

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA Y APROPIACIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LENGUAS INDÍGENAS



LEO Y
COMPRENDO
EL MUNDO

Este material es producto del proyecto: “Leo y comprendo el mundo desde la Milpa Educativa: Estrategias pedagógicas para la enseñanza de las lenguas y la apropiación de la lectoescritura como herramienta de inclusión social” (núm. 319150) apoyado por el Programa Presupuestario F003: Programas Nacionales estratégicos de ciencia, tecnología y vinculación con los sectores social, público y privado, del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

La presente publicación cuenta con una lectura de pertinencia avalada por el Comité Editorial del CIESAS, que garantiza su calidad y pertinencia. La responsable técnica de esta publicación fue la Dra. Erica E. González Apodaca.

REDIIN (Red de Educación Inductiva Intercultural)

Texto: Gustavo Corral Guillé

Diseño: DCV Tania Reza Carbajal

Impreso en México por:

Erick Zamarripa Téllez, CDMX

El contenido de este documento puede ser reproducido total o parcialmente citando la fuente y enviando copia de la publicación a la REDIIN.

ISBN: 978-607-486-671-1



EDUCADORES ENTREVISTADOS:

Chiapas:

Francisco Arcos Vázquez, Ejido Tierra y Libertad, Yajalón
M. Del Irma Gómez Hernández, Nuevo Vicente Guerrero (Chichonal), Emiliano Zapata
Eugenia de Jesús López Santiz, Aguacatenango, Venustiano Carranza

Oaxaca:

Alfredo Martínez López, Macuilxóchitl, Tlacolula
Leticia Gallardo Martínez, Santa María Tlahuitoltepec, Santa María Tlahuitoltepec
María Luisa Matus Pineda, El Espinal, El Espinal

Puebla (y Tlaxcala):

Eusebia Taxis Salazar, San Luis Teolocho, Tlaxcala
Eustacia Varillas López, San Marcos Tlacoyalco, Tlacotepec de Benito Juárez
Georgina Marcelo Hernández, Tlaola, Tlaola
María de Lourdes Ramos, Ocpaco, Huauchinango
Francisco Luis Aguilar Cortés, Tehuacán, Tehuacán

Michoacán:

Graciela Campos Márquez, Nahuatzen, Nahuatzen
Marcelina Enriquez Herrera, Cherán, Cherán

Sistematizador:

Gustavo Corral Guillé, Ciudad de México

CONTENIDO

Introducción	7
Un vistazo a los contextos socioculturales	9
Estrategias didácticas de las y los docentes de la REDIIN para la lectura y la escritura en lenguas indígenas	13
Métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura	14
Recuento de estrategias didácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura	18
Partir de las actividades sociales de la comunidad para construir aprendizajes lingüísticos significativos en situaciones reales de comunicación	19
Involucrar a los miembros de la comunidad como sujetos educadores	24
Utilizar recursos del territorio local como medios de aprendizaje	28

Recurrir al nombre propio para favorecer el acercamiento a la cultura escrita	32
Nidos de lenguas y educación bilingüe con separación de lenguas en un modelo de equilibrio	36
Fortalecer la oralidad para avanzar con el proceso de enseñanza y adquisición de la lengua	39
Atender al criterio fonético como fundamento de la escritura	43
Vincular el aprendizaje infantil con recursos lúdicos y formas de representación dialógicas y artísticas	45
Elaborar materiales didácticos de autoría infantil en lengua indígena	51
Pueblos, lenguas y culturas	57
El bordado: lenguaje simbólico para emitir mensajes	58



**ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS
DE LAS Y LOS DOCENTES
DE LA REDIIN
PARA LA ENSEÑANZA Y
APROPIACIÓN DE LA LECTURA
Y LA ESCRITURA EN LENGUAS
INDÍGENAS**

INTRODUCCIÓN

El proyecto “Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa: estrategias pedagógicas para la apropiación de la lectura y la escritura en contextos interculturales e indígenas” que, en los próximos tres años, llevarán a cabo los miembros de la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) se enmarca en la Convocatoria 2019 del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) de los Proyectos Nacionales de Investigación e Incidencia (PRONAI). El proyecto corresponde a la línea orientada al fomento de la lectura y la escritura como estrategia para la inclusión social. El objetivo general hace énfasis en la contribución a la enseñanza integral de las lenguas indígenas y la apropiación significativa de la lectura y la escritura en el nivel básico de educación bilingüe indígena en México como herramienta para la inclusión social con equidad y la exigibilidad de los derechos de los pueblos indígenas.

Para ello se privilegiará a la comunidad como actor clave del proyecto mediante un proceso de investigación-acción colaborativa e intercultural, que informe acciones y estrategias de enseñanza de las lenguas en articulación con las actividades sociales, el territorio y la cultura comunitaria. A partir de la horizontalidad metodológica y el diálogo de saberes entre docentes, académicos, comuneros, niñas y niños, se generará conocimiento plural sobre las lenguas y literacidades indígenas, que

sustente estrategias situadas de apropiación de la lectura y la escritura, con resultados validados por los actores y disseminados mediante productos de investigación-divulgación y coautoría. En su conjunto, las acciones contempladas en el PRONAI deberán fortalecer el ejercicio de los derechos de los pueblos indígenas y la autonomía pedagógica, como base para la construcción de políticas educativas y de planificación lingüística desde los propios pueblos y las sinergias logradas con instituciones oficiales y políticas públicas diversificadas e integrales, que garanticen flexibilidad normativo-administrativa y recursos educativos.

El problema atendido por el PRONAI se construyó, en la primera fase del proyecto, denominada etapa semilla, a partir de un diagnóstico sociolingüístico realizado entre las maestras y maestros indígenas adscritos a la REDIIN. En dicho diagnóstico, tanto docentes como autoridades educativas en distintos niveles, señalan la falta de formación y actualización en las dimensiones pedagógica, didáctica y sociolingüística de las lenguas en contacto en las comunidades y escuelas. Se trata de aspectos fundamentales para desarrollar un abordaje integral de la lengua y la cultura en su práctica pedagógica cotidiana e impulsar procesos efectivos de apropiación de la lectura y la escritura. Las maestras y los maestros dan cuenta también de la carencia de materiales y recursos didácticos



y tecnológicos apropiados para impulsar espacios curriculares bilingües, acordes a la diversidad lingüística en la que realizan su trabajo docente. Adicionalmente, expresan que las excesivas cargas administrativas y la rigidez de la normatividad vigente en las escuelas desplazan la dimensión pedagógica y acotan la relación de las y los docentes con la comunidad y las infancias.

Para tener un panorama regional aún más preciso del campo de incidencia del PRONAI, una de las acciones planteadas para esta primera etapa de ejecución del proyecto consistía en registrar y analizar las experiencias y propuestas metodológicas de enseñanza de las lenguas indígenas, elaboradas y probadas por las y los docentes de la REDIIN. Con este fin se llevaron a cabo vía telefónica entrevistas semiestructuradas a doce maestros miembros de la REDIIN de los cuatro estados donde la red tiene presencia: Chiapas (2), Oaxaca (3), Puebla (5) y Michoacán (2).

Para el análisis cualitativo del diagnóstico sociolingüístico y de las entrevistas se recurrió a ATLAS.ti y se adoptó un enfoque inductivo (*bottom-up*), dando lugar a códigos a partir de la propia voz de los entrevistados. Asimismo, se echó mano de las experiencias directas del trabajo de educación y organización de las y los docentes de la REDIIN en escuelas y milpas educativas de comunidades de Chiapas, Michoacán, Puebla y Oaxaca. En particular se recurrió a los materiales que los y las docentes de la REDIIN elaboraron dentro del proyecto de investigación “Milpas Educativas: Laboratorios Socionaturales Vivos para el Buen Vi-

vir”, realizado entre enero 2017 y diciembre 2019 y coordinado por Stefano Sartorello del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación de la Universidad Iberoamericana (INIDE-IBERO) y por María Bertely Busquets del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS).

UN VISTAZO A LOS CONTEXTOS SOCIO-CULTURALES

Algunos docentes dejan ver en sus respuestas la especificidad propia de los contextos socio-culturales en los que laboran, así como los mecanismos a los que han recurrido para afrontar los retos más importantes que la diversidad, pluralidad y tensión que tales contextos plantean. De entre las situaciones más desafiantes para las y los docentes, las más comunes son la gran heterogeneidad lingüística, así como la ausencia de libros y materiales didácticos pertinentes y relevantes lingüística y culturalmente. Por ejemplo, como lo mostró el diagnóstico socio-lingüístico, las entrevistas confirmaron que las escuelas y comunidades que colaboraron en el proyecto presentan distintos grados de vitalidad de las lenguas indígenas. Si bien, con base en las respuestas de los docentes entrevistados, es factible constatar que hay docentes que reportan una vitalidad alta (30.7%) y media (30.7%) de las lenguas originarias, es también preocupante el número de docentes que laboran con niñas y niños que presentan una vitalidad baja (38.6%).

Para esta sistematización el indicador para medir la vitalidad en el aula fue el siguiente¹:

- Vitalidad alta de la lengua originaria, se trata de contextos escolares en donde todos(as) los estudiantes hablan y comprenden la lengua originaria de la localidad.
- Vitalidad media de la lengua originaria, se refiere a contextos escolares en donde hay estudiantes que hablan y comprenden la lengua originaria de la localidad y otros que tienen el español como lengua materna.
- Vitalidad baja de la lengua originaria, se trata de contextos escolares en donde los estudiantes ya no hablan la lengua originaria y tienen como primera lengua el español.

Por otro lado, aún parece ser común la ubicación de maestros en comunidades que no comparten su misma lengua o variante.

¹ La UNESCO, en su texto *Vitalidad y Peligro de desaparición de las lenguas* (2003) propone nueve indicadores para evaluar la vitalidad de una lengua en una población.



Cada situación de los maestros es diferente. Primera, si somos hablantes o no de la lengua de donde trabajamos, para empezar. Por ejemplo, te puedo decir que donde yo trabajo hablan tseltal, pero es una variante demasiado diferente a la que yo entiendo. Para empezar. Entonces, ya de los seis años que llevo trabajando ahí en Aguacatenango, pues he aprendido a escuchar las palabras, a escuchar las pláticas, a entender y a responder. Tal vez no con un dominio así tal cual el de ellos, el tseltal que ellos manejan, pero sí entendible con los niños, con las mamás y así. Entonces, en base a esa forma en que me he apropiado de la variante del tseltal he trabajado en el salón. **[Maestra Eugenia, Aguacatenango, Chiapas.]**

Lo interesante es que la inteligibilidad de la lengua con la que yo hablo es al 80%. Es una ventaja que no se me había presentado en el curso de mi profesionalización, siempre había estado en áreas fuera de o zapotecas, pero diferentes, por ejemplo de la Sierra Sur. Estuve en área mixteca también y pues nada que ver. Ese es como que el primer obstáculo que ponemos los docentes, es que yo hablo otra lengua y no puedo o es otra variante. **[Maestro Alfredo, Macuilxóchitl, Oaxaca.]**

Este reto pedagógico para la enseñanza de la lectura y la escritura en lengua indígena persiste, aun cuando se trata de maestros de procedencia indígena cuya comunidad de origen es la misma en la que laboran o en comunidades muy cercanas. Ya

sea porque a pesar de la cercanía, prevalecen diferencias importantes entre las variantes o porque son maestros jóvenes que ya no hablan la lengua indígena y, por lo tanto, no pueden atender la diversidad cultural y lingüística que encuentran en los salones de clase.

Y al menos en el Istmo el tema de las, no son variantes, pero o no sé cómo decirlo. No es variante, porque sigue siendo zapoteco del Istmo, pero se nota mucho, muchísimo en el tono o la terminación de la palabra cuando son de Ixtaltepec. Te digo Ixtaltepec, me puedo ir caminando del Espinal, son metros. Y de Juchitán es la tonada la que los delata, bueno, a los dos los delata la tonada, pero, o sea palabras que unos terminan con [oró] y otros terminan con [orá] y es la misma palabra y, “Ah, eres de Ixtaltepec”, “Ah, eres de Espinal”. Entonces, todo esto también un poco dificulta esta cuestión, puesto que es diverso. Es la riqueza. **[Maestra María Luisa, El Espinal, Oaxaca.]**

[...] de los maestros que tengo ahorita, solamente una habla fluido el zapoteco y es una maestra jubilada. Todos los demás son jóvenes, más jóvenes que yo, entonces ellos ya no manejan zapoteco o conocen palabras aisladas como yo. **[Maestra María Luisa, El Espinal, Oaxaca.]**

Existe también, de acuerdo con los testimonios de algunas maestras y maestros, una carencia sistemática de libros y materiales didácticos elabora-

dos en las lenguas indígenas de la comunidad y sus adecuadas variantes. Esta situación dificulta las prácticas de los docentes bilingües para la enseñanza y apropiación de la lectura y la escritura, pues los niños y niñas no entienden dichos materiales o no se identifican con ellos; además de que presentan contenidos descontextualizados de los espacios sociales en los que circula la comunidad. Las y los maestros se ven así obligados a adaptar los contenidos del español a la lengua indígena:

Pues en la lectura, ya cuando estamos propiamente, utilizo libros. Libros de... los libros que nos manda la Secretaría [de Educación Pública], porque no hay libros en tseltal y si hay no hay en la escuela. Libros que manda la Secretaría y voy narrándoles cuentos, leyendo cuentos, pero no de lo que dicen, porque los libros vienen en español. **[Maestra Eugenia, Aguacatenango, Chiapas.]**

También las y los docentes pueden consultar otros repertorios letrados escritos en la lengua originaria o, incluso, elaborar sus propios materiales.

Ahí [en la lectura] sí nos ha faltado, porque digamos que luego leemos lo poquito que escribimos, casi no hemos recurrido a otros escritos... Y nos han dado algunos otros que están en náhuatl, en totonaku, en zapoteco así, como compilaciones de lenguas indígenas. Y claro, sirve, sin embargo, pero como no es la lengua que se habla aquí, es diferente. **[Maestra Eustacia, San Marcos Tlacoyalco, Puebla.]**

Aunado a estas condiciones, los testimonios de las y los docentes señalan la dificultad de articular el trabajo con la lengua y el currículum, ya que este no ha sido pensado y diseñado desde los contextos de uso social y las dimensiones cognitiva y comunicativa de la lengua. Se prioriza siempre el castellano y las asignaturas disciplinares validadas por la mirada eurocentrista, por lo que las actividades con la lengua indígena terminan cayendo en la folclorización. Además se mencionaron aspectos como:

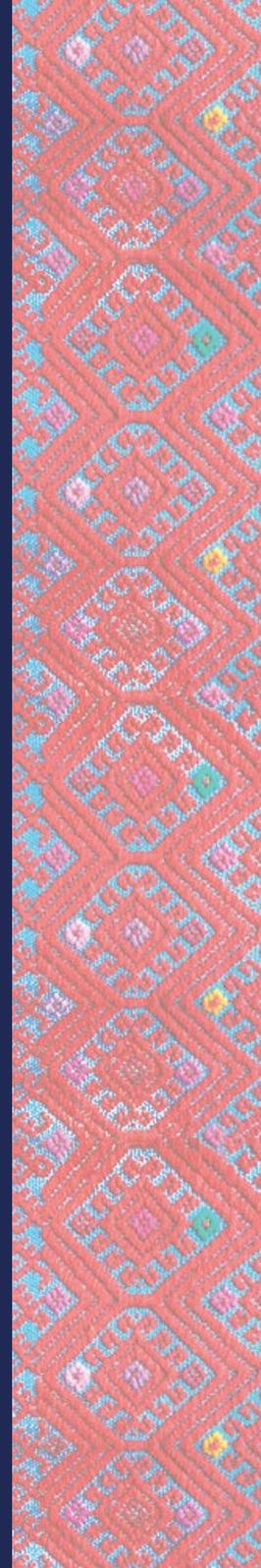
- La ausencia de un alfabeto estandarizado y socializado entre los docentes y la comunidad.
- La preferencia mayoritaria de padres y madres de familia por las estrategias de alfabetización tradicional que someten a los y las niñas a una educación que tiene como principios el ejercicio de la memorización y repetición de palabras por campos semánticos, sin un enfoque comunicativo.
- La inexistencia de criterios claros en la asignación de grupos y grados a las y los profesores, de modo que afecta la continuidad del trabajo y la relación pedagógica y socio-afectiva.

Pero más allá de conocer la persistencia de esas condiciones materiales y educativas que aquejan la educación bilingüe indígena, resulta imprescindible adentrarse en las estrategias de enseñanza y apropiación de la lectura y la escritura en lengua indígena que utilizan las y los docentes de la REDI-IN con sus estudiantes. De tal manera, que el pre-

sente documento sistematiza y analiza las estrategias y materiales pedagógicas compartidas por las y los docentes tanto en el diagnóstico socio-lingüístico como en las entrevistas.



**ESTRATEGIAS Y MATERIALES
PEDAGÓGICOS PARA LA
ENSEÑANZA DE LA LECTURA
Y LA ESCRITURA EN LENGUA
INDÍGENA**





Dos de las acciones contempladas en el PRONAI para alcanzar el objetivo general descrito al inicio de este texto son la construcción, desarrollo y evaluación de estrategias pedagógicas interculturales para la enseñanza de las lenguas, así como la elaboración de materiales educativos para un abordaje situado en sus contextos de práctica social. De acuerdo con lo anterior, es viable sistematizar y exponer los resultados obtenidos en las entrevistas semiestructuradas en relación, concretamente, con los materiales y las estrategias pedagógicas realizadas y probadas por los docentes de la REDIIN para abordar la enseñanza integral de las lenguas en sus contextos de práctica social y la literacidad. Conviene aclarar que lo que se sistematizó del diagnóstico socio-lingüístico durante el proyecto semilla de este PRONAI resultó también significativo para la elaboración del presente documento.

Por tanto, la principal intencionalidad del proceso de sistematización estriba en incorporar los hallazgos que de allí emerjan, junto con los datos provenientes de los repositorios de las lenguas en uso², como insumo para el diseño de estrategias pedagógicas intergeneracionales que favorezcan la apropiación de la lectura y la escritura.

Métodos para la enseñanza de la lectura y la escritura

Como demuestran el diagnóstico y las entrevistas, aún es posible encontrar entre las percepciones de las y los docentes de la REDIIN –principalmente de preescolar–, un abordaje mecánico-sintético de la lengua indígena que enfatiza la ortografía, la gramática y la repetición de sílabas y palabras. No obstante, como se verá en las estrategias listadas, sus esfuerzos para que las y los alumnos descubran la relación que guardan los sonidos con las grafías y la relación de las palabras con las grafías, procuran dotarlos de mayor significatividad con estrategias como la del nombre propio. Por otra parte, su experiencia con el Método Inductivo Intercultural (MII) –unos más, otros menos– los ha llevado a considerar en sus actividades pedagógicas, tanto de preescolar como de primaria, métodos de corte más vygotskiano, incorporando en ellas los aspectos socio-culturales y socio-afectivos del aprendizaje y explicitando su función social.

La REDIIN es una red sumamente compleja debido a las características peculiares a los diferentes contextos estatales. Mientras en Chiapas destaca la presencia de educadores autónomos comunitarios y de docentes integrantes de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE),

² Los repositorios de las lenguas en uso serán el resultado de un trabajo de (auto)documentación lingüística.

en Puebla la formación y adopción de maestras y maestros en el MII ha contado con un importante respaldo institucional desde la Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública del Estado. Por su parte, las maestras de Cherán, Michoacán, están marcadas por el proceso de construcción de una autonomía comunitaria. En cambio, en Oaxaca, buena parte de las y los docentes son miembros de la CNTE y, además de su formación en el MII, han sido cercanos al diseño y puesta en práctica del Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO). Tal diversidad de contextos explica la diversidad de opiniones respecto a los diferentes enfoques y métodos de enseñanza. Por ejemplo, aunque buena parte de las y los docentes de nivel preescolar trabajan con métodos silábicos y fonéticos para la alfabetización inicial, hay docentes que en ese mismo nivel se oponen rotundamente a ese enfoque y adoptan enfoques más constructivistas a partir –como se verá más adelante–, de las actividades cotidianas que las y los niños vivencian en su casa y en la comunidad:

[...] porque a veces les digo, vamos a escribir y las mamás están acostumbradas a que vamos a trabajar escritura o, Maestra, ¿qué está trabajando? y me llevan su cuaderno y me llevan su lápiz y así. Entonces ellas quieren planas, que si A, E, I, O, U, que si vamos a escribir palabras en español, no propias. Entonces yo les digo a ellas, no voy a trabajar esa parte de andar haciendo planas, porque no les va a ayudar a los niños a terminar escribiendo ni a terminar leyendo,

porque no les ayuda. **[Maestra Eugenia, Aguacatenango, Chiapas.]**

Incluso hay quien recurre a una combinación de métodos de enseñanza pertenecientes a los distintos enfoques:

La que más utilizo es la estrategia del nombre propio, el método onomatopéyico, igual como método el nombre propio, el método silábico, la estrategia de la palabra generadora, la estrategia global para la enseñanza de la lectura y la escritura. Aunque metiéndonos en el rollo del Método Inductivo Intercultural, pues el punto de partido antes lo hacía a la inversa, pero ahora es con el MII para reconocer los conocimientos propios y a partir de ahí ya irme con la estrategia de la palabra global, porque ya de ahí van surgiendo lo oral de lo que los niños saben y ya de ahí la escritura. **[Maestra Georgina, Tlaola, Puebla.]**

Es decir, a pesar de esa diversidad de posicionamientos políticos y de trayectorias educativas, la capacitación con el MII ofrece a las maestras y maestros las herramientas necesarias para trabajar con los niños y las niñas a partir de actividades relativas a sus vivencias cotidianas en su comunidad. Las y los docentes tienen presente que para fomentar aprendizajes significativos en lectura y la escritura en lengua indígena es necesario que las actividades pedagógicas surjan de los espacios sociales en los que circulan las comunidades indígenas.

Esas actividades y estrategias didácticas para la enseñanza y adquisición de la lengua y para la literacidad deben corresponder al contexto indígena y comunitario, de modo que las niñas y los niños aprendan a leer y escribir en situaciones reales de comunicación: situaciones que conocen de su vida diaria con su familia, en la comunidad y en la escuela. En el resto de este apartado se presentan las diferentes estrategias didácticas, actividades y materiales utilizados por las y los docentes de la REDIIN para la adquisición y el desarrollo de la lectura y la escritura en lenguas originarias.

[...] el aprendizaje del idioma se aprovecha a partir de lo que se hace, a partir de la actividad.

Ya te decía, vamos a, yo les digo a los niños, “¿qué sembramos?”

[Repite la pregunta en náhuatl] Hoy o ayer les estaba hablando en náhuatl [Dice una frase en náhuatl] “¿Cómo se llama la semilla?” A partir de lo que ellos hicieron, pues, se habla en el idioma.

[Maestra María de Lourdes, Ocpaco, Puebla.]





**RECUENTO DE ESTRATEGIAS
DIDÁCTICAS PARA LA
ENSEÑANZA DE LA LECTURA
Y LA ESCRITURA**

1. PARTIR DE LAS ACTIVIDADES SOCIALES DE LA COMUNIDAD PARA CONSTRUIR APRENDIZAJES LINGÜÍSTICOS SIGNIFICATIVOS EN SITUACIONES REALES DE COMUNICACIÓN

Actividades y/o materiales utilizados

Buena parte de las y los docentes de la REDIIN manifiestan partir de las actividades sociales para construir aprendizajes significativos y pertinentes, en términos culturales y lingüísticos, en un proceso que involucra la observación, la experimentación y la vivencia de cada persona. En concreto, recurren al Método Inductivo Intercultural (MIII), que puede definirse, de forma muy somera, como una metodología educativa cuyas actividades pedagógicas se diseñan a partir de las mismas actividades sociales de las comunidades indígenas. El MIII hace factible explicitar los conocimientos comunitarios en esas actividades y contrastarlos con los conocimientos escolares.

El calendario socio-natural es el material que permite a las y los docentes convertir alguna actividad comunitaria en contenidos escolares propios, expresados en alguna planeación didáctica y, posteriormente, contrastarlos con los contenidos escolares universales. Para esta estrategia metodológica, las tarjetas de autoaprendizaje –muchas de ellas en lengua indígena– son un recurso didáctico importante al ser una representación ilustrada de las características territoriales de la comunidad y del detalle de alguna actividad cotidiana de la comunidad que el maestro o la maestra trabajará con los infantes de manera práctica. Con el MIII, al partir de las actividades sociales cotidianas, la adquisición de la lengua escrita es un proceso comunicativo socialmente situado. Actividades como el corte y despulpe del café, la elaboración de tamales o tortillas, la caza de la tuza, la recolección de sats (un gusano comestible en Chiapas), la siembra del maíz o, incluso, el cambio de autoridades municipales y agrarias se convierten en prácticas letradas cercanas a la vida comunitaria y más pertinentes en relación con los espacios de socialización de los niños y niñas.

EJEMPLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA

Nivel educativo: Multinivel y multigrado
Educadores autores: Catalina y Martín (Kaketé, Chiapas)

Nombre de la actividad:	Corte y despulpe de café.
Objetivos:	Cortar y despulpar el café para la venta y aprender los conocimientos sobre el proceso.
Espacio/s:	Cafetal y casa.
Participantes:	Milperos, estudiantes y acompañante.
Materiales:	Cubetas, metate, nylon y agua.
Uso de la lengua indígena:	Para comunicación durante toda la actividad.
Conocimientos indígenas:	Técnicas y temporadas.
Conocimientos escolares:	Colores, tipos de café, partes de la planta y del grano.
Contrastación entre ambos tipos de conocimiento:	
Descripción del desarrollo de la actividad:	Días previos a la realización de la actividad práctica, las estudiantes trabajaron con dibujos anotando los nombres de las partes de la planta del café en español. El día de la actividad, con el apoyo de los milperos, se escribieron los nombres en tsotsil y se vieron videos sobre el corte de café. Comentamos sobre cómo se corta el café, cuáles son los frutos que se cortan, dónde está el cafetal, qué otras plantas hay ahí y para qué sirven, quiénes cortan el café, cuándo se corta el café, para qué se cultivaba el café, qué uso se le daba (principalmente de autoconsumo), qué necesitábamos llevar para el corte, etc
-Inicio (Dinámica de motivación, Recuperación de conocimientos previos).	
-Desarrollo (Secuencia de pasos, organización del grupo).	Se juntaron varias cubetas para recolectar el café y fuimos al solar de la casa, donde están las matas de café. Tod@s comenzamos a cortar. Se comentó sobre la función y características de las matas de plátano intercaladas con el café, sobre los tipos de café que tienen sembrados y sus características, aunque no saben sus nombres, quedaron en investigarlos. Entre tanto cortábamos, el padre preguntaba a las niñas sobre la cantidad de frutos que hay en cada mata. Las niñas contaron los frutos por racimo, por rama e hicieron cálculos aproximados sobre el número de frutos por mata y fueron por su cuaderno para anotar sus resultados. Terminando de cortar todos los frutos maduros subimos de regreso a la casa y tomamos pozol para refrescarnos.
	



-Cierre (Ampliación de conocimientos en comunidad y escuela).

Posteriormente, se buscaron los materiales necesarios para despulpar el café (agua, nylon, metate). Enseñaron cómo despulpar manualmente el café, aunque explicaron que era una técnica muy lenta, por lo que mejor se hacía con metate. Normalmente, es la madre quién hace el despulpado con el metate pero también participa toda la familia. Catalina comenzó a despulpar el café, entre tanto, todos los demás participaron separando las semillas de la pulpa y cáscara. Las niñas participaron muy contentas en esta actividad, incluso la niña de 2 años exigía que le dieran lugar para participar. Por algunos momentos, las niñas mayores y yo ayudamos en el despulpe con el metate pero se vio que no tenemos la práctica y la fuerza necesaria para hacer el trabajo, por lo que lo hacíamos muy lentamente. Terminando se levantaron los granos de café ya despulpados en el mismo nylon, para dejarlo fermentar y luego se procedería a su secado. Como muestra del resultado final, enseñaron el café ya seco. Se comentó sobre el uso que se da a la pulpa y cáscara como abono para las mismas matas de café.

Las niñas retomaron sus dibujos y ahora plasmaron no sólo la mata de café, sino todo el solar, con las otras plantas que están asociadas y escribieron los nombres de las plantas en tsotsil y español. También escribieron los nombres de cada una de ellas y los de sus padres.

A iniciativa del milpero, calcularon cuántos frutos habría por cada mata, conociendo las cuentas que hicieron de cuántos frutos habría por racimo y cuántos racimos por rama. Hicimos algunos ejercicios de multiplicación como forma abreviada de las sumas y se les dejó de tarea que trabajaran haciendo cálculos con varias cantidades para practicar la multiplicación y las tablas de multiplicar, así como que calcularán el área del terreno. Quedó un texto sobre el café y unas tarjetas de autoaprendizaje que se habían hecho con anterioridad sobre el tema para que posteriormente las trabajaran en familia, para hacer ejercicios de análisis y de comparación con formas de realizar la actividad en otras comunidades. Tratamos de identificar los tipos de café que tienen sembrados con base en la actividad de una tarjeta de autoaprendizaje, pero no conocen exactamente el nombre de los tipos de café. Lo dejamos de tarea para investigar con los adultos mayores.

Jugamos “serpientes y escaleras” con una tarjeta sobre “cómo mejorar nuestro café” elaborada por educadores de la UNEM y ahí practicamos el conteo y exploramos otros conocimientos sobre el cultivo del café. Tanto a las niñas como a los padres les gustó mucho el juego y dijeron que lo jugarían en otras ocasiones.

Finalmente, vimos unos documentales sobre el corte de café en otras comunidades, que todos vieron muy interesadamente y los comentamos sobre otras formas de corte, despulpado con grandes máquinas, etc. A lo que dijeron que se hace más rápido con las máquinas pero que se desperdicia mucho porque se van muchos granos buenos entre la pulpa. También comentaron cómo hay algunos cafés que pesan más que otros, por lo que pagan más a la hora de venderlos, entre otras cosas.

Valoración de aprendizajes:

Los milperos comentaron que aprendieron mucho sobre otras formas de cómo enseñar a sus niñas, que ellos no saben cómo hacerlo. Se comprometieron a seguir trabajando con la ampliación y a realizar otras actividades con las niñas. También las niñas se mostraron muy contentas del trabajo que realizamos con la actividad.

Observaciones:

TESTIMONIOS

Hemos trabajado, por ejemplo, preparamos agua de guayaba, entonces igual, empezamos a dibujar la guayaba y: “¿Cómo se dice guayaba en tseltal?” Y ya ellos van diciendo.

Los niños de tercero ya manejan un poco más el español, entonces, “la guayaba, maestra, se dice así” y yo ya voy escribiendo dependiendo de lo que me van diciendo, entonces así regularmente lo trabajo yo con los niños.

[Maestra Eugenia,
Aguacatenango, Chiapas.]



Cuando no sé cómo lo vamos a escribir o cómo lo vamos a representar tal cual, [...] Queremos escribir árbol y digo cómo, tenemos que ir al árbol directamente y ya ahí, al ver al árbol tal cual y ellos ya van... Te digo, como no hablo bien la variante, entonces vamos al árbol. Y les digo “te’ [árbol en tseltal]” y ellos: “Ahhh, [te’]” y ya regresamos al salón y dibujamos el árbol y escribimos.

[Maestra Eugenia,
Aguacatenango, Chiapas.]



Pero yo le apuesto más a las actividades. A enseñar la lengua desde la actividad, que enseñarla como la escuela. Sí hay bastantes estrategias en la escuela, pero siento que cuando vives la actividad, cuando haces la actividad te quedan más las cosas.

[Maestra Eusebia,
San Luis Teolocholco, Tlaxcala.]



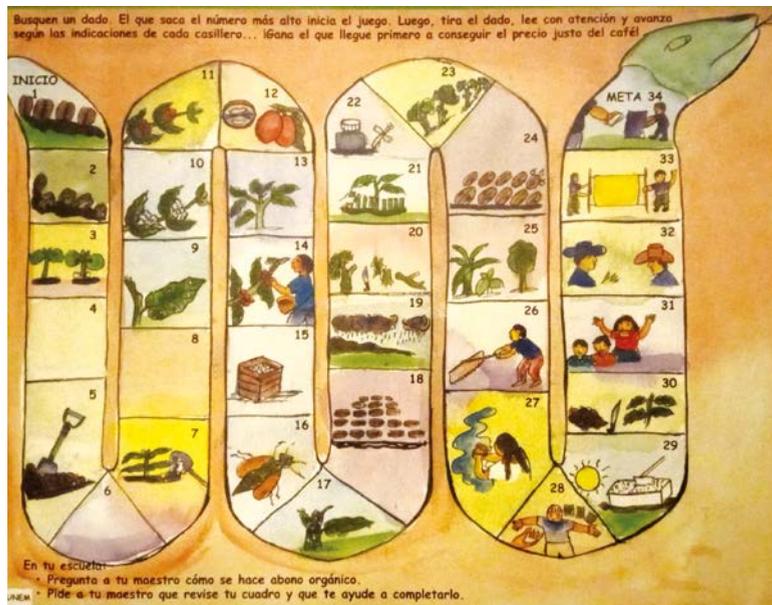
Bueno, una actividad que vamos a definir [...] los burritos es un dulce hecho a base de maíz tostado a base de maíz con azúcar y piloncillo. Entonces, de repente en el tostado los niños sí se meten y hacen, mueven el maíz para que se tuesten, es donde participan, pero de repente hay ratitos en los que no participan, en los que están de observadores y lo hacen las mamás. [...] no participan, pero están ahí presentes.

[Maestra Eusebia,
San Luis Teolocholco, Tlaxcala.]



A mí me han servido mucho las tarjetas [de autoaprendizaje]. Con mis hijos la manera en la que trabajamos con la lengua es jugar con las tarjetas, por ejemplo, la tarjeta del café que está en español, pero nos las arreglamos para trabajarla en ch'ol. Con ella jugamos a los dados y se divierten. Ayer estaban jugando con la tarjeta del atole, que está en tseltal, pero nosotros la usamos en ch'ol. Es divertido para ellos, luego hasta terminan regañándose, pero sí experimentan y comprenden en el juego. Pero es un juego con un objetivo claro, algo que ver con lo que se quiere aprender. Hay una finalidad, no es solo juego. Por ejemplo, con la tarjeta del café además de aprender sobre el ch'ol, aprenden sobre la semilla, las matas, por qué no es bueno usar agroquímicos, que no es bueno vender por medio del coyote y también sobre el valor del trabajo. Eso también, por ejemplo, lo hacemos con la miel. Tenemos nuevos juegos, hacemos actividades, hay juego, aprenden jugando y trabajando.

[Maestro Francisco, Ejido Tierra y Libertad, Chiapas.]



MEJOREMOS NUESTRO CAFÉ!

Júntate con tres más y conversen:

- ¿Cómo se mantiene el suelo y la planta de café para que produzca bien?
- Imiten ¿Cómo se mueve la planta de café cuando hay vientos suaves y fuertes?
- ¿Sabes cómo trabajaban tus abuelos el café cuando eran jóvenes? Averigüalo y escribe una historia.

Copia este cuadro en tu cuaderno y escribe las variedades de café que conoces.

Nombre	Dibujo de la planta	Dibujo del Fruto	Características
			La planta crece alta, sus ramas son largas, sus frutos son rojos, resistentes a la lluvia, no retoña, poca duración.
			La planta no crece mucho, sus ramas son cortas, sus frutos son rojos y amarillos, y tiene pocos retoños.
			Las puntas tiernas de la planta son rojas, sus frutos son abundantes y de color rojo, resistentes a la lluvia y al frío.
			Sus tallos son altos y flexibles, tiene pocas hojas y sus frutos son alargados y grandes.
			Sus hojas son anchas y abundantes, sus frutos son de color rojo resistentes a la lluvia.

Tarjeta de autoaprendizaje. Elaboradas por la UNEM, bajo la coordinación del CIESAS, la CGEIB y la OEI.



2. INVOLUCRAR A LOS MIEMBROS DE LA COMUNIDAD COMO SUJETOS EDUCADORES

Actividades y/o materiales utilizados

Los protagonistas de las unidades didácticas no son únicamente los docentes, pues se busca posicionar a los niños y las niñas, así como a sus padres/madres, abuelos/abuelas y hermanos/ hermanas mayores como participantes activos en la tarea colaborativa de enseñar-aprender. De esta manera, cualquier miembro de la comunidad puede ser un sujeto que guía a los infantes en la exploración de su situación y contexto, interaprendiendo juntos a través de la investigación, observación, transformación, experimentación y diálogo en relación con los bienes materiales del territorio. El apoyo de las familias y demás miembros de la comunidad busca construir aprendizajes pertinentes con las necesidades comunitarias y con la cultura propia al:

1. Fomentar el uso del bilingüismo para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura cuando el docente no hable la misma lengua o variante que la comunidad.
2. Compartir con las niñas y los niños memorias, conversaciones, canciones, y juegos, derivados de la vida comunitaria, lo cual complementará su aprendizaje.

El tejido escuela-comunidad ayuda a transformar los modos hegemónicos de educación en los que el maestro es el único sujeto que enseña y la escuela es el único espacio educativo. Las familias y los comuneros visitan la escuela –o un grupo escolar puede visitarles– como expertos en su lengua indígena o en algún conocimiento especializado propio de la comunidad: siembra, pesca, alfarería, salud comunitaria, cocina, etcétera.

EJEMPLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA

Nivel educativo: Primaria

Educadores autores: Maribel (San Martín Esperilla, Puebla)

Nombre de la actividad:	Vamos con don Jacinto a tejer canastas y estrellas de cucharilla y tehuizote para adornar nuestra fiesta.
Objetivos:	Que conozcan recursos naturales para elaborar adornos que frenen la contaminación del ambiente.
Espacio/s:	El patio escolar.
Participantes:	Comunero, alumnos, maestra de grupo, director de la escuela, atp.
Materiales:	Hilo de ixtle, hojas de cucharilla, hojas de tehuizote, machete, cuaderno del alumno.
Uso de la lengua indígena:	Pláticas con el comunero para conocer cómo se obtiene el recurso natural para la elaboración de los adornos.
Conocimientos indígenas:	Conoce como se escogen las plantas para ser utilizadas en el tejido de canastas y estrellas. Aprende a tejer las estrellas empleando la cucharilla y tehuizote.
Conocimientos escolares:	Reconoce las formas de utilizar recursos naturales que reducen y evitan la contaminación con desechos artificiales. Reproduce figuras simétricas con diferente número de lados.
Contrastación entre ambos tipos de conocimiento:	En esta actividad los conocimientos se entrelazan y encuentran afinidad en las actividades que se desarrollan de manera que se obtienen de forma simultánea, se consolidan.
Descripción del desarrollo de la actividad: -Inicio (Dinámica de motivación, Recuperación de conocimientos previos). -Desarrollo (Secuencia de pasos, organización del grupo).	<p>Mediante un relato breve.</p> <p>Fuera del salón de clases se organiza con el comunero para buscar el recurso natural.</p> <p>En la escuela se realiza la técnica para elaborar las canastas de sotole y las estrellas de cucharilla como nos enseñó el comunero experto.</p> <p>En el salón, se escribe la experiencia, compartiendo con un compañero lo que aprendieron.</p>



 <p>-Cierre (Ampliación de conocimientos en comunidad y escuela).</p>	<p>Preguntar a sus abuelos sobre cómo cuidar la producción de sotole y tehuizote de manera sustentable.</p> <p>Además de otros usos que le dan al recurso natural.</p>
<p>Valoración de aprendizajes:</p>	<p>En esta actividad los conocimientos se entrelazan y encuentran afinidad en las actividades que se desarrollan de manera que se obtienen de forma simultánea, se consolidan.</p>
<p>Observaciones:</p>	<p>La actividad resultó muy agradable para los alumnos y se logró el aprendizaje.</p> <p>Las notas que tomaron los alumnos las realizaron en forma bilingüe en lengua ngigua y español.</p>

TESTIMONIOS

Una de las formas en las que yo me apoyo es utilizar a las mamás para el trabajo propiamente formal dentro de la escuela, que hay que explicar alguna cosa, que hay que revisar... y depende de qué grado, primero, segundo, tercero, depende de qué grado estoy atendiendo es la necesidad en que va uno haciendo uso o empleando a las mamás o haciéndolos partícipes propiamente dentro de la escuela. Para trabajar actividades en la escuela.

[Maestra Eugenia, Aguacatenango, Chiapas.]



Los niños trabajan mucho los cantos en el salón o en la escuela y ya los complementan o igual si quieren cambiarle alguna palabrita, pero ya con unos abuelitos, porque me gusta mucho trabajar con gente adulta. Nos sabemos varios cantitos. [...] por ejemplo si vemos lo del conejo, a los niños les dejo que investiguen las partes, pero en purépecha. [...] O sea que nosotros mandamos allá y de allá también tenemos que recibir algo.

[Maestra Marcelina,
Cherán, Michoacán.]



Trabajamos con papás y con los niños, entonces las mamás van haciendo la actividad y los niños también, pero en ciertos pasos de la preparación de la tortilla, [...] como tiene más riesgo, es ahí donde no participan, pero digamos que están ahí presentes. Ahí en ese ratito... “¿Se acuerdan cómo se dice cazuela? ¿Cómo se dice maíz?” Entonces ya van mencionando en náhuatl.

[Maestra Eusebia,
San Luis Teolocholco,
Tlaxcala.]



Entonces los niños se llevaban tareas para investigar ciertas palabras con los abuelos. Eso también hacía, que ellos valoraran, [que] esa lengua tiene valor también para la escuela, y eso es muy importante para los niños. Y la verdad hubo cosas bien bonitas, te digo, las canciones, los niños se presentaron en la radio, tuvieron esa exposición en salas de arte, en salas de pintura, los papás iban, tuvieron exposiciones en el palacio municipal.

[Maestra María Luisa, El Espinal, Oaxaca.]



3. UTILIZAR RECURSOS DEL TERRITORIO LOCAL COMO MEDIOS DE APRENDIZAJE

Actividades y/o materiales utilizados

El material pedagógico que responde mejor a las características del MII y, por ende, a las necesidades de la REDIIN, son los recursos del territorio local. Entre los recursos naturales –que se constituyen con mayor frecuencia en materiales pedagógicos de las actividades diseñadas por las y los educadores– están los siguientes:

- a) Semillas criollas.
- b) Maíz y sus hojas.
- c) Plantas, frutas, verduras y hortalizas.
- d) Recursos para la elaboración de herramientas (henequén, cucharilla, tehuizote, bejuco, etcétera).

Los anteriores son los materiales imprescindibles para explicitar los conocimientos propios de la ontología relacional del Buen Vivir como son: el ciclo agrícola, la importancia de una soberanía alimentaria y de una alimentación sana, la procuración de una salud plena y natural y, en general, para la práctica de una vida sustentable, más natural y menos artificial. Desde la perspectiva inductiva intercultural, las lenguas indígenas se comprenden situadas en un universo amplio de actividades socio-naturales comunitarias, que sustentan la reproducción social y cultural de los pueblos en sus territorios, y los conocimientos y valores bioculturales implícitos a la relación sociedad-naturaleza. La enseñanza de las lenguas indígenas en las escuelas, desde esta perspectiva, forma parte de aprendizajes situados en sus espacios de uso social, donde adquieren sentido y significación. La praxis cultural comunitaria se concibe así como espacio pedagógico de aprendizaje de las LI, articuladas a la cultura, entendida en un sentido praxeológico como el producto de la actividad social humana.

EJEMPLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA

Nivel educativo: Multinivel y multigrado
Educadores autores: Jpal y Xmal (Cerro de Guadalupe, Chiapas)

Nombre de la actividad:	Elaboración de escoba.
Objetivos:	Para obtener una escoba y a la vez aprender a leer y escribir en lengua.
Espacio/s:	Escuela y cafetal.
Participantes:	Alumnos, padres y madres.
Materiales:	Para hacer la escoba: hojas de coros, vara de limón, café, guayaba, hilo de henequén y aguja de metal. Cartulina, hojas blancas, colores, cuaderno.
Uso de la lengua indígena:	Durante toda la actividad planeada.
Conocimientos indígenas:	Variedad de palmas, variedad y flexibilidad de varas, tipos de hilo y fases lunares.
Conocimientos escolares:	Clasificación de palmas, selección de varas, ubicación de lugares, medidas y lectoescritura.
Contrastación entre ambos tipos de conocimiento:	Tipos de escoba de la industria y la contaminación que produce.
Descripción del desarrollo de la actividad:	INICIO: se hizo una reunión con los padres para decidir la actividad. Conocimientos previos:
-Inicio (Dinámica de motivación, Recuperación de conocimientos previos).	<p>¿Bin yilel te a mes te yakal a tujumbel? ¿Banti laj a taj te a mes? ¿Bin ut'il spasojik te a mes? ¿Banti yakal a tujumbel te a mes?</p>
-Desarrollo (Secuencia de pasos, organización del grupo).	<p>DESARROLLO:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.-Ya yich' juxel te jmachitik ta lima. 2.-Yak jbojtik kojel te ya'malel koros. 3.-Jkuchtik bajel banti yak jtsobtik te ya'malel koros. 4.-Ya yich' siltiklayel te ya'malel koros. 5.-Yak tsobtik jilel ta axinal te ha'mal. 6.-Yak jmajliytik cheb, oxeb k'ahk'al yu'un xtakij te ya'malel koros yu'un max bojts' ta ste'el te mes.





-Cierre (Ampliación de conocimientos en comunidad y escuela).

7.-Ya yich' lejbeyel ste'el kape, pata yu'un banti yich' chukel te ya'malel koros ha' yak xtujunix ta mes.
8.-Banti yich' chukel te ha'mal sok te' ha xtujunot te ch'ajan chij.
9.- Ma xu' x-ochotik banti ay ste'el te koros yak x-och chan bit'il nauyaca.

CIERRE:

Ts'ijbataytik sbijil te ha'maletik sok bin xan stujul.
Pasbeytik sbijil te bintik ya yich' tujunel yu'un te mes.

Pasbeytik slok'ombaj sok ts'ijbataytik sbijil banti ya yich' lejel te ha'mal sok banti yak xpasot te mes haxan ts'ijbataytik sbijil bintik ay banti la jbojiktalel te ha'male'.

Kiltik ta sp'isojibal kaxlan te ste'el mes, sok jp'istik bin skolemal a jil te jmestike, haxan bin yilel a jil.

Valoración de aprendizajes:

Trabajo colectivo, trabajo gustoso, valoración del recurso natural y participación colectiva.

Observaciones:

Alegría de los niños, libertad de expresión y felicidad en la casa por la escoba.

TESTIMONIOS

[...] dentro del salón trabajamos palabras muy básicas, mesa, silla. ¿Cómo se dice mesa en tseltal? [...] Si salimos al campo, es otro momento. Mariposa-Pechten, y ya qué es pechten, ¿de qué color? Y ya trabajamos, vamos como muchas cosas juntando. El color de las mariposas, cómo volaban, cuántas alas. Entonces nos da para más salir, estar dentro del salón con lectura y la escritura, a veces es complicado. Como somos de primero, como somos de segundo, somos preescolares, yo siento que, a veces más significamos fuera, fuera de, que dentro del salón.

[Maestra Eugenia, Aguacatenango, Chiapas.]



[...] hicimos canastles en el salón y para hacer los canastles nuestro recurso fueron frijoles, papatlas, masa, manteca, agua, la tina para mezclar, pelar frijol, y bueno, ahí ya tenemos como las palabras: papatla, tina, masa y a partir de esas palabras relacionamos con el nombre: “A ver, ¿quién tiene la letra que empieza su nombre como con la que empieza masa? ¿Se parece? Entonces hay que relacionar las figuras o los trazos iguales, más que figuras son trazos iguales: Masa-María, Manteca, igual como Moisés, pero también la sonorización de las consonantes: mmmmasa, mmmmanteca.

[Maestra Georgina, Tlaola, Puebla]





4. RECURRIR AL NOMBRE PROPIO PARA FAVORECER EL ACERCAMIENTO A LA CULTURA ESCRITA

Actividades y/o materiales utilizados

Las y los maestros de nivel preescolar o primer grado privilegian la estrategia del nombre propio para invitar a los infantes a reflexionar sobre las características de la escritura. En lugar de memorizar y repetir las diferentes grafías por separado, los infantes se acercan a la escritura alfabética mediante la palabra más significativa y personalizada para cada niño y niña: su nombre propio, que los identifica y distingue de los demás. La familiaridad con su nombre les facilita comprender:

- a) el valor sonoro de las letras.
- b) el sentido del orden de las letras.
- c) la relación entre las características gráficas de su nombre y otras palabras.
- d) que la palabra escrita es la representación de algo externo a ella.

Irena Majchrzak propuso esta estrategia que consiste en un proceso de lectura y escritura que conlleva las siguientes etapas:

1. Rito de iniciación: el docente escribe el nombre del niño en una tarjeta y le informa cuáles y cuántas letras conforman su nombre.
- 2.
3. Pared letrada: el docente construye un sistema didáctico visual compuesto de las letras del abecedario y los diferentes nombres propios de los niños para que ellos, a través del juego, puedan realizar comparaciones entre los nombres, identificar letras, formar otras palabras que se encuentren al interior de su nombre y reforzar los conocimientos adquiridos.

4. Nombrando al mundo: una vez que las niñas y los niños tienen más clara la relación entre letras y fonemas y pueden confrontarse a las palabras que nombran los objetos cercanos y conocidos por ellos, el docente prepara, por lo tanto, tarjetas con nombres de objetos del salón, partes del cuerpo y recursos empleados en una actividad social, entre otras.

EJEMPLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA

Nivel educativo: Preescolar

Educadora autora: Marcelina (Cherán, Michoacán)

Nombre de la actividad:	Así me llamaron mis padres.
Objetivos:	Que los niños comiencen a reflexionar sobre la lengua escrita a partir de su nombre propio.
Espacio/s:	Salón de clases.
Participantes:	Docente, niños y niñas.
Materiales:	Tarjetas o la mitad de una hoja de papel para la escritura del nombre.
Uso de la lengua indígena:	Es mayormente en español.
Conocimientos indígenas:	
Conocimientos escolares:	Identifica su nombre y reconoce las letras que lo conforman.
Contrastación entre ambos tipos de conocimiento:	
Descripción del desarrollo de la actividad:	
-Inicio (Dinámica de motivación, Recuperación de conocimientos previos).	Iniciamos con una dinámica que va relacionada al tema. La dinámica es la de la telaraña, donde los niños al inicio cada uno va mencionando su nombre, luego se les pregunta a todos y volvemos a repetir el nombre de cada niño.
-Desarrollo (Secuencia de pasos, organización del grupo).	Ya después trabajo con unas tarjetas donde al inicio adentro a los niños al nombre, pero pongo a los niños junto conmigo a que vean cuál es la escritura de su nombre o de menos los trazos.
-Cierre (Ampliación de conocimientos en comunidad y escuela).	Una de ellas es que hago las tarjetas con su nombre y se las tiro al piso, entonces hay niños de tercero que ya identifican de menos la primera letra de su nombre y con esa trabajamos su sonido.
Valoración de aprendizajes:	Los niños descubren la relación entre la representación gráfica, el sonido y el significado.
Observaciones:	La actividad puede hacerse fuera del aula, pero se requiere un espacio donde puedan estar los niños en el piso.

TESTIMONIOS

O con el uso de sus nombres también, que es otra de las estrategias. [...] por ejemplo, “me llamo Eugenia y aquí hay una Ek: Eugenia-Estrella”. Pero las primeras serían las vocales, directamente ya en tercero es con vocales, específicamente empezar con vocales y hacer esa relación, su nombre propio, pero no como, porque ya ves que el nombre propio, creo que tiene una metodología, así como muy... pero yo no uso, o sea, no te puedo decir que es el método global, el método mixto, el método silábico-alfabético, no, así yo no trabajo.

[Maestra Eugenia,
Aguacatenango, Chiapas.]



En el trabajo con el nombre propio identificamos el nombre completo de cada alumno, si tiene uno nos quedamos con ese nombre y si tiene dos, el niño elige su nombre favorito y con ese trabajamos para que cada niño tenga un solo nombre con el que se va a dirigir. Lo ubicamos en un lugar visible y el niño lo identifica, el niño copia su nombre, el niño recalca su primera letra y después todas. También con qué letra comienza su nombre, con cuál sílaba, cuáles otras palabras inician con esa misma sílaba. También comparando qué otro compañero se llama igual...

[Maestra Graciela,
Nahuatzen, Michoacán.]



En la estrategia del nombre propio, en este caso con los pequeñitos de primero [...] El primer momento de Irena Majchrzak menciona sobre la ritualización del nombre, la sonorización y ya una vez que comenzamos a repetir como varias veces el nombre ya nos vamos con la de nombrando el mundo e integramos como algunos conocimientos que se han trabajado con los niños desde el Método Inductivo Intercultural.

[Maestra Georgina,
Tlaola, Puebla.]



Entonces yo trabajo mucho la sonorización y la pronunciación, repetición de palabras, pero de la lengua. Papatla está en náhuatl y así se le conoce en español. ¿Quién empieza su nombre con la p? Que más que P, suena como p-p-p-p el sonido de la grafía. Maka pishtli, piiiishtli, alargo el sonido, ahora, de los nombres que tenemos acá en el salón, ¿de quién inicia su nombre así? O si no hay nadie que empiece con esta letra su nombre, nada más repetimos el nombre del objeto, pero si hay alguien, mostramos la tarjeta del nombre.

[Maestra Georgina,
Tlaola, Puebla.]





5. RECURRIR AL NOMBRE PROPIO PARA FAVORECER EL ACERCAMIENTO A LA CULTURA ESCRITA

Actividades y/o materiales utilizados

En 2008, los primeros nidos de lenguas fueron creados en México por la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) y algunos maestros y maestras de la REDIIN adoptaron y adaptaron esta estrategia comunal para llevarla a cabo tanto dentro como fuera del aula. Una docente de Chiapas narra en la entrevista que en su escuela se acercaron a la CMPIO, donde les sugirieron combinar la creación de nidos de lengua con el uso de una educación bilingüe con separación de lenguas en un modelo de equilibrio. De manera que se consigue una estrategia de inmersión en dos lenguas en horarios distintos, en la que las y los docentes destinan la mitad del tiempo escolar a la enseñanza de la lengua indígena y la otra mitad al español.

Esta estrategia promueve un bilingüismo equilibrado en el que la lengua indígena y la española son incorporadas como lenguas de instrucción y comunicación a la vez que exploradas como objetos de estudio. Con la influencia de los nidos de lengua y, por supuesto, del MII, las y los docentes que están adaptando esta estrategia para la enseñanza de la lengua indígena, no transmiten el conocimiento con base en la enseñanza del alfabeto, los fonemas y las sílabas, sino haciendo que niñas y niños vivan la lengua, aprendan la cultura y la cosmovisión de su pueblo con el acompañamiento de padres, madres, abuelos y abuelas.

Los miembros de la CMPIO que se apropiaron de esta metodología en México recomiendan su uso con niñas y niños desde recién nacidos hasta de seis años, para no perjudicar o retrasar el proceso de adquisición de la lengua.

TESTIMONIOS

[...] teníamos de alguna manera que trabajar, primero en tsotsil, en este caso, y luego en español. Entonces, lo que nosotros hacíamos es que en algún momento dividíamos nuestras horas. Por ejemplo, a veces comenzábamos en español, porque en esos otros contextos, también recuerdo que los papás les interesaba mucho que sus niños aprendieran a hablar el español, lo que nos permitía con facilidad hacer eso.

Dividíamos las horas, por ejemplo de 9:00 a 10:00 de la mañana o 10:30 estábamos hablando totalmente en español, entrábamos, pasando la lista, hablando cualquier cosa, explicando cualquier tema, cualquier actividad con los niños, pero era en español. Y en el segundo momento, en el segundo tiempo, hablábamos en tsotsil.

[Maestra Irma, Nuevo Vicente Guerrero, Chiapas.]



Otro punto clave de dicha estrategia estriba en requerir a las y los docentes la elaboración de materiales didácticos en lengua indígena y en español, pertinentes al contexto cultural y entorno natural en los que se encuentran inmersos sus estudiantes.

[...] también elaborábamos material didáctico que tenía que ver con ambas lenguas... bueno, hacíamos el abecedario, por ejemplo, en cartulina opalina. O de todos los materiales comprados que pudiéramos elaborar. Recuerdo que elaboramos muchas fichas también del abecedario, recortamos letras del abecedario, mayúsculas y minúsculas, hicimos fichas pequeñas para nombrar los objetos del salón. Entonces, generalmente, era como más escribir, escribir y escribir. Hacíamos todo eso, intentábamos usar material de colores, de colores muy llamativos. Siempre estuvimos usando mucho las cartulinas de colores y eso estuvimos trabajando. También nos invitaron, recuerdo, a traer, por ejemplo, algunos objetos comunitarios como una canasta, como un tol, como cosas así, utensilios, por ejemplo de cocina, que fueran comunes para los niños.

[Maestra Irma, Nuevo Vicente Guerrero, Chiapas.]



En Chiapas, sirva de muestra, una docente comenta que en su escuela, para aproximarse al nivel preescolar, usaron los nidos de lengua en conjunto con el MII, las dinámicas de la doble inmersión y la estrategia del nombre propio, de cuyo hecho obtuvieron resultados favorables. Esta combinación de estrategias y metodologías, igualmente, es de gran utilidad en primaria y secundaria.

Trabajamos también muchas veces la metodología del nombre propio de Irena y basándonos en los pasos que ella nos sugiere, y cuando llegábamos al paso ese de letra... cómo era... nombrando al mundo, creo, teníamos que ponerle nombre a la silla, a la mesa, a la ventana, a todos los objetos que nos rodean dentro, fuera del salón, o los más comunes o los más conocidos, también lo hacíamos de la misma manera. Por ejemplo, poníamos los nombre de muchas cosas, muchos objetos que teníamos en el salón en español, pero también lo poníamos en tsotsil, es decir, en la mitad del salón poníamos, por ejemplo, la silla cómo se decía en español, pues silla, cómo se decía la misma silla en el otro lado del salón que es en tsotsil. Lo trabajábamos en momentos diferentes, depende de lo que tocaba, o sea, cuando nos tocaba trabajar en español veíamos esas partes, los nombres de los objetos en español. Cuando estábamos con la hora del tsotsil, pues trabajábamos con todas las cosas que tenían que ver con tsotsil en la otra mitad del salón.

[...] Sí salimos, pero también ya fue por una iniciativa del colectivo docente, porque también ya en ese tiempo estábamos trabajando con la metodología de cieras, de rediin. Entonces nosotros ya estábamos trabajando con la metodología inductiva [mii], entonces ya así lo hicimos, hicimos combinaciones de actividades, salimos afuera, hicimos ejercicios ya como implicando esa parte también de hablar en español la mitad de la jornada y la otra mitad en tsotsil. Pero estábamos generando, digamos, como una combinación extraña de ambas metodologías, pero ya fue por iniciativa del colectivo. Propusimos que pudiéramos hacerlo así y así lo hicimos. Pero en sí la metodología de la cmpio no era de salir fuera, era de estar siempre adentro. Sí enfatizaba mucho, por ejemplo, en que viéramos, conociéramos y habláramos aspectos comunitarios, contenidos comunitarios, pero me pareció que se quedaba sólo en el nivel del aula.

[Maestra Irma, Nuevo Vicente Guerrero, Chiapas.]



6. FORTALECER LA ORALIDAD PARA AVANZAR CON EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y ADQUISICIÓN DE LA LENGUA ESCRITA

Actividades y/o materiales utilizados

Esta estrategia atiende a la necesidad de fomentar un enfoque comunicativo para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura, la cual se enmarca en el aprendizaje socialmente situado. Parte de la obviedad de que todos hablamos, escuchamos, leemos y escribimos siempre en situaciones comunicativas reales y diversas y asume que el fortalecimiento de la oralidad no es algo previo a la adquisición de la lengua escrita, sino que ambos aprendizajes van de la mano.

Una ventaja es que se legitima la oralidad común de los niños y las niñas, así como otras prácticas comunicativas locales y sociales contextualizadas contrarrestando así la hegemonía del español y de su código escrito. Cuando la práctica escolar está mediada en mayor grado por la oralidad que en relación con la palabra escrita y el uso “correcto” de la lengua, los estudiantes responden de forma positiva, entienden e interactúan haciendo uso de la lengua indígena y del español de forma equilibrada y también efectuando préstamos y cambios de códigos.

Cuanto más relevancia alcance el fortalecimiento de la oralidad de los niños y las niñas en el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje, se reduce de manera significativa la distancia entre la palabra hablada y la escrita. Por lo tanto, los y las estudiantes se sentirán más capaces de crear y producir textos escritos sobre lo que quieren comunicar, entender y expresar.

EJEMPLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA

Nivel educativo: Multinivel y multigrado
Educador autor: Francisco (Ejido Tierra y Libertad, Chiapas)

Nombre de la actividad:	Corte de café.
Objetivos:	Identificar el proceso de maduración del café y la resistencia de cada variedad.
Espacio/s:	En cafetal.
Participantes:	Acompañante, niños y padres.
Materiales:	Cubetas, horqueta, costal y pozol.
Uso de la lengua indígena:	Oral y escrita.
Conocimientos indígenas:	Las plantas resistentes y resistencia del café. Nombrar el proceso de maduración. Las medidas. La diversidad de árboles de sombra. Técnicas del corte.
Conocimientos escolares:	Etapa del desarrollo de la planta y del fruto. Las características de cada variedad. Uso de medidas arbitrarias. Injertos o modificación de los genes para mejorar la planta.
Contrastación entre ambos tipos de conocimiento:	Los frutos del café resistentes. Se diferencia por el aroma y sabor y también años de vida.
Descripción del desarrollo de la actividad:	Se anticipa a los niños que al día siguiente vamos a cortar café. Para que vengan preparado con los utensilios necesarios para realizar la actividad.
-Inicio (Dinámica de motivación, Recuperación de conocimientos previos).	Mediante una pregunta como detecta el café que esté listo para cortar.
-Desarrollo (Secuencia de pasos, organización del grupo)	Temprano nos dirigimos juntos con los niños al cafetal y ya frente a una planta con frutos maduros, pedir a los niños que nos muestren los frutos que están lista para cortar. Decirle bien que colores son y al cortar son suaves y sin quitarle la patitas.



-Cierre (Ampliación de conocimientos en comunidad y escuela).

Dependiendo de la edad de los niños llevarán el tamaño de cubetas que las van a usar. Motivarlos, el que llena más rápido el recipiente tomará su pozol. De preferencia 2 niños en cada mata igual que las matas sean bajitas.

¿Por qué algunos frutos maduros al cortar son duros y unas plantas son más flexibles y otras rígidas? Preguntar a los padres cómo aprendieron a cuidar el café, por qué algunas plantas de café se caen cuando llueve mucho, por qué solo en esta temporada, por qué no todo el año.

¿Por qué algunos frutos son amarillos unos muy rojos y algunos rosaditos? ¿Cuántas plantas de café entra en una hectárea? ¿Hay alguna diferencia entre altos y chaparros? Investigar la historia del café.

Valoración de aprendizajes:

La importancia de saber y conocer los procesos del cuidado de las plantas para cada una de las variantes y de su historia. Y las técnicas del cuidado y del corte.

Observaciones: Se usaron la lengua oral al desarrollo de la actividad práctica y escrita en la recuperación de los conocimientos pasos y técnicas y la historia.

TESTIMONIOS

Entonces es la oralidad, pero lo hago de manera más interactiva, lejos de preguntarlos, yo me involucro y les empiezo a hablar y así como que se quedan... pero sí me contestan. Y así empezamos. Luego ya en las clases cuando trabajo la lengua lo hacemos digamos que en ese momento o en ese rato o en esa hora toda la comunicación se da en lengua indígena.

[Maestra Eustacia, San Marcos Tlacoyalco, Puebla.]



De las que yo ahora he implementado, una de las estrategias es la oralidad, porque de pronto recibimos grupos y cuando uno les hace esta típica pregunta de quienes hablan la lengua muchos no muestran esa confianza como que diciendo yo no hablo, entonces no soy indígena.

[Maestra María de Lourdes,
Ocpaco, Puebla.]



Fíjate que no he trabajado esto en preescolar, pero lo que sí, como te decía hace rato, la lengua [de la comunidad donde enseño y la que hablo] es casi la misma y sí despierta mucho interés en los niños. Por ejemplo cuando utilizo con ellos el zapoteco, hablo con ellos, se emocionan y cambian de parecer, adquieren más confianza.

[Maestro Alfredo,
Macuilxóchitl, Oaxaca.]



7. ATENDER AL CRITERIO FONÉTICO COMO FUNDAMENTO DE LA ESCRITURA



Actividades y/o materiales utilizados

Se trata de una estrategia que es muy utilizada por las y los docentes a cargo de grupos de niños o jóvenes bilingües en lengua indígena-español, que cuentan con un avanzado nivel de literacidad en español pero no en su lengua indígena, cuya competencia oral en ambas lenguas es muy similar. Su proceso consiste en escribir las palabras de la lengua indígena, tal y como suenan a partir del alfabeto castellano; es decir, se establece una correspondencia entre grafema/s y fonema/s, propia de la escritura del español.

Si bien esta estrategia significa asumir el español como el sistema de escritura “normal” (o estándar), para los docentes que la adoptan, escribir a partir del sonido de la palabra tiene un sentido práctico para su labor de enseñanza:

- No confunde a los estudiantes ni se les abruma con la responsabilidad de aprender un segundo sistema alfabético de escritura.
- Transmite confianza para introducirse en la escritura desde el primer momento, gracias al conocimiento oral de la lengua indígena.
- Canaliza en favor de la enseñanza de la lectura y la escritura en lengua indígena la innegable omnipresencia del castellano al nivel escrito.

TESTIMONIOS

Lo que a mí me ha servido en otros contextos es escribir fonéticamente, o sea como se oye la palabra. Un ejemplo, si se oye B E C, pues escríbelo BEC, pero lógicamente al estarlo leyendo tú vas a saber a qué se refiere y le vas a dar el tono y la acentuación que corresponde. Entonces yo veo que esta parte más fonéticamente, o sea, como lo oyes lo escribes.

[Maestro Alfredo,
Macuilxóchitl, Oaxaca.]



Los niños lo que aprenden es a pronunciar y a final de cuentas la escritura lo escriben como lo escuchan, por ejemplo tekol lo escriben con “c”, cuando en la lengua náhuatl lo escribimos con “k”. Entonces digamos que esa es una de las habilidades que empiezan a diferenciar que la lengua indígena se escribe de una forma diferente del español.

[Maestra Eusebia,
San Luis Teolocholco,
Tlaxcala.]



Mira en este caso como te comentaba yo he tenido más desde tercero para sexto y más esos últimos dos grados, quinto y sexto. O sea ellos ya están alfabetizados en español, entonces lo que yo he puesto en práctica en el salón y yo siempre lo he dicho es que la escritura en la lengua tiene que ser a nivel fonético.

[Maestro Alfredo,
Macuilxóchitl, Oaxaca.]



O las palabras que luego significan cosas diferentes, pero que se escriben y se pronuncian casi igual. Ya luego yo les explico, pues es que esas palabras para la lengua ngingua, más bien la lengua es muy contextual y depende de lo que estamos hablando el significado que representa. Y sí, o sea, esto es una de las cosas que a mí incluso me ha sorprendido, que empiezan a soltarse a escribir, muy rápido y bastante bien, incluso los que casi no hablan escriben bastante bien.

[Maestra Eustacia,
San Marcos Tlacoyalco,
Puebla.]



8. VINCULAR EL APRENDIZAJE INFANTIL CON RECURSOS LÚDICOS Y FORMAS DE REPRESENTACIÓN DIALÓGICAS Y ARTÍSTICAS

Actividades y/o materiales utilizados

Con la finalidad de establecer un puente entre docentes y estudiantes se integran diversos recursos lúdicos al proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua materna. Los cantos son otra estrategia utilizada por las y los maestros de la REDIIIN en contraposición a las rutinas arraigadas en las prácticas docentes más tradicionales. El énfasis en formas de representación más discursivas, tales como la lengua oral y escrita, abre espacios a las formas de representación más dialógicas propias de la identidad cultural de las personas, y apelan a su imaginación y sus sentimientos. Algunas/os docentes dedican parte de una actividad a la interpretación de cantos sobre expresiones culturales y literarias en lengua materna. Las expectativas que tienen de esta herramienta son variadas: contribuir en la tarea de preservar la diversidad lingüística, conseguir una valoración positiva hacia la lengua materna, motivar a los niños/as a preguntar a sus padres, madres, abuelas y abuelos sobre aquello que narra la canción, entre otras.

Bajo esta misma línea, el dibujo, además de motivar el uso de vocabulario específico, es de gran utilidad para despertar la creatividad y la emoción inherentes a los procesos de aprendizaje y ponerlas en diálogo con las otras dimensiones transformadoras del ser humano: el cuerpo, la inteligencia, la percepción y el contexto socio-cultural. Como muestran las respuestas al cuestionario, dentro de los niveles de educación básica, dibujar y pintar son actividades muy frecuentes en todas las materias del currículo ya que antes de aprender a escribir, las niñas y los niños pueden construir significados y sentidos a través del dibujo. Las tarjetas de autoaprendizaje, los juegos de mesa, el teatro o la poesía son también herramientas útiles para que los y las estudiantes construyan aprendizajes significativos a partir del juego y la resolución de problemas al tiempo que se incentiva la participación activa en el aprendizaje.

EJEMPLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA

Nivel educativo: Primaria

Educadora autora: Leticia (Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca)

Una forma congruente con el mii de utilizar las canciones es a partir de temas generadores contextualizados en la realidad comunitaria. Por ejemplo, teniendo como marco la fiesta de Todos Santos, con canciones en ayuuk y en español se desarrollan habilidades comunicativas contextualizadas y se incrementa el vocabulario referente a una celebración para el fortalecimiento de la identidad indígena.

Nombre de la actividad:	La fiesta de nuestros ancestros.
Objetivos:	Conocer, reflexionar e investigar respecto a la celebración de la fiesta de los ancestros. Generar textos breves, textos largos y cantos en lengua <i>ayuujk</i> .
Espacio/s:	Casa, comunidad y aula.
Participantes:	Alumnos, padres de familia y docente.
Materiales:	Cuadernos, lápices, colores, hojas blancas, etc. Productos para su altar.
Uso de la lengua indígena:	En todo momento, oral y escrito.
Conocimientos indígenas:	Importancia de la celebración de la fiesta de nuestros ancestros, creencias, palabras significativas.
Conocimientos escolares:	Valores, respeto, fiestas comunitarias, fechas.
Contrastación entre ambos tipos de conocimiento:	Es necesario conocer otras culturas, pero primero hay que conocer bien nuestras fiestas comunitarias.
Descripción del desarrollo de la actividad:	
-Inicio (Dinámica de motivación, Recuperación de conocimientos previos).	Dibujo, cantos, lista de palabras claves que se utilizan en la fiesta de los ancestros.
-Desarrollo (Secuencia de pasos, organización del grupo)	Realizar pintura; secuencia de actividades que se realizan para preparar la fiesta de nuestros ancestros. Realizar textos breves en ayuujk y español, describiendo la pintura. Crear cantos, poemas y escribir leyendas en lengua ayuujk.



-Cierre (Ampliación de conocimientos en comunidad y escuela).

Organización de antología de diversos textos.
Identidad, nuestras fiestas comunitarias y ancestrales; organización, significado, etc.

El tema se puede trabajar en 4 sesiones en el mes de octubre.

Valoración de aprendizajes:

Identidad, nuestras fiestas comunitarias y ancestrales; organización, significado, etc.

Observaciones: El tema se puede trabajar en 4 sesiones en el mes de octubre.

De diversas maneras las y los docentes y educadores de la rediiin despliegan sus conocimientos, su iniciativa y su creatividad para aprovechar el juego como herramienta de aprendizaje y fortalecimiento de la lengua y la lectura y la escritura: haciendo valer y desarrollando los conocimientos propios, trabajando con la memoria, apropiándose de los sonidos de las letras y relacionando las palabras con la grafía.

EJEMPLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA

Nivel educativo: Primaria (ahora está en preescolar)

Educador autor: Alfredo (Macuilxóchitl, Oaxaca)

Nombre de la actividad:	Juguemos lotería en lengua indígena.
Objetivos:	Enseñar la escritura de la lengua indígena a través del juego de la lotería.
Espacio/s:	Aula y patio.
Participantes:	Alumnos y docentes. La actividad se puede realizar con padres de familia también.
Materiales:	Un paquete de lotería (u otro juego de mesa que el docente haya elaborado para el mismo fin).
Uso de la lengua indígena:	Se atienden, mediante el juego, diversos aspectos lingüísticos de manera más espontánea.
Conocimientos indígenas:	Conocer la escritura de la lengua y fortalecer su vitalidad.
Conocimientos escolares:	Juegos de mesa como estrategia para la alfabetización.
Contrastación entre ambos tipos de conocimiento:	Hacer notar que la lengua indígena se puede escribir de manera simple.
Descripción del desarrollo de la actividad:	El docente tiene que elaborar previamente su juego de mesa. En este ejemplo una lotería.
-Inicio (Dinámica de motivación, Recuperación de conocimientos previos).	Se inicia repartiendo los tableros que contienen imágenes comunes de una lotería, con la particularidad de que debajo de las imágenes está escrito el nombre del objeto representado en lengua indígena.
-Desarrollo (Secuencia de pasos, organización del grupo).	El docente empieza a levantar las tarjetas mostrando las imágenes y diciendo tres veces le nombre de este en lengua, en este caso en zapoteco. Ejemplo: si levanta un elote el docente dirá: Zee, zee, zee.
-Cierre (Ampliación de conocimientos en comunidad y escuela).	Los niños irán buscando en su tablero la imagen y estarán escuchando la pronunciación en lengua y diferenciando su escritura. Más adelante utilizar un tablero con solo imágenes sin la escritura en lengua o el docente solo mostrará la imagen y los niños utilizarán tableros con solo palabras en lengua indígena. Variar de acuerdo al avance de los estudiantes.
Valoración de aprendizajes:	Se estará valorando el avance de acuerdo a las palabras que el niño haya aprendido.
Observaciones:	El docente puede elaborar los juegos de mesa que se utiliza de manera habitual: memoramas, loterías, domino, etc. Pero debe enfocarse en el fortalecimiento o la alfabetización en lengua indígena

TESTIMONIOS

Las imágenes [son también importantes] sobre todo si no puedes salir del aula. Depende del contexto, por ejemplo, en la escuela en la que trabajaba anteriormente era una colonia, entonces ahí no podía salir tan fácil del aula, porque estaba la escuela cerrada, porque estaba el Comité, y si te veían los papás mucho tiempo fuera del aula era lo clásico, qué pasa no están estudiando, nada más salen a jugar. Entonces ahí sirve mucho esto, la cuestión de los dibujos o de los recortes inclusive, un material recortable, imágenes que podamos llevar y sobre ello.

[Maestro Alfredo,
Macuilxóchitl, Oaxaca.]



[...] de manera particular, estoy tratando de utilizar la misma estrategia que es a través de los cantos. Es como yo le enseño a los niños a leer en lengua. [...] Pues generalmente cuando vamos a cantar o cuando voy a trabajar la lengua, lo que hago es escribírselas y ellos van visualizando cómo se escribe la lengua y, bueno, lo que hago es que creo estas canciones muy particulares para ellos, que son canciones muy cortitas y son como muy repetitivas. La cosa es que ellos vayan aprendiendo las palabras que se van trabajando.

[Maestra Leticia,
Santa María Tlahuitoltepec,
Oaxaca.]



[...] el oído es clave para el aprendizaje, él empezaba, cantaba, cantaba y en lo que cantaba empezaba a escribir en el pizarrón las palabras. E iba señalando. Por ejemplo, hay una canción que se llamaba “El Torito”, porque habla de las fiestas tradicionales y es una canción en zapoteco y luego viene la traducción. Escribía las palabras clave, las palabras que él quería que en esa clase se les pegara a los niños y en lo que cantaba escribía las palabras y cuando ya iban a decir la palabra en la canción señalaba las palabras.

[Maestra María Luisa,
El Espinal, Oaxaca.]



Los niños trabajan mucho los cantos en el salón o en la escuela y ya los complementan o igual si quieren cambiarle alguna palabrita, pero ya con unos abuelitos, porque me gusta mucho trabajar con gente adulta. Nos sabemos varios cantitos. [La maestra y su hija cantan una canción del Conejito]. Y mediante ese juego estamos haciendo la traducción para que mediante ese juego se aprendan las vocales, eso les fascina mucho a los niños.

[Maestra Marcelina,
Cherán, Michoacán.]



9. ELABORAR MATERIALES DIDÁCTICOS DE AUTORÍA INFANTIL EN LENGUA INDÍGENA



La creación de materiales de autoría infantil y docente es una opción idónea para procurar el respeto del lugar de enunciación de las y los docentes, las niñas y los niños, de modo que puedan expresar sus propias concepciones y sentimientos. Con esta estrategia, el aprendizaje queda vinculado al proceso de elaboración-interpretación del material que puede erigirse como un “libro cartonero”, una fotovoz o un mapa vivo.

Las y los docentes del estado de Puebla, por ejemplo, continúan trabajando con gran frecuencia el “libro cartonero”, una herramienta que surge a partir de una iniciativa de la DGEI para el desarrollo de prácticas de lectura y escritura desde una perspectiva socio-cultural. El proceso de apropiación y adaptación de este material para alcanzar de manera óptima una respuesta a los propósitos del MII lleva a las y los docentes a centrar el contenido de dicho libro cartonero en una actividad pedagógica que se esté trabajando con las niñas y niños³. Además, las ilustraciones que acompañan a los textos explicitan la sintaxis cultural presente en esa actividad concreta.

En el mapa vivo, por otra parte, se plasman escenas de la vida cotidiana que tienen lugar en el territorio: interacciones que allí acontecen, actividades socio-productivas que lo transforman, rituales que le piden o le agradecen a la madre tierra. La fotovoz es otro material que las y los docentes crean para las y los niños y con la participación de todos/as. Ésta consiste en vincular imágenes fotográficas con narrativas que partan de las experiencias vivenciales de las/los autores para conocer su realidad, sus intereses y su medio de desarrollo. El aprendizaje se construye a través de las fotografías, de la lectura y escritura de los textos que acompañan las imágenes y que relatan la percepción de los autores de la fotovoz sobre alguna actividad social que sucede en el territorio.

³ El “libro cartonero” es una propuesta de la SEP que nació precisamente para la revitalización lingüística y en la REDIIN se invitó a pensar en un nombre más adecuado para el proyecto de Milpas Educativas, donde se trabajaban los cuatro pilares del MII. Se sugirió el nombre de “libros de la vida”

EJEMPLO DE SECUENCIA DIDÁCTICA

Nivel educativo: Multinivel y multigrado
Educadores autores: Catalina y Martín (Kaketé, Chiapas)

Nombre de la actividad:	Vamos a hacer tortillas para comer.
Objetivos:	Realizar, a través del conocimiento local, y ampliar con el conocimiento local para que sea significativo el aprendizaje en el niño y la niña.
Espacio/s:	Casa.
Participantes:	Hijos, padres de familia y sabios.
Materiales:	Masa, nixtamal, molino, nylon, hojas y colores. Lengua nahuatl.
Uso de la lengua indígena:	Lengua nahuatl.
Conocimientos indígenas:	Prácticas de lenguaje de la comunidad y actividades de la comunidad.
Conocimientos escolares:	Oralidad, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social.
Contrastación entre ambos tipos de conocimiento:	A través del conocimiento local se va ampliando el conocimiento escolar.
Descripción del desarrollo de la actividad: -Inicio (Dinámica de motivación, Recuperación de conocimientos previos). -Desarrollo (Secuencia de pasos, organización del grupo). 	INICIO: Dialoga con la abuela y pregunta: ¿Cómo echa tortillas? Simplemente observa como lo realiza. Xitlapowika iwan mositsi kenomi tijchivaske tlaxkale. Juega con lodo con tu hermanito o con algún familiar echando tortillas y simula un comal. Ximawiltika imoijnitsi iwan akuitlatl xijchiwaka tlaxkale. Piensa y responde lo siguiente: ¿Cuántas veces hacen tortillas en casa? ¿Quién hace tortillas en casa? ¿Qué usan para hacer tortillas? DESARROLLO: Observa a mamá, un día antes, cómo pone el nixtamal, qué le echa al nixtamal, cuánto tiempo deja que se cueza el nixtamal en la cocina.

<p>-Cierre (Ampliación de conocimientos en comunidad y escuela).</p>	<p>Luego observa a mamá cómo muele el nixtamal, si lo hace en casa o va a un molino.</p> <p>Luego observa cómo amasa. Pregúntale si te da permiso de amasar la masa. Antes lava tus manos como lo hace mamá.</p> <p>Observa qué utiliza para echar tortillas: si lo hace con pura mano o utiliza la prensa y si utiliza nylon. Luego pide permiso para echar tortillas y pide que te enseñe cómo le hace primero para echar tortillas. Luego pregunta si te da permiso para echar una tortilla. Si no te da permiso, sólo observa, y, en caso de que sí te dé permiso ayuda a echar tus propias tortillas como ellas las echa.</p> <p>Observa dónde echa las tortillas después que están cocidas y observa cómo voltea las tortillas para que se esponjen.</p> <p>Ya que estén todas las tortillas, dile a mamá que se reúnan en familia para la comida y disfruta de las ricas tortillas que preparó tu mamá.</p> <p>Mientras comes, pregunta si antes utilizaban la prensa y el nylon y responde: ¿Por qué ahora utilizan la prensa y nylon? _____ ¿Cómo molían antes las abuelitas? _____ ¿Qué tortillas les gusta más las de mano o lo de maquina? _____</p> <p>(ETNOMATEMÁTICAS)- MATEMÁTICAS - Relacionar figuras geométricas con las formas de los astros: estrellas, sol, luna, las montañas, etc. y relacionar alimentos, tortillas, elotlaxkale, etamali.</p> <p>PRACTICAS DE LENGUAJE: -Platica con mamá sobre por qué piensa que no deben contar las tortillas, porque luego no se van a llenar cuando comen. -Platica con mamá sobre por qué piensa que entre más agarremos tortillas cuando muelen no van alcanzar las tortillas hasta que terminen de hacerlas.</p> <p>CIERRE: -Elaborar un libro artesanal sobre cómo realiza las tortillas mamá. -Exponer el libro cartonero de la elaboración de tamales de frijol frente a tu familia y luego se los enseñarás a los niños de tu escuela cuando esté acabado y nos volvamos a ver.</p>
<p>Valoración de aprendizajes:</p>	<p>Los sabios valoran los aprendizajes de la actividad de la comunidad y se utilizan un instrumento de valoración: una rúbrica, por ejemplo.</p>
<p>Observaciones:</p>	<p>A los padres de familia se les dificulta el trabajo con las actividades de la comunidad por pensar que es pérdida de tiempo, pero se ha ido fortaleciendo este trabajo para comprender que también se dan aprendizajes y son más significativos.</p>

TESTIMONIOS

[...] está implementado de esta forma, de elaborar o más bien como ir escribiendo, mis alumnos, entonces ellos hace dos años hicimos libros. Cada niño hizo su libro, algunos lo hicieron de plantas medicinales, otros lo hicieron de comida, otros lo hicieron de historias que han oído en la comunidad y en esa ocasión nos llevó un buen tiempo y claro no quedaron así libros con gran volumen o libros como un poco más bien terminados, pero sí se logró como captar este conocimiento de la comunidad, como estos aconteceres y narraciones...

[Maestra Eustacia,
San Marcos Tlacoyalco,
Puebla.]



Una estrategia puede ser la escritura de textos breves o la escritura de enunciados también. Escritura también de campos semánticos, ya sea de objetos, de plantas, también folletos, libritos, libros de autoría de ellos, dibujos. Por ejemplo, traer hojas blancas o de colores, doblarlas a la mitad y ahí poner recortes, por ejemplo recortar un perro y poner abajo el nombre en zapoteco de perro. Y así, imágenes con textos. [...] Como es algo libre, entonces es lo que ellos quieran, es como tener un evento generador [...] por ejemplo la fiesta del pueblo o si hubo un evento familiar, porque eso es más fácil para ellos.

[Maestro Alfredo,
Macuilxóchitl, Oaxaca.]





Libro cartonero en náhuatl sobre la cría de borregos.

En las respuestas de las y los docentes al diagnóstico socio-lingüístico y en las entrevistas aún es posible encontrar estrategias didácticas más tradicionales, rígidas y descontextualizadas, sustentadas en modelos poco pertinentes de enseñanza de la lectura y la escritura. No obstante, resultan más frecuentes aquellas estrategias que involucran los intereses, el contexto y las necesidades comunicativas de los niños, a partir de situaciones reales y comunitarias. Buena parte de dichas estrategias hacen énfasis en la enseñanza de la lectura y la escritura con base en las actividades sociales de su comunidad en las que el uso social de la lengua adquiere sentido y un papel protagonista. Algunas de las habilidades y actitudes que son promovidas mediante estas estrategias para trabajar la lengua indígena son:

Preescolar

- Descifrar el código escrito: decodificar las grafías, saber el sonido de las letras, separar sílabas.

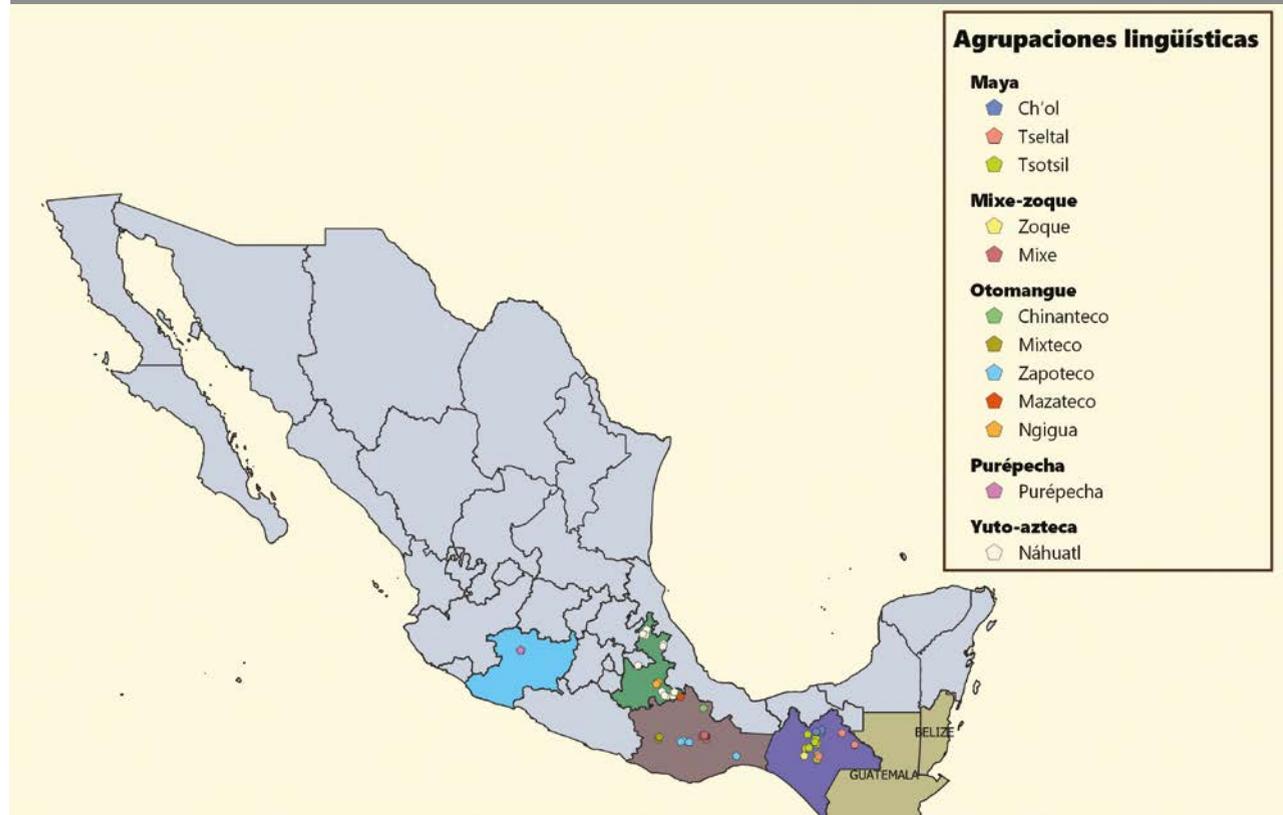
Primaria

- Hay una transición hacia habilidades que refieren a la literacidad como práctica social de comunicación
 - ◇ Facilitar la adquisición y exploración de la comunicación oral en lengua indígena.
 - ◇ Escritura de palabras y de oraciones breves.
 - ◇ Fortalecer la identidad étnica de las niñas y los niños.
 - ◇ Lectura y escritura del nombre propio y perfeccionamiento de su motricidad fina.
 - ◇ Capacidad para expresar las ideas propias al producir textos auténticos.

PUEBLOS, LENGUAS Y CULTURAS

De acuerdo a los resultados del diagnóstico socio-lingüístico realizado entre maestras y maestros de la REDIIN, sus lenguas originarias se ubican en cinco de las once familias lingüísticas en México y doce agrupaciones lingüísticas, según se aprecia en el mapa siguiente.

AGRUPACIONES LINGÜÍSTICAS REPRESENTADAS EN EL PRONAI



Lo anterior significa que las regiones con presencia en la REDIIN son representativas de la enorme diversidad lingüística de México. Se hallan representadas siete de las diez lenguas indígenas con más hablantes a nivel nacional, según se reporta en el Censo 2020: Náhuatl (1,651,958), Tseltal (589,144), Tsotsil (550,274), Mixteco (526,593), Zapoteco (490,845), Ch'ol (254,715) y Mazateco (237,212).

La escuela ha sido una de las instituciones que ha hecho de la ciencia el régimen de saber normativo para todo el mundo. De igual forma, el abordaje escolarizado de las lenguas casi exclusivamente desde los textos escritos ha implicado el desplazamiento de otras manifestaciones de lenguaje, otras formas de leer y comprender el mundo, especialmente en el caso de las lenguas indígenas, como la oralidad, la ritualidad, la performatividad. El hecho de que en su mayoría, las lenguas indígenas no alcancen el nivel de escritura, es el resultado de un proceso de incorporación de los pueblos indígenas a la sociedad nacional, en el que han aprendido y adoptado la escritura en español, la lengua impuesta por encima de la lengua propia.

Empero, entre los productos propios de las culturas indígenas que favorecen la lectura de la realidad y la comprensión del mundo –como literacidades alternativas–, se encuentran objetos pictóricos antiguos y actuales como bordados, dibujos y murales que pueden ser insumos pedagógicos-didácticos.

El bordado: lenguaje simbólico para emitir mensajes

Una de las expresiones artesanales más genuinas de las sociedades indígenas en México es el bordado, en cuyos dibujos, colores y técnicas se plasman la integración Sociedad-Naturaleza y la diversidad del medio natural que caracteriza sus territorios. El huipil es, probablemente, la indumentaria femenina más común en los pueblos indígenas, y su trabajo de tejido y simbolismo ha sido transmitido por generaciones. El huipil de Aguacatenango del municipio de Venustiano Carranza en Chiapas no guarda semejanza con el de Chicahuaxtla del municipio de Tlaola en Puebla. Lo cierto es que cada huipil tradicional es un *texto andante* que narra visualmente una historia que no puede fragmentarse, pues perdería su significado. La comunidad tseltal de Aguacatenango se caracteriza por sus bordados en piezas blancas realizados en telares de cintura para crear un lienzo de algodón muy fino. Son bordados que dan forma a arcos ondulantes y plantas de maíz en flor, entre otras.

En las historias y la memoria tsotsil abundan representaciones del cosmos y animales cósmicos como:

- El sapo, mensajero de las fuerzas sobre la tierra, el intermediario entre nosotros y el cosmos.

- La serpiente, asociada a la lluvia y a la energía vital del poder fecundante.
- El alacrán, que se relaciona con los relámpagos.
- El pescado, que suele representarse con todo y espinas,

Tales animales son un ejemplo muy significativo del nexo entre lengua y cultura y para la cultura tsotsil tienen mayor acomodo el rosa y el rojo en tonos brillantes. En Chenalhó, sirva de muestra, el dibujo del sapo es recurrente en los huipiles de la región. Investigando al respecto, es fácil encontrar la razón. En un cuento de Chenalhó, las cuevas que existen en los cerros son el hogar del *Anjel*, el Señor de la Tierra o el espíritu de la lluvia y del rayo, y como este tenía miedo de que su alma se perdiera en las cuevas si el acceso a alguna de ellas se cerrase, colocaba a una pequeña rana (o sapo) llamada Antonia a montar guardia en la entrada de la cueva. De allí que el sapo le canta a la lluvia, anuncia su llegada, es aliado del Señor de la Tierra, amo de las cuevas y es un símbolo de la fecundidad del reino del Señor de la Tierra.

En cambio, en la blusa nahua de Chichahuaxtla, Tlaola, los dibujos tienen como representación principal a la Tlanantzin o la Tonantzin, la Madre Tierra. De modo que en la prenda se estampan los colores que afloran en la madre en cada temporada, tal y como lo confirma en entrevista una maestra de esa región:

[...] aparte de la Tonantzin nosotros ponemos el Charro y la dueña del agua. Pero la dueña del agua interpretada como una virgen, y digo interpretada porque así dicen, yo quiero el bordado de la virgen, de la Tonantzin, pero ya dentro de la cosmovisión es la Madre Tierra, como riega las plantas para que florezca o cómo la Madre Tierra está en el centro para lograr la supervivencia.

El [bordado] más común de Chichahuaxtla son el Teopaxóchitl como la flor que le llaman Teopaxóchitl, Teopan-iglesia, Xóchitl-flor.

La flor para arreglar la iglesia, porque en la mayoría de las ritualidades se utiliza esta flor y es la que van a cortar al monte para adornar ya sea la iglesia o el espacio donde van a hacer la ritualidad.

Chichahuaxtla, Puebla





Aguacatenango, Chiapas



Chenalhó, Chiapas

Destacan también los huanengos de Cherán, que se usan como traje de gala, concretamente el huanengo de relindo combinado con una falda de lana, delantal azul y el peinado de dos trenzas. Lamentablemente, esa indumentaria que antes lucía la mujer, en la actualidad se ha dejado solamente para las grandes solemnidades de tipo religioso. El huanengo de relindo es la más tradicional en Cherán y se distingue por sus finos bordados denominados relindos en los bordes que se plizan, así como una combinación de dibujos entre deshilado y bordados en el escote, sobre los hombros y en las mangas. Pero hay también otro huanengo cuya elaboración es más sencilla y más económica y, por lo tanto, se usa de manera más cotidiana. Se conoce como bata y debajo de su escote cuadrado tiene un tejido en gancho que, como el relindo, constituyen lienzos narrativos de la memoria de la sierra de esa región: la flora y fauna que poblaban y coloreaban sus cerros. Finalmente están las blusas bordadas en punto de cruz, las cuales son más sencillas y cotidianas.



Traje de gala, Cherán, Michoacán



Relindo



Bata



Punto de cruz



Pepenado Teolochoelco, Tlaxcala

diversas aves, entre las que destaca el guajolote. Además, se bordan figuras y grecas prehispánicas de forma escalonada o tiras redondeadas, como viboritas, que –nos comenta la maestra entrevistada–, se prestan a interpretarlas como un símbolo de Quetzalcóatl, la famosa serpiente emplumada.

Todos los elementos compositivos de un huipil proyectan su significado, todas las figuras tienen distintos nombres, formas y colores, debido a que cada una de ellas es diferente. Aunque ahora se ha ido perdiendo, aún hay gente con habilidades de lectura y escritura textil que comprende el significado de la historia narrada en un lienzo. Así, las figuras tejidas en la ropa pueden comunicar determinados aspectos de la situación personal del

Por otro lado, la técnica de bordado, más practicada por los pueblos nahuas de la región de Tlaxcala, es reconocida como *pepenado* y consiste en plisar la tela con la aguja para sobre los pliegues pasar el bordado. El bordado es aplicado sobre el cuello y las mangas de la blusa con hilos de color que sirven de indicadores para leer la vida natural de esta región cercana al volcán Malintzi, como son flores, árboles, caminos y

portador o la portadora, por ejemplo, si es casada o soltera, si ocupa algún cargo de autoridad o, como se ha visto, la flora y fauna de su comunidad. La indumentaria, en relación con la lengua, es representativa de la identidad.

También solo sé que, bueno, en la antigüedad, ahorita ya casi no mucho está eso, pero antes, las blusas de las mujeres eran diferentes. Es diferente la blusa que usa una señora casada a la que usa una soltera. También hay una blusa que es ceremonial, sobre todo cuando hay mujeres que funcionan como autoridades, porque están a veces ejerciendo un cargo, un cargo tradicional con su esposo. Tanto hombre como mujer tienen trajes especiales que son para esa clase de actividades ceremoniales, para esa clase de cargos. Y son ropas que, hídole, tardan muchísimo en ser elaboradas, porque llevan demasiado bordado. Muy elaborado. Entonces eso sí sé, que se clasifican. Esto es exclusivamente en Chenalhó, porque no te puedo decir mucho de los otros pueblos, porque no sé, pero es en Chenalhó.

Mientras tanto, en la comunidad ngigua de San Marcos Tlacoyalco, destaca el trabajo, cada vez más escaso, eso sí, del tejido de la lana de los borregos y, probablemente la faja (*kakje*) con sus colores alegres sea el producto que teje mayores significados y sentidos. Y para terminar este breve recorrido por los diseños visuales bordados que comentaron las y los maestros entrevistados, es imprescindible mencionar las blusas y camisas típicas de Santa María Tlahuitoltepec.



En sus puntadas describen la belleza de la sierra mixe y representan, junto con el ayuuk, los principales símbolos de la identidad colectiva de esta comunidad. El significado de los diferentes elementos bordados en estas prendas no es otra cosa que una síntesis del territorio de Tlahui:

las veredas de la sierra por donde se circula para dirigirse a la milpa, el sol de cada atardecer, las montañas que rodean la comunidad, la planta del maguey proveedor de pulque en cada fiesta, además, por supuesto, las flores y los ríos. Diseños coloreados en su forma más tradicional con hilos rojos y negros para aludir al contacto con la tierra.

No todos los pueblos tejen, como es el caso del pueblo zapoteco, sin embargo, todos han encontrado diferentes modalidades de representación y comunicación, cuyos creadores son a la vez autores. Y, en ese marco de multiliteracidades, en cada comunidad hay personas capaces de leer y escribir esos diseños otros, aún sin conocer el alfabeto. Capaces, como se ha visto, de leer los textos andantes en los huipiles, blusas y huanengos, pero

también, como nos recuerda un maestro zapoteco, capaces de leer los lugares sagrados de cada cerro y saber su significado, su importancia y su relación con el territorio. Esos lectores son los que pueden ejercer la autoridad para cuidar los cerros y sus sitios sagrados, porque pueden decodificar los conocimientos allí inscritos sobre qué hacer y qué no hacer en cada sitio. Muchos indígenas pueden leer también los protocolos y la organización que constituyen ocasiones específicas como rituales, fiestas y ceremonias y estos lectores cuentan con un gran respeto y poder moral.

El huipil, el territorio, los protocolos y, por supuesto, el calendario socio-natural son algunos ejemplos de la diversidad de canales comunicativos existentes en las comunidades indígenas y constituyen importantes recursos pedagógicos para la construcción de conocimientos. En particular, los significados y el conocimiento detrás de estos diseños ancestrales y actuales de lectura y la escritura están cargados de la cultura, la sociedad y la historia de la comunidad y son literatura que, pueden ser, a su vez, detonantes para la creación de textos escritos desde una perspectiva más genuina y situada socio-culturalmente en la vida cotidiana comunitaria.

Con la finalidad de indagar acerca de los procesos cognitivos, los modelos de aprendizaje, las actividades socio-culturales, los modelos discursivos y las estructuras lingüísticas de su comunidad dos docentes de Puebla (una ngigua y una nahua) entrevistaron a tres tejedoras, expertas en modalidades y diseños propios de literacidades no alfabéticas y de conocimientos y saberes locales.

Entrevista 1. Adelina Hernández Ramos, tejedora ngigua de la comunidad de San Marcos Tlacoyalco

La primera entrevista se realizó con una de las señoras que teje en la comunidad, especialmente conocedora del proceso de elaboración de las fajas tradicionales de San Marcos Tlacoyalco. Es reconocida en su comunidad por su habilidad para tejer las fajas de 25 pares, las que requieren de una mayor factura. Entre los aportes de esta entrevista, subrayamos la siguiente información:



- Aprendió a tejer gracias a las enseñanzas de su madre la señora Lucía, a quien observaba desde muy pequeña.
- Enseñó a una de sus hijas a realizar tejidos y es la que a veces le ayuda en esta labor.
- Considera que es un trabajo complicado y cada vez son menos las personas que están instruidas en esta labor, incluso a ella en la confección de algunas figuras se le ha enredado el hilo.
- Una habilidad fundamental para esta tarea consiste en saber “tirar” el hilo y empezar a tejer y contar los hilos para evitar que se enreden.
- Teje formas geométricas que plasman en la faja figuras como la muñeca y el venado.

Entrevista 2. Alberta Aparicio Puyicatla, tejedora nahua de la comunidad de Chichahuaxtla

En esta segunda entrevista la señora nos comparte su relación con el bordado y los significados, conocimientos e historias que hay detrás de su trabajo. Sus piezas dan cuenta de los modelos culturales del grupo, es decir, de sus formas de interacción e interpretación del mundo. A continuación algunas de sus respuestas durante la entrevista:

- Su abuela le enseñó a bordar, pero en realidad vino a practicarlo con su suegra.
- Aprendió con la práctica con el grupo: la suegra y las que la acompañan. Y, a su vez, ha enseñado a sus hermanas, vecinas y a su cuñada.
- Cuando borda con el grupo aprende historias y leyendas mientras platican. Eso la distrae y la desestrea cuando se siente tensa.



- Lo más difícil es aprender la combinación de colores, entre fuertes y bajitos y cómo juntarlos.
- Es una tarea que demanda mucha concentración, además del control de la motricidad fina. Es una puesta en práctica constante de conocimientos tan variados como: agarrar la aguja, ensartar el hilo, calcular el hilo requerido, combinar correctamente los colores fuertes y bajitos.
- La indumentaria plasma el conocimiento de los ancestros y la historia de los pueblos. Aparecen, por ejemplo, flores utilizadas para la elaboración de remedios, para las fiestas o para la ofrenda. Pero también hay dibujos que ilustran historias que han sido transmitidas por tradición oral sobre la iglesia, la Tonantzin (Madre Tierra) o la virgen.



Entrevista 3. Tejedora nahua de la comunidad de Chicahuaxtla

La tejedora que dio su testimonio en esta tercera entrevista es también de Chicahuaxtla, una comunidad de gran tradición en la elaboración de blusas bordadas y sus respuestas muestran el conocimiento diverso que las bordadoras poseen.

- Aprendió esta labor por herencia de su abuela y su madre, al ver cómo ellas bordaban en casa.
- Ella, por su parte, ha enseñado a bordar a sus hijas y a su nuera.
- Cuando se borda se platica con las que se reúnen para bordar, pueden estar varias bordando, y platicando, pero lo más difícil es que se cansa uno de la espalda y se pica mucho uno [con la aguja], pero se acostumbra.

- Cuando está bordando debe saber calcular el tanto de hilo, conocer los colores que va a combinar y saber de hilos para este trabajo.
- Todo lo que se borda en esas piezas fue transmitido por nuestros antepasados y nos lo enseñaron para vestir.



CONCLUSIÓN

Como puede apreciarse en la sistematización de las entrevistas, las y los doce docentes de la REDIIN comprenden la lectura y la escritura como un hecho social que, por lo tanto, implican un conjunto de prácticas concretas, formas de uso y géneros discursivos que se suscitan en las actividades cotidianas de la comunidad. Vemos, por ejemplo, que las actividades cotidianas sistematizadas y pedagogizadas mediante el Método Inductivo Intercultural dan cuenta de modos de organización del discurso con propósitos comunicativos semejantes a los propuestos en la tipología textual expuesta por Ulloa y Carvajal (2008) para la sociedad nacional.

TIPOS DE DISCURSO SUGERIDOS POR ULLOA Y CARVAJAL (2008)	
FORMA DE DISCURSO	PRODUCCIÓN DISCURSIVA EN ESTA SISTEMATIZACIÓN
Describir, explicar, analizar e ilustrar (texto expositivo).	Descripción del proceso de corte y despulpe del café.
Argumentar, persuadir, expresar un punto de vista y debatir (texto argumentativo).	Discusiones críticas sobre las condiciones territoriales con ayuda de un mapa vivo.
Contar una historia, relatar acontecimientos o describir lugares, personas o situaciones (texto narrativo).	Historias relacionadas con la importancia de la celebración de la fiesta de nuestros ancestros.
Expresar emociones, sentimientos o sensaciones (texto poético).	Creación de poesías o canciones.

Esos distintos tipos de discursos son plasmados en una serie de modalidades textuales que están arraigadas en la experiencia cultural de las y los docentes y de las niñas y los niños: tejidos, dibujos, cuentos, historias, adivinanzas, poemas, cantos, debates, textos narrativos, textos explicativos, actas. En ese sentido, podemos caracterizar las estrategias y materiales utilizadas por las y los docentes a partir, primero, de la utilización de la imagen que en este caso tiene gran relevancia, no tanto por sus valores estéticos, sino porque plasma las actividades cotidianas, los recursos y el contexto territorial en el que se desenvuelven los miembros de la comunidad. En segundo lugar, esa relación con la vida diaria y con el territorio se establece también en las temáticas abordadas en los contenidos de enseñanza.



BIBLIOGRAFÍA

Majchrzak, I. (2004). *Nombrando al mundo. El encuentro con la lengua escrita a partir del nombre propio*. Maestros y enseñanza, Paidós, México.

Martínez, R. (2017). "Ts'akiel. Vestidos rituales, prácticas de transfiguración y temporalidades superpuestas en la fiesta del *k'in tajimol* (Chenalhó y Polhó, Chiapas)", *Journal de la Société des Américanistes*, Maya times, 331-359. DOI: 10.4000/jsa.15491.
Recuperado de <https://journals.openedition.org/jsa/15491?lang=en>

Morris, W. (2009). *Diseño e Iconografía de Chiapas*, CONACULTA, México.

REDIIN (2019). *Milpas educativas para el buen vivir: Nuestra cosecha*, Red de Educación Inductiva Intercultural/Unión de Maestros de la Nueva Educación/Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación-Universidad Iberoamericana/Centro de Investigaciones y de Estudios Superiores en Antropología Social/Fundación W.K. Kellogg, México.
Recuperado de https://inide.ibero.mx/assets_front/assets/libros/2020/milpas-educativas-para-el-buen-vivir-nuestra-cosecha.pdf

Ulloa, A. y Carvajal, G. (2008). Teoría del texto y tipología discursiva. *Signo y Pensamiento*, 27 (53), 295-313. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/860/86011529019.pdf>

UNESCO (2003). Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas.
Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699_spa

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS PARA LA ENSEÑANZA Y APROPIACIÓN DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LENGUAS INDÍGENAS

