no sólo aportan información sobre el proceso de aprendizaje, sino también de las estrategias que los profesores desarrollan para promover el trabajo en el aula. Se trata, por tanto, de un valioso insumo para impulsar mejoras en el trabajo didáctico que se lleva a cabo en las escuelas.

Por eso, la evaluación del alumno no puede centrarse exclusivamente en los resultados de aprendizaje, sino considerar las condiciones previas (Santos Guerra, 1996).

Antecedentes culturales y escolares de los alumnos y diversidad del aula

Los alumnos no son sólo miembros de la comunidad escolar sino pertenecen, de manera primordial, a grupos culturales específicos. Ante esto, es necesario señalar que sus antecedentes culturales y sus experiencias previas de escolarización los colocan en diferentes lugares respecto de lo que se espera que aprendan. No sólo por la distancia entre lo que saben y lo que deberán saber, sino por el significado que para los estudiantes tiene aprender determinados contenidos.

En virtud de lo anterior, es necesario que en la evaluación se consideren los conocimientos previos de los alumnos. Hacerlo permite contar con elementos que nos ayuden a comprender las posibles formas como los estudiantes se relacionarán con el contenido en cuanto a conocimientos y valoración, los caminos por los que avanzarán en la construcción de los aprendizajes y hasta qué punto es previsible y deseable que alcancen determinados aprendizajes.

Los antecedentes culturales de los alumnos se traducen en una gran diversidad dentro de las aulas de secundaria donde se imparte la asignatura. Dicha diversidad puede incluir varios grados de dominio de la lengua indígena⁵², distintas formas de relación con la comunidad y, en consecuencia, diferentes niveles de profundidad en el conocimiento de la cultura. Esto resulta particularmente relevante por el grado de cercanía e involucramiento que los alumnos tengan con las prácticas culturales de su comunidad.

Asimismo, es probable que también sean diferentes las experiencias previas de escolaridad, ante la presencia de alumnos provenientes de escuelas primarias generales o indígenas (lo que quizás influya, por ejemplo, en el conocimiento que tengan de la escritura de su lengua). Aspectos todos que deberán considerarse al definir los criterios de evaluación, como se verá más adelante.

El alumno como protagonista del proceso de evaluación

La noción de evaluación asumida en este capítulo como un instrumento para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje no puede dejar a los alumnos al margen del mismo. Como actores centrales de este proceso, es necesario involucrarlos tanto en las tareas de evaluación como en el uso de los resultados para mejorar su propio aprendizaje.

Por tanto, además de las acciones de evaluación emprendidas directamente por el profesor, se sugiere promover actividades de evaluación colectiva, evaluación entre pares y autoevaluación que impulsen a los alumnos a reflexionar sobre su propio aprendizaje (Santos Guerra, 1996). Para ello, es necesario proporcionarles pautas para reflexionar sobre el trabajo propio o el de sus compañeros, así como para identificar avances y limitaciones en lo aprendido.

⁵² Ver el capítulo 5 de este libro.

Es preciso encontrar estrategias adecuadas para comunicar los resultados de las evaluaciones. Resultados expresados exclusivamente en calificaciones numéricas pueden aportar poco a los alumnos para identificar sus logros. Por el contrario, expresar dichos resultados en sugerencias concretas de mejora o de aspectos de reflexión puede favorecer que los jóvenes se apropien de la evaluación como un instrumento para mejorar su aprendizaje.

La lengua y la cultura indígena como contenido de la evaluación: las prácticas socioculturales del lenguaje

Asumir la evaluación desde el punto de vista intercultural significa reconocer, en primera instancia, que los contenidos escolares por evaluar proceden de conocimientos que nacen en sociedades y momentos históricos específicos. En consecuencia, su significado profundo se encuentra en las culturas de origen y en el sentido que les otorgaban. Por tanto, la evaluación intercultural en el contexto de la asignatura supone preguntarnos no sólo por el conocimiento y uso de la lengua que logran los alumnos, sino por el sentido que le otorgan y la relación de éste con el sentido que tenía en la cultura de origen.

Como se revisó en el capítulo 2 de este libro, para establecer los contenidos escolares se propone partir de la definición de prácticas socioculturales de la lengua entendidas no sólo como pautas de comportamiento lingüístico en diferentes situaciones, sino considerando el sentido que dichas prácticas tienen en la cultura donde se dan. Para la evaluación, esta definición es importante porque permite concretar los aspectos que sobre la lengua y la cultura indígena se pretende evaluar entre los alumnos. Así es posible establecer criterios específicos para cada práctica sociocultural de la lengua abordada en el aula, en función de los aprendizajes necesarios para participar en ellas.

Concretar el contenido de la evaluación: la competencia comunicativa y la reflexión sobre la lengua y la cultura

Como se señala en el capítulo 5, la participación en diversas prácticas sociales del lenguaje implica contar con la competencia comunicativa suficiente que garantice un conocimiento y uso adecuado de la lengua. Desde este punto de vista, evaluar el aprendizaje de la lengua y la cultura supone obtener información sobre el grado en que los alumnos han desarrollado su competencia comunicativa, tanto en los aspectos lingüísticos como pragmáticos. En otras palabras, es necesario preguntarnos sobre el conocimiento del código lingüístico que tienen los alumnos; pero sobre todo sobre su capacidad para comprender y producir textos orales y escritos adecuados a las características culturales de la comunidad y las exigencias específicas de cada situación comunicativa.

En consecuencia, es necesario plantear estrategias para valorar el conocimiento y uso de la lengua (escuchar, hablar, leer y escribir) y sobre la valoración que hacen los alumnos de la misma en el contexto de las prácticas sociales de la comunidad.

Definir los referentes de la evaluación: los aprendizajes esperados y las expectativas de logro

Los aprendizajes esperados representan los puntos de llegada deseables al finalizar un periodo de trabajo escolar. Se definen con anterioridad y hacen explícito el contenido de la evaluación: contra ellos se comparan los conocimientos previos de los alumnos, lo que van aprendiendo durante el proceso y lo que logran aprender al finalizar el periodo. Son, por tanto, los referentes centrales de la evaluación.

Sin embargo, como ya se señaló, los aprendizajes esperados proceden de conocimientos, habilidades o actitudes que se generan en el seno de una cultura determinada hacia la que los alumnos pueden tener menor o mayor cercanía. La diversidad cultural y lingüística de quienes conforman los grupos de la ALCIES es clara muestra de ello. Por eso es importante que cada docente, tomando como base los aprendizajes esperados definidos en los programas, establezca expectativas de logro diferenciadas; es decir, lo que se espera que los alumnos aprendan en función de sus antecedentes culturales y escolares.

Lo anterior implica considerar los escenarios sociolingüísticos que se presentan en las aulas, referidos en los capítulos 1 y 5 de este libro. Los estudiantes pueden estar en la siguiente situación:

Niveles de dominio de la lengua indígena dentro del aula

Hablante / Lee y escribe en la lengua originaria (L1)

Hablante / No lee, no escribe en la lengua originaria (L1)

Entiende / No habla/ No lee, no escribe en la lengua originaria (L2)

No habla / No entiende/ No lee, no escribe en la lengua originaria / Inmerso en la cultura (L2)

No habla / No entiende / No lee, no escribe en la lengua originaria/ No está inmerso en la cultura (L2)

Esto significa otorgarle una relevancia mayor a la evaluación diagnóstica o inicial, ya que sus resultados han de ofrecer elementos no sólo para determinar el inicio del proceso didáctico, sino para especificar los aprendizajes esperados, diferenciados y alcanzables, por cada uno de los estudiantes, en tanto aprecio y reconocimiento de las culturas originarias.

Este diagnóstico inicial debe permitir también recuperar información sobre el conocimiento y uso de la lengua, su sentido en el contexto cultural y la valoración que hacen de ella los alumnos. Esto es un insumo para definir las estrategias de trabajo y las expectativas de desempeño.

DELIMITAR EL PROCESO: LA SECUENCIA DIDÁCTICA COMO MARCO PARA EVALUAR LOS APRENDIZAJES

La dificultad de dar cuenta de lo aprendido, si consideramos el aprendizaje como un proceso continuo, en el cual los alumnos pueden construir diversos acercamientos a un conocimiento dado, nos obliga a buscar alternativas para delimitar segmentos comprensibles de ese proceso. Asimismo, dado que nuestro interés se centra en los aprendizajes que se adquieren en el contexto escolar como resultado de la intervención docente, consideramos conveniente acudir a dicha intervención porque permite organizar esos aprendizajes y proporciona un marco para evaluarlos.

Para tal efecto, proponemos usar como marco temporal y temático de la evaluación la secuencia didáctica, entendida como una unidad de planeación e intervención docente delimitada por objetivos de aprendizaje claramente definidos.

Entendemos como secuencia didáctica “[...] un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos, que tienen un principio y un final conocidos tanto por el profesorado como por el alumnado [...]” (Zabala, 1995:16). Si tomamos en cuenta que el programa de la ALCIES se basa en algunos planteamientos de los Programas de Español para la Educación Secundaria (SEP, 2011), puede decirse para este fin que los proyectos didácticos son una secuencia didáctica. De este modo, estableceremos como el marco de la evaluación los proyectos didácticos que se realicen en la asignatura de la ALCIES (o cualquier otra secuencia de actividades con carácter didáctico); es decir, evaluaremos los aprendizajes adquiridos en las actividades de este lapso.

De acuerdo con los propósitos y las posibilidades, es posible plantear distintos tipos de secuencias didácticas, que varían en la forma de concebir los objetivos de aprendizaje y las actividades para lograrlos. Algunos ejemplos de secuencias didácticas para el trabajo en el aula desde el enfoque de la educación intercultural son las unidades didácticas independientes, unidades didácticas articuladas y los proyectos didácticos:

Unidades didácticas independientes. Tienen como propósito que los docentes promuevan, de manera específica, algunas conductas y/o valores que consideren pertinente introducir en el trabajo cotidiano, a partir de los contenidos curriculares específicos de una asignatura. Se caracterizan por incluir actividades de corta duración y alta adaptabilidad, lo que facilita que se utilicen cuantas veces se considere necesario.

Unidades didácticas articuladas. Buscan que los docentes puedan trabajar unidades de manera integrada que prevean, en el mediano plazo, la posible articulación de un

mayor número de contenidos de los programas y los interculturales para estimular el desarrollo de formas de participación, además de contar con mayor tiempo para ponerlas en práctica. Se caracterizan por constar de una serie ordenada y articulada de actividades de mediana duración, vinculadas a uno o varios contenidos curriculares susceptibles de trabajarse por separado o en conjunto. Es decir, están diseñadas de tal manera que los maestros decidirán si llevan a cabo sólo una o todas las unidades, según sus necesidades.

Proyectos didácticos. Son formas de organizar los contenidos programáticos que pretenden la búsqueda de interrelaciones entre diferentes fuentes y problemas que se conectan en torno a estructuras de conocimiento. En su origen, esta idea proviene de la noción de currículum en espiral, cuyo énfasis está en captar la estructura fundamental de las materias para después desarrollarla de acuerdo con sus diferentes niveles de complejidad... Su propósito es ejecutar un trabajo integrador que incorpore actividades coordinadas del grupo para promover la iniciativa responsable de cada alumno. Se caracterizan por ser actividades colectivas de larga duración con un propósito común que interrelaciona las actividades escolares con la vida real. Los proyectos se convierten en una excelente oportunidad para aprender a respetar y aprovechar las características, conocimientos, experiencias y personalidad de cada alumno para alcanzar una meta común. (SEP, 2006:74-75)

En los lineamientos para el diseño de la asignatura, se define el proyecto didáctico como

Un conjunto articulado y coherente de actividades orientadas a alcanzar uno o varios objetivos, siguiendo una metodología definida, para lo cual se requiere un equipo de personas, así como de otros recursos, que permitan el logro de determinados resultados, sin quebrantar las normas y buenas prácticas establecidas, y cuya programación en el tiempo responde a una duración determinada.” (SEP, 2009:149)

En resumen, entendemos la secuencia didáctica como un dispositivo de la intervención docente para favorecer que los alumnos alcancen determinados aprendizajes esperados. Véase nuevamente el esquema “Ejemplo de planeación”, de la página 167. Desarrollo de la secuencia didáctica, donde se advierte la serie de actividades interrelacionadas para que los alumnos desarrollen los aprendizajes esperados, al tiempo que se señala los tipos de evaluación que se aplican en dicha secuencia. De ahí que, por unidad de evaluación, entendamos el aprendizaje que resulta del desarrollo de una secuencia didáctica en todas sus fases.

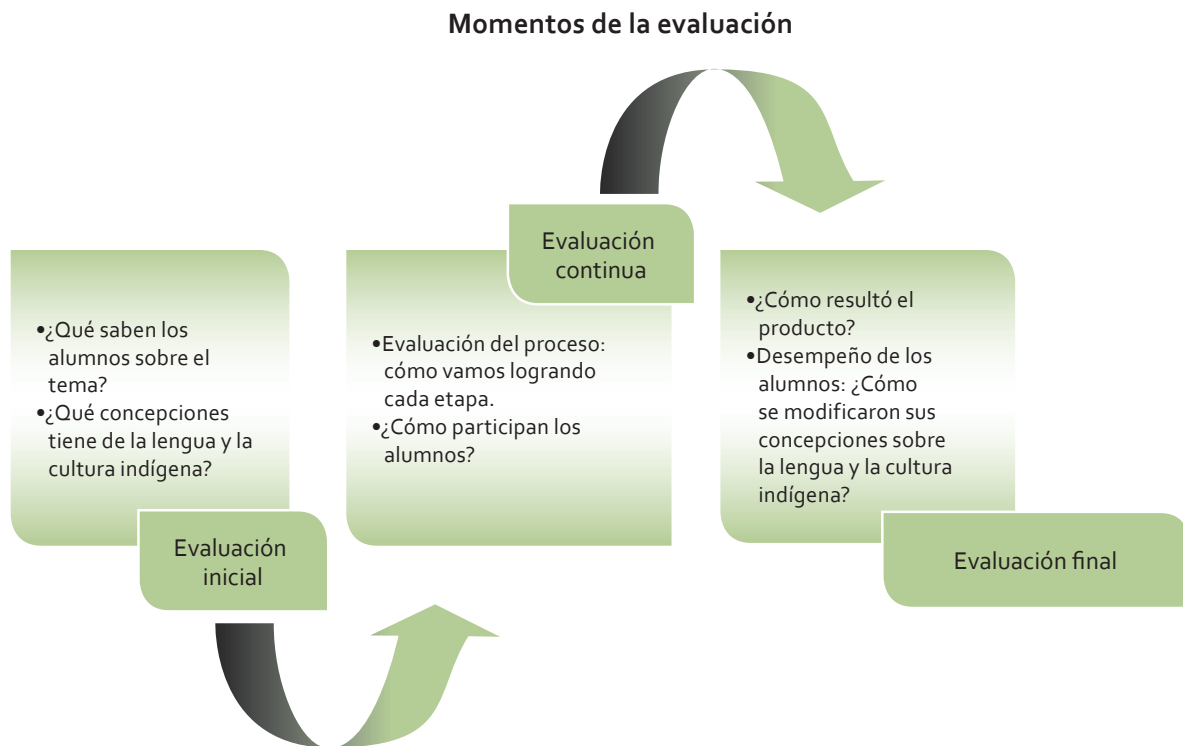
Es importante precisar que el propósito central de la evaluación es identificar los aprendizajes logrados por los alumnos en el marco de una secuencia didáctica, considerando tanto los conocimientos iniciales como los obtenidos al finalizar la secuencia didáctica. Ha de recordarse que los aprendizajes esperados atienden el referente de los planos de conocimiento, reconocimiento y valoración de la cultura y la lengua. Por todo esto, no se espera que todos los alumnos alcancen aprendizajes semejantes en cuanto al conocimiento y uso de la lengua.

LA EVALUACIÓN COMO PROCESO DE MEJORA: TRES MOMENTOS PARA REFLEXIONAR SOBRE LO QUE SE APRENDE⁵³

Se ha dicho ya que se pretende evaluar los aprendizajes de los alumnos, pero planteado así, el objeto de la evaluación parece muy abstracto y difuso: se requerirá entonces establecer con mayor claridad qué debe evaluarse durante las secuencias didácticas (que pueden ser proyectos didácticos) en la ALCIES.

De este modo, y con el propósito de ser congruentes con los enfoques para la enseñanza y la evaluación tanto del desarrollo de competencias como de las prácticas sociales del lenguaje, la evaluación se realiza en función del desempeño de los alumnos, pues los criterios para ésta que están vinculados al desarrollo de competencias se materializarán en indicadores de desempeño definidos como enunciados que, respecto a una o varias competencias dadas, identifican un tipo de guía o patrón de conducta adecuado, eficaz y positivo (Escamilla, 2008).

Para que la evaluación resulte benéfica para los alumnos, al asegurar los aprendizajes obtenidos (o una mejora en su desempeño), se establecen tres momentos de evaluación: al comienzo de la secuencia didáctica, durante todo el desarrollo y al final de la misma.



⁵³ Para los ejemplos de cada momento de evaluación, se tomará una secuencia didáctica desarrollada en Pérez, F., M. Romero, E. Velázquez, *Guía de Aprendizaje del Alumno. Lengua y Cultura Tzeltal para la educación secundaria. Primer grado*, México, CGEIB, 2010.

*Evaluación inicial o diagnóstica*⁵⁴

La evaluación inicial, define Casanova

[...] es aquella que se aplica al comienzo de un proceso evaluador, en nuestro caso referido a la enseñanza y aprendizaje. De esta forma se detecta la situación de partida de los sujetos que posteriormente van a seguir su formación y, por tanto, otros procesos de evaluación adecuados a los diversos momentos por los que pasen. (Casanova, 1997:81)

Tanto para determinar el punto de partida de la acción educativa como para verificar los efectos de ésta en los aprendizajes de los estudiantes, se requiere obtener información, evaluar qué saben y pueden hacer (desempeño) los alumnos antes de iniciar una secuencia didáctica. Es decir, necesitamos determinar cuáles son los aprendizajes de los jóvenes en relación con lo que se espera que aprendan, para valorar de qué manera se modificó su desempeño con respecto al inicio y, en consecuencia, verificar la efectividad de la secuencia didáctica.

En el caso de la ALCIES, se ha de indagar sobre los aprendizajes previos de los alumnos en cuanto a su perfil sociolingüístico y al conocimiento de las prácticas culturales de su comunidad.

Para aplicar la evaluación diagnóstica, los profesores han de realizar un perfil sociolingüístico de los integrantes del grupo para establecer los aprendizajes esperados respecto a las competencias lingüísticas por desarrollar en el curso.

Sugerencias de ejercicios de evaluación diagnóstica

ESCENARIOS SOCIOLINGÜÍSTICOS	SUGERENCIAS DE EJERCICIOS
Hablante/Lee y escribe en la lengua originaria (L1)	Que escriba en lengua indígena un texto breve sobre las actividades que efectuó antes de asistir a la escuela o lo que más le gusta de su comunidad y lo lea al grupo.
Habla/No lee, no escribe en la lengua originaria (L1)	Que platique en lengua indígena acerca de un tema en particular, como las tradiciones o los conocimientos importantes de la comunidad, por ejemplo sobre la siembra, la cura de alguna enfermedad, un consejo de los ancianos.

⁵⁴ Las preguntas para los tres momentos de evaluación y algunas de las sugerencias de estrategias y del proceso metodológico se toman de Shepard Lorrie, A., "Capítulo 17. La evaluación en el aula", en *Educational Measurement*, 4ª ed., ACE-Praeger Westport, 2006, pp. 623 a 646.

ESCENARIOS SOCIOLINGÜÍSTICOS	SUGERENCIAS DE EJERCICIOS
Entiende/No habla/No lee, no escribe en la lengua originaria (L2)	Después de que algún joven desarrolla un tema oralmente, en lengua indígena, se puede pedir a los demás que expliquen de qué habló su compañero. También se sugiere organizar al grupo en parejas o tríadas, asegurando que en cada equipo haya un hablante de la lengua indígena, en la que intercambiarán información sobre su nombre, dónde viven y con quién, cuál es su juego preferido y las principales festividades de la región. Se tratará de registrar quién puede seguir este diálogo sin dificultad.
No habla/No entiende/No lee, no escribe en la lengua originaria/ Inmerso en la cultura (L2)	Este perfil se puede advertir con alguna de las actividades anteriores respecto a las competencias lingüísticas. Para saber si el alumno está inmerso en la cultura, se sugiere preguntar en dónde ha nacido y crecido, y con esta información es factible incluso inferir si no admite hablar, leer, etc., debido a una cuestión más bien de actitud que de competencia. Sirve, pues, para detectar los elementos de discriminación interiorizados en los alumnos.
No habla/No entiende/No lee, no escribe en la lengua originaria/No está inmerso en la cultura (L2)	Pueden ser los alumnos recién integrados a la escuela y, por tanto, a la asignatura. Generalmente son niños cuyos padres han migrado a otros lugares de México o el mundo y que, por diversas circunstancias, regresan a sus comunidades de origen con sus hijos, quienes se integran a la comunidad por primera vez. Para saberlo, se desarrolla alguna actividad inicial en donde se hable de las costumbres y qué tanto los alumnos las conocen o no. También se pregunta por alguna práctica comunitaria para advertir si se refiere a las costumbres del lugar de donde han migrado.

Es posible desarrollar los ejercicios anteriores con diferente nivel de dificultad, atendiendo las características señaladas. Por ejemplo, el maestro puede solicitar a los alumnos escribir el texto en lengua indígena y dependiendo de las dificultades o incluso resistencias⁵⁵ de los jóvenes para escribir, solicitarles las actividades que no implican dominio de la lengua indígena.

Para los caracterizados como L2, es muy importante que el profesor proponga ejercicios respecto del aprendizaje de la lengua, a partir de funciones comunicativas básicas: pedir y dar información, describir lugares, objetos, personas, etc. (ver **Anexo 13 del capítulo 5, "Lista con diferentes funciones comunicativas"**).

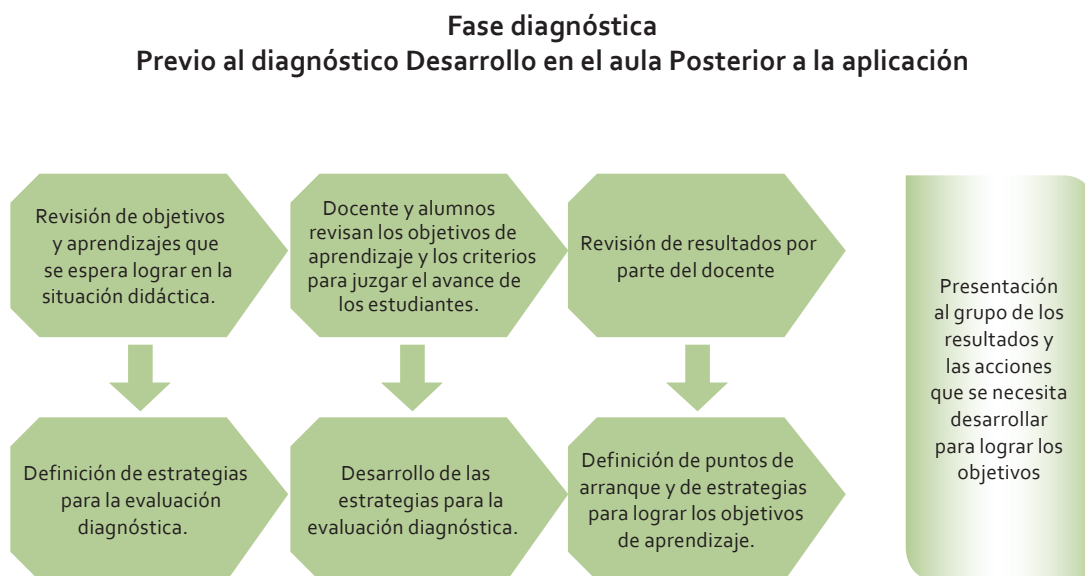
Con este perfil, el profesor puede preguntarse:

⁵⁵ Es probable que los estudiantes no deseen mostrar que hablan o escriben la lengua originaria. En estos casos, se sugiere no forzarlos, pues una vez que avance el trabajo de la asignatura podrán ir tomando más confianza y valorarán este conocimiento sobre su lengua y cultura.

- ¿A dónde queremos llegar?
- ¿Dónde se encuentran los estudiantes para lograr los aprendizajes?
- ¿Qué hace el alumno con respecto a las prácticas sociales?
- ¿Qué valor otorga el alumno a la cultura y lengua de su región?

Es necesario recordar, desde esta etapa inicial de evaluación, que los contenidos de la asignatura están definidos a partir de las prácticas culturales o aportaciones culturales, étnicas y lingüísticas que las comunidades consideran relevantes para que sus generaciones más jóvenes aprendan en la escuela. En este sentido, se prioriza la comprensión de los significados que refieren la revitalización y conservación de la cultura.⁵⁶

Para responder las preguntas anteriores, el proceso metodológico para la fase diagnóstica se puede esquematizar de la siguiente manera.



Sugerencias de estrategias

1. El profesor puede aplicar un cuestionario con preguntas específicas o incluso una evaluación sencilla sobre el conocimiento de la lengua y la cultura. Tomando como ejemplo la situación didáctica de la guía tseltal donde se trabaja

⁵⁶ Ver capítulo 2 de este libro.

el tema de las asambleas comunitarias para el trabajo comunal, las preguntas del cuestionario inicial pueden ser:

- a) ¿Qué es el trabajo comunal?
 - b) ¿Quién participa?
 - c) ¿Para qué se hace?
 - d) ¿A quién beneficia?
 - e) ¿Qué valores se viven?
 - f) ¿Qué se hace en la asamblea comunitaria para el trabajo comunal?
 - g) ¿En qué lengua se habla en la asamblea?
2. Diálogo grupal, a manera de sondeo; por ejemplo, en grupo y como lluvia de ideas se puede preguntar:
- a) ¿Quién sabe lo que es el trabajo comunal?
 - b) ¿Quién ha participado en el trabajo comunal?
 - c) ¿Para qué sirve el trabajo comunal?
 - d) ¿Qué valores se viven en el trabajo comunal?
 - e) ¿Se recurre a la asamblea en el trabajo comunal?
 - f) ¿Qué tipo de asuntos se tratan en la asamblea comunal?
 - g) ¿En la asamblea se habla en lengua indígena?
 - h) ¿En la asamblea se escribe en lengua indígena?

Es conveniente escribir en el pizarrón las ideas expresadas por los alumnos y, al finalizar, sondear para saber quiénes conocían esta información sobre el trabajo comunal y la asamblea.

Evaluación continua o del proceso

De acuerdo con las definiciones de Casanova para los distintos tipos de evaluación según su temporalización, la evaluación procesual “[...] consiste en la valoración continua del aprendizaje del alumnado y de la enseñanza del profesor; mediante la [obtención] sistemática de datos, análisis de los mismos y toma de decisiones oportuna mientras tiene lugar el propio proceso”. (Casanova, 1997:82-83) Tradicionalmente, esta evaluación se denomina “continua” porque se pretende que se realice de manera permanente, a lo largo de toda la secuencia didáctica; en el caso de la ALCIES, tiene como propósito verificar de qué manera se modifica el desempeño de los estudiantes en relación con su conocimiento de las prácticas culturales y su significado, reconocimiento crítico sobre cómo estas prácticas se insertan en su vida cotidiana desde la perspectiva histórica de su pueblo, para finalmente advertir la dimensión política o de valoración de la cultura y lengua que están analizando en su curso.

Todo lo anterior, en el entendido de que, al no obtener el desempeño deseado, se modifiquen las acciones de la secuencia didáctica, a fin de asegurar un cambio positivo en los estudiantes.

Si la lengua y la cultura se adquieren y enriquecen en la interacción, así como las situaciones comunicativas se relacionan con prácticas sociales, se espera realizar en el aula un conjunto de actividades de aprendizaje que propicien el desarrollo de la competencia comunicativa necesaria para participar en determinadas prácticas sociales del lenguaje.

Para asegurar el éxito de los propósitos comunicativos y didácticos de las prácticas sociales que se desarrollen en el aula, es necesario evaluar los procesos durante la realización de las actividades, lo cual permite que los alumnos adquieran mejores aprendizajes; es decir, se propone aplicar una evaluación que vaya detectando y resolviendo los problemas y dificultades que se presenten en el transcurso de las actividades en lugar de esperar al final del proceso para establecer un resultado de evaluación que ya no puede contribuir al aprendizaje. De este modo, se estaría realizando una evaluación verdaderamente formativa.

Tampoco debe olvidarse que para valorar los aprendizajes previos y monitorear la mejora de los alumnos durante el desarrollo de las secuencias didácticas, el punto de referencia son los aprendizajes esperados definidos previamente.

Habría de considerarse que las etapas en el desarrollo de un proyecto son variables: dependen de la extensión de la secuencia didáctica. En este sentido, el docente, en acuerdo con los alumnos, puede establecer las características del producto, considerando las prácticas sociales y los contenidos que deberán abordarse.

La evaluación continua o del proceso responde las preguntas:

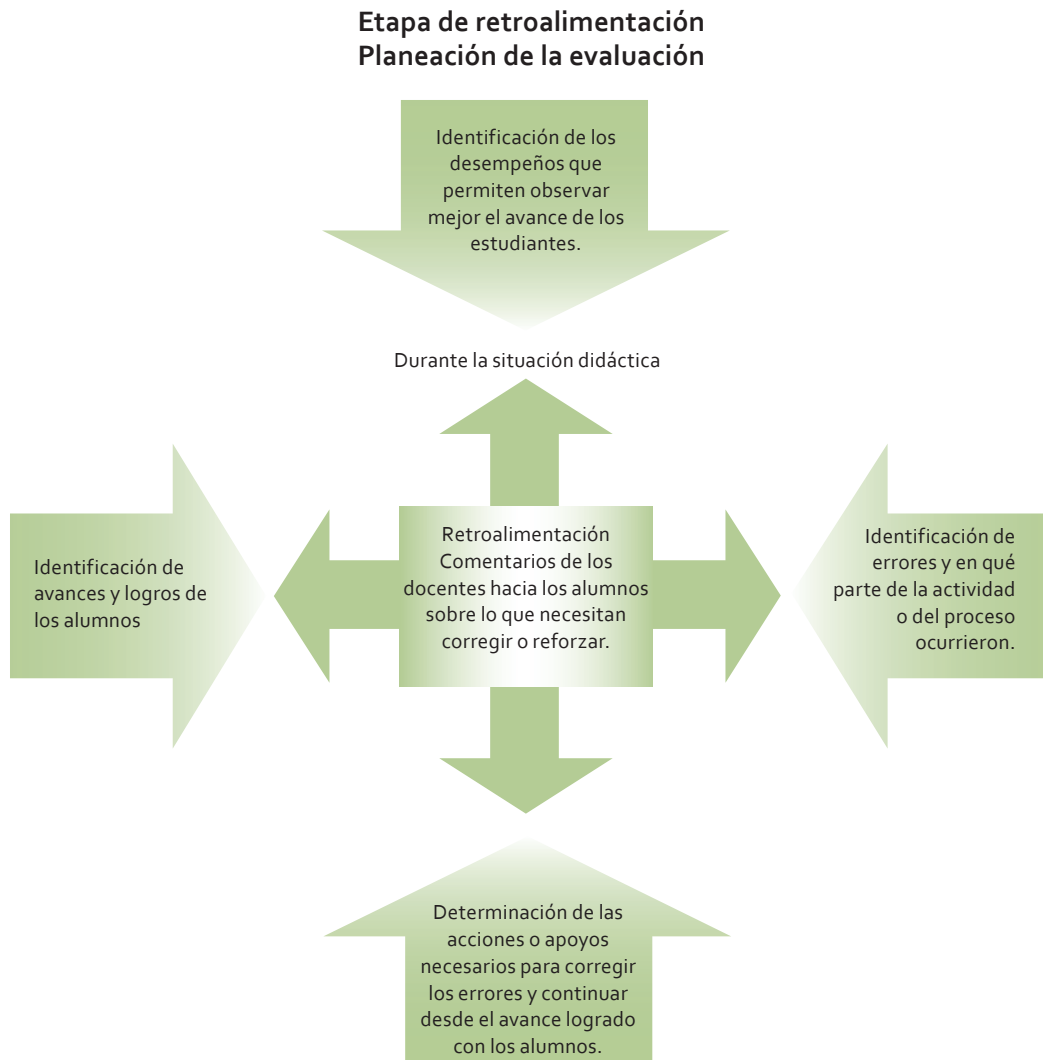
- ¿Cómo pueden lograr los aprendizajes?

- ¿Cómo están llegando a ellos?
- ¿Qué necesitan para avanzar?

En relación con la cultura:

- ¿Cómo se desenvuelven los estudiantes en el desarrollo de las actividades relacionadas con la cultura y la lengua?
- ¿Cuáles son las evidencias del conocimiento, reconocimiento y valoración de la cultura y la lengua?

En esta etapa, la retroalimentación es el eje de la evaluación, tal y como se ve en el esquema siguiente.



En el esquema se observa que el centro de la evaluación continua es la retroalimentación, mediante la cual el profesor apoyará a sus alumnos para ubicar tanto sus errores como sus avances y logros; pero, sobre todo, planteará con ellos las estrategias que los ayudarán a fortalecer esos avances y corregir errores.

Ha de recordarse que, en el enfoque participativo de la evaluación, el estudiante puede ser un interlocutor fundamental para diseñar estrategias de trabajo y expectativas de desempeño pertinentes y alcanzables. En este caso, será necesario definir junto con los alumnos las estrategias para verificar si se cumplen los aprendizajes esperados en cuanto al conocimiento y a la valoración de la lengua y la cultura indígenas de la región donde se instrumente la ALCIES.

Sugerencias de estrategias. En el desarrollo de las actividades y ejercicios, el profesor puede formular preguntas sobre la forma de resolver las tareas. En seguida se dan ejemplos.

Actividades de evaluación ligadas a la secuencia didáctica

SECUENCIA DIDÁCTICA	ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN
Cuando haya terminado el video, se trabajará en equipos el contenido del mismo. Necesita un número de equipos par, ya sean dos, cuatro o seis equipos. Organícelos según el número de alumnos que tenga. Procure que los equipos estén equilibrados entre hombres y mujeres y entre L1 y L2. Conformados los equipos, destine la mitad para hacer la actividad en español y la otra mitad para efectuarla en tseltal. La actividad consiste en escribir un texto titulado "El trabajo comunal en el pueblo tseltal". Para escribir este texto, primero leerán en los equipos las preguntas que tienen en sus libros. Después comentarán lo que podrían responder o lo que piensan sobre lo que se les pregunta. Procure que hablen en la lengua que le tocó al equipo donde se encuentren.	En este proceso, es importante asegurarse de que los alumnos hayan comprendido las preguntas. Puede interrogarlos acerca de: -¿Qué se pide en cada pregunta? -¿Qué hay que hacer? -¿Qué piensan responder? Si algo no entendieron, ¿qué podrían hacer para comprender mejor las preguntas? Si se habla en lengua indígena, se necesita confirmar que todos están entendiendo.
Las preguntas generadoras de la reflexión para escribir el texto son: -¿Qué es el trabajo comunal para las personas del video? -¿A quién beneficia el trabajo comunal? -¿Qué características tiene el trabajo comunal? -¿Qué valores se viven en el trabajo comunal? La conclusión de las cuatro preguntas formará el texto, que tendrán todos en sus cuadernos y también en el Diario de clase.	Durante la redacción del texto, se puede preguntar: -¿Creen que tienen la información necesaria para cada pregunta? -¿Están de acuerdo con la información que tienen de cada pregunta? -Si se habla en lengua indígena, ¿están de acuerdo en las palabras y expresiones que se usan para responder las preguntas, en este caso, en la situación de trabajo comunal o en la asamblea? -¿Todos entienden el texto?

SECUENCIA DIDÁCTICA	ACTIVIDADES DE EVALUACIÓN
Cuando escriban la conclusión, pida que elijan a un compañero del equipo para que la lea en voz alta a todo el grupo en la lengua que están manejando. Al finalizar, cada equipo contrastará su trabajo con el de los demás a partir de estos sencillos puntos: -¿Las conclusiones son iguales a la de tu equipo? -¿Hubo algo que tu equipo no consideró? Si es así, agréguelo a su escrito.	En este tipo de actividades, se puede preguntar si se entendió la lectura; de no ser así, se tratará de reflexionar si se debe a la manera en que se leyó o por algún aspecto de la escritura que se requiere corregir. También se puede pedir complementar la información del texto si consideran que faltó algo importante. Se pueden hacer preguntas al grupo para rescatar su valoración de la lengua y la cultura: -¿Qué aprendieron sobre la cultura y la lengua? -¿Qué opinan sobre lo que aprendieron en esta actividad? -¿Les gustaría compartir este conocimiento con alguien más? ¿Por qué?

Ejemplos de observación y registro de los avances de los estudiantes. Es recomendable anotar los logros y dificultades de los estudiantes durante este momento de evaluación, recurriendo tanto al diario de campo del docente como a formatos sencillos donde se registren los avances de manera descriptiva y cualitativa. Por ejemplo:

Observación y registro de avances

Fecha: 9/10/09	Secuencia didáctica: Asambleas comunitarias para la organización del trabajo comunal colectivo Actividad: Escritura de texto	
NOMBRE	AVANCE	DIFICULTADES
Juan Carlos	Ya se atreve a anotar algunas palabras en lengua indígena. Reconoce la importancia de la asamblea comunitaria para el trabajo comunal.	Tiene que preguntar con qué grafías se escribe cada palabra.
María	Elabora frases completas en lengua indígena. Identifica el valor del trabajo colectivo.	No lee con facilidad sus propios textos.
Toño	Ya no le da pena decir que habla y lee su lengua materna; ahora corrige a sus compañeros cuando la escriben incorrectamente. Explica con respeto la función de la asamblea comunitaria.	Confunde la ortografía de algunas palabras en español.

Intercambios de avances y valoraciones entre los estudiantes. Como se ha señalado en el capítulo 5, una ventaja del trabajo multigrado multinivel es que el aprendizaje colaborativo permite desarrollar competencias diversas por la oportunidad que tienen los estudiantes de compartir y enseñar lo que saben. Esta misma posibi-

lidad se presenta con el intercambio de avances entre los alumnos; en este caso la retroalimentación es mutua, tanto si se detecta un error como si el trabajo está bien elaborado. Para aprovechar esta experiencia de manera positiva entre los jóvenes, es importante identificar los logros de los compañeros que están siendo evaluados.

Evaluación final

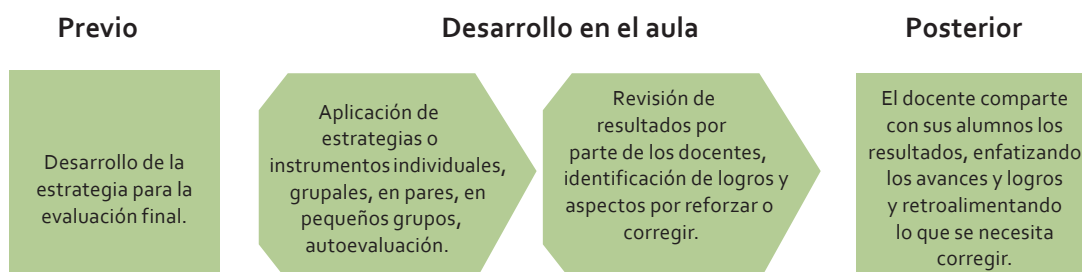
María Antonia Casanova considera la evaluación final como un “[...] momento de reflexión en torno a lo alcanzado después de un plazo establecido para llevar a cabo determinadas actividades y aprendizajes [...]” (Casanova, 1997:84).

Es claro que si se realizó una adecuada evaluación continua (o procesual), los estudiantes estarán muy cercanos a la meta: a los aprendizajes esperados. Sin embargo, es necesario mirar en retrospectiva al proceso seguido durante la secuencia didáctica, a fin de identificar los factores que facilitaron u obstruyeron los aprendizajes. Así, la reflexión de la que habla Casanova sirve para determinar en qué medida se modificó el desempeño de los estudiantes en relación con el inicio de la secuencia; esta revisión habrá de hacerse desde el punto de vista del docente, que verificará los logros respecto de lo que se había planteado, y el del alumno, quien requiere de un ejercicio de metacognición para valorar sus propios logros y la manera en que incorpora a su vida el conocimiento, reconocimiento y valoración de la cultura y lengua indígenas, propósito final de la asignatura.

Al identificar el desempeño de los estudiantes de la ALCIES, se ha de recordar que las prácticas sociales del lenguaje forman parte de prácticas socioculturales específicas que están mediadas por el uso de la palabra hablada o escrita. Las prácticas socioculturales son todas las actividades que los seres humanos realizan en interacción y que tienen un contexto de desarrollo y una historia. Ejemplos: ritos sobre la muerte, convenciones sobre el uso de la ropa, acuerdos tácitos o explícitos sobre la manera de dirigirse entre sí, etcétera.

Este proceso se puede esquematizar de la siguiente manera.

Proceso de evaluación



Sugerencias de estrategias

La evaluación del desempeño puede obtenerse de varias fuentes:

- Comparar los conocimientos y concepciones previos de los alumnos con los logros realizados y la modificación de sus concepciones.

Se puede recurrir también al registro del conocimiento previo y los avances; por ejemplo:

NOMBRE DEL ALUMNO	PREGUNTAS DE EVALUACIÓN INICIAL	RESPUESTAS INICIALES	AVANCES O SABERES ADQUIRIDOS
	¿Qué es el trabajo comunal?		
	¿Quién participa?		
	¿Para qué se hace?		

Las formas de actuación de los alumnos en las que ponen en práctica lo aprendido.

Un aspecto por revisar en el ejemplo de la actividad sobre la organización del trabajo comunal colectivo es si se logró comprender la importancia de la colaboración en las actividades de la comunidad, para lo cual se esperaría que los estudiantes se mostraran más participativos al reconocer la importancia de trabajar colectivamente.

- Ejercicios de autoevaluación tanto del docente como de cada estudiante.

Para la ALCIES, la autoevaluación permite que los estudiantes reflexionen sobre sus propios logros en función de las intenciones didácticas que sustentan cada contenido de estudio y los propósitos de cada bloque.

Para este ejercicio de autodiagnóstico, los alumnos pueden partir de las siguientes preguntas.

- ¿Qué logré?
- ¿Qué necesito hacer para seguir avanzando?

Dado el carácter de esta evaluación, el resultado de las autoevaluaciones debe compartirse de manera voluntaria.

En relación con la cultura y la lengua, la pregunta que ha de responderse es:

- ¿Cómo se puede evidenciar, en su desempeño cotidiano o en situaciones específicas, lo que ha aprendido sobre la lengua y cultura indígenas?

- En cuanto al aprendizaje esperado de las competencias lingüísticas tanto para los alumnos L1 como L2, es muy importante que el referente de evaluación sea el perfil sociolingüístico del alumno; su avance hacia el aprendizaje esperado es el núcleo de la evaluación final respecto al estudio de la lengua indígena.

Aspectos por considerar para la evaluación de los productos

Los productos que resulten del conjunto de actividades que se desarrollen en el salón de clases son importantes para la evaluación. Se entiende como producto el texto o los textos, orales o escritos, que los alumnos produzcan durante la secuencia didáctica; por ejemplo, una exposición oral, un cuento, una reseña, un debate público, un reporte de entrevista, etcétera.

En la evaluación del producto se pueden considerar las características del objeto como producto social (características del tipo de texto: cartel, cuento, reseña, etc.) y en qué medida éste cumple con los aspectos de contenido que se establecieron en la secuencia didáctica.

Para llevar el control de los productos y su valoración, los docentes pueden registrar los trabajos realizados y la evaluación de cada uno de éstos mediante un esquema como el siguiente.

Registro de evaluación

NOMBRE DEL ALUMNO	INICIAL O DIAGNÓSTICA		CONTINUA O DEL PROCESO		EVALUACIÓN FINAL	
	Productos	Valoración	Productos	Valoración	Productos	Calificación

Las etapas de evaluación diagnóstica y de proceso necesitan registros de avance más cualitativos, ya que, como se ha señalado, lo importante es ofrecer información relevante para la retroalimentación y mejora del aprendizaje. Sin embargo, la evaluación final puede tener un uso para el trámite administrativo de la calificación, entendiendo que el número no reflejará necesariamente el avance logrado, sino sólo una valoración numérica que se otorga a la calidad de los productos.

Para otorgar una calificación (SEP, 2009), se recomienda tomar en cuenta los distintos productos y sus valoraciones, atendiendo los indicadores de logro establecidos

para las situaciones sociocomunicativas y la participación individual y grupal. También es importante considerar si los trabajos elaborados están completos y muestran esfuerzo personal y avance respecto del diagnóstico inicial.

La calificación es una actividad administrativa que no debe sustituir las etapas de evaluación planteadas en este apartado, ya que el número no ofrece información sobre los aprendizajes logrados y los aspectos de mejora que los alumnos y el docente requieren tomar en cuenta para lograr los objetivos de la asignatura.

Al respecto, se reitera que la evaluación del aprendizaje sólo tiene sentido si todos los involucrados conocen los resultados y se comprometen para encontrar estrategias de mejora y avance de los aprendizajes intencionados. En el caso de la ALCIES, se trata de que los estudiantes logren avances importantes en el conocimiento, reconocimiento y valoración de las culturas y lenguas originarias del país en tanto proceso intercultural de aprendizaje.

Finalmente, se muestra un ejemplo de lo hasta ahora expuesto, con la intención de observar a detalle los aspectos relevantes de la evaluación, teniendo como base la producción de textos escritos.

Sugerencias para la evaluación del aprendizaje de la lengua escrita

A continuación, se presentan algunas sugerencias de evaluación para una actividad de escritura. Para ello, se propone vincular la evaluación con el proceso de composición del texto. Si bien la noción de composición se refiere a las estrategias que los escritores ponen en juego para lograr textos que expresen claramente sus ideas mediante etapas sucesivas de revisión y corrección de sus escritos (Cassany, 1997), en este caso se recupera no sólo como una vía para la mejora de los textos, sino como una alternativa para reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y sobre la lengua y la cultura.

La idea de vincular la evaluación con el proceso de composición parte de algunos paralelismos entre la noción de evaluación formativa y los momentos del proceso de composición⁵⁷ y tiene como propósito aportar a alumnos y profesores insumos para:

⁵⁷ Aunque existen diversas corrientes que han abordado la composición del texto escrito, podemos decir que, en términos generales, se identifican tres procesos: planificar, redactar y examinar. *Planificar* se refiere a la representación mental que quien escribe se hace de la información que se incluirá en el texto y la forma en que ésta estará organizada. Suele manifestarse en forma de esquemas o mapas mentales que se elaboran de manera previa a la escritura del texto. *Redactar* es el proceso mediante el cual el escritor convierte sus ideas en lenguaje accesible para otros: "Expresa, traduce y transforma esas representaciones abstractas en un sola secuencia lineal de lenguaje escrito". *Examinar* supone, por un lado, la evaluación del texto en el sentido de valorar si cumple con los propósitos planteados y las características de los destinatarios; por otro, la realización de correcciones y ajustes para mejorar el escrito (Cassany, 1997:150).

- Valorar los aprendizajes de los alumnos.
- Adecuar las estrategias didácticas.
- Favorecer aprendizajes de alumnos y docentes sobre la cultura, la lengua y el proceso de escritura.
- Mejorar el texto.

Este acercamiento, que podemos denominar evaluación formativa de la composición escrita, es un proceso estrechamente vinculado con la producción de textos escritos en la escuela que puede orientar las decisiones sobre el aprendizaje de los alumnos, el trabajo del docente y el desarrollo del texto (Ribas y Seix, 1993).

Algunas pautas para la revisión de textos

Situación comunicativa

Pertinencia cultural: ¿el uso y las características del texto corresponden a las prácticas socioculturales de la comunidad?, ¿cuáles son las principales semejanzas y diferencias?, ¿se justifican las diferencias en función de la situación comunicativa específica?, ¿cuáles son las semejanzas y diferencias con los modelos textuales de la escritura en español?

Coherencia

- Información: ¿contiene la información necesaria para el propósito del texto?, ¿qué información falta?, ¿hay información innecesaria o repetida?, ¿hay información contradictoria?, ¿la información presentada es suficiente para el destinatario del texto?, ¿el título es congruente con el escrito?
- Organización: ¿en qué orden aparecen las ideas?, ¿está organizado en párrafos?, ¿cuál es la estructura del texto?⁵⁸
- Funciones comunicativas: ¿se emplean las funciones comunicativas adecuadas a la situación y a las pautas de comportamiento lingüístico en la comunidad?

⁵⁸ Dado que hay poca tradición de escritura en la mayoría de las lenguas indígenas, es probable que no existan modelos textuales establecidos a partir de los cuales se puedan definir pautas para evaluar los escritos generados en la escuela. Si bien es cierto que los discursos orales que se usan en la comunidad son una referencia obligada para la escritura de textos, es necesario hacer las adecuaciones pertinentes a la situación de escritura específica, considerando las diferencias entre el discurso oral y el escrito. Además, aunque los modelos textuales que se usan en las escrituras occidentales (particularmente el español) también sirvan de referencia, es preciso considerar su pertinencia a las prácticas culturales de la comunidad. Ante esto, el análisis de la situación comunicativa (propósito del texto, destinatarios, relación entre los participantes, momento y lugar en que se escribirá y leerá el texto, etc.) en el contexto de las prácticas comunitarias representa la principal alternativa para definir criterios de evaluación de los textos que escriban los alumnos.

Adecuación

- Registro: ¿se emplea un lenguaje adecuado a la situación comunicativa?, ¿el lenguaje elegido es adecuado para los destinatarios y los propósitos del texto?, ¿es claro?
- Vocabulario: ¿se usa el vocabulario con precisión?, ¿es variado?

Aspectos formales y normativos

- Puntuación: ¿se usan adecuadamente y de manera variada los signos de puntuación?
- Morfosintaxis: ¿la construcción de las frases y las palabras es correcta?
- Orografía: uso de grafías de acuerdo con el alfabeto y las reglas aceptadas en la comunidad.
- Aspectos gráficos y disposición espacial: organización del texto en la página, tipografía.

Para llevar a cabo este proceso de evaluación, es necesario establecer pautas que permitan la revisión de los escritos elaborados por los alumnos. Siguiendo a Casany (1998), en el cuadro anterior proponemos algunos criterios de revisión, enfatizando la reflexión sobre el uso de la lengua conforme a las prácticas socioculturales de la comunidad.

Es importante resaltar que el uso de estas pautas debe estar orientado por los propósitos de aprendizaje de la secuencia didáctica. Es decir, no se trata de revisar todos los aspectos del texto vinculados con estas pautas, sino sólo aquellos que se abordan en la secuencia didáctica.

Asimismo, se propone iniciar la revisión por los aspectos más directamente relacionados con la situación comunicativa y el contenido del texto, y dejar para etapas posteriores los aspectos formales. De este modo, se privilegia la reflexión sobre los aspectos culturales y comunicativos, y se trabajan los aspectos formales como concurrentes al propósito comunicativo del texto.

Es importante enfatizar que las sugerencias que se presentan a continuación son sólo un ejemplo de cómo organizar la evaluación de la expresión escrita en el aula, donde se propone una secuencia de actividades de revisión, alternativas para organizar el trabajo en el aula (grupal, por equipos, individual) y estrategias de agrupación de los alumnos. Sin embargo, para cada grupo y momento, el maestro deberá tomar las decisiones que mejor se adapten a la situación concreta de su aula y sus alumnos.

El ejemplo que se presenta a continuación corresponde al programa de Lengua y Cultura Náhuatl de la Montaña de Guerrero, primer grado. A partir del contenido “Nuestros alimentos”, se planteó la secuencia didáctica cuyas principales características son las que se muestran en el cuadro de la página siguiente.

Entre las actividades propuestas para esta secuencia, se encuentra la escritura de recetas para conformar un recetario de comidas tradicionales de la región. Se tiene la intención de repartir copias del recetario entre algunas personas de la comuni-

dad, así como en la escuela primaria y en la biblioteca de la secundaria para alumnos de futuras generaciones. Para lograrlo, se pide a cada alumno que investigue la forma de preparación de un platillo y que elabore la receta correspondiente.

BLOQUE 1: LO QUE SABEMOS Y HACEMOS EN EL MUNDO NÁHUATL	
Dimensión: Tlenon timatij uan tikichmati. Nuestros saberes y conocimientos	
Contenido: Nuestros alimentos	
Aprendizajes esperados (todos): • Reconocen que existe una gran variedad de alimentos que tienen sus raíces culturales con nuestros antepasados. • Valoran y comprenden sobre los alimentos que aportaron los pueblos originarios. • Identifican las características del discurso oral usado en la comunidad durante la elaboración de alimentos en diferentes circunstancias (hogar, fiestas comunitarias, mercado). • Identifican las diferencias entre el discurso oral y el escrito, tanto en náhuatl como en español, usado para transmitir información sobre la preparación de alimentos en diferentes situaciones. • Funciones comunicativas: Describir procesos, instrucciones, procedimientos.	
Aprendizajes esperados L1 • Conversan en náhuatl sobre los alimentos que se preparan en su comunidad y la forma de prepararlos. • Leen recetas en lengua náhuatl. • Escriben recetas en lengua náhuatl empleando clasificadores de cantidad y tamaño.	Aprendizajes esperados L2 • Conversan en español sobre los alimentos que se preparan en su comunidad y la forma de prepararlos. • Leen recetas en lengua náhuatl. • Nombran alimentos en náhuatl. • Escriben en náhuatl instrucciones sencillas para preparar alimentos.
Vocabulario: • Adverbios de tiempo: primero, después, entonces, luego.	Vocabulario: • Verbos: verbos para designar procedimientos en presente del indicativo. • Sustantivos: Nombres de alimentos y sus ingredientes.

Primer momento: Reflexión grupal en torno a la situación comunicativa y revisión de coherencia y adecuación⁵⁹

Para este primer momento, se sugiere seleccionar alguno de los textos en el que se reflejen los contenidos de la secuencia didáctica que resulten más problemáticos para la mayoría de los alumnos. Para fines de este ejemplo, se ha seleccionado el texto en náhuatl que aparece en seguida (se trabajará sobre una traducción al español elaborada por el propio alumno, para posibilitar su comprensión). A fin de que todo el grupo participe en la revisión, es necesario escribir el texto en el pizarrón (también se puede proyectar si se cuenta con los medios digitales para hacerlo).

Como primer paso, se revisarán los aspectos relacionados con la pertinencia del texto a la situación comunicativa. Para ello se pueden plantear al grupo las preguntas sugeridas en las pautas para la revisión relativas a la situación comunicativa y, de ser necesario, orientar al grupo sobre las posibles carencias que al respecto presente el texto, como se ilustra en el ejemplo. Éste es un buen momento para reflexionar con los alumnos sobre cómo el texto recupera el sentido que esa práctica tiene en la comunidad.⁶⁰ Asimismo, es importante involucrar a los alumnos en la búsqueda de alternativas para mejorar el texto, a fin de hacerlo más pertinente a la situación comunicativa.

Una vez revisados estos aspectos, es posible plantear al grupo las preguntas sobre la coherencia del texto, siguiendo un procedimiento análogo al anterior.

Después, se invita a los alumnos a revisar si el lenguaje corresponde al de las situaciones de comunicación en que se usa este tipo de textos. Se les pedirá identificar si las frases, expresiones y vocabulario son adecuados a la situación comunicativa en el contexto de las prácticas culturales de la comunidad. Se recomienda atender en especial la realización de la función comunicativa prevista en la secuencia didáctica, valorando la pertinencia de su uso.

Asimismo, se les invitará a hacer sugerencias para que el lenguaje usado en el texto sea más propicio a la situación, considerando que el propósito en este momento no es revisar aspectos formales (como ortografía y gramática) sino principalmente la variedad lingüística empleada.

⁵⁹ Los momentos de evaluación que se presentan a continuación suponen una actividad previa de escritura de textos por parte de los alumnos en una situación comunicativa concreta.

⁶⁰ En este aspecto, es conveniente tomar en cuenta que la escritura de textos en lenguas indígenas supone generalmente la apropiación de una práctica no usual en la comunidad. El docente deberá considerar hasta qué punto es conveniente reflexionar con los alumnos sobre las implicaciones de llevar a la escritura prácticas sociales originalmente ligadas a la oralidad.

Primer borrador (versión en náhuatl)

✱ Xokok Atoli ✱

✱ Eyokualpayomej

✱ Sintli

✱ Atl

✱ Sej kitlalita sintli ipan atl makuili
o chikuasen tonattlamachiuali
kiampa sej kiyamaniya.

✱ Sej kitisi ipan metlatl.

✱ Sej kitlalita seyowal ipan atl
ualmostla sekimaneloa uan sej tijsi
ipan tepoxtitli o pan metlatl

✱ Sej kimaneloa tixtli ika miyak atl.

✱ Sej kiktsejtsnoa

✱ Kema xokoya sej kimonolouiya ipan
sej chachapali

✱ Sej kioliniya miyakpa, kiampa iksti
kuali uan ajmo tlaxkita.

Texto elaborado por Mary Carmen, de la comunidad de Ahuica, Veracruz.

Finalmente, es importante involucrar a la mayor parte del grupo en la revisión del texto, procurando la participación de alumnos con diversos niveles de vinculación con la cultura y diferentes grados de dominio de la lengua, a fin de generar interacciones mutuamente enriquecedoras.

Primer borrador (versión en español)

ATOLE AGRIO

Ingredientes

maíz
agua

Remojas el maíz sin cocerlo de 5 a 6 horas para hablandarlo.

Mueles el metate.

Remojas por toda la noche y mañana vates la masa, en el molino o metate

Vates la masa con suficiente agua

Se cuela

Una vez agriada se hierva en una olla de barro.

Se mueve constantemente para que no se pegue

- El uso de verbos en segunda persona del singular (tú) no es común en este tipo de textos; además, en la comunidad no es usual dirigirse a los adultos (posibles lectores del texto) usando el "tú".
- Aunque en términos generales se usa el vocabulario de manera adecuada, no se emplean los adverbios de tiempo usuales en este tipo de textos (primero, después, luego, etcétera).

- El texto recupera una receta tradicional de la comunidad. Aunque el alumno tiene claro las formas de discurso que se usan cuando se prepara este platillo en la comunidad o cuando se comunican conocimientos sobre cocina, optó por el modelo textual del español dado que el propósito es elaborar un recetario.
- Sin embargo, hay cierta confusión respecto del momento en que se escribe y se leerá el texto, manifiesta en la expresión "mañana vates la masa" más propia de una situación de comunicación oral.

- Conforme al modelo textual del español, consta de un título, una sección de ingredientes y otra de preparación (esta última no está identificada con subtítulo).
- Hace falta la información referente a las cantidades de los ingredientes.
- Aunque está organizado en párrafos, algunas instrucciones no son claras.
- Algunas de las instrucciones están repetidas o no es muy clara la diferencia (por ejemplo, aparece dos veces seguidas "batir la masa").
- Respecto de la función comunicativa, aunque se describen los procedimientos de la receta, falta precisión en algunos de ellos, especialmente en lo que se refiere a las condiciones que denotan la finalización del procedimiento (por ejemplo, qué tanto se bate la masa, hasta cuándo se hierva).

Segundo momento: balance de los avances de los alumnos

A partir de la revisión grupal del texto, el docente puede hacer un balance de lo que han aprendido los alumnos sobre los aspectos culturales relacionados con el texto, su competencia para identificar los requerimientos de la situación comunicativa y para organizar las ideas mediante el uso de un lenguaje adecuado. Se trata de una exploración general del grado de avance respecto de los aprendizajes esperados definidos en la secuencia didáctica para diferentes grupos de alumnos.

Dado que se trata de una reflexión basada en las participaciones grupales, la valoración es necesariamente global. Sin embargo, puede ayudar a los profesores a decidir si es necesario realizar actividades adicionales para trabajar aspectos culturales o lingüísticos que a su juicio no hayan sido comprendidos por los alumnos en el nivel esperado.

Tercer momento: revisión entre pares de la coherencia y adecuación

Una vez revisados los trabajos de manera grupal, se pide a los alumnos que en equipos de dos o tres personas, revisen sus textos siguiendo un procedimiento semejante al del primer momento. Es importante recordarles las pautas de revisión respecto a la situación comunicativa, coherencia y adecuación, enfatizando que se trata de ayudar a mejorar los textos haciéndolos más adecuados a la situación y los propósitos de la comunicación.

De acuerdo con la conformación del grupo, se organizarán equipos en los que se incluyan alumnos con diferentes grados de conocimiento de la cultura y dominio de la lengua. Es pertinente que el maestro interactúe con todos los equipos, a fin de orientarlos en el empleo de las pautas de revisión y ayudarlos a buscar alternativas para solucionar los problemas detectados. Pudiera ser necesario corroborar algún dato contenido en el texto o agregar información complementaria, en cuyo caso se requerirán nuevas búsquedas mediante, por ejemplo, entrevistas, consultas bibliográficas o reorganización de las ideas.

Este momento de la revisión finaliza al pedir a los alumnos la elaboración de un segundo borrador, basado en las observaciones de sus compañeros y el docente.

Cuarto momento: revisión grupal de aspectos formales y normativos

Nuevamente se sugiere elegir uno de los textos escritos por los alumnos para revisar en el pizarrón, de manera grupal, el uso de grafías y signos de puntuación, entre otros aspectos ortográficos y de formato, siguiendo las pautas de revisión. Es importante centrarse en los temas considerados en la secuencia didáctica y plantear a los alumnos preguntas que les permitan identificar los posibles errores.

A partir de lo anterior, pueden repasarse los aspectos lingüísticos considerados en la secuencia didáctica y que estén relacionados con lo revisado. Quizá sea un momento propicio para abordar en detalle las características sintácticas de algunas expresiones como las vinculadas con las funciones comunicativas, el uso de tiempos verbales u otros contenidos lingüísticos previstos en la secuencia didáctica.

Es deseable contar con materiales de consulta, tales como diccionarios, libros de texto y modelos de escritura (textos del mismo tipo publicados en lengua indígena y en español, escritos redactados por compañeros de generaciones anteriores u otros miembros de la comunidad, etc.) para solucionar las dudas que surjan. Durante este momento de la evaluación, es particularmente relevante introducir a los alumnos en el uso de estos materiales como auxiliares para la revisión y corrección de los escritos.

Segundo borrador (versión en español)

Atole agrio	
* Ingredientes	
*maíz	
*agua	
* Preparación	
Se remoja el maíz sin cocerlo de 5 a 6 horas para hablarlo.	
*Se muele el metate	
*Se remoja por toda la noche y al día siguiente se vate la masa en el molino o metate.	
*Se bate la masa con suficiente agua	
*Se cuela	
*Una vez agriada se hierve en una olla de barro	
*Se mueve constantemente para que no se pegue.	

ATOLE AGRIO

* Ingredientes

* maíz

* agua

* Preparación

○ Se remoja el maíz sin cocerlo de 5 a 6 horas para
hablendarlo.

* Se muele el metate ○

* Se remoja por toda la noche y al día
siguiente se vate la masa en el molino
o metate.

* Se bate la masa con suficiente agua ○

* Se cuela ○

* Una vez agriada se hierve en una olla de
barro ○

* Se mueve constantemente para que no se
pegue.

- Como se omite la cantidad en los ingredientes, no usa los clasificadores de cantidad y tamaño, por lo que no es posible valorar tales construcciones sintácticas.

Aspectos básicos no previstos en la secuencia didáctica:

- Uso de signos de puntuación: inconsistencias en el uso de punto y aparte.
- Ortografía: inconsistencias en el uso de la b y v.
- Aspectos gráficos: Inconsistencia en el uso de marcadores gráficos para diferenciar los procedimientos.

Quinto momento: revisión individual de aspectos formales y normativos

Cada alumno revisa los aspectos formales de su propio texto de acuerdo con los aspectos formales y normativos de las pautas de revisión y usando materiales de consulta disponibles en el aula. También es posible hacer consultas entre los compañeros o con el profesor y, si fuera el caso, con otras personas de la escuela o la comunidad.

Durante esta etapa, se sugiere que el docente oriente a cada alumno en la revisión y corrección de su texto. Como culminación de esta etapa, los alumnos elaborarán una nueva versión del texto para ser revisada por el profesor.

Sexto momento: revisión final del profesor

En este momento, se propone que el docente revise cada texto, con énfasis en los contenidos previstos en la secuencia didáctica y considerando las pautas de revisión. Se trata de una revisión global para señalar a los alumnos las posibles carencias y sugerencias de mejora. Es importante que las observaciones se comuniquen de tal manera que los alumnos puedan interpretar la información para servirse de ella en la comprensión de sus avances y de lo que aún no está sólidamente aprendido. De ser el caso, las correcciones estarán orientadas a mejorar los escritos para la elaboración de la versión definitiva.

Séptimo momento: balance final

A lo largo de esta secuencia, se sugiere recolectar los borradores que vayan elaborando los estudiantes a fin de conformar un portafolio de evaluación para cada uno. Este instrumento permite diagnosticar los avances y dificultades de los alumnos, corroborar su progreso en aspectos específicos de la escritura y definir el tipo de actividades útiles para favorecer posteriores aprendizajes (Cassany, 1999).

A partir de los textos recabados, el docente hará un balance tanto del proceso de aprendizaje como de los logros alcanzados al final de la secuencia didáctica. Para ello, se recomienda valorar el aprendizaje reflejado en los textos con base en diferentes aspectos del proceso de composición escrita; por ejemplo:

- Comprensión de las prácticas socioculturales del lenguaje vinculadas con el texto y desempeño conforme a la situación comunicativa.
- Competencia para elaborar el texto de acuerdo con los criterios de coherencia.
- Manejo adecuado del lenguaje y las funciones comunicativas de acuerdo con la situación.

- Conocimientos y habilidades lingüísticas para el manejo de los aspectos formales y normativos del texto.
- Habilidades para revisar y corregir lo escrito.

A partir de estos aspectos u otros, se sugiere elaborar notas para cada alumno según su evolución a lo largo de la secuencia didáctica. Pueden usarse formatos como el siguiente, en los que se resume la valoración del docente para cada alumno en los aspectos señalados. De ser necesario, se asignará puntuación a cada aspecto para alimentar los procesos de acreditación.

Nombre del alumno: José Manuel Rodríguez Macías (L1)		
Descripción de la situación comunicativa: Elaboración de un recetario para recopilar recetas de alimentos tradicionales de la región. Se tiene pensado repartir algunas copias entre personas de la comunidad y guardar algunas en la Biblioteca Escolar para futuras generaciones de alumnos.		
Aprendizajes esperados (escritura): Identifican las diferencias entre el discurso oral y el escrito, tanto en náhuatl como en español, usado para transmitir información sobre la preparación de alimentos en diferentes situaciones. Escriben recetas en lengua náhuatl empleando clasificadores de cantidad y tamaño.		
Tipo de texto: Receta de cocina	Fecha: Septiembre	Bimestre: 1
Aspecto	Valoración	Puntuación ⁶¹
Comprensión de las prácticas socioculturales del lenguaje vinculadas con el texto y desempeño conforme a la situación comunicativa.	Tiene un conocimiento básico de los discursos empleados en la comunidad para la elaboración de alimentos en la comunidad y distingue la forma en que se usa el lenguaje para transmitir los conocimientos sobre cocina. Aunque en un principio manejaba expresiones ambiguas sobre el tiempo, en versiones posteriores corrigió el texto diferenciando el tiempo de lectura y el de escritura.	2
Competencia para la elaboración del texto de acuerdo con los criterios de coherencia.	Organiza las ideas conforme a lo usual en este tipo de textos, sin embargo omite información importante (como las cantidades) y aún no logra describir el procedimiento siguiendo una secuencia clara.	1
Manejo adecuado del lenguaje y las funciones comunicativas de acuerdo con la situación.	Aunque en las primeras versiones del texto usaba el “tu”, poco usual en la comunidad para dirigirse a los adultos; en la versión final manejo construcciones impersonales, más comunes en estos textos y menos inadecuadas a los usos lingüísticos de la comunidad.	2
Conocimientos y habilidades lingüísticas para el manejo de los aspectos formales y normativos del texto.	Como omite las cantidades no muestra el uso de los clasificadores de cantidad y tamaño. Su ortografía es en general adecuada, pero tiene algunos problemas en el uso de h, b y v. Por otro lado, no es consistente en el uso de marcadores gráficos.	1

⁶¹ Para asignar un puntaje a la valoración de cada aspecto, los docentes pueden generar las escalas que resulten más adecuadas a su sistema de calificación. En este ejemplo, los valores de las puntuaciones son los siguientes: 1 = Dominio inferior a los aprendizajes esperados; 2 = Dominio acorde con los aprendizajes esperados.

Habilidades para la revisión y corrección de lo escrito.	Durante las diferentes revisiones logró mejorar sustancialmente su texto, sobre todo en aspectos relacionados la situación comunicativa y la adecuación del lenguaje. Sin embargo, aún no puede identificar y corregir problemas relacionados con la coherencia.	1
--	--	---

La evaluación, como parte de todo proceso educativo, tiene que adecuarse a las necesidades de cada contexto escolar. Esto no significa que se abandonen los criterios que otorgan valor a los resultados del proceso evaluativo para la mejora y el avance del aprendizaje, sino que la evaluación pensada e instrumentada desde la perspectiva intercultural, significa considerar que los propios parámetros e indicadores, en especial para la cultura y la lengua, tendrían que pensarse y consensuarse con las propias comunidades. Esta es una labor para la que no se tienen antecedentes, de ahí la importancia de empezar a transitar por su construcción.

REFERENCIAS

- Cassany, D., *Construir la escritura*, Barcelona, Paidós, 1999.
- , *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*, Barcelona, Paidós, 1997.
- , *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona, Biblioteca del aula-Graó, 1998.
- Casanova, M. A., *Manual de evaluación educativa*, Madrid, La Muralla, 1997.
- Coll, C., “Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza”, en *Revista de Educación*, núm. 346, mayo-agosto 2008.
- Pérez, F., M. Romero y E. Velázquez, *Guía de aprendizaje del alumno. Lengua y Cultura Tseltal para la educación secundaria. Primer grado*, México, CGEIB, 2010.
- Ribas y Seix, Teresa, “La evaluación de la composición escrita”, en *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 216 (monográfico *Leer y escribir*), Barcelona, julio-agosto, 1993.
- Santos, M. A., *Evaluación educativa 2*, Buenos Aires, Editorial Magisterio del Río de la Plata, 1996.
- SEP, *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*, México, SEP, 2006.
- , *Lineamientos nacionales para el diseño y elaboración de los programas de la asignatura estatal*, México, SEP, 2009.
- , *Programa de la asignatura de Español. Primer grado*, México, SEP-Dirección General de Desarrollo Curricular, 2006.
- , *Propuesta de evaluación de la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria*, México, SEP-CGEIB-Dirección de Desarrollo Curricular, 2009.
- Shepard, L., *La evaluación en el aula*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2006, disponible en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/C/225/P1C225.pdf>

CAPÍTULO 7

SEGUIMIENTO A LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA
DE ESTUDIOS DE LA ALCIES

Susana Ayala Reyes

En este capítulo se propone una metodología que guíe las actividades de los equipos que van a dar seguimiento a la implementación de la ALCIES. Esta propuesta se basa en la experiencia de seguimiento que la CGEIB, otras instancias federales, algunos equipos estatales y docentes realizaron durante 2010 y 2011 en estados en los que se implementó la ALCIES. Las experiencias derivadas de estos procesos han servido para tener una visión cualitativa de cómo se implementa la asignatura en la realidad, así como de los diversos factores que intervienen en la docencia y el aprendizaje de los alumnos.

¿QUÉ ES EL SEGUIMIENTO?

El seguimiento es un proceso distinto de cualquier tipo de sistema de monitoreo, registro de metas logradas, evaluación curricular o alguna estrategia para dar instrucciones de cómo deben funcionar las comunidades escolares. Constituye una estrategia de indagación cualitativa que nos permite acercarnos a los procesos reales que tienen lugar cuando se implementa la ALCIES. Esto implica observar su aplicación y desarrollo durante el ciclo escolar. De esta manera, el seguimiento es un análisis de hechos que transcurren en un lapso de tiempo en el que son rastreados (Bravo Ahuja, 1980). Dicho análisis utiliza distintas técnicas de observación y difiere de las investigaciones cuantitativas que suponen la medición de indicadores, aunque el seguimiento que proponemos, puede complementarse con datos estadísticos, pero no es su objetivo obtenerlos.

El objetivo del proceso de seguimiento es conocer el uso, el desarrollo y los procesos de aprendizaje a los que da lugar el programa de estudios de la ALCIES, así como sus resultados, con el fin de encontrar estrategias más adecuadas para su implementación. En este sentido es un proceso complejo que refleja todos los elementos que integran el *currículum* intercultural.

La propuesta supone indagar en las situaciones cotidianas de las comunidades escolares en torno a la asignatura. Sus resultados nos permiten tener una guía para saber a dónde vamos y cómo lo estamos haciendo en relación a nuestra posición, capacidad e intereses.

La estrategia es acompañar los procesos y cuestionarlos en un ambiente de confianza y apertura, no de supervisión. Por estas características, también podemos llamarle *acompañamiento*.

¿QUIÉNES LO HACEN?

Los mismos equipos que han diseñado el programa de estudios de la asignatura. Entre los involucrados se encuentran representantes de las instituciones educativas federales (Inali, CGEIB, DGEI, DGDC) y estatales. Así como los docentes porque están cotidianamente en el aula y registran los procesos de aprendizaje de los alumnos durante el ciclo escolar. Sin embargo, algunos miembros del equipo pueden tener mayor cercanía con la comunidad que otros. Mientras los representantes de las instituciones federales hacen visitas esporádicas a las escuelas, los representantes estatales y el equipo de diseño tienen mayor presencia en el uso, desarrollo y aprendizaje de la asignatura.

Por lo anterior, es muy importante la coordinación interna de los equipos de seguimiento. Para ello se sugiere, en primer lugar, procurar que los responsables de las visitas en cada escuela sean siempre los mismos; en segundo lugar, asumir que en la coparticipación entre docentes, diseñadores y representantes del sistema educativo estatal y federal se comparten aciertos y desaciertos, así como el cumplimiento o no de las metas y los objetivos propuestos en la implementación. La retroalimentación entre todos los participantes nos conduce a reflexionar sobre los resultados obtenidos.

¿PARA QUÉ SIRVE?

En general, los procesos de seguimiento en proyectos educativos sirven para acercarnos a la realidad, reflexionar sobre ésta y orientar las vías de acción futura. La finalidad a la que responden puede ser general o específica, dependiendo de quién realice el seguimiento. Por ejemplo, a nivel federal, los resultados permitirán orientar, en lo general, las acciones de las políticas en materia educativa que apoyarán la implementación de la ALCIES en cada entidad.

La información obtenida durante el proceso de seguimiento será útil para las autoridades educativas estatales, los equipos de diseño y los docentes, quienes podrán hacer los ajustes que consideren convenientes y mejorar así la implementación de la asignatura en sus escuelas. Los resultados nos dan elementos para evaluar la implementación y evidenciar las necesidades de este proceso, lo cual es útil para todos los niveles en los que se realiza el seguimiento.

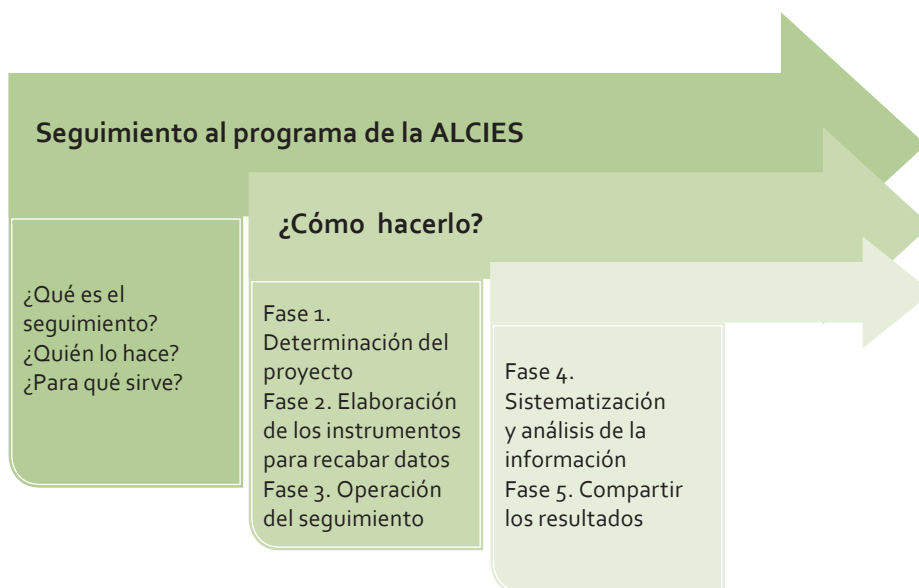
Es importante aclarar que el seguimiento de los programas no tiene el carácter de una investigación científica, por tanto, no tiene por qué cumplir con los criterios de exigencia de dichas investigaciones. Otro de sus propósitos es crear un clima de confianza y de apertura, organizar y dar estructura al trabajo de implementación y abrir espacios que promuevan el diálogo e intercambio de experiencias. Los involucrados reciben información, comentan dificultades, enfrentan retos y se anticipan a los cambios que puedan surgir durante el proceso. Lo anterior se verá reflejado en las decisiones que se tomen respecto a cualquiera de las dimensiones curriculares.

¿CÓMO HACERLO?

El nivel y la calidad de los logros alcanzados, depende, en buena medida, de la existencia de un plan de seguimiento que haya sido diseñado tomando en cuenta las acciones que implica, el tiempo que llevará hacerlo, así como las posibilidades y características de las personas que están involucradas.

Usualmente el docente realiza un seguimiento acorde con la planeación de las clases y los aprendizajes esperados entre los estudiantes, como parte de sus actividades cotidianas. Sin embargo, si se siguen las propuestas de implementación de los capítulos 1, 5 y 6 de este libro, el seguimiento que aquí proponemos comenzará con el diagnóstico que ayude al docente a conocer las características sociolingüísticas de sus alumnos, y continúa con el registro de las observaciones relacionadas con el trabajo de los jóvenes, las actividades de clase, los productos, los resultados de las evaluaciones, su propia planeación. Es importante enfatizar que durante este seguimiento, como estrategia de indagación y análisis, los docentes habrán de registrar la mayor información posible sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes, sistematizarla y compartirla con el resto del equipo. De esta manera los equipos de diseño y seguimiento mantendrán una comunicación constante con los docentes y tendrán una retroalimentación mutua.

Proceso de seguimiento



Los equipos de seguimiento deben diseñar un plan que considere los siguientes aspectos: el tiempo que durará el proceso completo del seguimiento, (idealmente durante todo un ciclo escolar); las personas que participarán en el proceso; los gas-

tos económicos que habrán de cubrirse; los momentos más adecuados para visitar las escuelas (aquí es necesario considerar las actividades del calendario escolar); el tiempo de traslado a las escuelas; el tiempo que durará cada visita; los intervalos en que éstas se llevarán a cabo; el registro de la información, la sistematización y el análisis y, por último, la elaboración del informe final.

Se debe calcular lo necesario para cada etapa, y también para la duración total del proceso, lo cual quedará reflejado en el cronograma de trabajo organizado por fases que proponemos en el **Anexo 14** de este capítulo. En el esquema de la página 213, “Seguimiento al programa de la ALCIES”, se describe cada fase del proceso de seguimiento.

Fase 1. Determinación del proyecto de seguimiento

En esta etapa lo primordial es discutir y analizar qué es el seguimiento, cuáles son sus objetivos, comprender su carácter como estrategia de acompañamiento y análisis de la implementación, y lo que implica. Para ello es recomendable que el equipo realice reuniones de trabajo en las que se analicen estos aspectos.

Para definir las características que tendrá el proceso de seguimiento es importante que durante esta primera fase, las reuniones de trabajo sean sólo entre los miembros del equipo, incluso pueden organizarse algunos talleres apoyados por la CGEIB y el Inali.

Ejes del seguimiento

De acuerdo con lo tratado hasta este momento, el propósito del seguimiento es conocer cómo se desarrolla la implementación de la ALCIES en las escuelas y los resultados que tiene. El acercamiento a este objeto lo podemos hacer mediante seis ejes:

1. **Las distintas percepciones sobre la implementación de la ALCIES.** La información que llega a las escuelas acerca del porqué se implementan las políticas educativas no siempre es tan clara para los directores y docentes; menos aún para los padres de familia. Con frecuencia, las comunidades educativas perciben los proyectos educativos como si fueran imposiciones, tendencias pasajeras o programas complementarios que restan tiempo a las actividades principales. El seguimiento realizado por la CGEIB en 2010-2011 reveló que los directores, docentes, alumnos y padres de familia, pueden tener muchas posturas distintas, por ejemplo en el caso de la asignatura, algunos la han considerado como una estrategia para promover la autovaloración identitaria de los estudiantes indígenas y la integración escolar. El cómo se comprende que la implementación, es decir, la importancia que se le da a la aplicación de los programas en la escuela, la actitud respecto a trabajar con las lenguas y culturas originarias, así como la

utilidad de la asignatura para la vida de los estudiantes, son los elementos clave en este eje.

2. Las condiciones de la implementación de la ALCIES. El cómo se implementa la asignatura está determinado por las características y el contexto de las escuelas. Los elementos relacionados con las condiciones de la implementación del programa son los siguientes:

- a) El sistema al que pertenecen las escuelas. Si se trata de telesecundaria, secundaria técnica, general, de trabajadores, etcétera.
- b) La infraestructura. Es decir, cómo es materialmente el espacio físico en donde se imparte la ALCIES; hay que considerar las facilidades de acceso para alumnos y docentes; si las instalaciones son adecuadas y cuentan con el mobiliario necesario; si el suministro de servicios de agua y luz funciona de manera regular, entre otras cosas.
- c) La organización escolar. Las escuelas secundarias pueden estar organizadas de manera *completa*, es decir que cuentan con un docente para cada grado y un director. Sin embargo, hay muchas escuelas de organización unitaria, multigrado, bidocentes, tridocentes u otros tipos de organización según el personal con el que cuente la escuela.
- d) Apoyos académicos para implementar la asignatura. Todos los docentes reciben, de manera constante, capacitaciones y actualizaciones. Es importante saber si alguno de los contenidos de estos talleres estuvo relacionado con la asignatura; también es necesario indagar si se realizan actividades coordinadas con profesores de otras áreas o bien si hay actividades donde se vinculen contenidos de otras asignaturas.
- e) Situación laboral de los docentes con respecto a la ALCIES. El seguimiento realizado mostró que un porcentaje amplio de los docentes que imparten esta asignatura no tienen claridad laboral respecto a las horas que imparten de lengua y cultura; otros no están adscritos al nivel educativo de secundaria sino al de primaria o preescolar indígena, otros son profesores que están buscando un cambio de escuela por cuestiones de accesibilidad, entre otras situaciones similares.
- f) La gestión de recursos económicos para la implementación. Aunque la gestión de recursos se relaciona directamente con la situación laboral de los docentes, también tiene que ver con las posibilidades para realizar los talleres de capacitación docente, la adquisición y/o elaboración de materiales didácticos y la continuidad en las actividades del equipo de diseño y seguimiento al programa de estudios.

Todos estos elementos pueden influir en la sincronía que tenga la implementación de la asignatura con las otras actividades del ciclo escolar y con las posibilidades para cubrir total o parcialmente los contenidos del programa de estudios.

3. **El manejo didáctico del programa por parte del docente.** No se espera que el desempeño docente sea homogéneo, pues depende, en buena medida, del perfil del profesor y de las condiciones de implementación mencionadas. Conocerlo y observar cómo se realizan las clases, desde la planeación hasta la evaluación de las actividades, promueve el autoconocimiento y la reflexión del docente. Asimismo, contribuye a la retroalimentación que el equipo de seguimiento le pueda dar de acuerdo con sus características reales. A continuación se mencionan los elementos que componen este eje:

- a) El perfil sociolingüístico del docente que se ha explicado en los capítulos 1 y 3 de este volumen: cuál es su lengua materna; y si es hablante de la lengua originaria de la comunidad, o de alguna otra lengua indígena. En caso de ser así, es importante conocer cómo ha desarrollado su conocimiento de la lengua al trabajar con la ALCIES y el uso que le da en el salón de clases, en las actividades que propone y en sus planeaciones.

En muchos casos los docentes no hablan la lengua originaria, pero sí pertenecen a las comunidades y tienen familiares que son hablantes nativos, aunque también es común que procedan de otros lugares. En cualquier caso, las posturas del docente varían, desde el que está interesado en aprender la lengua hasta el que siempre imparte las clases en español, aunque lleve muchos años en esa escuela y los alumnos sean bilingües.

- b) La capacitación docente. Qué temas se abordaron y qué tan comprensibles fueron para los docentes, las estrategias y los materiales que se utilizaron.
- c) Planeación didáctica. Realizar una planeación para la ALCIES no es tan sencillo, porque los grupos de alumnos resultan muy heterogéneos lingüísticamente. Debido a esta situación es muy importante conocer cómo se elaboran los planes didácticos de las clases; si los docentes reciben capacitación para desarrollar el programa o materiales de apoyo para hacer sus planeaciones; cómo vinculan los contenidos de otras asignaturas, y cuáles son los resultados finales a la hora de impartir la clase.
- d) Estrategias didácticas. Los docentes, hablantes o no de la lengua originaria, adquieren experiencia a lo largo de su trayectoria profesional y eso les permite promover la participación de los estudiantes en lecto-escritura y en la oralidad, ya sea en la lengua originaria, en español o en ambas lenguas. Es importante conocer cómo se promueve la participación y el aprendizaje de los estudiantes mediante exposiciones, discusiones, debates, representaciones, proyectos didácticos, actividades dentro y fuera de la escuela, o cualquier otro

recurso didáctico que los docentes utilicen. También es útil observar cómo los profesores se apoyan en los alumnos bilingües para desarrollar sus clases y en los recursos lingüístico-culturales de la comunidad.

- e) Evaluación de los aprendizajes. La evaluación es un proceso de actividades que puede tomar distintas formas según las características de la clase. Es importante conocer cómo se evalúa a los estudiantes de la ALCIES; cuáles son los criterios que predominan para evaluar, y cuáles son las formas principales que el proceso de evaluación adquiere en los salones de clase.

4. **Los procesos de aprendizaje.** Para conocer el desarrollo de los procesos de aprendizaje es importante considerar el diagnóstico de aula que se realiza al comienzo del curso. Los docentes de las telesecundarias tienen una idea general del desempeño de los estudiantes en todas las asignaturas, pero es conveniente que todos los profesores de secundaria tengan este panorama general; para ello, es necesario que se reúnan y platiquen, aunque sea de manera informal, sobre el desempeño de los estudiantes en otras asignaturas, donde el trabajo se relacione con el de la ALCIES.

Los aspectos que habrán de tomarse en cuenta en este eje de seguimiento son la participación de los alumnos en el salón de clases, la actitud que asumen ante las dinámicas o actividades, los trabajos realizados, la reflexión que hacen sobre la lengua originaria, el uso que le dan a las lenguas originarias de manera oral y escrita, el desarrollo de la competencia auditiva y de comprensión lectora y el desempeño del discurso propio. En el caso de los estudiantes L2, el referente de su avance es el mismo; esto quiere decir que sus logros en el aprendizaje de la lengua se verán reflejados a partir del perfil sociolingüístico inicial que el profesor realice y desde ahí se hará el seguimiento.

Para monitorear este eje es importante registrar la lengua que utilizan los alumnos para comunicarse dentro y fuera del salón de clases, y la que usan para dirigirse al docente; los préstamos del español cuando hablan en lengua indígena; la forma cómo se apropian de los neologismos vistos en clase y la fluidez que tienen para pronunciarlos.

Estos aspectos pueden mostrar el sentido y la valoración que los alumnos dan al uso de la lengua, así como su posición respecto a la diversidad cultural y lingüística. De la misma manera, reflejan la imagen que los estudiantes tienen de sus compañeros y de sí mismos, y la forma en que éstos se apoyan para cumplir con las actividades de la asignatura, si colaboran unos con otros o si se apoyan en otras personas de la comunidad no escolar y cómo ocurre eso.

5. **El empleo y la relevancia de materiales didácticos.** Debido a que existe la necesidad de producir materiales específicos, los recursos didácticos para la asignatura son muy diversos: los materiales que usa el docente para preparar la clase o los que son especializados; los que emplean los alumnos, como guías, libros de texto y videos, entre otros; y los que producen los propios jóvenes como

cápsulas de radio, videos, periódicos murales de aula o escolares, historietas, etc. (ver capítulo 4). Entre los materiales utilizados por los docentes que han colaborado para el seguimiento, destacan los libros de texto de otros grados, los artículos de Internet y los libros de disciplinas como Historia, Sociología o Español y, con un uso menos frecuente, las gramáticas, los diccionarios y los manuales de enseñanza de las lenguas originarias u otros documentos didácticos sobre los aspectos formales de la lengua.

Lo más importante en este eje es la manera como los materiales contribuyen al aprendizaje de los alumnos, así como los procesos específicos que les ayudan a producir materiales propios. Los elementos para trabajar en este eje son los siguientes:

- a) El tipo de materiales que se utilizan. De acuerdo con lo que se ha observado en las experiencias previas, los docentes elaboran materiales propios o proponen como actividad que los estudiantes los hagan. Los materiales usados en el aula han sido fragmentos de libros o de artículos de Internet, mapas, música, videos y juegos didácticos que generalmente son elaborados por los mismos alumnos. También es importante saber qué actividades se generan a partir del uso de los materiales didácticos, la importancia que tienen tanto para el docente como para los alumnos, cuánto y cómo se apoyan en éstos, el interés que despiertan y la forma como estos materiales promueven la reflexión en los estudiantes.
 - b) El uso de los recursos comunitarios. Es recomendable que los padres, los abuelos u otras personas de la comunidad colaboren impartiendo algún tema de interés o quizás brinden espacios para impartir las clases. Algunos de los docentes no hablantes han señalado que, al no entender la lengua originaria o no comprender plenamente el sentido social de ciertas actividades en la comunidad, han solicitado apoyo a los padres, los abuelos y a las personas que desarrollan algún cargo u oficio en la comunidad donde se encuentra la escuela, para reflexionar junto con los estudiantes acerca de las características de su lengua o sobre las actividades productivas y festivas propias de su pueblo. Incluso los docentes que son hablantes se han apoyado en los miembros de la comunidad para abordar los contenidos del programa de estudios.
6. La vinculación entre las actividades escolares de la ALCIES con la comunidad sociocultural en donde se encuentran asentadas las escuelas. La relación entre la comunidad y la implementación de la ALCIES es importante porque en las comunidades se desarrollan los saberes culturales y lingüísticos que se abordan en el programa de estudios de esta asignatura. El objetivo es reconocer y valorar la importancia de estos conocimientos para la vida social, así como su persistencia y desarrollo. De esta manera, los propósitos de la ALCIES se logran en la medida en que los miembros de las comunidades sociales y lingüístico-culturales en donde se ubican las escuelas colaboran con sus conocimientos.

De acuerdo con lo anterior, los aspectos a observar en este eje se mencionan a continuación:

- a) En qué partes del programa de estudios los docentes recurren al apoyo de los miembros de la comunidad y cómo son las actividades o participaciones que éstos tienen en la ALCIES.
- b) Qué información tienen los padres acerca de esta implementación y cuál es su opinión al respecto, si consideran que tiene alguna utilidad o no.
- c) Cómo los alumnos se apoyan en otros miembros de la comunidad para realizar sus tareas escolares.

Selección de las escuelas

Después de analizar y comprender los ejes del seguimiento, es preciso seleccionar las escuelas en dónde se realizará la observación del proceso de implementación.

Para que la información sea representativa es preferible que se elijan escuelas con perfiles distintos, es decir, algunas donde los estudiantes sean en su mayoría hablantes de una lengua originaria, y otras donde la lengua originaria sea más bien una segunda lengua para los alumnos, o bien tenga menos vitalidad. Asimismo, es conveniente que el equipo de seguimiento incluya docentes hablantes (si los hay) y no hablantes, así como secundarias de distintas modalidades, de manera que puedan conocerse las características de la implementación de la forma más representativa y amplia posible.

Fase 2. Elaboración de los instrumentos para recabar los datos

Con base en los ejes del seguimiento se planeará la elaboración de los instrumentos que ayuden a recopilar la información. Hay diferentes tipos, pero lo que interesa es seleccionar aquellos que contribuyan a recuperarla de manera cualitativa.

Para el seguimiento de la ALCIES se proponen algunas técnicas de observación que se complementan:

- La observación de las clases de la ALCIES dentro del aula.
- Las entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes, directores, alumnos y padres de familia.
- Las narraciones escritas de los alumnos sobre su experiencia al cursar la asignatura.

Respecto a la observación dentro del aula, el **Anexo 15**. Guía para la observación y el registro de clase de este volumen presenta un instrumento que ayudará a los equipos a ubicar y organizar la información recabada durante las clases.

Estos instrumentos fueron elaborados en 2011 con base en el trabajo interinstitucional de la CGEIB, la DGDC, la DGEI y el Inali. Después durante 2011-2012, los equipos de seguimiento se encargaron de pilotearlos y aplicarlos en las escuelas de los estados de México, Guerrero e Hidalgo. Las primeras versiones de estos instrumentos se entregaron a los equipos de Guerrero, Tabasco y estado de México para que hicieran su revisión y señalaran observaciones. Aquí se presentan las versiones más actualizadas, pero los equipos pueden hacer los cambios y ajustes que consideren pertinentes.

Las entrevistas semiestructuradas son tres instrumentos técnicos distintos: uno para directivos (**Anexo 16**), otro para docentes (**Anexo 17**), y uno más para alumnos (**Anexo 18**). El conjunto tiene el propósito de sistematizar más fácilmente la información que se obtiene de cada pregunta, y están organizados de acuerdo con los ejes de seguimiento señalados más arriba. Para conocer cómo se elabora una entrevista semiestructurada y cuál es su función, consulten el Anexo 19 en el disco compacto que acompaña a este volumen.

Finalmente, para recabar la experiencia de los alumnos mediante las narraciones escritas, en el Anexo 20 se encuentra el instrumento que se propone como aportación del equipo de diseño y seguimiento a la ALCIES de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM).⁶²

- a) Prueba piloto de los instrumentos. Una vez que el equipo estatal revise los instrumentos y decidan si se utilizarán tal como se encuentran o se modificarán, es recomendable hacer una prueba piloto y ajustar los aspectos que no funcionan.

Los aspectos que deben cuidarse en las entrevistas son los siguientes: si las preguntas son comprensibles para los aplicadores y para los entrevistados, el tiempo de duración de éstas, si las preguntas nos aportan información valiosa o si resultan muy superficiales, si la forma de aplicación del entrevistador es abierta, comprensiva y empática.

En la observación de aula es importante considerar lo siguiente: si las indicaciones son comprensibles para los observadores, si la Guía de observación y los elementos que contempla son adecuados a la duración de la clase, si existen dificultades en el equipo para hacer el registro de los datos. Por último, es importante revisar que el planteamiento para recopilar las narraciones escritas sea claro, y que el tiempo para desarrollarla sea adecuado.

⁶² Agradecemos a la maestra Georgina Gil Valencia su aportación generosa a este volumen.

- b) Cuándo aplicar los instrumentos. Durante el piloteo de los instrumentos se podrán manifestar las dudas sobre su uso y aplicación. El equipo de seguimiento se encargará de orientar y de revisar los resultados. En caso necesario se harán los ajustes convenientes.
- c) Especificación de la periodicidad para aplicar los instrumentos. Para conocer el proceso de implementación en cada estado, es recomendable realizar el seguimiento a lo largo de todo el ciclo escolar. Para cumplir con los objetivos del seguimiento, se sugiere llevar a cabo, por lo menos, tres visitas a cada escuela seleccionada y que se dosifique la aplicación de los instrumentos en cada visita.

Fase 3. Operación del seguimiento

Realizar el seguimiento, además de tomar en cuenta los pasos que se han delineado, conlleva una actitud en quien lo realiza. Dicha actitud implica estar abierto a conocer situaciones que parecen cotidianas o comunes como elementos centrales de este proceso. Consideremos algunos ejemplos extraídos del seguimiento realizado:

- Se observa que durante el desarrollo de la clase el profesor hablante de la lengua originaria explica a los alumnos, quienes también son hablantes de la lengua, la importancia de su uso, el valor que tiene y los derechos de los hablantes de lenguas originarias; aunque está abordando uno de los temas del programa, no se dirige a los estudiantes en la lengua originaria sino en español.
- Antes de comenzar la clase, un estudiante le cuenta al profesor, en la lengua originaria, que su mamá está embarazada; el profesor, que también es hablante pero no pertenece a la comunidad donde se ubica la escuela, pregunta “¿Quién murió?”. La pregunta genera risas y chistes en el salón, incluso desorden, luego los alumnos aclaran el comentario y el profesor les dice que en su comunidad la misma palabra se usa para decir que hubo un difunto. Después de eso y sin más comentarios que las risas, el profesor pregunta por las tareas y comienza otra actividad.
- La profesora, que no es hablante de la lengua originaria, da instrucciones sobre una actividad en equipos para leer y, minutos más tarde, hacer una exposición breve; los alumnos leen el texto en español, se ponen de acuerdo para la exposición y varios alumnos lo hacen en la lengua originaria. La maestra pide que las exposiciones sean en esta lengua y haya un miembro del equipo que vaya traduciendo al español para ella, pero, al momento de exponer, los alumnos se muestran reticentes y prefieren usar el español.

Estas situaciones pueden pasar desapercibidas, pero son vitales para la asignatura: ¿Por qué un profesor hablante de una lengua originaria no expone los temas en la lengua originaria frente a un grupo de alumnos también hablantes?; ¿cómo pueden ser aprovechadas las variantes dialectales que hablan los jóvenes y los profesores

para diseñar los programas y para el desempeño docente?; ¿qué hace que los alumnos no usen su lengua originaria para las exposiciones frente a grupo, pero sí en los equipos para organizarse?

En relación con lo anterior, debemos estar atentos para percibir lo que sucede a nuestro alrededor. Si se obtiene información sobre algo que no está considerado, es importante registrarlo. Cada situación concreta terminará por dar forma final al proceso de seguimiento de cada lugar.

- a) Ubicación de escuelas y designación de los miembros del equipo para realizar las visitas. Antes de comenzar a recabar los datos es necesario ubicar los centros escolares específicos en los que se llevará a cabo el seguimiento, así como a las autoridades y los docentes que operan la ALCIES. En esta etapa también se elegirá a los miembros del equipo que harán las visitas y a los que asistirán a cada escuela. Es importante que quien visita una escuela sea siempre la misma persona. En relación con la ubicación de los planteles, es preciso calcular bien el costo y tiempo de traslado, la duración de las visitas y el tiempo destinado para aplicar los instrumentos; en el cronograma se definirá el tiempo destinado al registro de la información, la transcripción de entrevistas, la sistematización y el análisis de los datos que se obtengan.
- b) Envío de oficios para avisar a las autoridades escolares y estatales. Es muy importante enviar con anticipación los oficios correspondientes a las autoridades escolares y también a las autoridades educativas de la entidad, en los que se notifique acerca del proceso de seguimiento que se llevará a cabo y los propósitos, así como una solicitud para que el equipo obtenga el apoyo del personal de las escuelas. También es conveniente señalar las actividades que se efectuarán, el número de visitas, las fechas, los recursos necesarios y la importancia de su participación.
- c) Establecimiento de contacto personal para notificar a docentes y directivos. Aun cuando se hayan enviado oficios a las escuelas, es recomendable que cada miembro del equipo establezca contacto directo con los directivos y docentes de los planteles que les corresponde visitar, para presentarse, explicar los propósitos de sus visitas y fijar las fechas en que se hará. De este modo, directivos y docentes tendrán conocimiento del seguimiento con anticipación, motivarán su participación y existirá mayor confianza entre el personal de las escuelas y el equipo de seguimiento.

También es importante compartir con directores y docentes las implicaciones del proceso de seguimiento, de acuerdo con las conclusiones que los miembros del equipo hayan obtenido de las reuniones descritas en la Fase 1. Por este motivo, es conveniente que el equipo de seguimiento llegue un día antes de la primera visita y platique con el personal de la escuela. Hacer esto da credibilidad y seriedad al seguimiento, se facilita el acceso a la comunidad escolar y genera una actitud positiva en ésta para brindar información. En esta etapa, los docentes comenzarán su participación activa en el seguimiento, expresando sus opi-

niones y dudas acerca de éste; es importante mencionarles que su colaboración es muy valiosa para el proceso.

- d) Primer periodo de visitas. La primera visita debe efectuarse al comienzo del ciclo escolar. Desde este momento y durante todo el periodo que dure el seguimiento, es adecuado buscar el contacto cercano con directores, docentes, alumnos y padres de familia.

Para planear la primera visita es importante considerar los siguientes puntos:

- Presentación con el director y el personal de la escuela. Como sabemos, es importante destinar un tiempo para platicar con la comunidad educativa de las escuelas, presentarse de manera personal y solicitar su colaboración.
- Explicación de los propósitos de la visita y motivación para que participen en el proceso. También es muy importante dejar claro que la visita no tiene un carácter de supervisión, así como explicar al docente cómo será su participación; manifestarle que él es quien cuenta con mayor información y por lo mismo será necesaria una retroalimentación entre los docentes y los miembros del equipo, después de las horas de clase. Asimismo, hacerle saber que es importante conocer el diagnóstico inicial, la planeación de la clase y los productos del trabajo con los estudiantes; se deben explicar los ejes del seguimiento y enfatizar que la visita no es para supervisar ni calificar el trabajo de nadie en la comunidad educativa. Dar a conocer la importancia del seguimiento desde el inicio hará más fácil la cooperación e integración del equipo de seguimiento con la comunidad educativa.
- Entrevista al director de la escuela. Desde la primera visita, se recomienda entrevistarse con el director de la escuela y dedicar tiempo suficiente para ello. Si algo no quedó muy claro en la entrevista, se puede abordar, precisar, aclarar o complementar durante las visitas posteriores.
- Entrevista al docente. El docente es un participante clave en el proceso de seguimiento, pues posee información de primera mano sobre la implementación, al mismo tiempo que forma parte del equipo de seguimiento, cuyo objetivo es reflexionar y sistematizar la información sobre el proceso. Durante esta visita, se llevará a cabo la primera etapa de la entrevista al docente, con la finalidad de obtener información general sobre la implementación, conocer su perfil y características, así como generalidades sobre su forma de trabajo.
- Observación de la clase. Antes de entrar a la observación en el aula, es necesario que los docentes y los miembros del equipo de seguimiento platiquen con los estudiantes de la asignatura y les expliquen en qué consiste el seguimiento y la importancia de su participación. Esto propicia la colaboración y también los predispone a tener una actitud positiva en el momento de recopilar de datos. Asimismo se debe exponer la importancia de la asignatura, su propio rol y el uso posterior que se le dará a la información obtenida; se les explicará que

habrá un observador de la clase y su función, y se hará una breve presentación. Después, se procederá a registrar la clase. Si se pretende tomar fotos o video, es preciso comentarlo antes con el docente y con los alumnos para pedirles su consentimiento. Se puede hacer la observación usando el Anexo 15, Guía de observación.

- Análisis de los resultados de la primera visita. En el tiempo de retroalimentación pueden estar presentes el director y otros docentes de la escuela, además del equipo de seguimiento y el docente de la ALCIES. La finalidad será que cada uno comparta su propia experiencia en la actividad escolar, reflexionar sobre lo observado en el día y organizar la información. En este espacio, se pueden compartir estrategias, aclarar dudas o dar su opinión respecto a alguna situación.

Durante este tiempo, se definirá la estrategia para la siguiente visita y se tomarán acuerdos para su realización entre los miembros del equipo de seguimiento y los docentes. Si durante el transcurso del seguimiento, el docente o el director cambiara de parecer o de opinión respecto a, por ejemplo, la comprensión que tiene de la ALCIES, o sobre algún otro aspecto tratado en las entrevistas, es importante mencionarlo y que el equipo tome notas al respecto de este cambio, sus motivos y sus resultados; de esta manera se fortalecerá el proceso de sistematización de la información.

Asimismo se sugiere que los docentes y los miembros del equipo de seguimiento mantengan comunicación, con la finalidad de retroalimentar el proceso de seguimiento durante el lapso que no se verán para hacer las visitas. Por ejemplo, si los profesores llevan algún registro de su clase, como la bitácora sugerida en el Anexo 15. Guía de observación, pueden compartir esta información con los miembros del equipo mediante el correo electrónico, en caso de contar con este recurso; si en la comunidad no hay muchos medios de comunicación, entonces los docentes pueden guardar las evidencias, los registros, los productos y las notas de sus observaciones durante el curso.

Se sugiere que las entrevistas a los alumnos se realicen a partir del segundo periodo de visitas, pues para entonces estarán familiarizados con el proceso y los miembros del equipo de seguimiento que visiten la escuela. Incluso se puede considerar entrevistar alumnos de segundo y tercero que hayan cursado la asignatura en ciclos anteriores.

a) Segundo periodo de visitas. La segunda visita puede planearse hacia la mitad del ciclo escolar y los puntos que habrán de tratarse son los siguientes:

- Observación de aula.
- Entrevista al docente. Durante la segunda etapa de entrevista al docente (Anexo 17), se abordarán temas más profundos acerca de la implementación, dado que el ciclo escolar está más avanzado y se puede dar cuenta de su desarrollo.

- Entrevista a uno o dos estudiantes (Anexo 18). En este punto es muy importante que, en colaboración con el docente, se identifique a los estudiantes que serán entrevistados y desde antes se les solicite el tiempo para ello. De acuerdo con lo observado, los alumnos de secundaria pueden mostrarse interesados en que les hagan entrevistas; si es el caso y el equipo cuenta con tiempo suficiente, se pueden hacer más entrevistas individuales a los alumnos e incluso algunas entrevistas en grupos de cuatro o cinco estudiantes.
 - Entrevista a uno o dos padres de familia (Anexo 19). También es necesario identificar a los padres de familia a quienes se va a entrevistar. Los docentes les solicitarán su colaboración para ser entrevistados y, si están de acuerdo, les pedirán que acudan a la escuela el día de la visita. Una alternativa es realizar visitas domiciliarias para entrevistar a los padres o abuelos de los estudiantes, tal como se hizo en Tabasco.
 - Retroalimentación de la visita. Además de la reflexión y el análisis que se haga de la visita, es importante que el equipo de seguimiento comparta con el docente el instrumento que recopila la experiencia de los estudiantes mediante narraciones escritas. Se debe explicar el propósito de este instrumento y cómo se aplica, de manera que el maestro lo aplique entre la segunda y la tercera visitas y así, durante la retroalimentación, se revisen y discutan los resultados de su aplicación.
- b) Tercer periodo de visitas. Los puntos que habrán de tratarse durante la tercera visita pueden planearse de la siguiente manera:
- Observación de aula. Si se considera ésta la última visita, es necesario agradecer a todos los estudiantes, así como a los miembros de la comunidad escolar, su colaboración y despedirse de ellos.
 - Entrevista a uno o dos estudiantes.
 - Entrevista a uno o dos padres de familia.
 - Retroalimentación, incluida la revisión del instrumento de narraciones.

Cuando se hagan visitas de observación a las escuelas con fines indagatorios, es indispensable que el observador externo, miembro del equipo de seguimiento, no intervenga en las decisiones que se tomen durante la clase, ya que si el observador lo hace, los datos que resulten se verán alterados por una situación excepcional y no cotidiana, motivo por el cual no serán válidos, pues el observador modifica de manera drástica la realidad contemplada.

Es muy importante señalar esto porque los miembros del equipo de seguimiento se incorporarán como observadores a un ambiente que probablemente les resulte familiar, y pueden llegar a considerarse parte de la comunidad escolar en observación, sobre todo después de un tiempo más o menos prolongado de visitar las escuelas.

Es muy común que tanto los docentes como los directores de las escuelas visitadas pidan al observador su opinión respecto a alguna situación, e incluso que muchos de ellos perciban la visita como si fuera una evaluación; por ello es fundamental aclarar desde el principio cuál es el carácter del seguimiento, los objetivos y las finalidades, así como establecer el tiempo para hacer comentarios, recomendaciones, observaciones individuales o colectivas. Este tipo de participación se dará durante los espacios de retroalimentación que se destinarán fuera del horario escolar.

Como se mencionó con anterioridad, resulta pertinente visitar las escuelas tantas veces como sea posible. Una buena oportunidad es asistir a las actividades escolares, por ejemplo las de demostración de lo aprendido.

Fase 4. Sistematización y análisis de la información

La sistematización comienza desde que se hacen los registros de observación, las descripciones, transcripciones y notas de las entrevistas. Sistematizar implica reflexionar continuamente sobre los datos que se van obteniendo; en este sentido, sistematizar es parte de analizar, es un proceso continuo durante todo el seguimiento. Esta actividad se lleva a cabo durante las visitas y, sobre todo, en las reuniones de retroalimentación de cada visita.

- a) Discriminación de los datos según los perfiles lingüístico-culturales de docentes y alumnos. En esta etapa del seguimiento se ha de dedicar un tiempo considerable para la organización y el análisis de la información, lo cual debe preverse desde el cronograma inicial. Es común que al revisar la información se encuentren registros con datos incompletos, observaciones ambiguas, etc. Debido a que no es posible sistematizar ni analizar esta información se descartará.

En un primer nivel de sistematización, es importante retomar los datos sobre las lenguas que hablan los docentes, los alumnos y las comunidades escolares. La implementación de esta asignatura tiene entre sus objetivos contribuir al reconocimiento y valoración de las distintas lenguas y culturas que existen en México; por eso el perfil lingüístico y cultural de los involucrados en el seguimiento es lo que valida cualitativamente la representatividad de los datos.

En esta etapa los docentes organizarán los registros, las notas y los productos del curso que brinden mayor información. Es importante que se presenten productos representativos de la mayoría de los estudiantes y no sólo de los más destacados, así como también que compartan sus notas y planeaciones de clase con el equipo de seguimiento, con el fin de recabar esta información para la elaboración del informe final de seguimiento.

- b) Organización y ubicación de los datos de acuerdo a los ejes del seguimiento. La organización de los datos debe hacerse primero como una descripción de la información obtenida. Elsie Rockwell, especialista en etnografía escolar, señala el valor de la descripción para comprender la realidad educativa: "El conocimiento

de las situaciones cotidianas en la escuela y las contradicciones de la práctica docente puede orientar los cambios” (Rockwell; 2009:34).

En la medida que se organizan los datos en los ejes de seguimiento, va cobrando sentido el proceso porque la información obtenida muestra un panorama completo de la implementación de la ALCIES en la entidad.

En esta etapa, los docentes ya no participarán en las reuniones, sobre todo porque se encuentran lejos de los lugares donde trabaja el equipo de seguimiento. Ahora será tarea de este equipo revisar las notas de las visitas y elaborar un informe acorde a los ejes de seguimiento explicados en un principio. Relacionar la información recabada con los ejes de seguimiento apoya esta tarea. Una manera de hacerlo es plantear varias preguntas y redactar el informe con las respuestas que se encuentren en la información registrada. A continuación se presenta un breve ejemplo de este ejercicio.

Ejemplo para ubicar y ordenar la información recabada mediante preguntas clave

PREGUNTAS CLAVE	EJE DE SEGUIMIENTO
¿Qué opinaron los padres de los estudiantes, los directivos o los docentes de que se enseñe la lengua originaria en la secundaria? Según los entrevistados, ¿cuáles son los motivos de la implementación, la importancia de enseñar la lengua originaria, que no se pierdan las tradiciones de la comunidad, los derechos de los jóvenes como hablantes, el cumplimiento de las normas institucionales, etcétera?	Percepciones sobre la implementación.
¿La implementación de la asignatura comenzó al mismo tiempo que el resto de las actividades del ciclo escolar? ¿El tiempo de la asignatura se vio interrumpido por alguna otra actividad en la escuela? ¿Por qué?	Condiciones de implementación.
¿Con qué comentarios, preguntas o dudas de los alumnos, el docente profundizó más? ¿Hubo actividades o situaciones espontáneas que se desarrollaron fuera de la planeación del docente? ¿Cómo las enfrentó?	Manejo didáctico del programa por parte del docente.

PREGUNTAS CLAVE	EJE DE SEGUIMIENTO
¿Con qué temas y actividades los alumnos se mostraron más entusiasmados y con cuáles más abrumados? ¿Cómo se organizaron los alumnos entre sí para desarrollar las actividades propuestas por el profesor?	Procesos de aprendizaje.
¿Para cuáles actividades el docente usó materiales didácticos durante el curso y cómo funcionaron? ¿Qué materiales les gustaron más a los alumnos y por qué?	Empleo y relevancia de materiales los didácticos.

- c) Tratamiento de los datos en el equipo de seguimiento: discusión y generación de conclusiones. Los datos han de analizarse de manera ordenada y lo que sigue es tratar de organizarlos de acuerdo a los ejes de seguimiento. Al hacer esta distribución, es preciso revisar y comparar los elementos, lo que permitirá identificar las continuidades y discontinuidades en los hechos, así como reconocer los elementos especiales.

Cada miembro del equipo de seguimiento efectúa esta tarea de manera individual, pero es necesario calendarizar reuniones de trabajo conjunto con todo el equipo para discutir las semejanzas y diferencias que van encontrando en la información. El trabajo analítico se logra al integrar la descripción de los instrumentos, las notas de la retroalimentación, las anotaciones personales de los observadores y los conocimientos locales que se hayan reconocido. En la integración se identificarán elementos relacionados entre sí, generalidades acerca de la implementación y observaciones, e incluso conclusiones sobre algunos aspectos observados.

En el caso de las entrevistas, se volverán a leer las transcripciones para crear conjuntos de datos de acuerdo a los ejes del seguimiento; si hay datos que parecieran no corresponder a ninguno de los ejes, se mencionará dicha situación, pero no se desecharán la información.

Esta estrategia conducirá más fácilmente a la construcción de una perspectiva crítica. Respecto a cómo opera la ALCIES y de acuerdo con el carácter de los datos, ya sean coincidencias o excepciones, se pueden establecer ciertas proposiciones para cada uno de los ejes.

Después de integrar la información es ineludible interpretar los significados locales. Este proceso de interpretación ocurre desde el principio de las visitas de seguimiento, sin embargo, es conveniente hacerlos hasta tener toda la información.

Fase 5. Compartir los resultados

- a) Elaboración de informe del seguimiento. El informe se redactará con un lenguaje sencillo y claro, en una extensión no mayor de 30 cuartillas para que se lea de manera ágil, y se presentará en un documento que pueda compartirse con todos los involucrados, además de estar consensuado por todos los miembros del equipo.

La organización del documento será congruente con los ejes de seguimiento. Para enriquecerlo, pueden incorporarse cuadros que muestren en porcentajes los perfiles lingüísticos y la pertenencia cultural de docentes, alumnos y comunidades. Para ilustrar ejes como los procesos de aprendizaje, el empleo y la relevancia de los materiales didácticos o la vinculación entre las actividades escolares con la comunidad, se pueden incluir fotos de los materiales que los profesores elaboraron, carteles, periódicos murales, exposiciones, portafolios de tareas u otros productos del trabajo de los alumnos.

En el informe, es válido recurrir a ejemplos concretos, aunque tampoco debe abusarse de este recurso. Si se decide utilizar un ejemplo para integrarlo al informe final del seguimiento, en ningún caso pueden usarse los datos personales y sensibles de docentes, alumnos u otros miembros de la comunidad, se puede hacer referencia a las situaciones sin mencionar a las personas mismas o, en todo caso, se deben cambiar los nombres y señalar que no se están utilizando los originales. Hay que considerar de mayor valor las descripciones de los hechos, en todo caso es necesario sopesar la pertinencia de poner uno u otro.

También se debe tener cuidado para no hacer generalizaciones extremas a partir de las entrevistas; cada una tiene un carácter único, pues en ella confluyen las experiencias, los sentimientos, las subjetividades e interpretaciones que cada persona hace de su vida social e individual (Bravo Ahuja, 1980).

La estructura que el documento puede tener es la siguiente:

- Una introducción para explicar el carácter del seguimiento, el motivo, el propósito y las personas involucradas.
- Una descripción de las condiciones en las que se realizó el seguimiento, los periodos en que se llevó a cabo, la cantidad y la modalidad de las escuelas visitadas y las eventualidades que hayan tenido lugar, así como las características lingüísticas y culturales de las comunidades, el perfil de los estudiantes y de los docentes.
- Después se presentan los resultados, organizados en apartados según los ejes del seguimiento; se pueden generar subapartados de acuerdo con los elementos de cada eje.

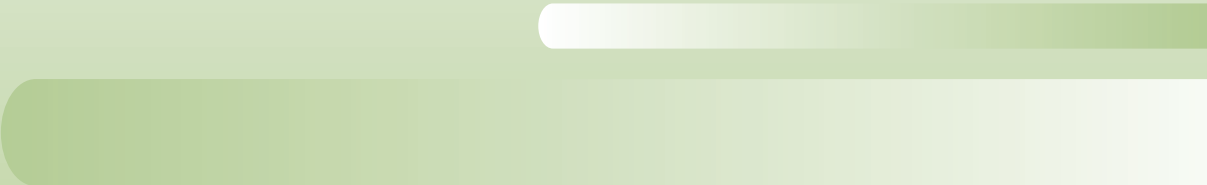
- Por último, es muy importante abrir un apartado final para escribir observaciones o conclusiones. Puede contener comentarios o recomendaciones para futuros procesos de seguimiento, señalar, las debilidades del proceso y sus fortalezas; todo ello, con la finalidad de retroalimentar a los actores de la implementación de la asignatura, tanto dentro como fuera de la entidad.
- b) Difusión del informe. Al terminar todo el proceso de seguimiento es importante compartir los resultados con todos los involucrados en las escuelas visitadas. Esto puede hacerse mediante un informe breve al que se anexe un oficio de reconocimiento para las personas que colaboraron durante el proceso y solicitar también que se haga del conocimiento de los grupos de primer año y los padres de familia.
- c) Determinación de los usos del informe para evaluar la implementación. Posteriormente, será posible coordinarse con las instituciones federales para conocer los resultados que han obtenido en caso de que hayan realizado un seguimiento, así como para dar a conocer la información que recabaron los equipos.

El objetivo general del seguimiento es aportar información y hacer un análisis sobre la implementación de la asignatura, es decir su relevancia e impacto en las comunidades escolares. A partir de las observaciones hechas en el seguimiento, pueden tomarse decisiones sobre la implementación según las necesidades; asimismo pueden servir para diseñar y preparar ciertas actividades de planeación, desarrollo y evaluación durante los próximos ciclos escolares.

REFERENCIAS

- Bravo Ahuja, Marcela, "Los estudios de seguimiento: Una alternativa para retroalimentar la enseñanza", en *Perfiles Educativos*, núm. 7, México, CESU-UNAM, 1980.
- Figueredo Escobar, Ernesto, "Estrategias de seguimiento de los aprendizajes de los estudiantes", en *Educadores 2.0. Una nueva educación para Chile. Programa de formación en gestión del saber escolar*, San Sebastián, Universidad de San Sebastián, [sin fecha], disponible en:
http://www.emol.com/encuestas/educadores20/pdf/tercer_periodo/06/pdf%20fig.pdf (consulta: 25 de febrero de 2011)
- Goetz, J. P. y M. D. LeCompte, *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Madrid, Morata, 1984.
- Guber, Rosana, *Etnografía, método, campo y reflexividad*, Bogotá, Norma, 2001.
- Gutiérrez Rivas, Digna, *Seguimiento y monitoreo, procesos claves en el éxito de los proyectos de mejoramiento educativo*, [sin lugar de edición], 13 de abril de 2010, disponible en:
http://vinculando.org/educacion/seguimiento_monitoreo_proyectos_mejoramiento_educativo.html (consulta: 23 de febrero de 2011).
- Piña Osorio, Juan Manuel, "Consideraciones sobre la etnografía educativa", en *Perfiles Educativos*, vol. 19, núm. 78, México, CESU-UNAM, 1997.

- Rockwell, Elsie, *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós, 2009.
- SEP, *Orientaciones para el seguimiento y evaluación a la aplicación de los programas de la Asignatura Estatal (AE)*. Secundaria, México, SEP- Dirección General de Desarrollo Curricular-Educación Básica, 2006.
- Tarrés, María Luisa (coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México, FLACSO- COLMEX, 2008.
- Tezanos de Mañana, Araceli, "La escuela primaria: una perspectiva etnográfica", en *Revista Colombiana de Educación*, Bogotá, Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, 1981, disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/8_05ens.pdf (consulta: 20 de febrero de 2011)



SEMBLANZAS

Guadalupe Alonso Aguirre

Estudió la licenciatura en Pedagogía en la UNAM, y la maestría en Ciencias de la Educación, con especialidad en Investigación Educativa, en el Cinvestav del IPN. Ha colaborado en el diseño e la instrumentación de diversos proyectos de intervención pedagógica, así como en la elaboración de materiales para contextos rurales e indígenas en instituciones públicas y privadas de México. Ha sido docente y tallerista en eventos en los que ha impartido cursos sobre temas como interculturalidad y educación en valores.

Susana Ayala Reyes

Licenciada en Etnología y maestra en Ciencias del Lenguaje, por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Ha colaborado en distintos proyectos de diseño y reestructuración curricular y de investigación etnolingüística, semántica cultural y semiótica narrativa. Participó en la Dirección de Desarrollo del Currículo Intercultural de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), desarrollando actividades de transferencia y seguimiento de proyectos educativos en diversos contextos institucionales, escolares y comunitarios. Coordinó la elaboración de la antología de lecturas bilingües para la secundarias de la región CH'ol en Tabasco. Actualmente es profesora de la licenciatura en Etnología de la ENAH.

Gerardo Berumen Campos

Estudió la licenciatura en Pedagogía y una especialidad en Evaluación Académica en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Ha colaborado en diversas instituciones públicas y privadas en las áreas de didáctica, diseño curricular y evaluación. En la CGEIB colaboró en la Dirección de Investigación y Evaluación. Sus actividades más destacadas se encuentran en la evaluación de procesos educativos y el diseño de material didáctico para la enseñanza de lenguas y educación intercultural.

Noemí Cabrera Morales

Concluyó los estudios de maestría en Pedagogía, de la UNAM; es socióloga por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), y etnóloga por la ENAH. Ha participado en proyectos de formación docente basados en comunidades de aprendizaje, así como en la elaboración de materiales educativos desde el enfoque de la educación intercultural para la ALCIES. Actualmente es Jefa del Departamento de Interculturalidad en la CGEIB.

Diego Andrés Castillo Silva

Es técnico en Comunicación Social por la Universidad del Trabajo de Uruguay. Escritor de cuentos y guionista, ha colaborado como articulista en revistas de circulación nacional, y escrito guiones para radio e historietas. Trabajó para televisión abierta comercial y para televisión educativa. Ha participado en la producción de videos educativos en lenguas indígenas para la CGEIB, la Universidad Intercultural del Estado de México y la Universidad Veracruzana Intercultural, además de fungir como diseñador de materiales en la CGEIB y en el Programa de Educación Básica para Niñas y Niños Migrantes, de la Subsecretaría de Educación Básica (SEB).

Ana Laura Gallardo Gutiérrez

Es candidata a doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Directora del área de Desarrollo del Currículum Intercultural de la CGEIB. Profesora del Colegio de Pedagogía y tutora del posgrado en Pedagogía, ambos de la UNAM. Sus principales líneas de investigación-intervención se desarrollan en torno a la relación currículum-interculturalidad, educación intercultural, así como teoría pedagógica, sobre las cuales ha publicado varios capítulos en libros y artículos en revistas de México y Alemania.

Victoriano Hernández Martínez

Indígena nahua de la Huasteca. Doctor en Etnobotánica por la Universidad de Barcelona; maestro en Ciencias Biológicas y licenciado en Ciencias, ambos títulos por la UNAM. Su línea de investigación es la etnobotánica médica en regiones indígenas de México. Ha colaborado como asesor académico de la CGEIB desde 2007, desarrollando materiales y estrategias de diagnóstico y consulta para la asignatura de Lengua y Cultura Indígena en secundaria.

Enrique Lepe García

Es profesor normalista y licenciado en Educación Media con especialidad en Lengua y Literatura Españolas; cursó la maestría en Investigación Educativa en la Universidad de Colima. Actualmente cursa una maestría en Lingüística Aplicada en la UNAM. Es autor de diversos materiales educativos para la formación docente que han sido publicados por la SEP, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la UPN, y algunas editoriales privadas.

Tania Santos Cano

Estudió la licenciatura de Letras Modernas Inglesas y la maestría en Lingüística Aplicada en la UNAM. Su área de investigación se centra en la elaboración de ma-

teriales didácticos para la enseñanza de lenguas y en la didáctica de lenguas. Ha colaborado en diversos proyectos en el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali), la CGEIB, la SEB, el INEE, el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), la Universidad Veracruzana Intercultural, la Universidad intercultural del Estado de México y la Universidad Intercultural de Chiapas.

Ilustración de portada: Jonathan Ramírez Calderón

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Emilio Chuayffet Chemor
Secretario

COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
INTERCULTURAL Y BILINGÜE

Fernando I. Salmerón Castro
Coordinador General

Beatriz Rodríguez Sánchez
Directora de Investigación y Evaluación

José Francisco Lara Torres
Director de Diseño y Apoyo a Innovaciones Educativas

Ana Laura Gallardo Gutiérrez
Directora de Desarrollo del Currículum Intercultural

Juan Manuel Jiménez Ocaña
Director de Formación y Capacitación de Agentes Educativos

Bibiana Riess Carranza
Directora de Educación Informal y Vinculación

María de Lourdes Casillas Muñoz
Directora de Educación Media Superior y Superior

María Guadalupe Escamilla Hurtado
Directora de Información y Documentación

DESARROLLO CURRICULAR INTERCULTURAL DE LA ASIGNATURA
DE LENGUA Y CULTURA INDÍGENA PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO

Se imprimió en GVG Grupo Gráfico, S. A.,
con domicilio en Leandro Valle No. 14-C
Col. Centro, Del. Cuauhtémoc,
C. P. 06010, México, D.F.,
en el mes de octubre de 2013.
El tiraje fue de 2000 ejemplares.

ISBN 978-607-9116-16-3




DISTRIBUCIÓN GRATUITA
PROHIBIDA SU VENTA

SEP
SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

