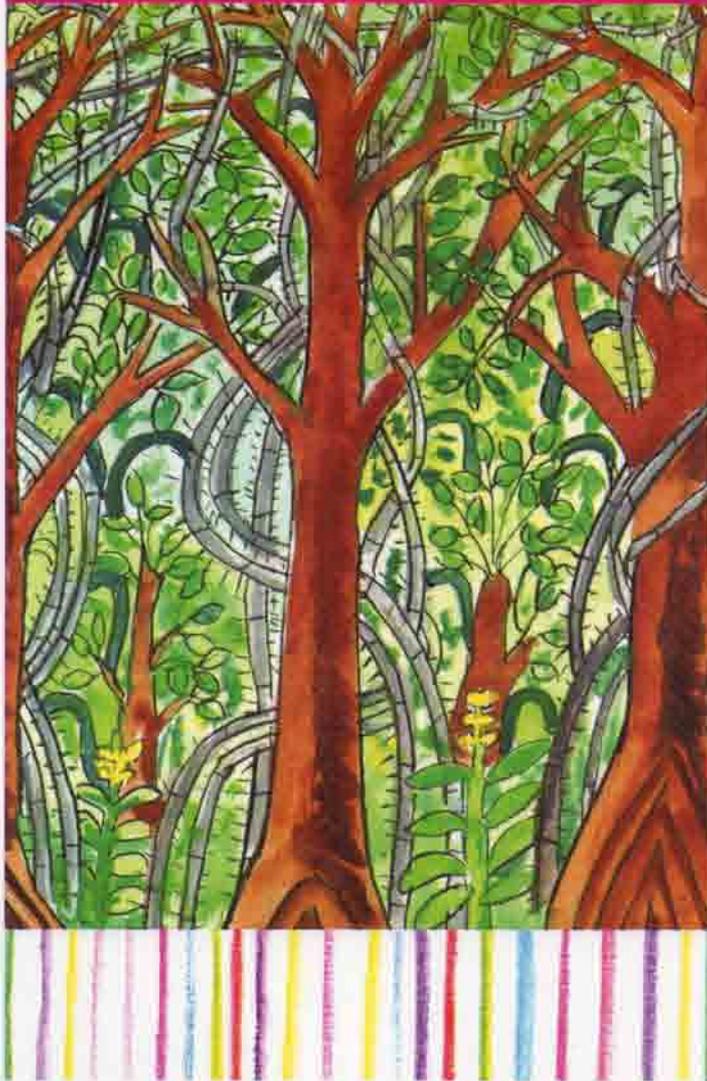


Modelo curricular
de educación intercultural bilingüe
UNEM



Unión de Maestros de la Nueva Educación (UNEM)

Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA)

Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)

Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP)

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Alcatraz Ediciones

Agradecemos a la Fundación Ford por su apoyo a este proyecto.

Modelo curricular de educación intercultural bilingüe UNEM

Primera edición: 2009

D.R. © Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
Juárez 87, Col. Tlalpan
C.P. 14000
México, 2009

ISBN: 978-607-486-008-5
Impreso en México

Coordinación académica
María Bertely Busquets

Gestión académica
Patricia Pernas Guarneros

Cuidado de la edición
Juan Narro

Diseño gráfico
Raúl Cano
Isidro Reyes

Corrección de estilo
Enrique Legorreta
Sergio Reyes

Apoyo técnico
Clara Zaynos

Índice



Presentación.....	5
Diagnóstico de la educación indígena en Chiapas.....	7
Antecedentes y trayectoria de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México.....	31
Introducción.....	31
Conformación de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México.....	34
El Bachillerato Pedagógico Comunitario.....	37
Las Tarjetas de Autoaprendizaje Interculturales Bilingües.....	38
El cuadernillo Los hombres y las mujeres de maíz: democracia y derecho indígena para el mundo.....	41
Proyecto de formación con la Universidad Autónoma de Chiapas.....	42
Diplomados "Sistematización del conocimiento indígena" y "Diseño de materiales educativos interculturales y bilingües".....	43
El currículum para la educación primaria intercultural y bilingüe.....	44
Fundamentación legal de la educación intercultural bilingüe.....	45
La nueva educación primaria intercultural y bilingüe de la UNEM.....	53
Introducción.....	53
¿Cómo concebimos la interculturalidad en la nueva educación?.....	55
¿Qué nos proponemos lograr en la nueva educación?.....	59
Perfil del egresado de la escuela primaria: ¿qué niño queremos formar?.....	61
Perfil del docente: ¿cómo concebimos al maestro en la nueva educación? El acompañante.....	63
Propuesta pedagógica.....	66
El calendario de las actividades socio-ecológicas.....	77

Actividades y ejemplos de articulación intercultural.....	76
Recursos y materiales didácticos para la nueva educación.....	79

Estructura curricular

Introducción.....	83
La matriz de contenidos del área integradora sociedad y naturaleza.....	84
El método inductivo intercultural.....	95
El proceso de articulación y contrastación.....	97
El proceso de planeación de la unidad didáctica.....	102
Comunicación bilingüe oral y escrita.....	106
Pensamiento lógico matemático.....	116
Expresión corporal.....	124
Expresión estética.....	128

El proceso de evaluación.....	129
-------------------------------	-----

Anexo.....	135
------------	-----

Bibliografía.....	137
-------------------	-----

Presentación

El presente currículum para la educación primaria intercultural y bilingüe ha sido elaborado en colaboración entre un grupo de educadores comunitarios tseltales, tsotsiles y ch'oles del estado de Chiapas—algunos de ellos integrantes de la Unión de Maestros de la Nueva Educación (UNEM) y otros independientes— y sus asesores no indígenas, adscritos al Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) de México y al Instituto de Investigaciones de la Amazonia Peruana (IIAP) de Perú.

Jorge Guzmán Díaz (UNEM)

Gustavo Hernández López (UNEM)

Manuel Gutiérrez Hernández (UNEM)

Armando Hernández López (educador independiente)

Edmundo Hernández López (educador independiente)

Florencio Rojas López (educador independiente)

Jacobo Hernández Rojas (educador independiente)

Silvia Pérez Hernández (educadora independiente)

Francisco Arcos Vázquez (educador independiente)

Miguel López Méndez (educador independiente)

Jesús Antonio Martínez Pérez (educador independiente)

Juan Guzmán Gutiérrez (educador independiente)

Manuel Hernández Jiménez (educador independiente)

María Bertely Busquets (CIESAS)

Raúl Gutiérrez Narváez (CIESAS)

Stefano Claudio Sartorello (CIESAS)

Jorge Gasché (IIAP)



La nueva educación primaria intercultural y bilingüe de la UNEM



Introducción

Selva, montañas y ríos son nuestras vidas.
Milpas y hortalizas son nuestros trabajos para vivir.
La tierra y el cielo son sagrados:
Luchamos para que sean respetados.
Nuestro territorio es una mansión de vida:
Sin selva será nada para nosotros,
No habrá futuro para nuestros hijos.
La madre tierra y el cielo:
Una mansión de sabiduría en la sociedad.⁷⁰

La necesidad de construir desde abajo una nueva educación intercultural y bilingüe que se aplique en las escuelas primarias ubicadas en el medio indígena nace desde lo profundo del corazón de nuestras comunidades tseltales, tsotsiles y ch'oles del estado de Chiapas. Como argumentamos en el capítulo 2 de este modelo curricular, nuestras comunidades ya están cansadas de recibir de parte del Estado una educación irrelevante, descontextualizada social, cultural y lingüísticamente, cuyos maestros están más comprometidos con los intereses sindicales que con la formación de nuestros hijos. Estamos cansados de una educación que no prepara a nuestros niños para seguir estudiando y que no forma a los alumnos para vivir de manera digna ni en nuestras sociedades indígenas ni en la sociedad nacional.

Nuestra propuesta educativa nace de la voluntad de contribuir a formar ciudadanos tseltales, tsotsiles y ch'oles que, sintiéndose orgullosos de ser campesinos, de vivir y practicar los valores positivos de nuestras culturas indígenas, contribuyan activa y participativamente en la construcción

de la nueva nación pluricultural mexicana para el siglo XXI y al fortalecimiento de una democracia activa, solidaria e incluyente.

Nuestra propuesta educativa se fundamenta en una postura política fuertemente crítica del neoliberalismo hegemónico que menosprecia al indígena, a sus lenguas, culturas y valores, y promueve una sociedad capitalista centrada en el individualismo y en la competencia bajo las reglas del "libre" mercado, en la distribución y consumo desigual de la riqueza, en el ejercicio del poder egoísta y de la dominación objetiva y subjetiva de los pueblos indígenas. Frente a este modelo social neoliberal, nosotros proponemos trabajar en la construcción de un modelo social alternativo, centrado en los valores positivos que caracterizan a las sociedades indígenas, como son la cooperación y solidaridad comunal, distributiva y laboral. Una sociedad que, contrariamente a la sociedad neoliberal hegemónica, reconoce a la tierra como madre, fuente de vida que hay que amar y respetar para que siga alimentándonos y protegiéndonos, y no como mero recurso al servicio de los intereses de los hombres y del mercado.

Nuestra propuesta educativa la construimos ejerciendo nuestros derechos a participar activamente en la formulación y ejecución de los programas y servicios educativos destinados a nuestros pueblos, derechos que, como vimos en el capítulo 3, son sancionados en el Convenio 169 de la OIT (arts. 27 y 28) y que están implícitos en la misma Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (art. 2).

Nuestra propuesta educativa es el resultado del trabajo que efectuamos, en colaboración con nuestros asesores mestizos, como ciudadanos tseltales, tsotsiles y ch'oles, para que nuestros hijos formen parte activa de una nueva nación pluricultural mexicana, en la que nunca más tengan que vivir en "un México sin nosotros" (EZLN). Es así que esta propuesta representa nuestra humilde contribución a la construcción, desde el campo educativo, de "un mundo donde quepan muchos mundos" (EZLN) en el que nuestros hijos se sientan orgullosos de ser ciudadanos indígenas mexicanos.

Por eso, nuestra propuesta educativa parte de la valoración y el fortalecimiento de las lenguas y culturas de nuestros pueblos indígenas, de la

profunda integración hombre-Sociedad y Naturaleza que las caracteriza, y de los valores positivos que se siguen practicando en la vida cotidiana de nuestras comunidades para, desde lo propio, articularse (no subordinarse) con la cultura nacional mestiza de nuestro país, y con las demás culturas que existen en nuestra Madre Tierra. Por eso decimos que la nueva educación de la UNEM es intercultural.

¿Cómo concebimos la interculturalidad en la nueva educación?

A pesar del creciente uso discursivo por parte de los gobiernos de los Estados de América Latina y de México, secretarías de educación, políticos y académicos, que hablan de la interculturalidad en términos ideales y utópicos, útiles al proyecto neoliberal que propugnan, los autores de este modelo curricular consideramos que la interculturalidad no es un concepto ni homogéneo ni unidireccional, sino una propuesta en debate, en constante negociación y definición. Para nosotros, la interculturalidad no se sustenta en una base de significados estables ni necesariamente compartidos, sino en los múltiples sentidos de una variedad de posiciones dinámicas, tanto individuales como colectivas, tanto oficiales como alternativas, a menudo en conflicto entre ellas.

Nosotros consideramos que el concepto de interculturalidad es un *significante* que, lejos de entenderse como un valor absoluto, adquiere múltiples significados a partir de la perspectiva sociocultural desde la cual se define, de los sujetos que lo construyen, así como del contexto en el que se aplica. El concepto de interculturalidad, en tanto *significante*, es referente de significados históricamente producidos y, por lo tanto, definir la interculturalidad conlleva un posicionamiento político, social y cultural frente a la realidad social.

En el caso de este modelo curricular, como precisa uno de nuestros asesores:

[...] no podemos pensar la interculturalidad sin la dominación/sumisión. Hablar de la interculturalidad como de una relación horizontal, no es más que un eufemismo para disfrazar relaciones verticales. La interculturalidad

no es algo que hay que crear en el futuro, como algunos teóricos lo asumen, la interculturalidad existe ahora y ha existido en América desde la conquista. Pero la dominación/sumisión imprime a la relación intercultural, por un lado, condiciones económicas, sociales, políticas y legales, y por el otro, disposiciones, actitudes, y valores asimétricos, desiguales pero complementarios y que en su complementariedad se reiteran y refuerzan diariamente a través de las conductas rutinarias, esquemáticas entre sujetos dominados y sujetos sumisos.⁷¹

Es así que, en lugar de referirnos a un utópico diálogo intercultural desde supuestas posiciones de igualdad que no corresponden a la realidad que vivimos los indígenas en las relaciones con los ciudadanos mestizos, nosotros concebimos la interculturalidad con un énfasis en las relaciones de poder asimétricas y de "dominación-sumisión"⁷² que caracterizan las relaciones interculturales entre la sociedad nacional-mestiza y las sociedades indígenas. La interculturalidad que vivimos desde hace más de 500 años y que seguimos viviendo en nuestra realidad cotidiana se caracteriza, por un lado, por el ejercicio de una dominación del Estado mexicano y de la sociedad mestiza sobre los pueblos y comunidades indígenas, la que se refleja en las condiciones económicas, sociales, políticas y legales que padecemos; por otro lado, estas relaciones asimétricas se fortalecen por nuestra propia sumisión frente a la cultura nacional-mestiza (lo que algunos llaman "racismo introyectado"), expresada en las disposiciones, actitudes y valores que muchos ciudadanos indígenas asumen en las conductas, las rutinas e interacciones con los ciudadanos mestizos.

Muestra tajante de la dominación objetiva que padecemos los ciudadanos indígenas es, por ejemplo, la negativa de reconocer constitucionalmente a los pueblos y comunidades indígenas como entidades de derecho público y no únicamente como sujetos del interés público, como el gobierno mexicano y el poder legislativo siguen haciendo al rehusarse a reconocer constitucionalmente la autonomía, autodeterminación y autogestión

⁷¹ Jorge Gasché (en prensa). "De hablar de educación intercultural a hacerla". Fundación para la cultura del Maestro, México.

⁷² *Ibid.*

política firmada en los Acuerdos de San Andrés,⁷³ manteniendo, de esa manera, la postura indigenista tradicional que muestra las limitaciones intrínsecas en el reconocimiento de la pluriculturalidad de la nación mexicana sancionada por el artículo 2 de la Constitución.⁷⁴

Por otro lado, esta dominación tiene su cara subjetiva en las conductas sumisas de muchos ciudadanos indígenas que, al encontrarse en el medio urbano o al relacionarse con algún kaxlan,⁷⁵ suelen sentir vergüenza de hablar su lengua nativa o de reconocer costumbres propias que, cuando están en sus comunidades con su gente, usan y practican diariamente. Este comportamiento ambivalente⁷⁶ en el que el ciudadano indígena adopta modales y formas de discurso de la sociedad dominante en las relaciones con la sociedad nacional-mestiza, y en el medio indígena adopta las conductas y el lenguaje indígena son una muestra evidente

⁷³ Misma que suponía también la definición de un ámbito espacial, material y personal para que los indígenas pudieran aplicar sus derechos, un ámbito de distribución de competencias políticas, económicas, sociales, culturales, educativas, judiciales y del manejo de recursos y protección de la naturaleza, y un ámbito de autodesarrollo, relativo al derecho de las propias comunidades a determinar sus propios proyectos y programas de desarrollo.

⁷⁴ La autonomía y autodeterminación de los pueblos indígenas y sus comunidades que se reconoce a partir de la reforma del artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos en 1993 y de la reforma constitucional aprobada por el Senado de la República en 2001, no permite a los pueblos indígenas actuar como sujetos de derechos sino solamente de ser objeto de políticas diseñadas e implementadas desde arriba. La Federación, los estados y los municipios, como los tres órdenes legítimos de gobierno, y no los pueblos o las comunidades indígenas, son las únicas instancias ejecutivas que deberían promover la igualdad de oportunidades, establecer instituciones adecuadas y determinar las políticas que garanticen los derechos y el desarrollo integral de los pueblos indígenas, limitándose la participación de éstos a la consulta pasiva de los planes de desarrollo y políticas diseñadas para ellos. Aquí estriba la diferencia sustancial entre entidad de derecho público y sujeto de interés público, diferencia que hace explícita la relación de dominación a la que nos referimos, ya que en el "nuevo" marco normativo aplicado al reconocimiento del carácter pluricultural de la nación mexicana sigue siendo el Estado el único responsable de garantizar el respeto y la promoción de las manifestaciones simbólicas, sociales, económicas, políticas y culturales de los pueblos indígenas, sujetándose además dichas manifestaciones a las leyes, los principios y los procedimientos determinados en la Carta Magna y en las Constituciones de las distintas entidades federativas, así como en los planes educativos, los programas de estudio y las normas de acreditación y operación oficiales.

⁷⁵ Como señala Alejos García (1999, pp.132-133): "[...] para el maya el otro es el Kaxlan, el 'castellano', el extranjero, Occidente". Kaxlan es la contraparte, es el otro polifacético con quien se relaciona el indígena. Es su referente primordial de identidad étnica, el personaje con quien el indígena ha mantenido las relaciones más intensas y conflictivas a lo largo del tiempo. Como efecto de siglos de dominación y explotación social, económica y cultural, los pueblos indígenas de Chiapas viven un entramado de relaciones con el mundo kaxlan marcado por la lucha y la incompreensión y, así como en otros ámbitos de la vida social, la escuela representa un espacio en donde se desarrollan estas relaciones conflictivas entre indígena y kaxlan, fruto de una incompreensión entre dos culturas, una dominada y otra dominante, entre las que ha sido históricamente muy complicado establecer un diálogo armonioso.

⁷⁶ Gasché, Jorge, (2004). "Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global". Ponencia presentada durante el Foro Latinoamericano de Interculturalidad, Educación y Ciudadanía realizado en Cuetzalán, México, del 9 al 12 de noviembre del 2004, disponible en formato pdf en www.pucp.edu.pe/invest/ridei/. p. 12.

de “[...] la relación asimétrica que manifiesta la desigualdad entre sociedad nacional e indígena y la dominación de la una sobre la otra que se realiza en la persona misma del indígena, en su subjetividad”.⁷⁷

Las relaciones de dominación-sumisión entre la sociedad nacional-mestiza y los pueblos indígenas se expresan en el conflicto intercultural que se manifiesta en la resistencia histórica de los pueblos indígenas ante la dominación y que asumimos como punto de partida para la construcción de nuestra propuesta educativa intercultural y bilingüe, en la que el énfasis en lo propio nos permite articularnos con lo ajeno sin renunciar a nuestras lenguas, culturas y valores sino, más bien, apoyarnos en ellos de ellos.

Nuestra educación intercultural pretende articular los conocimientos indígenas y los occidentales, y esta articulación se logra a partir de lo propio, de nuestra vida como indígenas y campesinos, de la que nunca se nos enseñó nada en la escuela, que no aparece en los libros de texto oficiales y que la Secretaría de Educación Pública y los maestros oficiales, mestizos y bilingües nunca consideraron digna de tomarse en cuenta en la educación escolarizada.

Los valores positivos que norman la vida de nuestros pueblos y sociedades representan el filtro para realizar este proceso de articulación y contrastación intercultural y constituyen los criterios que nos permiten integrar los conocimientos escolares y nacionales con los conocimientos escolares propios, indígenas, que, por medio del proceso de explicitación que se describirá más adelante (véanse caps. 4.5 y siguientes), se desprenden de las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que realizan nuestros pueblos y que constituyen la base para construir el conocimiento escolar en las escuelas de la nueva educación.

⁷⁷ *Ibid.*, p.13.

¿Qué nos proponemos lograr en la nueva educación?

Valorar las lenguas, las culturas y los valores positivos de los pueblos indígenas (estos son, entre otros: la integridad del mundo vivo, la toma de acuerdos, la solidaridad, el respeto, el trabajo, la palabra, la cooperación y, como síntesis de estos valores, la resistencia activa).⁷⁸

Contribuir, en colaboración con madres, padres y demás familiares, y con la participación activa de los propios niños y niñas, a la formación de futuros ciudadanos indígenas al interior de la nación pluricultural mexicana. Ciudadanos que, valorando sus propias lenguas, culturas y cosmovisiones, y en el pleno ejercicio de sus derechos, se reconozcan como parte de una nueva patria mexicana, en la que los pueblos indígenas contribuyan a la construcción y fortalecimiento de una democracia activa a nivel comunitario, municipal, estatal y nacional.

Responder a las necesidades sociales de las comunidades, relacionándose estrechamente con la vida comunitaria y con el territorio que conforma su entorno físico y sociocultural, y desarrollando, desde la escuela, conocimientos prácticos para aplicarlos en las actividades sociales que se realizan en las comunidades.

Formar niños comprometidos con sus propias comunidades, arraigados a su medio físico y sociocultural, en el pleno respeto de la naturaleza (nuestra Madre Tierra).

Contribuir al desarrollo sostenible de las comunidades, formando niños arraigados a su territorio, que dispongan de las competencias necesarias para vivir y prosperar en ello, contribuyendo a su desarrollo a través de los conocimientos propios de sus culturas en articulación y contrastación con el conocimiento escolar-universal.

⁷⁸ UNEM (2007). *Los hombres y las mujeres del maíz: Democracia y derecho indígena para el mundo*. Fundación Ford-Pontificia Universidad Católica del Perú, CIESAS.

- Promover el bienestar de las comunidades, contribuyendo, desde la educación, a encontrar respuestas locales al fenómeno de la migración y a la crisis del campo que vivimos en nuestras regiones. En particular, nos proponemos formar a los niños en el amor a la Madre Tierra, revalorando el trabajo agrícola y la figura del campesino; mostrando, en la práctica y por medio de la experimentación de técnicas agrícolas que permitan mejorar e innovar la producción (véase la parte dedicada a la huerta escolar), que el trabajo agrícola produce riqueza, ya que nos da alimentación y también puede proporcionarnos recursos económicos. Tenemos que revertir las ideas despreciativas sobre el trabajo agrícola que se fomentan desde la escuela oficial, donde los maestros afirman que se debe estudiar para “dejar de ser campesino pobre” y “no quedarse a trabajar en el campo”. Al contrario, consideramos necesario concientizar a los niños sobre la importancia de trabajar la tierra y sobre la necesidad de construir alternativas locales de desarrollo, para que no crezcan pensando que la migración es la única solución a la pobreza y la marginación que padecen en la actualidad las comunidades indígenas. Para ello, consideramos necesario que la escuela ayude a los niños a comprender las razones que están en la base del fenómeno migratorio, explicando las responsabilidades que tiene el modelo socioeconómico neoliberal y su impacto negativo sobre la economía campesina.
- Desarrollar y fortalecer la comunicación oral y escrita en la lengua indígena que se habla en la comunidad y enfatizar cuatro competencias lingüísticas: habla, escucha, lectura comprensiva y producción de textos escritos. En particular, consideramos de suma importancia fomentar la comunicación escrita en la lengua indígena que se habla en la comunidad y darle funcionalidad y uso social a la escritura en nuestras lenguas maternas, así como generar textos escritos donde los niños puedan expresar sus pensamientos en lengua materna.
- Desarrollar y fortalecer la comunicación oral y escrita en español, sin dejar de poner énfasis en las cuatro competencias arriba mencionadas.
- Recuperar las bases filosóficas y las técnicas de cálculo (suma, resta, multiplicación y división) propias del pensamiento lógico matemático

maya, desarrollando y formalizando en la escuela las matemáticas mayas que se siguen utilizando en la vida cotidiana de nuestras comunidades, pero que están ausentes de los salones de clase de las escuelas oficiales, y dar, de esa manera, un primer paso en el proceso de revitalización del pensamiento lógico matemático de nuestros antepasados (véase parte dedicada al pensamiento lógico matemático).

Desarrollar las habilidades relacionadas con el pensamiento lógico matemático escolar y universal.

Perfil del egresado de la escuela primaria: ¿qué niño queremos formar?

“El niño debe poder hacer la literatura desde sus propias estrategias, únicas como el arte.

Le abrimos un espacio, le damos pequeñas instrucciones, y de ahí, él mismo hace,

lo saca de su corazón, de su pensamiento.

A veces, ni el maestro sabe lo que va a salir: es un trabajo único.”⁷⁹

Los niños tendrán la conciencia de pertenecer a un pueblo indígena y, en cuanto indígenas, de formar parte activa de la nación pluricultural mexicana. Sentirán orgullo de ser tseltales, tsotsiles o ch'oles y mexicanos al mismo tiempo. Estarán comprometidos con su propia comunidad y con la nación pluricultural mexicana de la que forman parte. Contribuirán, desde su propia cultura y los valores positivos que la permean, a la construcción de una democracia activa, solidaria y participativa a nivel comunitario, municipal, estatal, nacional e internacional.

Conocerán la historia de su propia comunidad, y relacionarán con la historia regional, estatal, nacional y universal.

- Los niños aprenderán a resolver problemas reales y aplicarán sus conocimientos en situaciones vividas en su propia comunidad, relacionadas con su entorno de vida y que tengan relevancia en su propio contexto social, cultural y lingüístico. De esa manera desarrollarán su pensamiento analítico y reflexivo.
- Desarrollarán un pensamiento crítico y fortalecerán su propia autoestima. De esa manera, podrán interactuar en condiciones de paridad con los demás miembros de la sociedad nacional e internacional.
- Los niños amarán y respetarán a la Madre Tierra. Conocerán los beneficios que ésta proporciona a los hombres y tendrán conciencia de los daños que éstos le pueden provocar si no la respetan y la explotan sin medida. Los niños participarán activamente en las ceremonias y en las ofrendas que la comunidad realiza a la Madre Tierra y a los seres que la protegen y la cuidan.
- Conocerán el territorio de su comunidad y su entorno cercano, los recursos naturales que están presentes y su uso en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se practican en la comunidad.
- Los niños valorarán y respetarán a las personas mayores, reconociendo la importancia de sus consejos, historias, conocimientos y experiencias.
- Valorarán el trabajo agrícola y sabrán trabajar la tierra por medio de los conocimientos y las tecnologías agrícolas propios, así como las innovaciones tecnológicas y productivas que habrán experimentado y desarrollado en la escuela (véase parte dedicada a la huerta escolar). Realizarán proyectos productivos en beneficio de la escuela y de la misma comunidad.
- Sabrán aprovechar los recursos naturales presentes en el territorio de su comunidad para cuidar su cuerpo y salud. Valorarán las prácticas curativas propias y, al mismo tiempo, estarán conscientes de la importancia de la medicina occidental para prevenir y curar enfermedades graves y otros problemas de salud.

- Conocerán, investigarán, valorarán críticamente y apreciarán sus culturas y cosmovisiones y, en particular, la integración entre la sociedad y la naturaleza, así como los valores positivos de las sociedades indígenas, practicándolos en sus vidas y promoviendo su difusión en los demás sectores de la población nacional.

- Los niños estarán conscientes de que su lengua y cultura tienen el mismo valor que cualquier otra lengua y cultura, ya sea indígena, nacional-mestiza o de otro país. Fortalecerán y desarrollarán las cuatro competencias comunicativas en su lengua materna, consideradas el habla, la escucha, la lectura comprensiva y la escritura. Gracias a ello sabrán expresarse en eventos públicos realizados en la escuela o en la comunidad y tendrán las herramientas para participar activamente en la vida social y cultural de sus propias comunidades.

Los niños estarán conscientes de la importancia de dominar el español como lengua nacional y vehículo de comunicación con los demás sectores de la nación pluricultural mexicana. Fortalecerán y desarrollarán las cuatro competencias comunicativas en esta lengua. Sabrán relacionarse y expresarse de manera correcta en las interacciones con ciudadanos mestizos en el mundo rural y urbano, utilizando el español para comunicarse de manera oral y escrita.

Conocerán y valorarán el pensamiento lógico matemático maya, aplicándolo a la resolución de problemas relacionados con su entorno de vida familiar y comunitario.

Tendrán una sólida formación personal y escolar que les permitirá acceder, permanecer y egresar de la escuela primaria, ingresar a la secundaria y continuar con sus estudios. Para que esto sea posible, sin embargo, consideramos que será indispensable que en el nivel primario, como en todo el sistema educativo nacional, se implemente una profunda reforma curricular bajo los principios de la interculturalidad crítica, el respeto y valoración de todas las lenguas, culturas y cosmovisiones de la nación pluricultural mexicana, así

como el ejercicio pleno de las legislaciones y convenios nacionales e internacionales en materia de derechos indígenas, ciudadanos y de los niños.

Perfil del docente: ¿cómo concebimos al maestro en la nueva educación? El acompañante

- El maestro tiene que asumirse como aprendiz y docente. Tiene que reconocer que los habitantes de la comunidad poseen conocimientos relevantes y estar dispuesto a aprender de ellos, participando en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se realizan en la comunidad y, sobre todo, invitándolos a participar en las actividades escolares. En lugar de considerarse como el único depositario del conocimiento, tiene que asumirse como un acompañante, porque tiene la responsabilidad de coparticipar en el proceso de aprendizaje, dejando que los niños sean autónomos, pero acompañándolos en el proceso de investigación, explicitación y sistematización de los conocimientos indígenas implícitos en las actividades comunitarias, así como en el proceso de articulación y contrastación de los conocimientos escolares y universales.
- Tiene que reconocer que los alumnos no solamente tienen que aprender de él y de los libros, sino que también aprenden de sus compañeros de salón, de sus hermanos, de sus padres y demás familiares. Otra fuente sumamente relevante de aprendizaje es la misma naturaleza, así como las criaturas que viven en ella (seres naturales, animales, vegetales y minerales). Finalmente, una fuente fundamental de aprendizaje son las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se realizan en la comunidad.
- El acompañante de la nueva educación debe tener un profundo compromiso humano y político con el desarrollo y el bienestar de los pueblos indígenas y, en particular, de la niñez indígena, con y para los cuales presta sus servicios educativos.

Tiene que valorar sus lenguas y culturas, así como los valores positivos que están en la base de la vida comunitaria de nuestras comunidades.

El acompañante de la nueva educación respeta a la Madre Tierra, valora la cultura campesina y practica el trabajo agrícola, cultivando, con la ayuda y el apoyo de los padres de familia, su tierra (o la tierra que la comunidad le ponga a su disposición, en el caso de que no tenga tierra en la comunidad). Tiene que mostrar a los habitantes de la comunidad y a los mimos alumnos que él mismo siembra su propio maíz y frijol, así como otros productos del campo, y que no sólo compra los productos de los campesinos.

Tiene que conocer el trabajo agrícola y las técnicas para mejorar la producción, fomentando la innovación productiva en el respeto de la naturaleza. Tiene que implementar y dar seguimiento a la huerta escolar, desarrollando proyectos productivos con los niños, propiciando la experimentación de nuevas técnicas y el cultivo de nuevos productos. Debe promover el uso, la experimentación y el desarrollo de nuevas técnicas para mejorar la producción agrícola de la comunidad, practicándolas y experimentándolas con los alumnos en la huerta escolar y promoviendo su uso en las milpas de los habitantes de la comunidad.

Debe ser un ejemplo en el cuidado del territorio, sembrando árboles y promoviendo el uso de bioinsecticidas y fertilizantes naturales, experimentándolos con los niños en la huerta escolar y promoviendo su uso entre los padres de familia.

Debe participar activamente y tomar responsabilidades en las ceremonias y en las ofrendas que la comunidad realiza a la Madre Tierra y a los seres que la protegen y la cuidan.

El acompañante tiene que vincularse con la comunidad, convivir con los habitantes de la comunidad y respetar los acuerdos generados en la asamblea general de la comunidad. Tiene que tener una comunicación constante con las autoridades comunitarias y con el

comité de padres de familia. Debe tener el respaldo de la comunidad para iniciar y seguir el trabajo en la escuela con los niños. Tiene que anteponer los intereses de la comunidad, de la escuela y de los niños a sus intereses sindicales y a los de su gremio.

- Debe saber hablar, comprender oralmente, leer comprensivamente y escribir correctamente en la lengua indígena que se habla en la comunidad donde trabaja. Estas mismas competencias las debe tener en español.
- De manera preferente, el acompañante debe ser originario del mismo municipio o región en que trabaja, ya que de esta manera le será más fácil conocer la lengua y la cultura de los alumnos y de sus familias y, asimismo, apropiarse el método inductivo intercultural que está a la base de nuestra propuesta educativa. Sin embargo, también los acompañantes originarios de otras regiones pueden trabajar en las escuelas de la nueva educación, siempre y cuando asuman un compromiso explícito con la escuela y la comunidad y se queden a trabajar en la misma escuela por lo menos tres ciclos escolares completos antes de solicitar su cambio.
- Mientras trabaje en la escuela de la nueva educación, el acompañante tiene que vivir en la comunidad: no puede ir y venir de ella como suelen hacer los maestros "mochileros" que sólo llegan a dar su clase y se regresan a la ciudad o a la cabecera municipal en la que viven. Si tiene familia, podrá solicitar a la comunidad donde trabaja que le asignen una casa para que su familia viva con él. Asimismo, podrá inscribir a sus hijos en la misma escuela donde trabaja.
- El acompañante tiene que conocer, investigar y participar de lleno en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se realizan en la comunidad donde trabaja. Esto es un requisito fundamental para poder aplicar y desarrollar la propuesta educativa de la nueva educación.
- El acompañante tiene que asumir la responsabilidad de ampliar los conocimientos comunitarios y escolares convencionales de los niños, la ill-

tando el proceso de articulación intercultural en el respeto de los valores positivos y de la cosmovisión de la comunidad en la que trabaja.

Propuesta pedagógica

El método que orienta el proceso de enseñanza-aprendizaje en las escuelas de la nueva educación es resultado de un largo proceso de recuperación y valoración de los elementos centrales de la pedagogía indígena en la que nuestros educadores se han formado a lo largo de la vida en sus familias y comunidades.

Así como en cualquier sociedad humana, los procesos educativos endógenos de los pueblos tseltales, tsotsiles y ch'oles —así como de otros pueblos indígenas— se dirigen a la preparación de niños y niñas para su participación integral en la vida familiar y comunitaria, en sus aspectos socioculturales y productivos, políticos y organizativos. La educación practicada por los pueblos tseltales, tsotsiles y ch'oles es un proceso social en el que los aprendizajes de los niños se realizan en interacción y comunicación con la sociedad y la cultura del entorno de vida inmediato, donde lo que se aprende no es separable de los valores de los grupos y las instituciones en que participan los sujetos, ni de los símbolos utilizados por la sociedad y la cultura en la que viven.

En particular, en las comunidades tseltales, tsotsiles y ch'oles en las que vivimos, la gran parte de las habilidades, actitudes y valores se desarrollan por medio de la realización de actividades³⁰ prácticas en el entorno de vida familiar y comunitario, en los espacios físicos y sociales donde los niños interactúan entre sí, con sus hermanos y con adultos y ancianos de la familia y de la comunidad.

³⁰ Al utilizar la palabra "actividad", es menester señalar que ésta se opone a palabras como "objeto" y "cosa", que se refiere a algo dinámico y no estático. En nuestra propuesta educativa no hablamos de cosas sino de actividades, ya que para nosotros el aprendizaje no es hablar de una cosa sino es hacer (por eso la escuela debe salir del aula). El conocimiento no sólo es palabra: es gesto, es saber hacer, es conducta, son valores. El primer paso para nosotros es hacer; por ejemplo, participar en una actividad comunitaria como una faena o un trabajo comunitario. Luego de hacer, pasamos a una segunda fase, en la que vamos a explicitar los conocimientos comunitarios indígenas y escolares-universales que están implícitos en la actividad (véase el apartado, "Proceso de articulación y contrastación").

En este proceso educativo, las etapas de desarrollo de los niños están marcadas por los niveles de responsabilidad que van asumiendo en la vida familiar y comunitaria los niños y niñas indígenas. La formación del niño y de la niña “está vinculada directamente con el desarrollo de todas las aptitudes necesarias para el trabajo productivo y el proceso de transformación permanente de los recursos naturales, con el fin de lograr la autosubsistencia familiar”.⁸⁰

Se trata de una pedagogía centrada en el hacer, en el aprender haciendo y participando activamente en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se practican en la familia y en la comunidad. Un proceso educativo en el que “no se concentra la atención y el aprendizaje en el objeto, sino en la interacción social en la cual se definen las funciones de los objetos”, donde los niños aprenden a conocer y a usar objetos implicados en eventos familiares y sociales, aprendiendo “a nombrar la acción y la interacción social constantemente experimentada y vivida”.

Recuperamos una pedagogía que tiene como uno de sus principios el dar y recibir consejos y en la que, en la transmisión de los valores, asumen mucha relevancia el consejo de los mayores y los relatos de los ancianos en los que se fomenta el amor hacia la Madre Tierra y el trabajo del campo, así como la importancia de la integración entre Sociedad y Naturaleza.

Por medio de los consejos, cuentos y relatos, los abuelos y los padres enseñan a respetar a la Madre Tierra, enfatizan “las relaciones con el dueño sobrenatural de todo lo que existe en la superficie e interior de la tierra”⁸² y enseñan a los alumnos a “aprender a respetar la vida de las cosas que hay en esta tierra donde vivimos”⁸³ y a pedir “permiso para utilizar las riquezas naturales que están en la tierra”.⁸⁴

⁸¹ Elias Pérez Pérez, *op. cit.*, p. 83.

⁸² *Ibid.*

⁸³ *Ibid.*, p. 75.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 83.

Esta experiencia educativa previa, esta pedagogía indígena vivida y practicada durante la niñez y la juventud, representa el cimiento sobre el cual, a comienzos de 1995, los educadores de la UNEM, acompañados por sus asesores del CIESAS de San Cristóbal de Las Casas y, en particular, por el doctor Ronald Nigh, empezamos a experimentar una nueva propuesta educativa que articula la escuela con la comunidad, donde las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas de los habitantes de la comunidad son el punto de partida del proceso educativo. Una escuela nueva y diferente de la oficial, en la que se revaloriza el trabajo productivo en el campo y en la que la propia comunidad se involucra y participa activamente en el proceso educativo.

Como se observa en los primeros documentos que elaboramos,⁸⁵ nuestro objetivo era implementar una educación teórico-práctica, que combinara los conocimientos teóricos con la producción agrícola, que revalorara y desarrollara los conocimientos de nuestras comunidades, que integrara a las madres y padres de familia, a los ancianos y los conocimientos propios de nuestros pueblos.

Un elemento central de nuestra propuesta educativa fue, desde el comienzo, la huerta escolar. Como recuerda uno de los fundadores de la UNEM: “Nosotros hacíamos nuestra huerta escolar. Hicimos también la milpa de la escuela, sembramos muchas cosas, maíz, frijol, trabajamos la biodiversidad, sembramos de todo... Esa milpa fue un centro de experimentación donde los alumnos iban experimentando, se iban turnando en los trabajos según el grado, iban a limpiar pero no solamente, sino que llevaban sus cuadernos, escribían lo que observaban, nos poníamos a investigar sobre el tema, llevábamos nuestro libro para ver qué contenidos se alcanzaban, pero no sabíamos cómo era este método, no sabíamos cómo llamarlo. Lo estábamos practicando sin saber qué era” (Taller de Diseño Curricular, agosto de 2008).

La necesidad de consolidar estas prácticas surgidas de nuestra propia experiencia educativa y de fortalecer un método de enseñanza

⁸⁵ UNEM (s/f). *Modelo curricular de la educación primaria intercultural bilingüe*. México, mecanuscrito.

desarrollado a partir de la pedagogía indígena en la que nos habíamos formado, nos condujo a seguir investigando otras propuestas educativas alternativas. Gracias a la asesoría y apoyo del CIESAS-Sureste, participamos en un encuentro en Oaxaca en 1997 en el que pudimos compartir nuestras ideas con otras experiencias educativas gestadas en México y en otros países del continente latinoamericano. Fue en esta ocasión que conocimos la propuesta educativa intercultural desarrollada por el doctor Jorge Gasché y las maestras Jessica Martínez y Carmen Gallegos en la Amazonia Peruana, y que empezamos a conocer el método inductivo intercultural.⁸⁶

La experiencia de Gasché y sus colaboradoras nos ayudó a definir y estructurar mejor las prácticas educativas que estábamos desarrollando en nuestras escuelas comunitarias, y nos dio nuevas herramientas teóricas y metodológicas para desarrollar una educación intercultural crítica que parte de lo propio para articularse con lo occidental. Pero sobre todo, nos permitió construir un método para investigar, explicitar y sistematizar los conocimientos indígenas implícitos en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se realizan en nuestras comunidades y articularlos y contrastarlos críticamente con los conocimientos escolares universales.

Este método nos pareció relevante porque, a diferencia de las propuestas educativas oficiales, toma en cuenta las fases de desarrollo tal y como las recorren una niña o un niño en una comunidad indígena, y porque, a través de ello, se construye un conocimiento contextualizado y relevante para los niños indígenas. En palabras del propio Gasché: "El niño indígena nace, crece, evoluciona y se forma participando diariamente en las actividades, los ritmos laborales y las relaciones sociales entre familiares, comuneros y seres de la naturaleza que constituyen la vida indígena activa y concreta y que difieren de las actividades, ritmos y relaciones en que se desenvuelve y se forma el niño urbano. Desde luego, ambas clases de niños adquieren antes y afuera de la escuela, en su medio familiar y social, competencias y habilidades, pero no las mismas, sino las que,

⁸⁶ Jorge Gasché, *op. cit.*, pp. 22-23.

precisamente, la participación de la persona en las actividades que la sociedad requiere".⁸⁷

Por esta razón resulta conveniente "[...] desarrollar un discurso teórico e interpretativo que parte de los conocimientos y aportes indígenas, que procede de manera inductiva construyéndose sobre ellos, es decir, un discurso que emplea al inicio categorías y nociones que corresponden al entendimiento indígena común (lo que Geertz llama un 'lenguaje cercano a la experiencia') y que permite una primera sistematización de los hechos observables en la sociedad indígena [...]. Esta reflexión crítica será orgánicamente vinculada a la experiencia práctica del alumno y, como tal, sólo empleará nociones cuyo contenido proviene de la realidad que el alumno ha interiorizado en su vida comunal y en las relaciones que ha experimentado con la sociedad nacional. En pocas palabras, se trata de una reflexión que constantemente se verifica en la experiencia propia de la realidad socio-cultural que es el marco vivencial del alumno indígena (de ahí el imperativo del método inductivo)".⁸⁸

El método inductivo intercultural se fundamenta en "[...] un concepto de cultura que la considera como el resultado observable de la actividad humana y no como una serie de elementos, representaciones y valores simplemente disponibles y que, según algunos, determinan al actuar humano".⁸⁹ Una cultura producida y condicionada por la actividad de las personas, que no se considera como entidad estable sino evolutiva y en constante transformación, "[...] cuya realización y aspecto concreto dependen de las opciones que sus miembros toman en cada instante de su actuar".⁹⁰

Desde esta definición de cultura, se critican las fuentes del conocimiento indígena tradicionalmente utilizadas en los programas educativos inter-

⁸⁷ Jorge Gasché, (2009). "La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?". en: M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coords.) (en prensa). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Abya-Yala, Quito, Ecuador, disponible en formato pdf en: www.pucp.edu.pe/invest/ridei/, p. 3.

⁸⁸ Jorge Gasché, (s.f.) *Op. cit.*, p. 22.

⁸⁹ *Ibid.*, p. 3.

⁹⁰ *Ibid.*

culturales y bilingües que se proponen integrar en el aula los elementos de la herencia cultural indígena. Estas fuentes (alumnos, maestros y demás habitantes de las comunidades, así como los escritos antropológicos) resultan inapropiadas porque “[...] consideran el conocimiento indígena como si fuera un bien almacenado en la memoria de ciertos actores”, abstrayéndolo de su “[...] existencia real que se manifiesta en las actividades humanas, en las que este conocimiento participa funcionalmente como medio y toma su forma correspondiente a su función”.⁹¹

La cultura, entonces, “[...] es lo que los seres humanos producen en su proceso vivencial diario, en el cual crean sus medios de subsistencia, transformando la naturaleza, cooperando, interactuando y comunicándose entre ellos. En este sentido, la cultura es la cara manifiesta y el resultado de las actividades humanas”.⁹²

Desde esta concepción, entonces, se considera el conocimiento indígena “[...] como un factor productivo funcional que participa en la actividad (al igual que los gestos y las herramientas), que se actualiza constantemente en las actividades que una comunidad realiza y que, en esta actualización, a la vez, se expresa verbalmente (en los discursos que acompañan la actividad) y se vuelve visible, observable (en los materiales manejados, los gestos, las conductas y actitudes de los actores), es decir, en la forma de su ejercicio”.⁹³

Por lo tanto, las fuentes del conocimiento indígena son “[...] las personas tomadas en su situación y en su papel de actores, de productores, sea individuales sea cooperando entre varios, es decir, socialmente. [...] La ‘fuente’ propiamente dicha de la cultura y del conocimiento indígena para la enseñanza escolar es la actividad en el proceso mediante el cual todos los actores —alumnos, maestros y comuneros— ya no expresan su conocimiento a solicitud del maestro y en respuesta a un tema escolar preconcebido y tratado en el aula, sino participando en una serie de acciones con sus competencias, habilidades, saberes que a través de estas

⁹¹ *Ibid.*, p. 3.

⁹² *Ibid.*, p. 29.

⁹³ *Ibid.*, p. 30.

acciones se activan y se objetivan en la interacción con el medio natural y social, haciéndose observables y produciendo efectos y resultados”.⁹⁴

A partir de este concepto de cultura y de la relativa definición de las fuentes del conocimiento indígena se desarrolla “[...] una estrategia pedagógica intercultural que parte de las actividades productoras de cultura tales como se practican y se las puede observar en la vida de una comunidad indígena”,⁹⁴ y, consecuentemente, se saca la enseñanza del aula para hacerla participar en la vida de la comunidad, produciendo conocimientos escolares desde las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que, de acuerdo con su propio calendario socioecológico, se realizan en las comunidades. Desde luego, los conocimientos escolares indígenas se expresan en palabras mediante la explicitación verbal de los saberes y saberes-hacer implícitos (no formulados) en la actividad. Un ejemplo detallado de este proceso de explicitación de los conocimientos implícitos, ilustrado por la caza de monos con trampa-guillotina de los bora amazónicos, fue elaborado por Jorge Gasché y publicado bajo el nombre de autoría colectiva Etsa.⁹⁶

El calendario de las actividades socioecológicas

Como hemos señalado, la participación del maestro-acompañante y los estudiantes en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se practican en la sociedad indígena es el punto de partida para desarrollar, a través del método inductivo intercultural, el proceso de explicitación de los conocimientos indígenas que están implícitos en las mismas actividades, los cuales son analizados, sistematizados y convertidos en contenidos escolares propios, para sucesivamente articularse críticamente, o sea contrastarse, a partir de los valores positivos definidos por cada comunidad, con los contenidos escolares universales.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 30.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 3.

⁹⁶ Etsa y Jorge Gasché (1996). “Los alcances de la noción de ‘cultura’ en la educación intercultural. Exploración de un ejemplo: sociedad y cultura bora”. En J. Godenzzi, Alegre (comp.) (1996). *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonia*. Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, Cuzco, Perú, pp. 187-293.

Actividades y ejemplos de articulación intercultural

Las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que se realizan en las comunidades dependen evidentemente del contexto comunitario en el que se ubica la escuela, por lo que en este capítulo no pretendemos presentar un listado de actividades exhaustivo, ni limitar la creatividad de acompañantes, niños y padres de familia.

A manera de ejemplo, a continuación presentamos algunas de las actividades que hemos trabajado los educadores comunitarios de la UNEM a partir de los contextos locales de nuestras propias comunidades. Estas actividades comunitarias, los temas y los conocimientos indígenas y escolares-universales que se desprenden de ellas, han sido plasmados en las tarjetas de autoaprendizaje, un material educativo intercultural y bilingüe que hemos producido con la asesoría pedagógica de Jessica Martínez, Carmen Gallegos y Jorge Gasché.

En estos ejemplos, retomados de las tarjetas de autoaprendizaje, mostramos los temas relacionados con cada actividad comunitaria, así como su relación con los conocimientos escolares universales, como ejemplo de articulación intercultural entre conocimientos indígenas y escolares.

Temas de las tarjetas y relación con conocimientos escolares-universales⁸⁷

Actividad social, productiva, ritual, recreativa	Tema relacionado con la cultura propia	Conocimientos escolares-universales relacionados
Agricultura	¿Conoces quiénes viven junto al pi?	La fotosíntesis
Agricultura	¡Sembremos chiles!	Asociación vegetal, fertilización (rol del abono)
Agricultura	¡Vamos al chillar!	Cuidado de la salud
Agricultura	¿Cómo se hace la composta?	Fermentación, descomposición, mineralización
Agricultura	¡Cuidemos las verduras!	Competencia (con malezas)
Recolección	¿Cómo viven las hormigas arrieras?	Adaptación al hábitat y nicho ecológico
Recolección	¡El sat's es sabroso y alimental!	Grasas, proteínas, transformación (de larvas)
Recolección	Así viven los cangrejos	Adaptación, morfología del cuerpo
Elaboración de objetos de barro	¡Hagamos recipientes de barro!	Compuestos y mezclas
Elaboración de recipientes vegetales	¡Hagamos un poc'!	Formas geométricas
Elaboración de productos minerales	El pueblo tsotsil tiene ámbar	Las capas de la tierra
Elaboración de juguetes	¡Gira y gira mi trompo de avellana!	Fuerza y movimiento
Elaboración de instrumentos musicales	Hago un tambor para la fiesta	Los sentidos, los ritmos
Construcción de vivienda	Construimos una casita con cemento maya	Medidas y proporciones, mezcla
Tejido de fibra vegetal	¡Hagamos una canasta!	Formas de vegetación, propiedades del material
Tejido de fibra vegetal	La coligadera protege nuestros alimentos	Los predadores competidores

⁸⁷ La tabla ha sido realizada a partir de las tablas de la "Guía para desarrollar las tarjetas de aprendizaje" de Carmen Gallegos y Jessica Martínez. Este material forma parte integrante de las tarjetas de autoaprendizaje (UNEM, 2004).

Actividad social, productiva, ritual, recreativa	Tema relacionado con la cultura propia	Conocimientos escolares-universales relacionados
Tejido de fibra vegetal	¿Sabes hacer un petunte'?	Formas de vegetación, propiedades del material
Tejido de algodón y bordado	¡Así borda y diseña la mujer ch'ol!	Signos y significados, colores
Vestimenta	Así bordamos nuestros trajes	Propagación de la luz, los colores
Fiesta	La fiesta del elote	El Convenio 169 de la OIT
Fiesta	Nuestra fiesta de la Santa Cruz	Religión indígena, relaciones con los seres de la naturaleza, valor práctico de los discursos
Fiesta	La fiesta de Todos los Santos	Religión indígena, relaciones con los seres de la naturaleza, valor práctico de los discursos
Organización	¿Quién gobierna nuestro pueblo?	La Constitución Mexicana
Organización	Nuestro territorio ch'ol	Geografía e historia, acceso a recursos naturales, su distribución en el paisaje
Organización	¡Ésta es mi comunidad!	Usos y costumbres
Organización	Nuestro territorio tsel'tal	Geografía e historia
Curación-Salud	Los vegetales nos curan	Bacterias, propiedades químicas
Curación-Salud	¿Sabes cómo cuidar tus dientes?	Conocimientos propios, experiencia práctica
Curación-Salud	Visitemos a un yerbero	Higiene animal, predadores
Crianza de animales	¡Haz un gallinero y tus pollos crecerán sanos!	Tipos de energía: potencial y cinética
Caza	¿Sabes hacer una trampa para tuza?	Hábitat, nicho ecológico
Caza	¡Atrapemos a la ardilla!	Hábitat, nicho ecológico
Caza	La trampa de paloma	Anatomía animal
Caza	¿Cómo es el venado?	Clases de alimentos: energía y calorías
Cocina	¡Qué ricas tortillas!	Alimentación propia-alimentación nacional
Cocina	¡Quiero tomar atole!	Tipos de energía: hidráulica
Transporte	Tengo una balsa de corcho	

Recursos y materiales didácticos para la nueva educación

El modelo educativo que implementamos en la nueva educación permite aprovechar al máximo los recursos didácticos que están presentes en la naturaleza y en el territorio de la comunidad. Se trata de los mismos recursos naturales y comunitarios que los ancianos, padres de familia y niños indígenas usan en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que realizan diariamente. La integración entre Sociedad y Naturaleza que caracteriza nuestras sociedades y que representa el eje central de la nueva educación favorece que la escuela encuentre en la misma comunidad muchos de los recursos didácticos que se necesitan para el desarrollo de las actividades pedagógicas de la nueva educación.

Estos recursos no se encuentran en el salón de clase o en la bodega de la escuela sino en la comunidad y son utilizados por los habitantes de la comunidad. Algunos son propiedad de unos cuantos; otros, que son de uso comunitario, pertenecen a la comunidad en su conjunto. La escuela no necesita tenerlos guardados en los salones o encerrados en una bodega, sino que, para utilizarlos pedagógicamente, los acompañantes sólo tienen que pedirlos prestados a los padres de familia y de más habitantes de la comunidad, o solicitar su uso con las autoridades comunitarias.

Estos recursos son, entre otros, la misma naturaleza, sus plantas, animales y minerales, las milpas, los cafetales, los poteros, así como los patios y las huertas familiares donde los campesinos producen sus alimentos y crían sus animales. Las casas de los curanderos, los talleres de carpintería, las alfarerías, los talleres donde se producen productos artesanales, los hornos donde se cocina el pan, los patios donde las señoras tejen y bordan, o donde los expertos elaboran canastos, hamacas, escobas, herramientas para el trabajo agrícola, herramientas para la caza, etc., son otros recursos muy importantes que la escuela encuentra en la comunidad. Las herramientas e instrumentos que se utilizan en estas actividades también representan importantes recursos a los que el acompañante puede echar mano. Las mismas casas de los habitantes de la comunidad son un recurso didáctico que se puede aprovechar pedagógicamente

en distintas actividades. Otros son los terrenos y bosques comunitarios, los ríos, manantiales y ojos de agua; las cuevas, los cerros, los caminos, los lugares sagrados que se encuentran en la misma comunidad o cerca de ella. Finalmente, los propios habitantes de la comunidad, con su sabiduría, conocimientos, historias, leyendas, relatos y cuentos, valores, prácticas ceremoniales, habilidades manuales, etc., son como libros vivos de consulta, son recursos didácticos vivos y activos que la escuela encuentra en la misma comunidad para realizar actividades didácticas adentro y afuera del salón de clase.

Para poder utilizar estos recursos que no pertenecen a la escuela sino que son de la comunidad y sus habitantes, los acompañantes tienen que mantener una comunicación constante con los padres de familia y con las autoridades comunitarias, explicando las razones por las cuales va a pedir prestados estos recursos o va a solicitar el apoyo de unos padres de familia para usarlos en actividades educativas; así como, utilizar el calendario socioecológico arriba descrito, el acompañante tiene que planear con anticipación las actividades en las que participará con los niños, los lugares en los que éstas se realizarán, así como los recursos que necesitará. Solamente de tal manera podrá avisar con tiempo a los padres de familia y demás habitantes de la comunidad y solicitar el permiso y apoyo para utilizar pedagógicamente una actividad social, productiva, ritual o recreativa que se realice en la comunidad.

Cabe señalar que los mismos alumnos, en colaboración con sus acompañantes y los habitantes de la comunidad, pueden elaborar sus propios recursos didácticos, aprovechando para tal fin los recursos naturales que se encuentran en la misma comunidad y los conocimientos de sus habitantes.

Otro recurso de central importancia en la nueva educación es la huerta escolar. Dependiendo del terreno en que se ubica la escuela y de la conformación territorial de la misma comunidad, ésta puede encontrarse a un lado de las instalaciones escolares o, más bien, en un lugar cerca de éstas, de fácil acceso para que los niños y acompañantes puedan utilizarla cotidianamente.

La huerta escolar es un recurso didáctico fundamental en la nueva educación ya que representa un laboratorio didáctico vivo donde, guiados por el acompañante o por los habitantes expertos en ciertos cultivos y prácticas productivas, los niños pueden practicar y experimentar conocimientos agrícolas propios sin tener que irse hasta las milpas de los habitantes de la comunidad, así como conocer nuevas técnicas (por ejemplo para la elaboración de fertilizantes naturales, bioinsecticidas, etc.) y productos agrícolas que no se suelen producir en la comunidad (como hortalizas, lechugas, rábanos, setas, etcétera). Una vez experimentados en la misma huerta escolar, éstos pueden utilizarse también en las milpas de los padres de familia, contribuyendo a la diversificación productiva y al mejoramiento de la calidad de la producción agrícola de la propia comunidad.

Además de ser un laboratorio viviente donde practicar y reflexionar sobre el arte del trabajo agrícola, la huerta escolar es un espacio de formación valorativa muy importante, donde, junto con el amor y el aprecio hacia la Madre Tierra y el trabajo agrícola, se puede fomentar el trabajo colaborativo y la responsabilidad compartida entre los niños de un mismo salón, así como de los diferentes grados presentes en la escuela. En la huerta, los niños pueden producir alimentos y consumirlos ellos mismos en los desayunos escolares. Asimismo, gracias a la venta o intercambio de los productos que ellos mismos producen, los niños pueden generar recursos para adquirir otros tipos de materiales o útiles escolares que no se encuentran en la comunidad. De esa manera, además de aprender, contribuyen con su trabajo al equipamiento de su escuela, comprobando en la práctica que el trabajo agrícola puede generar recursos económicos para el mejoramiento de su educación, sin tener que esperar la limosna que llega por medio de los programas compensatorios del Estado.

Sin menoscabo de su relevancia para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la nueva educación, el aprovechamiento de los recursos naturales, productivos y humanos que se encuentran en la misma comunidad, así como la huerta escolar, no representan los únicos recursos y materiales didácticos que se necesitan en la escuela. Por supuesto que los libros de texto, los diccionarios, las enciclopedias, las revistas

especializadas y el Internet son importantes materiales de consulta que, sin embargo, están generalmente ausentes de los salones de nuestras escuelas comunitarias. Estos materiales son, sin lugar a duda, sumamente útiles para investigar y articular el conocimiento escolar universal con los conocimientos comunitarios que investigamos y explicitamos participando en las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas de nuestras comunidades. Sin embargo, la historia de la educación oficial en muchas de nuestras comunidades nos ha mostrado lo difícil que resulta para nuestras pequeñas escuelas comunitarias, muchas de ellas multigrado, tener acceso a materiales actualizados y de buena calidad.

Ejerciendo nuestros derechos sancionados por el Convenio 169 de la OIT, y con la esperanza de que un día podamos contar con escuelas equipadas, como las que se encuentran en las grandes ciudades de nuestro país, a lo largo de nuestra trayectoria educativa los educadores comunitarios de la UNEM, en colaboración con asesores de CIESAS de México y del IIAP de Perú, producimos algunos materiales didácticos para trabajar con los niños de nuestras escuelas, como las tarjetas de autoaprendizaje y el cuadernillo *Los hombres y las mujeres del maíz: democracia y derecho indígena para el mundo*. Como hemos demostrado con la elaboración de las tarjetas y el cuadernillo, los educadores comunitarios indígenas tenemos la capacidad para producir nuestros propios textos y materiales educativos, lo que seguiremos haciendo para equipar nuestras escuelas y ofrecer a nuestros niños materiales social, cultural y lingüísticamente relevantes. No obstante, como ciudadanos de la nación pluricultural mexicana de la que queremos formar parte integrante y activa, reclamamos también el derecho a contar con libros, materiales didácticos y de consulta, así como las nuevas tecnologías (Internet), tan importantes para acceder al conocimiento universal y articularlo con mayor provecho a nuestros propios conocimientos.

Estructura curricular



Introducción

Como hemos venido argumentando a lo largo de los capítulos anteriores, las sociedades indígenas se caracterizan por una profunda integración entre Sociedad y Naturaleza. La vida social en nuestros pueblos y regiones se desarrolla en profunda interacción con nuestra Madre Tierra y todas las actividades que realizamos tienen relación con ella. Por esa misma razón, en nuestra propuesta educativa no consideramos conveniente aislar ni separar los conocimientos en diferentes campos (social, económico, político, religioso, productivo, etc.) o en diferentes disciplinas (matemáticas, historia, geografía, ciencias naturales, etc.), so pena de perder la integralidad que caracteriza los conocimientos en nuestros pueblos y culturas, así como la integración entre Sociedad y Naturaleza a la que nos hemos estado refiriendo. Es por ello que, a diferencia de lo que se hace en el currículum nacional de educación primaria, en nuestra propuesta educativa todos los conocimientos (comunitarios, escolares y universales) se desprenden de una sola área integradora, llamada Sociedad y Naturaleza.

A partir de esta área integradora que se trabajan los contenidos que en el currículum nacional se identifican como asignaturas específicas, por ejemplo, historia, geografía, química, física, biología, civismo, educación física, educación artística, etcétera. En nuestra propuesta educativa, éstas no se consideran como disciplinas aparte, sino como parte de un todo cuyas diferentes partes están integradas.

El área integradora Sociedad y Naturaleza también funciona como núcleo generador desde donde se desprenden los contenidos para trabajar las dos áreas de comunicación bilingüe oral y escrita y de pensamiento lógico matemático, que, por sus características, requieren de metodologías específicas para su desarrollo.

La matriz de contenidos del área integradora sociedad y naturaleza

Los conocimientos comunitarios indígenas no están disponibles de la misma manera que los conocimientos escolares-universales (o sea en forma escrita, sistematizada, almacenada en libros y materiales educativos), por lo que no podemos simplemente recuperarlos, inventariarlos, clasificarlos y ordenarlos coherentemente para integrarlos a un currículum escolar. Aunque existen en la mente y en la experiencia de diferentes habitantes de nuestras comunidades (niños, maestros indígenas, padres y madres, ancianos), y algunos de ellos se han plasmado en los escritos antropológicos, su existencia en esta forma resulta parcial y discursiva. Además, estas fuentes del conocimiento indígena y, de manera particular, los trabajos antropológicos, no reflejan el carácter dinámico de nuestro conocimiento y suelen caracterizar como estáticas nuestras sociedades y culturas.⁹⁷

Como hemos venido argumentando, en nuestra propuesta educativa el conocimiento indígena es “un factor productivo funcional que participa en la actividad (al igual que los gestos y las herramientas), que se actualiza constantemente en las actividades que una comunidad realiza y que, en esta actualización, a la vez, se expresa verbalmente (en los discursos que acompañan la actividad) y se vuelve visible, observable (en los materiales manejados, los gestos, las conductas y actitudes de los actores), es decir, en la forma de su ejercicio”.⁹⁸

La “fuente” propiamente dicha de la cultura y del conocimiento indígenas para la enseñanza escolar son las actividades sociales, productivas, rituales y recreativas que las personas indígenas realizan en su vida cotidiana, o sea los procesos sociales mediante los cuales los niños, maestros, padres, ancianos, etc., construyen y expresan sus conocimientos “participando en una serie de acciones con sus competencias, habilidades, saberes que a través de estas acciones se activan y se objetivan en la

⁹⁷ Para un completo y exhaustivo análisis crítico de estas fuentes del conocimiento indígena véase Gasché (s/f). “Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura”, disponible en formato pdf en www.pucp.edu.pe/invest/ride/pdf/ninos

⁹⁸ Jorge Gasché (s/f), *op. cit.*, p. 30.

interacción con el medio natural y social, haciéndose observables y produciendo efectos y resultados”.¹⁰⁰

De esta manera, al captar el conocimiento indígena en su proceso de producción, en lugar de folklorizar o esencializar nuestras culturas o presentar nuestros conocimientos de manera estática y atemporal, enfocamos “el conocimiento indígena siempre de manera contextualizada en la situación real de su existencia sociocultural, de su operatividad y funcionalidad”,¹⁰¹ enfatizando su carácter dinámico y cambiante, aunque claro está, también en sus persistencias.

Nuestra propuesta educativa se fundamenta en una estrategia pedagógica que desarrolla sus contenidos a partir de una actividad social, productiva, ritual o recreativa que se realiza en nuestras comunidades.

Ahora, para aprovechar pedagógicamente las actividades comunitarias y de ahí generar, por medio del método inductivo intercultural, contenidos escolares (comunitarios indígenas y escolares-universales), utilizamos la siguiente oración que expresa de manera concreta, pero genérica, en qué consiste lo que hemos venido definiendo como actividades productoras y actualizadoras de las culturas y de los conocimientos comunitarios indígenas:¹⁰² “nosotros¹⁰³ vamos a nuestro territorio a pedir¹⁰⁴ un recurso que trabajamos¹⁰⁴ para satisfacer nuestras necesidades sociales”.

¹⁰⁰ *Ibid.*

¹⁰¹ *Ibid.*

¹⁰² La siguiente oración es el fruto del proceso de reinterpretación, adaptación y apropiación que los educadores tseltales, tsotsiles y ch'oles y los asesores que hemos participado en el proceso de diseño curricular hemos realizado de la siguiente frase de Gasché: “El ser humano produce cosas transformando materias que va a adquirir en la naturaleza para satisfacer sus necesidades sociales”. A continuación explicamos el uso de las palabras que hemos escogido.

¹⁰³ Nosotros: al utilizar la palabra “nosotros”, ponemos énfasis en la importancia de lo colectivo más que en el individuo. De hecho, en nuestras sociedades se privilegia esta dimensión comunitaria sobre la dimensión individual, lo que marca una diferencia relevante al respecto de la sociedad nacional mestiza.

¹⁰⁴ Pedir: Utilizamos la palabra pedir para subrayar la relación sagrada con la Madre Tierra, a la que, en diferentes momentos del año, los indígenas tseltales, tsotsiles y ch'oles pedimos, con mucho respeto, los recursos naturales que nos sirven para vivir, ofrendándole algo a cambio para agradecer la vida que nos está dando.

¹⁰⁵ Trabajamos: al utilizar la palabra “trabajamos”, por un lado queremos enfatizar la dimensión colectiva del trabajo, ya que, en nuestras comunidades, los hombres trabajan juntos y no como individuos aislados entre sí; por otro lado, destacamos la importancia del trabajo como valor positivo fundamental en nuestras sociedades y culturas.

Esta frase general puede concretizarse en forma de una actividad específica que se lleva a cabo en una sociedad indígena y que el acompañante puede utilizar para desarrollar actividades pedagógicas con sus alumnos (por ejemplo: “vamos a la milpa para cosechar maíz y tener comida para nuestra familia” “hacemos una trampa para capturar la tuza e impedir que arruine nuestra cosecha” “vamos al río para pepear caracoles y comer un caldo sabroso”).

Al convertirla en una frase que describe una actividad específica, nuestra frase genérica recibe su contenido sociocultural particular y concreto de acuerdo con la actividad contemplada y el contexto en que se implementa.

Esta frase nos presenta de manera articulada los diferentes elementos que entran en juego en una actividad social y que, analizados en su especificidad, nos permiten diseñar una estructura curricular genérica basada en esos cuatro elementos-categorías como ejes temáticos:

Territorio-naturaleza

Al usar el concepto de “territorio” nos referimos a lo que nos engloba a todos, a lo que es la base desde donde actuamos, lo que nos mueve, que nos rodea, que hace que actuemos. Territorio no es únicamente la tierra, la montaña; es también la vida de los árboles, los cerros, las cuevas y los ríos, porque ellos también tienen vida. Territorio para nosotros es integrarnos todos, los hombres, los animales, el aire, el suelo, el agua, los ajawetik (protectores de la Madre Tierra y de la naturaleza), los truenos, etc., todo lo que existe dentro de lo que se puede alcanzar a ver o sentir. El concepto de territorio para nosotros implica el respeto a la Madre Tierra, a las personas, a los animales, a los seres de la naturaleza. El territorio no es solamente por donde vivimos sino que es mucho más amplio, va mucho más allá de los límites de la comunidad, del municipio o de la misma nación (véase mapa del territorio maya en el cuadernillo *Los hombres y mujeres del maíz*). Cuando nos referimos al ámbito productivo, trabajamos en nuestro territorio y no en uno de otra comunidad; sin embargo, si hablamos de ofrendar o de hacer algo ceremonial, entonces sí podemos ampliar más el territorio, abarcando toda la naturaleza.

Recurso natural-producto

Nos referimos a los elementos que identificamos en nuestro territorio y en la naturaleza, así como aquellos que son el producto específico del proceso de transformación de la naturaleza por medio de nuestro trabajo y de nuestras técnicas.

Trabajo-técnica

Nos referimos a los procesos de transformación de los recursos naturales y al saber hacer implícito en ellos.

Fin social-sociedad

Nos referimos a la función social implícita en la realización de una cierta actividad social, productiva, ritual o recreativa. En esta parte entran aquellos valores positivos que orientan la vida en nuestras sociedades y culturas.

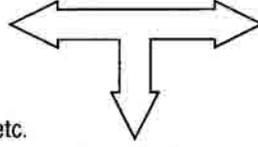
Significado indígena: En cada uno de estos ejes está presente, como eje transversal, el pensamiento filosófico indígena que se desprende de los discursos (cuentos y relatos, consejos, cantos, oraciones, etc.) que acompañan la realización de la actividad y que expresan el significado propio que da sentido a la actividad y, al mismo tiempo, garantiza su eficiencia, o sea, el logro del fin social.

A continuación presentamos un esquema que muestra la relación entre estos ejes temáticos:

El significado indígena está presente en cada eje temático

Territorio-naturaleza

- Ecosistema
- Hábitat
- Nicho ecológico
- Adaptación
- Población
- Ciclos biológicos, climáticos etc.



Recurso natural-producto

- Identificación
- Clasificación
- Características
- Comportamiento
- Función

Trabajo-técnica

- Tipos de proceso
- Objeto de trabajo
- Medio de trabajo
- Proceso: fases y secuencias
- Fuerza de trabajo
- Cooperación



Fin social-sociedad

- Bienestar-salud
- Eventos sociales
- Pueblo y territorio

A través de estos ejes es posible producir contenidos escolares mediante un proceso que parte de lo genérico para llegar a lo específico, utilizando categorías intermedias cada vez más estrechas que orientan la atención y observación, la descripción y el análisis, con el fin de explicitar la realidad implícita en la acción, diversificar los conocimientos y crear las condiciones para el desarrollo de mayores capacidades de síntesis e interpretación. De esa manera construimos la Matriz de Contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza.¹⁰⁶

¹⁰⁶ Esta matriz se basa en el cartel "Naturaleza y comunidad" elaborado por Jorge Gasché, Jessica Martínez, Carmen Gallegos y los especialistas y estudiantes indígenas del Programa de Formación de Maestros Interculturales y Bilingües (AIDSESP, ISPL) en Iquitos, Amazonia peruana (Gasché (s/f) cuadro 2, pp. 58-63).

Cuadro 2
Matriz¹⁰⁶ de Contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza:

Territorio-naturaleza	Recurso natural-producto	Trabajo-técnica	Fin social-sociedad
<i>Tipos de ecosistema</i>	<i>Identificación</i>	<i>Tipos de procesos y técnicas de transformación y producción</i>	<i>Bienestar / salud</i>
• Identificación: inventario	• Animales-plantas	• Inventario	• Alimentación
• Elementos del ecosistema	• Especies de Chiapas, Selva, Altos, Costa y otros Estados	• Características	• Consumo permitido y prohibido para los niños
• Elementos bióticos / seres de la naturaleza	• Variedades de especies de Chiapas	• Lugares y momentos / épocas	• Cualidades / defectos adquiridos por consumo de alimentos
• Formas de vegetación: hierba, arbusto, bejuco, árbol	• Especies extinguidas o en vías de extinción	• Sustitución, transformación, adecuación e incorporación de procesos de transformación	• Valor nutritivo
• Categoría de clasificación de animales	• Inventario		• Dieta alimenticia
• Relaciones entre los elementos; equilibrio y desequilibrio	• Objetos	En la actualidad	En la actualidad
• Elementos abióticos	• Inventario	En la época de los abuelos	En la época de los abuelos
• Agua: propiedades, tipos	• Recursos y objetos	Después de la independencia de México	Después de la independencia de México
• Aire: propiedades	• Que han sido sustituidos	En la época colonial	México
• Suelos: propiedades, tipos	• Que han sido transformados	Antes de la llegada de los españoles	En la época colonial
	• Que han sido incorporados		Antes de la llegada de los españoles

¹⁰⁵ Esta Matriz se basa en el Cartel Naturaleza y Comunidad elaborado por Jorge Gasché, Jessica Martínez, Carmen Gallegos y los especialistas y estudiantes indígenas del Programa de Formación de Maestros Interculturales y Bilingües (AIDSESP, ISPL) en Iquitos, Amazonia peruana (Gasché s/f; cuadro 2, p. 58-63).

¹⁰⁶ Llamamos a este cuadro "matriz" para enfatizar, además de la articulación entre las filas y columnas que la componen, para subrayar que se trata de un instrumento que ayuda al maestro y a los alumnos en proceso de generación de conocimientos. La matriz, como sugiere Gasché, es: "una red para pescar contenidos" (Taller de diseño curricular en Ocosingo, noviembre 2006).

Territorio-naturaleza	Recurso natural-producto	Trabajo-técnica	Fin social-sociedad
<ul style="list-style-type: none"> --- Sol-luz: propiedades, luna, astros • Asociación de vegetales -- En la milpa -- En el monte • Microambiente • Cambios del ecosistema en la -- Por introducción de nuevas técnicas -- Por incremento o disminución de la población -- Por efecto de fenómenos naturales 	<ul style="list-style-type: none"> En la actualidad En la época de los abuelos Después de la independencia de México En la época colonial Antes de la llegada de los españoles 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Objeto de trabajo</i> • Características • Función (en relación con el medio de trabajo y las fases del proceso) 	<ul style="list-style-type: none"> • Protección / acomodación del cuerpo -- Inventario de objetos -- Función -- Distribución espacial -- Cuidado - mantenimiento
<ul style="list-style-type: none"> • Cambios del ecosistema en la -- Por introducción de nuevas técnicas -- Por incremento o disminución de la población -- Por efecto de fenómenos naturales 	<ul style="list-style-type: none"> Antes de la llegada de los españoles 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Medio de trabajo</i> • Inventario • Características: partes, materiales • Función (en relación con el objeto de trabajo y las fases del proceso) • Proceso de sustitución, transformación / adecuación e incorporación de medios de trabajo y sus consecuencias en las fases del proceso 	<ul style="list-style-type: none"> En la actualidad En la época de los abuelos Después de la independencia de México En la época colonial Antes de la llegada de los españoles
<ul style="list-style-type: none"> <i>Hábitat</i> • Lugar donde se desarrolla cada especie Identificación y descripción 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Clasificación</i> • Plantas y animales • Objetos -- Nombres genéricos y específicos 	<ul style="list-style-type: none"> En la actualidad En la época de los abuelos Después de la independencia de México En la época colonial Antes de la llegada de los españoles 	<ul style="list-style-type: none"> • Curación -- Inventario de enfermedades -- Síntomas -- Causas -- Métodos curativos y personas que curan
<ul style="list-style-type: none"> <i>Nicho ecológico</i> • Régimen alimenticio • Competencia por los alimentos • Cadena alimenticia 	<ul style="list-style-type: none"> <i>Características</i> • Animales y plantas -- Características morfológicas vinculadas al hábitat y al nicho ecológico -- Sistemas de los vegetales --- Respiratorios --- Fotosíntesis --- Circulatorio 	<ul style="list-style-type: none"> En la actualidad En la época de los abuelos Después de la independencia de México En la época colonial Antes de la llegada de los españoles 	<ul style="list-style-type: none"> En la actualidad En la época de los abuelos

Adaptación

- Al hábitat y al nicho
- Morfológicas
- Fisiológicas

Población

- Números y distribución de individuos de una especie
- Depredación en relación con la introducción de nuevas técnicas y necesidades

Ciclos climatológicos, biológicos y de actividades

- Calendario indígena y gregoriano
- Ciclos climatológicos
- Fenómenos atmosféricos
- Rayo, relámpago, truenos, viento
- Fenómenos hidrológicos: ciclo de agua, vaciante
- Fenómenos astronómicos: movimientos de rotación y traslación, fases de la luna, estaciones, estrellas

- Sistemas de los animales
- Digestivo
- Respiratorio
- Circulatorio
- Ejercicio/muscular
- Reproductor
- Objetos
- Partes
- Forma
- Tamaño
- Color
- Espesor
- Características, ventajas y desventajas de recursos y objetos
- Que han sido sustituidos
- Que han sido transformados
- Que han sido incorporados

- En la actualidad
- En la época de los abuelos
- Después de la independencia de México
- En la época colonial
- Antes de la llegada de los españoles

Proceso

- Fases, secuencias y gestos
- Identificación
- Descripción
- Adaptación de técnica
- En función del animal
- En función del medio
- En función de los seres de la naturaleza
- Conducta-discursos preventivos y propiciatorios
- Principios físicos y químicos en las fases
- Cambios en los procesos de apropiación y transformación y sus consecuencias.

- En la actualidad
- En la época de los abuelos
- Después de la independencia de México
- En la época colonial
- Antes de la llegada de los españoles

Después de la independencia de México

En la época colonial
Antes de la llegada de los españoles

- Comunicación social
- Formas de comunicación
- Significados (diseños, cantos, discursos, bailes, sonidos)
- Instrumentos (materiales con los que se hacen)
- Roles de los participantes en la comunidad
- Medios de transporte

En la actualidad
En la época de los abuelos
Después de la independencia de México
En la época colonial
Antes de la llegada de los españoles

Territorio-naturaleza	Recurso natural-producto	Trabajo-técnica	Fin social-sociedad
<ul style="list-style-type: none"> • Ciclos biológicos de animales y vegetales •• Factores faunísticos •• Factores florísticos •• Calendario de actividades Productivo -sociales (ceremonial) 	<ul style="list-style-type: none"> • El ser humano •• Partes del cuerpo •• Los sentidos • Sistemas ••• Digestivo ••• Respiratorio ••• Circulatorio ••• Óseo-muscular ••• Reproductor <p><i>Comportamiento</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Movimiento (animal-planta) • Anda solo o en grupo • Señales <p><i>Función (objeto)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso que tienen los objetos • Funciones, ventajas y desventajas de los objetos •• Que han sido sustituidos •• Que han sido transformados •• Que han sido incorporados 	<p><i>Fuerza de trabajo</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificación • Descripción • Formas de energía: humana, animal, calorífica, solar, hidráulica, eléctrica •• Características-propiedades •• Usos •• Introducción y consecuencias de nuevas formas y uso de energía eléctrica en Chiapas <p>En la actualidad</p> <p>En la época de los abuelos</p> <p>Después de la independencia de México</p> <p>En la época colonial</p> <p>Antes de la llegada de los españoles</p> <p><i>Cooperación</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Relación de parentesco y cooperación •• Entre gente común 	<p><i>Eventos sociales</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Tipos de eventos • Fin del evento • Amplitud social del evento • Duración • Preparación • Organización interna (división del trabajo, parentesco) •• Actividades previas al evento • Invitación • Desarrollo del evento •• Actividades al interior del evento •• Relaciones de parentesco (roles y cargos) ••• Entre gente común ••• Con seres de la naturaleza • Finalización de eventos •• Delegación de responsabilidades del próximo evento • Cambios ocurridos en los eventos propios • Incorporación de nuevos eventos

Recurso natural-producto	Trabajo-técnica	Fin social-sociedad
<p>En la actualidad</p> <p>En la época de los abuelos</p> <p>Después de la independencia de México</p> <p>En la época colonial</p> <p>Antes de la llegada de los españoles</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nuevas funciones de objetos propios 	<ul style="list-style-type: none"> •• Con seres de la naturaleza • División del trabajo • Cambios en las relaciones de parentesco y cooperación • Introducción de nuevas relaciones de trabajo <p><i>Alternativas frente a los impactos negativos sobre el medio</i></p>	<p>Pueblo y territorio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ocupación territorial •• De la comunidad •• Del pueblo •• De otros pueblos <p>En la actualidad</p> <p>En la época de los abuelos</p> <p>Después de la independencia de México</p> <p>En la época colonial</p> <p>Antes de la llegada de los españoles</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rutas de intercambio y comunicación •• Características de las regiones ••• Chiapas, Selva, Altos, Golfo, Costa: altitud, clima y recursos ••• Fronteras, límites de los estados, altitud, clima y recursos •• Redes de intercambio entre los pueblos indígenas y con otras regiones • Procesos de colonización y penetración-movimientos de resistencia indígena

En la actualidad
 En la época de los abuelos
 Después de la independencia de México
 En la época colonial
 Antes de la llegada de los españoles

- Organización indígena
- Niveles de organización
- Comunal
- Regional
- Funciones

En la actualidad
 En la época de los abuelos
 Después de la independencia de México
 En la época colonial
 Antes de la llegada de los españoles

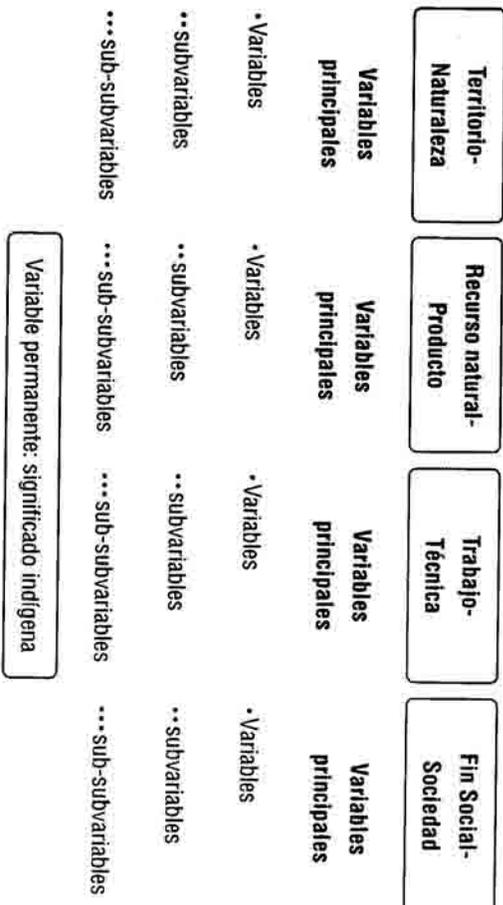
- La república mexicana
- Organización política: comunidad, municipio, estado
- Autoridades y funciones
- Gobierno del estado, municipal y local

- Autoridades y funciones
- Fuerzas armadas de México
- Autoridades y funciones
- Constitución política mexicana
- Leyes
- Convenio 169 OIT
- Acuerdos de San Andrés

En la actualidad
 En la época de los abuelos
 Después de la independencia de México
 En la época colonial
 Antes de la llegada de los españoles

La estructura básica de esta Matriz es la siguiente:

Matriz de Contenidos del Área Integradora Sociedad y Naturaleza



El método inductivo intercultural

Esta matriz opera como una "red para pescar contenidos de las actividades sociales" (Gasché, Taller de diseño curricular en Ocosingo, noviembre 2006) por medio del método inductivo intercultural. Cada eje tiene un listado de variables y subvariables que guían al acompañante y a los alumnos en el proceso de explicitación y ampliación de los conocimientos implícitos en la actividad realizada. Por medio de este proceso inductivo se explicitan (verbalmente) el saber y el saber hacer concretos implícitos en la actividad, los que, una vez analizados, permiten proceder al proceso de articulación y contrastación con los conocimientos escolares universales (véase el ejemplo detallado en Elsa, 1996).

Como explica Gasché: "conviene desarrollar un discurso teórico e interpretativo que parte de los conocimientos y aportes indígenas, que procede de manera inductiva construyéndose sobre ellos, es decir, un discurso que emplea al inicio categorías y nociones que corresponden al entendimiento indígena común (lo que Geertz [1986,

p. 73] llama un 'lenguaje cercano a la experiencia') y que permite una primera sistematización de los hechos observables en la sociedad".¹⁰⁸

Por ejemplo, si partimos del eje recurso natural-producto, podemos analizar el recurso natural a partir del cual se elabora el producto o el producto mismo, o sea el resultado de la actividad productiva. De esa manera, se pueden desarrollar diferentes tareas pedagógicas: identificarlo, clasificarlo y observarlo, dando cuenta de sus características, comportamiento y función, entre otras. Cada una de estas variables puede ser analizada con más detalle, subdividiéndola en diferentes aspectos, con el fin de afinar la observación del alumno e incitarlo a profundizar el conocimiento del recurso natural o del producto, sea a partir de su propio conocimiento y experiencia (explicitación), sea con los aportes del acompañante o de otros habitantes de la comunidad (ampliación).

De la misma manera, los otros tres ejes también se pueden analizar en sus componentes o variables. Por ejemplo, el eje territorio-naturaleza se analiza utilizando las siguientes variables: tipos de ecosistemas, hábitat, nicho ecológico, adaptación, población y ciclos astronómicos, climatológicos, biológicos y de actividades. En el eje trabajo-técnica se distinguirán diferentes tipos de procesos de transformación y producción, así como el objeto y los medios de trabajo, el proceso de transformación y la técnica utilizada, la fuerza de trabajo y la cooperación. Asimismo, se incluye una variable que examina los cambios que se han introducido, así como las alternativas frente a los impactos negativos sobre el medio. Finalmente, el eje fin social-sociedad" se detalla y profundiza a través de variables como: bienestar-salud, evento social totalizante (por ejemplo la fiesta), pueblo indígena y territorio (que incluye la relaciones con el Estado nacional).

No es nuestra intención en este documento profundizar en los detalles de las todas las subvariables que facilitan la profundización y diversificación del conocimiento en el seno de cada variable. Se entiende que el proceso que contemplamos parte de lo genérico y procede hacia lo específico, lo que permite explicitar el saber y el saber hacer concreto

¹⁰⁸ Jorge Gasché (s/f). *Op. cit.*, p. 22.

en cada pueblo a propósito de una actividad y lo que, una vez analizado y explicitado, da lugar a la articulación y contrastación con los conocimientos escolares-universales.

El proceso de articulación y contrastación

Como señalamos en el capítulo 4, nuestra propuesta educativa se propone construir una educación intercultural en la que se revaloren las lenguas, culturas y valores propios de las sociedades indígenas y que, al mismo tiempo, promueva la articulación y contrastación entre el conocimiento comunitario indígena y los conocimientos escolares-universales.¹⁰⁹

Apoyándonos en las teorías socioculturales y educativas de Vygotsky, Leontiev (teoría de la conciencia, actividad y personalidad) y Holzkamp (teoría de la ampliación de la capacidad de acción), que han demostrado que, para lograr un mejor aprovechamiento escolar en los alumnos, los contenidos trabajados en las escuelas deben ser significativos para ellos, que la motivación socialmente condicionada incita a la acción y al alcance del fin social y que existen métodos para superar las relaciones de dominación, en nuestra propuesta educativa todos los contenidos (comunitarios y escolares-universales) tienen que derivarse del contexto comunitario en el que los niños se están desarrollando. Es por eso que nuestra propuesta educativa promueve la integración de la escuela a la actividad social de la comunidad. Es decir, partimos del conocimiento local, del conocimiento indígena y de la realidad vivencial de los alumnos para, en un segundo momento, articularlos y contrastarlos con los conocimientos escolares-universales.

Nos parece importante dejar en claro que, en este proceso de articulación y contrastación entre conocimientos comunitarios y escolares-uni-

¹⁰⁹ Al mencionar los conocimientos escolares-universales nos referimos, por un lado, a los conocimientos escolares que constituyen el Plan y Programa Nacional de Educación Primaria de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México y, por otro lado, a los conocimientos universales, o sea a los conocimientos de todos los pueblos y culturas del mundo, que pueden ser útiles y significativos para nuestras sociedades y culturas, en relación con los valores positivos que en ellas se practican.

versales, las características intrínsecas de nuestras sociedades indígenas, así como los valores positivos vigentes en nuestras comunidades, desempeñan un papel sumamente relevante al operar como criterios que orientan todo el proceso de articulación y contrastación.

Expliquemos mejor este punto de central importancia en nuestra propuesta educativa.

Es un hecho que los conocimientos comunitarios indígenas “[...] operan en un tipo de sociedad que es distinto de la sociedad nacional que las engloba hoy en día y que se caracteriza (1) por relaciones igualitarias de solidaridad laboral, distributiva y ritual (basadas sobre el principio de la reciprocidad) que vinculan los seres humanos entre sí y con los seres de la naturaleza [...] y (2) por una autoridad que controla a los seres humanos no directamente sino por intermedio de un control sobre las fuerzas o seres de la naturaleza en el cual confían las personas que hacen caso a la autoridad”.¹⁰⁹

A diferencia de la sociedad nacional-mestiza, y además de acusar una profunda integración entre Sociedad y Naturaleza, nuestras sociedades se caracterizan por la vigencia de ciertos valores positivos que norman la vida comunitaria y orientan el comportamiento de los seres humanos. Es por ello que consideramos que estos valores positivos (entre otros, la integridad del mundo vivo, la toma de acuerdo, la solidaridad, el respeto, el trabajo, la palabra, la cooperación y, como síntesis de estos valores, la resistencia activa)¹¹¹ tienen que orientar también los procesos educativos que se realizan en las escuelas de la nueva educación. Por lo tanto, consideramos que estas características de las sociedades indígenas, así como los valores positivos vigentes en ellas, constituyen criterios para orientar el proceso de articulación y contrastación entre conocimientos comunitarios indígenas y conocimientos escolares-universales.

¹¹⁰ Jorge Gasché (2004). “Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global”. Ponencia presentada durante el Foro Latinoamericano de Interculturalidad, Educación y Ciudadanía realizado en Cuetzalán, México, del 9 al 12 de noviembre del 2004, disponible en formato pdf en www.pucp.edu.pe/invest/ridei/, p. 1.
¹¹¹ Véase Unión de Maestros de la Nueva Educación-UNEM (2007). *Los hombres y las mujeres del maíz: Democracia y derecho indígena para el mundo*.

Aunque tenemos claro que no queremos encerrarnos en lo nuestro, en lo propio, en lo indígena, sino articularnos con la sociedad nacional-mestiza y con todas las sociedades que habitan nuestro planeta, no podemos pensar que este proceso de articulación sea armónico y equitativo, como si las relaciones de “dominación-sumisión”¹¹² entre la sociedad nacional-mestiza y nuestras sociedades indígenas no fueran una realidad. Por esa razón, tenemos que realizar un proceso de articulación crítica con los conocimientos escolares-universales, lo que implica contrastar estos conocimientos con los valores positivos vigentes en nuestras sociedades. Para nosotros, el proceso de articulación no es neutral, sino que implica abordar el tema de los valores. Es por eso que nuestros valores positivos se vuelven criterios para analizar críticamente los conocimientos escolares-universales y articularnos con ellos a partir de la valoración y fortalecimiento de lo que es nuestro.

Es así que, si bien en nuestra propuesta educativa consideramos que todos los conocimientos escolares-universales se tienen que tratar, estamos concientes de que tenemos que realizar esta articulación de manera crítica: analizando, discutiendo, confrontando los conocimientos escolares-universales con nuestros propios valores culturales y sociales. Este proceso de articulación crítica y de contrastación entre “lo propio y lo ajeno”¹¹³ es fundamental si queremos preparar a los alumnos para que, una vez egresados de nuestras escuelas, puedan enfrentarse a la sociedad nacional-mestiza de manera crítica, a partir de una preparación escolar y de una formación valorativa que les permita tener capacidades críticas para discriminar y decidir cómo posicionarse en cuanto ciudadanos indígenas frente a la nación pluricultural mexicana, asumiendo una postura cultural propia respecto de los valores de la sociedad nacional-mestiza en la que van a participar y con la cual se van a relacionar a lo largo de sus vidas.

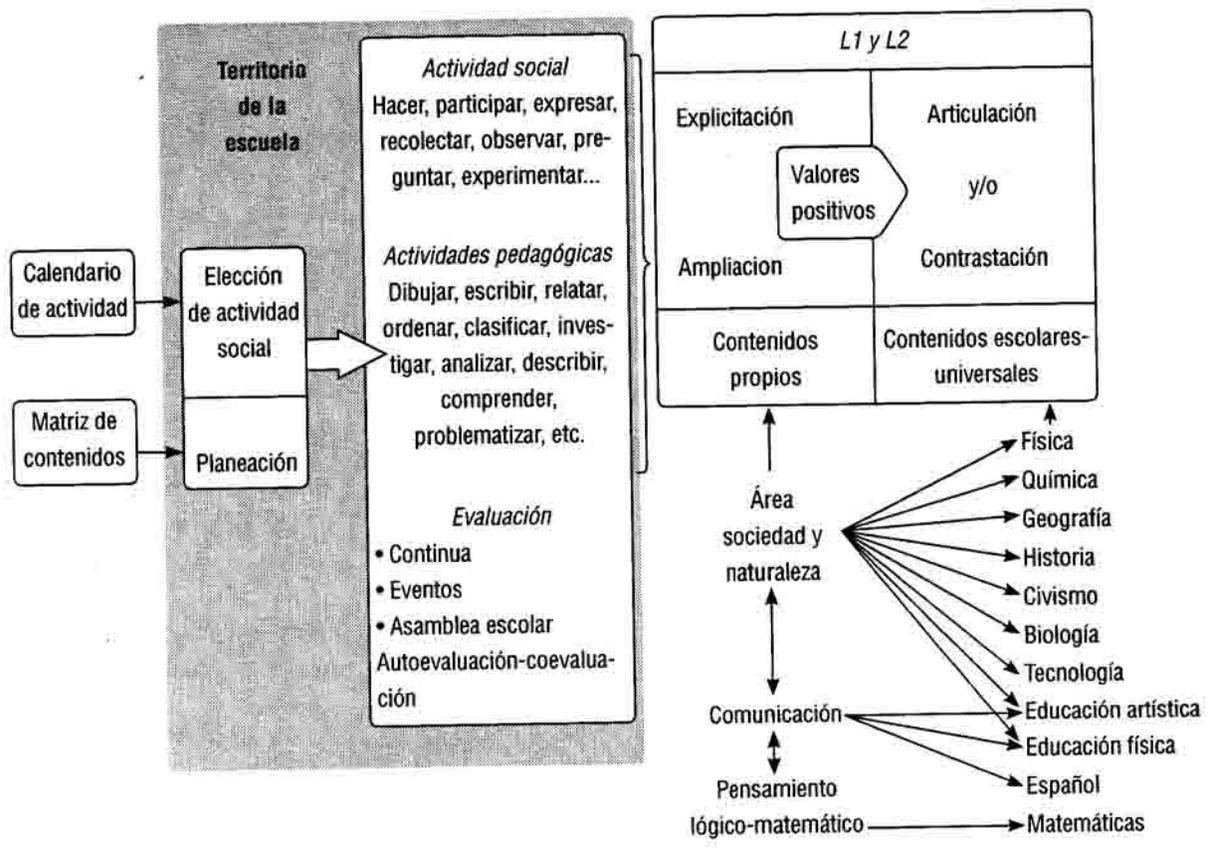
Asimismo, mediante el proceso de explicitación se identifican los temas para el desarrollo de las áreas de comunicación, pensamiento lógico-

¹¹¹ Jorge Gasché (en prensa). *Op. cit.*, p. 4.
¹¹² Guillermo Bonfil Batalla (1983). “Lo propio y lo ajeno: una aproximación al problema del control cultural” en N. Rodríguez, E. Masferrer, R. Vargas. *Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural*. UNESCO, México, pp. 249-256.

matemático, educación estética y desarrollo corporal. Son las mismas actividades sociales en las que la escuela participa las que señalan al maestro los temas para desarrollar en estas otras áreas.

A éste método lo llamamos método inductivo intercultural, ya que inducimos el conocimiento a través del hacer en una actividad social. Todos los contenidos están presentes en la actividad. A través de esta metodología estamos analizando la realidad. Tenemos un currículum completo que no deja de lado los contenidos escolares convencionales, pero que está siempre articulado con la realidad local, ya que parte de una actividad social local. Por eso decimos que estamos articulando conocimientos indígenas y científicos, y por eso hablamos de que estamos desarrollando una educación intercultural.

Gráficamente, el método inductivo intercultural puede representarse con el siguiente esquema:



El proceso de planeación de la unidad didáctica

El proceso de planeación de una unidad didáctica, o sea el conjunto de actividades que se realizan a partir de una actividad social, consta de los siguientes puntos:

1. Elegir la actividad con base en el calendario de actividades socioecológicas.
2. Definir la secuencia lógica de variables de la matriz.
3. Definir las acciones y los espacios en dónde se realizan.
4. Determinar los materiales, recursos y participantes.
5. Identificar los significados y contenidos propios.
6. Identificar los contenidos escolares-universales.
7. Identificar los temas para trabajar las áreas de Comunicación bilingüe oral y escrita, y de pensamiento lógico matemático.
8. Dosificar los contenidos en función de los diferentes grados escolares.
9. Definir criterios, instrumentos para la evaluación de la unidad didáctica, así como los participantes.

1. Elegir la actividad con base en el calendario de actividades socio-ecológicas

El educador, antes de elaborar su plan de clase, debe acordar con los alumnos y, si es posible, con los habitantes de la comunidad (en una asamblea escolar), qué actividad se puede desarrollar de acuerdo con lo que marca el calendario indígena para la temporada. La opinión de los niños es importante para que su participación en la actividad seleccionada no sea forzada. Igualmente, la integración de la comu-

nidad se debe realizar porque requeriremos de su apoyo y participación en el desarrollo de la actividad. Recordamos que el calendario de actividades indígenas es indicativo aunque no limitativo de las actividades que se pueden desarrollar, dado que sería imposible incluir en él todas las actividades que realizan en la vida comunitaria, así como las nuevas actividades que se van realizando. De hecho, este momento se puede aprovechar para actualizar el calendario con las modificaciones que consideren pertinentes todos los participantes. Dado que la realización de actividades requiere de diferentes grados de destreza, desarrollo físico e intelectual, se pueden seleccionar actividades exclusivas para trabajar con ciertos grados, y también, actividades en las que participen de manera diferenciada niños de diferentes grados y edades.

2. Definir la secuencia lógica de variables de la matriz

Una vez elegida la actividad social, se define la secuencia lógica de variables de la matriz, y se escoge una variable principal y las subvariables de la misma, según el tema que corresponda. Luego se pasa a otro eje para seleccionar otra variable y subvariable. Se puede continuar este proceso hasta que el acompañante lo considere pertinente, sin pretender abarcar todas las variables en una misma actividad. Es conveniente trabajar horizontalmente, tomando una variable por cada eje temático, según la actividad social que hemos escogido (no importa el orden en que se trabajen las variables). Pasar siempre de la variable de un eje a una variable de otro eje hace que constantemente estamos relacionando entre ellos el objeto o recurso, el territorio o la naturaleza, las técnicas y los fines sociales, elaborando así una visión siempre global (holística) e integrada de los elementos que estudiamos, visión que imita la concepción siempre unificante y totalizante de la filosofía indígena tal como se manifiesta en los discursos de las lenguas indígenas. Con la expresión "definir la secuencia lógica de variables" nos referimos a la tarea del maestro, que consiste en explicar las razones que lo llevan de una variable de un eje a otra variable de otro eje; las relaciones entre las variables y los ejes deben ser explicadas. Recordamos que cada eje y variable siempre van acompañados con la variable permanente *significado indígena*.

3. Definir las acciones y los espacios en donde se realizan

El acompañante, apoyándose en los habitantes de la comunidad que participarán en la actividad, tiene que definir las acciones específicas de la actividad, así como los lugares en los que se realizan (por ejemplo, si se escogió la actividad de elaboración de canasto, el primer lugar será en donde se encuentra el bejuco o los materiales que se necesitan y luego en el lugar donde se elabora, ya sea en una casa de los habitantes de la comunidad o en el salón de clase, y donde puedan participar todos los niños).

4. Determinar los materiales, recursos y participantes

Un aspecto más que se debe definir son los materiales, medios de trabajo y recursos que se requerirán para realizar el trabajo, así como los participantes en la realización de la actividad. Se pueden invitar a distintos habitantes de la comunidad, como padres o madres de familia, concedores, ancianos, etc., para que vayan a enseñar a los alumnos cómo se realiza la actividad que han escogido.

5. Identificar los significados y contenidos propios

El acompañante, apoyándose en los habitantes de la comunidad, tiene que identificar los significados y contenidos propios asociados con la actividad escogida por cada variable escogida en la secuencia lógica y definir una estrategia para su explicitación y ampliación. Para este fin, inventariará cantos, relatos, oraciones y otras formas de discurso que se relacionan con los elementos tratados durante la actividad.

6. Identificar los contenidos escolares

El acompañante, apoyándose en los libros de texto oficiales, así como en otros materiales didácticos que considere relevantes, tiene que identificar las asignaturas y los contenidos que pueda trabajar con los alumnos a partir de la actividad realizada.

7. Identificar los temas para trabajar las áreas de comunicación bilingüe oral y escrita y de pensamiento lógico matemático

El acompañante seleccionará los temas para trabajar las áreas de comunicación bilingüe oral y escrita, y de pensamiento lógico matemático.

8. Dosificar los contenidos en función de los diferentes grados escolares

Para la dosificación de los contenidos a trabajar en cada unidad didáctica, el acompañante debe conocer la forma que asume la participación de los niños en las actividades sociales en función de su edad, para lo que deberá realizar una investigación en la comunidad. Los educadores de UNEM han elaborado un cuadro con dicha información para comunidades tsotsiles, tseltales y ch'oles que puede servir como referencia (anexo).

9. Definir criterios, instrumentos para la evaluación de la unidad didáctica, así como los participantes

El acompañante definirá criterios, instrumentos y participantes en el proceso de evaluación.

Formato de planeación de una unidad didáctica:

Comunidad: _____ Escuela: _____
 Actividad social: _____ Mes del calendario: _____
 Grado: _____ Acompañante: _____

Secuencia lógica	Acciones y espacios	Materiales, recursos y participantes	Significados y conocimientos propios	Conocimientos escolares / universales
Variable 1 (p. ej. eje A)				
Variable 2 (p. ej. eje C)				
Variable 3 (p. ej. eje B)				
Variable 4 (p. ej. eje A)				
Variable 5 (p. ej. eje D)				
Variable 6 (p. ej. eje C)				

Evaluación:

- ¿Quiénes evalúan?
- ¿Cuándo evalúan?
- ¿Qué es lo que evalúan?
- ¿Cómo evalúan?

Observación-reflexión:

- Secuencia lógica:
- Acciones y espacios:
- Materiales, recursos y participantes:
- Significados y conocimientos propios:
- Conocimientos escolares-universales:
- Evaluación

Comunicación bilingüe oral y escrita

El área de comunicación incluye principalmente los procesos de comunicación oral y escrita, aunque no excluye el trabajo simultáneo o paralelo de otras formas de comunicación, como la comunicación corporal o estética, que en las culturas indígenas están estrechamente vinculadas

y cuya importancia reside precisamente en su puesta en práctica en el marco de las actividades sociales cotidianas.

En concordancia con los objetivos generales de nuestra propuesta curricular, en esta área se pretende contribuir al proceso de formación de los niños y niñas para que desarrollen las capacidades necesarias para interactuar de forma competente en los distintos ámbitos de comunicación en los que participan, tanto al nivel local, en el que se privilegia la comunicación oral en lengua materna y en el que se promoverá el uso de la escritura, como en su interacción extracomunitaria, en la que se privilegia la comunicación en la lengua nacional, el castellano, tanto a nivel oral como a nivel escrito.

Específicamente, pretendemos revalorar el uso de las lenguas indígenas como medios de comunicación interpersonal y como vehículos de toda una tradición cultural y filosófica de los pueblos indígenas, en los que se encuentran codificadas sus particulares formas de comprender y relacionarse con el mundo, que son base del presente currículum (relación sociedad-naturaleza, variable permanente *significado indígena*), respetando las formas que adquiere el discurso indígena en los diferentes espacios en que se utiliza, así como integrando su uso en el espacio escolar, no como mero instrumento de traducción de contenidos escolares externos, sino como medio de comunicación y, en nuestra propuesta pedagógica específica, como medio de explicitación de los conocimientos y valores implícitos en las actividades cotidianas.

Dado que la mayoría de los niños indígenas aprenden el lenguaje oral en lenguas indígenas en el ámbito comunitario, pretendemos que el trabajo en el área de comunicación se desarrolle principalmente en estas lenguas como primera lengua (L1), tanto como lengua de enseñanza como lengua enseñada. Así, la enseñanza de la lectoescritura se desarrollará en L1 y se continuará trabajando en L1 tanto de forma oral como de forma escrita durante toda la educación primaria y se buscará el desarrollo de la lengua escrita en L1 en el marco de las actividades sociales cotidianas, develando su potencial de uso y aplicación en este ámbito (por ejemplo, mediante la elaboración de letreros, la difusión de comunicados intra e intercomunitarios, la difusión de convocatorias a eventos comunitarios, etcétera).

Sin descuidar los objetivos de articulación de nuestra propuesta, se trabajará el castellano como segunda lengua (L2), inicialmente de forma oral y, posteriormente, cuando los niños ya manejen el castellano oral cabalmente, de forma escrita, a partir de las necesidades y demandas que las propias comunidades indígenas han hecho a la escuela, derivadas de las actividades sociales cotidianas en las que se interactúa en castellano, como los intercambios comerciales, los trámites oficiales, los viajes a las ciudades.

De acuerdo con Irena Majchrzak (2004), el proceso de aprendizaje de la lectura se puede realizar entre los tres y los seis años, es decir, en la etapa preescolar, y a partir de los seis años se puede iniciar el proceso de apropiación de la escritura, que es cuando los niños alcanzan el desarrollo físico requerido para ello, y de acuerdo con la experiencia de Jorge Gasché, el trabajo de las cuestiones gramaticales de la lengua materna se puede realizar entre el cuarto y el sexto año de la educación primaria. Entonces, en el primer ciclo de la primaria (los dos primeros años), desarrollamos la lectoescritura en lengua indígena y también la trabajamos de manera oral. Cuando el niño ya ha aprendido a escribir en su lengua materna y pronuncia correctamente oraciones castellanas, comenzamos a transferir las competencias de la escritura al castellano (en el transcurso del segundo ciclo). El niño tiene que saber escribir y leer en su lengua y pronunciar correctamente el castellano, para aprender a leer y escribir el castellano. Eso quiere decir que en el transcurso del segundo ciclo podemos enseñar algunas variables del programa en castellano, sin dejar de lado la lengua indígena. La dosificación del área de comunicación quedaría de la siguiente forma:

Cuadro 2

<i>Edad del niño(a)</i> <i>(aproximadamente)</i>	<i>Grado escolar</i>	<i>Contenidos a trabajar</i>
3-6 años (a la edad que el niño inicie su preparación escolarizada)	Preescolar	Enseñanza-aprendizaje oral de la lengua materna Introducción al lenguaje escrito Enseñanza aprendizaje de la lectura en lengua materna Enseñanza-aprendizaje oral de la lengua castellana

<i>Edad del niño(a)</i> <i>(aproximadamente)</i>	<i>Grado escolar</i>	<i>Contenidos a trabajar</i>
6-8 años	Primer ciclo Primaria	Enseñanza-aprendizaje oral de la lengua materna Introducción al lenguaje escrito Enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en lengua materna Enseñanza-aprendizaje oral de la lengua castellana
8-10 años	Segundo ciclo Primaria	Enseñanza-aprendizaje oral y escrito de la lengua materna Enseñanza-aprendizaje oral del castellano Enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en lengua castellana
10-12 años	Tercer ciclo Primaria	Enseñanza-aprendizaje oral y escrito de la lengua materna Enseñanza-aprendizaje de la gramática de la lengua materna Enseñanza-aprendizaje oral del castellano Enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en castellano Enseñanza-aprendizaje de la gramática del castellano Reflexión sobre la lengua y la cultura

Al planear la realización de una actividad pedagógica o el desarrollo de un contenido de cualquier asignatura y variable siempre se debe incluir la planificación del uso de las lenguas. Como en el caso de las actividades sociales, la lengua se debe abordar en el marco de situaciones cotidianas y concretas de comunicación (reales). Nuestro objetivo es desarrollar las capacidades del niño de hablar, escuchar, leer y escribir en su lengua materna y en castellano a partir de las actividades del programa del área de Sociedad y naturaleza, a fin de lograr —en la medida de lo posible— que los egresados de las escuelas sean sujetos bilingües equilibrados.

Sugerimos trabajar con una sola lengua por clase, sea la lengua materna o el castellano, para no confundir a los niños en qué lengua se va a realizar tal escrito o lectura y qué lengua debe usar en sus repuestas y

ejercicios. Con esto se pretende evitar, en lo posible, el uso mezclado de ambas lenguas, que, dadas las condiciones de dominación, tiende a la imposición del castellano y el debilitamiento de las lenguas indígenas. En general, se podrá realizar el proceso de explicitación y ampliación del conocimiento en L1, mientras que la L2 se utilizará para la articulación con los contenidos escolares externos, estableciendo los debidos nexos entre ambas lenguas y sin que esto signifique una limitación para el proceso de comunicación escolar. Esta propuesta encaja perfectamente con el método inductivo intercultural, dado que la fase de articulación con los contenidos escolares externos se irá complejizando conforme los niños vayan avanzando en su proceso de formación, siendo menor en alcance y complejidad en los primeros años y más amplia y compleja al final de la educación primaria.

Las técnicas para trabajar pedagógicamente las lenguas son tan variadas como las que se ponen en práctica en su uso cotidiano. Es posible enriquecer aquellas con una gran variedad de estrategias didácticas que el acompañante puede instrumentar para trabajar aspectos específicos, inspirados por la propia creatividad del acompañante y que no entren en contradicción con los principios y valores que guían la propuesta educativa. Se pueden utilizar distintos instrumentos, como dialogar, preguntar, responder, contar, relatar, representar, imitar, resumir, cantar, orar, declamar, solicitar, demandar .

Es necesario tener presente que las lenguas se usan de manera distinta dependiendo de la situación social de que se trata, por lo que existen diferentes formas de discurso indígena: la forma en que un niño se debe dirigir a una persona mayor o a una persona de su misma edad, la manera como un padre se dirige a sus hijos o cuando se dirige a una asamblea. Tanto el acompañante como los alumnos pueden observar detenidamente las situaciones concretas, para poder imitar algunos tipos de discurso en el aula y reflexionar sobre los mismos, sin olvidar que también existen discursos que los niños no deben imitar, porque sólo pueden ser pronunciados por los ancianos o ciertas personas específicas. De todas estas formas, el niño debe saber que existen; la escuela debe participar en los momentos rituales en que estas formas se practican. El niño no va a aprenderlas, pero sí debe saber qué se dice, qué se hace con

ellas y cuáles son sus objetivos, para que los respete con entendimiento y no los desprecie.

Por ejemplo, cuando se habla con un señor mayor se dice "tatic", mientras que con uno de la misma edad se habla de "hermano". También la forma de discurso es particular en la asamblea, donde se habla a los compañeros y donde el discurso es menos suelto, más elaborado, planeado. También, cuando uno se dirige a los seres de la naturaleza, usa una forma de discurso particular, no se puede escribirlo, porque se habla de la tierra sagrada, se le pide perdón, hay sonidos que no se pueden comprender y en la escuela se deben de tratar con seriedad y respeto.

Proverbios, adivinanzas, trabalenguas, poemas, oraciones, canciones, historias, relatos, etc., son recursos que se pueden utilizar, sea que se recopilen los que se usan en la comunidad o que los alumnos creen textos propios. Con los niños más pequeños se trabajará de manera oral y, avanzando de grado, también se escribirán los discursos. Parte de este trabajo es la memorización de cantos, de cuentos. Hay que entrenar la memoria oral también.

En el caso del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura estamos proponiendo la aplicación de la metodología desarrollada por Irena Majchrzak en su texto *Nombrando al mundo* (2004), modificada en ciertos aspectos para adaptarla a la metodología general del currículum (el método inductivo intercultural), para integrarla y generarla a partir de las actividades pedagógicas propias del método: actividades sociales, explicitación, ampliación y articulación.

En síntesis, Irena propone iniciar el proceso de aprendizaje del lenguaje escrito a partir del nombre propio de los niños, por el significado y el valor emocional que implica para ellos. El proceso incluye una serie de ejercicios y actividades didácticas en las que se identifican las letras que componen el nombre, se comparan con las letras de los compañeros y del acompañante, se componen palabras con esas letras, se identifica a cada niño por su nombre escrito y se apropia del mismo, se implementan diversos tipos de juegos con las letras de los nombres y los nombres mismos, como lotería, memorama, barajas silábicas (estos últimos para presentar y trabajar con todo el alfabeto), etcétera. De hecho, los acom-

pañantes tienen la libertad para implementar ejercicios y juegos diversos en función de su creatividad, teniendo mucho cuidado en el trato dado al nombre de los niños. Posteriormente, y cuando el niño conoce el sonido de todas las letras, se integrarán más palabras, como nombres de muebles, lugares, juguetes, partes del cuerpo o de la vestimenta, objetos de papelería o libros, entre otros, con los que se desarrollarán también una serie de ejercicios y juegos: aparear las cosas con su nombre, complejizando paulatinamente los sustantivos utilizados para llegar al momento en que se puedan o se deban integrar otras formas gramaticales, como adjetivos, preposiciones y verbos. Para introducir a los niños en la lectura de varias palabras y oraciones, Irena propone una serie de ejercicios que denomina juegos de prelectura, en los que se pide a los niños la asociación de una oración con la ilustración correspondiente, lo que constituye el preámbulo para la lectura autónoma de textos más largos, como cuentos infantiles, con lo que se daría por concluido el proceso de alfabetización a partir del nombre propio.

Desde septiembre de 2007, compañeros educadores tsotsiles de los Altos, tseltales de la zona Selva y ch'oles de la zona Norte del estado de Chiapas están poniendo en práctica la metodología del nombre propio con alumnos de preescolar y primer año de primaria. La experimentación se está realizando conjuntamente con otras metodologías que los compañeros han trabajado. La sistematización y los resultados que se están obteniendo de estas experiencias nos están aportando elementos para ir definiendo nuestra metodología en cuanto a la enseñanza de la lectura y la escritura. También se ha trabajado la metodología mencionada en talleres de diseño curricular, y los educadores de UNEM han participado en talleres impartidos directamente por la autora del método.

Como resultado de estas actividades se han desarrollado algunas adaptaciones de la metodología a nuestra propuesta curricular:

- Se definió un alfabeto común, que integra las grafías de las tres lenguas mayas con las que trabajamos y del castellano (véase anexo)
- Se consideró ampliar el ejercicio de nombrar al mundo a las acciones, para incluir no sólo sustantivos sino también verbos desde el

inicio: primero, porque el núcleo del método inductivo intercultural es iniciar el proceso educativo a partir de las actividades sociales cotidianas, y segundo, porque la acción (los verbos) tienen un lugar más preeminente en el aprendizaje de la lengua oral en las culturas indígenas mayas (véase De León, 2005); además, porque, como los nombres de los niños están en castellano, con una aplicación estricta del método del nombre propio no se incluirían las grafías exclusivas de las lenguas indígenas.

- Se consideró incluso no concentrarse tanto en el nombre propio del niño (para no caer en una postura un tanto egocéntrica, individualista), sino incluir desde los inicios nombres de parientes, animales, objetos, acciones... Tampoco se debe restringirse a los objetos del salón de clases o la escuela, sino más bien de la comunidad y del contexto en el que se realizan las actividades sociales.

Además, independientemente de la motivación que pueda despertar en los niños acercarse a la lectura a través de su nombre propio, debemos iniciar todo el proceso con el acercamiento de los niños a la palabra escrita en términos más genéricos y despertar su interés y motivarlos a descubrir este "otro mundo". Esto se puede hacer en el marco de la metodología de nuestro currículum y atendiendo a las formas de pedagogía "indígena" mediante las cuales se transmiten a los niños historia, valores y conocimientos: los relatos, las leyendas, las historias. Retomando la metodología desarrollada por los educadores de UNEM en el Cuadernillo *Los hombres y las mujeres de maíz: democracia y derecho indígena para el mundo*, se puede pedir a los niños de segundo y tercer ciclo la recopilación de relatos, historias y leyendas que se cuentan en los espacios de reunión con los mayores de la comunidad, la escritura de los mismos y su ilustración con dibujos y mapas "vivos". También podemos pedirles la invención de cuentos para ser leídos a los niños menores o la elaboración de relatos de las actividades sociales en las que la escuela participa (estas actividades se integrarían al área de comunicación oral, escrita y artística de los niños mayores). En un segundo momento, les pediríamos a estos niños mayores que compartan con los niños menores (preescolar y primer ciclo) estas historias a través de la lectura. Este ejercicio también se puede realizar,

aunque en un segundo momento, con los relatos del cuadernillo, dado que son relatos un tanto más complicados para los niños pequeños. También se puede invitar a los adultos de la comunidad y participar en las actividades comunitarias.

Igualmente, para el caso de la escritura, podemos motivar a los niños pequeños para que se comuniquen con otros compañeros o niños a través del lenguaje escrito, pidiendo a los niños mayores o al acompañante que sirva como escribano para plasmar los relatos de los niños, los que pueden acompañarse de dibujos realizados por ellos mismos.

Del mismo modo se pueden escribir relatos o cuentos en los que un grupo de niños sean los protagonistas. Para describir en forma escrita los sucesos, el acompañante o los niños mayores pueden codificar y decodificar en lenguaje escrito los nombres de los niños participantes, lo cual se convertiría en un momento impulsor para el trabajo con el nombre propio de cada uno. Así, el trabajo con el nombre del niño no adquiriría ese sesgo de un individuo aislado sino de una persona que es parte y copartícipe de una comunidad, pero sin perder su particularidad.

De esta forma, habiendo los niños descubierto la riqueza de esta otra forma de comunicación, podemos iniciar los ejercicios de lectura y de escritura propuestos por Irena, como se dijo antes, adaptándolos al contexto, en el marco mismo de su ejercicio cotidiano, integrados en las actividades sociales que servirán de punto de partida para todo el proceso pedagógico y en la interacción con niños mayores, acompañantes y comuneros.

De manera similar deberán ser abordados todos los ejercicios propuestos por Irena, así como los aspectos formales o estructurales de la lengua oral y escrita, tanto en L1 como en L2 (gramática). Se contextualizarán estos ejercicios en el marco del método inductivo intercultural y de la vida cotidiana de la comunidad. Se propone que las reglas gramaticales se deriven de la reflexión colectiva (en la que se pueden incluir también a los comuneros) sobre el uso de la lengua en situaciones comunicativas

reales, y de la efectividad de los discursos para comunicar lo que se desea, tanto de quienes participan como emisores como de los receptores en el acto comunicativo. Se partiría de la participación de la comunidad escolar en actividades sociales cotidianas, de las que se recuperarían diferentes expresiones e interpretaciones sobre discursos y textos producidos y socializados durante la actividad, los cuales serán objeto de análisis a través de su descomposición en sus partes, trabajando así tanto la morfología de las palabras en L1 y L2 como las funciones de los diferentes morfemas en una palabra. De la misma forma, y complementada con la reorganización de las expresiones, se puede trabajar tanto la sintaxis de las oraciones como las funciones de sus componentes e incluso llegar al análisis de textos y formas de discurso completos, es decir, abstraer los aspectos formales y estructurales de la lengua a partir de sus expresiones concretas y cotidianas.

Con la misma metodología se trabajará con alumnos del tercer ciclo (aunque se puede hacerlo también con alumnos menores), en distintos grados de profundidad, la reflexión sobre la lengua y la cultura. A partir del análisis de diferentes expresiones e incluso formas de discurso reales se buscará explicitar la relación existente entre la lengua y la cultura indígenas, la forma en que aquella expresa o sirve de vehículo a una particular forma de comprender y actuar en el mundo.

Las estrategias y ejercicios de trabajo variarán en función de la lengua con la que se trabaje, dadas las diferencias gramaticales, sintácticas y de uso cotidiano entre las lenguas indígenas y el castellano.