

**UNA EXPERIENCIA DE ARTICULACIÓN METODOLÓGICA DEL APRENDIZAJE EN CONTEXTOS MULTICULTURALES: ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE EMILIANO ZAPATA, PUEBLA, MÉXICO**  
Oscar Gabriel Benítez González<sup>1</sup>, Ana Lucía Zamudio González<sup>2</sup>

**Resumen**

Los escenarios socioculturales emergentes, propios de la globalidad, desafían y cuestionan a las concepciones convencionales sobre la enseñanza de las lenguas indígenas y de la multiculturalidad, particularmente en países de enorme diversidad cultural como México. Una zona específica de la ciudad de Puebla es ejemplo de la incorporación reciente de amplios contingentes multiétnicos y multiculturales que se asientan por motivos económicos dentro de ésta y plantean múltiples y complejos desafíos metodológicos y epistemológicos a la instrumentación de estrategias educativas para atender sus necesidades y demandas. Una experiencia innovadora se articula desde hace ocho años para dar respuesta al desafío: la instrumentación de una metodología alternativa de proyectos, articulada a través de cuentos y prácticas sociales, que lleva a la producción, por los propios participantes de la comunidad educativa (estudiantes, docentes y padres de familia), de materiales literarios en diferentes lenguas. En torno a esta experiencia se desarrollan prácticas y estrategias educativas transversales a los aprendizajes de los estudiantes y a los contenidos de los planes de estudios, centradas en la significancia cultural e identitaria del aprendizaje, en la incorporación exitosa de las nuevas tecnologías a los procesos y actividades de aprendizaje y en la construcción de comunidades amplias de aprendizaje.

**Palabras clave:** Multiculturalidad, transversalidad, lengua indígena, materiales literarios, metodologías alternativas.

**UMA EXPERIÊNCIA DE ARTICULAÇÃO METODOLÓGICA DA APRENDIZAGEM EM CONTEXTOS MULTICULTURAIS: ESCOLA PRIMÁRIA BILÍNGUE EMILIANO ZAPATA, PUEBLA, MÉXICO**

**Resumo**

Os cenários socioculturais emergentes, característicos da globalidade, desafiam e questionam as concepções convencionais sobre o ensino de línguas indígenas e o multiculturalismo, particularmente em países com enorme diversidade cultural como o México. Uma área específica da cidade de Puebla é um exemplo da recente incorporação de grandes contingentes multiétnicos e multiculturais que se instalam por motivos econômicos e apresentam múltiplos e complexos desafios metodológicos e epistemológicos para a implementação de estratégias educacionais visando às suas necessidades e demandas. Uma experiência inovadora vem sendo articulada há oito anos para responder ao desafio: a implementação de uma metodologia de projeto alternativa, articulada por meio de histórias e práticas sociais, levando à produção, pelos participantes da comunidade educacional (alunos, professores e pais), de materiais literários em diferentes línguas. Em torno dessa experiência, desenvolvem-se práticas e estratégias educacionais transversais à aprendizagem dos alunos e aos conteúdos do currículo, com foco

<sup>1</sup> Doctor en Geografía, El Colegio de Puebla, Profesor, [osgabez@gmail.com](mailto:osgabez@gmail.com)

<sup>2</sup> Especialista en Gestión Educativa, Secretaría de Educación Pública del Estado de Puebla, Profesora de Aula de Medios, [anluzag@gmail.com](mailto:anluzag@gmail.com)

no significado cultural e identitário da aprendizagem, na incorporação bem-sucedida de novas tecnologias nos processos e atividades de aprendizagem e na construção de amplas comunidades de aprendizagem.

**Palavras-chave:** Multiculturalidade, transversalidade, língua indígena, materiais literários, metodologias alternativas.

## **AN EXPERIENCE OF METHODOLOGICAL ARTICULATION OF LEARNING IN MULTICULTURAL CONTEXTS: ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE EMILIANO ZAPATA, PUEBLA, MÉXICO**

### **Abstract**

Emerging sociocultural scenarios, typical of globality, challenge and question conventional conceptions about the teaching of indigenous languages and multiculturalism, particularly in countries with enormous cultural diversity such as Mexico. A specific area of the city of Puebla is an example of the recent incorporation of large multiethnic and multicultural groups that settle within it due to economic reasons and propose multiple and complex methodological and epistemological challenges to the implementation of educational strategies to meet their needs and demands. An innovative experience has been articulated for 8 years to respond to the challenge: the implementation of an alternative project methodology, articulated through stories and social practices, leading to production, by the participants of the educational community (students, teachers, and parents), of literary materials in different languages. Around this experience, educational practices and strategies are developed that are transversal to the learning and content of the students, focused on the cultural and identity significance of learning process, in the successful incorporation of new technologies into learning processes and activities, and in the construction of broad learning communities.

**Keywords:** Multiculturalism, transversality, indigenous language, didactic materials, alternative methodologies.

### **Introducción**

Multiplicidad de contextos socio-culturales emergentes resultan de la creciente complejidad social y económica que ha impuesto el proceso de la globalización a los diferentes países en que, en un pasado reciente, los ámbitos rurales y urbanos aparecían como claramente diferenciados, no sólo por el tipo de actividades económicas que éstos desarrollaban, sino también por los distintivos culturales y lingüísticos que cada uno de estos mundos portaba: el mundo rural y su geografía como el espacio, por antonomasia, de las actividades agrícolas y como marco de existencia de las sociedades tradicionales, generalmente arraigadas a las culturas más antiguas y de carácter originario, a sus cosmovisiones, además de reservorios del patrimonio y diversidad lingüística. En contrapartida, las ciudades ámbitos de la economía industrial y terciaria, portadores de la modernidad, pero cultural y lingüísticamente desarraigados.

Sin embargo, tales simplificaciones basadas en este tipo de dicotomías suelen no resistir el acercamiento a las realidades, tanto urbanas como rurales más concretas, ya que como resultado de complejos procesos de migración acunados por la globalización, se produce cada vez más una sobreposición, a la vez hibridación, no sólo de los espacios urbanos y rurales, sino de las culturas tradicionales y modernas, constituyendo inéditas matrices de diversidad social.

En este contexto, en general, el desafío epistemológico que enfrentan, tanto la teoría como las prácticas educativas es inmenso, ya que existen andamiajes metodológicos que no han tomado conciencia del conjunto de procesos radicales de cambio socio-cultural que han tenido lugar en las últimas tres décadas. Específicamente, se puede apuntar como ejemplo destacado de este “desacompañamiento metodológico”, la conceptualización y valoración que el paradigma educativo convencional asigna a la enseñanza de la lengua indígena y de los valores de la multiculturalidad, como estrategias educativas exclusiva o casi exclusivamente diseñadas para los grupos sociales que habitan en localidades específicamente caracterizadas como tradicionales, rurales y/o indígenas, no correspondiendo al espacio urbano moderno más que una de las siguientes situaciones: 1) la enseñanza de vocablos y algunos elementos culturales indígenas como un saber que enriquece la cultura general y, en alguna medida, también adorna la educación de los habitantes urbanos; 2) la enseñanza en lengua indígena para población localizada en contextos urbanos como un camino para lograr su adaptación cultural a la modernidad que el medio les impone, siempre apoyada en una narrativa, poco sustentada en la realidad, que demagógicamente se justifica como forma de evitar que estos contingentes abandonen su lengua y cultura.

Sin embargo, como ya se apuntó anteriormente, las realidades socioculturales contemporáneas de los medios urbanos y/o modernos distan mucho de la homogeneidad y, no pocas veces, incluyen escenarios excepcionales caracterizados por su unicidad. Por ejemplo, asentamientos localizados en grandes metrópolis, resultantes de la migración, en que poblaciones sustentadas económicamente en actividades económicas modernas conservan aún patrimonios culturales y lingüísticos tradicionales u originarios, y en que coexisten no una sino varias etnias muy diversas, y cuyos grupos familiares presentan diversidades generacionales entre hablantes de lengua materna indígena, con hablantes de la lengua indígena como segunda lengua o no hablantes de lengua indígena pero muy adscritos a la cultura asociada a la lengua indígena.

Delante de este tipo de contextos emergentes, las estrategias educativas que centran su interés en los aspectos lingüísticos y culturales parecen levantar (o al menos deberían de intentar

hacerlo) un conjunto de cuestionamientos fundamentales que exigen una respuesta: ¿Es pertinente la enseñanza de la lengua indígena en contextos urbanos y/o modernos? ¿Pueden articularse estrategias educativas multiculturales en escuelas urbanas? ¿Puede educarse en la multiculturalidad aun cuando no se implemente una enseñanza de la lengua indígena? ¿Es la diversidad lingüística dentro de una misma comunidad educativa (o sea la existencia de familias con hablantes de distintas lenguas indígenas además del español), un obstáculo a la integración comunitaria? ¿Las estrategias educativas centradas en los aspectos lingüísticos y culturales, requieren de metodologías alternativas o innovadoras para implementarse? ¿Representan este tipo de estrategias educativas nuevas posibilidades o potenciales a la innovación educativa y didáctica?

Contribuir, en alguna medida, a responder estas preguntas es el objetivo de este texto. Intentar reflexionar en torno a dichos cuestionamientos se torna una vía de reflexión metodológica, incluso epistemológica, que orienta el proceso de construcción pedagógica y didáctica en los contextos emergentes específicos y altamente complejos que plantean los nuevos escenarios sociales y culturales configurados por la globalización económica en tiempos relativamente recientes.

## **1. Un contexto emergente**

La Escuela Primaria Bilingüe “Emiliano Zapata”, pertenece al Sistema de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública en el Estado de Puebla, México, y tiene como característica su ubicación periférica en la colonia San José los Cerritos, de la ciudad de Puebla. Su ubicación marginal, pero a la vez conectada a la ciudad por la movilidad que genera la Central de Abasto<sup>3</sup>, provocó un fenómeno de migración poco usual en esa zona de la metrópoli.

La ciudad de Puebla es la cuarta ciudad en importancia demográfica y económica a nivel nacional y desde hace algunos años ha presentado una migración constante de los municipios del interior del estado, sin embargo, el comercio y la conexión que produjo la central desde hace más de treinta años provocó también que pobladores de otros estados como Veracruz, Chiapas y principalmente de Oaxaca, dejaran sus lugares de origen para habitar en las inmediaciones del local comercial, primero de forma irregular para después conformar toda una comunidad local urbana.

---

<sup>3</sup> La Central de Abasto es el principal y mayor centro de acopio y distribución de víveres y de otros satisfactores de necesidades básicas para el conjunto de la zona metropolitana de Puebla, del que se abastecen prácticamente todos los mercados urbanos metropolitanos y también de otros estados colindantes a Puebla.

Las redes comunitarias y familiares existentes han ocasionado la continuidad de la migración de los pobladores del estado de Oaxaca, principalmente de Huautla de Jiménez y hablantes de la lengua indígena mazateca, de tal forma que gran parte de la colonia está conformada por habitantes de esta etnia los cuales conservan sus costumbres y, principalmente las personas mayores, su lengua.

En este contexto, la escuela surge en septiembre de 1986, creada para la atención de población indígena circunscrita en una región que se suponía predominantemente náhuatl<sup>4</sup>, con docentes hablantes de esa lengua y con la finalidad de su enseñanza como lengua materna de la comunidad.

No obstante, el objetivo inicial de la enseñanza del náhuatl como **lengua materna** ha sido totalmente rebasado en la institución dada la confluencia de distintos grupos indígenas: mazateco (19%), nahua (4.2%) y tutunakú (3.8%), lo cual ha venido a exigir una reestructuración del planteamiento intercultural inicial y ha generado la exigencia de una nueva articulación metodológica para la enseñanza en un contexto multicultural.

En los últimos años se ha gestado un nuevo planteamiento para abordar el proceso educativo y lingüístico en las aulas, se ha definido el criterio de lograr apenas un acercamiento a las culturas coexistentes dentro de la escuela, partiendo siempre de las prácticas sociales y culturales de sus etnias.

En una dinámica de contacto de lenguas y culturas en áreas urbanas se puede suponer que se propiciará un reconocimiento y aceptación de la diversidad lingüística sin que los individuos se vuelvan necesariamente competentes en las lenguas en cuestión. La convivencia social de diversas lenguas no deriva por sí sola en individuos bilingües, pero de hecho genera algo que podríamos llamar “interlingüismo” y que permite, justamente, la pervivencia de las lenguas en un contexto de permanente comunicación y negociación social entre grupos e individuos que afirman su cultura. (Sichra, 2006, p. 10)

Partiendo de lo anterior, se considera que la interculturalidad en el aula está estrechamente vinculada a una comprensión basada en principios constructivistas, a partir de los cuales se resaltaría un conjunto de fenómenos muy específicos: saberes previos del alumno (basados en prácticas sociales y culturales de sus pueblos originarios), interacción, ambientes de aprendizaje, etc. La atención a la diversidad se refleja en la organización del aula, en las modalidades de trabajo, materiales, actividades de aprendizaje y evaluación, por lo cual se ha reorganizado el proceso educativo e iniciado una serie de acciones al respecto: a) trabajo por proyectos transversales b) actividades alternativas digitales e impresas; c) diseño de fichas de

---

<sup>4</sup> El Náhuatl es la lengua originaria más hablada en el país junto con el maya. Aproximadamente el 10% de la población aún la habla y se concentra en la parte central del país.

trabajo basadas en la metodología del aprendizaje situado y d) finalmente, la elaboración de libros artesanales como un *mediatizador* de la enseñanza intercultural.

## **2. Descripción analítica de la experiencia**

El contexto descrito anteriormente, tal como plantea Sichra (2006) “desafía la clásica distinción en la Educación Intercultural Bilingüe entre primera lengua y segunda lengua y su respectivo tratamiento metodológico”, exige materiales didácticos contextualizados, diversos y atractivos para ser trabajados con los alumnos. Los libros que provee la Secretaría de Educación Pública (SEP) para la enseñanza de la lengua materna, no se adaptan a la condición específica de la población escolar y difícilmente permiten articular un proceso a través de su uso. Dado el contexto urbano, la enseñanza de grupos multiculturales se enfrenta a condiciones poco favorables debido a la necesidad y aceptación de la lengua extranjera (preferencia del inglés por sobre las lenguas originarias) como segunda opción lingüística, motivo por el cual, la justificación de la afirmación cultural y la creatividad de este proceso deben rediseñarse para abordarlo con eficacia dentro de las aulas.

El propósito de este enfoque, tal cual se enuncia en los Parámetros Curriculares para la Lengua Indígena, será que: los alumnos se “apropien de las prácticas sociales del lenguaje, así como fortalecer el orgullo por su lengua, su sentido de pertenencia, y la comprensión de que poseen una lengua que refleja la cultura e instituciones sociales de su pueblo”. Mientras que el compromiso docente será la revitalización de la lengua indígena, el establecimiento de un vínculo con la comunidad para preservar las prácticas sociales y, sobre todo, la creación de redes de comunicación entre niños y maestros para compartir experiencias de lectura, escritura y diseño de materiales.

En este último punto es donde se pondrá especial atención, ya que dentro del colectivo escolar se estableció como principal eje articulador a los materiales didácticos diseñados específicamente para el contexto escolar, los cuales tendrían la versatilidad de abordarse a partir de cualquiera de las lenguas indígenas coexistentes en la escuela y la flexibilidad de generar una serie de actividades transversales para fortalecer otros contenidos de las diferentes asignaturas.

Además de que estos materiales deberían ser capaces de lograr el impacto afectivo y el procesamiento profundo que puedan facilitar la adquisición del lenguaje y “permitirle al lector/receptor tener una representación personal y multidimensional en su lenguaje interno, que se combinen para lograr un aprendizaje significativo” (TOMLINSON, 1998).

Bajo estas premisas, los materiales diseñados en la escuela han sido elaborados con las siguientes características: a) ser creativos para lograr impacto en los alumnos; b) presentar historias cortas de fácil comprensión y adaptación en las diferentes lenguas existentes en la institución; c) tener una finalidad pedagógica clara; d) favorecer la transversalidad entre asignaturas; e) actuar como detonador de una serie de actividades lúdicas encaminadas a favorecer las lenguas existente; f) rescatar el sentido de multiculturalidad fortaleciendo la identidad étnica y la inclusión y, g) valorizar la riqueza del encuentro de las culturas contemporáneas con las originarias.

Como punto de partida, se ha optado por la adaptación de cuentos cortos ya conocidos por la mayoría de los alumnos, lo que facilita la comprensión contextual a la hora de trabajarlos en lenguas originarias y permite además que el niño transite por ambientes letrados desde el inicio.

El primer proyecto trabajado dentro de la escuela fue *Nochan*, mi casa en nahuatl e *Ndiana* en mazateco, seis alumnas de sexto grado trabajaron durante los recesos en el diseño del cuento en Power Point y posteriormente en su ensamble (*Figura 01*). Estos materiales marcaron la consolidación de la propuesta de crear materiales en diferentes lenguas y que a su vez los alumnos diseñaran un libro interactivo utilizando *Power Point* como plataforma de diseño. Éstos tenían la característica de permitirle al lector la manipulación de puertas y objetos en tercera dimensión, además de descubrir cosas ocultas, como medio para el aprendizaje de palabras de uso cotidiano en una casa. La importancia de este trabajo fue la vinculación con un padre de familia de origen mazateco para la adaptación y traducción del vocabulario y a su vez, el reconocimiento de su apoyo lingüístico por parte de la comunidad escolar.

**Figura 01-** (a) Alumnas de sexto grado con sus libros diseñados (b) Libro *Nochan* y *Ndiana*.



Sin embargo, su principal limitación fue que no tuvo ninguna articulación con otras asignaturas, ni aplicación en el aula para consolidar algún contenido. Es decir, se hizo como un objeto aislado que permaneció en la biblioteca.

Para el siguiente ciclo escolar se realizó la traducción y adaptación del cuento *La oruga glotona* de Eric Carle, al mazateco, náhuatl y tutunakú, materiales traducidos por alumnos indígenas de la escuela y diseñados en el aula de medios utilizando Power Point por niños y niñas de 5° grado (*Figuras 02*). Estos materiales fueron creados para su uso con los alumnos de primer grado para favorecer el aprendizaje de los días de la semana, conteo de pequeñas colecciones, vocabulario de frutas y verduras, así como el proceso de evolución de la oruga a la mariposa y, a partir de ellos se generaron una serie de actividades impresas que favorecieron aprendizajes de lenguaje y razonamiento matemático.

Este proyecto además de crear materiales en lenguas originarias cumplió el cometido de articular varias asignaturas a partir de su uso, aunque fue limitado en el primer ciclo.<sup>5</sup>

**Figura 02-** (a) Libro traducido y diseñado por alumnos de quinto grado *In mayanka koneokuili* b) Materiales didácticos



Un proyecto más acabado de articulación metodológica se realizó con motivo de la conmemoración de la lengua materna<sup>6</sup>, el cuento de *Camilón, comilón* de Ana María Machado, fue adaptado en forma breve para su traducción en mazateco, con la flexibilidad de ser abordado en otras lenguas.

<sup>5</sup> En México, el primer ciclo corresponde a 1° y 2° grado de primaria.

<sup>6</sup> Día Internacional de la Lengua Materna, 21 de febrero.

Las docentes de segundo grado seleccionaron este cuento bajo los siguientes criterios: a) tiene una historia sencilla, participan varios personajes y objetos y c) se desarrolla en el campo. Siguiendo el enfoque del libro objeto como mediatizador y facilitador de la enseñanza de la lengua, *Camilón* fue diseñado en hojas de papel cascarón simulando un granero, con ilustraciones pintadas a mano y textos breves en mazateco. La parte interactiva del material consistió en pequeñas piezas plásticas de verduras u objetos para colocarse con imanes en la hoja correspondiente. Finalmente, se creó un títere del personaje central cargando su canasta para ir recolectando piezas conforme avanzara la narración.

Este material fue creado con la finalidad específica de servir como articulador de una serie de actividades que podrían eventualmente ser adaptadas a otras lenguas indígenas:

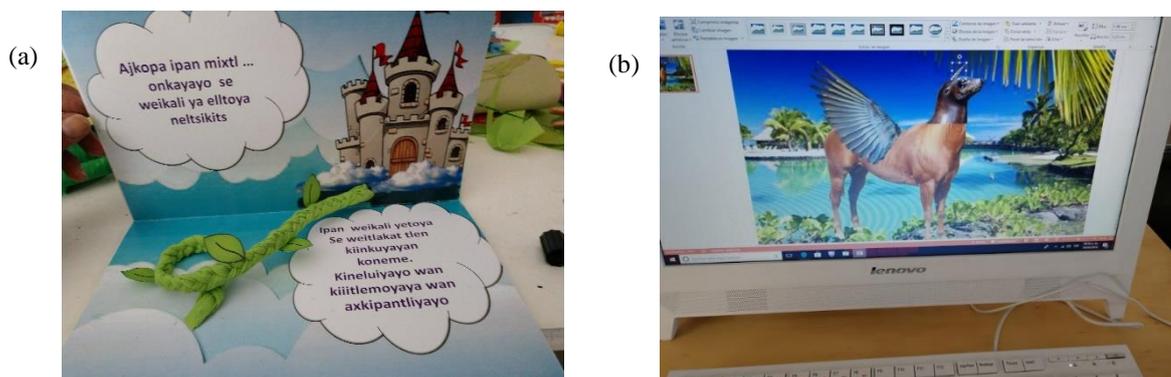
1. Teatro guiñol con la participación de madres de familia mazatecas (*figura 03 a*).
2. Narración en español por parte de las docentes de segundo grado (*figura 03 b*).
3. Identificación de números en mazateco y colocación de figuras en los tableros.
4. Elaboración de su propio cuento a partir de una secuencia de imágenes en desorden, escribiendo un final alternativo para la historia.
5. Actividad interactiva digital de conteo de pequeñas colecciones y correspondencia en números en mazateco (*figura 03 c*).

**Figura 03-** (a) Obra de teatro en mazateco con madres de familia (b) Narración del cuento con docentes (c) Actividad digital.



Otros proyectos conmemorativos con buenos resultados fueron *In nawalo etlmej* (*Las habichuelas mágicas*) y *Bestiario, criaturas gestadas en nuestra aula de medios*<sup>7</sup>, ambos se desarrollaron ya como un proyecto institucional, con una duración de aproximadamente tres meses, dando inicio con el ciclo escolar y cerrando con la conmemoración de la lengua materna. Ambos proyectos dieron como resultado libros diseñados Point por los alumnos de 5° y 6° grado, impresos y ensamblados por el equipo docente para el acervo escolar (*Figura 04*). No obstante, fortalecieron transversalmente contenidos de aprendizaje de varias asignaturas teniendo como eje Lengua Materna-Español, pero llegando incluso a tocar temas de germinación y huertos verticales en el primer caso.

**Figura 04-** (a) Cuento *In nawalo etlmej* diseñado en Náhuatl por alumnos de sexto grado (b) Diseños digitales de animales híbridos para el *Bestiario*.



En el 2019, se realizó el proyecto *Tsonkojkostik*<sup>8</sup>, las actividades trabajadas dentro de la escuela sirvieron como detonadores del proyecto completo, los resultados obtenidos fueron quince libros en español, náhuatl y mazateco, cinco videos en diferentes lenguas originarias y Lengua de Señas Mexicana (LSM)<sup>9</sup> y dos libros en Braille en náhuatl y español (*Figura 05*). Se vincularon las secuencias didácticas del Club de Arte, del Aula de Medios y de los salones de clases de los diferentes grados (1° a 6° con un total de 18 grupos). El objetivo de estas actividades era consolidar algunos contenidos curriculares a partir del cuento de *Ricitos de Oro*; desarrollar competencias digitales en alumnos de todos los grados y específicamente, con los alumnos de sexto grado diseñar, imprimir, ensamblar y encuadernar los libros creados.

<sup>7</sup> Bestiario, tomado del libro de Juan José Arreola del mismo nombre.

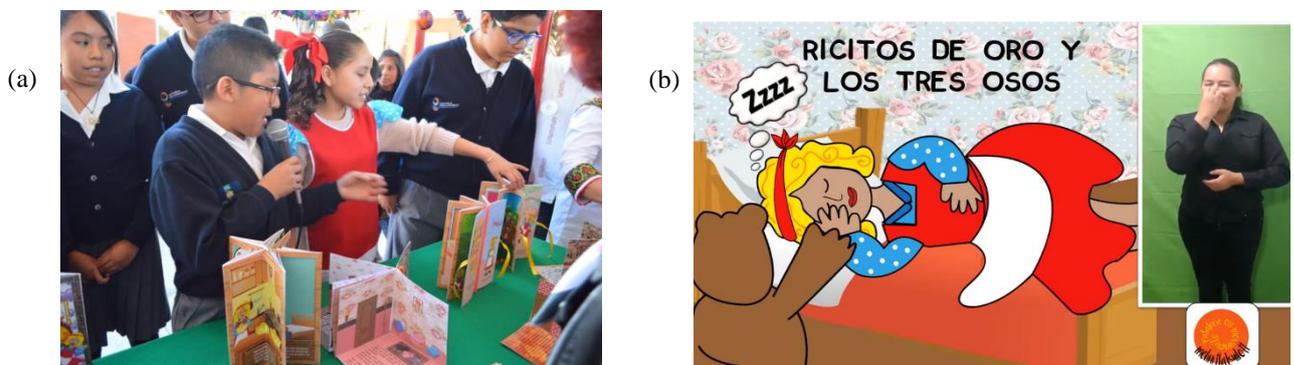
<sup>8</sup> Ricitos de Oro por su traducción en Nahuatl de los vocablos Tsontekon-cabeza y kostik-amarillo.

<sup>9</sup> Puede visitarse en el sitio de Lucy Zamudio <https://sites.google.com/view/lucyzamudio/ricitos-de-oro> Acceso en: 10 sep. 2021.

La duración del proyecto *Tsonkojkostik* fue de aproximadamente 4 meses y medio, período en el que se organizaron y calendarizaron las diferentes actividades antes de su presentación comunitaria el día internacional de la lengua materna. Éste implicó muchas etapas, mismas que exigieron el esfuerzo y colaboración del colectivo escolar y de múltiples agentes externos que se sumaron y contribuyeron con el diseño de materiales.

La organización e implementación de las etapas implicó un cronograma detallado y el uso de metodologías distintas, dependiendo de las personas o grupos implicados y del producto desarrollado dentro del proyecto. Generalmente para el trabajo específico del aula con los alumnos, se organizaron en binas o pequeños grupos que elaboraron los materiales necesarios y trabajaron en el aula de medios. Con los docentes y personas participantes se trabajó de forma individual para lograr traducciones, interpretaciones y grabaciones de audio, generalmente en línea con escasos encuentros presenciales. Para el ensamble de cuentos, diseño de mobiliario cartonero y libro en Braille con uso de texturas, se conformaron equipos de los docentes de la escuela y pequeños grupos de alumnos de apoyo, que trabajaron muchas veces en receso y a contraturno. La filmación de los videos en lengua de señas implicó el trabajo colaborativo entre intérpretes y miembros de la comunidad sorda. Los audios se compartieron virtualmente y la presentación implicó el trabajo colaborativo entre los docentes de la escuela, los narradores, los 120 alumnos del Club de Arte y diseño de cuentos, la intérprete de LSM y padres de familia de apoyo.

**Figura 05-** (a) Alumnos de sexto grado exponiendo sus cuentos diseñados (b) Videos de *Ricitos de Oro* en lenguas originarias y LSM.



Nuestro proyecto del último año se construyó durante el confinamiento por el COVID 19 y aunque resulte difícil de creer, éste permitió estos encuentros y los potenció.

El objetivo del proyecto *Los siete ratones ciegos dan la vuelta al mundo*, al igual que en años anteriores, fue desarrollar una serie de actividades para fortalecer la identidad y lenguas indígenas presentes en nuestros alumnos (*Figura 6*); el rescate de acervos interpretados y traducidos en lengua indígena para la Biblioteca Escolar; la vinculación, transversalidad de contenidos, aprendizajes esperados y actividades a partir del tema propuesto y, finalmente, crear una comunidad de aprendizaje virtual para participar en la creación de materiales inclusivos a partir de un cuento clásico.

Seleccionamos el cuento de *Los siete ratones ciegos* por ser una historia corta, manejar campos semánticos comunes a todas las lenguas (días de la semana, colores, objetos) y por la idea que ya veníamos trabajando del aprendizaje integral, es decir, ver las cosas como un todo sin fragmentarlo. La idea original era que los niños dibujaran o crearan a los personajes y a partir de ellos, animar videos cortos de la historia contado en diferentes lenguas. En medio de la pandemia y de la virtualidad, se consiguieron audios en lenguas que ni siquiera se imaginaba: Lingala y Suajili de la República Democrática del Congo, Baoulé de Costa de Marfil, Chino Mandarín y un sinnúmero de voces y sonidos jamás pensados, por lo que se decidió incluir fotografías de los participantes tanto en la traducción, voz, así como en el diseño de los personajes<sup>10</sup>. Para *nuestras lenguas*, participaron docentes de Educación Indígena del estado, maestros jubilados, profesores de otros estados del país como Tamaulipas, Sinaloa, Baja California, Durango, Yucatán, Veracruz y Quintana Roo, quienes grabaron los audios en las lenguas originarias: Yoreme-mayo, Mazateco, Mixteco, Ngigua, Nahuatl, Tutunakú, Maya, Tseltal, Chinanteco y Amuzgo. Sobrepasó, por mucho, las expectativas, fue un proyecto de encuentro, de esperanza en este mundo impactado y confinado por el COVID<sup>11</sup>.

**Figura 06-** Portada de actividad interactiva de los 55 videos del cuento *Los siete ratones ciegos*



<sup>10</sup> Ver sitio: <https://sites.google.com/view/los-cientos-de-ratones-ciegos/home> Acceso en: 10 sep. 2021

<sup>11</sup> Ver video testimonial: <https://youtu.be/P7soaAKY5DE> Acceso en: 10 sep. 2021

La parte sustancial de la conmemoración fue el proyecto escolar sobre las lenguas originarias, por lo que se trabajaron ficheros en todos los grados con las mismas actividades sólo que con diferente nivel de complejidad, incluyendo actividades interactivas con el uso de los 55 videos realizados. Se consideró la lectura *Migrar* del autor José Manuel Mateo como detonador para que los alumnos recuperaran y escribieran sus historias de vida y a su vez, redescubrieran sus orígenes. Se abordaron contenidos de Matemáticas, Español, Geografía, Cívica y Ética y Lengua Indígena.

El cierre fue el trabajo colaborativo con la Zona 012 de Secundarias Técnicas de la región de La Laguna, Durango. La colaboración consistió en dos clases síncronas con modalidad de taller para alumnos de secundaria, con la finalidad de la elaboración de videos animados diseñados en *Power Point*, contados con su propia voz, a lo que ellos mismos denominaron *Los ratones laguneros*, de las sesiones se obtuvieron trece videos.

Sin duda alguna, existen maneras alternativas para fortalecer la enseñanza de una segunda lengua, sin embargo, hay pocos materiales que posean la flexibilidad de retomarse en diferentes lenguas y bajo diferentes enfoques dentro de un contexto multicultural, he ahí la importancia de la articulación de un proyecto utilizando cuentos o prácticas sociales.

### **3. Articulación metodológica**

Después de los proyectos realizados se ha ido consolidando, dentro de esta institución escolar, la propuesta de articulación didáctica a través de cuentos o prácticas sociales. Esta metodología permitió transitar hacia la educación a distancia durante el confinamiento, aún sin contar con conexión síncrona o dispositivos para trabajar de forma virtual. Nuevamente la transversalización de aprendizajes fue fundamental para abordar los aprendizajes relevantes o imprescindibles de las diferentes asignaturas a través del uso de ficheros interactivos.

En un inicio puede resultar complicado encontrar el cuento o práctica que dará coherencia a todo el proyecto, sin embargo, se ha incluido recientemente el calendario de punto nodales para determinar, por grado, las fechas importantes, la dosificación de contenidos relevantes, festividades o costumbres tradicionales (carnaval, día de muertos, fiestas patrias, etc.) y con ello ir diseñando una serie de proyectos cortos. Esta metodología se retoma de los *calendarios comunitarios* utilizados en las escuelas multigrado<sup>12</sup> de comunidades indígenas,

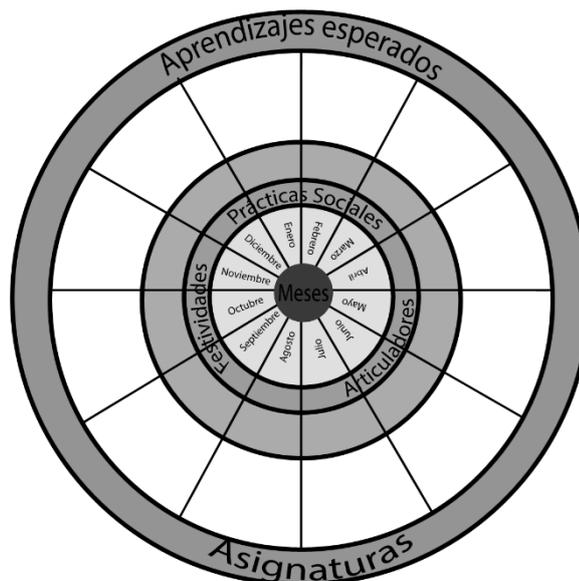
---

<sup>12</sup> En el Sistema de Educación Indígena existen escuelas donde un docente atiende varios grados a la vez, debido principalmente al escaso número de alumnos atendidos por la dispersión geográfica de la población. Sin embargo, como política de inclusión se brinda educación en casi todos los municipios del estado con esta u otras modalidades. Las escuelas multigrado utilizan una metodología y planes y programas propios.

que básicamente consiste en realizar una revisión de las prácticas sociales de la población - generalmente la siembra o fiestas patronales<sup>13</sup>-, su periodicidad y coincidencia con los tiempos escolares. De modo que el docente hace una revisión de los aprendizajes esperados del Plan y Programa correspondiente, realiza su propia dosificación y relevancia de acuerdo con el contexto y los vincula con los meses del año y prácticas sociales de la comunidad, dando pertinencia y significado a los aprendizajes de los alumnos. Lo deseable es que este esquema (Figura 07) se construya de forma colectiva, donde alumnos y padres de familia participen.

Incluir las lecturas infantiles como punto de partida ha permitido que los alumnos se familiaricen con los ambientes letrados desde los primeros grados y que, a su vez, desarrollen la oralidad y la escritura. Si bien todavía hay grandes escollos que brincar para alcanzar niveles óptimos de desarrollo, se ha avanzado en ir inculcando a los niños la afinidad por la lectura y

**Figura 07-** Esquema de calendario de puntos nodales



**Fuente.** Elaboración propia basada en la metodología del calendario comunitario (2021)

reconociendo los personajes de las historias a lo largo del proyecto.

Por otra parte, retomar prácticas sociales o tradiciones de la comunidad, permiten fortalecer su identidad, revalorar su cultura y expresar lo que les da pertenencia en medio de su situación migrante. De ahí que los proyectos que se elaboren siempre deban incluir actividades

<sup>13</sup> En México la toponimia de las localidades indígenas se compone del nombre de un santo más el nombre original en lengua indígena, de tal forma, que cada comunidad festeja a su santo patrono de acuerdo con el santoral.

a favorecer la identidad, la diversidad y a reconocer las diferentes formas de expresarse por parte de los demás.

Cuando el articulador se tiene definido, entonces debe elaborarse un detonador, que permita situar al niño ante lo que va a aprender durante el tiempo que dure la actividad. La elaboración de los detonadores como se ha visto a lo largo de las experiencias descritas es casi siempre un producto propio utilizando herramientas digitales muy sencillas, pero incluyendo voz, imágenes o adecuando el vocabulario al contexto del alumno. Ese detonador será su nodo a lo largo de las actividades y a partir de él, se articularán todas las demás asignaturas. De forma que una materia funja como eje y las otras se favorezcan de forma transversal.

A partir de entonces se diseña la secuencia didáctica basada en el aprendizaje situado, estableciendo claramente los cuatro momentos fundamentales (Partir de la realidad, análisis y reflexión, resolver en común y comunicar y transferir), es precisamente en el apartado de *resolver en común* donde se describen las actividades paso a paso, conservando la estructura de inicio, desarrollo y cierre. Utilizando además actividades de consolidación, las cuales pueden ser digitales o impresas; lo más importante en este punto es precisar el por qué y cómo se usarán estas actividades, que en general son sopas de letras, crucigramas, pintar por números, correspondencias, etc, pero que en sí mismas no conllevan ningún aprendizaje para los niños, sino, que se vuelven *consolidadores* en la medida que implican una actividad posterior a su resolución. Por ejemplo: a) resolver una sopa de letras para organizar en una tabla las palabras de acuerdo con su función en el texto, b) colorear patrones en cuadrículas utilizando pares ordenados, c) juntar pares en un memorama por campo semántico y hacer pequeñas narraciones a partir de ellos, etc. Motivo por el cual, estos recursos deberán ser realizados específicamente por los docentes para que tengan funcionalidad y cumplan su objetivo dentro de la planeación.

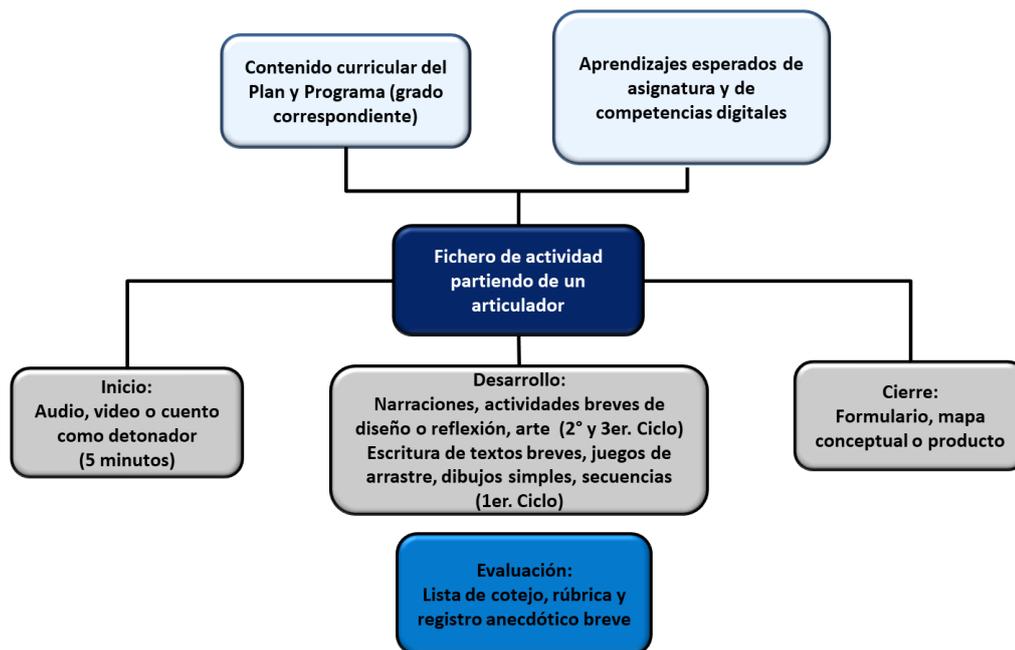
Es fundamental aclarar que el que sean digitales o impresas no hacen una diferencia sustancial en el aprendizaje. Si bien las primeras tienen un impacto multisensorial en los alumnos, se ha observado que, en medio de la realización de los proyectos, prefieren la manipulación de materiales concretos, ya sea porque se facilita su comprensión o porque es la concreción tangible de su propio proceso de aprendizaje. Así, que, aunque las actividades se realicen en formatos digitales, es necesario imprimirlas, como parte de la culminación de sus productos.

Otro punto de impacto ha sido el arte y la creatividad, permitir al niño la expresión ha tenido muy buenos resultados, sobre todo en el desarrollo de la oralidad al permitirles contar finales alternativos, usar títeres de diferentes formas, enseñar diferentes técnicas de dibujo y

pintura para ilustrar sus trabajos, etc. La asignatura de Educación Artística ha sido casi siempre dejada de lado por los docentes, quienes fungen como *especialistas* de todas las asignaturas, sin embargo, se ha observado que implementar actividades de este tipo permiten la expresión de los alumnos, desarrollando además otras habilidades como noción de espacio y lateralidad.<sup>14</sup>

Lo fundamental será siempre el diseño de una secuencia didáctica bien estructurada: a) sencilla y de fácil comprensión para los alumnos; b) con fases muy específicas a concretarse; c) con productos muy bien definidos; d) con una variedad de recursos didácticos (digitales o impresos); e) con criterios, indicadores e instrumentos de valoración y lo más importante, que sean significativas y atractivas para el alumno, con juegos, música, costumbres que le resulten familiares y que formen parte de su propia realidad, tal como lo muestra el diagrama de articulación (*Figura 08*).

**Figura 08.** Diagrama de articulación, planeación y diseño de actividades



Estos pequeños proyectos y pequeñas lecturas se van desarrollando en períodos que el docente determina, de acuerdo con la propia posibilidad del texto escogido, generalmente se tratará de una semana o quince días. Y a su vez, irán marcando un trayecto que se cierra en un proyecto escolar mayor que dé identidad institucional en todos los grados escolares, es decir,

<sup>14</sup> En México no se cuenta en educación primaria con profesores especialistas en música, dibujo, etc.

todos los alumnos trabajando un mismo articulador con una gradualidad y complejidad de acuerdo con el año que cursen correspondiente a su edad.

A la par, se van construyendo materiales propios que van conformando el acervo escolar y personajes que los niños van resignificando a lo largo del proceso.

#### **4. Conclusiones**

Dado el contexto multicultural de la escuela de la que parte este documento, la enseñanza de la lengua adquiere otro significado e implica nuevos desafíos para el desarrollo de competencias lingüísticas en los alumnos:

1. Por un lado, la finalidad no será el aprendizaje memorístico de un vocabulario básico de las lenguas indígenas, ni la superposición de una sobre otra; sino la afirmación cultural y lingüística, el reconocimiento de su identidad y pertenencia a un grupo étnico y, en medida de lo posible, el rescate de la lengua indígena en materiales impresos a través de la participación comunitaria.
2. Los materiales didácticos no pueden crearse como objetos ajenos al proceso de aprendizaje, son parte fundamental del mismo y se plantea que se diseñen como parte de una metodología que incluya actividades lúdicas y transversales, favoreciendo la lengua, pero también otros conocimientos como los relativos a las ciencias y el razonamiento matemático.
3. Los profesores adquieren en este proceso el papel de tutor o facilitador que aprovechará las habilidades lingüísticas de los alumnos indígenas en beneficio y enriquecimiento cultural de toda su clase.
4. La escuela a través de esta metodología logrará el reconocimiento y valoración de las culturas existentes en la institución, convirtiéndola en un espacio de respeto donde todos los alumnos puedan ser miembros participativos y activos de la comunidad.
5. Aprender a articular los aprendizajes en torno a un tema eje, en este caso los cuentos o prácticas sociales, y abordarlos de manera transversal sin fragmentar el conocimiento en la construcción de los ficheros interactivos.
6. Dado el Plan y Programa Nacional, al docente le corresponde el análisis, selección y dosificación de los aprendizajes relevantes e imprescindibles, que darán coherencia y pertinencia a los proyectos escolares, siendo realmente significativos para los alumnos de acuerdo con su contexto.

7. Como parte de la disminución de las brechas entre la población urbana y originaria, ante la realidad actual del confinamiento que exigió de forma emergente la atención a distancia, se hace necesario el desarrollo de habilidades digitales en los alumnos, lo que implica el diseño de actividades interactivas que los lleven a utilizar y a aprender con diferentes herramientas y recursos.
8. Finalmente, diseñar la planeación de los proyectos pensando de forma global e integral sin hacer una fragmentación de las asignaturas, generando un aprendizaje holístico.

### Referencias bibliográficas

\_\_\_\_\_. Parámetros curriculares para la enseñanza de la Asignatura de lengua indígena. **Universidad Autónoma Metropolitana**, Ciudad de México, 4 ene. 2005. Disponible en: [http://www.uam.mx/cdi/redesinv/lengua\\_indigena\\_06.pdf](http://www.uam.mx/cdi/redesinv/lengua_indigena_06.pdf) Acceso en: 19 sep. 2021

MONSONYI, E. **Responsabilidad del lingüista frente a los pueblos indígenas americanos**. In: SICHRA, I. **Enseñanza de lengua indígena e interculturalidad: ¿entre la realidad y el deseo?** Investigación de la enseñanza del quechua en dos colegios particulares de Cochabamba, Cochabamba, Bolivia: *PROEIB Andes*, 2006.

SICHRA, Inge. **Enseñanza de lengua indígena e interculturalidad: ¿entre la realidad y el deseo?** Investigación sobre la enseñanza del quechua en dos colegios particulares en Cochabamba., Cochabamba, Bolivia: *PROEIB Andes*, 2006.

TOMLINSON, Brian (ed.). **Materials development in language teaching**. Ernst Klett Sprachen, 2011.