



**BUAP**



---

---

**BENEMÉRITA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE PUEBLA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
COLEGIO DE LINGÜÍSTICA Y LITERATURA HISPÁNICA**

**LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EN EL NUEVO MODELO  
EDUCATIVO (2018-2030): REFLEXIONES ETNOGRÁFICAS Y  
DIDÁCTICAS DESDE UNA ESCUELA BILINGÜE, EN LA CIUDAD  
DE PUEBLA**

**T E S I S**

PARA OBTENER EL GRADO DE:

LICENCIADA EN LINGÜÍSTICA Y LITERATURA HISPÁNICA

**PRESENTA**

MARÍA EVELYN DIEGO GÓMEZ

**DIRECTORA DE TESIS**

DRA. ELIZABETH MARTÍNEZ BUENABAD

NOVIEMBRE 2023

## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a mamá, quien pese a no saber leer y escribir, se propuso que sus hijos estudiarían, tu esfuerzo, alegrías y tristezas son una parte de mí. Este proyecto es una forma de retribuirte todo el dolor que has cargado, pero también todo el amor que me das. Le doy gracias a papá por estar conmigo, apoyarme, enseñarme que soy fuerte y mostrarme lo que quiero y necesito para mi vida, te amo mucho.

Asimismo, mi gratitud a mis hermanos (Flor, Joel, Noe, Vale, Toño, Jona y Chery) y a Mateo, mi adorado hijo y sobrino, a mis pequeñas preciosas Delyth y Miri. Mi adorada familia, ustedes son mi fortaleza y apoyo incondicional, la vida nos ha puesto muchas trabas y juntos hemos podido recorrer el camino, aún nos falta mucho por vivir, pero sé que, con ustedes, todo es posible.

A tía Goya y a tía Judith, perdón por haber tardado más de lo esperado. Aunque ya no estén conmigo, quiero decirles que las amo, siempre están en mi corazón y en mi memoria. Espero ser como ustedes con mis sobrinos y sobrinas, darles motivación, esperanza y consuelo. Las extraño mucho, pero sé que me están cuidando y dando fuerza desde el cielo.

También mi cariño y reconocimiento a mis amigas, quienes han sufrido mis momentos de angustia y desmotivación, pero quienes confían en mí y sabían que podría realizar esta tesis. En especial, le doy gracias a Clarita, quien ha sido parte esencial en el proceso de elaboración de esta tesis, por brindarme espacios, pláticas y su apoyo incondicional.

En particular, para la realización de este proyecto, mi agradecimiento especial a la profesora Dominga Meléndez, a los niños y al plantel docente de la escuela Primaria Bilingüe Emiliano Zapata, a la maestra Guadalupe, al maestro Víctor Hugo, al profesor Genaro, a la Mtra. Lucía Zamudio, por su invaluable colaboración y a todos los docentes quienes me apoyaron, compartieron sus espacios conmigo, me permitieron observar sus clases y tomar registro de las mismas. Esta tesis es por y para ustedes.

Por último, aunque no con ello le resto importancia, mi reconocimiento, admiración y cariño a mi asesora de tesis Elizabeth Martínez Buenabad, por tenerme paciencia, creer en mí y no rendirse conmigo. Mi querida Eli, sin tu apoyo este proyecto jamás habría sido realizado; pero, sobre todo, te agradezco por oírme, dialogar y respetar mis ideas, a tu lado he aprendido que en la academia también hay cabida a la humildad y el compañerismo.

Finalmente, también expreso mi gratitud a la Vicerrectoría de Investigación y Estudios de Posgrado BUAP y a todos aquellos quienes directa e indirectamente han sido parte de este proyecto. A mis lectoras la Dra. Ceci y la Mtra. Tanya por brindarme su tiempo, apoyo y consejos.

Introducción .....	1
CAPÍTULO 1. POLÍTICAS EDUCATIVAS Y SU IMPACTO EN EL DISEÑO DE CURRÍCULAS EDUCATIVAS DIRIGIDAS A POBLACIONES INDÍGENAS .....	9
1.1 El currículum, ¿proyecto escolar o social? .....	11
1.2 Educación Intercultural.....	17
1.3 Educación Inclusiva .....	22
1.4 Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018.....	26
1.5 Reforma Educativa 2012-2018.....	30
1.6 Conclusiones .....	40
CAPÍTULO 2. CARACTERÍSTICAS DEL NME DISEÑADO PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA .....	43
2.1 La currícula educativa en el Nuevo Modelo Educativo 2018-2030 .....	47
2.2 Componentes curriculares para la educación inclusiva.....	55
2.3 Lenguaje y comunicación ¿un camino para reconocer la diversidad intercultural e inclusiva?.....	59
2.4 Conclusiones .....	66
CAPÍTULO 3. EL CURRÍCULO EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: PRIMER Y TERCER GRADO .....	68
3.1 La escuela primaria Emiliano Zapata .....	68
3.2 Etnografía del aula.....	71
3.3 Características curriculares de la asignatura en Lengua materna: Español en la educación básica .....	75
3.4 Características curriculares de las asignaturas: Lengua Materna: Lengua Indígena y Segunda Lengua: Lengua indígena .....	87
3.5 Conclusiones .....	101
CAPÍTULO 4. LA ENSEÑANZA DE LAS SEGUNDAS LENGUAS: ESPAÑOL E INGLÉS .....	104
4.1 Características curriculares de la asignatura: <i>Segunda Lengua: Español</i> .....	104
4.2 <i>Lengua extranjera: Inglés</i> en la Educación Básica .....	115
4.- Conclusiones .....	125

CONSIDERACIONES FINALES ..... 128

BIBLIOGRAFÍA ..... 138

ANEXOS ..... 143

## INTRODUCCIÓN

México se reconoce como un país pluricultural y plurilingüe, en su territorio existen 23.2 millones de personas de tres años y más que se autoidentifican como indígenas, de los cuales 7 364 645 son hablantes de alguna de las 68 lenguas originarias con sus 364 variantes que hay (INEGI, 2022). Esto lo coloca como uno de los países con mayor población y diversidad lingüística en Iberoamérica (Prado, D., 2021)<sup>1</sup>.

No obstante, pese que a dicha diversidad en los últimos años es apreciada como una riqueza cultural y se abogan por el reconocimiento, el respeto hacia los otros especialmente, cuando se celebra el Día Internacional de la Lengua Materna, la realidad que nos aqueja continúa con las prácticas y actitudes que favorecen la segregación de las poblaciones indígenas y el desplazamiento lingüístico. Aunado a ello, las políticas educativas y curriculas a nivel nacional suelen reforzar las desigualdades sociales, al desconocer los contextos escolares y extra escolares en los que se ejercen; de esta manera, a la luz de estudios anteriores sobre migración y educación indígena en zonas urbanas y periurbanas<sup>2</sup>, me pregunté si los recientes modelos tomaban en cuenta la coexistencia de dos o más lenguas en una misma zona escolar y si se hacía referencia a ello ¿cómo era tratada esa diversidad tanto en las aulas como en las políticas educativas y lingüísticas?

---

<sup>1</sup> Véase: Del Prado (2021). *Lenguas indígenas de los países Iberoamericanos. Datos y gráficos. Panorama cifrado de la situación demo y sociolingüística de las lenguas indígenas de los países Iberoamericanos*. Organización de Estados Iberoamericanos, agosto 2021.

<sup>2</sup> Martínez Buenabad (2008). Análisis de relaciones interétnicas. Niños indígenas migrantes desde una escuela periférica en la ciudad de Puebla.

Asimismo, la reflexión sobre los distintos proyectos educativos que se han implementado, me permitió entender los contrastes generados en la atención a la diversidad lingüística en relación al español. Por una lado, se aborda desde la homogenización donde la enseñanza de las lenguas y la escolarización indígena se vio subordinada al español, como lengua dominante y de prestigio; y por otra, se ponen de manifiesto aquellos proyectos de corte aspiracionista que buscan la convivencia armónica y equilibrada entre lenguas y culturas, invisibilizando los contextos y las prácticas discriminatorias que ocurren, incluso, entre poblaciones indígenas, o, bien, centrados en el rescate de las lenguas sin tomar en cuenta las necesidades de los hablantes.

Por consiguiente, la historia de los proyectos educativos revela que en México la educación se ha dado a través de relaciones asimétricas y conflictivas, en *pro* de una cultura nacional y homogeneizadora, por lo cual las prácticas educativas tienden a favorecer la discriminación y segregación en los espacios escolares, evidenciando *al otro* por tener una cultura, una lengua y creencias diferentes.

### **Genesis de la investigación**

El presente trabajo surgió a partir de la asignatura “Lengua, cultura y educación” (2015) y del Servicio Social “Retos de la Educación Intercultural en contextos escolares y extraescolares” (2016), ambos a cargo de la Dra. Elizabeth Martínez Buenabad, quien gracias a sus aportes me hizo reflexionar sobre mi propia experiencia escolar y la diversidad en la que estamos inmersos, ante la cual solemos ser indiferentes.

De igual manera, ella me permitió el acercamiento a la escuela primaria Emiliano Zapata, inserta en un programa bilingüe español y nahua, dependiente del Sistema de Educación Bilingüe, que es dónde se desarrolla esta tesis y a quienes agradezco su cooperación y amabilidad por permitirme observar las clases durante varios ciclos escolares (2015-2019) y a su vez ser participe en un proyecto de alfabetización a cargo de mi entrañable compañera y amiga Celeste Amador, en el 2016.

Esta institución, está ubicada en la Colonia San José Los Cerritos, a la periferia de la ciudad de Puebla, cercana a la Central de Abastos y presenta la particularidad de tener entre su estudiantado a niños mestizos y niños nacidos de padres migrantes indígenas de segunda generación provenientes, principalmente, de Tlaxcala, Oaxaca y Veracruz. (Martínez, 2008).

Por otro lado, la distribución escolar, los materiales educativos, las relaciones entre los diversos actores de la educación, maestros, alumnos y padres de familia evidencian una serie de conflictos relacionados con las actitudes lingüísticas y la discriminación que se encuentran y reproducen dentro de las aulas; también los docentes, debido al calendario escolar, se ven en la necesidad de cubrir los currículos educativos en tiempo y forma, desatendiendo e invisibilizando las necesidades y particularidades del estudiantado, lo cual conlleva al rezago educativo que se desea abatir.

Es innegable que, ante estas observaciones, la etnografía del aula resultó vital para la presente investigación, de tal forma que el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje, me permitió indagar en la aplicabilidad de las políticas educativas y lingüísticas con relación a la enseñanza de las lenguas y abordar los múltiples bilingüismos presentes en el marco curricular del Nuevo Modelo Educativo (NME) para

la Educación Obligatoria (2018-2030) que reza: “Educar para la libertad y la creatividad” (2018-2030). Por lo cual, mis objetivos radican, principalmente, en el valor que le otorga dicho modelo a la lengua y a la cultura.

En este sentido, el análisis del NME da cuenta de hacia dónde se dirigen las políticas lingüísticas y educativas actuales, debido a que retoman los paradigmas *inclusivo* e *intercultural*, encargados de atender a la diversidad lingüística, social y cultural del país. Cabe mencionar que estos enfoques surgen desde contextos, culturas y visiones totalmente diferentes, pero convergen en la implementación de proyectos educativos, en aras de mejorar la calidad educativa y disminuir las brechas sociales que impiden el acceso escolar, favorecen la discriminación y las prácticas desiguales. En este sentido, planteo la siguiente hipótesis: *El Nuevo Modelo Educativo para la educación obligatoria si bien tiende a un reconocimiento de integración cultural y lingüística en su currícula educativa, sigue careciendo del reconocimiento a la diversidad lingüística y sociocultural que caracteriza a México, tendiendo a asimilar los saberes lenguas y cosmogonías de las poblaciones indígenas.*

Por lo cual, la etnografía educativa me permite abordar mis objetivos relacionados al papel que se le asigna a las lenguas indígenas dentro de la currícula educativa y en las aulas ya sea como lengua de enseñanza o meramente de instrucción, además de saber cómo se estaban abordando los paradigmas intercultural e inclusivo, debido al auge de la educación inclusiva.

## **Estructura capitular**

Esta tesis está conforma por cuatro capítulos, un apartado de consideraciones finales y anexos.

El capítulo I *Políticas educativas y su impacto en el diseño de currícula educativa dirigidas a poblaciones indígenas*, lo centro en una revisión de los paradigmas que atraviesan los discursos políticos e impactan en la creación de políticas educativas y diseño de currícula para atender a la población escolar, indígena y general, desde un sistema educativo que históricamente tiende a la homogeneidad. Por los cual, se abordan aspectos como: el Curriculum, que media las relaciones sociales, culturales y políticas; los conceptos monocultural, multicultural, pluricultural, intercultural e inclusividad, los cuales dan cuenta de las diversas formas en que se ha abordado y problematizado la diversidad; de igual forma, contemplo, el Programa Especial de Educación (2014-2018) y la Reforma Educativa (2012-2013) que son antecesores a la creación del NME.

Comprender dichos conceptos, me dio un panorama general de hacia dónde se dirigen las políticas en la atención a la diversidad social, cultural y lingüística presente en el país, así como los conflictos que se gestan en el sistema educativo para la atención a las poblaciones indígenas y vulnerables. Dentro del cual se consolidan posiciones, se privilegian conocimientos, actitudes y valores que permean en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El Capítulo II *Características del NME diseñado para la enseñanza de lenguas en la educación básica* hace un análisis de los componentes curriculares encargados para

favorecer una educación inclusiva y atender la diversidad lingüística; estos los divido en tres: la autonomía curricular, la formación académica y el desarrollo personal y social, donde el planteamiento curricular se fundamentó en la construcción de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores, con objeto de crear aprendizajes claves y medidas compensatorias para atender a las poblaciones vulnerables, tomando en cuenta sus propios contextos escolares y extraescolares, con el objetivo de disminuir el rezago educativo y mejorar el desempeño escolar. De tal forma en que el ámbito de autonomía curricular, lo abordo a través de un enfoque competencial; el cual buscaba crear una enseñanza más individualizada y autónoma con la finalidad de crear estudiantes que pudieran hacer frente a los problemas que implica vivir en una sociedad globalizada.

Por otro lado, examino el campo de Formación académica, Lenguaje y Comunicación, en el cual planteo los parámetros bajo los cuales sería atendida la enseñanza de la lengua y donde se confrontan las políticas lingüísticas y educativas para llevar a cabo una educación intercultural e inclusiva.

En el tercer capítulo *El currículo en la enseñanza de las lenguas en la educación primaria (primer y tercer grado): Lengua Materna: Español, Lengua Materna: Lengua Indígena y Segunda Lengua: Lengua indígena* presento un panorama sobre la escuela en la que se realizó la presente investigación, tal y como espacio geográfico, la población que la conforma y algunas características de las poblaciones aledañas. Asimismo, abordo la metodología “etnografía del aula” con la cual me apoyo para realizar esta tesis y me permite dar cuenta de las interrelaciones entre las políticas lingüísticas, educativas y la curricula de estas dos asignaturas en el aula.

Para la enseñanza de estas materias enfatizo en las prácticas sociales del lenguaje, que permiten la reflexión sobre el lenguaje escrito y oral; también resalto la adquisición de la lectoescritura, la sociabilización de las lecturas; sin embargo, de igual manera puedo observar que los contenidos al ser gramaticales en niveles intermedios, carecen de una aplicación significativa para los estudiantes, por su parte a los docentes, como mediadores de la educación, se les pide que generen una educación inclusiva e intercultural dentro de las aulas.

El cuarto capítulo *La enseñanza de las segundas lenguas: Español e Inglés* aborda los lineamientos curriculares relacionados con la adquisición de segundas lenguas. De esta manera se plantea el bilingüismo desde dos perspectivas, una aditiva y otra sustractiva, por lo cual, da cuenta del currículo oculto, debido a que se parte desde el enriquecimiento personal; de este modo, se busca que el aprendizaje del español elimine las brechas de desigualdad y permita el registro de las lenguas indígenas, mientras que la enseñanza del inglés se aborda desde el prestigio al ser la lengua globalizadora, la cual permite intercambios económicos y culturales.

Finalmente, no me resta más que mencionar que aunado a los objetivos centrales de mi tesis, mi participación en distintos proyectos de investigación (PRODEP-SEP, VIEP, etc.) y tanto seminarios como talleres nacionales especializados en estas líneas temáticas en distintas instituciones (CIESAS, UV, ICSYH-BUAP), me posibilitaron, junto con mi directora de tesis, la publicación del artículo *Las políticas educativas ante la diversidad lingüística y cultural en México. Reflexiones desde una escuela primaria periurbana en Puebla*, CUNORTE.

Lo refiero porque esta etapa de redacción, se vio favorecida con estos otros espacios y experiencias formativas que, si bien es cierto, tomaron más tiempo del previsto, me dotaron de discusiones teóricas y herramientas metodológicas para abordar tender la complejidad del estudio en turno.

# **CAPÍTULO 1. POLÍTICAS EDUCATIVAS Y SU IMPACTO EN EL DISEÑO DE CURRÍCULAS EDUCATIVAS DIRIGIDAS A POBLACIONES INDÍGENAS**

Ofrecer una educación de calidad a la población indígena y no indígena es una de las obligaciones y objetivos más importantes del país, para ello se han creado políticas educativas que aspiran a alcanzar este fin.

No obstante, pese a que “el sistema educativo mexicano es hoy uno de los más grandes del mundo, con 36.4 millones de estudiantes escolarizados en los diversos tipos, niveles y servicios que lo conforman” (SEP, 2017a, p. 39), las diferentes políticas que se han creado para mejorar la calidad educativa no han dado sus frutos, esto debido a que no se les da continuidad o no responden a las necesidades de los educandos ni a los contextos en que se desarrollan.

Asimismo, las evaluaciones aplicadas a los estudiantes, de acuerdo con los exámenes ENLACE/PLANEA y PISA<sup>3</sup>, tienden a arrojar resultados que evidencian el rezago educativo, por ello uno de los objetivos del NME 2018-2030 se centró en mejorar el desempeño de los estudiantes, así como reducir las desigualdades sociales que existen respecto al acceso a la educación (SEP, 2017a, p. 41).

Cabe mencionar que la educación, como un mecanismo de cambio, media las relaciones sociales, culturales y políticas; sin embargo, tiende a discriminar lo diferente y a reproducir las desigualdades de la sociedad; de acuerdo con Hannaway “las

---

<sup>3</sup> Véase: Resultados nacionales de logro 2017 en: <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/A/328/P2A328.pdf>; OCDE, PISA 2015 en: <https://www.oecd.org/centrodemexico/estadisticas/>;

experiencias internacionales y los estudios de política educativa muestran que los resultados de las reformas tienden a ser marginales e incrementales por la complejidad inherente a los sistemas educativos” (2009 citado en del Castillo Alemán, G. 2011, p. 4), así, el estudio y la reflexión de éstas me permiten observar las directrices gubernamentales y sociales que ha tomado el país para atender a la población indígena.

Además, si a esto le agregamos que no toda la población indígena tiene acceso a la educación escolarizada y los pocos que forman parte de ella reciben una educación que no toma en cuenta sus saberes y se les impone una lengua que desconocen, la deserción en la educación básica suele ser mayor en comparación a otros grupos sociales, esto debido a la falta de estudios socioterritoriales, culturales y lingüísticos que atiendan sus necesidades.

Por otro lado, con respecto a la población entre 6 y 14 años de edad el 96% asiste a la escuela (INEGI, 2018, p. 1).

Según el censo del Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2010), más de medio millón menores indígenas entre 8 y 14 años no sabían escribir debido a que no han tenido la oportunidad de asistir a la escuela. En el grupo de 6 a 11 años de edad, que debe asistir a la primaria hay 400 mil niños y niñas que no lo hacen (citado en Czarny y Martínez, 2017, p. 1).

Si bien, el artículo tercero dice que “toda persona tiene derecho a recibir educación preescolar, primaria, secundaria y media superior”, las estadísticas demuestran que la cobertura de educación en México no es universal y que la población indígena se encuentra con mayor rezago educativo, “en 2014, 6.3% de la población de 15 años o más era analfabeta, condición que en la población indígena es tres veces mayor (19.2%)

y en la de la población HLI<sup>4</sup> llega a una cuarta parte del total (25.1%)” (Robles Vásquez H., Pérez Miranda M. (Coord.), 2016, p.10).

El NME versa que “todas las niñas, niños y jóvenes reciban una educación integral de calidad que los prepare para vivir plenamente en la sociedad del siglo XXI”. (SEP, 2017a, p. 29), por lo cual se deben crear medidas compensatorias para la población que se encuentra en un estado de vulnerabilidad; de esta manera, en la creación de políticas educativas, currículums y modelos educativos deben considerarse los contextos sociales, socioterritoriales, culturales, lingüísticos de los educandos pues estos impactan directamente en la permanencia escolar y en los aprendizajes de los educandos.

### **1.1 El currículum, ¿proyecto escolar o social?**

El currículum, por su versatilidad, “es un término polisemántico que se usa indistintamente para referirse a planes de estudio, programas e incluso implementación didáctica” (Pansza, M.1986, p. 8); en él se gestan las diferentes políticas educativas, por ello es de interés definir el concepto de currículum.

Así, “la llamada teoría curricular que algunos autores presentan como un campo disciplinario autónomo y otros como un campo propio de la didáctica” (Pansza, M.1986, p. 8), se enfoca en el estudio científico del currículum, la relación del docente-alumno, currículum-sociedad y currículum-metodología, abordando diferentes dimensiones del acto educativo desde una perspectiva interdisciplinaria.

---

<sup>4</sup> Hablantes de Lengua Indígena.

De acuerdo con Pansza “el currículo está inserto en un sistema escolar, que es estructurado, intencional y persigue siempre una finalidad” (1986, p. 12). Cabe mencionar que éste se relaciona con distintos planos de la realidad social.

Por otro lado, Gimeno Sacristán refiere que el currículo “es un puente entre la teoría y la acción, entre intenciones o proyectos y la realidad” (1991, p. 4), mientras para

Coll:

“El currículum es una guía para los encargados de desarrollarlo, un instrumento útil para orientar la práctica pedagógica, una ayuda para el profesor (...). El currículum debe tener en cuenta las condiciones reales en las que va a tener que llevarse a cabo el proyecto, situando justamente entre, por una parte, las intenciones, los principios y las orientaciones generales y, por otra, la práctica pedagógica” (Coll, 1994, pp. 4-5).

De esta manera, el currículum como proyecto social debe tener en cuenta las necesidades sociales y culturales de la población, también debe ser capaz de promover el desarrollo individual y social de los estudiantes. Los currículos educativos, por tanto, deben promover procesos de aprendizaje que se reflejen en el desarrollo cognitivo de los alumnos.

Es importante resaltar que tanto el individuo como la sociedad no son dos elementos separados, al contrario, son un todo organizado donde ocurren las interacciones humanas que se manifiestan y reproducen en el acto educativo. Así, “la Educación designa el conjunto de actividades mediante las cuales un grupo asegura que sus miembros adquieran la experiencia social históricamente acumulada y culturalmente organizada” (Coll, 1994, pp. 4-5). Por lo cual, éste debe tomar en cuenta las condiciones reales y los múltiples factores particulares en el que se ejecutará.

De acuerdo con Coll (1994), los elementos que debe contemplar el currículum son: (I) *qué enseñar*, tanto a nivel de contenidos como de objetivos; (II) *cuándo enseñar*, referido a la secuencia de acción que tendrán los contenidos y objetivos en los alumnos; (III) *cómo enseñar* sobre la manera de estructurar los contenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y (IV) *qué, cómo y cuándo evaluar*, la evaluación proporcionará información necesaria y concreta sobre si éste responde a las exigencias sociales y culturales.

Coll (1994) también diferencia entre Proyecto o Diseño curricular y Desarrollo o Aplicación del Currículum, el primero se refiere a los contenidos, objetivos y al cómo enseñar, el cual parte de la práctica pedagógica, está abierto a modificaciones y correcciones que derivan del proceso de elaboración y revisión; mientras que el segundo se refiere a cómo se concreta el currículum en las aulas, en las experiencias y aprendizajes significativos que proporciona a los estudiantes, así aunque éstos son dos fases del acto educativo, se complementan y se nutren mutuamente.

Casarini (1999, p. 7) hace una distinción similar a la de Coll, menciona que el currículum es visto como intención, plan o prescripción respecto a los objetivos que desea lograr la institución y también se percibe como lo que ocurre en la práctica educativa; por otra parte, Pansza (1986) dice que el currículum tiene dos elementos diferenciados y que interaccionan entre sí: el diseño y la acción.

### 1.1.1 Dimensiones del currículo: formal, real o vivido y oculto<sup>5</sup>

Debido a la complejidad sobre su función y conceptualización, el estudio del currículo se ha dividido en tres partes, como dimensiones que interactúan entre sí, para poder abarcar las diferentes realidades y elementos que pueden surgir en el proceso de enseñanza aprendizaje, de esta manera, además de la transmisión de conocimientos se toma en cuenta las actitudes y habilidades que sirven a los estudiantes para desarrollarse en su entorno. Casarini indica que en el currículum existen tres dimensiones que interaccionan entre sí:

(i) El currículum formal, el cual refiere a “la planeación del proceso de enseñanza-aprendizaje con sus correspondientes finalidades y condiciones académico-administrativas” (Ibíd. 1999, p. 7), en él “se da contenido y forma a un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas a desarrollar por el estudiante” (Gimeno Sacristán, 1991, p. 12), por lo cual su principal aporte es cultural.

(ii) El currículum real (o vivido), el cual hace hincapié en “la practica del currículum formal con las inevitables necesarias modificaciones que requieren la contrastación y ajuste entre un plan curricular y la realidad del aula” (Casarini 1999, p. 7), por lo cual funciona como un mediador entre docentes y alumnos; de acuerdo con las necesidades y objetivos de aprendizaje en éste ocurre una adaptación del currículo formal en el aula.

(iii) Por otro lado, el currículum oculto es “proveedor de enseñanzas encubiertas, latentes, enseñanzas institucionales no implícitas, brindadas por la escuela, puesto que

---

<sup>5</sup> Casarini (1999) menciona que el currículo está compuesto por tres dimensiones: formal, real o vivido y oculto, por lo cual hemos elegido el término “dimensiones del currículo” en lugar de “tipos de currículo” debido a que el primero enfatiza la relación existente entre estas partes.

ésta es un microcosmos del sistema social de valores” (Arcienagas 1982 citado en Casarini 1999, p. 9), por lo cual “favorece ciertas formas de conocimiento sobre otras y afirma los sueños, deseos y valores de grupos selectos de estudiantes sobre otros grupos y a menudo discrimina a partir de raza, la clase social y el género” (Casarini 1999, p. 9), de esta forma el análisis del currículo oculto muestra las relaciones de poder que en se encuentran presentes en él.

### **1.1.2 Los tipos de currícula, ¿una aproximación a la diversidad intercultural?**

Hay tres tipos de currícula que responden al sistema educativo en el que se desarrollan: cerrado o centralizado, mixto y, por último, abierto o descentralizado. El primero refiere a una instrucción planificada donde los objetivos, contenidos y estrategias curriculares están diseñados para que la enseñanza sea idéntica para todos los alumnos, así ofrece la ventaja al profesor de limitarse a seguir las instrucciones que en él se exponen (Coll, p. 1994); en este modelo la construcción curricular “privilegia asegurar la identidad cultural del Estado por sobre el rescate de la pluralidad sociocultural de la nación” (Pascual K. 2001, p. 30).

El currículum mixto, por otro lado, comparte responsabilidades entre el poder gubernamental y la escuela, es decir, la escuelas con los lineamientos del Estado elaboran sus proyectos curriculares, éste tiende a un diseño curricular abierto, aunque también comparte características del modelo anterior, “busca disminuir la tensión entre la imposición de un capital cultural dominante y el rescate de los diferentes capitales culturales que se dan en el ámbito de lo local” (Pascual K. 2001, p. 41), pues media las relaciones socioculturales entre el Estado y las comunidades dentro del contexto escolar.

El currículo abierto o descentralizado otorga mayor importancia a las diferencias, sociales, culturales e individuales de los estudiantes, por lo cual está en constante revisión y organización por parte del docente; el cual cumple con la doble función de elaborar los programas y aplicarlos, por lo que le exige un mayor esfuerzo y un mayor grado de formación superior (Coll, p. 1994); de este modo, al ser el profesor el centro de este tipo de currícula tiene la capacidad de identificar y solucionar problemas que los anteriores omiten.

En resumen, las principales características del currículo son: (I) es un sistema funcional que tiene vigencia en una sociedad concreta y en una época determinada; (II) responde a las necesidades económicas, sociales y culturales en las que se ejecuta, por lo cual está en constante modificación; (III) éste cuenta con dos fases: diseño curricular y desarrollo curricular; (IV) es una guía que media las interacciones entre docente-alumno; (V) en él se gestan los contenidos que se les debe enseñar a los educandos y (VI) promueve experiencias con la finalidad de crear aprendizajes significativos.

Si bien el marco curricular, en la educación básica del siglo pasado correspondía a uno centralizado, actualmente se transita a un modelo mixto; esto debido a que en las últimas décadas se le ha dado reconocimiento y apertura a las culturas originarias dentro de los espacios escolares; por lo que ha llevado a las sociedades latinoamericanas a pensar y plantearse cómo atender a esta población diversa dentro del sistema educativo, de ahí que la propuesta intercultural y la propuesta inclusiva han fungido como alternativas en la creación de currícula.

## 1.2 Educación Intercultural

La sociedad latinoamericana y, en general, la historia de la humanidad, se ha caracterizado por el encuentro de culturas, cosmovisiones y relaciones sociales que suelen ser, mayoritariamente, conflictivas y asimétricas; si bien, esto ha tomado mayor relevancia a partir de la globalización y con el auge de las migraciones se ha puesto en evidencia los conflictos que surgen a partir diversidad cultural y lingüística. El concepto de *interculturalidad* “en nuestra región está estrechamente relacionada con la problemática indígena latinoamericana” (López, 2001, p.1), este concepto señala las prácticas concretas con relación al marco filosófico y jurídico que se construye para ellas (Jiménez Naranjo, 2009, p. 55).

Por todo lo mencionado, resulta oportuno señalar otros paradigmas que permitirán entender la relación de la cultura indígena y las políticas públicas educativas, en este caso, dentro del marco Estado-nación son: (i) multicultural, el cual refiere a la existencia de la diversidad cultural en la sociedad; (ii) pluricultural, de acuerdo con Schmelkes (2009, prr. 4) “la pluriculturalidad es un concepto descriptivo que hace referencia a la coexistencia y a la convivencia de culturas distintas en un determinado espacio territorial”, por otro lado, Jiménez Naranjo señala que los principios “filosóficos y jurídicos en los que desea fundamentar la vida pública para hacer la diversidad cultural un principio de enriquecimiento para la nación en su conjunto” (2009, p. 55).

Tabla 1. Paradigmas sobre la educación indígena

<b>Concepto</b>	<b>Definición</b>
Monocultural	Por lo menos, en Latinoamérica se enmarca en una cultura colonial, cuya finalidad es crear una identidad nacional, por lo cual tiende a la homogeneización y segrega lo diferente.
Multicultural	Refiere a la existencia de la diversidad cultural en la sociedad, por tanto, reconoce la diferencia sin estudiar sus interacciones (Schmelkes, 2009).
Pluricultural	Describe la coexistencia y convivencia de culturas distintas en un mismo territorio. En él se fundamentan principios filosóficos y jurídicos, que muestran a la diversidad como principio rector para el enriquecimiento de la nación. (Dietz, 2011)
Intercultural	Enfoque que atraviesa los discursos políticos (políticas públicas, políticas de salud, currículos educativos, etcétera). Analiza y visibiliza las interacciones desiguales y asimétricas entre el Estado-nación y los indígenas; a su vez toma a la diversidad como un principio de enriquecimiento para la nación (Dietz, 2011, Jiménez Naranjo, 2009). De igual manera, busca crear una sociedad intercultural que sea capaz de convivir, dialogar, respetar y reconocer a la diversidad.

Elaboración propia a partir de Dietz, 2011, Jiménez Naranjo, 2009; Schmelkes, 2009.

Así, dichos conceptos establecen “una alianza entre la diversidad cultural y las políticas que el Estado despliega entorno a ellas” (Jiménez Naranjo, 2009, p. 51) y rechazan el concepto monocultural, lo cual refleja y problematiza las relaciones que el estado mantiene con la diversidad cultural.

Por ello, es de mi interés, en el presente apartado caracterizar qué se entiende por *interculturalidad* y cómo esta atraviesa los discursos políticos en la creación de políticas, modelos y currículos educativos. De acuerdo con López:

La interculturalidad latinoamericana está relacionada, en primer término, con ese más de medio millar de idiomas indígenas u originarios (...) y con los patrones culturales y visiones del mundo que tales idiomas vinculan; en segundo término, con la existencia de leguas criollas (...) y de las culturas que en ellas se expresan; y en tercer término, por la presencia de lenguas extranjeras diversas, producto de la migración europea y asiática. (2001, p. 4).

La interculturalidad abarca los espacios en los que ocurren las interrelaciones de los indios y el estado-nación (Jiménez Naranjo, 2009), espacios como la escuela, políticas públicas, políticas de salud, etcétera, donde son evidentes las desigualdades que sufre la población indígena en comparación con la población en general.

De esta manera, los conflictos interculturales que se producen en este marco, ocurren por la falta de comunicación, la imposición y dominio de una cultura sobre otra que tienden a la aculturación de los pueblos originarios.

En ese sentido Jiménez Naranjo menciona que “en el enfoque intercultural (...) se concibe las culturas dentro de un proceso interactivo, complementario e incluyente, enmarcado dentro de procesos de intercambio globalizados y se aleja de un enfoque culturalmente excluyente” (2009, p. 43); de esta manera, su objetivo va dirigido al diálogo, el respeto entre culturas y al reconocimiento identitario de los pueblos.

Así, la interculturalidad se aleja de la bandera integradora y homogeneizante que durante mucho tiempo predominó en México y le da *reconocimiento a la diversidad*<sup>6</sup> pues ésta se mostraba como un problema social, donde *el otro*, en este caso el indígena, era estigmatizado como un símbolo de atraso social; hoy en día, pese al gran esfuerzo que se ha hecho para reconocer que el indio tiene derechos, una autonomía cultural y

---

<sup>6</sup> Aclaro que las cursivas son mías para hacer énfasis en el vínculo y la relación entre interculturalidad y diversidad.

lingüísticas aún se le exige adaptarse a la sociedad dominante para poder progresar dentro de una sociedad occidental, por lo cual:

El reto que se plantea en estos momentos es el de la integración cultural de las minorías en la perspectiva no de la mera asimilación, sino de un enriquecimiento mutuo de las culturas mayoritarias y minoritarias como principio básico de la interculturalidad. (García Segura, 2004, p. 62).

Así la interculturalidad es un proyecto al que se aspira, mientras que la multiculturalidad es una característica de nuestras sociedades latinoamericanas (García Segura, 2004).

El multiculturalismo y las desigualdades sociales, educativas y políticas, han interrumpido “en las plataformas sociopolíticas de los proyectos globales, nacionales y étnicos” (Muñoz Cruz, 2002, p. 2) con la finalidad de crear una sociedad intercultural, lo cual incluye tanto a indígenas y no indígenas.

Muñoz también destaca el tema de la diversidad lingüística para los países de América Latina y nos dice que “la diversidad lingüística y cultural en las reformas educativas tiene una relación muy estrecha con los principios transversales de interculturalidad, bilingüismo adictivo y pertenencia” (2002, p. 2). Por ello, la posición que se toma ante la diversidad etnolingüística parte de dos enfoques, el primero dirigido por Hale el cual refiere que hay que fortalecer las lenguas y comprender los factores que provocan la pérdida de éstas; mientras que el otro, encabezado por Ladefoge, indica que los lingüistas deben respetar y colaborar en favor de lo que desea la comunidad, por lo cual es necesario, de acuerdo con Muñoz (2002), tomar en cuenta los contextos de la misma manteniendo la comunicación con la comunidad.

Schmelkes (2009) menciona que toda sociedad que aspire a la democracia y sea pluricultural debe tender hacia la interculturalidad pues en ella se observa la interacción entre culturas. Así el interculturalismo:

Supone que las relaciones interculturales deben basarse en el respeto, darse desde posiciones de igualdad, y resultar mutuamente enriquecedoras. Esto implica que uno acepta que el otro, diferente, tiene derecho a su diferencia. También implica aceptar que todas las culturas, así como todas las personas son, al menos a priori, igualmente dignas y valiosas. El interculturalismo no admite asimetrías de ningún tipo –económicas, políticas, sociales o culturales– (Op. cit., 2009, párr. 9).

El enfoque intercultural se observa principalmente en el contexto educativo, pues éste, al ser el más cercano a la sociedad, influye en la percepción que tienen los pobladores de sí mismos, además que es un espacio donde se evidencia la “etnodiversidad” (Muñoz Cruz, 2002, p. 3), sin embargo, pese a que se ha reconocido que la cultura tiene cabida en las aulas, el conflicto gira sobre el peso que se le debe de dar a la diversidad en la educación, al uso que tiene la lengua indígena dentro de ésta.

Esto ha llevado a la creación de distintos marcos curriculares que buscan la inserción de las culturas indígenas al sistema educativo federal, donde se le exige al estudiante indígena cumplir con los mismos requisitos que un estudiante no indígena, como aprender a leer en un periodo determinado sin ni siquiera conocer el español, trabajar con los mismos contenidos curriculares que los alumnos no indígenas. Por ello, es necesario que la educación intercultural tome en cuenta las particularidades sociolingüísticas con las que cuenta cada comunidad para poder así dar cabida a un mejor aprendizaje de los educandos a partir de sus propios conocimientos.

Ahora bien, como una alternativa de la educación intercultural, la Reforma Educativa (RE) y el NME proponían una educación inclusiva, la cual de acuerdo con

Mendoza (2017) tiende hacia un sistema educativo general y único que, al no tener las modificaciones necesarias que se adapten al contexto mexicano, obvia las diferencias culturales y retrocede al indigenismo de integración del siglo pasado.

### **1.3 Educación Inclusiva**

Pese a la poca cabida que se le ha dado a la educación intercultural en las políticas educativas y en los marcos curriculares mexicanos pareciera que esta ha sido superada, pues de acuerdo con las recientes políticas educativas y marcos curriculares estamos transitando hacia una educación inclusiva; ésta “tiene por objeto eliminar la exclusión social como consecuencia de actitudes y respuestas a la diversidad en términos de raza, clase social, origen étnico, religión, género y aptitudes” (UNESCO, 2008, p. 6), asimismo, la educación inclusiva parte de que la educación es un derecho humano y fundamental de la sociedad, la cual debe de ser *para todos*, de este modo, las políticas públicas y educativas deben de promover la equidad y respetar las diferencias.

Si bien, el artículo tercero constitucional<sup>7</sup> marca que todos tienen derecho a la educación; la educación inclusiva, de acuerdo con la UNESCO debe de asegurar el acceso a la educación básica tanto en niñas/os, jóvenes y adultos (2004, p.18), por lo que es necesario identificar y combatir las barreras que impiden que toda la población pueda ingresar a ésta.

México se caracteriza por ser país multiétnico y multilingüístico, pues de acuerdo con el INALI cuenta con alrededor de 69 lenguas y 364 variantes, por lo cual, es

---

<sup>7</sup> Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

necesario preguntarnos si está capacitado para llevar a cabo una educación inclusiva, cuando desde el propio estado y sistema educativo se promueve la discriminación, se evidencia a *los otros*, enmarcando “un colonialismo interno, que privilegia la lengua y cultura castellana a costa de las originarias” (Muñoz, 2002, p. 8).

Si bien, la educación intercultural da cuenta de este racismo interno, y de la aspiración eurocentrista mexicana, hablar de educación inclusiva desde el contexto mexicano y de la manera en cómo surgió el NME nos hace pensar que dicho paradigma fue tomado en cuenta sólo para ponernos a la par de la educación europea y no por el trasfondo que ésta conlleva, pese a que la educación inclusiva, que reza *educación para todos*, intenta promover el respeto a la diversidad y el acceso a la educación.

Según el NME, la educación inclusiva, “garantiza el acceso, permanencia, participación y aprendizaje de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que están excluidos, marginados o en riesgo de estarlo” (SEP, 2017a, p. 205); asimismo el CONAPRED (2013) menciona que ésta se refiere a la niñez indígena, así como a las personas que presentan algún tipo de discapacidad, por ello se necesita eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y el acceso a la educación. “Dichos obstáculos pueden surgir de la interacción entre los estudiantes y sus contextos: las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las prácticas” (SEP, 2017a, p. 205).

De acuerdo con la UNESCO

- La educación inclusiva surge del convencimiento de que el derecho a la educación es un derecho humano básico que está en la base de una sociedad más justa.
- Para lograr este derecho, el movimiento de Educación para Todos está trabajando a fin de que haya una educación básica de calidad para todos.
- La educación inclusiva supone un impulso a la agenda de la Educación para Todos, desarrollando formas de habilitar a las escuelas para que atiendan a todos los niños y niñas de su comunidad, como parte de un sistema inclusivo.

- La educación inclusiva se centra en todos los alumnos, prestando especial atención a aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, tales como los alumnos con necesidades especiales y discapacidades, niños pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas, y otros. (2004, p.15).

Por tanto, la inclusión implica promover aprendizajes en los educandos en igualdad de condiciones, sin discriminación. En este sentido, los sistemas educativos deben tomar en cuenta la diversidad existente para desarrollar programas que abarquen las diferentes necesidades y atiendan a los niños independientemente de sus condiciones sociales, culturales, físicas o mentales en un mismo sistema educativo.

De esta manera la inclusión pretende “desarrollar escuelas que acojan a todos los alumnos, cualesquiera sean sus características desventajas y dificultades” (UNESCO: 2004: 16) por lo cual; habría que preguntarse qué problemáticas conlleva a la población estudiantil y docente el no aplicar una educación diferenciada cuando la diversidad sociocultural, lingüística y especial es bastante amplia en todos los espacios públicos del país.

La UNESCO (2008) menciona tres puntos para llevar a cabo una educación inclusiva: (I) justificación educativa, la escuela debe crear estrategias que respondan a las diferencias individuales; (II) justificación social, las escuelas inclusivas fomentan el cambio de las actitudes discriminatorias y promueven el respeto de la diferencia, pues es en el aula donde se construye la base de una sociedad; y (III) la justificación económica, radica en que es menos costoso establecer escuela inclusivas que un sistema complejo de distintos tipos de escuela para atender a diferentes educandos.

Resulta interesante reflexionar sobre cómo el docente enfrentará el reto de atender una población tan diversa, que requieren de estrategias específicas de acuerdo a las necesidades de los estudiantes; aunado a esto recordemos que los salones, en las

escuelas públicas, suelen tener entre treinta y cuarenta estudiantes, con un tiempo de cincuenta minutos por clase, lo cual resulta insuficiente para ofrecer una educación individualizada.

De esta manera, “la educación inclusiva puede entenderse como un principio rector destinado a alcanzar niveles razonables de integración escolar de todos los estudiantes” (UNESCO, 2008, p. 10); en este contexto dicha integración supone identificar los obstáculos que impiden el acceso a la educación y formular estrategias que respondan a la diversidad escolar. Asimismo, “la educación inclusiva puede interpretarse como un proceso continuo en un sistema educativo en permanente evolución” (UNESCO, 2008, p. 9), es decir, se encuentra en constante modificación, para favorecer el acceso y permanencia a la educación.

Cabe mencionar que la UNESCO menciona que para acceder a una educación inclusiva el país debe regular la educación general y especial, así las políticas educativas que surjan de dicha educación son completa responsabilidad de los gobiernos que las lleven a cabo, esto debido a que cada país debe desarrollar “un análisis claro de su propia situación en términos de la dirección que desea seguir, los obstáculos que existen en su camino y la forma en que se les presentan las oportunidades” (2004, p. 40). Por otro lado, hace referencia que las ONGs pueden promover asesorías y recursos sobre y para la educación inclusiva; sin embargo, al no estar en sintonía con los contextos del país puede desestimar iniciativas que respondan a las problemáticas del mismo, imponer agendas internacionales sin reflexionar si son necesarias y promover proyectos que no cuenten con los recursos necesarios debido a la situación económica del país (UNESCO, 2004).

Así la educación inclusiva pretende crear sistemas educativos inclusivos generales para que disminuir las diferencias y las brechas entre la población estudiantil vulnerable –especial o con discapacidad, poblaciones marginadas entre las que se encuentra la población migrante, indígena, afrodescendientes, entre otros–. De esta manera la educación inclusiva intenta crear actitudes de tolerancia y respeto hacia la diversidad para eliminar las barreras que fomentan la discriminación y el acceso a la educación, no obstante, en los capítulos posteriores se dará cuenta si dicho enfoque es viable en un sistema educativo como el mexicano. Por otra parte, la educación intercultural se centra principalmente en la población indígena, pues surge desde el contexto latinoamericano dónde se manifiesta la diversidad social, lingüística y cultural, dicho paradigma busca la creación, con la ayuda de la escuela, de una sociedad intercultural que sea capaz de convivir, dialogar, respetar y reconocer a los otros.

#### **1.4 Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018**

El Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018 (PEEI) dirigido a la población indígena, afrodescendiente, mujeres, homosexuales y a la población marginada, en general, tiene el propósito de crear una educación alternativa a la que se ha venido impartiendo el sistema educativo, dicho Decreto fue emitido por el Diario Oficial en abril de 2014, consta de cuatro capítulos (I) diagnóstico, (II) alineación a las metas nacionales, (III) objetivos, estrategias y líneas de acción e (IV) indicadores.

Sustenta su actividad en: la Coordinación de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB); Ley General de Educación, Ley del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, Ley General del Servicio Profesional Docente; Ley de la Comisión Nacional

para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, Declaración Universal de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre la Diversidad Cultural, Declaración Universal de Derechos Lingüísticos, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), entre otros. (PEEI, 2014, p. 1-4).

El PEEI se desarrolla en tres dimensiones, que le da pertinencia a la diversidad cultural, social y lingüística del país.

**Dimensión epistemológica.** Postula que no existe un tipo de conocimiento único y superior a todos los demás y que distintas formas de conocimiento deben articularse para conducir a una complementación de saberes, comprensiones y significados del mundo.

**Dimensión ética.** Denuncia y combate los intentos totalizadores en cualquier ámbito social; sustenta el concepto de autonomía como la capacidad de elegir conforme a principios, fines y valores; y el derecho de ejercitar esa elección con base en las creencias básicas que determinan las razones válidas, los fines elegibles y los valores realizables, que pueden variar de una cultura a otra.

**Dimensión lingüística.** Considera a la lengua como el elemento central de la vida de un pueblo; como el vehículo fundamental de denominación y transmisión cultural, de construcción de la identidad de los miembros de un grupo y del desarrollo de su vida sociocultural. Defiende la necesidad de aproximarnos a una realidad lingüística nacional sustentada en un multilingüismo equilibrado y eficaz. (PEEI, 2014, p. 39).

Dicho programa menciona que en el siglo anterior, la educación fue dirigida hacia la integración y aculturación indígena, de la misma manera, los programas educativos implementados durante ese siglo tendían a ser marginales, al favorecer al español como lengua de poder, promoviendo el desplazamiento lingüístico; en consecuencia, la poca utilidad, la discriminación lingüística, racial y educativa provocó que los hablantes de lenguas originarias decidieran dejar de transmitir la lengua y se decantaran por la enseñanza del español como lengua materna para que los niños no sufrieran la misma marginación que ellos padecieron en los diferentes contextos de sus vidas. Asimismo, refiere que es el sistema educativo el que promueve y justifica “las prácticas de

discriminación, segregación, violencia y exclusión [lo cual] limita el acceso y la permanencia de los estudiantes de origen diverso” (PEED, 2014. p. 4).

Por ello, es necesario la creación de currículums educativos que incorporen los saberes, valores y costumbres de *los otros*, que corresponda por tanto a las necesidades locales y sociales de la población y que promuevan el desarrollo individual y social de los educandos. De esta manera, la evaluación curricular debe corresponder a las necesidades del mismo.

Es por ello, que el PEEI enfatiza que la educación necesita nuevas miras que tienda a crear generaciones críticas, capaces de convivir con diferentes culturas y sectores de la población, así una educación intercultural creará una sociedad más equitativa y respetuosa; por otro lado, también cuestiona la poca pertinencia que la educación le ha dado a la diversidad del país:

¿En qué medida la educación mexicana respeta la identidad cultural del educando, proporcionando una educación para todos que sea pertinente y culturalmente apropiada?  
¿En qué medida se proporciona a cada educando el conocimiento cultural, las aptitudes y habilidades necesarias para lograr una participación completa y activa en la sociedad?  
Y ¿de qué manera garantizamos para todos los educandos el conocimiento cultural, las aptitudes y habilidades que les permitan contribuir al respeto, la comprensión y la solidaridad entre individuos, grupos étnicos, sociales culturales o religiosos y naciones?  
(PEEI, 2014, p. 6).

En síntesis, para garantizar la equidad, la inclusión y participación de *los otros*, lo que se necesita es transformar el sistema educativo.

Por otro lado, el PEEI contribuye al Programa Nacional de Desarrollo 2013-2018; y, al Programa Sectorial de Educación 2013-2018; por lo cual complementa las metas y objetivos de estos, en los cuales se resalta promover una educación de calidad que se refleje en los planes y programas de estudio, en la formación de los educandos y en la

infraestructura de las escuelas que sea pertinente para la pluralidad del país; igualmente busca garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo, de esta manera fomentar la interculturalidad es una de las metas y los retos nacionales. Pues una población con una visión intercultural será una sociedad más democrática, incluyente, equitativa y menos discriminativa.

De esta manera, para atender a la pertinencia cultural, étnica y lingüística, el PEEI menciona que es necesario llevar a cabo estrategias y líneas de acción que permitan crear una sociedad intercultural, así implementar un enfoque intercultural desde la educación básica permitirá a “los alumnos (...) comprender la realidad desde diversas ópticas sociales y culturales, y [que] reflexionen sobre su cultura y la de los demás” (PEEI 2014, p. 20), por ello, propone siete estrategias con sus respectivas líneas de acción que van enfocadas a la creación de un nuevo currículum que atienda y potencie la diversidad estudiantil, el cual tenga pertinencia cultural y lingüística, que incorpore un enfoque intercultural y bilingüe, tanto en el material didáctico como en el uso de las TIC’S.

En consecuencia, las líneas de acción están centradas en promover la participación de diferentes actores de la educación, en impulsar la investigación e incorporar el enfoque intercultural y bilingüe en los planes y programas de estudio.

En conclusión, el PEEI es una alternativa a los programas educativos gubernamentales convencionales, pues busca la inclusión y potencializar la diversidad cultural y lingüísticas del país; entre sus objetivos busca combatir el abandono escolar, atender a la población agrícola migrante, promover la cohesión social, la pluricultural y multicultural del país.

## 1.5 Reforma Educativa 2012-2018

Toda reforma educativa, al pertenecer al ámbito de las políticas públicas, se basa en un “conjunto de decisiones y acciones tomadas con el propósito deliberado de cambiar los insumos, procesos y productos del sistema educativo” (Reimers, citado en Zorrilla, 2001, p. 2). De esta manera, las decisiones tomadas explícitamente por parte de los hacedores de políticas educativas, deben tomar en cuenta, si es posible, su instrumentación en los diferentes contextos del país y con qué fines se pretende implementar dicha política. Por lo cual, “el funcionamiento de un sistema educativo expresa un conjunto de políticas educativas explícitas o implícitas” (Reimers, citado en Zorrilla, 2001, p. 2), que impactan directamente en la sociedad que se intenta crear.

Dentro de dichas políticas, el Estado favorece valores, grupos y conocimientos específicos sobre otros, a los cuales no se les da cabida dentro del sistema educativo. Tradicionalmente los saberes desestimados, en el contexto latinoamericano, tienden a ser los indígenas por no corresponder al modelo social que se busca crear. Si bien, el diseño de políticas educativas tiende ser marginal, la mayoría de ellas tienen el propósito de fortalecer la calidad educativa, mejorar la infraestructura escolar y revertir los bajos logros educativos (Castillo Alemán, 2012); de igual modo, la RE comparte los mismos objetivos, a pesar de surgir de un contexto poco favorable.

Ahora bien, con el arresto de la expresidente del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Elba Esther Gordillo, por parte del expresidente Enrique Peña Nieto simbolizó el inicio de un nuevo proyecto educativo; el cual, se puso en marcha junto con una campaña de desprestigio hacia el magisterio en el 2012; de este modo, una de las primeras reformas estructurales que implementó el expresidente

fue la RE; así, a escasas semanas de tomar el cargo presidencial, el Congreso de la Unión aprobó el decreto de cambios al Artículo 3ro Constitucional, donde se añadió la promoción y permanencia docente dentro del sistema educativo, que posteriormente sería derogado, sobre este tema se ahondará más adelante. La oposición por parte de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, la CNTE, no se hizo esperar por la pérdida de derechos laborales. La RE fue presentada como un mecanismo para asegurar el derecho de los niños y jóvenes de recibir una educación de calidad; de esta manera dicha RE prometía crear una educación integral y mejorar la calidad educativa para que todos accedieran a ella; por lo cual, se construyó un marco normativo al cual se ceñiría la educación de nuestro país.

Cabe señalar que la creación de reformas educativas se cataloga en primera, segunda generación y tercera generación. Las reformas de primera generación hacen referencia a un cambio estructural que enfatizan “la accesibilidad y cobertura de la educación, y en hacer eficiente el uso de recursos y los servicios educativos” (Jiménez Galán, Y. I., González Ramírez, M. A. y Hernández Jaime, J. 2016, p. 3); las de segunda generación están relacionados con la modificación de currícula educativas y prácticas pedagógicas para mejorar la calidad educativa, por ellos su interés se encuentra en la evaluación de los educandos y los docentes (Jiménez Galán, Y. I., González Ramírez, M. A. y Hernández Jaime, J. 2016), además se “destinan mayores inversiones a mejorar la infraestructura de las escuelas, a producir libros, materiales educativos y otros insumos (Zorrilla, 2001, p. 3); mientras que las de tercera generación “coloca a la escuela en el centro de la transformación [...] se caracteriza por la búsqueda de la autonomía escolar, por el énfasis en los resultados y la rendición de cuentas, y por un nuevo tipo de

relaciones entre educación, trabajo y sociedad” (Zorrilla, 2001, p. 3). La RE 2012-2018 correspondió a una combinación entre las reformas de segunda y tercera generación, debido a que a partir de ella se modificó el currículo educativo para otorgar un espacio de autonomía curricular, además de buscar una mejorar la calidad a través de la evaluación e invertir en la infraestructura escolar.

Dicho sea de paso, para la implementación de una reforma se da a través de cuatro tiempos políticos que pueden ocurrir de manera sincrónica o no; durante este proceso se reflejan las tensiones existentes en la creación de ésta.

1. El *tiempo político*, que se encarga de consolidar o de definir posiciones entre los actores involucrados; es un tiempo más ligado a procesos electorales que a los que corresponden a la propia reforma.
2. El *tiempo técnico-profesional* es el encargado de la construcción del conocimiento necesario para fundamentar el cambio educativo empírica y argumentativamente.
3. El *tiempo burocrático* es responsable de alinear las normas y los reglamentos para evitar fricciones administrativas y jurídicas.
4. El *tiempo pedagógico* —el más importante— está relacionado con el cambio que necesitan realizar los actores educativos para procesar y asimilar las políticas educativas. (Jiménez, G.; González R. y Hernández J. 2016, pp. 3-4).

Para la creación de esta RE se llegó a un acuerdo junto con El Pacto por México<sup>8</sup> con la finalidad de mejorar la calidad y equidad educativa. A la par de este periodo político se originó un debate entre maestros y los actores gubernamentales, el cual culminó con la imposición de la RE. Uno de los argumentos con el cual se fundamentó dicho cambio educativo, fue que se necesitaba hacer innovaciones estructurales para sacarnos de la crisis educativa en la que se encuentra México, por ello se enfatizó en la evaluación del

---

<sup>8</sup> Asociación política creada en el 2012 y conformada por: Partido Revolucionario Institucional (PRI), Partido de Acción Nacional (PAN) y Partido de la Revolución Democrática (PRD).

desempeño docente como medio para cumplir este objetivo; también se retoma el enfoque inclusivo propuesto por la UNESCO, el cual permea todo el marco normativo.

La RE, por tanto, prometía sacarnos del rezago educativo, fortalecer el derecho de la educación, mejorar la infraestructura, crear escuelas de tiempo completo y por supuesto eliminar las barreras educativas que promovieran la discriminación y la desigualdad educativa.

Ahora bien, la RE surgió con la finalidad de remodelar el sistema educativo y poner la escuela al centro de las políticas educativas, pues es “la unidad básica del sistema educativo: es en ella donde los alumnos aprenden y donde los maestros se desarrollan profesionalmente” (Diario Oficial de la federación, 2015, p. 5); bajo esta premisa se llevó a cabo la modificación del artículo 3º y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de igual manera, entraron en vigor la Ley General de Educación y la Ley General del Servicio Profesional Docente, que es donde se sustentó el marco normativo de la RE, estas leyes tenían la finalidad de regular el sistema educativo y al personal docente.

En el artículo 3º, se reformaron las fracciones iii, vii y viii, se adicionó un párrafo tercero, un inciso d) al párrafo segundo de la fracción ii y una fracción ix; por otro lado, en el artículo 73º se reformó la fracción XXV (INEE, 2015). En las modificaciones al artículo 3º se estableció que el ejecutivo federal sería el responsable de determinar los planes y programas de estudio de la educación básica; asimismo, el ingreso al servicio docente en educación básica como en media superior se llevaría a cabo mediante un examen de oposición dónde se determinaría la permanencia de los mismos; además se estableció la creación del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, el cual se

encontraba a cargo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). Mientras que el artículo 73º fracción XXV estableció que el Servicio Profesional docente buscaría unificar y coordinar la educación en toda la República, para asegurar el cumplimiento de los fines de la educación, así como su mejora continua en un marco de inclusión y diversidad. Además, mencionó que se dictarían leyes “encaminadas a distribuir convenientemente entre la Federación, los Estados y los Municipios el ejercicio de la función educativa y las aportaciones económicas correspondientes a ese servicio”<sup>9</sup>.

Por otra parte, la Ley General de Educación, en el artículo 38 establecía que “la educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios” (INEE, 2015, p. 77).

Además, se estableció que INEE sería el órgano responsable de expedir los lineamientos a los que se sujetaran las autoridades educativas federales y locales; también enfatizó la evaluación docente como medio para mejorar la calidad educativa, de esta manera, el Servicio Profesional Docente estaría encargado de “asegurar que el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia en el servicio se regulen conforme a mecanismos que permitan a los maestros acreditar sus conocimientos, aptitudes y capacidades” (EARE, 2015, p. 11).

Dentro de estos lineamientos, se estableció que:

“No podrá crearse antigüedad, pues esta tendrá valor en la medida en que se demuestre en los concursos, la experiencia, los conocimientos y habilidades; así mismo indica que

---

<sup>9</sup> ARTÍCULO 3º. Secretaría de Gobernación. Constitución política de los Estados Unidos Mexicanos. México, septiembre 2014.

para un nombramiento definitivo en el desempeño de esas funciones el personal docente deberá ser seleccionado mediante concurso de oposición y en ningún caso podrán desempeñar funciones administrativas (EARE, p. 13).

El examen estandarizado tiene la finalidad de evaluar las competencias didácticas de los maestros para seleccionar los que tengan el perfil deseable, se basa en preguntas de opción múltiple que no toma en cuenta la diversidad cultural del país. Cabría preguntarse si realmente los procesos de enseñanza-aprendizaje se dan de la misma manera en zonas rurales, zonas urbanas o periurbanas o en poblaciones indígenas y no indígenas y si la evaluación generalizada da cuenta de esta diversidad.

Desde mi punto de vista, el examen estandarizado en vez de ser equitativo, segrega al personal docente y refleja las desigualdades sociales del sistema educativo, pues no atiende las necesidades específicas de las poblaciones estudiantiles ni a la diversidad de perfiles docentes; asimismo, éste tiende a la integración indigenista (Mendoza 2017).

Uno de los argumentos con el cual se justificó este examen fue que los docentes más capacitados deberían ingresar al sistema educativo, pues se partió de la premisa de que la mayoría de los docentes son incapaces de ejercer su labor; por ello se abrió la posibilidad de que cualquier profesionista pudiera aplicar al examen de oposición, a pesar de no contar con ningún tipo de formación o experiencia pedagógica. Traduciendo así la causa del rezago educativo y de los bajos resultados de las pruebas, como enlace/planea y pisa, como la responsabilidad directa de los profesores. A pesar de que dichas pruebas no corresponden a los contextos de los estudiantes.

Con esto se pretendía evitar la compra y la herencia de plazas, tal como ocurrió cuando Elba Ester estaba al frente del SNTE; cabe mencionar que desde hace varios años, las negociaciones políticas y monetarias entre la SEP (a nivel federal y estatal) y el SNTE llevaron esta corrupción dentro del mismo sistema educativo que, a su vez, fue respaldada por el Estado, a quien se le cedió parte del control educativo; de esta manera, dicho negocio tan lucrativo para los participantes los benefició de los puestos sindicales, de la compra de plazas que con el acuerdo de las secretarías de Hacienda se tramitaban los documentos que validaban dichas plazas (Gill, A. 2018; Zorrilla 2001).

A pesar de la complicidad del estado, resultó contradictoria la imposición de la RE, pues el sindicato ha beneficiado a los diferentes dirigentes gubernamentales, los cuales no fueron evidenciados ni puestos tras las rejas como el caso de Elba Ester. Si bien, las normales tuvieron un papel principal en la asignación de los puestos, no todas las plazas fueron compradas ni heredadas. Pues hay maestros que con mérito propio y afines a los contextos en los que desarrollan su labor obtuvieron su plaza al realizar los procedimientos necesarios para conseguirla (Gill, A. 2018).

En consecuencia, la RE y la evaluación docente implicaban obtener el poder político y el control magisterial por parte del Estado; a esto sumémosle que funge como un mecanismo de control laboral, que no da cuenta de la diversidad de contextos y procesos educativos.

En cuanto las infracciones por parte de quienes prestan servicio docente se enlistaron en el artículo 75 (INEE, 2015): (i) Incumplir cualesquiera de las obligaciones

previstas en el artículo 57<sup>10</sup> de la Ley general de Educación; (II) suspender el servicio educativo sin un motivo justificado; (III) suspender clases en días y horas no autorizados por el calendario escolar sin que medie motivo justificado; (IV) no utilizar los libros de texto que la Secretaría autorice y determine para la educación primaria y secundaria; (V) Incumplir los lineamientos generales para el uso de material educativo para la educación preescolar, la primaria y la secundaria; (VI) oponerse a las actividades de evaluación, inspección y vigilancia, así como no proporcionar información veraz y oportuna, entre otros.

Quien incumpliera estas normas sería sancionado con: (I) el equivalente a cinco mil veces el salario mínimo general, esto podría duplicarse en caso de reincidir y (II) la revocación de la validez oficial de estudios correspondientes, lo cual no excluía la sanción (I). También contaron como infracciones (III) mostrarse como plantel incorporado sin estarlo; (IV) Incumplir con lo dispuesto en el artículo 59<sup>11</sup>, e (V) Impartir la educación básica y en la normal demás para la formación de maestros de educación básica, sin

---

<sup>10</sup> Artículo 57.- Los particulares que impartan educación con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios deberán: I. Cumplir con lo dispuesto en el artículo 3o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en la presente Ley y demás disposiciones aplicables; II. Cumplir con los planes y programas de estudio que las autoridades educativas competentes hayan determinado o considerado procedentes; III. Proporcionar un mínimo de becas en los términos de los lineamientos generales que la autoridad que otorgue las autorizaciones o reconocimientos haya determinado; IV. Cumplir los requisitos previstos en el artículo 55, y V. Facilitar y colaborar en las actividades de evaluación, inspección y vigilancia que las autoridades competentes realicen u ordenen. (INEE, 2015 pp. 83-84).

<sup>11</sup> Artículo 59.- Los particulares que presten servicios por los que se impartan estudios sin reconocimiento de validez oficial, deberán mencionarlo en su correspondiente documentación y publicidad. En el caso de educación inicial deberán, además, contar con personal que acredite la preparación adecuada para impartir educación; contar con instalaciones y demás personal que satisfagan las condiciones higiénicas, de seguridad y pedagógicas que la autoridad educativa determine; cumplir los requisitos a que alude. El artículo 21; presentar las evaluaciones que correspondan, de conformidad con lo dispuesto en esta Ley y demás disposiciones correspondientes que deriven en el marco del Sistema Nacional de Evaluación Educativa, y tomar las medidas a que se refiere el artículo 42, así como facilitar la inspección y vigilancia de las autoridades competentes. (INEE, 2015 p. 85).

contar con la autorización correspondiente. El transgredir estas normas podría (IV) llevar a la clausura de los planteles educativos (INEE, 2015).

Si bien, el sistema educativo mexicano necesita grandes cambios para que pueda atender a la diversidad social, cultural y lingüística del país, la evaluación docente no es sinónimo de calidad educativa (Gill, 2018), asimismo, los problemas educativos en esta RE fueron tratados como un problema técnico para mejorar el sistema educativo, en vez de un proyecto que introdujera cambios profundos y acordes a las necesidades educativas de nuestra sociedad. Por lo cual, las evaluaciones a los currículos educativos, a las áreas escolares, a los directivos, a los docentes y a los alumnos deberían promover el desarrollo social, cultural e individual, que lleven a la creación de modificaciones curriculares oportunas que impacten directamente en la sociedad; no obstante, la RE, a pesar de introducir un nuevo enfoque educativo, resultó ser laboral.

Por otro lado, la RE enfatizó que el enfoque educativo debería ser inclusivo para atender a la población en condiciones de vulnerabilidad, priorizando la atención a personas que presentan algún tipo de discapacidad; para ello se implementaron los siguientes programas que tienen la finalidad de mejorar las condiciones escolares tales como la infraestructura, el rezago escolar, ofrecer acceso a la tecnología y promover la inclusión educativa:

- Programa de Rehabilitación de Planteles Escolares “Escuelas Dignas”, el cual pretende consolidar
- Programa Escuelas de Excelencia para Abatir el Rezago Educativo
- Programa Escuelas de Tiempo Completo

- Programa de Inclusión y Alfabetización Digital
- Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa

Entre las consecuencias de su aprobación (Rockwell, E. y Schmelkes, S., 2017) se observó la jubilación masiva de maestros; una movilización magisterial convocada por la CNTE, que terminó en el ataque a maestros y civiles que protestaban por esta RE en Nochixtlán<sup>12</sup>, menor ingreso estudiantil a las normales, un bajo rendimiento escolar debido a que “la mayoría de los estudiantes de nivel básico se encuentra en el nivel más bajo de logro educativo (56.7% en el área de matemática y el 48.1% en lectura), según las evaluaciones más recientes” (Roldán, N., 2018, párr. 6).

Cabe mencionar que el mayor rezago educativo radica, principalmente, en las comunidades rurales e indígenas, dicha poblaciones tienden a encontrarse entre las poblaciones más vulnerables del país, además de ser las que menos recursos oficiales reciben (Rockwell, E. y Schmelkes, S., 2017; Mendoza, 2017). Asimismo, estas escuelas, que regularmente son construidas por las propias comunidades, se consideran como las que presentan menor calidad educativa.

De acuerdo con Rockwell y Schmelkes, las escuelas multigrado que se ubican en zonas rurales suelen coincidir con áreas protegidas, ricas por su flora, fauna, minerales, petróleo, entre otros que son cotizados por la industria por lo cual “la clausura de las escuelas públicas significa entre otras cosas un retiro del Estado de esos territorios” (2017, párr. 11); en consecuencia, el retiro de las escuelas y la falta de protección por el

---

<sup>12</sup> Véase: Los enfrentamientos de Nochixtlán en: <https://www.animalpolitico.com/los-enfrentamientos-nochixtlan/>

Estado provoca que las comunidades se expongan al crimen organizado, a la explotación de sus tierras por parte de empresas ajenas a las comunidades, de la misma forma, en casos extremos, simboliza el despojo de sus territorios. Lo cual, por obvias razones, conlleva a un mayor rezago educativo, pero también a un daño a sus derechos humanos.

Por consiguiente, las desigualdades educativas, o en este caso una educación universal, afectan en mayor medida a la población migrante e indígena. Poblaciones que han sido invisibilizadas en los contextos educativos, como si en nuestras escuelas urbanas no existiera dicha diversidad. La escuela funciona como un espacio de reproducción del sistema social-político dominante e históricamente se ha visto como medio de instrucción castellanizador e ideológico.

El sistema educativo mexicano es bastante diverso y complejo, por lo cual un examen estandarizado es incapaz de dar cuenta de esto. Cabe mencionar que esta RE no menciona a la población migrante, ni la población indígena existente en las ciudades, lo cual, nos hace pensar que en la planeación de la RE dichas poblaciones no fueron sujetos para la creación de la misma, además de mostrar el poco conocimiento que se tiene de la diversidad de los contextos educativos en nuestro país.

## **1.6 Conclusiones**

Como vimos a lo largo del presente capítulo las políticas educativas son acciones tomadas de manera intencional que impactan directamente en el diseño de la currícula educativa; asimismo, el currículo responde a necesidades político-sociales que buscan resolverse con la implementación del mismo dentro de los espacios escolares, es por ello que el Estado y la escuela tienen la responsabilidad conjunta de generar políticas,

programas y currículos que reconozcan, correspondan y respeten la diversidad de toda sociedad.

Si bien todo currículo educativo tiende a cierto grado de simetría sociocultural, debido a que a través de ésta se transmite un conjunto de experiencias socio-históricas y culturales, se intenta dar cabida a diferentes valores, saberes y costumbres en el sistema educativo, no obstante, es innegable que en la práctica escolarizada muchos de estos propósitos quedan al margen de lo que demanda una sociedad plurilingüe y multicultural. De este modo, a través del análisis de las políticas educativas antes mencionadas es posible advertir que el tipo de currícula que el Estado propone en la Reforma Educativa corresponde a un modelo mixto.

Sin embargo, vemos que a pesar de los intentos que se ha hecho en materia curricular se observan desfases educativos que vulneran a las poblaciones indígenas, lo cual se refleja a través del rezago educativo, el acceso a la educación y la implementación de currículos estandarizados que invisibiliza a las comunidades originarias. Un ejemplo de ello es la Reforma Educativa que tiende a un modelo integracionista y aculturante, a pesar de reconocer la pertinencia de la escuela en la toma de decisiones, la diversidad sociocultural y lingüística del país, a través de un enfoque inclusivo, pues en ella convergen las tensiones existentes entre el Estado y los pueblos originarios.

Por ello, en los próximos capítulos daré cuenta de cómo se articula el conocimiento comunitario y universal en el Modelo Educativo 2018-2030. Analizaré si el mencionado modelo promovía la aculturación de los pueblos originarios o al contrario favorecía la diversidad sociocultural y lingüística; para ahondar sobre el papel que se les

asigna a las lenguas indígenas dentro de la currícula educativa y en las aulas ya sea como lengua de enseñanza o meramente de instrucción.

## **CAPÍTULO 2. CARACTERÍSTICAS DEL NME DISEÑADO PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA**

El Nuevo Modelo Educativo para la educación obligatoria propuesto en el sexenio de Enrique Peña Nieto, se derivó de la Reforma Educativa 2012-2013, por lo cual compartieron varios puntos en común, así tras una revisión al modelo educativo 2016; en julio 2017, la SEP presentó tres documentos:

1. Carta sobre los Fines de la Educación en el Siglo XXI. Expone de manera breve qué mexicanas y mexicanos se busca formar con el nuevo Modelo Educativo.
2. El Modelo Educativo 2016. Explica, en cinco grandes ejes, el modelo que se deriva de la Reforma Educativa, es decir, la forma en que se propone articular los componentes del sistema para lograr el máximo logro de aprendizaje de niñas, niños y jóvenes.
3. Propuesta Curricular para la Educación Obligatoria 2016. Contiene un planteamiento curricular para la educación básica y la media superior, y abarca tanto la estructura de los contenidos educativos como los principios pedagógicos que la sustentan (SEP, 2017a, p. 14).

A su vez dichos documentos se sometieron a un proceso de consulta mediante quince foros nacionales con la participación de: la Conferencia Nacional de Gobernadores (CONAGO), el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), la Cámara de Senadores, la Cámara de Diputados, Organizaciones de la sociedad civil<sup>13</sup>, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), directores de escuelas normales, académicos, especialistas en política educativa, empresarios, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), el Consejo Nacional de Participación Social en la Educación (CONAPASE); además se abrió un portal de internet donde participaron los consejos Técnicos de educación básica,

---

<sup>13</sup> El Nuevo Modelo Educativo no especifica qué organizaciones de la sociedad civil estuvieron involucradas en la realización del mismo.

hablantes de lenguas indígenas, niños, niñas, jóvenes y padres de familia (SEP, 2017a, p. 14-15), con la finalidad de identificar las necesidades de la población y precisar la visión del NME.

Entre los puntos destacados, se enunciaron los siguientes: un enfoque humanista, una mayor relación horizontal entre los aprendizajes esperados con el grado académicos, formación docente pertinente y de calidad, articulación explícita de los objetivos de aprendizaje, reconocimiento explícito de las lenguas indígenas, la diversidad de contextos y modalidades en los que se desarrolla la educación, fortalecimiento de la perspectiva de inclusión y equidad como un componente transversal del sistema educativo, incorporación de explicaciones y descripciones de los componentes clave del currículo, tales como las habilidades socioemocionales, la autonomía curricular, la autonomía de gestión, la participación social en la educación y la evaluación educativa, entre otros (SEP 2017a, pp. 18-19).

Varios de los puntos citados, por los diferentes actores de la educación, plantearon la preocupación de reorganizar el sistema educativo con el fin de otorgar una educación de calidad, pertinente para el desarrollo personal, social y cultural de los educandos.

Por otra parte, el NME se dividió en cinco ejes: (i) Planteamiento curricular, (ii) la escuela al centro del sistema educativo, (iii) formación y desarrollo profesional docente, (iv) inclusión y equidad y (v) la gobernanza del sistema educativo. (SEP, 2017a, pp. 27-29).

Con el objetivo de mediar las relaciones sociales, culturales y políticas de los distintos actores de la educación, a su vez para orientar las practicas educativas; en este

sentido, en el apartado anterior, el diseño curricular debe responder a las necesidades sociales, culturales y económicas en el que se ejecuta, por lo cual tiene vigencia en una sociedad concreta y en un periodo determinado; de acuerdo con el NME:

El currículo debe ser suficientemente preciso para fungir como orientador de la práctica docente y de su trabajo en el aula, marco de referencia para las escuelas y guía para padres y madres de familia, y para los estudiantes respecto a los aprendizajes que deben alcanzarse. Debe ser lo suficientemente flexible y abierto para permitir que cada comunidad escolar concrete los objetivos curriculares de manera adecuada a sus necesidades y contexto (SEP, 2017a, p.75).

Con respecto a esto, el planteamiento curricular en el NME considera que el “aprendizaje está estrechamente relacionado con la capacidad individual y colectiva de modificar entendimientos, creencias y comportamientos en respuesta a la experiencia y el conocimiento” (SEP, 2017a, p. 66), por la disposición que tiene el educando hacia los saberes institucionales.

En ese sentido, dentro del planteamiento curricular se buscaba crear aprendizajes seriados, en el que se siguiera un perfil de egreso desde la educación básica hasta la media superior, para lograr esto se pretendía la creación de aprendizajes claves<sup>14</sup>, por lo cual refería que era necesario encaminarse a una educación más personalizada; así mismo se planteó que las instituciones educativas tuvieran “un margen de autonomía curricular para que ellos puedan adaptar los contenidos educativos a las necesidades y contextos específicos de sus estudiantes y su medio” (SEP, 2017a, pp. 27-28), dentro de

---

<sup>14</sup> “Un aprendizaje clave es un conjunto de conocimientos, prácticas, habilidades, actitudes y valores fundamentales que contribuyen sustancialmente al crecimiento integral del estudiante, 89 los cuales se desarrollan específicamente en la escuela y que, de no ser aprendidos, dejarían carencias difíciles de compensar en aspectos cruciales para su vida” (SEP, 2017b, p.111).

sus objetivos. También se enfatizó el concepto *aprender a aprender*<sup>15</sup>, del cual se hablará más adelante.

Por otro lado, la escuela al centro se contempló como la unidad básica de la organización del sistema educativo (SEP, 2017a) el cual debería crear un nuevo orden sistemático horizontal y no vertical, como lo ha venido haciendo la escuela tradicional, donde se observaría una mayor autonomía de gestión y una menor carga administrativa. En lo que refiere a la formación y al desarrollo profesional docente, se pretendía una constante evaluación de los formadores pues en ellos recae la responsabilidad de implementar el currículo y formar a los estudiantes.

La inclusión y la equidad, siguen el mismo enfoque que el PEEI<sup>16</sup>, se consideran como “principios básicos generales que conduzcan al funcionamiento del sistema, al mismo tiempo que se toman medidas compensatorias para aquellos estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad” (SEP, 2017a, p. 29) como las personas que presentan alguna discapacidad, grupos indígenas, personas en situación de pobreza o marginación, etcétera.

Al llevar a cabo estos ejes mencionados, se procuraba cumplir con la función social de la escuela, la cual pretendía “propiciar aprendizajes y lograr que los estudiantes adquieran conocimientos, y estos se logran en todas las acciones, los espacios y las

---

<sup>15</sup> Delors menciona que aprender a aprender implica el aprender a conocer y a través de este pilar “se ejercita la atención, la memoria y el pensamiento, [para él] la memoria es un antídoto necesario contra la invasión de las informaciones instantáneas que difunden los medios de comunicación masiva” (1994, p. 2).

<sup>16</sup> Programa Especial de Educación Intercultural

interacciones que se dan en ella” (SEP, 2017b, p. 72);<sup>17</sup> por ello “las comunidades educativas han de colocar al estudiante y el máximo logro de sus aprendizajes al centro de la práctica educativa” (SEP, 2017b, p. 35).

## **2.1 La currícula educativa en el Nuevo Modelo Educativo 2018-2030**

En lo que refiere a los planes y los programas de estudios para la educación básica, éstos consideraban una vigencia de 2018 al 2030, deseando que, en un periodo de doce ciclos escolares, egresara “una generación completa de educación básica, diez generaciones de educación preescolar, siete de primaria y diez de secundaria” (SEP, 2017b, p. 19). Asimismo, las primeras evaluaciones a dichos programas, en caso de realizarse, se llevarían a cabo a más tardar en el 2024; lo cual correspondería al desempeño de cuatro generaciones de preescolar, una generación de educación primaria y cuatro de educación secundaria, a partir de los resultados arrojados se llevaría a cabo las primeras modificaciones a los planes y programas educativos.

La implementación de este modelo se llevaría a cabo en dos etapas 2018-2019 y 2019-2020<sup>18</sup>, en la primera etapa, que fue la única que se implementó, entraron en vigor los componentes de: (I) *Formación académica* en el nivel preescolar, en 1ro y 2do de primaria y en 1ro de secundaria; (II) el componente de *Autonomía curricular* que respondería a las necesidades y habilidades de los estudiantes, éstos se llevaron a cabo

---

<sup>17</sup> Además, la educación básica y media superior tiene el propósito de “contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que concurren activamente en la vida social, económica y política de México y el mundo” (SEP, 2017a, p. 45).

<sup>18</sup> Para este ciclo 2019-2020, los planes de estudio se llevan a cabo de la siguiente manera:

a) En primero, segundo y tercero de preescolar; primero y segundo de primaria; y primero y segundo de secundaria se aplicará el plan de estudios 2017.

b) En tercero, cuarto, quinto y sexto de primaria; y en tercero de secundaria, se aplicará el plan de estudios 2011, y los componentes de “Autonomía Curricular” y “Desarrollo Personal y Social” del plan de estudios 2017 (SEP, 2019, p. 46).

en todos los niveles de la educación básica; del mismo modo que el componente de (III) *Desarrollo Personal y Social* enfocado en actividades recreativas y socioemocionales; por otro lado, en la segunda etapa, el área de *Formación académica* se efectuaría en los grados de 3ro a 6to de primaria y 2do y 3ro de secundaria (SEP, 2017b), el cual debido al cambio de gobierno y la eliminación de la reforma educativa no se llevó a cabo, pese a que algunos contenidos fueron empleados por los profesores en el aula escolar.

### **2.1.1 Los fines de la Educación, los ciudadanos que se desean formar**

En cuanto a los fines de la educación que perseguía el NME se centraba en formar “personas [con] motivación y capacidad para lograr su desarrollo personal, laboral y familiar, dispuestas a mejorar su entorno natural y social, así como continuar aprendiendo a lo largo de la vida en un mundo complejo” (SEP, 2017b, p. 24); además buscaba establecer un equilibrio entre los valores “universales y las identidades nacionales, locales e individuales” (SEP, 2017b, p. 28); así el sistema educativo debería dotar de estrategias que permitieran a los estudiantes estar conscientes de su individualidad dentro de sus comunidades y de un mundo cada vez más globalizado (SEP, 2017b).

Los fines de la educación están estrechamente relacionados con el perfil de egreso, o, como bien se menciona en el NME, con los ciudadanos que se quieren formar (SEP, 2017b). Es por ello que se pretendía que los aprendizajes fueran seriados desde preescolar hasta el término de la educación media superior (véase anexo 1a y 1b), los

cuales se organizaron en once ámbitos<sup>19</sup>. A continuación, se describen únicamente dos ámbitos al tener mayor incidencia lingüística y cultural en la población indígena.

En educación primaria respecto al *ámbito de lenguaje comunicación*, el perfil de egreso correspondía en formar estudiantes capaces de comunicar sus sentimientos, ideas y hechos a través su lengua materna, ya fuera en español o su respectiva lengua indígena, de forma oral y escrita; también se pretendía que el alumno fuera capaz de describir en inglés su entorno, necesidades básicas y hablar sobre aspectos del pasado (SEP, 2017b). De esta manera, al hablante de lengua indígenas se le pedía comunicarse con fluidez tanto en español como en su respectiva lengua, de modo que al finalizar la primaria fuera capaz de interactuar en su lengua materna, español y en un incipiente inglés.

Sin embargo, uno de los problemas de este modelo, y de la educación en general, es sobre quién o quiénes van a formar a los estudiantes indígenas, bajo qué contextos y circunstancias ocurrirá este proceso, sin que vulnere sus derechos o que los prive, en el caso de las escuelas generales, de tener una educación pertinente en su lengua materna.

Por otro lado, *el ámbito de convivencia y ciudadanía* planteaba un objetivo, bastante ambicioso, en el cual se esperaba que los estudiantes se identificaran como mexicanos; que asumieran su identidad al reconocer la interculturalidad, “la diversidad individual, social, cultural, étnica y lingüística del país” (SEP, 2017b, p, 101), en

---

<sup>19</sup> 1. Lenguaje y comunicación, 2. Pensamiento matemático, 3. Exploración y comprensión del mundo natural y social, 4. Pensamiento crítico y solución de problemas, 5. Habilidades socioemocionales y proyecto de vida, 6. Colaboración y trabajo en equipo, 7. Convivencia y ciudadanía, 8. Apreciación y expresión artísticas, 9. Atención al cuerpo y la salud, 10. Cuidado del medioambiente y 11. Habilidades digitales (SEP, 2017e, pp. 24-25).

consecuencia, actuaran con responsabilidad y apego el marco legal del país y los derechos humanos; así mismo se les pedía tomar “conciencia del papel de México dentro del mundo” (SEP, 2017b, p.101).

### **2.1.2 *Aprender a aprender*, la pertinencia de los pilares de la educación en el planteamiento curricular hacia un enfoque competencial**

El NME retomó y orientó su planteamiento curricular a través de los cuatro pilares de la educación planteados en el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (PSE). Dicho programa enfatiza la necesidad de que los estudiantes *aprendan a aprender*, para ser capaces de discernir y valorar la información que se transmite a través de los medios de comunicación; por ello, para que los alumnos, y la población en general, sean partícipes de la sociedad del conocimiento, estos deben de tener “acceso a una información oportuna y actualizada” (PSE, 2013, p. 2); de este modo los pilares de la educación que fomentan un aprendizaje autónomo y crítico son:

(I) *Aprender a conocer* consiste en que “cada persona aprenda a comprender el mundo que lo rodea [...], favorece la curiosidad intelectual, estimula el sentido crítico y permite descifrar la realidad” (Delors, 1994, p.2), de esta manera, dicho pilar promueve el pensamiento crítico y autónomo; también está estrechamente relacionado con el concepto *aprender a aprender*<sup>20</sup> donde se desarrollan los procesos cognitivos superiores como la atención y la memoria (Delors, 1994); los cuales tienen la finalidad de organizar

---

<sup>20</sup> Cabe resaltar que el concepto aprender a aprender fue promocionado ante los medios de comunicación masiva del país como una innovación de los planes y currículos educativos y un cambio necesario para favorecer una educación de calidad; si bien es de suma importancia llevar a cabo este punto, pues a partir de la metacognición y los procesos cognitivos superiores se favorece el aprendizaje; no fue innovador en el aspecto de que ya había sido retomado en planes educativos que surgieron después de 1996 con la publicación del informe de Delors en la UNESCO (SEP, 2017b).

y reorganizar la información percibida por los sentidos y que contribuye a los aprendizajes claves; si bien el NME mencionaba que la memoria al ser solamente repetitiva en las escuelas del país era insuficiente, Delors indica que “la memoria al ser una facultad humana es irreductible al automatismo” (1994: 2), de este mismo modo dice que “todos los especialistas coinciden en afirmar la necesidad de entrenar la memoria desde la infancia y estiman inadecuado suprimir de la práctica escolar algunos ejercicios tradicionales considerados tediosos” (Delors 1994:2); de igual manera, este pilar fortalece “el desarrollo de sus conocimientos, habilidades, actitudes y valores a lo largo de la vida” (SEP, 2017b, p. 70).

Por otro lado, el pilar (II) *aprender a ser* refiere a que “la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia” (Delors 1994:2), asimismo “implica conocerse a sí mismo, ser autónomo, libre y responsable” (SEP, 2017a, p. 70).

En cuanto al pilar (III) *aprender a convivir* “consiste en desarrollar las capacidades que posibilitan a niñas, niños y jóvenes establecer estilos de convivencia sanos, pacíficos, respetuosos y solidarios” (SEP, 2017a, p. 70-71) en un contexto de igualdad, es decir, que no se limite solamente a promover el contacto y comunicación entre diferentes grupos sociales, lo cual puede incrementar las tensiones existentes en el aula y la comunidad (Delors, 1994).

Mientras que (IV) *aprender a hacer* está relacionado con los “aprendizajes que guíen procedimientos para la solución de problemas de la vida, desde la educación preescolar hasta la educación media superior” (SEP, 2017a, p. 71).

En este sentido, la relación de los pilares educativos, en el diseño del NME, tenían la finalidad de atender las necesidades de las sociedades; es por ello que dichos pilares se centraron en el desarrollo y aprendizaje de los niños y jóvenes para dotarlos de habilidades que les permitieran desarrollarse y resolver problemáticas en una sociedad tan cambiante y culturalmente diversa como la nuestra. Por ello, en el plan educativo se aplicaron cuatro criterios para alcanzar el perfil de egreso deseado en la educación básica:

El primer criterio estaba encaminado a un enfoque competencial, en él se pensaba desarrollar competencias para la vida; las cuales, a diferencia de otros modelos y planes educativos, perseguían no sólo una finalidad económica sino que buscaban un desarrollo social que permitiera a las futuras poblaciones, gestadas en las aulas, hacer frente a las transformaciones derivadas del crecimiento acelerado de la globalización, las tecnologías, cambios ecológicos y con las migraciones masivas que ponen en evidencia la violencia, las desigualdades sociales y el racismo generado del contacto entre culturas.

En lo que refiere, al planteamiento curricular, desde un enfoque competencial, se combinaron y entretrejieron tres dimensiones para desarrollar competencias que pudieran llevarse a la acción, tal como se muestra en la figura 1.

FIGURA 1. Competencias en el proyecto de educación básica 2030 de la OCDE.



Fuente: Imagen recuperada de la SEP, 2017b.

El entretrejo muestra que dichas dimensiones son inseparables y complementarias entre sí en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero pueden identificarse individualmente. El plan curricular sugería que primero se desarrollaran actitudes positivas hacia el aprendizaje, después las habilidades y por último los conocimientos. De esta manera, el planteamiento curricular se fundamentó “en la construcción de conocimientos y el desarrollo de habilidades, actitudes y valores” (SEP, 2018, párr. 17), que permitiera a los educandos desenvolverse en la sociedad.

El segundo criterio refiere a *naturaleza de los contenidos y formación integral*; los fines de la educación, anteriormente expuestos, tenían el objetivo de crear estudiantes con una formación integral, es decir, que se desarrollaran individual, social e intelectualmente y fueran ciudadanos activos, contribuyentes al desarrollo económico dentro de esta sociedad diversa y cambiante; por lo cual se intentó crear contenidos de naturaleza diversa que atendieran las necesidades específicas de los educandos (SEP, 2017b, p. 108).

Por otro lado, en el tercer criterio *la información versus el aprendizaje* se planteó la pregunta: “qué vale la pena aprender en la escuela” (SEP, 2017b, p. 109), si bien, dicha pregunta carece de una única respuesta y suele ser dinámica dependiendo de las sociedades, contextos, áreas geográficas y épocas en las que se realiza dicho cuestionamiento, surge con la intención de establecer aprendizajes relevantes y duraderos para el futuro de los educandos.

De este modo, en el planteamiento curricular se seleccionaron contenidos que favorecieran “los conocimientos para resolver problemas, sopesar opciones, tomar decisiones y ayudar a niños y jóvenes a comprender mejor su mundo” (SEP, 2017b, p.

109); en consecuencia, el diseño curricular estaba encaminado a materias que desafiaran el transcurso del tiempo y no afectaran la variabilidad humana (SEP, 2017b), entre éstas se consideraron asignaturas como las matemáticas, la historia y la enseñanza de las lenguas.

Por tanto, en este criterio se desarrolló el concepto de *aprender a aprender*. Sin embargo, resulta interesante preguntarse: ¿quién o quiénes dictan las materias que valen la pena aprender y bajo qué propósitos se seleccionan? aunque puede intuirse que en este modelo se eligieron bajo criterios económicos, como se observará más adelante.

El cuarto criterio estaba dirigido *al balance entre cantidad de temas y calidad de los aprendizajes*, al considerarse que los currículos anteriores al NME tenían una carga excesiva de contenidos, se decidió favorecer aquellos que son considerados fundamentales para la sociedad del conocimiento y fueron seleccionados a través de los siguientes puntos:

- Los contenidos deben permitir que los alumnos desarrollen un conjunto de competencias y propiciar la formación integral como un mejoramiento continuo de la persona.
- Se privilegia el aprendizaje sobre la enseñanza de información.
- Se disminuyó la cantidad de temas a abordar, considerando los fundamentales. (SEP, 2018, párr. 15).

Si bien, esto sigue sin aclarar que se entiende por contenido fundamental, el NME y su plan curricular, al igual que la reforma educativa, enfatizaron la necesidad de mejorar la calidad educativa, por lo que el objetivo de disminuir los contenidos consistía en abarcar todos los temas en un solo ciclo escolar, a través de una mayor reflexión de los mismos, que en teoría se traduciría en fomentar los aprendizajes claves.

## 2.2 Componentes curriculares para la educación inclusiva

El plan del NME estableció los contenidos en tres componentes curriculares: (I) Formación académica, donde se organizaron las asignaturas de Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático y Exploración y comprensión del mundo natural y social; el segundo componente correspondía al (II) Área del Desarrollo Personal y Social, en él se encontraban las Artes, Educación Socioemocional y Educación Física; estos dos componentes dependían del Estado, es decir su contenido eran de relevancia nacional, por lo cual estaban dirigidas a todas las comunidades estudiantiles; mientras que el último correspondía a (III) los Ámbitos de autonomía curricular<sup>21</sup>, en el que se buscaba atender las necesidades específicas de los estudiantes y las comunidades, de esta manera su principal enfoque era inclusivo y se desglosaba en cinco puntos en los que se pudiera ampliar y desarrollar los aprendizajes: “Ampliar la formación académica, Potenciar el desarrollo personal y social, Nuevos contenidos relevantes, Conocimientos regionales y Proyectos de impacto social” (SEP, 2017b, p. 112).

Mediante la autonomía curricular se pretendía dotar de decisión a las poblaciones estudiantiles, quienes, con ayuda de un test diseñado por el docente, darían a conocer sus intereses y necesidades educativas; de este modo el maestro tenía la responsabilidad de crear clubes educativos derivados de los resultados arrojados por el test; así con consenso del Consejo Técnico y los directivos escolares, desarrollarían una parte de su currículo educativo (SEP, 2017d), cabe destacar que la recepción de estos proyectos, se dio a través de dos posturas, una positiva y otra negativa.

---

<sup>21</sup> Véase anexo 1.

Uno de los aportes más importantes del NME fue el componente de Autonomía curricular que cedía responsabilidades a la escuela en el diseño de los clubes educativos; de esta manera el docente, en conjunto al consejo técnico, decidiría el reforzamiento de asignaturas o la creación de nuevos proyectos de acuerdo a los contextos y necesidades de los estudiantes, las comunidades y/o la escuela. En este punto se justifica por qué este currículo educativo correspondía a uno mixto.

Asimismo, dicha autonomía, permitiría al docente indígena *ampliar la formación académica*, en el área del lenguaje. Por otro lado, también llama la atención el punto dedicado a los conocimientos regionales que se dividieron en: Microhistoria, Talleres de tecnologías, Talleres de artesanías locales, Talleres de cultivo de hortalizas y plantas medicinales de la localidad y Educación ambiental contextualizada (SEP, 2017b), porque se reconoció que las costumbres, valores y saberes de las poblaciones indígenas tienen un gran impacto en la formación de los estudiantes; además, resulta interesante el punto dedicado a Nuevos contenidos debido a que se pretendía la creación de talleres de: Educación financiera, Programación, Robótica, Habilidades para emprender, los cuales, desde mi punto de vista, tenían un enfoque globalizador; aunque sería el diseño de los clubes los que delimitaran su orientación.

Referente a la aprobación de un taller o club se requería ser valorado a través de un análisis FODA<sup>22</sup> (fortalezas, oportunidades, debilidades y amenazas), dicho diagnóstico es principalmente utilizado en áreas administrativas y mercadotécnicas para valorar las problemáticas internas y externa que influyen en el desempeño de los

---

<sup>22</sup> Véase *Evidencias de las escuelas que participan en la Fase 0 de Autonomía Curricular del FODA de preescolar, primaria y secundaria* en: <https://materialeducativo.org/evidencias-de-las-escuelas-que-participan-en-la-fase-0-de-autonomia-curricular-del-foda-de-preescolar-primaria-y-secundaria/>

empleados en las organizaciones (Ponce, 2007); además para la creación de estos clubes se necesitaba de ingresos que costearan los materiales requeridos para su implementación, aunque no fue claro si la SEP, la institución educativa o el propio docente otorgaría presupuesto para el desarrollo de dichos talleres.

Por otro lado, el número de horas dedicadas a este componente dependería del nivel y la modalidad educativa; así una primaria de jornada regular podía tener desde 2.5 horas lectivas de autonomía curricular a la semana hasta 20 horas en una jornada de tiempo completo (SEP, 2017b y c).

### **2.2.1 Duración de la jornada escolar en nivel primaria, horas lectivas para el área de Lengua Materna**

Las horas lectivas, en este modelo, tenían una duración de entre 50 y 60 minutos y una carga horaria anual fija en los componentes curriculares nacionales, (Formación académica y, Desarrollo personal y social) independientemente de que su modalidad fuera regular, ampliada o tiempo completo; asimismo, la ampliación horaria tuvo efecto solamente en el componente de Autonomía Curricular; de esta manera, de acuerdo, al subsistema educativo variaron las horas dedicadas a éste componente, como se observa en la tabla:

En cuanto a lengua materna, semanalmente, se pretendía cubrir 8 horas y 2.5 horas de inglés; en el caso de “educación indígena, las ocho horas de Lengua Materna se [dividieron] en cinco horas para Lengua Materna y tres horas para Segunda Lengua, español o indígena” (SEP, 2017c y d p. 142).

Tabla 2. Horas lectivas dedicadas al área de Lenguaje y Comunicación y Autonomía Curricular, en primero y segundo grado de primaria.

Jornada		Regular Mínima	%	Ampliada	Completa	%
<b>Primaria</b>		900	100	1300	1600	100
<b>Lenguaje y comunicación</b>	Lengua materna	320	35.55	320	320	20
	Inglés	100	11.11	100	100	6.25
<b>Autonomía curricular</b>		100	11.11	500	800	50

Elaboración propia a partir de SEP 2017b.

En tercer grado, “en educación indígena, las cinco horas de Lengua Materna se [dividieron] en tres horas para Lengua Materna y dos horas para Segunda Lengua” (SEP, 2017c y d, p. 142). En las áreas de Lenguaje y comunicación y Autonomía curricular, las horas lectivas se organizarían como se muestra en la tabla 3:

Tabla 3. Horas lectivas dedicadas al área de Lenguaje y Comunicación y Autonomía Curricular, de tercer a sexto grado de primaria.

Jornada		Regular Mínima	%	Ampliada	Completa	%
<b>Primaria</b>		900	100	1300	1600	100
<b>Lenguaje Y Comunicación</b>	Lengua materna	200	22.22	200	200	12.5
	Inglés	100	11.11	100	100	6.25
<b>Autonomía curricular</b>		100	11.11	500	800	50

Elaboración propia a partir de SEP 2017c y d

Como puede apreciarse las horas lectivas dedicadas a Lenguaje y Comunicación de primero a tercer grado se redujeron en 120 horas lectivas; en cambio, de cuarto a sexto

grado las horas se mantuvieron, con la única diferencia que las cinco horas dedicadas semanalmente a Lengua Materna, en educación indígena, se dividieron en 2.5 horas para Lengua Materna y 2.5 horas para Segunda Lengua, español o indígena; (SEP, 2017b).

Por otro lado, el análisis curricular se enfocó solamente en primer y tercer grado de primaria, al considerarse que los alumnos indígenas de primer grado experimentan sus primeros acercamientos al lenguaje escrito y al ser el uno de los niveles donde se implementó el NME; de este modo nos permitió observar si al ingresar, la escuela toma en cuenta sus saberes, cultura y lenguaje para aproximarlos a la educación escolarizada. Además, se tuvo como referencia el tercer grado debido a que se considera que en este nivel los estudiantes ya están alfabetizados, de esta manera permitió comparar e indagar qué parámetros y contenidos se privilegian en formación de los educandos.

### **2.3 Lenguaje y comunicación ¿un camino para reconocer la diversidad intercultural e inclusiva?**

El campo de Formación académica, Lenguaje y Comunicación, está orientado a atender la diversidad lingüística presente en las aulas del país, por lo cual es en dicha área donde las políticas lingüísticas, de manera deliberada por parte del Estado, se ponen en acción para regular la lengua (Fishman 1970, citado en Calvet 1997).

Así, a lo largo de la historia, las políticas lingüísticas han intentado legislar el uso correcto de la lengua y han privilegiado el uso y estandarización de unas lenguas sobre otras para crear una identidad nacional; dichas políticas “pueden entenderse como la actuación de una administración gubernamental por medio de la legislación (a través de

las sentencias judiciales y mediante las políticas que determinan cómo y en qué ámbitos deben usarse las lenguas)” (Skrobot 2014, p.175); en consecuencia la enseñanza de determinadas lenguas en los espacios educativos ponen en evidencia la tensión existente por parte del Estado con la diversidad lingüística del país.

Por otro lado, en el contexto hispanoamericano, las políticas lingüísticas giran alrededor de las lenguas originarias y las lenguas conquistadoras (Skrobot 2014), que se encuentran inmersas en un constante conflicto lingüístico, el cual, de acuerdo con Moustou (2004, p.8), existe cuando dos o más comunidades lingüísticas “claramente diferenciadas se confrontan social y políticamente”. De esta manera, en el contexto político y sociolingüístico está presente el prestigio, la relación diglosa<sup>23</sup>, la subordinación y las actitudes lingüísticas que favorecen la permanencia o el desplazamiento de las lenguas.

De este modo, con ayuda del sistema educativo se favoreció el español como lengua de instrucción, se buscó integrar a los indígenas a la cultura occidental, debido a que sus costumbres y lenguas eran vistas como un obstáculo para el fortalecimiento de la nación. Si bien se han reconocido y se han creado subsistemas educativos para atender a la diversidad lingüística del país, el español ha tenido mayor prestigio en comparación con las lenguas originarias que siguen siendo tratadas, hasta el día de hoy, como dialectos<sup>24</sup>.

---

<sup>23</sup> La *diglosia* es una situación en la que coexisten dos lenguas que se emplean en diferentes ámbitos. De acuerdo con Muñoz y Hamel (1986) la diglosia no es estable, surge del conflicto entre una lengua dominante y una dominada.

<sup>24</sup> Alvar (2007, párr. 23) define al *dialecto* como “un sistema de signos desgajado de una lengua común, viva o desaparecida, normalmente con una concreta limitación geográfica, pero sin una fuerte diferenciación a otros de origen común” también la considera como “una estructura lingüística, simultánea

En consecuencia, la discriminación sociolingüística y sociocultural que ha sufrido las poblaciones originarias, han sido un factor del desplazamiento lingüístico, el cual es un “proceso que puede culminar con la sustitución de una lengua; abandono del uso de una lengua en ciertos contextos en beneficio de otra” (Moreno Fernández, 1998, p. 347); de esta manera “en algunas sociedades, el bilingüismo es valorado como una realidad transitoria, como un estado hasta cierto punto «anormal» cuya naturaleza debe desembocar en un definitivo monolingüismo” (Moreno Fernández, 1998, p. 218).

Por ello es de interés conocer cómo se aborda la diversidad lingüística en el plan curricular del NME, el cual, al ser un antecesor del plan educativo del gobierno actual y bajo el que aún se rigen algunas instituciones, permitiría observar las directrices hacia la atención a la diversidad lingüística en el sistema educativo. Por otro lado, el campo de Formación Académica “Lenguaje y Comunicación” reconoce la enseñanza de la lengua indígena, como medio para fomentar la inclusividad en la sociedad del conocimiento; las asignaturas que corresponden a esta área se desglosan en la figura 2 esquema:

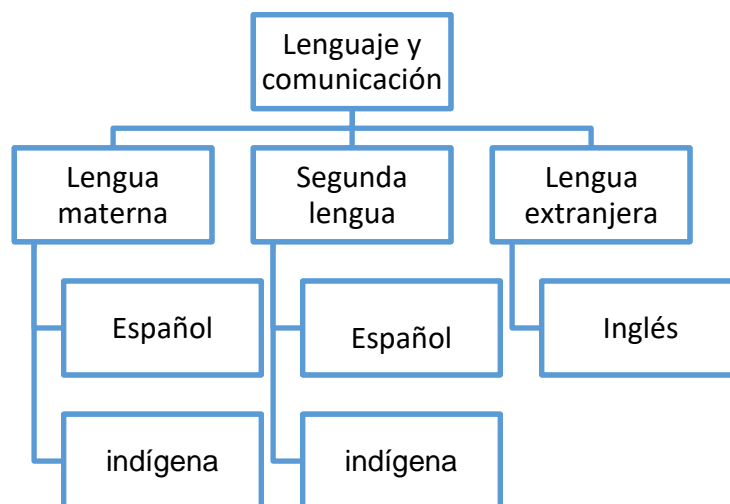
Se considera que *la lengua materna* es la que el niño adquiere en contacto lingüístico, en el contexto familiar y social en el que se desarrolla, por ende, es la primera lengua que aprende; el concepto de *segunda lengua*, de acuerdo al plan curricular (SEP, 2017b), tiene que ver con la coexistencia de dos o más lenguas en un mismo territorio y la adquisición simultánea de alguna de esas lenguas, por lo cual, está relacionada con el contexto político del país, donde dos o más lenguas son consideradas como

---

a otras que no alcanzan la estructura de lengua”. Consultado en Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcj3952>

nacionales, tal es el caso del español y las lenguas originarias; en cambio, si la segunda lengua que se aprende no es oficial ni originaria a ésta se le considera *extranjera*.

Figura 2. Asignaturas del área Lenguaje y comunicación



Elaboración propia a partir de SEP 2017b.

Por otro lado, el prestigio, el espacio geográfico y social que ocupa la segunda lengua son variables que influyen en la difusión y aprendizaje de las mismas. Por ello, determinar qué lenguas originarias y variedades deben enseñarse en el aula resulta sumamente complejo debido a que en un mismo territorio pueden coexistir más de dos lenguas o variedades lingüística. Si a esto le agregamos que hay diferentes tipos y niveles de bilingüismo<sup>25</sup>, ya sea lengua indígena con *lengua* indígena o *lengua* indígena con *español* e, incluso, *lengua* indígena con *inglés* y *español* con *inglés*; de acuerdo con Barriga, para atender esta diversidad se requiere “un bilingüismo multiplicado por cada una de esas

<sup>25</sup> Entendido como la capacidad que tiene el individuo para comunicarse en dos lenguas de manera alterna (Moreno, 1998).

lenguas y variantes, todas con contextos regionales y locales diferentes y que, en la realidad escolar [...] se ha convertido en una barrera infranqueable” (2018a, p. 1).

De este modo, el NME al proponer la enseñanza de lengua materna (indígena y español), nos hace pensar en los perfiles lingüísticos de los estudiantes y docentes, así como cuál es el tipo de bilingüismo que se favorece en las aulas, ya sea aditivo o sustractivo; en relación a esto, el primer bilingüismo refiere que al adquirir una lengua prestigiosa, se propicia el desarrollo bilingüe, cognitivo, personal y social en el hablante; mientras que el otro lo pone en desventaja al mermar las habilidades de la primera lengua en beneficio de la segunda, en consecuencia, fractura la identidad y favorece la deslealtad lingüística y la pérdida de la lengua materna (Barriga 2018a; SEP, 2017b; Moreno 1998). Por otra parte, con base en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los pueblos indígenas en los artículos 3, 9 y 11<sup>26</sup>, el NME buscaba ofrecer una educación bilingüe e intercultural a los pueblos originarios; además, planteó que es prioridad de la educación básica enseñar una lengua internacional, en este caso el inglés, al funcionar como la lengua de comunicación del mundo.

---

<sup>26</sup> ARTÍCULO 3. Las lenguas indígenas son parte integrante del patrimonio cultural y lingüístico nacional. La pluralidad de lenguas indígenas es una de las principales expresiones de la composición pluricultural de la Nación Mexicana.

ARTÍCULO 9. Es derecho de todo mexicano comunicarse en la lengua de la que sea hablante, sin restricciones en el ámbito público o privado, en forma oral o escrita, en todas sus actividades sociales, económicas, políticas, culturales, religiosas y cualesquiera otras.

ARTÍCULO 11. Las autoridades educativas federales y de las entidades federativas, garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas, independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos. DOF (2018). *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. recuperado de: [https://site.inali.gob.mx/LGDPI/pdfs/Ley\\_pame.pdf](https://site.inali.gob.mx/LGDPI/pdfs/Ley_pame.pdf)

De este modo, para llevar a cabo una educación inclusiva e intercultural de la enseñanza del lenguaje en este plan se dio a través de tres rutas complementarias, que funcionan como núcleo articulador de los contenidos curriculares, las cuales son:

1. La producción contextualizada del lenguaje, esto es, la interacción oral y la escritura de textos guiadas siempre por finalidades, destinatarios y tipos de texto específicos.
2. El aprendizaje de diferentes modalidades de leer, estudiar e interpretar los textos.
3. El análisis o la reflexión sobre la producción lingüística. (SEP, 2017b, p. 158).

Dichas rutas tenían la finalidad de que los niños se apropiaran del lenguaje académico y formal que les permitirá desarrollarse en diferentes contextos comunicativos; es por ello que se enfatizó la propiedad social del lenguaje en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este sentido cada programa o plan curricular se organizó en 10 puntos: (I) Descripción de la asignatura; (II) Propósitos generales que guiarían el quehacer educativo del profesor; (III) Propósitos específicos y por nivel específico que darían cuenta de la gradualidad de los aprendizajes esperados; (IV) Enfoque pedagógico donde se incluirían concepciones y conceptos, de la pedagogía, también se problematizarían los elementos particulares y críticos de la intervención docente; (V) Descripción de los organizadores curriculares de primer nivel (ámbitos o ejes temáticos) y segundo nivel (prácticas sociales del lenguaje); (VI) Orientaciones didácticas<sup>27</sup> referidas a un conjunto de estrategias para la enseñanza de cada asignatura; (VII) Sugerencias de evaluación que tenían la finalidad de ampliar las formas e instrumentos de evaluación para alcanzar los aprendizajes esperados; (VIII) Dosificación de Aprendizaje esperados a lo largo de la educación básica los cuales reflejarían la relación entre niveles educativos; (IX) Las

---

<sup>27</sup> Los puntos (VI) y (IX) se fundamentan en el apartado (IV) enfoque pedagógico.

orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación específicas con el propósito de dar recomendaciones concretas para alcanzar los aprendizajes esperados, de esta manera, el profesor podría adaptar dichas orientaciones a su contexto específico; por último se mencionó la (X) Evaluación curricular, donde se realizaría una comparación sobre los elementos que permanecerían y se integrarían a este plan educativo (SEP, 2017b).

Como punto de partida para el análisis de las asignaturas relacionadas con la enseñanza de las lenguas, hay que definir qué se entiende por lengua<sup>28</sup> dentro de este modelo. De acuerdo con la SEP (2017b, p. 409) se “refiere al sistema de comunicación verbal, propio de una comunidad humana; al vocabulario y gramática propios y característicos de un idioma”, se percibe como un modo de concebir el mundo en las que se incluyen las lenguas indígenas; además se entiende como un objeto social y cultural, que se “adquiere y educa en la interacción social, mediante la participación en intercambios orales variados y en actos de lectura y escritura plenos de significación” (SEP, 2017c, p. 21). Por lo cual, el lenguaje se concibe como complejo y dinámico; en consecuencia, no puede ser fragmentado ni disociado de su contexto cultural y social. De esta manera la enseñanza de la lengua dentro de este marco pretende “crear oportunidades para hablar, aprender a utilizar nuevas palabras y expresiones, lograr construir ideas más completas y coherentes, y ampliar la capacidad de escucha” (SEP, 2017b, p. 21). Por tanto, la lengua como práctica educativa debe fomentar la metacognición por parte de los estudiantes y desarrollar las interacciones sociales y culturales.

---

<sup>28</sup> Cabe mencionar que este concepto se utiliza indistintamente con el término lenguaje.

## 2.4 Conclusiones

Como se pudo apreciar en el presente capítulo, la currícula del NME, al menos en el discurso, tenía la finalidad de mejorar la calidad educativa, para ello pretendía promover aprendizajes seriados que abarcaran desde el preescolar hasta finalizar la educación básica. Además, se resaltó el enfoque social, el cual se presentó a través de las prácticas sociales del lenguaje, debido a que se intentaba reconocer la importancia a los saberes de los alumnos al retomar los contextos socioculturales de los estudiantes.

Si bien, retomó puntos de programas anteriores como los pilares de la educación, o educación por competencias, el NME buscaba atender necesidades e intereses específicos de los estudiantes. Así, para su atención se planteó el ámbito de autonomía curricular, en el cual el docente tuvo mayor libertad de acción con la creación de los clubes, a pesar de que su evaluación y la implementación del mismo tenían una base meramente económica.

También, se enfatizaron las características de los ciudadanos que deseaban formar, es decir que se reconocieran como pertenecientes a la nación mexicana, que se autoadscribieran, como indígenas en caso de serlo y que al mismo tiempo tomaran conciencia de que son parte de una sociedad globalizada, esto sin vulnerar su individualidad; sin embargo, llevar a cabo dicho objetivo es uno de los grandes retos a los que se enfrenta el sistema educativo.

Además, si bien se aspiraba a fomentar la inclusividad e interculturalidad, a través de la atención a las poblaciones indígenas y marginadas, llama la atención que se redujeran las horas lectivas de primer a tercer grado, en las asignaturas Lengua materna

y Segunda lengua. Recuérdese que en primero se darían ocho horas semanalmente, que se organizarían en cinco horas para Lengua Materna y tres horas para Segunda Lengua, y en tercero se redujo a cinco horas que se dividieron en 2.5 horas para cada asignatura. Esto, desde mi punto de vista, no permitiría al docente atender las necesidades lingüísticas de los alumnos, debido a que muchos estudiantes en estos niveles aún presentan dificultades con la adquisición de la lecto-escritura, debido a que sus procesos de alfabetización tienden a ser deficientes y tardíos ya sea por los contextos familiares o educativos como: los materiales didácticos, las pedagogías, metodologías y programas aplicados con etnocontenidos ajenos a sus culturas, saberes y haceres.

De esta manera el siguiente capítulo dará cuenta hacia dónde se dirigía la enseñanza de las lenguas en este modelo educativo, ya fuera hacia el reconocimiento y pertinencia de la lengua y los saberes indígenas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, o como un proceso formativo desarticulado y conflictivo.

## **CAPÍTULO 3. EL CURRÍCULO EN LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA: PRIMER Y TERCER GRADO**

### **3.1 La escuela primaria Emiliano Zapata**

El trabajo de campo que llevé a cabo, a través de diferentes etapas, a lo largo de varios ciclos escolares desde el 2015 al 2019, ocurrió en la Escuela Primaria Bilingüe Emiliano Zapata, suscrita al programa de español y náhuatl del Sistema de Educación Bilingüe, fundada en 1986. En sus inicios recibió, principalmente, alumnos migrantes provenientes de los estados de: Puebla, Tlaxcala, Oaxaca y Veracruz. Actualmente, entre su población estudiantil, se encuentran niños descendientes de familias indígenas y no indígenas, algunos de ellos, a pesar de que sus padres hablan alguna lengua originaria, sólo les enseñaron el español o presentan diferentes grados de bilingüismo, por ejemplo, entienden la lengua, pero no la hablan. De acuerdo con la profesora Lucía Zamudio, en una entrevista al periódico Milenio, “esta escuela tiene la particularidad de que haya un quince por ciento de alumnos de origen mazatecos” (Milenio, 2018, 7 de marzo), es decir, alrededor de 100 niños pertenecen a esta etnia, y los menos a la nahua o totonaca; esto se explica por los procesos de migración del estado de Oaxaca hacia Puebla<sup>29</sup>, además, pone en evidencia la riqueza cultural con la que cuenta la escuela y los diferentes conflictos socioculturales y educativos que surgen a partir de compartir el mismo territorio.

---

<sup>29</sup> Véase: Martínez, E. (2008). *Análisis de las relaciones interétnicas. Niños indígenas migrantes desde una escuela periférica de la ciudad de Puebla* (Tesis doctoral). Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México.

De esta manera, el currículo educativo representa un conflicto, dado que se enfoca únicamente en la enseñanza del español, como lengua materna, y al nahua, como segunda lengua, debido a que la escuela se encuentra asentada en una zona nahua y la mayoría de los estudiantes tienen como lengua materna el español, al tratarse de segundas generaciones y al incrementarse la población. Es por ello que se necesita investigar los perfiles lingüísticos de los alumnos que posibiliten al docente atender las necesidades específicas de sus educandos y, de este modo, crear aprendizajes significativos en los estudiantes.

Figura 3 y 4. Escuela primaria Emiliano Zapata y Niños en honores a la bandera



Fotos: Ma. Evelyn Diego Gómez, febrero 2019.

Por otro lado, si bien muchos niños ya no hablan la lengua indígena, o la utilizan sólo en espacios familiares, a pesar de que sus padres la practiquen, sus costumbres y tradiciones se reflejan en la institución como el caso de la ausencia escolar en día de muertos, debido a que parten a sus comunidades de origen, principalmente a Huautla de Jiménez, Oaxaca. De acuerdo con la maestra Lucía, “fortalecer esa lengua [mazateca],



Si bien, la escuela tiene una población estudiantil bastante amplia, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) menciona que la población total de la colonia San José Los Cerritos apenas llega a 200 habitantes y 17 hablantes indígenas<sup>30</sup>, dichas estadísticas muestran un crecimiento poblacional nulo del 2010 a 2018. Sin embargo, estos datos nos ponen en advertencia que las estadísticas no siempre resultan confiables, pues no reflejan las características reales de dicha colonia; argumento esto, debido a que al permanecer en la zona reportada y tener contacto con los proyectos de investigación anteriores, es evidente el crecimiento poblacional. Además, MarketDataMéxic<sup>31</sup> menciona que, de acuerdo a los estudios socioeconómicos que han realizado, la población estimada de San José los Cerritos es de 7,700 habitantes, lo cual indica una diferencia abismal entre lo reportado por la CDI y esta fuente; no obstante, al ser una página dedicada al comercio, no registra el número de hablantes indígenas de la localidad.

### 3.2 Etnografía del aula

Para valorar la enseñanza de las lenguas en el NME, me apoyo en la etnografía del aula; esta metodología se caracteriza por analizar cómo entran en contacto los conocimientos culturales, aspectos psicológicos, contextos particulares y sociales que surgen de los ambientes extraescolares y se manifiestan en el salón de clases (Paradise, R, 1991); de

---

<sup>30</sup> Véase: CDI, Localidades indígenas (2018). Consultado en: [http://www.cdi.gob.mx/datosabiertos/2018/Localidades\\_Indigenas/Localidades\\_indigenas\\_2010\\_Nov2017.csv](http://www.cdi.gob.mx/datosabiertos/2018/Localidades_Indigenas/Localidades_indigenas_2010_Nov2017.csv);

<http://www.cdi.gob.mx/datosabiertos/2010/locali-indi-2010.csv>

<sup>31</sup>Véase MarketDataMéxico: (2018). Consultado en: <https://www.marketdatamexico.com/es/article/Perfil-sociodemografico-Colonia-San-Jose-Los-Cerritos-Puebla-Puebla>

acuerdo con Rockwell, la etnografía del aula ha contribuido en mayor medida a la comprensión de los fenómenos educativos, ésta tiene sus raíces en la sociolingüística y se “centra en la observación y registro [...] de la interacción que se da en eventos educativos” (2015, p. 9); su aporte principal radica en hacer estudios de las dimensiones de los procesos educativos entre los que se encuentra la práctica docente y la experiencia escolar de los educandos.

De este modo, dicha metodología busca describir, analizar y comprender los aspectos socioculturales, lo cual nos permitirá evaluar la permanencia y relevancia del currículo en las materias dirigidas a la enseñanza de lengua.

Por otra parte, si bien la función del currículo educativo es guiar la labor docente, hay varios factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje que escapan de éste, tales como la organización política, los intercambios económicos, los contextos específicos de las escuelas y la diversidad de perfiles docentes y estudiantiles; por ello al ser la escuela un espacio social, el maestro debe de hacer un diagnóstico oportuno que le permita conocer las habilidades, conocimientos y procedencia de sus estudiantes, para propiciar un desarrollo integral en sus estudiantes.

Recordemos que la materia de español en currículos anteriores al NME, así como las matemáticas, tenían mayor carga académica, por lo cual para “primer y segundo año de primaria matemáticas y español reciben 600 de las 800 horas anuales. Desde tercero hasta sexto, ocupan 440 horas de las 800 horas anuales” (IEEPO en Jimenez Naranjo, 2009, p. 196); en el caso de este modelo, en una jornada regular, para Matemáticas y Lenguaje y comunicación, de primer a segundo grado, correspondería a 620 de las 900 horas anuales, mientras de tercer a sexto se reducirían a 500 horas. Así, el método

etnográfico al establecer correlaciones con el contexto social nos permitirá abordar el currículo desde un punto de vista cualitativo y contextual.

### **3.2.1 Características de la población estudiantil: Primer y tercer grado de primaria**

La escuela cuenta con tres grupos de primer grado que están compuestos por 110 estudiantes en total. Trabajé con el grupo de 1º “A” que se conforma con 37 alumnos, dos de ellos reciben atención de la Unidad de Servicios de Apoyo a la Educación Regular (USAER), los cuales fueron canalizados por los psicólogos de la institución; por otro lado, ninguno de los estudiantes habla alguna lengua indígena; sin embargo, la maestra a cargo del aula ha identificado a dos padres de familia bilingües en español y mazateco. Las edades entre las que se encuentran los niños oscilan entre los 6 y 7 años; en este grupo hice observaciones de clase y llevé a cabo conversaciones personales con los docentes a cargo y los educandos. Asimismo, en un proyecto de alfabetización realizado en 2015, trabajé con el grupo de primero “C”.

Figuras 6 y 7. Grupos de primero “C” y primero “A”



Fotos: Ma. Evelyn Diego Gómez, diciembre 2015 y febrero 2019.

La primaria también cuenta con tres grupos de tercer grado, en los que se encuentra una población estudiantil de 111 alumnos; trabajé con tercero “A” y tercero “C” de forma paralela; no obstante, el registro de actividades lo llevé a cabo con una dinámica diferente, de acuerdo a la disponibilidad de los docentes, de esta manera con el grupo de 3º “A” sólo se me permitió obtener registro de algunas libretas de los alumnos, por lo cual acudí a conversaciones personales con los estudiantes en su hora de receso; por el contrario con el grupo de tercero “C” la maestra me permitió obtener registro de las actividades, observar clases en distintos momentos, así como interactuar con los estudiantes. Dicho grupo está compuesto por 37 estudiantes, de los cuales 2 son hablantes de mazateco, la maestra menciona que una de sus alumnas desea aprender la lengua debido a que: “su madre habla mazateco y tiene curiosidad de saber qué habla con su abuelita, pues no las entiende, pero su madre se niega a enseñárselo” (conversación personal, febrero, 2019).

Figura 8. Grupo 3º “A”



Foto: Ma. Evelyn Diego Gómez, febrero 2019.

### 3.3 Características curriculares de la asignatura en Lengua materna: Español en la educación básica<sup>32</sup>

La asignatura *Lengua materna: Español*, tiene un enfoque social que pretende tomar en cuenta los intereses culturales y resolver las necesidades comunicativas de los estudiantes, para ello enuncio los siguientes *propósitos generales* bajo los cuales se pretendía regir la educación básica:

(I) Usar el lenguaje de manera analítica y reflexiva; (II) utilizar el lenguaje para organizar su pensamiento y discurso; (III) reflexionar sobre la forma, función y significado del lenguaje para planear, escribir y revisar sus producciones, así como para mejorar su comprensión de los mensajes; (IV) conocer una diversidad de textos literarios para ampliar su apreciación estética del lenguaje y su comprensión sobre otras perspectivas y valores culturales; (V) utilizar y recrear el lenguaje para participar en actividades lúdicas y literarias; (VI) participar como individuos responsables e integrantes de una comunidad cultural y lingüística diversa; (VII) reconocer, valorar y comprometerse con el cumplimiento de derechos y obligaciones de hablantes, autores, comunidades y otros actores que se vinculan con los usos orales y escritos del lenguaje (SEP, 2017b, p. 165). De esta manera, los propósitos generales de la educación básica en el NME tenían la prioridad de construir conocimientos a través de la reflexión del lenguaje escrito y oral,

---

<sup>32</sup> El programa mantiene como subtítulos el siguiente formato: Lengua materna. Español; Lengua materna. Lengua indígena; Segunda lengua. Español; Segunda lengua. Lengua indígena. Sin embargo, dado que son cinco asignaturas, para ofrecer al lector una mayor comprensión de las mismas, opté por indicar dos puntos después de “Lengua materna”: Español; “Lengua materna”: Lengua indígena; “Segunda Lengua”: Lengua indígena y “Segunda Lengua”: Español.

para ello se enfatizó la socialización de las lecturas con la finalidad de que se desarrollara el pensamiento autónomo de los educandos.

Por otra parte, *los propósitos de la educación primaria* estaban orientados a que los estudiantes analizaran, comprendieran, resumieran y produjeran textos orales y escritos; también se buscaba que identificaran elementos de contenido y recursos de lenguaje de los diferentes géneros de textos literarios para favorecer la interpretación de sus lecturas e hicieran uso de ellos en sus creaciones. Además, se intentaba promover “la reflexión sobre la importancia de la diversidad lingüística y cultural en la convivencia cotidiana” (SEP, 2017b, p. 166).

En cuanto al *enfoque pedagógico*, se dio a través de dos rutas complementarias: (I) la adquisición del lenguaje oral y escrito sustentada en las aportaciones de la psicolingüística y la psicología constructivista, por lo cual se partió de que los educandos son partícipes y creadores del contexto en que se desarrollan, y la segunda ruta enfocada (II) en las prácticas sociales del lenguaje (culturales y de lectura) que se apoyó de las ciencias antropológicas (SEP, 2017b)<sup>33</sup>.

En el primer caso, para *la apropiación del lenguaje escrito* se requiere que los estudiantes entiendan el sistema de signos que lo conforman, “qué son y cómo funcionan las letras, la ortografía y los espacios gráficos; [...] que comprendan el vocabulario, la morfología, la sintaxis, la disposición gráfica y las tramas que distinguen cada género

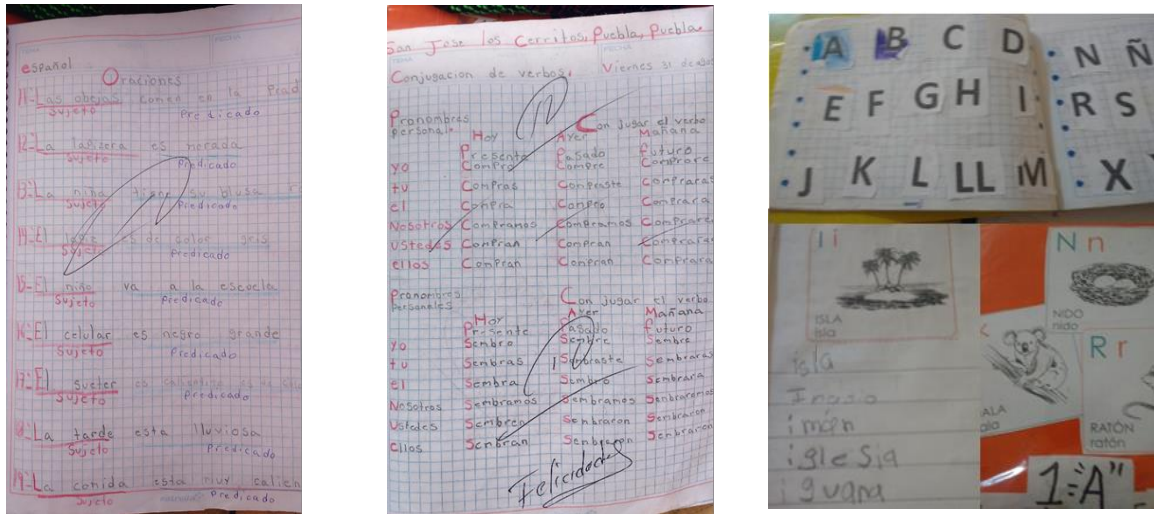
---

<sup>33</sup> De acuerdo con la DGEI, las prácticas sociales del lenguaje son pautas o modos de interacción que, además de la producción e interpretación de textos orales y escritos, incluyen una serie de actividades vinculadas con éstas. Cada práctica está orientada por una finalidad comunicativa y tiene una historia ligada a una situación cultural particular. En la actualidad, las prácticas del lenguaje oral que involucran el diálogo son muy variadas. Este se establece o se continúa de acuerdo con las regulaciones sociales y comunicativas de las culturas donde tiene lugar (2008, p. 10).

textual” (SEP, 2017b, p. 170); de igual forma, también se enfatizó que el niño, incluso antes de ingresar a la escuela, tiene conocimientos y experiencias previas con el lenguaje escrito a pesar de no conocer su significado.

Figura 9. Adquisición de la lecto-escritura

Figuras 10 y 11. Ejercicios sobre la estructura oracional y conjugación de verbos



Fotos: Ma. Evelyn Diego Gómez agosto 2018, septiembre 2018, y febrero 2019

De esta manera, como observamos en la imagen 6, los docentes correspondientes a primero primaria, trabajan con los estudiantes para desarrollar el lenguaje escrito, asociar la grafía con el fonema correspondiente, asociación fonológica con el dictado de palabras. Por otra parte, en tercer grado se espera que todos los alumnos estén alfabetizados, por ello se elaboraron producciones de textos, véase anexo 10, y dictado de textos donde se observa con mayor precisión la adquisición de la lecto-escritura y el desarrollo de la sintaxis y morfología, dicha estrategia permite al docente tener una imagen clara del nivel que se encuentran los estudiantes.

En el segundo caso, *las prácticas sociales del lenguaje* surgieron con el propósito de ampliar la acción comunicativa y social de la escritura, incrementar el uso del lenguaje

para mediar las relaciones sociales, y a partir de los textos enriquecer la sapiencia que se tiene sobre el mundo. Por lo cual son estas prácticas las que dotan de significado al sistema de signos escritos y a través de ellas se construyen procesos sociales (institucionales, culturales, comunitarios, históricos, etcétera) que enriquecen los conocimientos comunitarios.

Figura 12. Niños trabajando en la biblioteca escolar, alumnos de Tercer grado



Foto: Ma. Evelyn Diego Gómez, febrero 2019

Cabe resaltar que el enfoque de socialización de la lectura es la parte que más les gusta a los estudiantes, pues leer cuentos, poemas, compartir historias y leyendas que escucharon en casa y en sus comunidades los motiva a interactuar y transmitir experiencias con los demás estudiantes, “a mí lo que más me gusta son las leyendas” (conversación personal, febrero, 2019), dice un estudiante de tercer año; además a partir de las lecturas e información que encuentran en distintas fuentes se les incita a crear sus propios textos como la elaboración de carteles y cuentos.

Figura 13. Elaboración de textos a partir de información de libros e internet, Primer grado

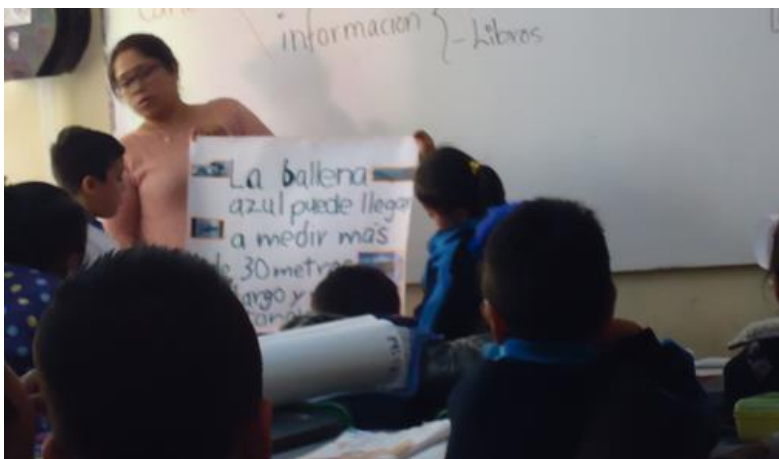


Foto: Ma. Evelyn Diego Gómez, febrero 2019.

De esta manera, las dos rutas antes descritas tienen la finalidad de promover el proceso metacognitivo del lenguaje por parte de los estudiantes; por lo cual se incluyeron contenidos que promovieran la reflexión de temas relacionado con aspectos discusivos, sintácticos, semánticos, así como la relación y organización de las grafías, ortografía, entre otros.

Por otra parte, se retomaron tres ámbitos<sup>34</sup> u organizadores curriculares del plan de estudios 2011 en el programa de *Lengua Materna: Español* (SEP, 2017b):

(I) El primer ámbito, *Estudio* tiene los objetivos de desarrollar las habilidades de la búsqueda de información en medios digitales e impresos, para mejorar la comprensión y capacidad de síntesis por parte de los educandos y, a su vez, para fomentar y propiciar un lenguaje formal y académico a través de la creación de textos de sencillos a complejos de acuerdo a su grado escolar de los estudiantes.

---

<sup>34</sup> Véase SEP (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica primaria primer grado*. México: Autor.

(II) El segundo ámbito *Literatura* se enfocó en la interacción creativa del lenguaje, organizado alrededor de la lectura compartida, con el fin de ampliar el horizonte cultural para comprender y expresar el mundo; cabe mencionar que primer grado es predominantemente lúdico, debido al uso de las rimas y canciones que contribuyen a la alfabetización.

(III) El tercer ámbito *Participación Social* se desarrolló a través lenguaje como medio donde se estructura el "tejido social-comunitario" (SEP, 2017b, p. 177), relacionado con la interpretación de instructivos, el acercamiento a la información y regulación del comportamiento de los alumnos, a través del conocimiento de documentos que dieran cuenta de su identidad y promovieran la reflexión de la diversidad lingüística, aunque en esta asignatura, principalmente, se reconocieron las variedades dialectales del español.

Figura 14. Niños de tercer grado, elaborando cuentos a partir de los libros de la biblioteca escolar



Foto: Ma. Evelyn Diego Gómez, febrero 2019.

Como observamos en las imágenes, los docentes llevan a cabo estrategias que les permiten trabajar con los tres ámbitos anteriormente mencionados y son dichas

actividades las que más enriquecen a los niños, pues son participes y creadores de su propio aprendizaje.

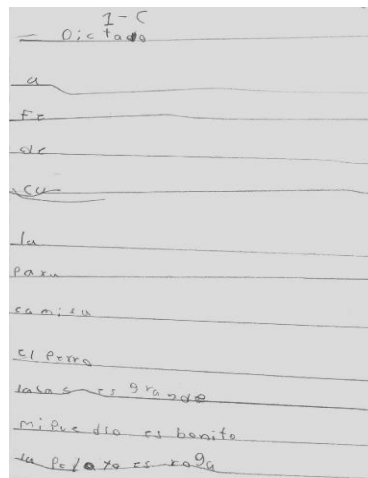
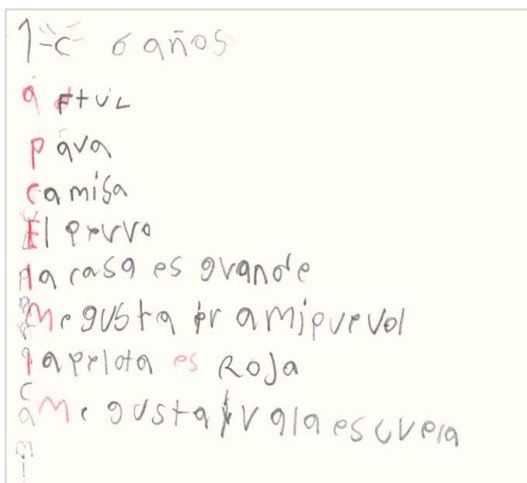
Por otro lado, *la intervención del profesor* dirigida a ser un “mediador de la interacción social en el aula, [...] regular la convivencia y participación de todos los estudiantes” (SEP, 2017b, p. 181). Asimismo, se enfatizó que el docente debe ser un apoyo en el proceso de alfabetización, orientar el trabajo colaborativo, fungir como un intérprete de las lecturas para que los niños aprendan a escuchar y entender los textos, con el objetivo de que los alumnos lean y escriban a través del él. Por lo cual, el docente debe orientar su práctica a través de actividades puntuales, actividades recurrentes, proyectos didácticos que den cuenta de los avances de los estudiantes.

De esta manera, se enfatizó una *evaluación* seriada que dé cuenta de los avances de los educandos, desde una evaluación inicial, qué saben y qué concepciones tienen los educandos sobre las prácticas sociales del lenguaje; una intermedia que permita valorar los aprendizajes durante el proceso educativo, y una final donde se observara si los alumnos alcanzaron los aprendizajes esperados.

Entre las principales diferencias de los aprendizajes esperados, descritas en el anexo 3, observo que para primer grado están enfocados en la oralidad, esto debido a que en este nivel la mayoría de los educandos se encuentran en etapa alfabética, ya sea concreta, presilábica, silábica, silábica-alfabética o alfabetizado; por consiguiente, el docente identifica en qué grado de alfabetización se encuentran los niños y así favorecer estrategias específicas que les faculte familiarizar la oralidad con el lenguaje escrito.

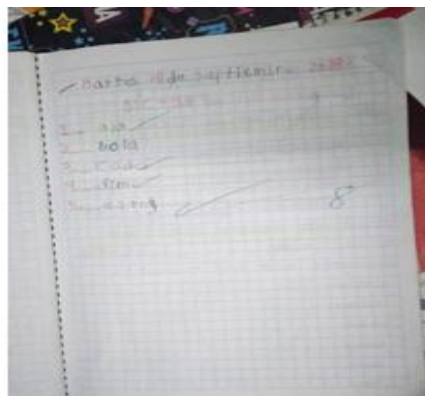
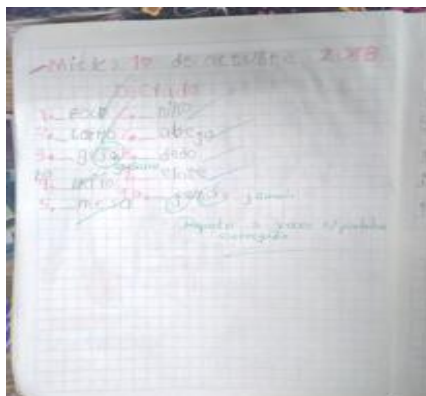
En el aula, primero “A”, como en grados anteriores, identifico el trabajo con la conciencia fonológica tiene un papel fundamental, por ejemplo, dado a que la mayoría de los estudiantes del grupo están alfabetizados se trabajó con dictados para reforzar la relación de los fonemas con la grafía y aclarar dudas sobre cómo se escriben algunas palabras, además posibilita al docente observar los avances de los estudiantes.

Figuras 15 y 16. Primero C, dictado: *a, f, t, u, la, para, camisa, el perro, la casa es grande, mi pueblo es bonito, la pelota está roja, me gusta venir a la escuela*



Fotos: Ma. Evelyn Diego Gómez, marzo 2015

Figuras 17 y 18. Primero A, dictado: *foco, barrio, gusano, kilo, mesa, niño, abeja dedo, elote, jamón; ala, bola codo, dime y estoy*



Fotos: María Evelyn Diego Gómez, septiembre y octubre 2018.

Algunas dificultades que observo son: la distinción entre la g y la j; p y q; b y d es decir *escritura espejo*<sup>35</sup> la cual es bastante común en los primeros años de la adquisición de la lecto-escritura.

Por otro lado, los niños trabajaron con los libros de texto gratuitos<sup>36</sup>: *Fiesta de las letras, Lengua Materna: Español y Lengua Materna: Español Lecturas*<sup>37</sup>, el primero está enfocado en la adquisición de la escritura, el segundo, además de trabajar con el alfabeto, se centra en la comprensión lectora, elaboración de carteles, esquemas a partir de la búsqueda de información en diferentes fuentes, éste utilizado en menor medida, debido a que, de acuerdo con la profesora, los estudiantes aún no tienen el nivel que pide el NME y el último, como su nombre lo indica, se utiliza para llevar a cabo lecturas que permitan a los niños reflexionar y socializar, a través de ellas.

Mientras que, para tercer grado, los aprendizajes encaminados a la creación de textos (folletos, chistes, cuentos, resúmenes, etcétera) y uso de recursos literarios, identificación y recopilación de información, uso adecuado de los signos de puntuación y los tipos de discurso (directo o indirecto), los cuales son complementados con el desarrollo de la gramática para propiciar una buena redacción. Cabe mencionar que, al preguntarles a ambos grupos 3º A y 3º C, con los que trabajé, sobre qué área del español les gustaba más, la respuesta fue contundente: prefieren las lecturas por encima de las

---

<sup>35</sup> La escritura en espejo resulta de la rotación de 180° sobre el eje vertical y horizontal de la letra (Ferreiro y Gómez, 1983), es decir, se produce cuando los niños escriben algunos números o letras en posición contraria a la normal.

<sup>36</sup> Los libros que se trabajaron durante el sexenio del expresidente Enrique Peña Nieto, continúan en el sexenio actual, con modificaciones mínimas.

<sup>37</sup> Véase anexos 11 y 12.

estructuras gramaticales. Probablemente esto se deba a que las lecturas suelen ser más atractivas y alentadoras en comparación con la enseñanza de la gramática.

Figuras 19 y 20. Lengua Materna: Español y Lengua Materna: Español, Lecturas



Fuente: <https://libros.conaliteg.gob.mx/content/restricted/libros/carrusel.jsf?idLibro=2400>

Figuras 21 y 22: Fiesta de las letras. Libro de ejercicios y Lengua Materna: Español



Fotos: María Evelyn Diego Gómez, febrero 2018.

En cuanto a los libros que se abordaron en la clase son dos: *Lengua Materna: Español* y *Español: Libro de lecturas*, ambos libros pertenecen al plan anterior del NME, esto debido

a que no se concretó el diseño del plan educativo de tercer grado; no obstante, a pesar de que la primera edición de dichos libros fue elaborada en el año 2010 y no corresponden a este modelo; se aprecia que las prácticas sociales del lenguaje son una continuación de los currículos anteriores a éste, lo mismo ocurre con los aprendizajes esperados.

Figuras 23, 24 y 25. Español, Práctica social del lenguaje 2 y Español. Libro de lectura



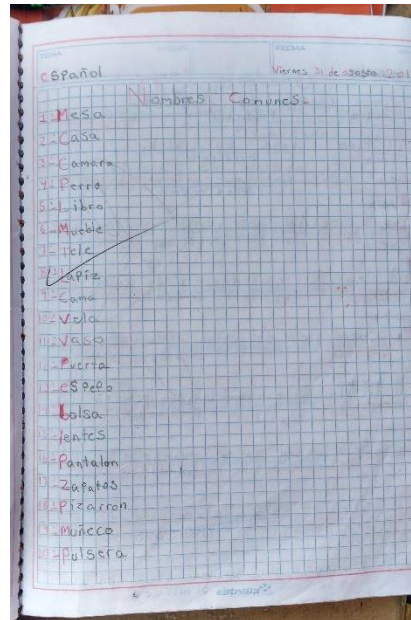
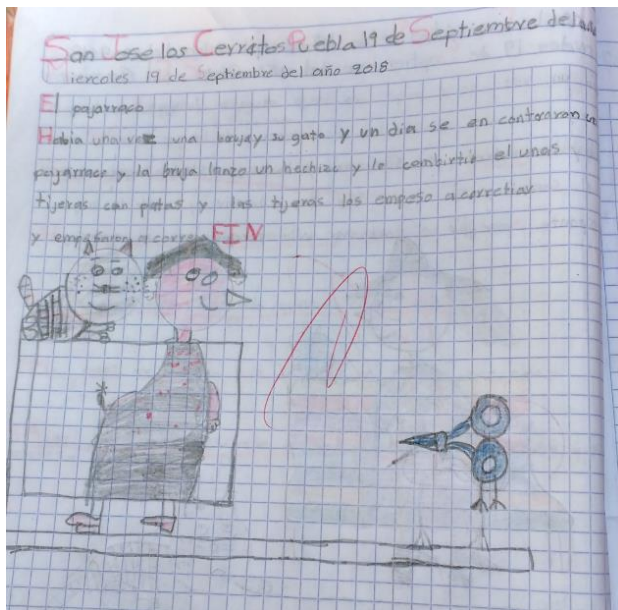
Foto: <http://materialparamaestros.com/libros-de-texto-tercer-grado-ciclo-escolar-2018-2019/>

Por otra parte, las formas de trabajo de los docentes son muy diferentes, el grupo de 3 “C” se centra en la redacción de textos y la socialización de las lecturas, mientras que el grupo de 3 “A”, de acuerdo con los estudiantes, elaboran textos y realizan lecturas de diferentes tipos; sin embargo, se desconoce la dinámica grupal; aunque, por la revisión de libretas, se intuye que la mayor carga se encuentra en la gramática<sup>38</sup>. Cabe mencionar,

<sup>38</sup> Recuérdese que esto se dedujo a partir de la revisión de libretas de 1º “C” y comentarios de los estudiantes, debido a que no tuve acceso a observación de clase.

que el maestro a cargo de 3 “A” indica que sus alumnos, en comparación de los otros dos terceros, están rezagados; mientras que la maestra al frente de 3 “C” comenta que tiene alumnos con diferentes niveles educativos y tiende a trabajar entre pares para monitorear el avance de los estudiantes, o en caso necesario separarlos y avanzar con ellos en el receso.

Figuras 26 y 27. Ejercicios elaborados por estudiantes de Tercero A



Fotos: Ma. Evelyn Diego Gómez, septiembre 2018.

En cuanto a las técnicas e instrumentos de evaluación, éstas varían dependiendo de la naturaleza de los aprendizajes esperados y del momento en que desarrolla la misma. En primer ciclo se favorece una evaluación formativa, o continua, y sumativa; la primera es aquella que refiere “los procedimientos utilizados por los profesores con la finalidad de adaptar su proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje observados en sus alumnos” (Rosales, 2014, p 3), por lo cual facilita identificar las problemáticas existentes en las aulas y crear alternativas para la atención de éstas. Mientras la otra, como su nombre lo dice, suma información sobre diferentes productos realizados por los

educandos, por ello se realiza al finalizar una etapa o unidad, también establece resultados fiables de los productos y conocimientos evaluados, por lo que está relacionada con los aprendizajes esperados (Rosales, 2014, p 3).

En tercer grado, además de las anteriores, integra la coevaluación, o evaluación entre pares, es decir la evaluación que ocurre entre iguales, de manera que los estudiantes puedan identificar los aciertos y errores de sus compañeros, en este sentido el profesor guía a los educandos para que este mecanismo sea equitativo, además también se califican participaciones y proyectos que realizan los alumnos (SEP, 2017c).

### **3.4 Características curriculares de las asignaturas: Lengua Materna: Lengua Indígena y Segunda Lengua: Lengua indígena**

Las asignaturas: (I) *Lengua Materna: Lengua Indígena* y (II) *Segunda Lengua: Lengua Indígena* se fundamentaron en los *Lineamientos generales para la educación intercultural de los niños y niñas Indígenas*<sup>39</sup> donde se establece las obligaciones que tiene el estado para reconocer los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos de indígenas (SEP, 2017a, p. 27). De acuerdo con la SEP (2017a, p. 27) “Lengua indígena” se utiliza como un nombre genérico para referirse a las diversas lenguas originarias que existen en el país; por lo cual no hay un programa de estudios único, debido a que cada lengua requiere de contenidos particulares acordes al sistema lingüístico y cultural.

---

<sup>39</sup> Dentro de estos lineamientos se propone que la educación que se ofrezca a niños y niñas indígenas será intercultural y bilingüe, es decir, que reconozca y atienda la diversidad cultural y lingüística; asimismo que considere la identidad local, regional y nacional. Por lo cual debe favorecer y fortalecer la adquisición de la lengua indígena, sin imponer una lengua sobre otra como el español. Véase DGEI. Dirección General de Educación Indígena (2008). *Lineamientos generales para la educación intercultural de los niños y niñas indígenas*. México: SEP, DGEI.

La construcción de los programas de estudio para cada lengua y su actualización es responsabilidad de comisiones estatales o interestatales (cuando una lengua se habla en más de una entidad) integradas por representantes de una misma lengua<sup>40</sup>; quienes trabajarán con base en los lineamientos establecidos en esta propuesta<sup>41</sup> (SEP, 2017a, p. 28).

En cuanto al marco legal de las asignaturas Lengua materna y Segunda lengua Indígena, retomo el documento *Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena. Lengua Indígena*, en el que se establecen el plan y los programas de estudio para primaria indígena; de esta manera, *los propósitos generales de esta asignatura*, consistieron en convertir la lengua indígena como objeto de estudio para favorecer las formas y usos de la lengua dentro de los contextos escolares (DGEI, 2008). Ello con la finalidad de que los estudiantes conocieran y reconocieran los recursos de su lengua para desarrollar un lenguaje oral y escrito de forma bilingüe, y así fueran capaces de participar en comunidades, grupos e interlocutores diversos (SEP, 2017a).

Para la atención de las poblaciones indígena, trabajo la propuesta de una educación intercultural bilingüe (EIB)<sup>42</sup>, la cual consiste en abordar de manera “interdisciplinar y transdisciplinar [...] la construcción de puentes que puedan entrelazar las diferentes culturas, lenguas y conocimientos, afirmando la importancia de las particularidades y su complementariedad” (Rebolledo y Miguez, 2011, p. 196). Así, la EIB está centrada en la bi-alfabetización lecto-escritora de los estudiantes, esto ocurre a

---

<sup>40</sup>En el programa actual (la NEM), en materia de educación indígena, los planes y materiales educativos serían desarrollados en coordinación con el Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas y el Instituto Nacional de las Lenguas Indígenas (DOF, 2020), lo cual implica que la comunidad reduzca su participación en la creación de contenidos.

<sup>41</sup> Los lineamientos que se especifican son lingüísticos, propósitos, enfoque pedagógico, descripción de organizadores curriculares y aprendizajes esperados, los cuales se describirán más adelante.

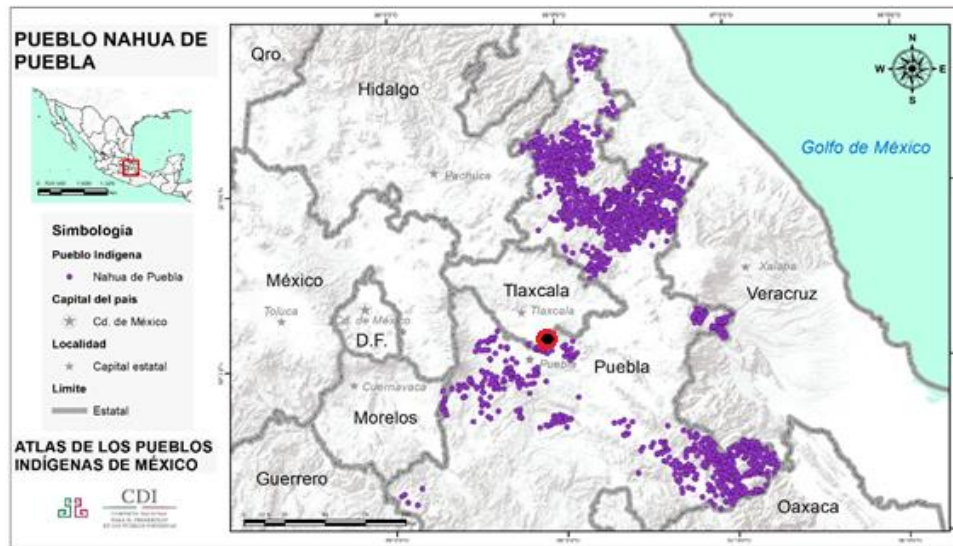
<sup>42</sup> De este modo el concepto de educación bilingüe se refiere a una variedad de programas destinados a impulsar la enseñanza y formación de una o varias lenguas (Rebolledo y Miguez, 2011, p. 196).

través de procesos pedagógico orientados a “la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales, de intervenir en los procesos de transformación social que respeten y se beneficien de la diversidad cultural” (CGEIB, SEP, 2006; citado en SEP 2017a).

Por tanto, al retomar la propuesta intercultural se tienen como objetivos abatir la tradición castellanizante, orientar la formación docente indígena a la creación de perfiles bilingües y asumir la diversidad sociolingüística en los espacios escolares (SEP, 2017a, p. 30). De esta manera, la interculturalidad reconoce la diversidad de perfiles lingüísticos de los estudiantes, debido a que en una misma aula indígena conviven niños monolingües, en español o lengua indígena, con estudiantes que tienen distintos grados de bilingüismo, por lo que la asignatura de Segunda Lengua: Indígena se creó para atender infantes indígena no hablantes de la lengua; para ello, se debería tomar en cuenta las situaciones sociolingüísticas, promover una enseñanza situada e integrar a los educandos a la cultura escrita, de modo que “trascienda las fronteras Lingüísticas” (SEP, 2017a, p. 30).

Por otra parte, debido a que la escuela primaria Emiliano Zapata se encuentra asentada en una zona correspondiente a la nahua, como se muestra en la imagen 25, se enseña dicha lengua como segunda lengua, a pesar de que la mayor parte de su alumnado no corresponde a esta etnia.

Figura 28. Pueblo nahua de Puebla. Ubicación de la escuela primaria Emiliano Zapata en esta zona



Fuente: [http://atlas.cdi.gob.mx/?page\\_id=5897](http://atlas.cdi.gob.mx/?page_id=5897). Edición: Ma. Evelyn Diego Gómez.

Bajo este contexto tan diverso, los maestros han elaborado distintas estrategias para poder enseñar la lengua nahua, e incluir a la mazateca, que es la lengua indígena dominante entre los educandos; a pesar de que los perfiles lingüísticos de los docentes no correspondan a ésta última, buscan fomentar el uso de las lenguas originarias en los diferentes ámbitos de la vida de los estudiantes quienes se enfrentan a una constante discriminación, tanto en la escuela como fuera de ella. Por ejemplo, la maestra a cargo del grupo de 3<sup>o</sup>C comenta: “yo he escuchado como hay personas que hablan su lengua en el camión, pero otros pasajeros se empiezan a burlar de ellos o los insultan y por eso dejan de hablarla y luego no quieren enseñársela a los niños” (Medel Nava, 24 de febrero de 2019, conversación personal).

Por otro lado, los propósitos específicos para la educación primaria estuvieron encaminados a utilizar el lenguaje en distintas prácticas sociales<sup>43</sup>, en situaciones escolares y comunitarias; así como recopilar información y difundir textos de tradición oral; producir, corregir y circular contenidos monolingües y bilingües, español-indígena, sobre diversas prácticas culturales; traducir textos del español a la lengua indígena y viceversa; y promover el aprendizaje autónomo en la lengua de origen (SEP, 2017 b, p. 30).

Figuras 29, 30, 31 y 32. Textos elaborados en nahua y traducciones por parte de los estudiantes



Fotos: Ma. Evelyn Diego Gómez, febrero 2019.

En cuanto al enfoque pedagógico, las prácticas sociales del lenguaje<sup>44</sup> aluden a los usos del mismo como “actividades sociales históricamente organizadas y normadas por la

<sup>43</sup> Por ejemplo, usar la lengua indígena donde generalmente se utiliza el español (SEP, 2017a, p. 30).

<sup>44</sup> Véase nota 31

cultura” (SEP, 2017 b, p. 33), es decir, refiere a los modos de interacción social donde se incluye una serie de reglas, formas de pensar, interpretar y producir los textos; en cuanto a la creación de contenidos, al llevar a la escuela las prácticas sociales de la tradición oral a la escrita se corre el riesgo de desnaturalizar y descontextualizar el conocimiento comunitario; por tanto, lograr un diálogo de saberes interculturales y reflexionar sobre los diferentes actores permitirá enriquecer las formas de representar y comprender el mundo (SEP, 2017a, p.34), de este modo, se pretendía que la educación dirigida a los pueblos indígenas se desarrollara en un proceso de cognición situada dentro de un contexto cultural, histórico, social.

Sin embargo, en escuelas periurbanas, como el caso de la primaria Emiliano Zapata, se dificulta la educación situada al contexto indígena pues la mayor parte de los estudiantes son mestizos o niños indígenas nacidos en ciudad, que pertenecen a segundas o terceras generaciones. Dichos educandos, por el medio en que se están desarrollando, se sienten más identificados con el español en comparación a la lengua indígena; lo que implica un reto para los maestros al reivindicar las lenguas indígenas. Sin embargo, debo mencionar que, a pesar de lo registrado en trabajo de campo, se han implementado estrategias que permiten establecer contacto entre los saberes indígenas y occidentales, tales como lectura de cuentos tanto en lengua indígena como en español, introducir costumbres como elaboración de ofrendas, comidas y bailables, que remiten a sus raíces.

Figuras 33 y 34. Representación del cuento Ricitos de Oro en español, nahua, mixteco, mazateco y lengua de señas.

Figura 35. Representación de La Llorona



Fotos: Ma. Evelyn Diego Gómez, febrero 2018-2019

Para la reflexión intercultural de los contenidos, el NME menciona tres dimensiones que se integraron en los programas de estudio: (I) *epistemológica*, de forma que el conocimiento se articule a partir de un diálogo de saberes; (II) *ética* que se enfoca en denunciar y combatir los intentos totalizadores de cualquier ámbito social; y por último (III) una *dimensión lingüística* “que considera a la lengua como elemento central de la vida de un pueblo” (SEP, 2017a, p. 36); por lo cual deduzco que al indígena, únicamente, lo reconocen por hablar la lengua, lo cual implicaría que aquellas personas que ya no la hablan no puedan adscribirse como indígenas, a pesar de conservar sus costumbres y tradiciones socioculturales. En este sentido, puedo aludir que el único elemento identitario se basa en la lengua.

Por otro lado, en esta asignatura se distribuyeron los contenidos en prácticas sociales de tradición oral y prácticas de la tradición escrita. La tradición oral, en los

pueblos originarios, “se concibe como la palabra de los ancestros, figuras de autoridad máxima en el establecimiento del orden social y transmisión de la cosmovisión de conocimientos [...] que las generaciones adultas transmiten a los jóvenes” (SEP, 2017a, p 37). Estas práctica corresponden a los contenidos mínimos de dicha materia y se seleccionan por representantes de cada lengua, que son comisiones responsables de los Aprendizajes esperados para cada práctica de los diferentes sistemas lingüísticos (SEP, 2017a); si bien la escuela no cuenta con representantes asignados por parte de la comunidad indígena, con el apoyo de los padres de familia se han elaborado distintos materiales y eventos que permiten a los estudiantes entender que la escuela y la cultura no son elementos disociados.

Figuras 35 y 36. Tianguis de lectura



Fotos: María Evelyn Diego Gómez, noviembre 2015

Respecto a la tradición escrita estas son iguales para todas las asignaturas que comparten un mismo enfoque de alfabetización, por lo cual, sólo se dosifican las prácticas de tal forma en que la escuela pueda incidir en la creación y desarrollo de las prácticas de lectura y escritura en el medio indígena. La propuesta de alfabetización “contempla

que la escuela se convierta en una comunidad textual que traspase sus muros [...] y se integre a la comunidad donde habita como forma de asegurar la pertinencia cultural y lingüística” (SEP, 2017a, p. 37), un modo de lograr este objetivo es la elaboración de carteles que promuevan el uso de la lengua, como se muestra en la siguiente imagen.

Imagen 37. Láminas sobre aprendizajes clave, para quinto grado, tipos de saludo en nahua



Foto: Ma. Evelyn Diego Gómez, febrero, 2019

Asimismo, las prácticas del lenguaje de tradición escrita, en el nivel primaria se atenderían por ciclos debido al alto porcentaje de escuelas multilingües en el país. En el primer ciclo, por ejemplo, se proponía trabajar con la escritura colectiva y la oralidad, en mayor medida, para fomentar un lenguaje especializado y mejorar la comprensión lectora.

Por otra parte, *los organizadores curriculares* para las prácticas sociales del lenguaje de la tradición escrita se ordenaron en: (I) Investigar en la comunidad; (II) Estudiar sobre temas a partir de fuentes escritas; (III) Registrar y difundir el conocimiento que se estudia o investiga en materiales impresos; (IV) Escuchar, recopilar y registrar textos líricos o poéticos de la antigua y nueva palabra; (V) Escuchar, recopilar y registrar

relatos de la antigua o nueva palabra y (VI) Escribir textos originales o recrear narraciones de la antigua o nueva palabra. De igual manera, se describieron aprendizajes específicos para cada organizador, véase anexo 4.

En cambio, como organizador curricular de las prácticas sociales del lenguaje de tradición oral “se proponen los ámbitos en que se ordena y organiza la vida comunitaria, [asimismo], las comisiones de cada pueblo serán las que determinen estos ámbitos” (SEP, 2017a, p. 39).

Respecto al *mapa curricular* se fundamenta en el hecho de que el conocimiento está socialmente distribuido, así los conocimientos heredados, como las prácticas de producción agrícola que pudieran funcionar como un ámbito curricular, tendrían que ser impartidos por personas especializadas en el área. En consecuencia, la transmisión de enseñanza en formatos textuales y orales deberían conservar la sabiduría indígena y promover la reflexión de los mismos; además dentro de este espacio el docente puede articular los contenidos orales con otras asignaturas y dar pauta a una visión integral e intercultural de currículo (SEP, 2017a).

En cuanto a las *orientaciones didácticas* se proponen dos modalidades complementarias para organizar las planeaciones didácticas: (I) el trabajo por proyectos didácticos, donde se especifican las acciones y los medios para alcanzar las metas y aprendizajes esperados; y (II) las actividades recurrentes, las cuales no tienen una meta ni un tiempo específico, éstas se presentan en distintas modalidades como el uso de juegos didácticos, actividades rutinarias y talleres, para la implementación de dichas modalidades, de acuerdo con la SEP (2017a) el profesor debería poner al centro de su

práctica docente a los estudiantes e identificar en qué momentos llevar a cabo ciertas actividades.

Figura 38. Niños en clase de nahua dibujando las partes del cuerpo



Foto: Ma. Evelyn Diego Gómez, febrero 2019

Para que el docente pueda ofrecer una EIB pertinente a las necesidades de los educandos, se requiere que trabaje con el lenguaje en sus múltiples manifestaciones y usos; en consecuencia, se espera que domine la lengua de instrucción, que entienda, hable, lea y escriba tanto en español como en lengua indígena. Asimismo, se destaca que el docente debe promover el uso de las lenguas indígenas, tiene que comprometerse con la rehabilitación y fortalecimiento de las mismas; que desarrolle prácticas de lectura y escritura; que diseñe y dirija contenidos para organizar sus planeaciones didácticas.

No obstante, de los tres maestros con los que trabajo este proyecto, dos de ellos, la maestra de Primero C y el maestro de Tercero A hablan nahua, mientras que la maestra de Tercero C comenta que no habla la lengua, a pesar de tener conocimiento de la misma y ser egresada de esta institución; cabe resaltar, que el compromiso de la mayor parte de los docentes gira alrededor de crear experiencias significativas en la enseñanza de la segunda lengua.

Las *sugerencias de evaluación*, en este apartado, estaban encaminadas a alcanzar el perfil de egreso y los fines de la educación, en identificar los aprendizajes adquiridos y la profundidad de los mismos; al igual que la asignatura *Lengua materna: Español*, el proceso de evaluación se desarrollaría en tres momentos: diagnóstica, formativa y de conclusión. Para complementar esta evaluación se sugieren diferentes momentos, entre los que destacan la heteroevaluación (realizada por el docente); la autoevaluación y la coevaluación (elaboradas por los estudiantes).

Así, las principales diferencias observadas en la enseñanza del lenguaje oral y escrito<sup>45</sup> para primer ciclo, (que abarca la educación preescolar, Primero y Segundo de primaria) y segundo ciclo (que incluye Tercero y Cuarto de primaria) están enfocadas en la adquisición del lenguaje escrito y el desarrollo de lectores, en la inclusión de historias y leyendas de su comunidad, así como la escritura de pequeños textos. Algunos de los libros con los que trabajan los docentes, en la asignatura de nahua son: “Mi primer libro bilingüe”, con lectura de cuentos y pequeños relatos, tanto en español como lengua indígena, para primer año; mientras, para tercer grado, se utiliza el libro de lecturas y ejercicios “Nauatlajtoli, Lengua náhuatl, Tehuacán, Puebla” escrito en la lengua indígena, antes mencionada.

De este modo, en el primer ciclo, la escritura se apoya con imágenes, o con textos sencillos; asimismo, en la biblioteca el educando explora materiales en su lengua, en caso de que existan o que la escuela cuente con ellos<sup>46</sup>; por lo cual, deben diferenciar

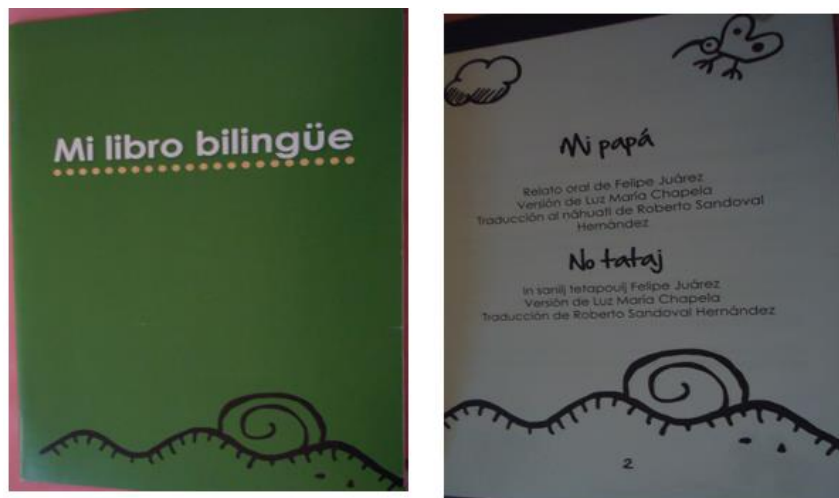
---

<sup>45</sup> Véase anexos 4 a, 4b, 4c y 4d.

<sup>46</sup> Recuérdese que en muchos casos las escuelas indígenas cuentan con pocos materiales didácticos escritos en su lengua, o estos son escasos.

entre el lenguaje escrito en español y su lengua de origen. Tomando en cuenta que los estudiantes están en una etapa inicial, se fomenta la lectura acompañada y relectura, además se pide al alumno, con ayuda del maestro, que revise y corrija sus textos; también se retoma la escritura colectiva y el uso de rimas, poesía y canto para el proceso de alfabetización.

Figuras 39 y 40. Mi libro bilingüe, dirigido a primer grado.



Fotos. Ma. Evelin Diego Gómez, febrero 2019

Figuras 41 y 42. Nuatlajtoli. Lengua náhuatl. Tehuacán, Puebla



Fotos: Ma. Evelyn Diego Gómez, febrero 2019

En tercer ciclo se espera que el estudiante desarrolle, en mayor medida las prácticas sociales de la literatura, para que a partir de esta puedan interpretar y dialogar con sus compañeros; en este nivel se espera que el estudiante tenga la capacidad de hacer uso de diferentes mecanismos lingüísticos, con los que estructurara sus textos, ya sea: usos de los signos de puntuación y ortografía, conectores cohesivos, y la coherencia, para desarrollar la progresión temática; de igual manera, que utilicen gráficas, tablas y mapas conceptuales para complementarlos; además de ser capaz de identificar, verificar y ampliar la información que reciba por parte del docente.

Por otra parte, la dosificación de las normas de escritura como observamos en la figura 43, le exige al docente cumplir con el papel de lingüista al solicitarle que pueda identificar y representar vocales largas y cortas, diferenciarlas entre consonantes y vocales glotales para enseñárselas a los educandos y ellos las utilicen en la escritura<sup>47</sup>; no obstante, el alfabeto latino no puede representar todos los sonidos, cambios tonales, saltillos y variaciones suprasegmentales que algunas lenguas originarias tienen; aunado a esto, dichos registros ajenos a la profesión del docente, desvincularían la atención del profesor al centrarse en aspectos completamente gramaticales, a pesar de que se tienen la intención de resolver dudas ortográficas; incorporar formas canónicas del lenguaje y desarrollar el uso de los recursos gramaticales (signos de puntuación, uso de mayúsculas y minúsculas, entre otros) en la creación y recopilación de textos.

---

<sup>47</sup> Cabe mencionar que muchas de nuestras lenguas originarias carecen de la elaboración de sus gramáticas y algunas al ser completamente tonales son de difícil representación, por lo cual, el abecedario del español no da cuenta de las características suprasegmentales de la lengua, un ejemplo de ello es el lenguaje de silbidos hablado por los zapotecos, chinantecos y mazatecos en Oaxaca en las zonas montañosas, véase Hasler A. (1960). Lenguaje de silbidos. Consultado en:

<https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/3107/196015P23.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Imagen 43. Dosificación de las normas de escritura, tomado de SEP, 2017a.

PREESCOLAR Y PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprende el principio alfabético. Conoce y distingue su alfabeto del de español, aun cuando no marque longitud vocálica, golpe glotal y tonos de forma convencional, según la estructura de su lengua.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produce textos utilizando las letras de acuerdo con su valor sonoro. Marca, conforme a su sistema de escritura, vocales largas y cortas; glotales y consonantes glotalizadas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produce escrituras convencionales de forma generalizada, según las normas de escritura.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utiliza palabras que conoce como modelo para resolver uso de letras y ortografía.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa los signos de puntuación (punto, coma, signos de interrogación y admiración, guion).</li> <li>• Separa las palabras.</li> <li>• Utiliza mayúsculas y minúsculas en oraciones y nombres propios de forma sistemática.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa los signos de puntuación (punto, coma, signos de interrogación y admiración, guiones, dos puntos, corchetes o llaves en cuadros).</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comienza a usar punto final. Comienza a separar las palabras, aun cuando no logre hacerlo de forma sistemática.</li> <li>• Utiliza mayúsculas y minúsculas en oraciones y nombres propios.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexiona sobre problemas relativos al orden de las palabras en una oración, según la estructura de su lengua.</li> <li>• Expresa dudas ortográficas y las resuelve con ayuda de sus compañeros o profesor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa conectores y otras marcas lingüísticas que apoyan la cohesión y construcción del sentido de un texto.</li> <li>• Resuelve dudas ortográficas, apoyándose en fuentes de consulta (diccionarios), especialmente, cuando traduce o escribe textos bilingües.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incorpora expresiones canónicas, fórmulas propias a distintos tipos de textos (entrada de carta; lenguaje reverencial, expresiones de cortesía).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toma decisiones sobre el uso de conectores y léxico o expresiones que sirven para cohesionar un texto y expresar mejor lo que se quiere decir.</li> <li>• Usa recursos como sustitución léxica para evitar repeticiones.</li> <li>• Utiliza expresiones reverenciales o de cortesía, dependiendo el interlocutor o expresiones canónicas en diferentes prácticas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toma decisiones sobre el lenguaje al escribir: posición del narrador; código formal o informal, selección del léxico, trama del texto u progresión temática, cantidad y tipo de información en función del propósito, destinatario y portador.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Usa títulos y subtítulos en tanto organizadores textuales que ayudan a establecer una adecuada progresión temática de un texto con subtemas o apartados. Comienza a organizar el texto en párrafos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reflexiona sobre problemas relativos a la gramática oracional y la gramática textual, al revisar textos que escriben.</li> <li>• Valora la riqueza de recursos lingüísticos, estilísticos y retóricos de su lengua.</li> </ul>

Fuente: Imagen recuperada de la SEP, 2017a

### 3.5 Conclusiones

Como analizo a lo largo del presente capítulo, el plan curricular, Lengua Materna: Español, no caracteriza la población estudiantil ni docente a la que estaba dirigida dicha materia; sin embargo, intuyo que se enfoca en poblaciones monolingües del español, posiblemente ubicados en ciudad; considero esto porque la atención de la diversidad lingüística recae sólo en las variedades dialectales del español, las jergas lingüísticas, entre las que se resalta un lenguaje técnico; además invisibiliza la riqueza lingüística y

cultural del país, pues entre los objetivos de los aprendizajes esperados no se concientiza sobre la pluralidad lingüística y sociocultural; también se enfoca en la creación de lectores; cabe mencionar que para la enseñanza de esta asignatura tanto para primer y tercer año se pretendía dedicar un horario específico en el que pudieran abordarse los temas expuestos el plan educativo, asimismo se aspiraba a expandir el conocimiento lingüístico del español para que los educandos pudieran interactuar en distintos contextos sociales ya sean formales o no.

Por otra parte, las materias Lengua Materna: Lengua Indígena y Segunda Lengua: Lengua indígena compartieron los mismos objetivos y estructuras curriculares para desarrollar el lenguaje escrito, con la intención de transmitir saberes comunitarios y locales de dichas poblaciones.

También, reconozco que la educación dirigida a estas poblaciones debe ser intercultural e inclusiva por lo cual retoma los lineamientos propuestos por DGEI en el 2008<sup>48</sup>. Desde mi punto de vista, la enseñanza de la segunda lengua, en este apartado, está ligado con la idea de identidad. Es decir, ser indígena es sinónimo hablar la lengua del pueblo originario, negando todos los saberes y conocimientos ancestrales que posee dicha población.

Una de las críticas que se pueden hacer a la enseñanza de la lengua oral, es que deja aspectos sin atender como: lineamientos que determinan los contenidos, aprendizajes esperados, los parámetros con los que se eligen las comisiones

---

<sup>48</sup> DGEI. Dirección General de Educación Indígena (2008). Lineamientos generales para la educación intercultural de los niños y niñas indígenas. México: SEP, DGEI

estatales e interestatales encargados de diseñar la estructura curricular del lenguaje oral, entre otros. Sin embargo, es necesario resaltar que esta flexibilidad permite a las comunidades introducir la diversidad de saberes, sus costumbres y prácticas culturales que dotan de significado a los contenidos enseñados de forma tradicional en el aula

Por otro lado, en cuanto a *las prácticas sociales del lenguaje*, resulta interesante el ámbito dirigido a *Escuchar, recopilar y registrar relatos de la antigua o nueva palabra*, debido a que no se aclara que se entiende por antigua o nueva palabra; pareciera que dicha denominación muestra la relación entre la lengua originaria (como antigua) con el español (como nueva palabra).

Si bien, llevar a cabo una educación en lengua indígena no es tarea fácil, debido a la diversidad de lenguas existentes en el país, que se ve reflejada en las aulas, los maestros de la escuela primaria Emiliano Zapata enfrentan el reto que esto supone al reconocer e integrar entre sus saberes, no sólo la lengua nahua, sino el mazateco como dador de cultura y creador de conocimientos con la elaboración de cuentos e inclusión de tradiciones en la institución.

No obstante, son las políticas educativas las que suelen frenar el aprendizaje de las lenguas indígenas, al estar dissociadas de las necesidades de las comunidades originarias y la vitalidad de sus lenguas, más cuando migran a las ciudades, al darle mayor énfasis a la enseñanza del español como lengua nacional, a pesar de que la constitución reconoce, explícitamente, que existen otras lenguas nacionales. Asimismo, los docentes, los padres de familia y las comunidades en que se desarrollan los niños deben ser quienes determinen el uso, el reconocimiento y la revitalización de las lenguas originarias.

## CAPÍTULO 4. LA ENSEÑANZA DE LAS SEGUNDAS LENGUAS: ESPAÑOL E INGLÉS

### 4.1 Características curriculares de la asignatura: *Segunda Lengua: Español*

La asignatura *Segunda lengua: Español* está enfocada en hablantes monolingües y bilingües indígenas. De acuerdo con las SEP “7,382,785 personas, de tres años en adelante, hablan alguna lengua [originaria]” (2017<sup>a</sup>,113), lo cual representa el 6.2 por ciento de la población total, de entre ellos se piensa que más de la mitad es bilingüe en español y lengua indígena; de igual manera, menciono que la enseñanza del español se ha desarrollado de manera discontinua desde 1978 (SEP, 2017a), aunque los proyectos piloto para la atención de dicha población surgieron con la creación del Sistema de Educación Bilingüe–Bicultural, iniciado por el INI, en 1963<sup>49</sup>.

Debo destacar que, en la enseñanza de esta lengua, se han favorecido dos métodos: “el método IISEO<sup>50</sup> (Instituto de Investigación Social del Estado de Oaxaca) y el método Swadesh” (SEP, 2018b, p. 247), los cuales han sido criticados por su forma de implementación que han contribuido al desplazamiento lingüístico de las lenguas indígenas. Otros factores que contribuyen a este proceso sociolingüístico son:

La castellanización y el desplazamiento de las lenguas vernáculas, utilizando el español la mayor parte del tiempo en la construcción de conocimientos; insuficiencia de materiales educativos pertinentes; falta de formación inicial y continua de los educadores para el manejo del bilingüismo en el aula; escasez de profesores hablantes de lenguas nativas y conocedores de las culturas originarias; nivel de normalización de cada lengua indígena;

---

<sup>49</sup> Véase CDI (2012). Instituto Nacional Indigenista, comisión nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas 1948-2012. México: Autor.

<sup>50</sup> El método IISEO, o *Método audiovisual para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas*, se basa en una castellanización directa, es decir, la enseñanza del español sin el uso de la lengua indígena; mientras que el método Swadesh, o *juegos para aprender el español*, plantea la enseñanza del español como una etapa posterior a la alfabetización en lengua indígena, es decir es un método indirecto que busca la completa castellanización de los estudiantes. Véase: Von Mentz, B. (Coord.) (2007). *Diccionario temático CIESAS*. Consultado en: <https://www.scribd.com/document/309145261/Metodo-swadesh>.

pocas investigaciones sobre el estado de éstas y su uso en la comunidad y la escuela, más allá de los estudios de caso; y el desprestigio de las lenguas indígenas por la sociedad hispanohablante dominante (SEP, 2017a, p. 113).

Aunado a esto, las actitudes de discriminación, la falta de acceso a la justicia e incluso la marginación económica, son factores que influyen, y muchas veces son reproducidos en el currículo educativo y en el aula escolar, lo cual, refuerza el desplazamiento de las lenguas originarias. Si bien, los dos métodos antes mencionados han sido criticados y se han creado modelos para atender la diversidad lingüística, tales como la interculturalidad y la inclusividad; cuando se trata de la enseñanza del español como L2, dicha asignatura tiende a ser aculturante como lo muestro más adelante.

Por otro lado, resalto que la adquisición de una segunda lengua está determinada por el contexto social, familiar y comunitario; de acuerdo con la SEP (2010b) dicha obtención ocurre de dos maneras: de forma simultánea que generalmente sucede en familias y poblaciones bilingües, o de modo secuenciado, lo cual implica un aprendizaje en espacios y tiempos diferenciados. Así, la adquisición de una lengua está condicionada por diversos factores, como la etnia, la clase social, situaciones políticas, geográficas, económicas, entre otras. En este sentido, el aprender y/o adquirir un idioma está “atravesado por hechos, implicaciones y comportamientos sociales más complejos que la gramática misma” (Aguilar, Y. 2016, párr. 2) y, en muchas ocasiones, está asociado con el prestigio lingüístico.

Ahora bien, esta asignatura al enfocarse en comunidades indígenas, principalmente en poblaciones monolingües y bilingüe, cumple con la función intermediaria entre las relaciones que tiene el Estado con las lenguas indígenas, de esta

manera, el currículo educativo no escapa y, probablemente, reproduce, en la práctica, las implicaciones sociales existentes en nuestro país.

De acuerdo con la SEP (2010b), dichas lenguas se fortalecen por la oralidad, mientras que la hispana por el uso oral y escrito del lenguaje. Por lo cual, se contempla que esta materia contribuya al establecimiento de estas lenguas a partir del conocimiento escrito del español, además de garantizar la permanencia de los educandos en los subsecuentes niveles educativos y favorecer la convivencia en los distintos espacios sociales y políticos en los que se desarrollen los educandos.

De esta manera, entre *los propósitos generales* señala que el estudio sistemático del español como segunda lengua fortalecerá el desempeño escolar de los niños y facilitará a el acceso a niveles educativos superiores. En este marco, “la cultura lingüística escolar responde a los objetivos y metas propuestos en el Plan Nacional de Desarrollo y el Plan Sectorial de Educación [2013-2018]”, los cuales, discrepan entre sí.

El Plan Sectorial de Educación menciona que “uno de los retos es preservar esta diversidad, valorarla socialmente y difundirla como base de la riqueza y la identidad nacionales, fundando la coexistencia de todas las culturas en los principios de igualdad, respeto y reconocimiento mutuo” (2013, p.13). Mientras que el Plan Nacional de Desarrollo menciona que entre sus estrategias está “situar a la cultura entre los servicios brindados a la población como forma de favorecer la cohesión social” (2013: p. 126).

Pese a estas contradicciones, esta asignatura tiene el objetivo de “atender de forma adecuada y oportuna los desarrollos lingüísticos complementarios de los estudiantes indígenas mexicanos durante la educación básica” (SEP, 2017a, p. 116),

para este fin se apoya en las prácticas sociales del lenguaje favoreciendo la oralidad y la escritura en diferentes contextos.

En cuanto a *los propósitos para nivel primaria* estos están enfocados en desarrollar el dominio de la lengua a través de: “la participación en las prácticas sociales del lenguaje y de la integración de los estudiantes en la cultura escrita” (SEP, 2017a, p. 116). Los *objetivos específicos* para este nivel corresponden al uso del lenguaje en su ámbito social y cultural, por lo cual la enseñanza de la lecto-escritura cumple con esta función; así, a partir de la enseñanza y aprendizaje del español tanto en su forma oral y escrita permite a los educandos tomar conciencia de las similitudes y diferencias entre la estructura de su lengua materna indígena y la segunda lengua adquirida.

Para ello, utilizan mecanismos del español que les permiten escribir en su propia lengua y enriquecer “los acervos físicos y electrónicos con el fin de circularlos dentro y fuera de la escuela y la comunidad” (SEP, 2017a, p. 37). Y, aunque no se describen los mecanismos, es probable que estos sean de corte tradicional, debido a que la enseñanza del español en niveles básicos se enfoca en aspectos gramaticales, los cuales muchas veces son poco significativos para los estudiantes.

Por otra parte, *la enseñanza de la literatura*, al igual que la asignatura *Lengua materna: Español*; está enfocada en el diálogo y la reflexión de las fuentes de información obtenidas por los educandos; así como en la adquisición de un lenguaje especializado que permite al alumno desarrollarse en ámbitos formales, ya sean académicas o laborales.

De igual forma, comparte el mismo *enfoque pedagógico* (la adquisición del lenguaje oral y escrito) y los mismos *ámbitos curriculares* que la materia antes mencionada<sup>51</sup>; además en ellos se organizan los aprendizajes esperados por ciclo<sup>52</sup>; los cuales no necesariamente corresponden con el grado de bilingüismo de los estudiantes. Los ámbitos descritos son los siguientes:

(I) El ámbito de estudio tiene “*el propósito de que los niños utilicen el español como vehículo de aprendizaje*”<sup>53</sup> y para compartir el conocimiento de las diferentes asignaturas” (SEP, 2017a, p. 118); para este fin, se fomenta la comunicación y participación en dicha lengua. De esta manera, pese que su aplicación depende de los docentes e instituciones a cargo, esta idea me hace pensar en las tensiones históricamente existentes que tiene el estado con las lenguas amerindias, pues la enseñanza del español ha ocurrido desde atender contra su identidad lingüística y cultural, hasta una revalorización de lo indígena, muchas veces con la finalidad de preservar y documentar dichas lenguas.

(II) En el *ámbito de literatura* se enfatiza que las lecturas y la sociabilización de las mismas cumplirían con una función sociohistórica, para ello se plantean diferentes usos y formas del lenguaje con el objetivo de promover su reflexión.

(III) En cuanto, al *Ámbito de participaciónn social* (SEP, 2017a), se reconoce que el español es el principal vínculo de comunicación, por lo cual, la enseñanza de esta lengua les da la oportunidad a las poblaciones originarias de participar, incidir y tomar decisiones en espacios distintos a los de su comunidad. También, menciono que “ellos

---

<sup>51</sup> Véase página 77, en capítulo III. El enfoque pedagógico se dio a través de dos rutas complementarias: (I) la adquisición del lenguaje oral y escrito y (II) en las prácticas sociales del lenguaje.

<sup>52</sup> Véase anexo 5a y 5b

<sup>53</sup> Cursivas mías.

tienen el derecho fundamental de utilizar y desarrollar su lengua materna, especialmente en espacios institucionales como la escuela, los juzgados y demás instancias encargadas de la presentación de servicios públicos” (SEP, 2017a, p. 119).

Así, de acuerdo con esta cita, el Estado debe satisfacer las necesidades y problemas de las comunidades amerindias en sus propias lenguas; la realidad es que no es así, debido a que son pocos los espacios dedicados en escuelas y en sectores jurídicos para la atención indígena y, a pesar de que existen, no garantizan una atención oportuna a causa de la falta de traductores, profesionista e incluso a la discriminación y la poca sensibilización por parte de las autoridades que se dedican a su asistencia.

Así, se parte de la necesidad que tienen las poblaciones indígenas de aprender español, debido a que la mayoría de las interacciones económicas y políticas en el país ocurren en esta lengua; así, estos organizadores curriculares surgen con la finalidad de fomentar la participación y facilitar la atención a las poblaciones indígenas *“para atender las necesidades y problemas de su comunidad<sup>54</sup>”* (SEP, 2017a, p. 119). De esta manera, el aprendizaje del español se presenta como oportuno y, hasta cierto punto, indispensable. No obstante, en la adquisición de esta lengua por parte de los educandos y la comunidad influyen muchas variables. En este sentido, Podestá (2000, p. 26) menciona que *“una serie de factores externos e internos influyen de manera determinante en la vitalidad o desplazamiento de una lengua minoritaria”*. Por tanto, es la comunidad y el contexto situacional quien va a dotar de valor y utilidad a esta lengua.

---

<sup>54</sup> Cursivas más.

Dentro de este ámbito, también se menciona que los educandos deben tomar una postura crítica y reflexiva sobre la información transmitida en medios de comunicación como la radio, el internet, los periódicos, la televisión, etcétera, pues tienen un amplio impacto en la toma de decisiones.

Por otra parte, las *orientaciones didácticas* surgen con la intención de (I) vincular la lengua materna indígena con la segunda lengua español con un enfoque complementario. Debido a que “una educación bilingüe exige que los niños se apropien en español y lengua indígena de las prácticas sociales del lenguaje necesarias para participar en la vida social de manera pertinente dentro y fuera de la escuela” (SEP, 2017a, p. 119).

En cuanto, (II) al perfil docente y la organización del trabajo en el aula, a éste le corresponde desarrollar estrategias de lectoescritura para facilitar la relación de los niños con la lengua escrita; asimismo promover la reflexión y el análisis de los textos a través de la confrontación de opiniones en el aula para promover y desarrollar un pensamiento autónomo.

Por ende, (III) para que los alumnos asimilen los contenidos propios de cada lengua se “propone trabajar con proyectos didácticos [...] centrados en las prácticas sociales del lenguaje, y [...] el intercambio y la reflexión colectiva entre pares” (SEP, 2017a, p. 121); de esta manera se describen tres modalidades de trabajo para favorecer el aprendizaje: trabajo grupal, trabajo en pequeños grupos o equipos y trabajo individual, en los cuales se evalúan distintos niveles de profundidad para la interpretación y escritura de los textos.

De acuerdo con la SEP, “a pesar de las diferencias entre español y lengua indígena, los niños deben aprender a leer y escribir según los materiales de la cultura escrita” (2017a, p. 121).

Figura 44. Libros hechos por la maestra Lucy y estudiantes



Foto: María Evelyn Diego Gómez, febrero 2019

En la producción de los textos los estudiantes y educadores deben establecer cómo y bajo qué reglas de comunicación pertenecientes a su comunidad los escriben. También se refiere que el docente tiene que hacer uso de los materiales que desarrollaran en la práctica escrita tanto en español como en lengua indígena. Algunos materiales que se recomiendan son:

- (I) El fichero de palabras personal el cual introduce la idea de un diccionario y permite a los educandos identificar léxico significativo para ellos y relacionarse con el alfabeto.

(II) El periódico escolar que “facilita participar activamente en la comunidad educativa y establecer un puente entre la escuela y la comunidad, entre niños de una escuela y otra; entre profesores y estudiantes” (SEP, 2018b, p. 123).

(III) El correo comunitario dentro de la misma escuela o intercomunitario, que promueve el compartimiento de experiencias y conocimientos entre los educandos.

En cuanto a las *sugerencias de evaluación* se recomienda, como en las asignaturas anteriormente descritas, que ésta ocurra en tres momentos (inicial, intermedia y final) dónde se dé cuenta de los avances de los educandos y si los productos de los alumnos cumplen con los aprendizajes esperados. (SEP, 2018b).

Las principales diferencias entre los aprendizajes esperados (SEP, 2018b) para primer y segundo ciclo son que en la etapa inicial se busca acercar a los niños al lenguaje escrito a través del desarrollo de la escucha de los cuentos, canciones, rimas y el registro de ficheros; los aprendizajes para el segundo ciclo se orientan al desarrollo de la escritura, la comprensión lectora e interpretar canciones populares en español. En ambos niveles se pretende que la adquisición del español sea más interactiva entre los docentes y los educandos.

Por lo tanto, esta asignatura (SEP, 2018b) está orientada a contribuir en el desarrollo social de los educandos, para que pueden expresarse y comunicarse en interacciones cotidianas; para ello, la atención temprana pretende enfocarse en una enseñanza activa y dinámica.

Así, a pesar de dichas intenciones, no podemos olvidar que el aprendizaje del español suele tener una carga política, social y cultural que usualmente está asociada con el currículum oculto; por lo cual, hay que recordar que la experiencia indígena ha estado conectada históricamente con el colonialismo, los neocolonialismos y políticas de ciudanización. Con relación a esto, Barriga, R. menciona que “la historia de las lenguas indígenas mexicanas es una historia hecha de contradicciones que oscilan entre los polos opuestos de la admiración y el menosprecio, la sumisión y el poder, el silencio y la palabra, el olvido y la presencia” (2018, p.149).

Por lo cual, pese a que este modelo se interesa en que la enseñanza debe partir de las necesidades de los estudiantes indígenas, no escapa de los discursos integracionistas al considerar al español como una herramienta que tiene para cubrir las necesidades económicas y mejorar el acceso a la justicia de esta población. Esto me hace reflexionar que es el Estado quien sigue exigiéndole al indígena que se adapte a los contextos sociopolíticos y económicos del país, sin promover un bilingüismo adictivo y, en consecuencia, continúa favoreciendo la transición hacia lo hispano y el desplazamiento lingüístico.

De ahí que la enseñanza-aprendizaje de dicha lengua no debe atentar contra la identidad lingüística y cultural de las comunidades en la que está enfocada; sin embargo, son los contextos comunitarios, estatales y nacionales los que favorecen ciertos conocimientos y actitudes en lugar de otros, los cuales, generalmente, son reproducidos en las escuelas y se reflejan en el currículum oculto. En consecuencia, esta “distinción política y académica (...) reproduce nuevamente la sesgada distinción entre «nosotros» y «los otros»”. (Dietz, 2011, p.32).

Tal es el caso de esta asignatura, que pese a reconocer la importancia de las lenguas originarias, le exige al indígena que se adapte a los contextos sociopolíticos del país, pues tanto la enseñanza de *Segunda Lengua: Indígena* y *Segunda Lengua: Español* están enfocadas solamente en hablantes indígenas, dificultando que un hablante hispano acceda al aprendizaje de una lengua indígena. Esto me hace pensar que la finalidad de estas asignaturas es rescatar y registrar de manera escrita las lenguas amerindias, aunque dichas lenguas muchas veces son limitadas a quedar sólo como eso, un registro. En este sentido nos encontraríamos ante un discurso, conservacionista.

Así, el PND 2013-2018, menciona que se necesitan “Impulsar políticas públicas para reforzar la enseñanza en las lenguas indígenas en todos los niveles educativos, *poniendo énfasis en regiones con lenguas en riesgo de desaparición*<sup>55</sup>” (2013, p. 125).

De esta manera, a nivel discursivo, las políticas han estado dirigidas al rescate de las lenguas indígenas en peligro de desaparición; por tanto, se presentan como esperanzadoras, pero es en las aulas y en las comunidades donde el bilingüismo español-lengua indígena interactúa en su forma más sustractiva y asimétrica.

En consecuencia, se nos revela al español como una lengua dominante, es decir, una lengua de Estado, permeada de una ideología integradora y que se muestra como un instrumento que le permite al indígena acceder a sus derechos básicos como: educación, salud, justicia y un trabajo digno. En consecuencia, el estudiante indígena se encuentra ante “la difícil elección entre la propia lengua, la materna –primera con la que tuvo contacto–, minoritaria y devaluada, y el español, la lengua que, por su supremacía

---

<sup>55</sup> Cursivas más.

económica, social y cultural, se ostenta como dominante y de prestigio”. (Barriga, R. 2018, pp. 233-234).

#### **4.2 Lengua extranjera: Inglés en la Educación Básica**

La asignatura de lengua extranjera está organizada en dos etapas y cuatro ciclos<sup>56</sup> y, de haberse continuado dicha materia en el gobierno actual, se dirige a toda la población estudiantil, para formar e integrar a los alumnos en un mundo cada vez más globalizado: la primera etapa corresponde a (I) una de contacto y familiarización, que abarca desde el preescolar hasta segundo grado de primaria y la otra es (II) una etapa de competencia y dominio básico del inglés que se desarrolla a partir de tercero de primaria hasta finalizar la secundaria.

La etapa en la que se encuentran los estudiantes de primero y tercero año de esta primaria, durante esta investigación corresponde a la primera e inicios de la segunda; no obstante, debido a que no se implementa por completo en NME, la escuela no cuenta con esta asignatura en su currícula educativa; por lo cual, los docentes se encargan de enseñarla como una materia extracurricular. Esto a consecuencia de que, en años anteriores, los padres de familia de estudiantes egresados, solicitaron a la institución enseñar algunos conceptos básicos del inglés para facilitar el ingreso a la secundaria, pues de acuerdo con la profesora Lucía, los alumnos de esta escuela se encontraban en desventaja en comparación a otros estudiantes (Zamudio González, 7 de febrero 2019, conversación personal).

---

<sup>56</sup> Véase anexo 6.

Por otra parte, el *Objetivo general* de la educación básica es que los estudiantes desarrollen “habilidades, conocimientos, actitudes y estrategias de aprendizaje para participar e interactuar en prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas, propias de diferentes contextos comunicativos y culturales rutinarios, habituales y conocidos, con hablantes nativos y no nativos del inglés” (SEP, 2017e, p. 165).

De acuerdo con los *propósitos específicos*, de dicho modelo, para primer ciclo (3º de preescolar, 1º y 2º de primaria) se espera que los educandos se “[sensibilicen y familiaricen] con *una lengua distinta a la materna*<sup>57</sup>” (SEP 2017e, p. 166); de esta manera se motivan para reconocer y aprender otras culturas como las que se desprenden del inglés, además se pretende que los estudiantes empleen habilidades básicas de comunicación para dar información sobre sí mismos y su rutina diaria.

En el segundo ciclo (3º y 4º de primaria), se espera que “los estudiantes interactúen en situaciones de comunicación inmediatas y conocidas, mediante expresiones utilizadas en contextos habituales” (SEP 2017e, p. 167). Para ello se fomenta la participación y cooperación en el aprendizaje de una lengua extranjera; de esta manera, a través de experiencias interculturales, identifican aspectos compartidos y diferencias entre la diversidad de personas y culturas (SEP 2017e).

Al finalizar la educación básica se pretende alcanzar un nivel de dominio y competencia B1, mientras que para estos ciclos el objetivo es que los alumnos adquieran un nivel A1<sup>58</sup>, de acuerdo con el Marco de referencia nacional y el Marco Común Europeo

---

<sup>57</sup> Cursivas para resaltar que esto debería aplicarse en las otras asignaturas dirigidas a la enseñanza de segundas lenguas español-indígena. Pues la enseñanza del español se concibe desde el rescate a las lenguas indígenas, mientras que el inglés se percibe desde lo global y el enriquecimiento social y cultural.

<sup>58</sup> Véase anexo 7.

de Referencia para Las lenguas<sup>59</sup>; asimismo, los aprendizajes esperados<sup>60</sup> para este nivel, corresponden a:

[Ser capaces] de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad, y esté dispuesto a cooperar (SEP, 2017, p. 167).

Ahora bien, el aprendizaje del inglés tiende a ser significativo en esta comunidad, porque facilita el acceso a la escuela secundaria, de igual manera, pueden influir otros factores ya sea económico, sociales o por el nacional y educativo que les exige a los estudiantes adaptarse a un mundo cada vez más globalizado.

Por otro lado, recordemos que hay comunidades donde el grado de conservación de la lengua y el de subsistencia es alto, mientras que otras tienen diferentes niveles de bilingüismo de acuerdo al contacto con las ciudades (Podestá, 2000: p. 26). En tanto que el INEGI (2022, p. 3) reporta que “de cada 100 personas de tres años y más que hablan alguna lengua indígena, 12 no hablan español”.

Por tanto, estas comunidades monolingües o que se encuentran en el proceso de adquisición del español, de acuerdo con lo propuesto en NME también tienen que adquirir el inglés. Así en primer grado, el alumno se encontrará en un nivel preA1, que

---

<sup>59</sup> Marco de referencia nacional, desarrollado por la SEP, que ofrece escalas descriptivas propias de dominio y competencia en inglés, así como sus equivalencias con las escalas internacionales del Consejo de Europa.

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER) de carácter internacional conocido por sus siglas en inglés como CEFR (Common European Framework of Reference) y desarrollado por el Consejo de Europa y la Asociación de Evaluadores de Lengua en Europa (ALTE por sus siglas en inglés), que presenta un conjunto de escalas descriptivas de niveles de dominio y competencia con el fin de unificar las directrices para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Dicha escala descriptiva se conforma de seis niveles, los cuales se muestran en el anexo 7 (SEP, 2017e, p. 168).

<sup>60</sup> Véase anexos 8, 9 y 10.

corresponde al uso de expresiones y palabras sencillas, como saludos y despedidas, y en tercer grado corresponde a un nivel A1.1 en el cual, el alumno utiliza expresiones cotidianas relacionadas con aspectos personales como dar información del domicilio y pertenencias (SEP, 2017e).

En cuanto al *enfoque pedagógico*, al igual que las otras asignaturas dirigidas a la enseñanza de las lenguas, se centra en las prácticas sociales del lenguaje, es decir, en las interacciones comunicativas que promueven aprendizajes lingüísticos y culturales. Por lo cual “el desarrollo de trabajo en el aula requiere concebir al estudiante como un agente social y activo en la construcción del aprendizaje” (SEP, 2017e, p.171) y, en consecuencia, ser consciente de sus habilidades, analizar sus prácticas educativas y la de otros hablantes, realizar actividades y tareas en una lengua extranjera y afrontar nuevas situaciones comunicativas.

De esta manera, el alumno indígena en estos niveles, además de intentar escribir en lengua indígena, comprender y alfabetizarse en español, está forzado a interactuar con una lengua, con la cual, posiblemente, no ha tenido ningún acercamiento previo o interés significativo, aunado a ello los contextos propios de cada estudiante, la escasez de espacios donde pueda practicarla, en situaciones cotidianas del país y la falta de docentes preparados en la enseñanza de esta lengua dificulta su obtención.

Cabe destacar, que los índices de aprendizaje del inglés son bajos en nuestro país. De acuerdo con English First (EF), English Proficiency Index<sup>61</sup> (2022) México se ubica en el lugar 88 de 111 países evaluados y en el penúltimo lugar en Latinoamérica. En este

---

<sup>61</sup> Véase: <https://www.ef.com.mx/epi/about-epi/>

sentido Carvajal-Portuguez (2013: prr.2) menciona que “la enseñanza de un idioma distinto al materno tiene varios inconvenientes” porque en ocasiones es rechazado por los estudiantes, los padres de familia o no se cuenta con el material didáctico necesario para su enseñanza.

Pese a estas circunstancias y la falta de continuidad en los programas dirigidos a la enseñanza del inglés, se le solicita al docente “concebir la enseñanza como un proceso capaz de provocar el uso y la reflexión sobre el lenguaje mediante situaciones o tareas concretas de comunicación que desafíen al estudiante” (SEP, 2017e, p.172), para ello, se le pide (1) definir, junto a sus estudiantes, tareas o actividades comunicativas que le den sentido a los contenidos que han de abordarse, por tanto debe partir de las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes, proponer productos y considerar el grado de complejidad de los mismos de acuerdo al nivel de competencia de los alumno. También se le exige (2) que sea competente con el dominio del inglés, debido a que en muchos casos el docente es el primer y único contacto que los alumnos tienen con la lengua; además necesita tener conocimientos relacionados con el desarrollo de los estudiantes de distintas edades y adoptar estrategias didácticas relacionadas con los “saberes”, “haceres” y “valores” que se derivan del inglés (SEP, 2017e, p.173).

En cuanto a los *organizadores curriculares*, esta materia se divide en dos: (I) Ambientes sociales del aprendizaje, está situado en las prácticas sociales del lenguaje: Familiar y comunitario; Lúdico y literario; y Académico y de formación; en dichos ambientes se organizan los aprendizajes esperados<sup>62</sup> y, a su vez, estos se construyen intencionalmente en el aula para compensar la ausencia del inglés en los contextos

---

<sup>62</sup> Véase anexo 8

extraescolares. El segundo organizador (II) Actividades comunicativas, corresponde a la distribución de las prácticas sociales del lenguaje de cada ambiente, el cual debe ser “equilibrado, [con] pertinencia contextual y [que atendiera] a los niveles de dominio y competencia de la lengua extranjera, establecidos para cada ciclo” (SEP, 2017e, p. 175).

Las orientaciones didácticas, de acuerdo con la SEP (2017e), están encaminadas a promover competencias interculturales y condiciones necesarias para que los estudiantes puedan enfrentar “los nuevos retos que impone la realidad mundial” (SEP, 2017e, p. 176); además, éstas tienen la finalidad de suscitar experiencias de aprendizaje positivas, por lo cual se pretende desarrollar un bilingüismo aditivo, de este modo, “entre más hábiles [sean] en la comunicación, mayor es su competencia intercultural y su preparación para la escolaridad” (SEP, 2017e, p.176).

Las *sugerencias de evaluación* están centradas en el grado de avance de cada alumno, “en las diferentes etapas del proceso de aprendizaje, para permitir al docente identificar su progreso en el dominio y competencia de inglés al término de un periodo” (SEP, 2017e, p.177); también se consideran las habilidades comunicativas como un proceso individual, ya sea: a) en las maneras de adquirirlas; b) el momento de obtenerlas y, c) al nivel de dominio y competencia de inglés que cada estudiante desarrolla (SEP, 2017e); de este modo, el docente aprovecha dichas diferencias para el desarrollo colectivo del grupo.

Hasta hora, la adquisición de la *Lengua Extranjera: Inglés* se muestra como un bilingüismo aditivo, de este modo, permite a los futuros ciudadanos integrarse a un mundo cada vez más global. La gran parte de las interacciones comerciales y culturales, a nivel

mundial, ocurren en esta lengua, pues, es la lengua franca por excelencia; por otra parte, más del cincuenta por ciento de la información en internet está en inglés<sup>63</sup>.

Desde este punto de vista, aprender este idioma es lo ideal, sin embargo, nuestro país tiene un gran rezago educativo no sólo en esta área, sino en las diferentes asignaturas de educación básica, a esto se suma, la escasez de maestros en esta asignatura, el poco acceso a ella en espacios extraescolares y la diversidad de ambientes, situaciones sociales y contextos económicos, culturales y lingüísticos de cada estudiante. Por lo cual, la relación entre los estudiantes y el aprendizaje de la misma se vuelve un requisito más al convertir esta asignatura como obligatoria, pues las necesidades para cada comunidad son diferentes y, por ende, en lugar de motivar a los estudiantes en su aprendizaje, se muestra como un proceso que debe cumplirse.

De esta manera, recordemos que existen comunidades indígenas, que posiblemente su prioridad sea aprender o mejorar su dominio del español; es por ello, que el aprendizaje de segundas lenguas debe partir del interés y la necesidad que tienen los educandos por adquirirlas. Sin embargo, como mencioné arriba, muchas veces son las políticas nacionales e internacionales las que rigen la enseñanza de las lenguas; de esta manera:

El bilingüismo tiene dos caras. Una luminosa, que propicia el desarrollo del bilingüe y lo pone en una situación de ventaja cognitiva, lingüística y social; ser bilingüe es sinónimo de estatus académico, de bonanza económica y de oportunidades óptimas. La otra, su cara oscura, pone al bilingüe en situación de desventaja, pues desplaza a su lengua materna en la mayoría de los ámbitos de uso, con un sinfín de consecuencias negativas, de acuerdo con las circunstancias. Las más lesivas son la fractura de la identidad, la deslealtad lingüística y la pérdida de la lengua materna (Martínez Canales, A., Erape Baltazar, A.; Gallardo Gutiérrez, A.; Martínez Buenabad, E.; Salmerón Castro, F.; Mendoza Zuany, G.; Dietz, G.; Hernández Vásquez, J.; Casillas Muñoz, L.; Moreno Medrano, L.; Raesfeld, L.; Bertely Busquets, M.; Silva Laya, M.; Ortelli, P.; Barriga

---

<sup>63</sup> Véase: <https://es.statista.com/grafico/7736/la-mitad-del-contenido-de-internet-esta-en-ingles/>

Villanueva, R.; Durán González, R.; Schmelkes del Valle, S.; Kugel, V. y Sierra Soler, Y., 2018, p.46).

La adquisición del inglés, por ende, se sitúa en la primera cara; en tanto que las lenguas indígenas están del otro lado. Es decir, ser bilingüe en español-inglés representa una ventaja cognitiva y social, mientras que ser bilingüe en español-lengua indígena se muestra como una condición anómala. De este modo el NME versa que:

Las y los mexicanos que deseamos formar para el siglo XXI deben, por lo tanto, dominar el inglés, entendiéndolo como un elemento de enriquecimiento personal y una herramienta que les permita competir con quien sea y en donde sea. Si queremos que las jóvenes generaciones exploten al máximo todas sus potencialidades es indispensable que sean capaces de comunicarse en el idioma que tiende puentes entre las culturas. (SEP 2017e, pp. 10-11).

Por otra parte, a diferencia de lo propuesto en el marco curricular del NME, la enseñanza del inglés en esta primaria es incipiente, debido a que la escuela no cuenta con dicha asignatura de manera curricular, sin embargo, como se muestra en las siguientes imágenes, los maestros han elaborado sus propios materiales didácticos y estrategias educativas para abordarla y desarrollar conocimientos básicos de esta lengua.

Esta materia, es impartida por la maestra de Lucy y el profesor de educación física Víctor Hugo Nava, los cuales no cuentan con una organización sistematizada para su enseñanza ni la profesionalización necesaria para instruir esta lengua. Pero, a pesar de eso, el reto, el compromiso y la responsabilidad de dedicar parte de su clase a esta materia, con la finalidad de impulsar la educación de los niños

Figura 45. Clase de Educación física



Foto: María Evelyn Diego Gómez, febrero 2019

Figuras 46 y 47. Libreta de Educación Física. Tarea: Investigar cómo se escribe □ ○ □ △ en inglés y náhuatl o mazateco

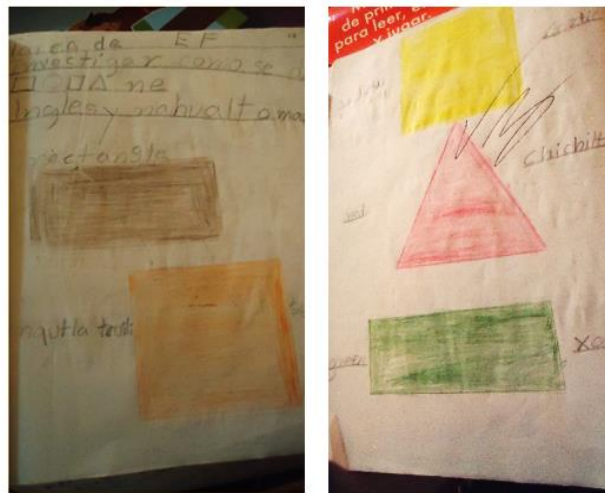


Foto: María Evelyn Diego Gómez, febrero 2019.

En lo que se refiere al aprendizaje de los educandos, en estos niveles, se concentra en la adquisición de vocabulario, tales como: nombres de las partes del cuerpo, partes de la casa y colores.

Figuras 48 y 49. Libro de inglés, partes de la casa. Elaborado por la maestra Lucy, padres de familia y estudiantes



Foto. Liliana Alonso Silva, 2016

Figuras 50, 51 y 52. Vocabulario: Partes del cuerpo y frutas en inglés, nahua y español. Libreta de educación física

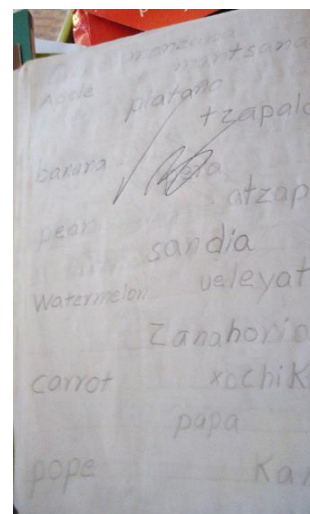


Foto. Ma. Evelyn Diego Gómez, febrero 2018.

Cabe mencionar que, en un principio, se les explicaba sólo a los estudiantes de sexto y quinto año, pero actualmente también se les instruye, en menor medida, a los otros grados escolares.

De esta manera, podemos ejemplificar como el compromiso en la enseñanza de las lenguas por parte de los docentes y de la escuela, va más allá de lo curricular, debido

a que la mayoría de ellos, están comprometidos e intentan adaptarse a las necesidades de sus estudiantes y la comunidad en la que se desarrollan los mismos.

#### **4.- Conclusiones**

Este capítulo contrapone la enseñanza de las *segundas lenguas: Español e Inglés*, en el NME. En el cual menciono que la enseñanza de las mismas está condicionada por diversos factores, ya sean políticos, económicos, sociales y culturales; en este sentido, la adquisición de una L2 usualmente está asociada al prestigio lingüístico y está permeada por actitudes, creencias e implicaciones que van más allá de nosotros mismos.

En este sentido, dentro de este modelo doy cuenta de la enseñanza-aprendizaje del inglés y del español en su forma más aditiva, es decir, desde el enriquecimiento personal, social y cultural para las poblaciones a las que está dirigida.

Por lo cual, la asignatura *Segunda lengua: Español* tiene la finalidad de fortalecer el desempeño escolar y favorecer el acceso a grados escolares superiores de la población indígena; además de que intenta que a partir del español desarrollar materiales educativos escritos que puedan ser aprovechados por estas comunidades.

De esta manera se favorece lo escrito frente a lo oral, dado que se privilegia la escritura, las comparaciones lingüísticas de lo hispano frente a lo indígena. Debido a que se plantea que es necesario retomar características del español para que los infantes las trasladen a sus propias lenguas y puedan enriquecer los acervos y registros de sus idiomas.

Ahora bien, a diferencia de la enseñanza de la lengua: Indígena, ya sea como lengua materna o segunda lengua, planteado en el capítulo anterior, el cual reconoce la

diversidad lingüística, en este capítulo se presenta la enseñanza del español como medio de desarrollo social y económico, sin dejar de reconocer la multiculturalidad. Sin embargo, hago diferentes puntualizaciones como: el español es un derecho, un medio de aprendizaje y a partir de dicha lengua el indígena pueda acceder a la justicia y atender las necesidades de la comunidad, esto con la finalidad, desde mi punto de vista, de exigirle al indígena que se adapte a los contextos del país, donde las actividades cotidianas se desarrollan en español.

Esto, sin duda, evidencia la falta de compromiso por parte del Estado y el sistema educativo de fortalecer a las lenguas indígenas, debido a que, generalmente, no se toman en cuenta los intereses y necesidades de los hablantes, sino sólo los políticos, sociales y económicos del país, lo cual, en muchas ocasiones, limita el uso de las lenguas amerindias sólo a espacios privados y familiares. En consecuencia, la enseñanza de lo hispano, tanto para hablantes monolingües como bilingües en lengua indígena español, tiende a funcionar como un medio indirecto de castellanización, a pesar de que en el discurso se plantee lo contrario.

Por otro lado, el tratamiento que se le da a la segunda lengua: inglés se revela como un índice de enriquecimiento personal y social, e incluso, nacional, por ello se propone sensibilizar a los estudiantes en la adquisición de dicha lengua para que ellos sean capaces de identificar y apreciar las diferencias culturales, y convivan con ellas, es decir, aprender inglés implica que convivamos con la diversidad con la que nos pone en contacto dicha lengua y, por tanto, con la interculturalidad.

De esta manera, se favorece su uso por ser una lengua franca, globalizadora y con prestigio lingüístico; sin embargo, la falta de profesional especializado para su

enseñanza provoca que lo propuesto en el NME sea difícil de concretar, a pesar de que los educandos y padres de familia tengan el interés de aprender dicha lengua.

En suma, son los escenarios sociopolíticos, socioculturales y socioeconómicos, los que influyen en la enseñanza de las segundas lenguas, los cuales se ven reflejados en el currículo oculto y suelen ser reproducidos por los docentes, pero son las comunidades, los hablantes y los contextos los que determinen la adquisición de dichas lenguas, a pesar de que se violenten los derechos lingüísticos, los saberes, los haceres, los usos y costumbres de los hablantes; por tanto, es necesario que al reflexionar en la enseñanza-aprendizaje de las segundas lenguas tomemos en cuenta la diversidad, la multiculturalidad e interculturalidad desde dentro y desde afuera del país.

## CONSIDERACIONES FINALES

Educar para la diversidad es uno de los grandes retos a los que se enfrenta el Sistema Educativo (SE), y más cuando se trata de atender a una sociedad tan heterogénea como la mexicana, es por eso que la creación de políticas educativas, currículos y modelos deben plantearse desde dentro y a partir de las necesidades e intereses de las comunidades, escuelas y poblaciones estudiantiles a las que van dirigidas; por lo cual, en la creación de dichas políticas es necesario partir desde una reflexión intercultural, crítica, reflexiva, acorde con los contextos socioculturales de cada región, que dé cabida a los etnosaberes y etnoculturas en la práctica educativa, y no sólo a aquellos conocimientos institucionales y legitimados por el SE; los cuales, usualmente, no reflejan la diversidad presente en las aulas.

Sin embargo, como lo planteo al inicio de la tesis, la currícula educativa tiende a reproducir las asimetrías sociales presentes en el país. De esta manera, a través del SE se transmite un conjunto de experiencias sociohistóricas y culturales que suelen reforzar las desigualdades sociales y prácticas discriminatorias, que ocurren fuera de las escuelas. De ahí que se invisibilicen a las poblaciones vulnerables y minoritarias, desaprovechando la diversidad cultural y lingüística, el diálogo de saberes y haceres, que bien deberían utilizarse dentro las prácticas educativas en la que se encuentran inmersos los diferentes actores educativos.

Si bien, el NME (2018-2030)<sup>64</sup> no escapa de dicha asimetría, hay que reconocer que uno de sus aportes fue cambiar, a nivel nacional, el nombre de la materia “*Español*”

---

<sup>64</sup> Antes de ser derogado, cuando se implementó el NEM se esperaba que tuviera una vigencia del 2018-2030.

por “*Lengua Materna*”<sup>65</sup>, dando cabida no sólo a lo hispano, sino también a la gran variedad lingüística existente del país, a esas 68 lenguas con sus 364 variantes<sup>66</sup>, las cuales durante muchos años han sido excluidas, desatendidas e infravaloradas por el SE.

Ahora bien, pese su reconocimiento, el tratado hacia las asignaturas dirigidas a la enseñanza de las lengua sigue siendo sesgado y, hasta cierto punto, antagónico, pues todavía se observa lo hispano frente a lo indígena, así, la etiqueta de “Escuela indígena” suele determinar qué tipo de contenidos van a recibir los niños pertenecientes a estos subsistemas educativos; por lo cual, lo intercultural y lo inclusivo tiende a privilegiarse sólo en grupos minoritarios y/o vulnerables frente a poblaciones y escuelas generales, en las cuales hay presencia de niños indígenas que suelen ser invisibilizados.

Es por ello que el papel que se le asigna a la enseñanza a las lenguas, a la cultura, a la pluralidad dentro de los espacios educativos, no sólo determina las interacciones estudiantiles sino incide directamente en la sociedad que estamos formando, tal como lo muestro en el primer capítulo, el currículo educativo no sólo media las relaciones entre docente-alumno, sino que también influye en las interacciones que ocurren entre la comunidad y la familia, con el Estado-Nación y la diversidad; por ello, se convierte en proveedor de enseñanzas encubiertas e interacciones de poder que se encuentran presentes en él.

Así, en el discurso, uno de los grandes retos para la creación del NME, y sin miedo a equivocarme, para los modelos anteriores y subsecuentes, es mejorar la calidad

---

<sup>65</sup> El nombre de la asignatura “Lengua materna”, ya había sido utilizado sólo en subsistemas indígenas.

<sup>66</sup> Véase el: Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2008). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. Consultado el 5 de noviembre de 2018 en: [https://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN\\_completo.pdf](https://www.inali.gob.mx/pdf/CLIN_completo.pdf)

educativa, la situación es que no se han atendido los problemas ni desigualdades dentro y fuera de las aulas, ya sean económicos, sociales, infraestructurales y tampoco se ha dado atención oportuna a lo diverso, dichas dificultades han sido tratadas meramente como un problema técnico que hay que abordar y corregir, sin profundizar, ni reflexionar en proyectos que introduzcan cambios acordes a las necesidades educativas.

En consecuencia, las evaluaciones con el afán de valorar la calidad educativa sesgan los resultados al medir a todas las poblaciones de manera estándar, sin tomar en cuenta los contextos educativos, los procesos de enseñanza-aprendizaje, ni los tipos de poblaciones y/o comunidades a los que están dirigidas. De igual manera, dentro de un marco universal, las desigualdades educativas, que afectan principalmente a las poblaciones vulnerables (afrodescendientes, indígenas, migrantes, etcétera), no se ven reflejadas en los resultados que arrojan estas valoraciones, a pesar de que estos sectores son los que presentan un mayor rezago educativo.

Por lo cual, debiera entenderse que la evaluación no es sinónimo de calidad educativa, es sólo una herramienta que nos permite conocer si nuestros contenidos, modelos y proyectos educativos son pertinentes a las necesidades de la población y promueven el desarrollo social e individual de los actores educativos.

Por otro lado, las miras hacia un enfoque inclusivo, en este modelo, nos hacen replantear el tratamiento que se le da a la diversidad lingüística y cultural del país; esto debido a que dentro de un mismo marco se tratan y se integran todos los grupos minoritarios y vulnerables, impidiéndoles acceder a una educación diferenciada. Desde el contexto mexicano, donde las comunidades indígenas han sido históricamente marginadas y han vivido en una relación subversiva con y contra el Estado, lo inclusivo

pareciera haber superado lo intercultural, “de manera que las luchas y la demanda histórica en torno al reconocimiento de los pueblos indígenas como sujetos de derecho quedó diluida y marginada de la agenda de políticas públicas nacionales” (Martínez Canales, A., Erape Baltazar, A.; A. et al.; 2018, p. 5).

Por consiguiente, es necesario repensar y replantear las políticas públicas y lingüísticas para la atención a la diversidad, pues éstas debieran surgir “desde abajo y desde adentro” Gasché (2004); Bertely (2008) de las comunidades; en consecuencia, tienen que promover el desarrollo de dichas poblaciones, atender sus necesidades y dar cuenta de las interrelaciones y asimetrías que hay en el país entorno a la diversidad y que no sólo partan desde un enfoque meramente descriptivo y aspiracionista que pretenda colocarnos a la par de las sociedades europeas.

Ante estos contextos, el docente se enfrenta al desafío de tratar dicha diversidad con un currículum y materiales educativos que desconocen y no corresponden a los contextos escolares. Tal es el caso de la escuela Emiliano Zapata que, al encontrarse en un espacio geográfico nahua, los materiales y proyectos provistos por la SEP, además de insuficientes, no son oportunos para atender a toda la población escolar; conviene subrayar que, debido las migraciones, en especial la oaxaqueña, la población indígena en dicha institución pertenece, principalmente, a la mazateca y, en menor medida, a la nahua y totonaca. De este modo, los docentes se han visto en la necesidad de crear materiales educativos acordes a las necesidades del estudiantado.

Ahora bien, la enseñanza de las lenguas debiera dotar de competencias comunicativas a los educandos y no mermar su identidad lingüística y cultural, para ello la creación de currículos flexibles, permitirá a los docentes valerse de los contextos

específicos, para su atención. Con relación a esto, el *Ámbito de autonomía curricular* ofrecía una excelente alternativa para ahondar y atender las necesidades de los educandos; debido que, al ceder responsabilidades a la escuela y a los docentes, implica tomar en cuenta ese conjunto de saberes, costumbres y valores que tienen un gran impacto en la formación de los estudiantes.

Quizá el único problema que se observó fue la evaluación a dicha autonomía, la cual sería a través de un análisis FODA, es decir desde una perspectiva meramente administrativa y mercadotécnica; evidenciando, una visión globalizadora y económica que subyace el NME. Cabe mencionar que, en la creación de escuelas inclusivas se habla de que son menos costosas en comparación a una educación diferenciada; así mismo, las ONGs suelen proveer recursos para este tipo de programas (UNESCO, 2004).

Por otro lado, en lo que se refiere a la creación de contenidos, se buscaba que estos respondieran a los cambios causados por la globalización a partir de un enfoque de competencias, es decir, a través de los pilares de la educación (Aprender a conocer, Aprender a ser, Aprender a convivir y Aprender a hacer) enfatizando el concepto *aprender a aprender*, el cual se mostró como un término bastante innovador al favorecer los aprendizajes claves, evitar la memorización y repetición de contenidos carentes de sentido; a partir de dicho enfoque, se planteó un entretejido en el cual confluyen tres dimensiones (Conocimientos, Habilidades, Actitudes y valores) para promover un desarrollo y aprendizaje integral.

De esta manera, el trato que se le da a las lenguas es muy distinto las unas de las otras. En lo que se refiere a *la enseñanza del español*, como lengua materna o segunda lengua, se muestra desde un enriquecimiento personal y social, en el que los educandos

pueden interactuar en distintos espacios y contextos sociales; de igual manera, la enseñanza del inglés se muestra en la forma más aditiva.

Recordemos que la asignatura *Lengua materna: Español* se enfoca, principalmente, en monolingüe hispanos; en cuanto la atención a la diversidad lingüística recayó, ante todo, en las variedades dialectales de dicha lengua. De esta manera, para propiciar las prácticas sociales del lenguaje se proponen tres ámbitos: Estudio, Literatura y Participación social; la cuales, a través de la interacciones sociales, comunicativas y culturales dentro de las aulas, promuevan la reflexión sobre el lenguaje oral y escrito. Asimismo, se tiene el objetivo de crear niños críticos, capaces de discernir información proveniente de distintas fuentes, además fomentar intercambios creativos con la creación de textos y la sociabilización de las lecturas; por consiguiente, uno de los objetivos es hacer partícipes a los niños en la creación y desarrollo de su propio aprendizaje, en todas las asignaturas dirigidas al lenguaje.

No obstante, a pesar de que los primeros niveles están asociados con la adquisición de la lecto-escritura; en niveles intermedios, tercer grado de primaria -aquí analizado-, se muestra al lenguaje en su forma más abstracta, con la enseñanza estructuras gramaticales (adjetivos, adverbios, verbos, pronombres, preposiciones, conectores, interjecciones) que suelen carecer de una correlación tangible y significativa con los contextos extraescolares de los educandos; en contraposición, en la creación de textos y sociabilización de lecturas, los niños se muestran más receptivos, pues a partir de estas comparten experiencias, creencias y espacios que les permiten desarrollar su imaginación; así mismo durante éstas prácticas se crean y se forjan los lazos necesarios entre los padres, maestros y alumnos.

En lo que refiere, a la *Lengua Materna: Lengua Indígena y Segunda Lengua: Lengua indígena* se fundamentan en los Lineamientos de una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) con los objetivos de reconocer, atender, asumir y comprender la diversidad lingüística en las aulas, a partir de las prácticas sociales del lenguaje y una educación situada, que permita crear puentes entre los conocimientos académicos y los culturales de cada comunidad. De esta manera, al tomar a las lenguas indígenas como objeto de estudio, se revaloriza su estatus como lengua de enseñanza y aprendizaje desde una postura institucional.

Bajo este modelo educativo se le pide al maestro indígena que domine el español y la lengua amerindia, es decir, no sólo que la hable y la entienda, sino que sea capaz de enseñarla y explicarla, para que los alumnos puedan hablarla en caso de no hacerlo —el problema es que el docente muchas veces no sabe cómo explicarla—. Por ende, la educación debe estar centrada en la bi-alfabetización lecto-escritora, que pone de manifiesto los múltiples bilingüismos y las tensiones dentro de las aulas. No obstante, el reconocimiento a lo indígena es parcial, pues se privilegia su enseñanza desde el registro y el rescate de las lenguas originarias o, bien, funge como un medio de transición de lo indígena a lo hispano.

A pesar de esto, tengo que resaltar que la implementación de estas asignaturas es más flexible, debido a que les da la posibilidad a los docentes, maestros y comisiones estatales e interestatales crear sus currículos afines a las comunidades indígenas para promover una educación situada, aunque no especificaron los lineamientos a los que deben regirse dichas agrupaciones.

Por otro lado, la enseñanza de *las segundas lenguas: Inglés y Español* se ve supeditada a cuestiones macroeconómicas y globalizadoras, así las políticas exteriores e internas influyen directamente en el prestigio lingüístico.

Respeto a ello, la enseñanza-aprendizaje del español como L2 surge como una necesidad y se aborda como un derecho, en virtud de que facilita la participación social de las poblaciones originarias en espacios distintos a sus comunidades, favorece el acceso a la justicia y contribuye una mejor economía; de igual manera, se nos presenta como un medio para garantizar la permanencia, disminuir la deserción escolar y fortalecer el desempeño académico.

En este sentido, si bien es cierto que aprender español facilita la atención a las comunidades indígenas, tanto en lo académico, social y jurídico, partir únicamente desde esta visión implica regresar a aquellos discursos integracionistas, políticas neocolonialistas y ciudanización, invalidando la libre determinación y autonomía de las comunidades indígenas; en consecuencia, se hace una segada distinción entre *los unos* y *los otros*, entre *ellos* y *nosotros*. Por lo que se incide en los desplazamientos lingüísticos y se merma la identidad de los ciudadanos, en lugar de crear bilingüismos aditivos y potenciar la diversidad intercultural a la que se aspira llegar.

Por otra parte, la enseñanza del inglés se aborda desde el prestigio lingüístico, dado que se habla de interacciones comunicativas y contextuales que propicien aprendizajes significativos para que los alumnos sean capaces de integrarse y enfrentar los retos que impone una sociedad cada vez más global. Reconocer, aprender de otros, sensibilizarse y familiarizarse con una lengua distinta a la materna, son las actitudes que se están articulando de manera explícita en este marco curricular; por lo cual la

enseñanza-aprendizaje del inglés implica dotar de competencias comunicativas a los educandos, con el objeto de convivir con una diversidad internacional que se ambiciona.

No obstante, la implementación del inglés en la currícula educativa ha ocurrido de manera discontinua, a causa de que no ha habido continuidad en los programas anteriores, cabe mencionar que su enseñanza “en el nivel básico se hizo obligatoria desde el año 2009 y en el nivel de secundaria fue desde finales de la década de los treinta del siglo pasado”<sup>67</sup>(Ramírez Gómez, L.; Pérez Maya C. y Lara Villanueva R., 2017, p. 2) esto implica que desde su implementación, no se han alcanzado los objetivos esperados pues los índices del aprendizaje de esta lengua, en nuestro país, continúan siendo bajos.

De ahí que la escasez de docentes preparados para impartir esta asignatura, los pocos espacios extraescolares en los que los niños puedan interactuar; aunado a la imposición del inglés como segunda o tercera lengua, su enseñanza tiende a ser deficiente y poco significativa, porque, si bien se muestra desde la perspectiva de progreso personal y social, su instrucción se convierte en un requisito más que debe cumplirse. En este sentido el aprendizaje de las segundas lenguas debe partir del interés y las necesidades de cada educando y cada comunidad.

Por tanto, hablar de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, de currículos y políticas educativas implica hablar de diversidades, identidades, culturas que conviven en un mismo espacio geográfico y escolar; pero también pone en evidencia desigualdades, prácticas discriminatorias, relaciones subversivas entre los unos y los otros, incluso dentro de las mismas comunidades indígenas<sup>68</sup> que son propiciadas e

---

<sup>67</sup> <https://revistadecooperacion.com/numero12/012-02.pdf>

<sup>68</sup> La cuales han sido registradas y abordas Marínes Ibid., p. 64

invisibilizadas por el estado desde sus instituciones. Por ello, es necesario un enfoque intercultural que dé cuenta de estas discrepancias y que no parta desde las aspiraciones eurocentristas y discursos románticos que invisibilizan estos contextos.

En este sentido, los contextos educativos y las experiencias de cada escuela deben ser el punto de partida para fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje, las evaluaciones, los conocimientos, las interacciones no deben medirse, por tanto, sólo con exámenes estandarizados, ni atenderse con políticas y curricular ajenas a sus contextos. Así, la escuela Emiliano Zapata, en gran medida, ha logrado cierto éxito al reconocer y reivindicar la diversidad lingüística (mazateca, nahua, totonaca) presente en sus aulas e incluirla en espacios los educativos; además de crear fuertes lazos con la comunidad, los estudiantes y los padres de familias, quienes son partícipes de los proyectos implementados en la institución; tales como la creación de libros, la inserción de saberes y haceres tradicionales, entre otros. De esta manera, la pertinencia contextual, permite la creación de conocimientos y experiencias que sopesen las desigualdades educativas y las prácticas discriminatorias que continúan dentro y fuera de la escuela y que se refuerzan desde la institucionalidad.

## BIBLIOGRAFÍA

- AGUILAR, Y. (2016). Lo lingüístico es político. Consultado en: <https://www.tierraadentro.cultura.gob.mx/lo-linguistico-es-politico-putsktuu-ja-putsk-jets-ja-tuu-2/>
- BARRIGA, R., (2010): “Una hidra de siete cabezas y más: La enseñanza del español en el siglo XX mexicano”, en BARRIGA VILLANUEVA, R. Y.
- BARRIGA, R.; (2008). *Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, octubre-diciembre, 1229-1254.
- BARRIGA, R. (2018a). *El bilingüismo como tema prioritario en las políticas lingüísticas mexicanas a manera de diagnóstico a partir de la realidad histórica*. Inédito.
- BARRIGA, R. (2018b). *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, discursos, paradojas y testimonios*. Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (SEP-CGEIB).
- CARVAJAL-PORTUGUEZ (julio-diciembre, 2013). *Enseñanza del inglés en secundaria: una propuesta innovadora*. Revista Educación 37(2), 79-101, ISSN: 22152644.
- <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/12927/12254#:~:text=La%20ense%C3%B1anza%20de%20un%20idioma,es%20por%20ello%20que%20su>
- CASARINI, M. (2004). “Acercamiento al currículo” en *Teoría y Diseño Curricular*. México: Trillas.
- COLL, C. (1994). *Psicología y Currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Paidós.
- CALVET, L. J. (1997). *Las políticas lingüísticas*, Buenos Aires, Edicial.
- DE GORTARI KRAUSS, LUDKA Y BRISEÑO GERRERO, JUAN (2003). *Experiencias y retos de la educación bilingüe en zonas indígenas*. México: SEP.
- DEL CASTILLO-ALEMÁN, GLORIA (2012). *Las políticas educativas en México desde una perspectiva de política pública: gobernabilidad y gobernanza*. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, Enero-Junio, 637-652.
- DGEI. DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN INDÍGENA (2008). *Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena*. Lengua Indígena, México: SEP-DGEI.
- DIARIO OFICIAL DE LA FEDERACIÓN (2015). *Explicación ampliada de la reforma educativa*. México: Gobierno de la república.
- DIETZ, G. (2011). *Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno. Hacia una gramática de la diversidad*. Consultado en: <https://www.uv.mx/iie/files/2012/05/cap-Crim.pdf>
- FERREIRO Y GÓMEZ (1983). *Reconsideración del fracaso escolar inicial*. México: SED-OEA.

- GARCÍA SEGURA, SONIA (2004). *De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad purhepecha, Michoacán*. México: Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-marzo, 61-81.
- GIL, ANTÓN (2018). La Reforma Educativa. Fracturas estructurales. RMIE, Vol. 23, núm. 76.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GASCHÉ, J. (2004). *La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?* En Gasché, Bertely y Podestá (Eds.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. México: Paidós.
- INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (INEE) Y FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (UNICEF) (2016). *Panorama educativo de la población indígena 2015*. México: Auto.
- INEE Y COMISIÓN DE EDUCACIÓN Y SERVICIOS EDUCATIVOS DE LA LXII LEGISLATURA DE LA CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN Y INSTITUTO NACIONAL PARA LA EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN (COMP.) (2015). *Reforma Educativa. Marco Normativo*. México: INEE.
- INEGI. INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, GEOGRAFÍA E INFORMÁTICA (2022). *Estadística a propósito del día internacional de las lenguas indígenas*. Consultado en: [https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP\\_PueblosInd22.pdf](https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22.pdf)
- INEGI (2018). *Asistencia escolar*. consultada en: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/asistencia.aspx?tema=P>
- INEGI (2018). *Hablantes de lengua indígena*. Consultado en: <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/lindigena.aspx?tema=P>
- JIMÉNEZ GALÁN, Y. I., GONZÁLEZ RAMÍREZ, M. A. Y HERNÁNDEZ JAIME, J. (2016). *De frente a la reforma educativa de segunda generación para la educación superior: ¿se han logrado los cambios en la epistemología docente?* PERFILES EDUCATIVOS, XXXVIII (154), 20-40.
- JIMÉNEZ NARANJO, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar*. México: SEP.
- LÓPEZ, LUIS ENRIQUE (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. UNESCO.
- MACÍAS BARBA (2011). José Vasconcelos y Jaime Torres Bodet. Historia, trayectoria y vocación común. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 33, núm. 2.
- MARTÍNEZ BUENABAD, ELIZABETH. (2014). *Relaciones interétnicas de niños indígenas desde un contexto escolar urbano*. En Martínez Buenabad, Elizabeth (Coord.).

Repensar la educación desde la antropología: sujetos, contextos y procesos. México: Publicaciones de la casa Chata. CIESAS, BUAP.

MARTÍNEZ BUENABAD, ELIZABETH; (2015). *La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática?* Relaciones. Estudios de historia y sociedad, XXXVI. 103-131.

MARTÍNEZ BUENABAD, ELIZABETH Y DIEGO GÓMEZ, M. EVELYN (2021). *Las políticas educativas ante la diversidad lingüística y cultural en México. Reflexiones desde una escuela primaria periurbana en Puebla.* Punto CuNorte, Núm. 13 Antropología mexicana y educación indígena.

Martínez Canales, A., Erape Baltazar, A.; Gallardo Gutiérrez, A.; Martínez Buenabad, E.; Salmerón Castro, F.; Mendoza Zuany, G.; Dietz, G.; Hernández Vasquez, J.; Casillas Muñoz, L.; Moreno Medrano, L.; Raesfeld, L.; Bertely Busquets, M.; Silva Laya, M.; Ortelli, P.; Barriga Villanueva, R.; Durán González, R.; Schmelkes del Valle, S.; Kugel, V. y Sierra Soler, Y. (2018). *Agenda intercultural para la educación nacional.* Recuperado en: <https://www.uv.mx/personal/romendoza/files/2018/12/versiocc81n-final20nov.pdf>

MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, M. (2005). *El método etnográfico de investigación.* Recuperado en: [https://www.uis.edu.co/webUIS/es/investigacionExtension/comiteEtica/normatividad/documentos/normatividadInvestigacionenSeresHumanos/13\\_Investigacionetnografica.pdf](https://www.uis.edu.co/webUIS/es/investigacionExtension/comiteEtica/normatividad/documentos/normatividadInvestigacionenSeresHumanos/13_Investigacionetnografica.pdf)

MENDOZA ZUANY (2018). *Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso.* Revista Electrónica de Educación, Núm. 50. Recuperado en: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/780>

MORENO FERNÁNDEZ (1998). *Principios de Sociolingüística y sociología del lenguaje.* Barcelona: Ariel.

MOUSTAOI (2004). *Conflicto lingüístico y política lingüística en Marruecos: una propuesta de análisis.* En Congreso "Diversidad lingüística, sostenibilidad y paz. Departament de Traducció i d'Interpretació, Universitat Autònoma de Barcelona.

MUÑOZ, H. (2002). La diversidad en las reformas educativas interculturales. Revista electrónica de Investigación educativa, vol. 2, núm. 4, recuperado en: <http://redie.uabc.mx/vol4no2/imprimir-contenido-cruz.html>

PARADISE, R. (1991). *El conocimiento cultural en el aula, niños indígenas y su orientación a la observación.* México: Revista Infancia y aprendizaje, 55: 73-85.

PANSZA, M. (1986). *Pedagogía y currículo.* México: Gernika.

PODESTÁ, R. (2000). *Funciones de la escuela en la cultura oral nahuatlaca.* Puebla: Secretaría de Educación Pública.

- PONCE TALANCÓN, H. (2007). *La matriz foda: alternativa de diagnóstico y determinación de estrategias de intervención en diversas organizaciones*. Enseñanza e Investigación en Psicología, 12 (1), 113-130.
- RAMÍREZ GÓMEZ, L.; PÉREZ MAYA C. Y LARA VILLANUEVA R. (2017). *Panorama del sistema educativo mexicano en la enseñanza del idioma inglés como segunda lengua*. Revista de educación, cooperación y bienestar social, núm. 12, recuperado en: <https://revistadecooperacion.com/numero12/012-02.pdf>
- REBOLLEDO Y MIGUEZ (2011). *Multilingüismo y Educación Bilingüe*. En Busquets, Dietz y Díaz (Coord.) Multiculturalismo y educación 2002-2011. México: ANIIES.
- ROBLES VÁSQUEZ H. Y PÉREZ MIRANDA M. (coord.) (2016). *Panorama educativo de la población indígena*. UNICEF.
- ROLDÁN, N. (7-10-2018). *Reforma Educativa no ha mejorado la educación, dice Auditoría; SEP acepta retrasos pero resalta mejoras*. Consultado en: <https://www.animalpolitico.com/2018/02/reforma-educativa-no-mejoro-escuelas/>
- ROCKWELL, E. Y SCHMELKES, S. (20-01-2017). México: la reforma educativa en debate. *El país*. Consultado en: [https://elpais.com/elpais/2017/01/20/contrapuntos/1484926210\\_148492.html#:~:text=La%20clausura%20de%20las%20escuelas,mayor%20cantidad%20de%20escuelas%20multigrado](https://elpais.com/elpais/2017/01/20/contrapuntos/1484926210_148492.html#:~:text=La%20clausura%20de%20las%20escuelas,mayor%20cantidad%20de%20escuelas%20multigrado)
- ROCKWELL, E. (2015). *La relación entre etnografía y Teoría de la Investigación Educativa*. México: DIE, Centro de Estudios Avanzados.
- ROSALES, M. (2014). *Proceso evaluativo: evaluación sumativa, evaluación formativa y Assesment su impacto en la educación actual*. Argentina: Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.
- SCHMELKES, S. (2009). *Interculturalidad, democracia y formación valoral en México*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, Vol. 11, Núm. 2. Recuperado en: <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/233/749>
- SEP. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2019). *Consulta de escuelas: Escuela Emiliano Zapata*. Recuperado en: <https://www.siged.sep.gob.mx/SIGED/escuelas.html>
- SEP (2018). *Aprendizajes Clave para la educación integral Primero de primaria*. Recuperado en: <http://fcmoodle.televisioneducativa.gob.mx/moodle/course/view.php?id=32#seccion-1>
- SEP (2017a). *Educación primaria indígena. Atención a la diversidad y Lenguaje y Comunicación*. México: Autor.
- SEP (2017b). *Educación Primaria. 1º Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: Autor.

- SEP (2017c). Educación Primaria. *3º Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación*. México: Autor.
- SEP (2017d). *Nuevo modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad*. México: Autor.
- SEP (2017e). Lengua Extranjera. Inglés. Educación básica. México: Autor.
- SKROBOT (2014). *Las políticas lingüísticas y las actitudes hacia las lenguas indígenas en las escuelas de México*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- TREJO VILLALOBOS (2022). José Vasconcelos, Ideario de acción: discursos, artículos, cartas, documentos 1920-1924. México: H. Cámara de Diputados, LXV Legislatura.
- UNESCO [por sus siglas en inglés]. ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA (noviembre, 2008). *La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro*. En Autor (presidencia). Conferencia internacional de educación, Cuadragésima octava reunión. Centro Internacional de Conferencias, Ginebra.
- UNESCO (2004). *Temario Abierto sobre la Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para responsables de Políticas Educativas*. Chile: Autor.
- ZOLLA, CARLOS Y ZOLLA MÁRQUEZ, EMILIANO (2004). *Los pueblos indígenas de México, 100 preguntas*. México, UNAM.
- ZORRILLA, M. (2001). *La reforma educativa: la tensión entre su diseño y su instrumentación*. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (18), 11-23.

# ANEXOS

## ANEXO 1a. Perfil de egreso de la educación básica, tomado de la SEP, 2017<sup>69</sup>

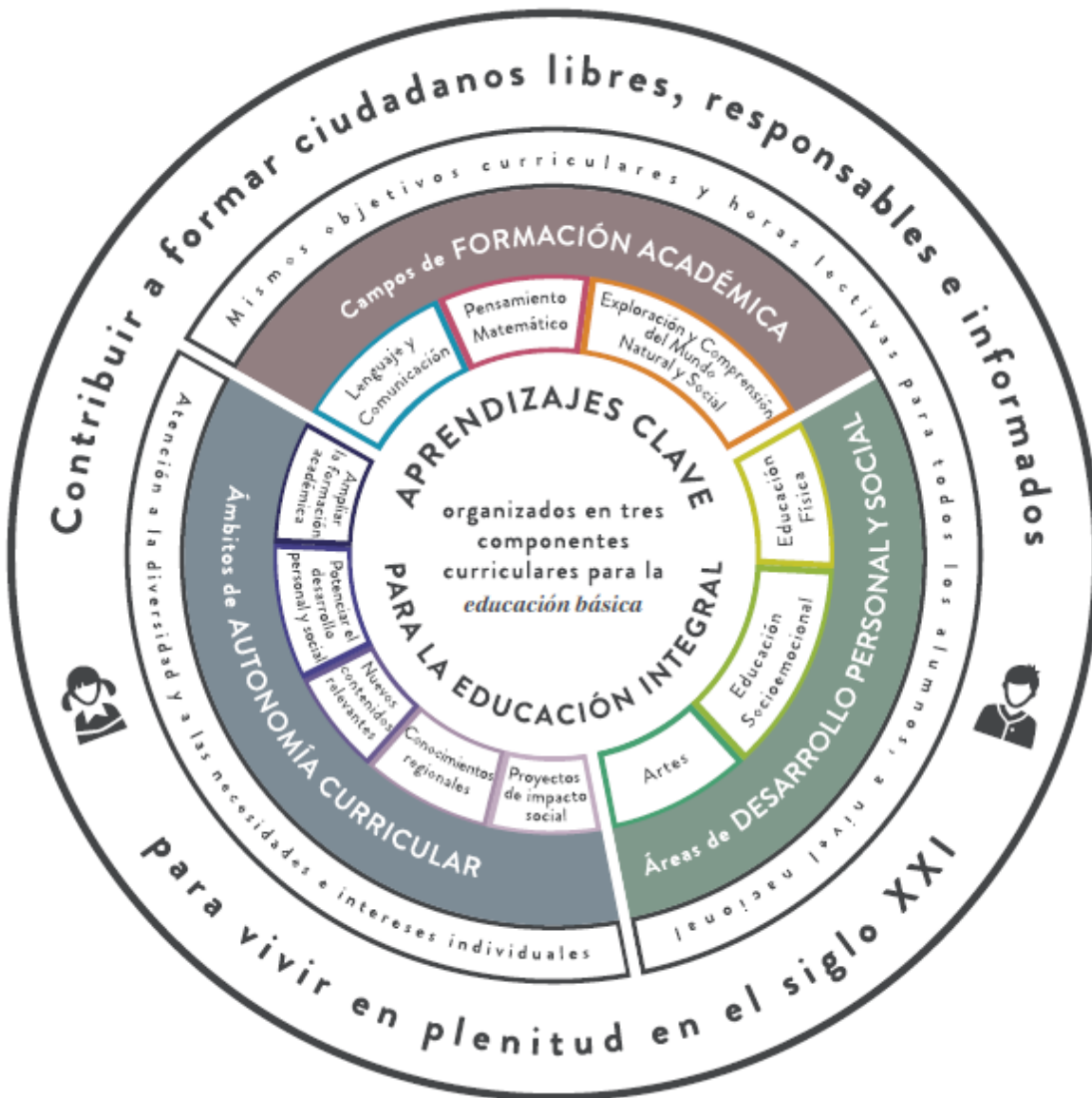
ÁMBITOS	Al término de la educación preescolar	Al término de la educación primaria
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa emociones, gustos e ideas en su lengua materna. Usa el lenguaje para relacionarse con otros. Comprende algunas palabras y expresiones en inglés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunica sentimientos, sucesos e ideas tanto de forma oral como escrita en su lengua materna; y, si es hablante de una lengua indígena, también se comunica en español, oralmente y por escrito. Describe en inglés aspectos de su pasado y del entorno, así como necesidades inmediatas.</li> </ul>
PENSAMIENTO MATEMÁTICO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuenta al menos hasta el 20. Razona para solucionar problemas de cantidad, construir estructuras con figuras y cuerpos geométricos, y organizar información de formas sencillas (por ejemplo, en tablas).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprende conceptos y procedimientos para resolver problemas matemáticos diversos y para aplicarlos en otros contextos. Tiene una actitud favorable hacia las matemáticas.</li> </ul>
EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra curiosidad y asombro. Explora el entorno cercano, plantea preguntas, registra datos, elabora representaciones sencillas y amplía su conocimiento del mundo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce algunos fenómenos naturales y sociales que le generan curiosidad y necesidad de responder preguntas. Los explora mediante la indagación, el análisis y la experimentación. Se familiariza con algunas representaciones y modelos (por ejemplo, mapas, esquemas y líneas de tiempo).</li> </ul>
PENSAMIENTO CRÍTICO Y SOLUCIÓN DE PROBLEMAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene ideas y propone acciones para jugar, aprender, conocer su entorno, solucionar problemas sencillos y expresar cuáles fueron los pasos que siguió para hacerlo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resuelve problemas aplicando estrategias diversas: observa, analiza, reflexiona y planea con orden. Obtiene evidencias que apoyen la solución que propone. Explica sus procesos de pensamiento.</li> </ul>
HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES Y PROYECTO DE VIDA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica sus cualidades y reconoce las de otros. Muestra autonomía al proponer estrategias para jugar y aprender de manera individual y en grupo. Experimenta satisfacción al cumplir sus objetivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tiene capacidad de atención. Identifica y pone en práctica sus fortalezas personales para autorregular sus emociones y estar en calma para jugar, aprender, desarrollar empatía y convivir con otros. Diseña y emprende proyectos de corto y mediano plazo (por ejemplo, mejorar sus calificaciones o practicar algún pasatiempo).</li> </ul>
COLABORACIÓN Y TRABAJO EN EQUIPO	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participa con interés y entusiasmo en actividades individuales y de grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabaja de manera colaborativa. Identifica sus capacidades y reconoce y aprecia las de los demás.</li> </ul>
CONVIVENCIA Y CIUDADANÍA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habla acerca de su familia, de sus costumbres y de las tradiciones, propias y de otros. Conoce reglas básicas de convivencia en la casa y en la escuela.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrolla su identidad como persona. Conoce, respeta y ejerce sus derechos y obligaciones. Favorece el diálogo, contribuye a la convivencia pacífica y rechaza todo tipo de discriminación y violencia.</li> </ul>
APRECIACIÓN Y EXPRESIÓN ARTÍSTICAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrolla su creatividad e imaginación al expresarse con recursos de las artes (por ejemplo, las artes visuales, la danza, la música y el teatro).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explora y experimenta distintas manifestaciones artísticas. Se expresa de manera creativa por medio de elementos de la música, la danza, el teatro y las artes visuales.</li> </ul>
ATENCIÓN AL CUERPO Y LA SALUD	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica sus rasgos y cualidades físicas y reconoce los de otros. Realiza actividad física a partir del juego motor y sabe que esta es buena para la salud.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce su cuerpo. Resuelve retos y desafíos mediante el uso creativo de sus habilidades corporales. Toma decisiones informadas sobre su higiene y alimentación. Participa en situaciones de juego y actividad física, procurando la convivencia sana y pacífica.</li> </ul>
CUIDADO DEL MEDIOAMBIENTE	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conoce y practica hábitos para el cuidado del medioambiente (por ejemplo, recoger y separar la basura).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce la importancia del cuidado del medioambiente. Identifica problemas locales y globales, así como soluciones que puede poner en práctica (por ejemplo, apagar la luz y no desperdiciar el agua).</li> </ul>
HABILIDADES DIGITALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Está familiarizado con el uso básico de las herramientas digitales a su alcance.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifica una variedad de herramientas y tecnologías que utiliza para obtener información, crear, practicar, aprender, comunicarse y jugar.</li> </ul>

<sup>69</sup>Esta resolución es de origen

## ANEXO 1b. Perfil de egreso de la educación básica, tomado de la SEP, 2017

Al término de la educación secundaria	Al término de la educación media superior
<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliza su lengua materna para comunicarse con eficacia, respeto y seguridad en distintos contextos con múltiples propósitos e interlocutores. Si es hablante de una lengua indígena también lo hace en español. Describe en inglés experiencias, acontecimientos, deseos, aspiraciones, opiniones y planes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Se expresa con claridad de forma oral y escrita tanto en español como en lengua indígena, en caso de hablarla. Identifica las ideas clave en un texto o discurso oral e infiere conclusiones a partir de ellas. Se comunica en inglés con fluidez y naturalidad.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Amplia su conocimiento de técnicas y conceptos matemáticos para plantear y resolver problemas con distinto grado de complejidad, así como para modelar y analizar situaciones. Valora las cualidades del pensamiento matemático.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Construye e interpreta situaciones reales, hipotéticas o formales que requieren la utilización del pensamiento matemático. Formula y resuelve problemas, aplicando diferentes enfoques. Argumenta la solución obtenida de un problema con métodos numéricos, gráficos o analíticos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Identifica una variedad de fenómenos del mundo natural y social, lee acerca de ellos, se informa en distintas fuentes, indaga aplicando principios del escepticismo informado, formula preguntas de complejidad creciente, realiza análisis y experimentos. Sistematiza sus hallazgos, construye respuestas a sus preguntas y emplea modelos para representar los fenómenos. Comprende la relevancia de las ciencias naturales y sociales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Obtiene, registra y sistematiza información, consultando fuentes relevantes, y realiza los análisis e investigaciones pertinentes. Comprende la interrelación de la ciencia, la tecnología, la sociedad y el medio ambiente en contextos históricos y sociales específicos. Identifica problemas, formula preguntas de carácter científico y plantea las hipótesis necesarias para responderlas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Formula preguntas para resolver problemas de diversa índole. Se informa, analiza y argumenta las soluciones que propone y presenta evidencias que fundamentan sus conclusiones. Reflexiona sobre sus procesos de pensamiento (por ejemplo, mediante bitácoras), se apoya en organizadores gráficos (por ejemplo, tablas o mapas mentales) para representarlos y evalúa su efectividad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliza el pensamiento lógico y matemático, así como los métodos de las ciencias para analizar y cuestionar críticamente fenómenos diversos. Desarrolla argumentos, evalúa objetivos, resuelve problemas, elabora y justifica conclusiones y desarrolla innovaciones. Asimismo, se adapta a entornos cambiantes.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Assume responsabilidad sobre su bienestar y el de los otros y lo expresa al cuidarse a sí mismo y los demás. Aplica estrategias para procurar su bienestar en el corto, mediano y largo plazo. Analiza los recursos que le permiten transformar retos en oportunidades. Comprende el concepto de <i>proyecto de vida</i> para el diseño de planes personales.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Es autoconsciente y determinado, cultiva relaciones interpersonales sanas, ejerce el autocontrol, tiene capacidad para afrontar la adversidad y actuar con efectividad y reconoce la necesidad de solicitar apoyo. Fija metas y busca aprovechar al máximo sus recursos. Toma decisiones que le generan bienestar presente, oportunidades y sabe manejar riesgos futuros.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades y visiones al trabajar de manera colaborativa. Tiene iniciativa, emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales y colectivos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trabaja en equipo de manera constructiva y ejerce un liderazgo participativo y responsable. Propone alternativas para actuar y solucionar problemas. Asume una actitud constructiva.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Se identifica como mexicano. Reconoce la diversidad individual, social, cultural, étnica y lingüística del país, y tiene conciencia del papel de México en el mundo. Actúa con responsabilidad social, apego a los derechos humanos y respeto a la ley.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reconoce que la diversidad tiene lugar en un espacio democrático, con inclusión e igualdad de derechos de todas las personas. Siente amor por México. Entiende las relaciones entre sucesos locales, nacionales e internacionales. Valora y practica la interculturalidad. Reconoce las instituciones y la importancia del Estado de derecho.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Analiza, aprecia y realiza distintas manifestaciones artísticas. Identifica y ejerce sus derechos culturales (por ejemplo, el derecho a practicar sus costumbres y tradiciones). Aplica su creatividad para expresarse por medio de elementos de las artes (entre ellas, música, danza y teatro).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Valora y experimenta las artes porque le permiten comunicarse y le aportan un sentido a su vida. Comprende la contribución de estas al desarrollo integral de las personas. Aprecia la diversidad de las expresiones culturales.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Activa sus habilidades corporales y las adapta a distintas situaciones que se afrontan en el juego y el deporte escolar. Adopta un enfoque preventivo al identificar las ventajas de cuidar su cuerpo, tener una alimentación balanceada y practicar actividad física con regularidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Assume el compromiso de mantener su cuerpo sano, tanto en lo que toca a su salud física como mental. Evita conductas y prácticas de riesgo para favorecer un estilo de vida activo y saludable.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Promueve el cuidado del medioambiente de forma activa. Identifica problemas relacionados con el cuidado de los ecosistemas y las soluciones que impliquen la utilización de los recursos naturales con responsabilidad y racionalidad. Se compromete con la aplicación de acciones sustentables en su entorno (por ejemplo, reciclar y ahorrar agua).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Comprende la importancia de la sustentabilidad y asume una actitud proactiva para encontrar soluciones. Piensa globalmente y actúa localmente. Valora el impacto social y ambiental de las innovaciones y los avances científicos.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Analiza, compara y elige los recursos tecnológicos a su alcance y los aprovecha con una variedad de fines, de manera ética y responsable. Aprende diversas formas para comunicarse y obtener información, seleccionarla, analizarla, evaluarla, discriminarla y organizarla.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Utiliza adecuadamente las tecnologías de la información y la comunicación para investigar, resolver problemas, producir materiales y expresar ideas. Aprovecha estas tecnologías para desarrollar ideas e innovaciones.</li> </ul>

ANEXO 2. Componentes curriculares en igualdad de importancia en el marco educativo, tomado de la SEP, 2017



ANEXO 3a. Dosificación de los aprendizajes esperados, por ámbitos de la asignatura *Lengua materna: Español*; Estudio. Elaboración propia a partir de SEP, 2017b y SEP, 2017d

ÁMBITOS	Prácticas sociales del lenguaje	Primer ciclo (1º y 2º)		Segundo ciclo (3º y 4º)	
		1º		3º	
Aprendizajes esperados					
ESTUDIO	Intercambio de experiencias de lectura	Elige y comenta distintos materiales de lectura. *Explora los acervos disponibles y reconoce algunas de sus características.		Recomienda materiales de lectura. *Comparte su opinión acerca de textos leídos por el maestro.	
	Comprensión de textos para adquirir nuevos Conocimientos	Identifica y lee diversos textos informativos. *Selecciona textos para escuchar su lectura.		Lee textos informativos y reconoce sus funciones y modos de organización. *Explora textos informativos y analiza su función y contenido.	
	Elaboración de textos que presentan información resumida proveniente de diversas fuentes	Resume información sobre procesos conocidos, naturales y sociales. *Dicta notas breves sobre un fenómeno de su interés		Elabora resúmenes en los que se describen procesos naturales y acontecimientos históricos. *Elabora resúmenes en los que se describen procesos naturales.	
	Intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos	Expone un tema utilizando carteles de apoyo. *Presenta una exposición sobre algún aspecto de su entorno natural o social.		Presenta exposiciones acerca de las características físicas de su localidad y de algunos acontecimientos históricos de esta. * Presenta una exposición sobre algunas características relevantes del lugar donde vive.	
	Intercambio escrito de nuevos conocimientos	Escribe textos sencillos donde describe personas o lugares. *Escribe textos sencillos para describir personas, animales, plantas u objetos de su entorno.		Escribe textos en los que se describe lugares o personas. *Escribe textos en los que se describen lugares.	

ANEXO 3b. Dosificación de los aprendizajes esperados, por ámbitos de la asignatura *Lengua materna: Español*; Literatura. Elaboración propia a partir de SEP, 2017b y SEP, 2017d

ÁMBITOS	Prácticas sociales del lenguaje	Primer ciclo (1º y 2º)	Segundo ciclo (3º y 4º)
		1º	3º
Aprendizajes esperados			
LITERATURA	Lectura de narraciones de diversos subgéneros	Lee y escucha la lectura de textos narrativos sencillos. *Escucha la lectura de cuentos infantiles.	Lee narraciones de la tradición literaria infantil. *Lee narraciones de la tradición literaria infantil.
	Escritura y recreación de narraciones	Escribe textos narrativos sencillos de diversos subgéneros. *Dicta y reescribe cuentos conocidos mezclando anécdotas y personajes, con imágenes y texto.	Escribe narraciones de la tradición oral y de su imaginación. *Recopila narraciones tradicionales de la región para compartirlas en un formato de libro álbum.
	Lectura y escucha de poemas y canciones	Escucha y lee textos líricos. *Canta, lee y reescribe canciones y rondas infantiles.	Lee y comparte poemas y canciones de diferentes autores. *Entona y comparte canciones infantiles.
	Creaciones y juegos con el lenguaje poético	Juega con la escritura de diversos textos líricos para reflexionar sobre el sistema de escritura. *Aprende y reinventa rondas infantiles.	Practica y crea juegos del lenguaje (sopa de letras, basta, trabalenguas, adivinanzas, chistes). *Practica y crea trabalenguas y juegos de palabras (sopas de letras, trabalenguas, basta, calambures, jitanjáforas, paronomasias).
	Lectura, escritura y escenificación de obras teatrales	Lee y representa fragmentos de obras de teatro infantil. *Lee obras de teatro infantil y participa en juegos dramáticos de su imaginación.	Lee obras de teatro infantil para representarlas. *Lee obras de teatro infantil.

ANEXO 3c. Dosificación de los aprendizajes esperados, por ámbitos de la asignatura *Lengua materna: Español*; Participación Social. Elaboración propia a partir de SEP, 2017b y SEP, 2017d

ÁMBITOS	Prácticas sociales del lenguaje	Primer ciclo (1º y 2º)	Segundo ciclo (3º y 4º)
		1º	3º
Aprendizajes esperados			
PARTICIPACIÓN SOCIAL	Producción e interpretación de textos para realizar trámites y gestionar servicios	Identifica algunos documentos de identidad. Reconoce la importancia de sus datos personales. *Trabaja con su nombre y el de sus compañeros. Utiliza sus datos personales para crear una tarjeta de identificación.	Reconoce y llena formularios sencillos. *Reconoce documentos oficiales que se relacionan con su identidad.
	Producción e interpretación de instructivos y documentos que regulan la convivencia	Sigue y elabora instructivos sencillos. *Establece y escribe reglas sencillas para la convivencia en el aula.	Interpreta y elabora instructivos. *Sigue un instructivo sencillo para elaborar un juguete.
	Análisis de los medios de comunicación	Explora e identifica notas informativas y anuncios publicitarios impresos. *Lee notas informativas sencillas sobre temas de su interés.	Analiza notas informativas y publicidad en diversos medios. *Explora las secciones del periódico y elige, entre la información dada por los textos periodísticos, una noticia relevante.
	Participación y difusión de información en la comunidad escolar	Elabora textos sencillos e ilustraciones para el periódico de aula. *Elabora textos sencillos e ilustraciones para publicar en el periódico del aula.	Elabora textos sencillos para publicar en el periódico escolar. *Elabora avisos para difundir algún producto o servicio entre la comunidad escolar.
	Reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural	Reconoce la diversidad lingüística en su entorno. *Reconoce diferentes formas de hablar el español en su comunidad.	Indaga sobre la variedad lingüística del español. *Explora el vocabulario de varias generaciones en la localidad. *Identifica algunas variedades del español en México.

ANEXO 4a. Dosificación de aprendizajes esperados para primer y segundo ciclo de educación indígena, Investigar en la comunidad. Elaboración propia a partir de SEP, 2017b

Prácticas sociales del lenguaje		Preescolar y primer ciclo	Segundo ciclo
INVESTIGAREN LA COMUNIDAD	Planificar en una investigación	*Aporta preguntas, saberes y experiencias en la planificación colectiva y comprende los propósitos del estudio. *Registra preguntas por dictado al maestro.	*Aporta sus saberes y experiencias en la planificación colectiva de una indagación. *Comprende los propósitos de estudio y elabora un guion de plática con ayuda del maestro. *Registra los acuerdos y asume responsabilidades.
	Participar, registrar información y compartir la experiencia de su investigación	*Participa en las prácticas con respeto, siguiendo indicaciones. *Comenta su experiencia de forma libre. *Registra y comparte lo que observó y escuchó por medio de dibujos, palabras claves y/o textos sencillos.	*Participa en la práctica de forma pertinente; siguiendo los imperativos éticos. *Toma notas en su diario de campo personal. *Aporta información al compartir lo que recuerda. *Lee y reescribe sus notas, agregando nueva información con ayuda del maestro.
	Reflexionar sobre el lenguaje	*Conoce y valora expresiones de cortesía y respeto al participar en la práctica. *Distingue discursos altamente formalizados de discursos informales.	*Identifica simbolismos y el sentido de palabras claves y expresiones relevantes en los discursos que escucha. Comenta sus efectos. *Comprende la función del discurso y sus propósitos.
	Reflexionar sobre las prácticas que estudia	*Comprende la función y valor social de las prácticas bajo la guía del maestro. Identifica algunos valores y enseñanzas que se transmiten.	*Descubre la función social y aspectos relevantes de la práctica, bajo la guía del maestro: simbolismos de objetos, acciones y gestos; y participantes. Valores y enseñanzas. Lo expresa con sus palabras.
		*Toma conciencia de sus emociones y efectos de la experiencia; de lo que aprende y de sus nuevas habilidades.	*Genera preguntas y dudas y busca más información en fuentes escritas. *Advierte y emite su opinión sobre los temas de reflexión intra e intercultural de los programas. *Toma conciencia de los conocimientos y habilidades que adquiere y la importancia de su difusión.
Organizar, clasificar y conservar la información	*Participa en el dictado colectivo de información, al registrarla en formatos gráficos. *Integra información en textos sencillos, apoyándose en imágenes, según formato preestablecido. *Escribe por sí mismo entradas léxicas de nuevas palabras que aprende en el diccionario del salón o álbum de letras.	*Usa distintos recursos gráficos (gráficas, tablas, mapas conceptuales) para organizar y clasificar información. *Escribe por sí mismo entradas léxicas de nuevas palabras que aprende en el diccionario del salón. *Integra información en textos según formatos preestablecidos para compartirlos y difundirlos.	

ANEXO 4b. Dosificación de aprendizajes esperados para primer y segundo ciclo de educación indígena. Estudiar sobre temas a partir de fuentes escritas. Elaboración propia a partir de 2017b

Prácticas sociales del lenguaje		Preescolar y primer ciclo	Segundo ciclo
ESTUDIAR SOBRE TEMAS A PARTIR DE FUENTES ESCRITAS	Explorar portadores para conocerlos y disfrutar la lectura	*Explora en la biblioteca y en espacios públicos algunos materiales en su lengua. Identifica su función y características de forma. Sabe nombrarlos. Distingue textos en español y en su lengua.	*Conoce nuevos portadores de textos literarios e informativos (en verso, dramáticos, recetarios, guiones radiofónicos, historietas, periódico, folletos, revista herbarios, cuadernillos, carteles, manuales, instructivos, postales).
		*Sabe cómo hablar sobre las letras y los elementos básicos del sistema de escritura	*Conoce léxico especializado para hablar sobre los portadores, os textos y los signos.
		*Elige textos por su interés y gusto y los lee o escucha su lectura en voz alta.	*Elige y lee textos por su interés de los acervos de la escuela. Recomienda lecturas.
	Seleccionar un material e identificar información específica	*Usa y explica sus criterios para seleccionar un material: apoyándose en imágenes y claves textuales.	*Selecciona materiales de la biblioteca u otras asignaturas: explora su contenido de forma eficiente (índice, imágenes y títulos).
		*Identifica qué podrá decir en una línea o párrafo y verifica con ayuda del maestro.	*Identifica y verifica información específica en párrafos a partir de palabras claves con ayuda maestro.
	Leer y releer con fines de Estudio	*Comenta libremente lo que lee o escucha leer; aporta saberes y experiencias relativas al tema; hace pregunta sobre lo que no entiende.	*Amplia información a partir de un texto escrito que indica el maestro. Comparte sus conocimientos; expresa su opinión y comenta, según propósitos o interés propio.
		*Relee palabras o líneas para verificar su interpretación sobre lo que se dice.	*Relee párrafos para verificar información, despejar dudas; argumentar sus puntos de vista o resolver interpretaciones posibles.
	Elaborar resúmenes a partir de un texto fuente	*Escribe resúmenes o fichas de lectura: detecta palabras claves al seleccionar la información del texto fuente.	*Elabora resúmenes: integra información relevante, reconstruye el texto con ayuda del profesor.
		*Escribe con sus propias palabras, integrando una idea general en frases u oraciones.	*Elabora fichas de lectura de forma colaborativa.
		*Copia pasajes de textos con información de su interés, recuperando el sentido de lo que transcribe.	*Utiliza el contexto para desentrañar el significado de nuevo vocabulario o expresiones. Verifica sus interpretaciones, al continuar leyendo.

ANEXO 4c. Dosificación de aprendizajes esperados para primer y segundo ciclo de educación indígena. Registrar y difundir el conocimiento que se estudia o investiga en materiales impresos. Elaboración propia a partir de 2017b

Prácticas sociales del lenguaje		Preescolar y primer ciclo	Segundo ciclo
REGISTRAR Y DIFUNDIR EL CONOCIMIENTO QUE SE ESTUDIA O INVESTIGA EN MATERIALES IMPRESOS	Producir y editar los textos para difundir las experiencias y los nuevos conocimientos	<p>*Produce textos sencillos: utiliza imagen como soporte; usa sus propias palabras. Respeta el formato establecido según el portador.</p> <p>*Utiliza tendedero del salón como fuente de conocimientos sobre las letras.</p> <p>*Revisa su texto y lo corrige con ayuda del maestro, tomando en cuenta normas de escritura.</p> <p>*Explora distintas formas de enunciar lo que quiere decir con ayuda del maestro.</p>	<p>*Participa en la planificación del producto colectivo: aporta ideas para organizar el texto a partir de un formato preestablecido, según destinatarios, propósitos, y portador.</p> <p>*Afronta el reto de escribir textos complejos (subtemas) en colaboración con otros, según una organización previamente establecida.</p> <p>*Revisa sus textos con ayuda de sus compañeros: cuida la organización del texto en párrafos; la progresión temática; usa conectores para dar cohesión al texto. Corrige ortografía y puntuación según normas de escritura con ayuda del profesor.</p> <p>• Prueba y selecciona la mejor forma de enunciar lo que quiere decir con ayuda de sus compañeros.</p>
	Participar en la edición y diseño de portador	<p>•Participa en la escritura colectiva de indicadores textuales (palabras preliminares, agradecimientos, índice y nombres autores, portada) y en el armado del libro (portada, contraportada) con ayuda de maestro y familiares.</p>	<p>•Participa en la edición del producto colectivo para su difusión: impresos, interactivos o radiofónicos.</p> <p>•Participa en la escritura colectiva de indicadores textuales: (camisa, portada, contraportada, prólogo o presentación, página legal, índice, títulos apartados); y en la encuadernación del producto impreso por medio de la técnica del libro cartonero (artesanal).</p>
	Participar en eventos orales para compartir nuevos conocimientos	<p>•Prepara una presentación ante una audiencia y un cartel expositivo con dibujos y texto, con ayuda del maestro: relata su experiencia y describe lo observado; comparte lo que aprendió.</p> <p>•Participa en las asambleas escolares: sabe comportarse, respeta el turno y aporta ideas.</p> <p>•Participa en los talleres que se proponen en los programas de estudio y asume sus responsabilidades.</p>	<p>•Expone oralmente, con apoyo de carteles expositivos. – Prepara el guion de exposición de forma colaborativa. Comparte sus interpretaciones y puntos de vista.</p> <p>•Elabora guiones radiofónicos sobre temas de estudio de forma colectiva con ayuda del profesor. Reconoce la función y forma de un guion.</p> <p>•Participa en las asambleas escolares: sabe comportarse y realiza las actividades que se proponen, dando su opinión sobre los problemas que se plantean.</p> <p>•Participa en los talleres que se proponen en los programas de estudio y asume sus responsabilidades.</p>

ANEXO 4d. Dosificación de aprendizajes esperados para primer y segundo ciclo de educación indígena. Escuchar, recopilar y registrar relatos de la antigua o nueva palabra. Elaboración propia a partir de 2017b

Prácticas sociales del lenguaje		Preescolar y primer ciclo	Segundo ciclo
ESCUCHAR, RECOPIRAR Y REGISTRAR RELATOS DE LA ANTIGUA O NUEVA PALABRA	Escucha relatos de la antigua o nueva palabra	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Escucha con atención y disfruta las narraciones de un contador que los visita.</li> <li>•Comenta de qué trata y cuál es el propósito o la enseñanza o advertencia. Comprende su importancia al relacionarlo con su vida.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Escucha con atención y disfruta las narraciones de un contador que los visita.</li> <li>•Comenta de qué trata la narración y cuál es el propósito o la enseñanza o advertencia. Recupera las palabras finales del narrador.</li> </ul>
	Registrar los textos narrativos recopilados de fuentes orales	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Participa en el registro colectivo de un texto. Aporta ideas al reconstruir el relato.</li> <li>•Hace un dibujo para cada episodio en un formato ya establecido con ayuda del profesor. Narra lo que sucede, escribiendo oraciones debajo del dibujo.</li> <li>•Busca mejorar la manera de enunciar lo que narra: escucha propuestas del profesor, advierte las diferencias y elige con su ayuda.</li> <li>•Revisa su texto y descubre información que falta. Reescribe, agregando descripciones.</li> <li>•Cierra el texto expresando con sus palabras algo que aprendió, alguna enseñanza o palabras del narrador.</li> <li>•Revisa aspectos formales y corrige, según normas de escritura.</li> <li>•Reflexiona sobre el sistema y las normas de escritura.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Aporta ideas en la reconstrucción de la narración de forma oral: distingue los episodios centrales que dan sentido al texto, con ayuda del maestro.</li> <li>•Elige uno de los textos. Narra la acción principal de cada episodio, según el formato del texto (historieta, grabación, libro impreso).</li> <li>•Integra palabras del narrador y diálogos entre personajes.</li> <li>•Consulta o comenta con compañero de equipo a modo de trabajo colaborativo.</li> <li>•Revisa su texto con otro niño y, a partir de sus observaciones, mejora la forma como enuncia lo que narra. Agrega descripciones de características que marcan el simbolismo o función de personajes, objetos o ambiente.</li> <li>•Revisa la versión preliminar. Corrige el lenguaje que utiliza. Se adentran en la organización en párrafos. Reflexiona aspectos formales según normas de escritura.</li> </ul>
	Editar y armar un portador impreso	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Participa en la decisión sobre el orden en que se integran los textos en el portador colectivo.</li> <li>•Aporta ideas sobre el lenguaje utilizado al integrar indicadores textuales de forma colectiva (título, índice, palabras preliminares).</li> <li>•Participa en el armado del portador final (técnica libro cartonero u otra).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Aporta ideas al tomar decisiones sobre la organización del texto e ilustraciones en las páginas y su presentación estética.</li> <li>•Toma decisiones sobre el orden de los textos.</li> <li>•Participa en la elaboración de los indicadores textuales (portada, contraportada, camisa, logotipo editorial de la escuela, palabras preliminares o agradecimientos, página legal, índice, numeración).</li> <li>•Participa en el armado del libro con técnica de libro cartonero, u otra.</li> </ul>

ANEXO 4e. Dosificación de aprendizajes esperados para primer y segundo ciclo de educación indígena. Escribir textos originales o recreando narraciones de la antigua o nueva palabra. Elaboración propia a partir de 2017b

Prácticas sociales del lenguaje		Preescolar y primer ciclo	Segundo ciclo
ESCRIBIR TEXTOS ORIGINALES O RECREANDO NARRACIONES DE LA ANTIGUA O NUEVA PALABRA	Recrear un texto narrativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Recrea un texto narrativo sencillo, cambiando algún elemento del relato (personajes, ambiente, época) y conservando algo del texto fuente.</li> <li>•Recrea un texto narrativo en viñetas o tiras. Reconstruye, con sus palabras, los diálogos en los globos en un formato preestablecido, con recuadros que narran el episodio de forma seriada. Se adentra en el uso signos de puntuación, interrogación, entre otros.</li> <li>•Recrea un texto narrativo de su elección para ser representado a modo de juego dramático: distingue un episodio, lo imagina como escena, improvisa diálogos. Proyecta su voz. Integra gestos Se coordina con sus compañeros.</li> <li>•Recrea un texto, apoyándose en imágenes seriadas. Integra frases adjetivas sobre los personajes, objetos o ambiente.</li> <li>•Escribe textos narrativos con su imaginación, inspirándose en su tradición.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Recrea un texto narrativo, contextualizando la historia en su espacio, según dinamismo de la tradición oral: episodio, lugar o ambiente, personaje; propósito (advertir).</li> <li>•Recrea un texto narrativo en una historieta. Integra recuadro y globos con diálogos. Usa signos de puntuación.</li> <li>•Recrea textos narrativos para ser transmitidos por medios radiofónicos (bocinas de la escuela, radio escolar o comunitaria) a modo de lectura dramatizada. Elabora un guion como locutor, con ayuda del profesor.</li> <li>•Revisa su texto con sus compañeros y comenta sus ideas y modo de producción del texto. Corrige según normas de escritura.</li> <li>•Escribe un texto narrativo a partir de su imaginación, inspirándose en su tradición.</li> </ul>
	Recrear un texto lírico	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Recrea un texto lírico o con esquema rítmico de la tradición infantil (canción de cuna, poemas, entre otros), cambiando palabras y conservando el esquema rítmico, entre otras posibilidades.</li> <li>•Recrea un texto lírico integrando movimientos o gestos que acompañan el canto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Recrea un texto lírico de su tradición, cambiando palabras o léxico del texto y conservando su morfología y el sentido del texto lírico (por ejemplo: "Guarda esta flor, guárdala en tu corazón", entre otras posibilidades).</li> <li>•Propone una adivinanza, a partir de una estructura sugerida por el profesor: texto poético o con esquema lírico, cambiando palabras que riman, entre otras posibilidades.</li> </ul>

Anexo 5a. Dosificación de los aprendizajes esperados por ciclo, para la asignatura *Segunda lengua: Español*. SEP, 2017b

ÁMBITOS	Prácticas sociales del lenguaje	PRIMARIA		
		PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
Aprendizajes esperados				
ESTUDIO	Intercambio de experiencias de lectura	• Participa y se comunica en la clase de español.	• Organiza la biblioteca escolar o del aula.	• Recomienda materiales de lectura.
	Comprensión de textos para adquirir nuevos conocimientos	• Identifica textos que traten sobre un tema específico.	• Lee diferentes textos informativos.	• Registra información obtenida de distintas fuentes.
	Elaboración de textos con diferentes formatos gráficos	• Registra fechas en el calendario.	• Registra y calendariza actividades.	• Elabora cuadros y esquemas para resumir información de diversos textos.
	Intercambio oral de experiencias y nuevos conocimientos	• Explica un proceso conocido.	• Comparte información sobre la región donde se encuentra su comunidad.	• Comparte información sobre acontecimientos históricos a partir de resúmenes y notas.
	Intercambio escrito de nuevos conocimientos	• Hace catálogos de objetos conocidos.	• Escribe reportes de investigación.	• Elabora textos informativos.
LITERATURA	Lectura de narraciones de distintos subgéneros	• Escucha la lectura de cuentos.	• Escucha y participa en la lectura de cuentos y fábulas.	• Lee cuentos a los niños más pequeños.
	Escritura y recreación de narraciones	• Elabora carteles para recomendar cuentos.	• Cuenta y comenta cuentos que ha leído.	• Recopila narraciones de la comunidad.
	Lectura y escucha de poemas y canciones	• Canta rondas y canciones infantiles.	• Canta coplas y canciones populares. • Lee y escucha la lectura de poemas infantiles.	• Lee y recita poemas.

Anexo 5b. Dosificación de los aprendizajes esperados por ciclo, para la asignatura *Segunda lengua: Español*

ÁMBITOS	Prácticas sociales del lenguaje	PRIMARIA		
		PRIMER CICLO	SEGUNDO CICLO	TERCER CICLO
Aprendizajes esperados				
LITERATURA	Creaciones y juegos con el lenguaje poético	• Hace juegos con el lenguaje.	• Juega con adivinanzas.	• Participa en diferentes juegos de mesa relacionados con el lenguaje.
	Lectura, escritura y puesta en escena de obras teatrales	• Representa pequeñas historias con títeres.	• Lee obras de teatro.	• Prepara y representa una obra.
PARTICIPACIÓN SOCIAL	Intercambio oral de experiencias personales	• Se describe a sí mismo, a sus familiares y amigos.	• Relata experiencias personales.	• Relata experiencias de otros.
	Producción e interpretación de textos para realizar trámites y gestionar servicios	• Saluda, se presenta, da y solicita información personal.	• Conoce la función y contenido de documentos que sirven para la adquisición de bienes.	• Conoce la función y contenido de documentos legales y formales.
	Producción e interpretación de instructivos y documentos que regulan la convivencia	• Da y sigue instrucciones.	• Analiza y elabora instructivos sencillos.	• Analiza y elabora reglamentos sencillos.
	Análisis de los medios de comunicación	• Platica sobre su casa y el poblado.	• Escucha y comenta programas de radio.	• Comparte noticias e historias importantes de la comunidad.
	Participación y difusión de información en la comunidad escolar	• Comparte información sobre las actividades y servicios que existen en la comunidad.	• Comparte información sobre los problemas de la comunidad y proponer soluciones posibles.	• Comparte información útil para la comunidad.
	Reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural	• Reconoce la diversidad lingüística en su entorno.	• Indaga sobre la diversidad lingüística y cultural del país.	• Indaga sobre la variedad lingüística del español.

Anexo 6. Etapa de la enseñanza del inglés. Organización por ciclos. Tomado de SEP, 2017e



Anexo 7. Niveles de Dominio y Competencia del Marco común Europeo de referencia. Tomado de SEP, 2017e

NIVELES DE DOMINIO Y COMPETENCIA DEL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA	
<b>C2 (maestría)</b>	Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse de manera espontánea, con gran fluidez y un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
<b>C1 (dominio operativo eficaz)</b>	Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer sentidos implícitos en ellos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros y bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.
<b>B2 (avanzado)</b>	Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas concretos y abstractos, incluso si son de carácter técnico, siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos, así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
<b>B1 (umbral)</b>	Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, estudio o tiempo libre. Sabe desenvolverse en la mayoría de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.
<b>A2 (plataforma)</b>	Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno, así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.
<b>A1 (acceso)</b>	Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente, así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad, y esté dispuesto a cooperar.

Anexo 8. Aprendizajes esperados primer y segundo ciclo, tomado de SEP, 2017f

AMBIENTES SOCIALES DE APRENDIZAJE	Actividad comunicativa	PREESCOLAR	PRIMARIA			
		CICLO 1 (SENSIBILIZACIÓN)			CICLO 2 (A1)	
		3º	1º	2º	3º	4º
		Aprendizajes esperados				
FAMILIAR Y COMUNITARIO	Intercambios asociados a propósitos específicos	• Explora y reacciona ante expresiones de saludo, cortesía y despedida.	• Entiende y responde ante expresiones de saludo, cortesía y despedida. • Usa expresiones de saludo, cortesía y despedida en un diálogo.	• Comparte expectativas en un diálogo. • Intercambia inquietudes en un diálogo breve.		
	Intercambios asociados a medios de comunicación	• Explora señalizaciones de la vía pública.	• Interpreta señalizaciones de la vía pública. • Produce señalizaciones para espacios públicos.	• Interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos. • Comenta y compara mensajes publicitarios.		
	Intercambios asociados a información de uno mismo y de otros	• Identifica información sobre el aspecto físico.	• Da información sobre datos personales, gustos y preferencias. • Intercambia información sobre datos personales.	• Comprende y comparte expresiones para obtener lo que se necesita. • Comparte y compara experiencias personales.		
	Intercambios asociados al entorno	• Reconoce información sobre objetos del hogar.	• Describe e interpreta información sobre personas de la comunidad y sus actividades. • Entiende y registra información sobre localidades de la comunidad.	• Describe actividades realizadas en una celebración o fiesta. • Interpreta y usa expresiones para recibir y ofrecer ayuda.		
LÚDICO Y LITERARIO	Expresión literaria	• Escucha rimas y cuentos en verso.	• Entiende rimas y cuentos en verso. • Lee rimas y cuentos en verso.	• Entona canciones. • Narra una historia a partir de imágenes.		
	Expresión lúdica	• Descubre palabras en una canción infantil.	• Compara palabras en un cuento infantil. • Cambia versos en un poema infantil.	• Escucha historias para ordenarlas. • Describe actividades cotidianas para que otros las descubran.		
	Comprensión del yo y del otro	• Escucha cuentos para asociarlos con sentimientos.	• Entiende cuentos para relacionarlos con experiencias propias. • Lee cuentos para comparar emociones.	• Lee cuentos breves para compartir apreciaciones sobre expresiones culturales. • Lee leyendas breves de distintas culturas para comparar semejanzas y diferencias.		
ACADÉMICO Y DE FORMACIÓN	Interpretación y seguimiento de instrucciones	• Sigue los pasos de una receta.	• Lee instructivos ilustrados para armar un objeto. • Sigue y da instrucciones para sembrar una planta.	• Sigue y produce los pasos de un instructivo para elaborar un objeto. • Da y sigue instrucciones sobre el cuidado de la salud.		
	Búsqueda y selección de información	• Entiende preguntas para identificar información sobre objetos en el aula.	• Formula preguntas para obtener información sobre un tema de la naturaleza. • Escribe preguntas para obtener información sobre productos del campo.	• Reconoce y plantea preguntas para buscar información sobre un tema concreto. • Formula y responde preguntas para obtener información sobre un tema concreto.		
	Tratamiento de la información	• Reconoce información sobre flora y fauna mexicanas en obras ilustradas.	• Interpreta información sobre unidades de tiempo en obras ilustradas. • Registra información de un tema de Geografía con apoyo de una imagen.	• Localiza e incluye información en una imagen. • Interpreta y comprueba información en una imagen.		

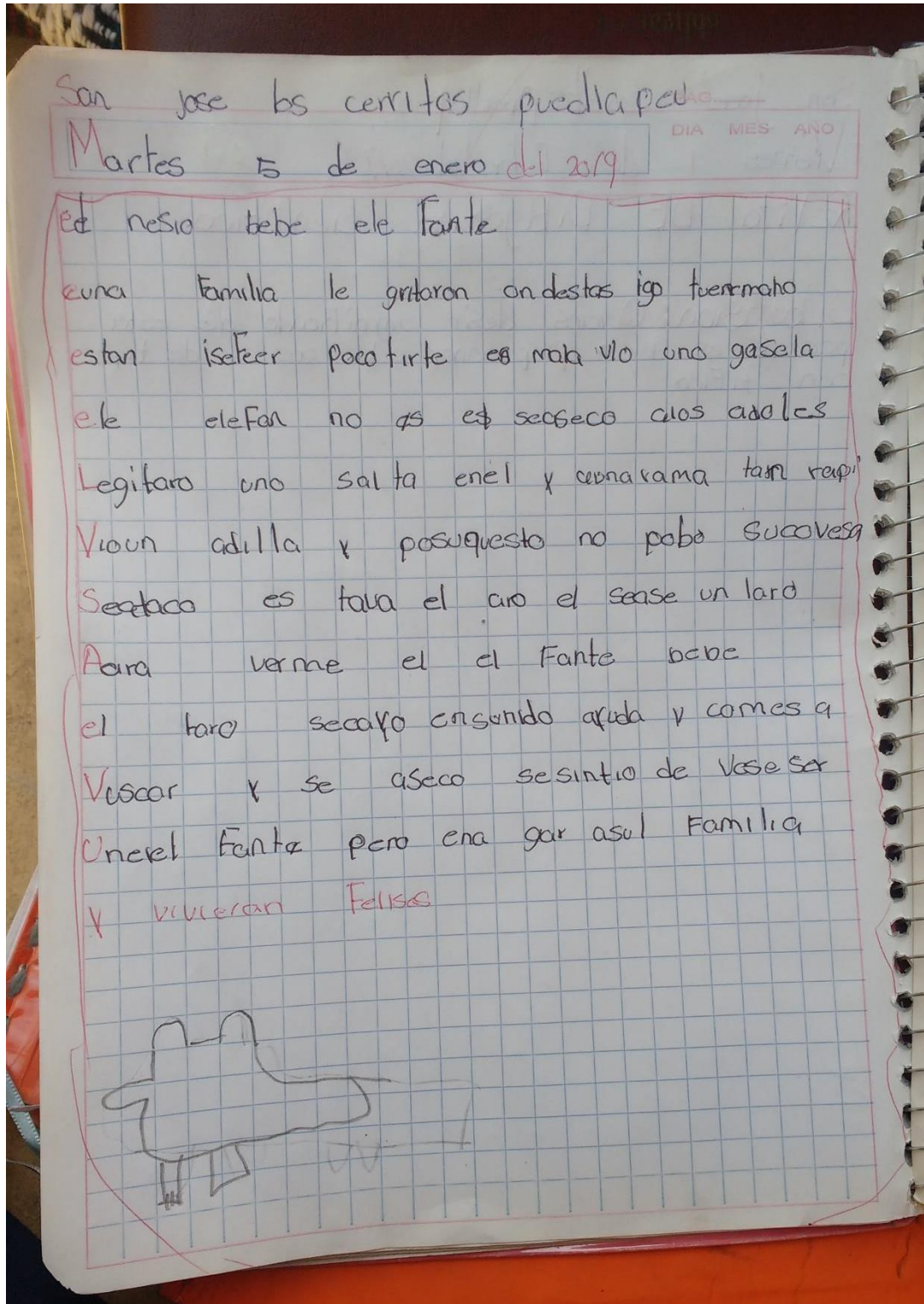
Anexo 9. Niveles de dominio y competencia. Lengua extranjera. Inglés, 1º de primaria, tomado de SEP, 2017f

CICLO 1. NIVELES DE DOMINIO Y COMPETENCIA			
Sensibilizan: es sensible ante la existencia de una lengua distinta a la materna y está familiarizado con ella; reacciona y responde a necesidades de comunicación básicas y personales en contextos rutinarios.			
Referencia común: MCER Pre A1 (Pre A1.2)			
Entiende y reacciona ante algunas palabras aisladas y expresiones muy sencillas de uso rutinario y frecuente en interacciones sociales básicas propias de sus contextos cotidianos (escuela, hogar, comunidad). Responde con expresiones muy conocidas a modelos orales y escritos relacionados con necesidades de comunicación inmediata, con una finalidad y un propósito concretos. Dice información muy básica sobre sí mismo y su entorno inmediato; hace y contesta preguntas básicas sobre objetos y personas de sus contextos cotidianos, y sobre algunos gustos y preferencias. Se relaciona con otros mediante juegos y actividades lúdicas, empleando algunos recursos lingüísticos o no lingüísticos.			
LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS. PRIMARIA. 1º			
AMBIENTES SOCIALES DE APRENDIZAJE	Actividad comunicativa	Práctica social del lenguaje	Aprendizajes esperados
FAMILIAR Y COMUNITARIO	Intercambios asociados a propósitos específicos	Entiende y responde expresiones de saludo, cortesía y despedida.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explora expresiones de saludo, cortesía y despedida.</li> <li>Reconoce el significado de palabras de saludo, despedida y cortesía.</li> <li>Responde a expresiones de saludo, despedida y cortesía.</li> <li>Distingue la escritura de expresiones.</li> </ul>
	Intercambios asociados a medios de comunicación	Interpreta señalizaciones de la vía pública.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explora señalizaciones usadas en espacios públicos.</li> <li>Identifica palabras dichas en voz alta.</li> <li>Examina señalizaciones y palabras relacionadas con ellas.</li> <li>Participa en la escritura de palabras relacionadas con señalizaciones.</li> </ul>
	Intercambios asociados a información de uno mismo y de otros	Da información sobre datos personales, gustos y preferencias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explora información sobre datos y preferencias personales.</li> <li>Escucha y reconoce preguntas para obtener información.</li> <li>Revisa la escritura de preguntas y respuestas.</li> </ul>
	Intercambios asociados al entorno	Describe e interpreta información sobre personas de la comunidad y sus actividades.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explora materiales ilustrados, con información sobre oficios o profesiones.</li> <li>Participa en la expresión oral de información.</li> <li>Explora escritura de palabras.</li> </ul>
LÚDICO Y LITERARIO	Expresión literaria	Entiende rimas y cuentos en verso.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explora rimas y cuentos en verso.</li> <li>Escucha la lectura de rimas y cuentos en verso.</li> <li>Explora pronunciación.</li> <li>Explora la escritura de rimas y cuentos en verso.</li> </ul>
	Expresión lúdica	Compara palabras en un cuento infantil.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explora cuentos.</li> <li>Escucha la lectura de cuentos.</li> <li>Practica la pronunciación de palabras.</li> <li>Revisa la escritura de un cuento.</li> </ul>
	Comprensión del yo y del otro	Entiende cuentos para relacionarlos con experiencias propias.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explora un libro ilustrado de cuentos infantiles.</li> <li>Sigue la lectura en voz alta de un cuento.</li> <li>Explora la escritura de enunciados.</li> <li>Evalúa la escritura de enunciados.</li> </ul>
ACADÉMICO Y DE FORMACIÓN	Interpretación y seguimiento de instrucciones	Lee instructivos ilustrados para armar un objeto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explora instructivos.</li> <li>Participa en la lectura de instructivos.</li> <li>Participa en la escritura de instructivos.</li> </ul>
	Búsqueda y selección de información	Formula preguntas para obtener información sobre un tema de la naturaleza.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explora materiales ilustrados acerca de seres vivos.</li> <li>Participa en la formulación de preguntas.</li> <li>Explora la escritura de preguntas y respuestas.</li> </ul>
	Tratamiento de la información	Interpreta información sobre unidades de tiempo en obras ilustradas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Explora calendarios semanales.</li> <li>Escucha la lectura en voz alta de información sobre horas y días de la semana.</li> <li>Participa en el intercambio de preguntas y respuestas para conocer información sobre unidades de tiempo.</li> <li>Revisa la escritura.</li> </ul>

Anexo 9a. Niveles de dominio y competencia. Lengua extranjera. Inglés, 1º de primaria, tomado de SEP, 2017f

CICLO 2. NIVELES DE DOMINIO Y COMPETENCIA			
Aproximar: comprende y usa el inglés para interactuar con expresiones básicas ampliamente utilizadas en contextos habituales.			
Referencia común: MCER A1 (A1.1)			
Reconoce y utiliza algunas expresiones cotidianas de uso muy común en intercambios básicos, personales y habituales para satisfacer necesidades inmediatas. Sus reacciones demuestran comprensión de algunas situaciones comunicativas. Se presenta a sí mismo y a personas conocidas, pide y da información personal básica muy específica (domicilio, pertenencias). Comprende y responde a expresiones y preguntas muy básicas relacionadas con expectativas, deseos e información sobre algunos temas concretos y conocidos. Se comunica de forma elemental siempre que su interlocutor hable muy despacio y con claridad. Establece algunas relaciones concretas con la lengua y la cultura mediante juegos y algunas actividades lúdicas y literarias.			
LENGUA EXTRANJERA. INGLÉS. PRIMARIA. 3º			
AMBIENTES SOCIALES DE APRENDIZAJE	Actividad comunicativa	Práctica social del lenguaje	Aprendizajes esperados
FAMILIAR Y COMUNITARIO	Intercambios asociados a propósitos específicos	Comparte expectativas en un diálogo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha expresiones vinculadas con expectativas.</li> <li>• Comprende el contenido de un diálogo.</li> <li>• Participa en intercambios orales.</li> </ul>
	Intercambios asociados a medios de comunicación	Interpreta mensajes en anuncios y avisos de espacios públicos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explora anuncios y avisos de espacios públicos.</li> <li>• Comprende mensajes de anuncios y avisos.</li> <li>• Escribe enunciados para un anuncio o mensaje.</li> </ul>
	Intercambios asociados a información de uno mismo y de otros	Comprende y comparte expresiones para obtener lo que se necesita.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha diálogos en los que se utilizan expresiones para obtener lo que se quiere.</li> <li>• Comprende y expresa deseos o necesidades.</li> <li>• Intercambia expresiones para obtener lo que se necesita.</li> <li>• Escribe un recado para obtener lo que se necesita.</li> </ul>
	Intercambios asociados al entorno	Describe actividades realizadas en una celebración o fiesta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha breves descripciones de actividades de una celebración o fiesta con apoyo de imágenes.</li> <li>• Comprende descripciones de actividades.</li> <li>• Describe actividades a partir de imágenes.</li> </ul>
LÚDICO Y LITERARIO	Expresión literaria	Entona canciones.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha letras de canciones.</li> <li>• Identifica partes en la escritura de canciones.</li> <li>• Participa en la entonación de canciones.</li> </ul>
	Expresión lúdica	Escucha historias para ordenarlas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explora secuencias ilustradas de una fábula en desorden.</li> <li>• Escucha la fábula correspondiente a una secuencia ilustrada.</li> <li>• Ordena secuencias ilustradas de una fábula.</li> </ul>
	Comprensión del yo y del otro	Lee cuentos breves para compartir apreciaciones sobre expresiones culturales.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explora cuentos breves.</li> <li>• Interpreta el contenido de un cuento.</li> <li>• Graba un audiocuento.</li> </ul>
ACADÉMICO Y DE FORMACIÓN	Interpretación y seguimiento de instrucciones	Sigue y produce los pasos de un instructivo para elaborar un objeto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explora instrucciones para elaborar un objeto (sonaja, tambor, etcétera).</li> <li>• Comprende instructivos ilustrados.</li> <li>• Participa en la escritura de un instructivo.</li> </ul>
	Búsqueda y selección de información	Reconoce y plantea preguntas para buscar información sobre un tema concreto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explora ilustraciones sobre temas de ciencias.</li> <li>• Escucha y comprende preguntas.</li> <li>• Participa en la escritura de preguntas para buscar y obtener información.</li> <li>• Formula preguntas.</li> </ul>
	Tratamiento de la información	Localiza e incluye información en un gráfico.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explora monografías ilustradas de instrumentos musicales.</li> <li>• Lee y comprende información a partir de la lectura en voz alta de monografías ilustradas.</li> <li>• Participa en el diseño y la escritura de información en un gráfico sobre instrumentos musicales.</li> </ul>

Anexo 10. Producción de textos, alumno de Tercer grado de primaria, donde se observa la dificultad para segmentar palabras y la inversión de grafías la "b" por la "d"





## Índice

Presentación	3
Conoce tu libro	6

<b>Bloque 1</b>	<b>10</b>
Conocemos la escuela	12
Organizamos las actividades	19
El reglamento del salón	28
Carteles para una exposición	32
Calaveritas literarias	62
Recomendamos un cuento	66
Evaluación	78

<b>Bloque 2</b>	<b>80</b>
El teatro	83
Infografías para cuidar la salud	98
Noticias de mi comunidad	121
Evaluación	142





<b>Bloque 3</b>	<b>144</b>
Así era antes, así soy ahora	147
¿Birote, torcido o bolillo?	168
Cuentacuentos	183
Evaluación	190
<hr/>	
Bibliografía	192
Créditos iconográficos	195
Recortables	197





## Índice

Introducción .....	7
Canta la rana. Lope de Vega .....	8
Tente en el aire. Francisco Hernández .....	9
Doña Blanca. Ronda infantil .....	10
Mi cara. Gloria Fuertes .....	12
Canek. Emilio Abreu Gómez .....	14
Campanita de oro. Canción de cuna .....	16
Adivinanzas. Tradición popular .....	18
En el agua clara. Canción infantil .....	20
El mono. José Juan Tablada .....	22
Los sapos. José Juan Tablada .....	23
El colibrí. Anónimo .....	24
El cuento de nunca acabar. Lírica popular .....	26
El elefante. Mónica Tirabasso .....	27
Refranes. Tradición popular .....	28
El piojo. Lírica popular .....	30
Un gorrión. José Emilio Pacheco .....	31
La liebre y la tortuga. Esopo .....	32
Contrarios. Anónimo .....	34
Juego de palabras. Anónimo .....	35
Gallinita ciega. Gloria Fuertes .....	36
De ese cerro verde. Canción tradicional .....	38
Jugaremos en el bosque. Juego tradicional .....	40
El jarrito. Lírica popular .....	43
Diccionario poético 1. Alberto Vital, Ramón Gómez de la Serna, Octavio Paz .....	44
Los capitanes de la comida. Jesús Rosas Marcano .....	45
El tlacuache. Evangelina Mendoza Márquez .....	46
¿Cómo nos movemos? Alberto Vital .....	49

Anexo 12b. Índice del Libro *Lengua Materna: Español Lecturas*, Primer grado



Las canciones de Natacha. Juana de Ibarbourou	50
Lluve. Francisco Gabilondo Saler, Ciri-Ciri	52
Pablito clavó un clavito. Trabalenguas	55
Conejito. Julio Cortázar	56
El sapo. Víctor Terán	60
Palíndromos 1. Miguel González Arévalo, Gilberto Prado Galán, Gabriel Bruni Pelg	62
Es verdad. Federico García Lorca	64
El pastorcito mentiroso. Esopo	66
Luciernaga. Ueshima Oshizura	70
Rueda. Roberto López Moreno	71
Diccionario poético 2. Carlos Pellicer, Alberto Vial, Rosario Castellanos	72
Tesoros. Eliseo Diego	75
El campo. Agustín Yáñez	74
El sapito glo glo glo. José Sebastián Tallon	76
Animales de otras tierras. Álvaro Núñez Cabeza de Vaca	79
Tres tristes tigros. Trabalenguas	81
No acabarán mis flores. Nezahualcóyotl	82
Que te corta corta. Nicolás Guillén	84
Guacamaya. Lírica popular	86
El niño prodigio. Silvina Ocampo	88
No quiero oro. Canción tradicional	92
Flores. Leonardo da Vinci	94
Piñero y yo. Juan Ramón Jiménez	96
Adivinanzas. Tradición popular	100
Los barcos de papel. Rabindranath Tagore	102
Palíndromos 2. Ramón Giné Farné, Gilberto Prado Galán, Marco Collin, Willy de Winter	106
Cómo se dibuja un niño. Gloria Fuentes	108
El papalote. Agustín Yáñez	110
Cuarto creciente. Efraín Subero	114
Caracol. Federico García Lorca	115
El ropero. Francisco Gabilondo Saler, Ciri-Ciri	116
La cabra tira al monte. Obra de teatro	119
Bibliografía	124
Créditos bibliográficos	127
Créditos iconográficos	128