

UNIVERSIDAD DE SONORA

División de Humanidades y Bellas Artes

Maestría en Lingüística

**La educación intercultural bilingüe en el nivel básico: ¿Mito o
realidad?**

**Un estudio de caso: la enseñanza de la lengua Mam
(Gramática Didáctica de Chiapas)**

TESIS

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
MAESTRO EN LINGÜÍSTICA
PRESENTA:**

Marcos Ramírez Hernández

2016

Hermosillo, Sonora.

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

A mi Maye

AGRADECIMIENTOS

Primero quiero agradecer al programa de maestría en lingüística y a los investigadores/profesores de la Universidad de Sonora, sin olvidar a sus administrativos. Quiero agradecer especialmente a la Dra. Zarina Estrada, con su apoyo moral siempre conté y creyó mucho en mí; confió en que lograría terminar esta etapa de mi formación. También agradezco a mi director de tesis, el Dr. Albert Álvarez, quien tuvo mucha paciencia al asesorarme y por su aportación en este trabajo, el cual dirigió cabalmente. No pudo dejar de agradecer a la doctora y amiga Claudine Chamoreu quien me alentó a seguir estudiando y me recomendó ampliamente el posgrado de lingüística de la UNISON.

También agradezco a mis amigos Mames, Tseltales, Tojol-ab'ales, Choles, Kachikeles, etc. que siempre me abrieron sus puertas para trabajar con sus proyectos. Gracias profesores: Nicacio Ramos, Juan Rolando Morales, Juan Rodríguez, Edívoras López, Daniel Hernández, Rubén López, Pablo, Anita, Sebastiana, Oscar, Aurelio, Felipa, Silvia, Oscar, Víctor, Lucio y a todos los profesores que forman parte del equipo de gramáticas didácticas de Chiapas.

Agradezco el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por su sistema de becas a posgrado, que nos facilitan la vida para seguir formándonos profesionalmente.

No puedo dejar de agradecer a todos mis amigos sonorenses quienes siempre fueron importantes en mi estancia en Hermosillo; gracias por conocerlos y ser parte de mi existencia gracias: Andrés A. Gutiérrez y su linda Familia, el Pedro, Daniela y Carlos, Víctor, Carlos (el cana), Deneb, Paty, Tadeo y Magda, el Pito Pérez, la Alex, el Caver, las Monys, las Gabys, Lily, Tesia, Franki, Darta, Dany, Carlo, Denisse, Roció, Mariana, Mario, Said, Asíz, Francisco, Roberto, Ramiro, el Chavita del INALI, Sarah,

Carlos (el del camioncito), a Don Gerardo y a todos aquellos que no he mencionado, pero que fueron parte importante de esta travesía. También agradezco a mis amigos indígenas que me enseñaron su mundo Yoreme. Gracias: Don Antolín, Trinidad, Armanda, profe Alfredo, Rosina y Nereyda. Don José Rosario, Don Secundino y Don Herlindo que en paz descanse.

Además agradezco a mis compañeras de la maestría Ana Tona y Denisse Martínez, pues siempre nos apoyamos y nunca claudicamos aunque nuestros temas eran algo diferentes y polémicos.

Finalmente agradezco a mis padres José Félix y María de los Ángeles que siempre han confiado en mí y me han acompañado en mis pequeños avances profesionales. Gracias padres por ser los mejores del mundo. También agradezco a mi expareja Mariela Altamirano quien me ha ayudado dándome mucha fuerza y pasión por la vida, y también ha cuidado mucho mi ortografía y redacción para esta tesis. Gracias Maye por quererme tanto, ya sabes que es un sentimiento recíproco. Gracias a todos.

RESUMEN

Por lo general en la enseñanza de lenguas indígenas en México se parte de la elaboración de gramáticas descriptivas, diccionarios, vocabularios y glosarios de tipo descriptivo y pocas veces se trabaja con la elaboración de gramáticas pedagógicas o didácticas. Sin embargo, este tipo de gramática representa una etapa fundamental para el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas. La producción de este tipo de gramática tampoco es garantía de éxito en sí, ya que es muy importante que los contenidos pedagógicos y la metodología empleada para la elaboración de estas gramáticas sean adecuados con los objetivos pedagógicos perseguidos. Es entonces necesario evaluar esta adecuación con el fin de poder así fortalecer y desarrollar materiales didácticos que sean acordes tanto a los objetivos pedagógicos planteados desde las políticas lingüísticas y educativas, como a los diferentes contextos educativos existentes en las lenguas indígenas nacionales.

El interés de trabajar con una gramática didáctica del Mam se debe a que me preocupa la situación de esta lengua del estado de Chiapas al ser considerada como “lengua en riesgo” (según el INALI), además de que son muy pocos los investigadores lingüistas que la han trabajado desde la perspectiva de la educación intercultural. Un factor por el que me interese en analizar esta gramática fue que está estructurada en versión bilingüe (Mam-español), lo cual me permitió acceder a los contenidos didácticos y así poder analizar dicha información.

Otro de los aspectos por los cuales me interesé en estudiar esta gramática fue que al estar trabajando en el INALI tuve la oportunidad de apoyar con asesorías lingüísticas a los profesores/autores que elaboraron las gramáticas didácticas de las lenguas indígenas de Chiapas. En específico estuve apoyando en la elaboración de los cuadernos de

trabajo de las gramáticas didácticas del segundo y tercer ciclo de educación primaria indígena de las lenguas Mam y Tseltal. En el transcurso de las revisiones me percaté de ciertas inconsistencias o ausencias con respecto a los propósitos planteados dentro del manual (Gramática Didáctica Mam) y una ausencia muy marcada correspondía a los elementos interculturales. Este tipo de cuestiones despertó mi interés por revisar más a fondo dicha gramática y así poder contribuir no sólo en realizar simples observaciones de tipo lingüístico-pedagógico, sino también enriquecer dicho trabajo para que sirva como referencia al generar en un futuro próximo, nuevas gramáticas pedagógicas para lenguas en riesgo.

La gramática didáctica Mam con la que trabajé corresponde a una de las propuestas pedagógicas más actuales que buscan contribuir en materia de enseñanza de las lenguas indígenas de México. Dentro del proyecto “Diseño y elaboración de gramáticas y diccionarios de las lenguas indígenas para la educación intercultural bilingüe” (Ver capítulo IV), se elaboraron dos tipos de gramáticas didácticas: unas monolingües y otras bilingües. La ventaja de trabajar con esta gramática bilingüe (Mam-español) fue que, dado que no soy hablante de la lengua Mam, pude entender los contenidos de las unidades ya que se encontraban escritas en español, lo que me ayudó a desarrollar el análisis de este manual, mismo que se presenta en el capítulo IV.

Índice

Introducción	1
Capítulo 1: Datos básicos sobre los mames y su lengua	
1.1. Información etnográfica	4
1.1.1 Nombre de la lengua.	4
1.1.2 Localización	5
1.2 Información sociolingüística	7
1.2.1 Antecedentes históricos	7
1.2.2 Las estructuras normativas de la vida social de los mames	10
1.2.3 Cosmogonía del grupo Mam	11
1.2.4 Aspectos culturales de la etnea Mam.	12
1.3 Descripción lingüística	15
1.3.1 Familia lingüística	15
1.3.2. Situación sociolingüística de la lengua Mam	19
1.3.2.1. Un panorama general del desplazamiento de las lenguas Indígenas Nacionales.	19
1.3.2.2. Algunas causas del desplazamiento	20
1.3.2.3. La situación de vitalidad lingüística en la lengua Mam	20
1.4. Características Generales de la lengua	28
1.4.1 Fonemas de la lengua	28
1.4.1.1. Sistema consonántico	29
1.4.1.2. Sistema vocálico	31
1.4.2. Morfosintaxis	32
1.4.2.1. Orden de constituyentes	33

1.4.2.2. Tipo de alineamiento y sus marcas morfológicas	38
1.4.2.3. Ergatividad en lenguas mayas.	39
Capítulo 2: Contextualizando las políticas lingüísticas en la educación de México del siglo XX al XXI	
2.1 Antecedentes previos a los siglos XX-XXI.	43
2.2 Etapa de la Castellанизación (1911-1934).	45
2.3. Etapa de la Instrucción de la Lengua Materna (L1) (1934-1970).	47
2.4. Etapa de la Educación Bilingüe y Bicultural (1978-1995).	51
2.5. Etapa de Educación bilingüe y Derechos Lingüísticos (1995-2003).	54
2.6. Etapa de la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).	57
2.6.1. En el Plano Internacional	59
2.7. Algunas consideraciones finales	61

Capítulo 3: Marco teórico para una política intercultural y bilingüe en la Educación Básica

3. Las Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México. (2003-2015).	69
3.1. Marco jurídico y normativo.	70
3.1.1. En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.	70
3.1.2. El convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).	71
3.1.3. La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas	72
3.1.4. La Ley General de Educación.	73
3.1.5. La Ley General de Desarrollo Social	74
3.1.6. El programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-	75

2006 y el Programa Nacional de Desarrollo Social 2001-2006

3.2. Marco filosófico	78
3.3. Marco conceptual	80
3.3.1. Cultura.	80
3.3.2. Diversidad.	81
3.3.3. Identidad	82
3.3.4. Multiculturalidad.	82
3.3.5 Interculturalidad.	84
3.3.5.1 Dimensión epistemológica.	85
3.3.5.2. Dimensión ética.	86
3.3.6. Lengua.	86
3.4. Marco pedagógico	87
3.4.1 La educación intercultural	88
3.5. El Enfoque Intercultural en Educación. Orientaciones para maestros de primaria.	93
3.5.1. Antecedentes sobre la interculturalidad.	93
3.5.2. El bilingüismo.	94
3.5.3. Objetivos de la Educación intercultural bilingüe (EIB).	94
3.5.3.1.Espacio epistemológico o del conocer.	97
3.5.3.2.Espacio de lo ético o del elegir.	97
3.5.3.3.Espacio lingüístico o de la comunicación.	98
3.5.4. Orientaciones pedagógicas para la EIB.	99
3.5.4.1. La noción de transversalidad	100
3.5.4.2. Las nociones de flexibilidad y autonomía curricular.	101
3.5.5. Calidad de la Educación con Enfoque Intercultural Bilingüe.	102

3.5.5.1. Principios y criterios para el logro de una Educación de Calidad, con equidad y pertinencia cultural	103
3.6. Parámetros curriculares de la asignatura de lengua indígena	105
3.6.1. Derechos lingüísticos de los niños y pueblos indígenas.	105
3.6.2. Fundamentación teórica de los parámetros curriculares	108
3.6.2.1. La noción de educación de los pueblos indígenas de México	109
3.6.2.2. Definición de lenguaje	109
3.6.2.3. La diversidad del lenguaje	110
3.6.3. Enfoque de la Asignatura de Lengua Indígena	110
3.6.4. Los objetivos de la materia lengua indígena según los parámetros curriculares.	112
3.6.5. Organización de contenidos generales por ámbito.	117
3.6.6. Propósitos para el primer ciclo	117
3.7. Reflexiones finales con respeto a esta etapa de la política intercultural en México.	125

Capítulo 4: Análisis de la Gramática Didáctica Mam

4.1. La producción de materiales didácticos para la enseñanza de las lenguas indígenas de Chiapas.	129
4.2. El Análisis de la Gramática Didáctica Mam	141
4.2.1. Metodología	141
4.2.2. Macroestructura de la gramática didáctica Mam.	142
4.2.3 Análisis de la presentación del libro.	145
4.2.4. Análisis de la microestructura de una unidad tipo.	161
4.2.4.1. Evaluación unidad por unidad.	161

4.2.4.2. Observaciones con respecto al primer análisis de las unidades de GDM.	186
4.2.4.3. Análisis de los propósitos por unidad.	187
4.2.4.4. Observaciones con respecto a los propósitos y aprendizajes esperados de la gramática didáctica Mam.	197
4.2.4.5. Análisis de las sugerencias para el maestro por unidad.	200
4.2.4.6. Observaciones acerca de las sugerencias para el Maestro.	208
4.2.4.7. Análisis de los textos utilizados en la Gramática Didáctica de la Lengua Mam.	210
4.2.4.8. Observaciones acerca de los textos utilizados en la gramática didáctica Mam.	219
4.2.4.9. Análisis general de las imágenes presentes en el libro (GDM).	220
4.2.4.10. A manera de conclusión.	228
Conclusiones Generales	229
Bibliografía	241
Anexo (Índice de Tablas y figuras).	

ABREVIATURAS

A1s	1a. singular ergativa
A2s	2a singular ergativa
A3s	3a singular ergativa
A1p	1a plural ergativa
A2p	2a plural ergativa
A3p	3a plural ergativa
ADV	adverbio
AP	Antipasivo
B1s	1a singular absoluta
B2s	2a singular absoluta
B3s	3a singular absoluta
B1p	1a plural absoluta
B2p	2a plural absoluta
B3p	3a plural absoluta
C LEF	completivo lejano
CRD	completivo reciente dependiente
C R	completivo reciente
DEM	Demostrativo
DIR	Direccional
ENC	Enclítico
Hab.	Habitual
INC	Incompletivo
NEG	Negativo
SC	sufijo de categoría
SR	sustantivo relacional
SUF	sufijoSUJ sujeto
S	Sujeto
O	Objeto
V	Verbo
VT	verbo transitivo

ANEXO

Índice de cuadros, tablas, imágenes o figuras.

		Pag.
Mapa 1. CDI	Ubicación de la lengua Mam	5
Mapa 2. INALI	Pilote de la Gramática Didáctica Mam	6
Cuadro INEGI	Población de hablantes de lengua Mam	7
Cuadro. INALI	Comité Consultivo para la Atención a las lenguas indígenas en riesgo de Desaparición	21-22
Cuadro. INALI	Variantes Lingüísticas en muy Alto riesgo de Desaparición	24
Mapa. INALI	Grado de Riesgo Muy Alto	24
Cuadro. INALI	Variantes lingüísticas con Alto riesgo de Desaparición	26
Mapa. INALI	Grado de Riesgo Alto	26
Cuadro. INALI	Variantes lingüísticas con Mediano Riesgo de Desaparición	27
Mapa. INALI	Grado de Riesgo Mediano	28
Tabla.	Inventario de Consonantes de la Lengua Mam	29
Tabla. INALI	Consonantes correspondencia grafía-fonema	30
Tabla.	Vocales de la lengua Mam	31
Tabla.	Vocales correspondencia grafía-fonema	31
Imagen.	Ámbito Vida familiar y comunitaria	120
Imagen	Sugerencias de Proyectos	120
Mapa. DEI-SEF	Focalización Territorial de las Lenguas Indígenas de Chiapas.	135
Cuadro.	Número de Hablantes de las Lenguas Indígenas de Chiapas para el proyecto de “Diseño y elaboración de gramáticas y diccionarios de las lenguas indígenas para la educación intercultural bilingüe”	135
Cuadro.	Académicos del proyecto de “Diseño y elaboración de gramáticas y diccionarios de las lenguas indígenas para la educación intercultural bilingüe”	136
Cuadro.	Número de alumnos por lenguas indígenas del ciclo escolar	136

	2007- 2008.	
Cuadro.	Número de Maestros por lenguas indígenas del ciclo escolar 2007- 2008.	137
Imagen.	Portada de la Gramática didáctica Mam (la cual fue el objeto de estudio).	142
Tabla.	Categorías Gramaticales de estudio en la GDM.	157
Imagen. INALI-DGEI-SEF	Alfabeto Ilustrado	160
Imagen. GDM	La siembra de milpa	221
Imagen. GDM	Los utensilios de Petrona	221
Imagen. GDM	Día de muertos	222
Imagen. GDM	Los animales de Doña Petrona	222
Imagen. GDM	La familia de Don Feliciano	223
Imagen. GDM	La narración de Don Guadalupe	223
Imagen. GDM	Los animales de Don Ernesto	224
Imagen. GDM	La construcción del canasto	224
Imagen. GDM	La escuela	225
Imagen. GDM	Los borregos	225
Imagen. GDM	Reunión con ejidatarios	226
Imagen. GDM	La cosecha de café	226

INTRODUCCIÓN

Esta investigación tiene como objetivo general analizar una gramática didáctica de la lengua Mam publicada en 2011 por la Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de Chiapas. En este análisis se busca verificar si los contenidos pedagógicos, así como las actividades, ejercicios, instrucciones e informaciones contenidas en esta gramática didáctica bilingüe (español-Mam) objeto de estudio son acordes con los objetivos y propósitos pedagógicos perseguidos en los programas propuestos en los parámetros curriculares de la Asignatura Lengua y Cultura Indígena, así como en las políticas interculturales y bilingües para la educación básica en México.

En términos más específicos se pretende comparar los objetivos pedagógicos nacionales para la enseñanza de lenguas indígenas tal y como aparecen planteados en el Enfoque Intercultural de la Educación Intercultural Bilingüe con respecto a los objetivos planteados en la gramática didáctica Mam. Otro aspecto que considera este estudio es verificar si existen elementos lingüísticos, culturales y pedagógicos considerados para la elaboración de la gramática didáctica del Mam y ver si son pertinentes con respecto a los lineamientos de los parámetros curriculares.

Como veremos, el estudio planteado va a mostrar que no hay plena congruencia entre los objetivos planteados en la gramática didáctica del Mam con respecto a los contenidos de la misma y que tampoco estos contenidos se alinean plenamente a las políticas interculturales de la Educación Básica en México.

Esta tesis está organizada de la siguiente manera: en el capítulo uno se presentan datos etnográficos y lingüísticos de los Mames. En este primer capítulo, en una primera parte se presenta de manera general el nombre y la ubicación geográfica

de la lengua, la organización social de la comunidad Mam, una breve reseña histórica de cómo llegó este grupo étnico a México, así como su cosmogonía. En una segunda parte, se propone una descripción lingüística general mostrando las relaciones genéticas que tiene la lengua Mam dentro de la familia lingüística maya a la que pertenece, el sistema de fonemas tanto consonánticos como vocálicos, los rasgos tipológicos principales de la lengua y se presenta también un panorama general de su situación sociolingüística.

En el capítulo dos se propone un esbozo historiográfico sobre las políticas lingüísticas y educativas en México, para contextualizar la situación de las políticas públicas para la educación indígena. Se señalan algunos antecedentes previos al siglo XX y se abordan los momentos o etapas históricas más representativas de las políticas lingüísticas y educativas mexicanas en el siglo XX y XXI. Finalmente se presentan algunas reflexiones sobre las leyes nacionales e internacionales con respecto de los derechos de los pueblos indígenas.

En el capítulo tres se describen los fundamentos teóricos que serán la base para el análisis de esta gramática didáctica. En este capítulo se exponen en términos generales los lineamientos para la Educación Intercultural Bilingüe elaborados por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) en México. También se describen los argumentos centrales de los parámetros curriculares para la asignatura lengua y cultura indígena. Finalmente se bosquejan algunos elementos para la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe en el Aula a partir de las orientaciones pedagógicas que se proporcionan a los maestros.

El capítulo cuatro representa el análisis de la gramática didáctica del Mam (GDM). En una primera parte, se contextualiza a grandes rasgos el proyecto en el cual

está adscrita esta gramática didáctica. En seguida se realiza el análisis de los contenidos desarrollados en la GDM, considerando la macro y micro estructura de la misma. Este estudio que consiste en una evaluación de la GDM a la luz de las propuestas y de los objetivos planteados en los lineamientos para la Educación Intercultural Bilingüe en México, la meta de este trabajo de investigación es ayudar a mejorar los materiales didácticos, mediante una revisión minuciosa y actualizada de los libros de texto destinados para la enseñanza de lengua indígena, y mediante una reflexión sobre los cambios actuales (tales como modernidad, globalización y migración) y la situación en la que la enseñanza de las lenguas indígenas se encuentra ya sea en el ámbito escrito así como oral. La importancia de esta evaluación debe ser de utilidad para enfrentar las nuevas necesidades crecientes en la sociedad que están en constante cambio. La metodología utilizada en esta parte de la investigación es principalmente de tipo inductivo, realizando una observación minuciosa y una descripción detallada del contenido en el Manual del Maestro (Gramática Didáctica Mam) cuyo título original es **“U’JAL TE XHNAQ’TSAL TA T-TS’IB’ENJ TE TA YOL MAM TE CHYAPAS”**. El análisis se realizó en dos partes: primero una descripción de la macroestructura de la obra y finalmente un análisis minucioso de la microestructura de este manual.

Por último, se presentan las conclusiones generales de esta investigación, resaltando los hallazgos más importantes de este trabajo.

CAPÍTULO 1

DATOS BÁSICOS DE LOS MAMES Y SU LENGUA

En este capítulo se presentan datos etnográficos y lingüísticos de los Mames con el fin de conocer los aspectos generales tanto de la comunidad como de la lengua asociadas a la gramática didáctica objeto de estudio. En una primera sección se comenta de manera general acerca del nombre de la lengua, la ubicación geográfica de la comunidad Mam y su organización social. Además, se proporciona una breve reseña histórica de cómo llegó este grupo étnico a México, así como una presentación general de su cosmogonía y aspectos culturales de la etnea Mam. En una segunda sección, se hace una descripción lingüística mostrando las relaciones genéticas de la familia lingüística, el sistema de fonemas tanto consonánticos como vocálicos, los rasgos tipológicos principales de la lengua y por último un panorama general de la situación sociolingüística de la lengua Mam.

1.1. Información etnográfica

Los mames constituyen una etnia indígena de filiación Maya que habita el límite fronterizo en el sur de nuestro país, específicamente en la costa, en la región de Soconusco, en la sierra y en la selva del estado de Chiapas. Se extienden hacia el Altiplano Occidental guatemalteco en los Departamentos de San Marcos, Huehuetenango, Quetzaltenango y Retalhuleu (CDI; 2006; p, 5)

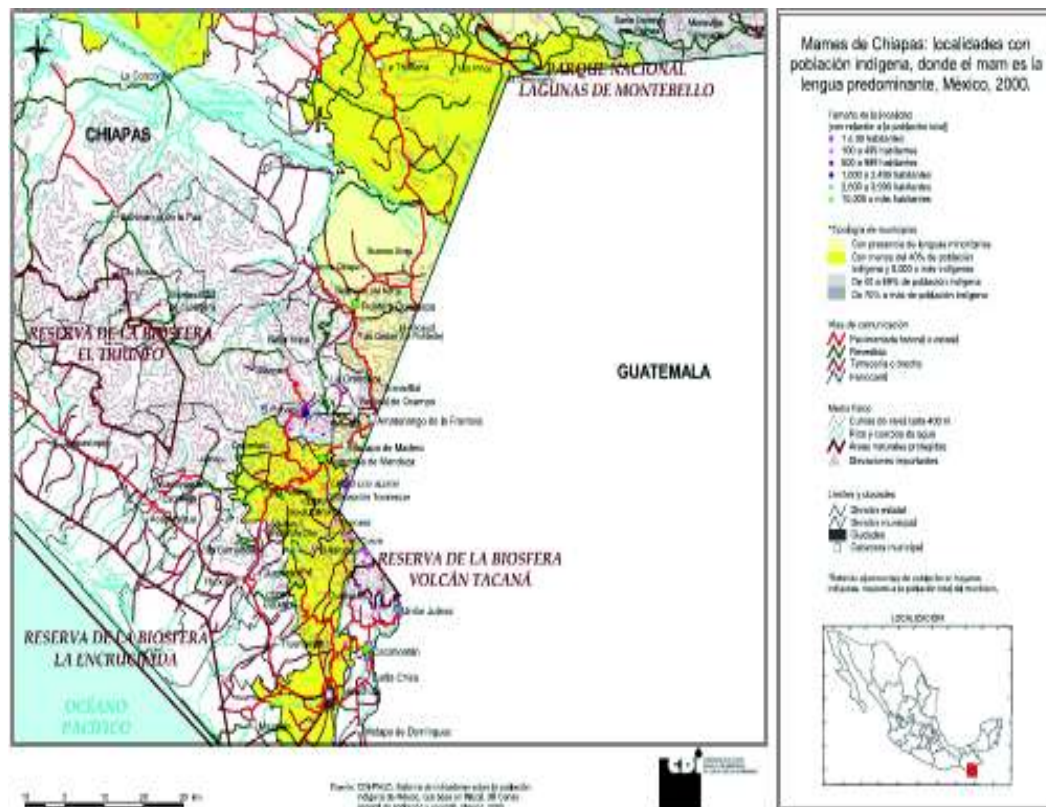
1.1.1 Nombre de la lengua.

Dentro del idioma, el término *Mam* significa “padre genérico” o “abuelo”, por ello se usa como vocativo tanto para el padre como para el abuelo, pero también es un

clasificador con el que se designan deidades, ancestros, fundadores y sacerdotes. (CDI; 2006; p, 8).

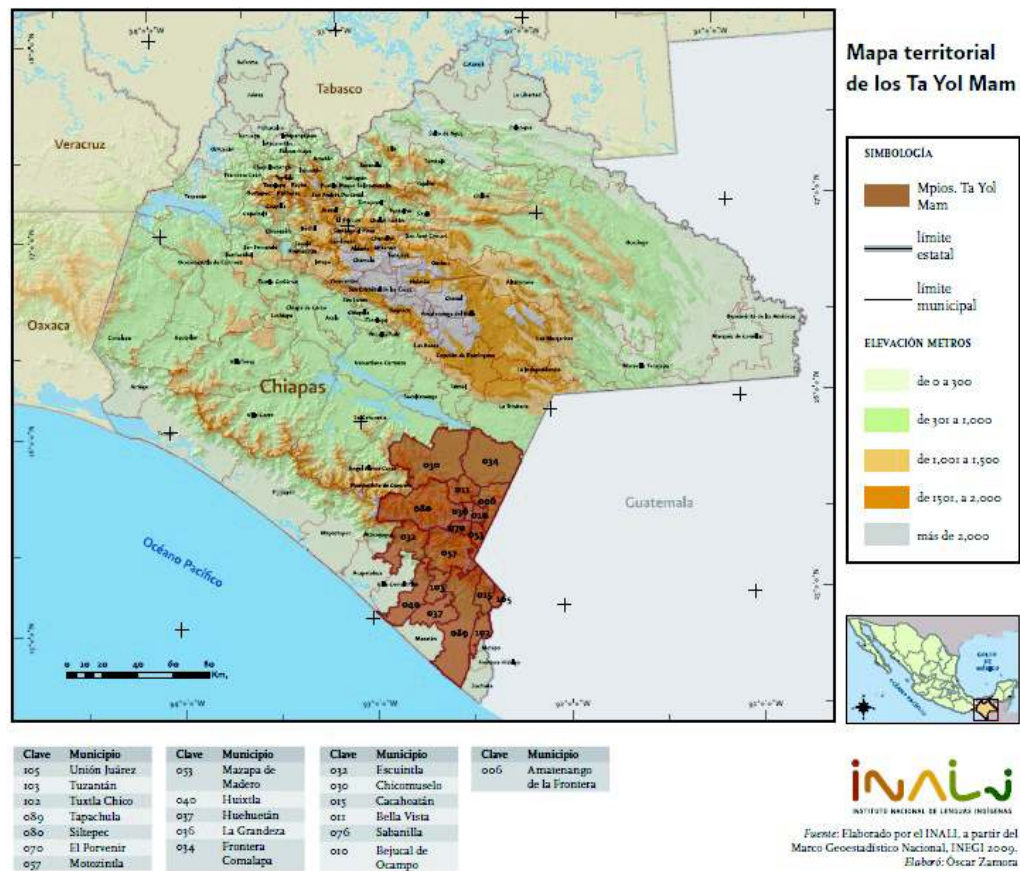
1.1.2 Localización

La mayoría de la población Mam se concentra en la región serrana, seguida por el Soconusco; colinda al suroriente con la República de Guatemala, al sur con las aguas internacionales del océano Pacífico, al norte con poblaciones pertenecientes a las etnias chuj, kanjobal, jacalteco, tectiteco o teco, motozintleco y Tseltal, y al poniente con los grupos tseltales, tuzantecos, mixes y zoques (CDI, 2006: 6). Ver mapa 1 elaborado por CDI.



Mapa 1. Elaborado por el CDI. Localidades del estado de Chiapas donde se habla Mam.

Los principales asentamientos de los mames donde se está trabajando con la gramática didáctica del Mam de Chiapas objeto de estudio son: Unión Juárez (105), Tuzantán (103), Tuxtla el chico (102), Tapachula (089), Siltepec (080), El Porvenir (070), Motozintla (057), Mazapa de Madero(053), Huixtla (040), Huehuetán (037), La Grandeza (036), Frontera Comalapa (034), Escuintla (032), Chicomuselo (030), Cacahoatán (015), Bella Vista (011), Sabanilla (076), Bejucal de Ocampo (010) y Amatenango de la Frontera (006) como podemos observar en el mapa 2.



Mapa 2. Elaborado por el INALI, 2009. Principales asentamientos donde se piloteó la gramática didáctica de la lengua Mam.

1.2 Información sociolingüística

Según el III Censo Nacional de Población y Vivienda 2010 del INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía), existen alrededor de 10,374 hablantes de la lengua Mam reportados en Chiapas, como se observa en el cuadro No 1.

Población de 3 años y más que hablan lengua indígena

Hombres	5,611
Mujeres	4,763
Total	10,374

Cuadro No 1. Datos del III Censo Nacional de Población y Vivienda 2010 del INEGI.

1.2.1 Antecedentes históricos

Como se sabe, la presencia de las lenguas guatemaltecas en nuestro país es añeja (finales del siglo XIX), así como numerosa (20,715 hablantes en 2005, según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, sin incluir al *mocho* y al *muchu*). En este sentido se puede decir que tiene, fundamentalmente, dos historias. En efecto, desde finales del siglo XIX, cuando se estaban estableciendo los límites territoriales definitivos mexicanos con el país centroamericano, hablantes de Teko, Jakalteko, Chuj y Mam se instalaron en buena parte de las que serían las actuales regiones político-administrativas chiapanecas “La Sierra” y “La Zona Fronteriza”. Además, hablantes de Mam, mocho y tuzanteco se integraron al territorio nacional debido a la anexión a México de El Soconusco cuando los gobiernos firmaron el tratado

definitivo de los límites en el año de 1882. Otro acontecimiento que ocasionó un flujo migratorio de Guatemala a México fue la erupción en 1902 del volcán Santa María. Por otra parte, otra oleada de hablantes de lenguas guatemaltecas penetró en México a principios de la década de 1980 (1982-1984 y 1986, principalmente) debido al recrudecimiento de la guerra civil que se vivió en Guatemala desde 1944 hasta 1996. En ese momento, según la información del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) y la Comisión Mexicana de Ayuda a Refugiados (COMAR), ingresaron a nuestro país poco más de 45 mil guatemaltecos, entre mayas y ladinos (aunque se sabe que la cifra extra-oficial es más próxima a la realidad, algo más de 100 mil). Básicamente, con este evento se registró en México la presencia de hablantes de Akateko, Awakateko (Chalchiteko), Chuj, Ixil, Jakalteko, K'iche', Mam, Q'anjob'al y Q'eqchi'. Los lugares en los que se establecieron se encontraban cerca de la frontera con sus respectivos territorios en Guatemala y hubo una gran cantidad de asentamientos, así como una considerable dispersión entre ellos.

Pese a que esta diversidad ha sido negada (o poco valorada) por habitantes de la zona y gobiernos municipales, estatales (Chiapas, en su momento) y federales, sobre todo por discriminación, estas personas continuaron haciendo su vida en México; algunos como ciudadanos mexicanos, otros con la posibilidad de serlo y algunos pocos sin el interés de obtener la ciudadanía¹. Una muestra de lo anterior es la forma en la que aparecen registrados los hablantes de estas lenguas en los diferentes censos oficiales de población y vivienda.

¹ Muchos fueron los que retornaron a su país una vez que terminó la guerra y se firmaron los Acuerdos de Paz Firme y Duradera el 29 de diciembre de 1996, varios han sido los que también han estado regresando a Guatemala, cada vez que en México no encontraron un lugar idóneo para continuar su vida.

El diferendo entre Guatemala y México sobre dichos territorios se prolongó hasta 1882, cuando ambos gobiernos firmaron el tratado definitivo de límites en el que, además de Chiapas y el Soconusco, Guatemala entregó a México la parte conocida como el Distrito de Mariscal. México, a cambio, cedió una parte de Tuxtla el Chico donde se ubicaba una finca llamada “El malacate”, propiedad del entonces presidente guatemalteco Justo Rufino Barrios (CDI, 2006: 14)

Con dicho tratado los mames quedaron divididos en mames mexicanos y mames guatemaltecos; sus tierras fueron declaradas propiedad de la nación y a ellos se les naturalizó como mexicanos. Como ya se señaló anteriormente, los flujos migratorios posteriores en ambos lados de la frontera se debieron a diversas causas, entre ellas la erupción en 1902 del volcán Santa María, así como a las políticas integracionistas y discriminatorias de los sucesivos gobiernos de ambos países. En Guatemala se afectaron tierras comunales y se implantaron el trabajo forzoso y el servicio militar obligatorio para indígenas mediante el reclutamiento involuntario. La discriminación, la explotación y la represión política fue la tónica y continúa siéndolo en la actualidad. En México, por medio de actos de discriminación racial por origen étnico y de nacionalidad, a los mames se les consideró mexicanos de segunda clase; se procuró despojarlos de su identidad étnica mediante la eliminación paulatina del uso de su lengua, de sus costumbres, de sus tradiciones, de su cosmovisión y de su religión mediante campañas sistemáticas de integración nacional, con el propósito de diferenciarlos de mames guatemaltecos y bajo amenazas de deportación, encarcelamiento y ejecución (CDI, 2006: 14-15)

Este tipo de contexto histórico ha marcado realmente a la población Mam y por lo tanto los mames han buscado diversas formas de fortalecer su cultura, identidad y lengua Mam. Por tal motivo el proyecto “Diseño y Elaboración de Gramáticas y Diccionarios de las Lenguas Indígenas para la educación Intercultural y Bilingüe de Chiapas” ha tomado en cuenta la lengua Mam y se ha desarrollado una serie de materiales como gramáticas descriptivas, vocabulario, diccionarios y gramáticas didácticas.

1.2.2 Las estructuras normativas de la vida social de los mames

Si bien el grueso de la población Mam vive en barrios, colonias y rancherías dispersas de la sierra, podríamos decir que el barrio es la unidad político-administrativa más importante. Alrededor de él se organizan las familias nucleares y extensas de cada uno de los ejidos que componen el gobierno municipal en la región. Estos barrios se identifican según las relaciones internas de parentesco, que se establecen tanto por filiación consanguínea como por afinidad (CDI, 2006: 39)

También se organizan socialmente a través del sistema de cargos, donde un grupo de ancianos o consejeros tiene a su cargo las mayordomías o cofradías. Tal es el caso que tanto las autoridades salientes como las entrantes se someten a un proceso ritual con ceremonias religiosas a cargo de *ajq'ij*, que realizaba limpias y encabezaba peregrinaciones a los lugares sagrados alrededor del pueblo: altares y ríos. Durante este proceso los elegidos deben cumplir rigurosas normas de comportamiento, como la abstinencia sexual, los ayunos y el rezo intenso (CDI, 2006: 42).

Es posible afirmar que los mames se organizan en torno a la familia, ya que se establecen alianzas matrimoniales entre barrios del ejido. Para ellos la tierra, la agricultura y la organización ejidal son muy importantes, así como los significados simbólicos que representa el entorno natural en la reproducción social (CDI, 2006: 42).

1.2.3. Cosmogonía del grupo Mam

Los mames creen que el mundo tiene un horizonte plano de cuatro lados cubierto por un cielo donde reside *Qmam*, “nuestro padre”, en tanto que las cuevas son ventanas de entrada al lugar donde habitan seres que tienen vida eterna, como los dueños de los cerros. Afirman que el hombre Mam fue creado tres veces. Primero los formadores engendraron a hombres antropófagos de sus propios hijos. Cuando estos niños llegaban a la edad en que la mollera se les cerraba, eran degollados, cocidos y comidos. Dejaban un varón y una hembra para prolongar la descendencia. Esta generación desapareció mediante un diluvio cuando el mar se les vino encima (CDI, 2006: 44).

La segunda creación fue la de los hombres sabios, como el *ajq'ijj*, *el ajk'a*, *el tajawwatl*, “dueño del sueño”, y *el tajawyab'il*, “dueño de las enfermedades”. Entonces se inició la cuenta de los días, los meses y los años. Se empezó a registrar el nacimiento y a descubrir su nágual. Los cerros fueron designados como lugares de oración; los puntos cardinales, como lugares de bendición y protección de los hijos. Sin embargo, una disputa por el liderazgo entre el *ajq'ijj* y *ajk'a* desató el conflicto. Tanto el uno como el otro pretendieron desafiar la sabiduría del creador. Incluso subían sobre el *qi'nqa'n*, “arco iris”, para espiar al formador. Llegaron a predecir su

destrucción. “Vendrán días aciagos”, dijeron. Elaboraron grandes ollas para poder introducirse en ellas y ocultarse debajo de la tierra, pero la trementina con fuego los alcanzó y todos perecieron. Esta catástrofe provocó el cambio de la faz de la Tierra y se formaron las hondonadas, las barrancas y los cerros, así como las zonas pantanosas y anegadizas de la actualidad (CDI, 2006: 44).

La tercera generación de mames fue resultado de que los dioses salvaron a una hembra y a un varón del diluvio que los formadores provocaron para lavar la Tierra del fuego con trementina que había caído. Los integrantes de esa pareja son los abuelos fundadores supervivientes de aquella lluvia torrencial. A los *ajq'ij* y *ajk'a* que vinieron después se les redujo la sabiduría, lo mismo a los dueños de la enfermedad, del sueño y del *kamik*, “tragedia”. Por esta razón, para los mames de hoy, aun cuando son ya creencias registradas en la memoria colectiva, la tierra, los cerros, las piedras, las barrancas, los ríos y las lagunas son lugares sagrados de adoración al creador; son los puntos de contacto del hombre con la naturaleza y el cosmos. Los rituales del ciclo de vida, del ciclo agrícola y los dedicados a los santos patronos y las festividades cívicas, forman un todo en la vida del hombre Mam (CDI, 2006: 44-45).

1.2.4 Aspectos culturales de la etnea Mam.

Lengua

La investigadora Matilde Vázquez nos comenta que; Durante el trabajo de campo en las comunidades seleccionadas, me di cuenta de que la mayoría de los hablantes, por no decir todos, se comunican en lengua castellana, ya sea en el ámbito familiar o comunitario. Por ejemplo, en las celebraciones religiosas, asambleas comunitarias, de mujeres y demás reuniones, no logre escuchar alguna conversación en lengua Mam.

Las personas de la tercera edad que usan la lengua no participan en su transmisión, y los adultos menores de 50 años sólo son poseedores pasivos de la lengua; la mayoría de los jóvenes y niños no saben hablarla. (Vázquez; 2006; p.132).

Los testimonios aportados por los ancianos mames expresan que la gente joven no encuentra la importancia del uso de la lengua indígena, es considerada sinónimo de vergüenza, discriminación. (Vázquez; 2006; p.132).

Vestimenta

La vestimenta Mam ha variado con el paso del tiempo. El atuendo femenino es el más conocido, consta de un corte jaspeado de diversos colores y blusa con cuello bordado. En los lugares que visité, solo en el ejido Gautimoc, municipio de Cacaohatán, logré observar a dos mujeres de la tercera edad portándola. El atuendo de los hombres, llamado “*maxtate*” y conocido también como el *calzón rajado*, consta de un calzón corto que se pone sobre otro más largo, sujetando una *faja*, se complementa con una camisa blanca: ya hoy ha desaparecido en su totalidad. La indumentaria que portan ahora en los diversos eventos culturales y artísticos consta de camisa y pantalón de manta, para los hombres; las mujeres visten con su corte jaspeados de un solo color y blusa con encajes en el cuello. (Vázquez; 2006; p.133).

Danza.

Con respecto a las danzas, en un artículo de Ricardo Pozas (1952) se hace mención de algunas prácticas por los mames, entre ellas, “La Granada, El Torito, Los Moros y Cristianos”. Existe también la práctica de ceremonias y ritos en el nacimiento de un

niño, pedida de novia e inauguración de una casa; a veces se acompañan de música de marimba, otras con tambor y la chirimilla. (Vázquez; 2006; p.133).

Música

En las fiestas religiosas había música y danzas. Ahora, en las comunidades mencionadas sólo se celebran misas y predicaciones de diversas religiones acompañada de sus alabanzas. El sonido del tambor y la chirimilla quedo en el olvido; ocasionalmente, la marimba hace eco en algunos cumpleaños y fiestas escolares de las pequeñas y dispersas comunidades de la Sierra y Soconusco. (Vázquez; 2006; p.133-134).

En la actualidad estas prácticas culturales ya no forman parte de la cotidianeidad en las comunidades, sólo las realizan en diversos eventos artísticos, dentro y fuera de sus municipios. Posteriormente la marimba viajera ocupó de nuevo su espacio en un rinconcito de la casa principal. La camisa y pantalón de manta, el corte jaspeado, la blusa, los huaraches y los listones de colores que adornaban las largas trenzas de las mujeres se guardaban nuevamente en la caja de cartón –protegidos como un tesoro— en espera de una nueva celebración (Vázquez; 2006; p.134-135).

Identidad

Algunos habitantes de las comunidades -en su mayoría adultos- dicen ser mames. Aunque no dominen el idioma reconocen que sus ascendientes si hablan Mam; otros solo dicen ser campesinos, y los jóvenes no tienen conocimiento de las antiguas costumbres mames, es decir, entre esta población no hay un elemento identitario único y compartido, sino que se encuentra diversificado. (Vázquez; 2006; p. 135).

Conclusión de los aspectos culturales

Concluyo que los cuatro aspectos brevemente abordados han sido resultado de un largo proceso de cambios y transformaciones. No obstante, reflejan en cierta medida el pasado y presente de “la costumbre mame”. (Vázquez; 2006; p. 135).

Ninguna sociedad resiste al cambio, algunas son más lentas que otras, pero con el tiempo se transforman y producen nuevos elementos; así se manifiesta en el pueblo Mam: sus elementos culturales, la vestimenta, lengua música y danza han sufrido cambios, dados por diversas causas e influencias externas, como la expansión de la economía capitalista, la tecnología, los medios de comunicación, creencias religiosas, en fin una serie de factores inevitables que -en algunos casos- generan conflictos ideológicos en el interior de la comunidades.

1.3 Descripción lingüística

En esta sección, se hace una descripción general de la lengua Mam, con referencias a los estudios previos sobre esta lengua. Además del sistema de fonemas consonánticos y vocálicos y de los principales rasgos tipológicos de la lengua, se propone también un panorama general de la situación sociolingüística de la lengua Mam.

1.3.1 Familia lingüística

La lengua Mam pertenece a la familia de las lenguas mayas. La mayor parte de esta familia se habla en Guatemala, país que reconoció formalmente 21 lenguas mayas por su nombre. Por otro lado, en siete estados del territorio mexicano actual (Tabasco, Chiapas, Veracruz, San Luis Potosí y las tres entidades que conforman la península yucateca: Campeche, Quintana Roo y Yucatán), se hablan lenguas de esta familia

Maya. En la década de los ochentas, a consecuencia de la guerra civil que hubo en ese país centroamericano, el número de lenguas mayas habladas en territorio nacional se incrementó notablemente. A continuación, se presenta la familia maya propuesta por Ethnologue (2015).

- **Filiación lingüística según Ethnologue (2015).**

Mayan (31)

- Huastecan (2)

Chicomuceltec [cob] (A language of Mexico)

- Huastec (1)

Huastec [hus] (A language of Mexico)

- Yucatecan-Core Mayan (29)

- Core Mayan (5)

- Cholan-Tzeltalan (5)

- Cholan (3)

- Chol-Chontal (2)

Chontal, Tabasco [chf] (A language of Mexico)

- Chol (1)

Chol [ctu] (A language of Mexico)

- Chorti-Cholti (1)

Ch'orti' [caa] (A language of Guatemala)

- Tzeltalan (2)

- Tzeltal (1)

Tzeltal [tzh] (A language of Mexico)

- Tzotzil (1)

Tzotzil [tzo] (A language of Mexico)

- K'ichean-Mamean (14)

- K'ichean (10)

Q'eqchi' [kek] (A language of Guatemala)

Uspanteko [usp] (A language of Guatemala)

- Poqom-K'ichean (8)

- Core K'ichean (6)

Achi [acr] (A language of Guatemala)

K'iche' [quc] (A language of Guatemala)

Sakapulteko [quv] (A language of Guatemala)

Sipakapense [qum] (A language of Guatemala)

- Kaqchikel-Tz'utujil (2)

Kaqchikel [cak] (A language of Guatemala)

Tz'utujil [tzj] (A language of Guatemala)

- Poqom (2)

- Poqomam (1)

Poqomam [poc] (A language of Guatemala)

- Poqomchi' (1)

Poqomchi' [poh] (A language of Guatemala)

- Mamean (4)

- Awakateko-Ixil (2)

Awakateko [agu] (A language of Guatemala)

Ixil [ixl] (A language of Guatemala)

- Teco-Mam (2)

Mam [mam] (A language of Guatemala)

Tektiteko [tte] (A language of Guatemala)

- Q'anjob'alan-Chujean (6)

- Chujean (2)

Chuj [cac] (A language of Guatemala)

Tojolabal [toj] (A language of Mexico)

- Q'anjob'alan (4)

Mocho [mhc] (A language of Mexico)

- Q'anjob'al-Akateko-Jakalteko (3)

Akateko [knj] (A language of Guatemala)

Jakalteko [jac] (A language of Guatemala)

Q'anjob'al [kjb] (A language of Guatemala)

- Yucatecan (4)

- Mopan-Itzá (2)

Itza' [itz] (A language of Guatemala)

Maya, Mopán [mop] (A language of Belize)

- Yucatec-Lacandon (2)

Lacandon [lac] (A language of Mexico)

Maya, Yucatec [yua] (A language of México)

1.3.2. Situación sociolingüística de la lengua Mam

1.3.2.1. Un panorama general del desplazamiento de las lenguas Indígenas Nacionales.

Como es bien sabido, en cada sociedad conviven personas de culturas y lenguas diferentes. El continente americano cuenta con una vasta diversidad cultural y lingüística. Específicamente en el territorio mexicano, sabemos que existen 68 agrupaciones lingüísticas originarias además del español (INALI; CLIN, 2008). Sin embargo, todas las lenguas originarias se encuentran en constante amenaza frente al español, es decir, que muchas de éstas están perdiendo su vitalidad lingüística. Sin embargo, para conocer el grado de vitalidad de una lengua entran en juego varios factores. Es necesario considerar dos que son de suma importancia: a) factores extralingüísticos y b) factores lingüísticos:

- a) Los factores extralingüísticos engloban las razones culturales, económicas, medios de comunicación, la actitud de los hablantes, la transmisión intergeneracional, sistema educativo, la historia del proceso de colonización, el bilingüismo, los dominios de uso, etc. (Zimmerman 1992; 236-7).

- b) Los factores lingüísticos son aquellos que inciden directamente en la lengua, esto es, que la fonología, morfología o sintaxis de una lengua minorizada se ve alterada por una lengua de mayor prestigio. Este tipo de fenómenos es de esperarse en situaciones de contacto lingüístico. Para conocer este tipo de fenómenos, es necesario hacer estudios lingüísticos finos.

1.3.2.2. Algunas causas del desplazamiento

La falta de práctica de las lenguas indígenas en sus diferentes ámbitos sociales, la migración y adquisición de nuevas costumbres, son algunas de las causas que inciden en que cada vez sean menos los indígenas que usan sus hablas maternas, y que ponen en peligro las lenguas nativas de México, las cuales representan el 10 por ciento de las existentes en el mundo.

Para atender esta problemática, los expertos consideran indispensable que las lenguas no se dejen de hablar, que se sigan utilizando en la vida cotidiana, y que los maestros, los adultos y ancianos enseñen a los niños a valorar y utilizar las lenguas pertenecientes a su lugar de origen. Según datos de la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), cada dos semanas desaparece una lengua, lo que representa la pérdida de 26 lenguas al año. Este ritmo de extinción implica que durante el presente siglo dejaría de existir el 50% de las lenguas que se hablan hoy en el mundo.

1.3.2.3. La situación de vitalidad lingüística en la lengua Mam

Esta lengua que se habla en el Estado de Chiapas dentro de la República Mexicana, y que también se habla en Guatemala, según el actual censo del INEGI (2010) y con base en los criterios de vitalidad del INALI, se considera en un nivel de riesgo alto de desaparición.

Lenguas indígenas en riesgo de desaparición.

En un primer acercamiento, la situación sociolingüística de pérdida de las lenguas radica en la no transmisión de éstas hacia las nuevas generaciones. Esto se aprecia en

las diversas comunidades étnicas de México, pues son comunidades con grados distintos de conocimiento y uso de la lengua indígena. Sin embargo, la gran mayoría comparte la característica del desplazamiento o pérdida. Dado lo anterior, en un sentido estricto, se considera a todas las lenguas indígenas en riesgo latente.

Sin embargo, la situación o nivel de riesgo de las lenguas nacionales es distinto en virtud de las condiciones particulares de los pueblos y comunidades indígenas del país. De acuerdo con las recomendaciones del Comité Consultivo para la Atención a las Lenguas Indígenas en Riesgo de Desaparición (CCALIRD), se consideran como criterios para determinar el nivel de riesgo en que se encuentran las lenguas indígenas por variante lingüística los siguientes (Embriz y Zamora, 2012: 15):

NIVEL DE RIESGO	CRITERIOS
I. Muy alto grado de riesgo de desaparición	<p>Nº total de hablantes menor a 1 000</p> <p>El porcentaje de hablantes de 5 a 14 años respecto del total es menor a 10%</p> <p>El Nº total de localidades en las que se habla es menor a 20</p>
II. Alto riesgo de desaparición	<p>Nº total de hablantes es menor a 1 000</p> <p>El porcentaje de hablantes de 5 a 14 años respecto del total es mayor a 10%</p> <p>El Nº total de localidades en las que se habla está entre 20 y 50</p>

<p>III. Riesgo mediano de desaparición</p>	<p>N° total de hablantes es mayor a 1 000</p> <p>El porcentaje de hablantes de 5 a 14 años respecto del total es menor al 25%</p> <p>El N° total de localidades en las que se habla está entre 20 y 50</p>
<p>IV. Riesgo no inmediato de desaparición</p>	<p>N° total de hablantes es mayor a 1 000</p> <p>El porcentaje de hablantes de 5 a 14 años respecto del total es mayor al 25%</p> <p>El N° total de localidades en las que se habla es mayor a 50</p>

Por su parte, el INALI recibió y analizó las recomendaciones del CCALIRD para poder hacer una propuesta institucional sobre la definición de lengua en riesgo y su sistema de gradación.

En primer lugar, se respetó y aceptó la definición de “lengua en riesgo” y por lo tanto, se concluyó que todas las lenguas y variantes lingüísticas en México se encuentran en riesgo de desaparición.

En segundo lugar, se respetaron los cuatro niveles de riesgo de desaparición propuesto por el CCALIRD y se trabajó en diferentes propuestas estadísticas más o menos homogéneas que permitirán trabajar estadísticamente las variables que pudieran ser cuantificables de acuerdo con una sola serie estadística confiable como el XII Censo General de Población 2000 y se había sido trabajado de acuerdo al “Catálogo de las lenguas Indígenas Nacionales. Variantes lingüísticas de México con

sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas” publicado en el diario Oficial de la Federación en el 2008.

Con respecto a la lengua Mam a continuación haré referencia a los tres grados donde se encuentra la vitalidad de esta lengua, según el INALI;

1. Variantes Lingüísticas con muy alto riesgo de desaparecer.

Las variantes lingüísticas cuyos hablantes no representan el 30% en ninguna de las localidades. Este hecho sitúa a los hablantes de 43 variantes lingüísticas en una gran vulnerabilidad, por lo que son consideradas en muy alto riesgo de desaparición. Otro factor de gran vulnerabilidad es el hecho de que a pesar de que alguna variante lingüística cuente entre 1 y 3 localidades con 30% y más de Hablantes de Lenguas Indígenas (HLI), el total de la población hablante en el conjunto de estas localidades es menor a 100 hablantes, por lo que estas variantes también serán consideradas en muy alto riesgo de desaparición.

Esta situación la podemos observar en las variantes del Mam del Norte, en la cual de 1755 localidades la lengua solo se habla en 9 localidades y en la variante del Mam del Sur, en la cual de 1289 localidades la lengua solo se habla en 4 localidades consideradas en muy alto riesgo. Esto lo podemos observar en el siguiente cuadro.

Cuadro 2				Variantes lingüísticas con muy alto riesgo de desaparición						
Lugar	Familia	Apogeo de	Variante	Número de hablantes		Número de localidades		Proporción de hablantes	Proporción de niños hablantes (de 5 a 14 años)	Grado
				En el total de localidades	En localidades con 50% y más de representatividad	Total de localidades	Localidades con 50% y más de representatividad			
16	Otomangue	zapoteco	zapoteco de Valles, del centro	432	0	1	0	0.79	1.06	1
16	Otomangue	otomí	otomí de Tlaxiaco del sur	430	0	1	0	0	1.31	1
17	Otomangue	tlahuica	tlahuica	405	0	10	0	0.31	1.47	1
18	Otomangue	otomí	otomí del oeste	401	0	0	0	0.44	1.1	1
19	Mixteco	mixtecoquecheco	mixtecoquecheco	400	0	4	0	0.75	0.91	1
20	Tuto-nahua	náhuatl	mixteco del oriente	404	0	20	0	0.27	0.22	1
2	Otomangue	otomí	otomí de Tlaxiaco	401	0	1	0	0.86	1.01	1
10	Totonaco-tepalcates	totonaco	totonaco del suroeste	400	0	0	0	0.24	0.7	1
30	Otomangue	popoloca	popoloca del poniente	304	0	0	0	0.09	1.08	1
14	Otomangue	tepehuicaco	tepehuicaco del sur	390	0	0	0	0.9	1.01	1
32	Chontal de Oaxaca	chontal de Oaxaca	chontal de Oaxaca de la costa	1060	0	12	0	0.05	1.00	1
15	Otomangue	zapoteco	zapoteco de Valles, del noroeste bajo	1118	0	11	0	0.94	14.71	1
17	Mazateco	Mam	Mam del sur	1000	0	4	0	0.00	14.08	1
38	Otomangue	zapoteco	zapoteco de Valles, norte	1000	0	27	0	1.04	1	1
13	Tuto-nahua	náhuatl	mixteco del centro	1000	0	10	0	0.00	1.01	1
40	Mazateco	Mam	Mam del norte	1000	0	0	0	0.00	14.16	1
41	Mazateco	Mam	Mam de la Sierra	1000	0	10	0	1.00	1.01	1
42	Tuto-nahua	náhuatl	mixteco de Puerto de Ixcán	1000	0	10	0	1.00	5.70	1
43	Tuto-nahua	náhuatl	mixteco del centro alto	1000	0	10	0	1.00	1.00	1
44	Mixteco	zoque	zoque del sur	1000	10	10	1	0.00	12.00	1
45	Algonquiano	Kakapoo	Kakapoo	1000	10	1	1	0.00	10.00	1
46	Caroliniano	tsucil	tsucil	1000	14	10	1	0.00	0.00	1
47	Tuto-nahua	pinab	pinab del norte	1000	10	10	1	0.00	10.00	1

INALI, 2012; p.32.

La representación de las zonas del Mam del Norte y Sur consideradas en muy alto riesgo (donde la proporción de niños hablantes de 5 a 14 años es de 24.46 % porcentaje muy similar al Mam del Sur 24.98) la podemos observar en el siguiente Mapa en el estado de Chiapas.



INALI, 2012; p. 34

2. Variantes con alto riesgo de desaparecer

La siguiente situación de vulnerabilidad se tiene cuando sólo se cuenta con una localidad con 30% y más de presencia de HLI (Hablante de la Lengua Indígena), o bien cuando el total de la población HLI en estas localidades es menor a 1000 hablantes y mayor a 100, dado que si es menor a 100 será considerada en muy alto riesgo de desaparecer. Para ambas condiciones se debe presentar la situación de que la proporción de niños hablantes sea menor a 25%.

En esta categoría se consideran las variantes lingüísticas cuya proporción de niños hablantes sea menor a 25% y cuenten con por lo menos 1,000 hablantes; o bien, cuando la proporción de niños hablantes sea menor a 25% y cuente con más de una localidad con 30% y más de Hablantes de Lenguas Indígenas(HLI).

También serán consideradas en esta categoría las variantes lingüísticas con más de 25% de proporción de niños hablantes, pero que sólo cuenten con una localidad con 30% o más de HLI o bien la población hablantes sea menor a 1,000 (HLI_Loc30<1,000).

Esta situación la podemos observar con el Mam del Soconusco en el cual de 2196 localidades la lengua sólo se habla en 3 localidades consideradas en alto riesgo. Esto lo podemos observar en el siguiente cuadro;

Cuadro 3				Variantes lingüísticas con alto riesgo de desaparición						
Idioma	Familia	Especificación	Nombre	Número de hablantes		Número de localidades		Porcentaje de hablantes (5 a 14 años)	Porcentaje de niños hablantes (5 a 14 años)	Lugar
				En el hogar de las familias	En las escuelas con niños y jóvenes	Total de localidades	Localidades con 20% o más de representación			
45	Otomangue	zapoteco	zapoteco de Tepich de Abasco	90	90	8	1	19.25	1.80	1
46	Otomangue	cholulteco	cholulteco del mar	40	40	8	1	4.84	0.2	2
47	Otomangue	mixteco	mixteco de Zapotlán	285	285	30	4	19.47	4.95	4
48	Otomangue	mixteco	mixteco de Santa Cruz Gamaléa	80	80	20	1	19.40	14.80	4
49	Otomangue	zapoteco	zapoteco de San Bartolo Yungui	140	140	1	1	30.04	8.80	1
50	Yucateco	nahualt	nahualt del centro bajo	40	40	11	1	11.00	8.00	1
51	Mixteco	chimalteco	chimalteco de Tabasco	200	200	30	1	10.00	10.00	1
52	Yucateco	nahualt	nahualt alto del norte de Puebla	100	100	10	1	14.00	8.00	2
53	Otomangue	mixteco	mixteco de Villa de Guadalupe	100	100	10	1	10.00	10.00	1
54	Seri	seri	seri	10	10	0	0	54.75	10.00	1
55	Otomangue	mixteco	mixteco de San Juan Itza	20	20	4	4	20.00	10.00	4
56	Otomangue	mixteco	mixteco de San Pedro Tula	10	10	0	1	10.00	0.00	4
57	Otomangue	chiricahuano	chiricahuano central bajo	10	10	1	1	10.00	10.00	1
58	Mixteco	Mixteco	Mixteco del Soconusco	100	100	10	1	10.00	10.00	1
59	Otomangue	chimalteco	chimalteco de Zaratocán	10	10	1	1	10.00	10.00	1
60	Otomangue	mixteco	mixteco de San Pedro Malinton	10	10	1	1	10.00	10.00	1
61	Otomangue	zapoteco	zapoteco de San Antonio al Mar	10	10	1	1	10.00	10.00	1
62	Otomangue	mixteco	mixteco alto de Villalón	10	10	1	1	10.00	10.00	1
63	Otomangue	mixteco	mixteco de Tulumuc	10	10	1	1	10.00	10.00	1
64	Otomangue	zapoteco	zapoteco de la Tierra con micos	10	10	1	1	10.00	10.00	1
65	Otomangue	mixteco	mixteco de San Juan de Tlacuapán	10	10	1	1	10.00	10.00	1
66	Otomangue	popoloca	popoloca del centro	10	10	1	1	10.00	10.00	1
67	Otomangue	nahualt	nahualt	10	10	1	1	10.00	10.00	1

INALI, 2012; p. 35.

La representación de la variante del Mam del Soconusco considerado en alto riesgo (donde la proporción de niños hablantes de 5 a 14 años es de 11.65 %) la podemos observar en el siguiente Mapa en el estado de Chiapas.



INALI, 2012; p.37.

3. Variantes con riesgo mediano de desaparecer

En esta categoría se consideran las variantes lingüísticas cuya proporción de niños hablantes sea menor a 25% y cuenten con por lo menos 1000 hablantes; o bien, cuando la proporción de niños hablantes sea menor de 25% y cuente con más de una localidad con 30% y más de HLI.

También serán consideradas en esta categoría las variantes lingüísticas con más de 25% de proporción de niños hablantes, pero que sólo cuenten con una localidad con 30% o más de HLI o bien la población hablantes sea menor a 1,000.

Esta situación la podemos observar con el Mam del Frontera en el cual de 949 localidades la lengua solo se habla en 6 localidades consideradas en mediano riesgo. Esto lo podemos observar en el siguiente cuadro;

Cuadro 4				Variantes lingüísticas con mediano riesgo de desaparición						
Código	Lengua	Topónimo	Variantes	Número de hablantes		Número de localidades		Porcentaje de hablantes en localidades	Porcentaje de niños hablantes en localidades	Código
				De 0 a 1000	Más de 1000	Total	Porcentaje con 30% o más de representación			
008	Yuto-nahua	orec	orec de Binasco	104	404	1	1	98.89	33.41	1
009	Maz	Man	Man de la frontera	540	37	11	6	92.95	35.67	1
010	Mixteco	zapoteco	zapoteco	389	117	36	3	93.09	37.84	1
011	Yuto-nahua	piña	piña del este	157	130	44	40	81.58	43.28	1
012	Yuto-nahua	orec	orec con Francisco	311	310	1	1	11.84	9.70	1
013	Yuto-nahua	orec	orec de Diliere	449	44	1	1	91.4	30.4	1
014	Otomangue	matizo	matizo de Cuernavaca de la zona más	1403	480	100	8	46.89	34.84	1
015	Maz	Alacelo	Alacelo	108	130	8	1	89.25	35.83	1
016	Maz	Q'eqchi'	Q'eqchi'	341	414	7	4	83.35	40.88	1
017	Yuto-nahua	náhuatl	matizo del este	104	47	46	11	68.14	44.50	1
018	Yuto-nahua	guarío	guarío del norte	606	495	30	11	75.3	33.32	1
019	Yuto-nahua	náhuatl	matizo central bajo	1803	495	47	1	88.24	34.40	1
020	Otomangue	zapoteco	zapoteco del este	145	114	8	1	56.15	36.58	1
021	Yuto-nahua	guarío	guarío del sur	81	35	11	6	80.10	35.32	1
022	Yuto-nahua	tepehuano del sur	tepehuano del sur central	304	114	4	4	85.60	38.81	1
023	Yuto-nahua	tepehuano	tepehuano de Cantón	144	540	1	1	26.15	17.53	1
024	Maz	lacandon	lacandon	93	20	8	1	84.88	33.41	1
025	Otomangue	matizo	matizo de Milotanga	800	800	1	1	94.84	31.81	1
026	Otomangue	zapoteco	zapoteco de Quetzalten	811	615	1	1	87.14	32.01	1
027	Yuto-nahua	orec	orec con piña	351	54	44	4	88.87	34.7	1
028	Otomangue	matizo	matizo de Xucumanul	668	446	7	7	69.45	49.88	1
029	Otomangue	zapoteco	zapoteco central bajo	481	490	10	10	43.21	35.41	1
030	Otomangue	matizo	matizo del centro medio	247	155	10	8	74.11	28.01	1
031	Otomangue	matizo	matizo de Cuernavaca	717	117	1	1	86.17	49.58	1
032	Yuto-nahua	orec	orec con piñón	1047	371	40	11	85.20	36.31	1
033	Otomangue	zapoteco	zapoteco de Santa María Temascalapa	81	840	1	1	98.48	25.51	1

INALI, 2012; p. 41.

La representación de la variante del Mam de Frontera considerada en mediano riesgo (donde la proporción de niños hablantes de 5 a 14 años es de 35.67 %) la podemos observar en el siguiente Mapa en el estado de Chiapas.



INALI, 2012; 44.

1.4. Características Generales de la lengua

1.4.1 Fonemas de la lengua

Enseguida presentaré de manera general algunas de las características fonéticas fonológicas de esta lengua, así como unos ejemplos del sistema fonológico. Los siguientes ejemplos fueron extraídos de las normas de escritura de las lenguas indígenas nacionales del estado de Chiapas (Rodríguez Pérez et al., 2011)

1.4.1.1. Sistema consonántico

La lengua Mam de Chiapas tiene 27 fonemas consonánticos. Como podemos observar en la siguiente tabla, estas consonantes se dividen en dos grupos: consonantes simples y consonantes glotalizadas.

	LABIAL		CORONAL				DORSAL			GLOTA	
	bilabial	labiodental	dental	alveolar	postalveolar	retrofleja	palatal	velar	uvular		
OCUSIVA	p			t d			k' k	q	ʔ		
AFRICADA				ʈ ɖ		ʄ					
EYECTIVA		β		t' d'		ʄ'	k' k'	q'			
NASAL		m						ŋ			
FRICATIVA				s	f	ʂ			x		
VIBRANTE				r			ɻ	w			
APROXIMANTE CENTRAL											
APROXIMANTE LATERAL				l							

Tabla 1. Inventario de consonantes de la lengua Mam

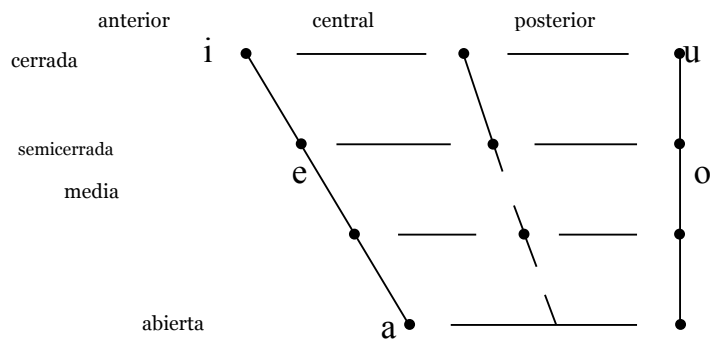
La tabla 2 muestra la propuesta de la norma de escritura de la lengua Mam, donde se observa las correspondencias entre grafías-fonemas (* significa fonemas incorporados por préstamos).

Mayúscula	Minúscula	Nombre	Sonido fonológico
A	a	a	/ a /
B'	b'	b'a	/ b' /
CH	ch	cha	/ tʃ /
CH'	ch'	ch'a	/ tʃ' /
D*	d*	da	/ d /
E	e	E	/ e /
G*	g*	ga	/ g /
I	i	i	/ i /
J	j	ja	/ h /
K	k	ka	/ k /
K'	k'	k'a	/ k' /
KY	ky	kya	/ kʲ /
KY'	ky'	ky'a	/ kʲ' /
L	l	la	/ l /
M	m	ma	/ m /
N	n	na	/ n /
O	o	o	/ o /
P	p	pa	/ p /
Q	q	qa	/ q /
Q'	q'	q'a	/ q' /
R	r	ra	/ r /
S	s	sa	/ s /
T	t	ta	/ t /
T'	t'	t'a	/ t' /
TS	ts	tsa	/ tʃ /
TS'	ts'	ts'a	/ tʃ' /
TX	tx	txa	/ tʃ /
TX'	tx'	tx'a	/ tʃ' /
U	u	u	/ u /
W	w	wa	/ w /
X	x	xa	/ ʃ /
XH	xh	xha	/ ʃ /
Y	y	ya	/ j /
' / -	' / -	ch'ak/ gvon	/ ʔ /

Tabla 2. Correspondencia entre grafías y fonemas de la lengua Mam.

1.4.1.2. Sistema vocálico

Este consta de 5 fonemas vocálicos con sus respectivas correspondencias gráficas que podemos observar en el cuadro de vocales siguiente:



Cuadro de Vocales del Mam

En tabla 3 siguiente, se observa la representación de la correspondencia grafía-fonema en el caso de las vocales del Mam y algunos ejemplos.

Grafía	Apertura	Posición de la lengua	Labialización	Escritura práctica	Escritura fonética	Glosa	AFI
<a>	abierta	Anterior	no redondeada	awal	[awal]	siembra	[a]
<e>	semicerrada	Anterior	no redondeada	ek'	[ek']	pollo	[e]
<i>	cerrada	Anterior	no redondeada	ich	[ich]	Chile	[i]
<o>	semicerrada	Posterior	Redondeada	Ok	[ok]	Si	[o]
<u>	cerrada	Posterior	Redondeada	us	[us]	Mosca	[u]

Tabla 3. Tabla de vocales de la lengua Mam, correspondencia grafía-fonema.

1.4.2. Morfosintaxis

El tipo morfológico de esta lengua es aglutinante debido a que a cada morfema le corresponde un solo significado. El orden básico de las palabras en la lengua Mam es VSO (verbo-sujeto-objeto) como se puede observar de (1a) a (1d), aunque puede ser también SVO u OVS con efectos pragmáticos, como muestran los ejemplos (1e) y (1f) respectivamente.

Lengua con orden ‘rígido’ Mam

Tiempo / aspecto + direccional

- (1) a. **Ma** **∅** **jaw** **t-sk'o-'n** **w-iitz'in-e'** **t-saqchb'il**
CR A3s DIR E3s-recoger-SC E1s-hermano-ENC E3s-juguete
Mi hermano recogió su juguete.

Negación + aspecto + direccional

- b. **Mixhti'** **∅** **∅** **jaw** **t-sk'o-'n** **w-iitz'in-e'**
NEG C.LEJ A3s DIR E3s-recoger-SC E1s-hermano-ENC

t-saqchb'il (ewi)

E3s-juguete ADV

No recogió mi hermano su juguete.

- c. **La'y** **∅** **jaw** **t-sk'o-'n** **w-iitz'in-e'** **t-saqchb'il**
NEG A3s DIR E3s-recoger-SC E1s-hermano-ENC E3s-juguete

No va a recoger mi hermano su juguete.

Negación + adverbio + aspecto + direccional

d. **Mya' ojql n-ø-jaw** t-sk'o-'n-a' w-iitz'i'n-e' t-saqhb'il
NEG ADV INC-A3s-DIR E3s-recoger-SC-ENC E1s-hermano-ENC E3s-
juguete

No es rápido que mi hermano recoge el juguete.

Énfasis:

e. **A w-iitz'in-e'** x-ø-jaw sk'oo-n-t-e saqhb'ilj
ENF E1s-hermano-ENC CRD-A3s-DIR recoger-AP-E3s-SR
juguete

Fue mi hermano quien recogió el juguete.

f. **A saqhb'ilj** x-ø-jaw t-sk'o-'n w-iitz'in-e'
ENF juguete CRD-JB-DIR E3s-recoger-SC E3s-hermano-ENC

Es el juguete el que recogió mi hermano.

1.4.2.1. Orden de constituyentes

Acerca del orden de constituyentes, England (1996: 112) señala que. “El orden básico es el menos especial, menos marcado y menos restringido a un uso particular.”

Los criterios principales para definir el Orden Básico propuestos por England (1994) consideran los aspectos siguientes:

- La cláusula tiene verbo transitivo con sujeto y objeto explícito (sustantivo no pronombre).

- La cláusula debe ser activa, indicativa y afirmativa (porque el cambio de modo puede cambiar el orden).
- Ninguno de los constituyentes debe ser enfocado, topicalizado o destacado porque los procesos de enfoque, topicalización o destacamiento implican alteración en el orden de las palabras.

A este rasgo tipológico se añade el verbo inicial como orden básico de estas lenguas (England, 1999:114), ya sea el orden VSO, como en el ejemplo (2) del Mam (Quintana, 2003: 22).

	V		S		O
(2)	makub'		kytzyu'nxiinaq		cheej
	lo-agarraron	hombre			bestia

'Los hombres agarraron a la bestia.'

Mam (England, 1999:

114)

Consideraciones Adicionales:

- Algunas de las cláusulas analizadas deben de tener S y O semánticamente intercambiables, así el papel del constituyente depende de la sintaxis y no del significado, pues en la sintaxis el orden es más importante que el significado.
- El rango que ocupan los argumentos en la jerarquía de animacidad y el carácter de definido son aspectos que pueden afectar la interpretación del orden.
- La frecuencia de recurrencia de un orden no es un criterio para evaluar el orden básico.

Finalmente podemos decir que el orden básico de la lengua Mam es el VSO (sin enfoque ni énfasis no contrastivo de uno de sus elementos), aunque también se pueden obtener todas las combinaciones posibles (SVO, OVS, SOV y OSV). Cada orden tiene un contexto de uso específico y generalmente se obtienen cuando se requiere destacar a uno de los constituyentes de la oración. Cuando esto sucede, se antepone al verbo. A continuación, se presentan algunos ejemplos:

Orden neutral (VSO)

(3) <u>E'x t-xob'sa'n</u>	<u>Ajpub'</u>	<u>xu'ch</u>
V	S	O

Ajub' asustó a las palomas (silvestres).

(4) <u>Till</u>	<u>Lool</u>	<u>K'awill.</u>
Vt	S	O

Loolvió a k'awill.

(5) <u>Xi'tk'wa'n</u>	<u>ne'xhq'a'n'b'il.</u>	
Vt	S	O

El bebé se tomó la medicina.

Mam (Pérez E., Odilio J: 1997)

SVO:

Este orden ocurre sobre todo con mayor frecuencia cuando se extrae al sujeto para solamente realizar énfasis no contrastivo, o sea cuando se cambia de tópico dentro del discurso o bien cuando se hace mención de alguna acción que determinado

sujeto realiza en relación o comparación con otros participantes dentro del discurso. Para este caso, el constituyente nominal antecedido por demostrativo se mueve hacia adelante tomando posición preverbal. Se introduce el demostrativo, de manera obligatoria el enclítico *tzun + JA-e (e')* (c) y la partícula *y + el enclítico tzun +JA-e (SS)*, lo que se puede ver en los siguientes ejemplos.

(6) a) *Xi' ti'n Luuxh waab'j*

Luuxh se llevó la comida

Ø	Ø	Xi'	t-i-'n	Luuxh	waab'j
C LEJ	B3s	DIR	A3s-llevar-SUF	Luuxh	comida

b) *E'x tiiqi'n Tiina aq'unb'il*

Tina se llevó las herramientas

Ø	E'x	t-iiqi-'n	Tiina	aq'unb'il
CLEJ	B3p-DIR	A3s-llevar-SUF	Tina	herramientas

c) *Aatzunte' Leexh e'x t-xko-'n cheej*

En cambio, Leexh se llevó a las bestias.

<i>Az-Ø-tzun-t-e'</i>	Leexh	e'x	t-xko-'n	cheej
DEM-B3s-ENC-A3s-ENC	Leexh	B3s-DIR	A3s-jalar-SUF	caballo

Mam (Pérez E., Odilio J: 1997)

OVS

Este orden ocurre cuando se hace énfasis contrastivo en el objeto o cuando un nominal con funciones de sujeto cambia a objeto dentro del discurso. Es necesario el

uso de demostrativo cuando el nominal es definido y no así cuando el nominal hace referencia genérica o cuando es indefinido. Ejemplos:

Nominal definido

(7) a) A nweexe' ku'x ttx'jo'n Saqb'ech
 O V S

Fue el pantalón mío que Saqb'ech lavó

A- Ø n-weex-e' Ø Ø ku'-x t-tx'jo-'

Saqb'ech

DEM-B3s A1s-pantalón-ENC CLEJ B3s DIR-DIR A3s-lavar-SUF

Saqb'ech

b) Junnweexe' ku'xttx'jo'n Saqb'ech
 O V S

Fue uno de mis pantalones que Saqn'ech lavó.

Jun n-weex-e' Ø Ø ku'x ttx'jo-'n Saqb'ech

Uno A1s-pantalón-ENC CLEJ B3s DIR-DIR A3s-laver-SUF Saqb'ech

Mam (Pérez E., Odilio J: 1997)

SOV

La estructura SOV presenta dos instancias de realce: énfasis no contrastivo y énfasis contrastivo:

Los dos argumentos son resaltados: sujeto de transitivo (ST) y el objeto(O); el sujeto lleva énfasis no contrastivo (con uso de demostrativo), mientras que el objeto esta enfatizado contrastivamente.

El sujeto es información compartida; es decir, se ha mencionado en cláusulas anteriores. El objeto, en cambio, es información nueva (es la primera mención en el texto). En este caso, el verbo mantiene su calidad de transitivo. Ejemplos:

(8) Aatzunte' Ajb'ee, xhik e'tzuy
 S O V

En cambio Ajb'ee, agarro conejos.

Aa- Ø-tzun-t-e'	Ajb'ee	xhik	Ø	e'	t-tzuy
DEM-B3s-ENC-A3s-ENC	Ajb'ee	conejo	CLEJ	B3s	A3s-agarrar

Mam; (Pérez E., Odilio J, 1997)

1.4.2.2. Tipo de alineamiento y sus marcas morfológicas

Otro aspecto importante es el tipo de alineamiento que es **ergativo-absolutivo**. Para esta cuestión es necesario conocer en términos generales algunos autores y conceptos sobre el sistema de alineamiento.

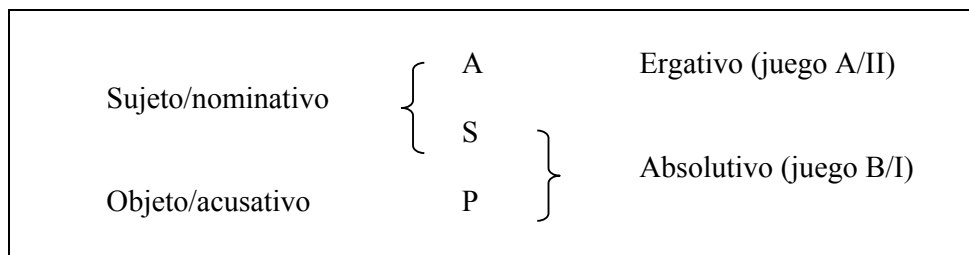
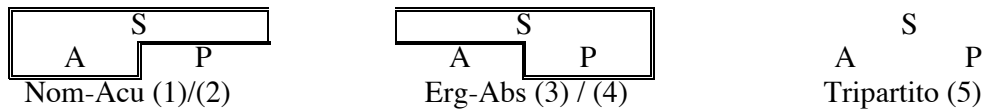
Los sistemas de alineamiento dependen de la codificación de los argumentos, mismos que pueden reducirse a tres relaciones primitivas (Dixon 1994: 6; Dixon y Aikhenvald 1997; sobre algunos problemas con A, S, O cf. Mithun y Chafe 1999) o funciones de macro-roles:

S - argumento del verbo intransitivo

A - El actor es el argumento del verbo transitivo

P - argumento paciente / undergoer (Experimentante) del verbo transitivo (otras abreviaturas: P, O/E)

A partir de la realización morfosintáctica de A, S y P, tenemos por ejemplo las 3 posibilidades siguientes:



1. Nominativo / acusativo:

S y A se marcan de la misma manera (nominativo), P se marca de manera diferente (acusativo).

2. Sistema tripartito:

Cada argumento (S, A, O) se marca de manera diferente. S = nominativo, A = ergativo, P = absolutivo.

3. Ergativo / Absolutivo:

S y O se marcan de la misma manera (absolutivo), A se marca de manera diferente (ergativo).

1.4.2.3. Ergatividad en lenguas mayas.

El estudio de las lenguas de la familia maya ha contribuido en gran parte a conocer cómo se organiza una lengua ergativa, pues la ergatividad es un rasgo tipológico

propio de la morfología verbal de estas lenguas, así como de la marcación de la posesión nominal, para lo que se cuenta con dos juegos de afijos: el juego A, para la serie de ergativos, y el juego B, para la serie de absolutivos (Sánchez A. 2008: 547).

Haviland (2008) en el Archivo de los idiomas indígenas de Chiapas disponible en internet señala que una característica de las lenguas mayas es su uso de un sistema de afijos verbales para hacer referencia a los participantes de una acción representada por el verbo. Estos afijos suelen seguir un patrón ergativo/absolutivo, pero los detalles tanto de la morfología misma como de las condiciones que determinan la realización de la ergatividad varían entre las distintas lenguas de la familia.

Las marcas de persona conocidas como Juego A y Juego B son afijos y, por lo tanto, se escriben junto a la raíz de la palabra (Rodríguez Pérez et al. 2011:52-53).

Juego A: Marcas de persona para poseedores y agentes de verbos intransitivos.

n- / w-	Nkunloq'o	Nb'i, Wixhi'
t-...a	Nkutloq'oma	Tixhina
t-	Nkutloq'o	Tixhi
q-	Nkuqloq'o	Qixhí
q- . . . -o	Nkuqloq'omo	Qixhimo
ky- . . . -e	Nkukyloq'ome	Kyixhime
ky-	Nkukyloq'o	Kyixhi

Juego B: Marcas de persona para pacientes y de sujetos de verbos intransitivos.

kyin-	Nkyin'ixha
-a	Nb'ixhana
<i>no se marca ø</i>	Nøb'ixha
qo-	Nqob'itsa
qo-...o	Nqob'itsano
kye-...e	Nkyeb'itsane

kye-	Nkyeb'itsa
------	------------

Nota: En tercera persona del singular se encuentra una marca vacía \emptyset que no se escribe y no se pronuncia, está al inicio de la raíz del verbo

En la lengua Mam, los pronombres ergativos y los absolutivos se presentan como morfemas discontinuos, como en los casos de (9), que incluyen el morfema de absolutivo de primera persona, o juego B, ‘chin ...e’, marcador del sujeto de la cláusula intransitiva y del objeto directo de la cláusula transitiva. El ergativo de tercera persona o juego A se marca con el prefijo ‘t-’. (Sánchez A. 2008: 549).

(9) a. In **chin** bixin - e’

Hab. **B1**bailar - **B1**

‘Yo bailo.’

Cláusula intransitiva.

b. In**chinok t** - loqi’n

Hab. **B1A3**- pegar

‘Me pega.’

Cláusula transitiva.

Mam (Quintana, 2003: 53)

Nótese en (10) cómo el mismo morfema absolutivo de segunda persona, el sufijo ‘-a’ actúa como marcador del sujeto de la cláusula intransitiva y del objeto directo de la cláusula transitiva. (Sánchez A. 2008: 550).

(10) a. In bixin -**a**

Hab. bailar-**B2**

‘Tú bailas’

Cláusula intransitiva.

b. In ok loqi’in-**a**

Hab. pegar-**B2**

‘Te pega’

Cláusula transitiva.

Mam (Quintana, 2003: 53)

En Mam, los morfemas de ergativo actúan, además, como marcadores de posesión, lo que puede apreciarse en (11a), donde el prefijo ergativo ‘-t’ marca la posesión de tercera persona singular, y en (11b), el morfema discontinuo ‘n...e’ marca la posesión de primera persona singular. (Sánchez A. 2008: 550).

(11) a. **t** - ku’j

b. **n** - ku’j - **e**’

A3 – estómago

A1 – estómago – **A1**

‘Su estómago’

‘Mi estómago’

Mam (Quintana, 2003: 54)

Síntesis:

En este primer capítulo se contextualizó la lengua Mam en diversos aspectos tales como la ubicación geográfica de la lengua, la organización social y una breve reseña histórica de cómo llegó este grupo étnico a México, así como su cosmogonía. Posteriormente, se hizo una descripción general de aspectos lingüísticos mostrando las relaciones genéticas de la familia lingüística, el sistema de fonemas tanto consonánticos como vocálicos, los rasgos tipológicos principales de la lengua y la situación sociolingüística de la lengua Mam. En el siguiente capítulo se abordará el contexto de las políticas lingüísticas en la educación indígena en México a partir de una descripción de algunos momentos históricos más representativos del siglo XX y XXI.

CAPÍTULO 2

CONTEXTUALIZANDO LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN LA EDUCACIÓN DE MÉXICO DEL SIGLO XX AL XXI.

En este capítulo se presenta un panorama general de las políticas lingüísticas y educativas en México para contextualizar la situación de las políticas públicas de la educación indígena. Se presentan algunos antecedentes del siglo XX y se abordan las etapas históricas más representativas de las políticas lingüísticas en el siglo XX y XXI, finalmente, se abarcan algunas reflexiones sobre las leyes nacionales e internacionales con respecto a los derechos de los pueblos indígenas. Esta contextualización nos sirve para entender el marco político dentro del cual la GDM objeto de estudio se sitúa como un producto histórico de las políticas educativas y lingüísticas que se han desarrollado en México en relación con la enseñanza de lenguas indígenas.

2.1 Antecedentes a los siglos XX-XXI.

En el siglo XIX, el concepto de México como nación independiente implicaba la adopción de una lengua nacional. Esta lengua sería la de los colonizadores, que ya había ocupado todo el espacio de la oficialidad. Las lenguas indígenas sólo tenían valor como objetos de estudio, no como elementos que daban fundamento a la diversidad, característica esencial de la composición social de México. En esta etapa, más de la mitad de la población poseía una lengua indígena como lengua materna. Se privilegió la homogeneidad lingüística, en oposición a la diversidad, pues predominaba la idea que el fenómeno cultural europeo era superior al indígena.

Estando planteadas las cosas de esa manera se arribó al plano de la descalificación de todo lo indígena, tanto por parte de los conservadores como de los liberales. Por ejemplo, José María Luís Mora al referirse a los indios escribió en 1856;

[...] en su estado actual y hasta que no hayan sufrido cambios considerables, no podrán nunca llegar al grado de ilustración, civilización y cultura de los europeos, ni sostenerse bajo pie de igualdad con ellos en una sociedad que unos y otros hagan parte (Mora, 1856: 66).

Por otro lado, la sociedad mexicana a finales del siglo XIX se sentía más identificada con el producto de la mezcla de los indios con los europeos, y sustituyó al criollo, como modelo de ciudadano mexicano, por el mestizo. Bajo este escenario de contradicciones se arribó al siglo XX con un movimiento revolucionario donde se pretendía imponer un nuevo y justo sistema que tenía como finalidad la integración de grupos étnicos a una sociedad y nacionalidad única, tanto en lo económico, como en lo lingüístico y cultural. Por el contrario, con este movimiento intregacional se olvidó que los pueblos indígenas fueron despojados de particularidades culturales, así como de sus derechos, obligándolos a participar en la construcción del “México independiente”.

La lingüista Dora Pellicer (1996:93) comenta al respecto que la aceptación de la integridad mestiza que a los ojos de Justo Sierra suponía el modelo ideal de la mexicanización² fue punta de lanza de indigenismo oficial cuya paradójica política lingüística se concibió de inicio castellanizadora.

²Cf. C. Sierra y C. Barros (eds.), Justo Sierra. Textos, México SEP/UNAM, 1982.

2.2 Etapa de la Castellanización (1911-1934).

Esta etapa posrevolucionaria está influenciada por la filosofía positivista de Augusto Comte y en ella se genera un indigenismo institucionalizado teniendo como eje central la incorporación del indio a la civilización.

Los remedios positivistas para el logro de la incorporación del proletariado a la civilización son dos: el desarrollo económico y la educación, entendida ésta como un programa de instrucción obligatoria y universal. Los dirigentes revolucionarios en México se deciden por esta práctica al confrontar la miseria e ignorancia en que se debate la mayoría de la población (Beltrán 1992: 75-76).

También en esta etapa se da la promulgación de la Ley de Instrucción Rudimentaria, precisamente en 1911 bajo el gobierno de Francisco I. Madero. Esta ley “ordenó la creación de escuelas rurales cuyo objetivo era contribuir al mestizaje a través de la alfabetización y la castellanización” (Pellicer 1996: 94).

El maestro Gregorio Torres Quintero fue quien propuso las pautas para el aprendizaje de la lengua materna, proponiendo que se empleara el método directo de castellanización, el cual buscaba que la transmisión de la enseñanza debía de evitar todo uso de la lengua indígena (Pellicer 1996: 94).

En el año de 1913 se pretendió aplicar el programa de Educación Integral Nacionalista que buscaba aplicar la enseñanza directa del español sobre los indios ya que sólo de esta forma se podría lograr la transformación de éstos en ciudadanos nacionales (Martínez Buenabad 2011: 1).

En 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP) durante el mandato del General Álvaro Obregón. Poco después se crea el Departamento de Educación y Cultura para la raza Indígena, posteriormente nombrado Departamento de Cultura

Indígena y éste inauguró el trabajo de las misiones culturales que agregó al binomio alfabetización y castellanización, eje rector de la integración indígena, la instrucción sobre trabajo agrícola y aspectos de salud entre otros (Pellicer 1996:94-95). A los profesores y promotores educativos se les exhortó a que emplearan la lengua nacional ya que resultaba impráctico el uso de alguna lengua indígena en sus quehaceres.

En 1925 se crea el Internado Nacional para indios, también conocido como “La casa del Estudiante Indígena” con el objetivo de integrarlos al sistema educativo. Con este proyecto se perfila la educación de los indígenas de cara a las nuevas exigencias políticas de esta etapa:

En este Internado Nacional para indios, a cargo de la SEP, se perfilaron claramente las exigencias que debía llenar la educación de los indios frente a los imperativos políticos de los gobiernos posrevolucionarios. Estas exigencias eran las siguientes:

[Es necesario] anular la distancia evolutiva que separa a los indios de la época actual, transformando su mentalidad, tendencia y costumbres, para sumarlos a la vida civilizada moderna e incorporarlos íntegramente dentro de la comunidad social mexicana; se les hará partícipes de la cultura fundamental, se les impartirán conocimientos de orden manual, agrícola e industrial y, en suma, se les dará educación integral [...] en provecho de la cohesión y unidad mexicana (SEP, 1927:35-36).

Para lograr esta transformación de los indígenas y colaborar en la incorporación de éstos en la nación mexicana fue necesaria una educación integradora que buscaba imponer una estandarización lingüística, en otras palabras, una castellanización a ultranza. El poco impacto de la castellanización y alfabetización se

debió a diversos factores como son: el reducido presupuesto que contaba la SEP para sus programas indígenas, la inadecuación de una enseñanza carente de un método para aprender español como segunda lengua, la carencia de preparación de promotores para estos programas. En conclusión, se le apostaba a una escuela rural débil en organización y cuestionable en sus objetivos que centraban la transformación del mundo indígena sin importarles cambios sustanciales de la estructura económica y social.

2.3. Etapa de la Instrucción de la Lengua Materna (L1) (1934-1970).

En 1934 se crea el Departamento de Educación y Cultura Indígena. Un acontecimiento importante es el ascenso al poder de Lázaro Cárdenas, cuya característica principal fue un cambio de estrategia en la política educativa. Ahora ya no se presionaba por la transformación étnica como requisito para acceder a la justicia social; y ese periodo culmina en 1970 con el gobierno de Luís Echeverría. Sin embargo, en el periodo cardenista se cambiaron las políticas educativas dirigidas a los grupos indígenas y hacia sus lenguas. Se pretendió una integración sin renunciar a lo indígena. Ya no se buscaría la transformación étnica para alcanzar la justicia social.

Entre las primeras acciones del indigenismo cardenista está la promoción de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, en 1939, en la que:

“[...] se expuso el fracaso reiterado de la inmersión del niño indígena a un proceso escolar ajeno a su lengua materna y se llegó a la decisión de que se alfabetizara haciendo uso de ella” (D. Pellicer, 1996:96).

Una de las razones de dicho fracaso, fue la mala implementación del método directo para la castellanización; por lo consiguiente se optó por el método indirecto por medio de la alfabetización en la primera lengua.

En ese mismo año se echó a andar el Proyecto Tarasco derivado de esta asamblea, en el que se buscó el despliegue de nuevas funciones sociales de la lengua indígena, ya que no se enfocó al entorno escolar, sino que abrió espacios públicos como un programa de radio, un periódico local en su lengua indígena, etc.

Romero Castillo y Arana de Swadesh, (1975: 181) señalan que en 1939, “Maxwell Lathrop, miembro del Instituto Lingüístico del Verano (ILV), participó en la elaboración de boletines y periódicos para los indígenas tarascos. Otros miembros de la misma institución llegaron a México después de que se firmó un convenio con las autoridades gubernamentales. Dicho convenio les permitió radicar en diferentes comunidades indígenas. Aprendieron el idioma de los grupos en que se establecieron, lo analizaron y prepararon materiales para alfabetizar a la población indígena en su propia lengua. Colaboraron con los planes educativos de la Secretaría de Educación Pública a la medida en que fue solicitada su ayuda y prepararon materiales, algunos; dirigidos a los científicos, otros para el uso de la población indígena tales como vocabularios, textos sobre asuntos históricos, de salubridad e higiene, agricultura, cuentos y otros temas culturales. Todos estos materiales están formulados en lenguas indígenas y muchos son bilingües, ya que tienen una traducción del idioma nativo al español”.

Los materiales del ILV (Instituto Lingüístico de Verano) son muy diversos; van desde diccionarios especializados, vocabularios, gramáticas descriptivas y un tipo

de gramática popular que es lo más cercano a una gramática pedagógica, sin contar las cartillas para alfabetizar, las biblias y los folletos religiosos. La gramática popular presenta la estructura básica de una lengua en una forma accesible para los que no son lingüistas. Se usa un mínimo de explicación y una amplia gama de ejemplos. Se adapta en todo lo posible a la terminología que se usa en las escuelas primarias y secundarias para describir la gramática de la lengua nacional y se organiza de acuerdo con las partes tradicionales de la oración (ILV, Hollenbach 1999: 1).

Justo en esta etapa histórica, en el año de 1948, nace el Instituto Nacional Indigenista (INI) y desde entonces a 1970 se establecen once centros pilotos de desarrollo regional, es decir; uno cada dos años. En el sexenio de 1970-1976, esta institución recibe un impulso extraordinario que le permite proporcionar a la totalidad de los pueblos étnicos del país, servicios coordinados de salud, educación, agricultura y ganadería, desarrollo económico y asesoría política. Con la creación del Instituto Nacional Indigenista, adquirió relevancia esta etapa.

Con la creación del INI, se reforzó la premisa del mestizaje enunciado, por ejemplo, por Antonio Caso (1962: 6) según el cual “México es un país mestizo y la inmensa mayoría de su población tiene sangre indígena y sangre blanca”

Dora Pellicer (1996:97) también señala que la política educativa del INI continuó acogiéndose al modelo alemanista, que colocaba el énfasis en la preparación técnica y especialización eficaz, así como en la castellanización del indígena, siempre con el apoyo paralelo de la alfabetización en sus lenguas.

Durante esta época, no podemos dejar a un lado la creación del Instituto Indigenista Interamericano, el cual surge en 1940, establecido por el Primer Congreso Indigenista Interamericano. El instituto intercambiaba, difundía información y

métodos que contribuían a un mayor conocimiento, así como mejoras en las condiciones de vida de los indígenas, coordinando estudios encaminados a la realización de tales propósitos.

En todo este tiempo, las políticas educativas indigenistas estuvieron ceñidas a ciertos criterios cuyos alcances justificaban los proyectos de integración de los indígenas. En otras palabras, podemos decir que la política indigenista era oficialmente integrativa en la lógica correspondiente con la vocación unitaria de la sociedad nacional. La acción indigenista era simplemente un catalizador del proceso totalizante implicado en el modo de producción capitalista y hegemónico de ese momento.

Otra de las políticas importantes que se presentan en pleno siglo XX es la consideración de los derechos humanos, que enuncian que no se debe discriminar al indígena. En específico, ninguna persona deberá ser objeto de cualquier tipo de discriminación por razón de que hable otra lengua.

Es hasta 1963 que la SEP propone una política de educación bilingüe, recuperando las técnicas y objetivos del Proyecto Tarasco. Sin embargo, María Eugenia Vargas, en su texto *Educación e Ideología* (1994: 188-189), pone de manifiesto las fallas en la preparación profesional de los promotores bilingües salpicadas de corrupción, ya que los requisitos en muy contados casos fueron cumplidos por los aspirantes (Martínez Buenabad 2011: 2).

En términos internacionales, los pueblos indígenas toman un estatus diferente gracias al convenio 169 de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) en donde se establece que “los individuos indígenas tienen derecho a hablar en su lengua de

origen en cualquier ámbito público”. Este derecho ya queda establecido en dicho convenio internacional firmado el 27 de junio de 1989 en Ginebra, Suiza.

El citado Convenio fue aprobado por la Cámara de Senadores del H. Congreso de la Unión el día once del mes de julio del año de mil novecientos noventa, según Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el día tres del mes de agosto del propio año (CDI 2003: 3).

2.4. Etapa de la Educación Bilingüe y Bicultural (1978-1995).

Este periodo abarca desde el mandato del presidente De la Madrid hasta los diálogos de San Andrés SacamCh'en, durante la gestión de Ernesto Zedillo.

En 1978, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) configuró un proyecto que conservó el nombre de Educación Bilingüe y Bicultural, el cual ya se había empleado en su antecesora Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena. Esta idea pretendía incorporar en el sector escolar de forma oficial a las lenguas indígenas y al español como segunda lengua. Esta política no solo exigía una didáctica particular sino implicaba el reconocimiento de las otras lenguas maternas de los mexicanos (Pellicer; 1996: 98).

Los principios lingüísticos de este programa fueron ponderados como paliativos del conflicto entre diversidad e integración nacional y como respuesta a la necesidad perentoria de establecer vínculos entre la escuela y la comunidad indígena. El proyecto bilingüe bicultural buscaba atenuar el conflicto entre lengua nacional y lengua de origen prehispánico y entre el sistema nacional de educación y las variadas formas de educación informal tradicional de las comunidades indígenas (Pellicer; 1996: 98).

En concordancia con sus lineamientos, el desarrollo de este modelo de escuela tuvo la necesidad de profesores indígenas que hubieran recibido preparación profesional como etnolingüistas, maestros o animadores culturales. Comenzaba con el aspecto técnico de la construcción de alfabetos para lenguas que pertenecen a familias lingüísticas muy variadas y que presentan una fuerte fragmentación dialectal (Pellicer; 1996: 99)

El Plan Nacional de Desarrollo 1983-1988 afirmaba que apoyaría el proyecto educativo bilingüe bicultural, lo mismo que el Plan Nacional de Educación Cultural, Recreación y Deporte 1984-1988, el cual hacía explícita la urgencia de evitar la destrucción o la sustitución cultural. Parecía que en el lado gubernamental se había hecho conciencia de que:

“[...] con cada lengua desplazada se pierden estructuras cognitivas complejas, formas particulares de interpretar e interactuar con el mundo, testimonios de organización social, patrones culturales de comunicación, funciones identitarias y elementos del sustrato experiencial que comparte con otras lenguas y otras culturas. (Pellicer; en prensa: 3).”

La Dirección General de Educación Indígena fue la responsable de impulsar la escuela bilingüe y bicultural en esa etapa. Los objetivos principales era mantener la identidad de la diversidad lingüística mediante estrategias de una incipiente oficialización de las lenguas mediante la traducción de materiales literarios y manuales para alfabetizar, así como la producción de obras bilingües. Los participantes del proyecto bilingüe y bicultural no tuvieron el tiempo que requería el soporte lingüístico de los programas, “y fueron sometidos a presiones de orden

político que exigían a corto plazo la publicación de textos en lenguas indígenas.” (Pellicer; 1996: pp. 99-100).

Como lo señala la Dra. Dora Pellicer (1996:100) se solicitaba la producción acelerada de todo tipo de obras bilingües bajo el supuesto equivocado de que hablar la lengua era condición suficiente para describirla y llevar a cabo el proceso de normalización de su escritura.

Se dibuja aquí una visión educativa centrada en la enseñanza de la lecto-escritura y la traducción de obras literarias e informes presidenciales en lengua indígena.

El vínculo entre la escuela y la comunidad tampoco se estableció. Nunca se corrigió el desfase entre los tiempos para producir algún resultado y los tiempos considerados por el gobierno para producirlo.

Difícilmente, bajo estas condiciones, podía la educación bilingüe y bicultural haber contribuido al mantenimiento de las lenguas indígenas en el contexto nacional. También difícilmente podía tener algún impacto en la conciencia lingüística de la población mestiza, ya que sólo fue planeada como una necesidad para el mundo indígena, mientras que los hablantes de español se mantuvieron al margen de las otras lenguas que componen la realidad nacional (Pellicer; 1996: pp. 100-101).

En conclusión, esta planificación fue poco exitosa y no logró ninguna comunicación entre la comunidad y la escuela. Mucho menos logró que la población mestiza se generara alguna conciencia hacia la diversidad indígena del país, pues esta doctrina solo fue planeada como una simple necesidad para la realidad indígena, y la población hispanohablante se mantuvo al margen de toda esta diversidad lingüística nacional.

2.5. Etapa de Educación bilingüe y Derechos Lingüísticos (1995-2003).

Esta última etapa abarca desde el sexenio de Ernesto Zedillo hasta el de Vicente Fox. Se caracteriza por la intensa promoción de los derechos indígenas, generado por el movimiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) iniciado en Chiapas en enero de 1994, y por haber logrado un espacio constitucional para esos derechos.

En este marco, con respaldo de la ley para el diálogo, la Conciliación y la Paz Digna en Chiapas se han llevado a discusión, en San Andrés SacamCh'en, los términos de la nueva política de respecto a la diferencia cultural (Pellicer; 1996:101).

A lo largo de las diferentes fases de la mesa de trabajo sobre “Derechos y Cultura Indígena”, las propuestas en materia de las lenguas aportaron elementos que encuentran apoyo en el debate internacional sobre los derechos lingüísticos en la educación.

Dora Pellicer (1996:101) recuerda que la Comisión de Educación, Cultura y Religión, dentro de las Resoluciones de la Primera Conferencia Continental de los 500 años de Resistencia Indígena, en 1990 solicitó que la educación bilingüe se extendiera a la población mestiza. Por consiguiente, se puede argumentar que la discriminación y el desprecio por parte de la población mestiza hacia las lenguas indígenas se deben a su desconocimiento de esta diversidad lingüística y cultural (sin tomar en cuenta sus usos y costumbres de los pueblos indígenas).

Es hasta 1995 cuando, en las diferentes fases de las mesas de trabajo sobre “Derechos y Cultura Indígena” dentro de los diálogos entre el Gobierno Federal (GF) y el EZLN, se plantea una nueva política de respeto a la diferencia cultural. “[...] para desarrollar una cultura de la pluralidad y la tolerancia que acepte (de los pueblos

indígenas) sus visiones del mundo, sus formas de vida y sus conceptos de desarrollo” se lee en el Pronunciamiento Conjunto del Gobierno Federal y el EZLN. (PCGF/EZ).

Dora Pellicer (1996:102) reconoce que el llamado a una cultura de la pluralidad y la tolerancia no debe interpretarse como una indulgencia, sino como la asignación de nuevos roles para la sociedad mexicana y también para la sociedad mestiza. El nuevo rumbo que se perfila se refiere a la participación de toda la sociedad mexicana, no solamente de la indígena (aparentemente debido a que es un diálogo dirigido por el gobierno federal en una sola voz). En este diálogo se plantea la consideración de derechos individuales en oposición a derechos colectivos. Los primeros estarán relacionados con el área política del municipio, los segundos estarán vinculados al principio de territorialidad del pueblo indígena.

Todo pueblo indígena se asienta en un territorio que cubre la totalidad del hábitat que los pueblos indígenas ocupan o utilizan de alguna manera. El territorio es la base material de su reproducción como pueblo y expresa la unidad indisoluble hombre- tierra- naturaleza. (Pellicer; 1996:103).

El principio de territorialidad postula entonces para cada lengua un área específica de ejercicios de derechos colectivos (Pellicer; 1996:103). A pesar de que en la propuesta del Grupo de Trabajo 2, de la segunda fase de la mesa sobre “Derechos y Cultura Indígenas” se lee: “[...] reconocer y garantizar el derecho de los indígenas como pueblos y como individuos [...]”, el documento final de la tercera fase no conservó el término “individuos”. Esto evitó que la discusión se diera en términos de individualidad y colectividad. Otro compromiso mencionaba: “[...] que las lenguas indígenas de cada estado tengan el mismo valor social que el español [...]” (Propuestas y Compromisos: 41).

Promover que las lenguas indígenas “tengan el mismo valor que el español” requiere que la diversidad de las lenguas en México reciba legitimidad sin que ésta se perciba como una amenaza a la integridad del Estado y este cambio de ideología lingüística así mismo tiene que ser alimentado tanto por las leyes como por la educación de la población mestiza (Pellicer; 1996:105).

Las consideraciones sobre educación apuntaron hacia medidas orientadas a posibilitar un cambio en la conciencia nacional, en donde se busca elevar a rango constitucional el derecho de todos los mexicanos a una educación pluricultural que reconozca, difunda y promueva la cultura de los pueblos indígenas (Pellicer; 1996:105).

En términos de la enseñanza de las lenguas indígenas; en los diálogos se realizó un planteamiento educativo en 1996. Se encontró que, en el documento de los asesores e invitados del EZLN, en la mesa de “Derechos y Cultura Indígena”, se hicieron las siguientes tres propuestas en noviembre de 1995.

- Que se enseñe en la primaria a los niños en su propia lengua.
- Que se enseñe en la secundaria y niveles superiores el español sin dejar de estudiar su propio idioma.
- Que los mestizos tengan la obligación de obtener un conocimiento básico de la lengua indígena hablada en la zona donde viven.

El espíritu de los Diálogos con relación a “el derecho de todos los mexicanos a una educación pluricultural” privilegia la bilateralidad. Es decir, esa “educación pluricultural” sería una prerrogativa compartida por indígenas y mestizos. Esta postura, dentro del debate actual de los derechos lingüísticos, revela un avance

conceptual en la percepción del problema político e indígena. Un aspecto muy plausible de esta ley es que les brinda a las lenguas indígenas un estatus de lenguas nacionales, y con ello supone un ambiente de pluralidad.

2.6. Etapa de la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).

El trece de marzo de 2003 constituye la segunda respuesta del Estado hacia la diversidad lingüística y una medida de política lingüística derivada de la promulgación de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLP). (LGDLP).

El INALI inicia como institución en enero de 2005 teniendo como antecedente la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y se concibió como un organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, con características de servicio público y social, con personalidad jurídica y patrimonio propio, sectorizado dentro de la SEP. (Actualmente en el año 2016 el INALI forma parte de la Secretaría de Cultura de la Ciudad de México).

Los objetivos del INALI son promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional, así como proponer los criterios generales para realizar evaluaciones de proyectos, programas y materiales académicos, de difusión y divulgación relativos a la revitalización, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas. Además, el INALI propone y opera mecanismos de coordinación para la elaboración de programas, contenidos y cursos de capacitación sobre lengua indígena, esto en conjunto con áreas competentes de la secretaría y autoridades educativas locales. Colabora en procesos que fortalezca la educación indígena, la formación, la capacitación docente, así como los contenidos

en materiales de apoyo didáctico en lenguas originarias. Por otra parte, apoya y acompaña procesos de creación de nuevas instituciones de educación media superior y superior con base en los principios de la interculturalidad.

El INALI entre otras cosas promueve normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, así como métodos, materiales, auxiliares didácticos e instrumentos para la realización de cursos de capacitación en lingüística aplicada relativos a lengua indígena.

Todo ello busca que los sectores de la sociedad sean partícipes en la construcción y desarrollo de proyectos, que posibiliten el uso, preservación, conocimiento, fortalecimiento y disfrute de las lenguas indígenas mexicanas en distintos ámbitos de la vida nacional, aunado a promover el conocimiento y aprecio de la pluralidad lingüística de la nación y el respeto de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas mediante acciones de educación y capacitación.

La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, publicada en marzo del 2003 en el diario oficial de la federación, en su capítulo II del artículo 10 dice que: “El Estado garantizará el derecho de los pueblos y comunidades indígenas el acceso a la jurisdicción del Estado en la lengua indígena nacional de que sean hablantes.

Para garantizar ese derecho, en todos los juicios y procedimientos en que sean parte, individual o colectivamente, se deberán tomar en cuenta sus costumbres y especificidades culturales respetando los preceptos de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

Las autoridades federales responsables de la procuración y administración de justicia, incluyendo las agrarias y laborales, proveerán lo necesario a efecto para que

en los juicios que realicen, los indígenas sean asistidos gratuitamente, en todo tiempo, por intérpretes y defensores que tengan conocimiento de su lengua indígena y cultura.”³.

2.6.1. En el Plano Internacional

A nivel internacional el reconocimiento de los pueblos indios tenía años que se venía gestando. En 1945, la Carta de las Naciones Unidas en el artículo 35, estableció para todos, sin hacer distinción por motivos de raza, sexo idioma o religión, el respeto universal a los derechos humanos y libertades fundamentales. La protección a los derechos humanos se reforzó con la aprobación el 10 de diciembre de 1948, de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en donde se establece que toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra condición. Además, señala que no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónoma o sometida a cualquier otra limitación de soberanía.

En 1966, se realizó el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, cuyo artículo 27 proclama que: “En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas, no se negará a las personas que pertenezcan a dichas minorías el derecho que les corresponde, en común con los demás miembros de su

³Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, 2003.

grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión y a emplear su propio idioma”.

En 1976, en la Ciudad de Argel se aprobó la Declaración Universal de Derechos de los Pueblos, donde se estableció en el artículo 19 que “cuando un pueblo constituye una minoría en el seno de un Estado, tiene derecho al respeto de su identidad, sus tradiciones, su lengua y su patrimonio cultural”. Además en el artículo 20 se establece que los miembros de la minoría deben gozar, sin discriminación, de los mismos derechos que los otros integrantes del Estado y participar como ellos en la vida pública, en un plano de igualdad. Por último, el artículo 21 menciona que el ejercicio de estos derechos debe hacerse en el respeto a los intereses legítimos de la comunidad en su conjunto, y no se podría autorizar un atentado a la integridad territorial y a la unidad política del Estado.

En el plano internacional se realizó la revisión del Convenio 169, sobre la diversidad cultural a través de la Organización Mundial de Trabajo (OIT), que se refiere al reconocimiento de los derechos de las poblaciones indígenas y tribales. Este hecho llevó a nuestro país a realizar también una revisión de las leyes relativas, a partir de lo cual se firmó el Convenio que entró en vigor en 1991. Esta revisión concluyó con el reconocimiento de la pluralidad del Estado Mexicano, que es sustentada en sus pueblos originarios (artículo 4° Constitucional), de ahí que algunas leyes estatales fueran reformadas. Sin embargo, el trato hacia los indígenas siguió siendo el mismo ya que ninguna institución adaptó su actuación a las nuevas disposiciones.

Para 1992, la Declaración sobre los Derechos de las Personas Pertenecientes a Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas de la OIT establece que la promoción y protección de los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas contribuyen a la estabilidad política y social de los Estados en que viven”. Además, en su artículo 2º establece la posibilidad de utilizar su propia cultura y su propio idioma en público y en privado libremente y sin interferencia ni discriminación.

2.7. Algunas consideraciones finales

El parteaguas sobre el reconocimiento de los derechos indígenas en México se dio en 1994, al surgir un movimiento social armado, encabezado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que exigía al Estado el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, además de demandar el cumplimiento de los convenios internacionales, declaraciones y reformas hechas por el gobierno sobre los más desprotegidos (Rúelas & Ramírez, 2013: 22).

Las pugnas entre EZLN y el Gobierno Federal continuaron, pese a la cierta apertura que se daba en el poder legislativo. En una postura de intolerancia, en febrero de 1995, el Estado lanzó una ofensiva militar para resolver el conflicto en Chiapas, contradictoriamente y al ver que con la ofensiva militar no lograría mucho, en el mes de marzo se creó una Ley para el Diálogo y la Reconciliación en Chiapas, de la cual surgió la Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA) (Rúelas & Ramírez, 2013: 23).

Los hechos hacían parecer que el Estado se había desistido de la ofensiva militar, abriendo paso al diálogo. En octubre del mismo año, se estableció la primera

mesa de diálogo, cuyo tema se centró en los derechos y cultura indígena. Ahí se planteó una nueva política de respeto a la diferencia cultural, para desarrollar una cultura de pluralidad y tolerancia que acepte (de los pueblos indígenas) sus visiones del mundo, sus formas de vida y sus conceptos de desarrollo. Así, según Dora Pellicer (1996:102), “El llamado a una cultura de la pluralidad y la tolerancia no debe interpretarse como una indulgencia sino como la asignación de nuevos roles para la sociedad mexicana y también para la sociedad mestiza.”

Después de una larga negociación, donde participaron asesores del gobierno federal y del EZLN, se firmaron los primeros Acuerdos. El 16 de febrero de 1996, el EZLN y el Gobierno Federal firmaron los Acuerdos de San Andrés Larrainzar, Chiapas. Estos acuerdos son fundamentales, ya que después de dos siglos los pueblos indígenas recuperaron su reconocimiento como sujetos de derechos. Justamente, los principales ejes de la negociación se centraron en el reconocimiento de los derechos indígenas. Entre las modificaciones legales que se acordaron, se encuentran la autonomía, la libre determinación y la autogestión de los pueblos mediante el reconocimiento de los pueblos en la Carta Magna, ya que por siglos se habían omitido de las leyes. También se incluyó la ampliación de la participación y de la representación política, con la finalidad de dar acceso a las comunidades a la toma de decisiones en los asuntos que les atañen directamente, así como garantizar el acceso a la justicia, promover las manifestaciones culturales, asegurar la educación y la capacitación, garantizar la satisfacción de las necesidades básicas (dado que siguen siendo uno de los grupos sociales más vulnerables), impulsar la producción y empleo, así como proteger a los indígenas migrantes. (Rúelas & Ramírez, 2013: 23).

De esta manera, los pueblos indígenas y el Estado Mexicano establecieron una nueva relación mediante el reconocimiento de sus derechos políticos, sociales, jurídicos y económicos. Sin embargo, en 1997 el gobierno volvió a lanzar una ofensiva militar en el estado de Chiapas y para entonces no se había dado cumplimiento a los Acuerdos de San Andrés, argumentando que el sistema jurídico mexicano no podía reconocer lo acordado por contravenir los principios de la Constitución. La COCOPA por su parte, realizó una propuesta de modificación a la Constitución, el Gobierno Federal realizó una contrapropuesta, impide nuevamente el cumplimiento de los Acuerdos de San Andrés. En 1998, el Gobierno Federal exhortó a los gobiernos de los Estados a promover reformas en materia indígena en sus constituciones, con un perfil similar al de la iniciativa que el Presidente de la República había presentado el 15 de marzo a la Cámara de Diputados. Esta iniciativa alejaba la política en materia indígena del espíritu y el contenido de los Acuerdos de San Andrés. En 1999, el EZLN lanzó una convocatoria a la sociedad civil para participar en una consulta sobre los derechos y reconocimiento de los pueblos indígenas, logrando una amplia participación social que legitimaba el reconocimiento de los derechos indígenas. Fue hasta el año 2000, con el cambio de régimen, que el Gobierno Federal envió la propuesta de reforma constitucional al Congreso de la Unión. Los debates en la Cámara de Senadores comenzaron en enero del 2001. Mientras tanto, en marzo inició la Marcha por la Dignidad Indígena que tenía por objetivo llegar al Congreso y convencerlos de la reforma (Rúelas & Ramírez, 2013: 23-24).

El 25 de abril del 2001 el Senado aprobó un dictamen sobre el Proyecto de Decreto en Materia de Derecho y Cultura Indígenas. Dicho dictamen modificaba el

que inicialmente le habían presentado el Poder Ejecutivo Federal, lo que tuvo como consecuencia una nueva controversia, ya que este proyecto contravenía tanto los Acuerdos de San Andrés como el Convenio 169, de la OIT. Sin embargo, pese a los esfuerzos realizados por el EZLN a través de Conferencias, firmas a favor del reconocimiento de los pueblos indígenas de personalidades como José Saramago, Alain Touraine, entre otros, el 28 de junio la Cámara de Diputados emitió el controvertido Dictamen y fue aprobado (Rúelas & Ramírez, 2013: 24).

Finalmente el 14 de agosto de 2001, se publicó el decreto para reformar la Constitución. Los artículos reformados fueron: el artículo 2º, que sustituye al 4º; el artículo 18º párrafo sexto; el artículo 27º fracción VII párrafo segundo; y el 115º fracción tercera.

Con la finalidad de regular los nuevos preceptos de la Constitución, se promulgó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (LGDLPI), que fue publicada en marzo del 2003 en el Diario Oficial de la Federación, en su capítulo II, el artículo 10, dice: “El estado garantizará el derecho de los pueblos y comunidades indígenas el acceso a la jurisdicción del Estado en la lengua indígena nacional de que sean hablantes. Para garantizar ese derecho, en todos los juicios y procedimientos en que sean parte, individual o colectivamente, se deberán tomar en cuenta sus costumbres y especialidades culturales respetando los preceptos de la Constitución Política de los Estados Mexicanos”. Además, señala que “las autoridades federales responsables de la procuración y administración de justicia, incluyendo las agrarias y laborales, proveerán lo necesario a efecto de que en los juicios que realicen, los indígenas sean asistidos gratuitamente, en todo tiempo, por intérpretes y

defensores que tengan conocimiento de su lengua indígena y cultura” (Rúelas & Ramírez, 2013; 24-25).

La abrogación de la Ley del INI dio paso a una nueva institución que en adelante es responsable de coordinar acciones para los pueblos indígenas. El 5 de julio de 2003 entró en vigor el Decreto por el cual se expide la Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y se abroga la Ley de Creación del Instituto Nacional Indigenista. La Comisión tiene como objeto coordinar, promover, fomentar, dar seguimiento y evaluar los programas, proyectos y acciones públicas para el desarrollo integral y sustentable de los pueblos y comunidades indígenas, de conformidad con el artículo 2o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (Rúelas & Ramírez, 2013; 25).

Por último, es creado el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) en 2004, en respuesta a la diversidad lingüística y como una medida de política lingüística derivada de la promulgación de la LGDLPI. El INALI se concibió como un organismo descentralizado de la Administración Pública Federal, dándole las características de servicio público y social, con personalidad jurídica y patrimonio propio, sectorizado dentro de la Secretaría de Educación Pública (SEP) (Rúelas & Ramírez, 2013: 25).

El tema que da lugar a este análisis está contenido en el artículo segundo constitucional que a la letra dice: “La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas,

culturales y políticas, o parte de ellas”. Específicamente el Apartado “A” regula la figura de los intérpretes en la Fracción VIII que establece: “El derecho de acceder plenamente a la jurisdicción del Estado. Para garantizar ese derecho, en todos los juicios y procedimientos en que sean parte, individual o colectivamente, se deberán tomar en cuenta sus costumbres y especificidades culturales respetando los preceptos de esta Constitución. Los indígenas tienen en todo tiempo el derecho a ser asistidos por intérpretes y defensores que tengan conocimiento de su lengua y cultura.”. De acuerdo con los preceptos anteriores los indígenas gozan de un derecho especial ante los tribunales y juzgados, esto debido a sus condiciones culturales (Rúelas & Ramírez, 2013: 25).

Para poder realizar trabajos de fortalecimiento, revitalización y documentación de las lenguas indígenas del país es necesario conocer el estado o la situación sociolingüística en la que se encuentran inmersas cada una de ellas. Así el INALI podrá proponer y promover ante el Gobierno Mexicano que los servicios que se brindan a la población indígena, principalmente a los hablantes de las lenguas indígenas nacionales, con pertinencia lingüística y cultural, aplicando los enfoques intercultural y del multilingüismo, prioritariamente en los sectores responsables de la educación, la salud y la procuración e impartición de justicia. La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, en el art. 14, sostiene que el objetivo central del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas es promover el fortalecimiento preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional, el conocimiento y disfrute de la riqueza cultural de la Nación, y asesorar a los tres órdenes de gobierno para articular las políticas públicas necesarias en la materia. La mejor manera de conocer la realidad sociolingüística de cada lengua

originaria es necesario realizar estudios minuciosos sobre vitalidad lingüística. De esta manera se podrá proponer la acción pertinente y acorde a las necesidades de los hablantes.

Después de haber conocido el panorama general de las políticas lingüísticas en la Educación del siglo XX y XXI se arrojará luz en el siguiente capítulo sobre los fundamentos teóricos de la Educación Intercultural Bilingüe en México, los cuales están regidos por la Secretaría de Educación Pública, en específico, por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI).

CAPÍTULO 3

MARCO TEÓRICO PARA UNA POLÍTICA INTERCULTURAL Y BILINGÜE EN LA EDUCACIÓN BÁSICA.

En este tercer capítulo se prestarán los fundamentos teóricos que serán la base para el análisis de esta gramática didáctica Mam. Asimismo, se expondrán en términos generales los lineamientos para la Educación Intercultural Bilingüe elaborados por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) en México. También se bosquejarán algunos elementos para la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe en el Aula a partir de las orientaciones pedagógica para los maestros. Finalmente, se describirán los argumentos centrales de los parámetros curriculares para la asignatura lengua y cultura indígena.

Es importante conocer las políticas interculturales, ya que es una variable clave en los procesos de desarrollo para enfrentar los desafíos de una educación de buena calidad en contextos de pobreza, multilingüismo, bilingüismo etc.. Es indispensable lograr una educación de calidad, con pertinencia cultural y lingüística; una educación que garantice igualdad de oportunidades para todos los mexicanos en los distintos niveles y modalidades del sistema educativo.

Todos los elementos presentados en este capítulo señalan los lineamientos generales, los objetivos y contenidos pedagógicos así como los tipos de actividades didácticas que la Educación Intercultural Bilingüe a través de los parámetros curriculares de la materia de lengua y cultura preconizada para la enseñanza de las lenguas indígenas en México, y todos estos elementos son fundamentales para este

estudio porque servirán de base para el análisis de la GDM propuesto en el capítulo IV.

3. Las Políticas y fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México. (2003-2015).

Esta etapa abarca desde el sexenio de Felipe Calderón hasta lo que lleva de mandato presidencial el Sr. Enrique Peña Nieto. Una de las dependencias involucradas en la EIB es la Coordinación General de la Educación Intercultural Bilingüe dependiente de la Secretaría de Educación Pública, que tiene como propósito asegurar que la educación intercultural bilingüe responda con un alto nivel de calidad a las necesidades de la población indígena [...]. Otras de sus atribuciones son:

- Promover y evaluar la política Intercultural Bilingüe en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional;
- Promover la participación de las entidades federativas y municipios, así como de los diferentes sectores de la sociedad, pueblos y comunidades indígenas, en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe [...]
- Promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe en materia de: Desarrollo de modelos curriculares que atiendan la diversidad; La formación del personal docente, técnico y directivo; El desarrollo y difusión de las lenguas indígenas; La producción regional de materiales en lenguas indígenas; La realización de investigaciones educativas[...]

(CGEIB,2004:25-26)

3.1. Marco jurídico y normativo.

En el capítulo I del libro “Las políticas y fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México” (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) Secretaría de Educación Pública (SEP), 2007), se abordan los instrumentos jurídicos y normativos que la legitiman. En él se pueden observar los siguientes planteamientos legales.

3.1.1. En la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos.

En su artículo 2º, se reconoce la composición pluricultural de la nación mexicana “sustentada originalmente en sus pueblos indígenas”. En este mismo artículo se garantiza el derecho de dichos pueblos de preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y cultura, y se enuncia la obligación gubernamental de establecer políticas e instituciones sociales orientadas a alcanzar la igualdad de oportunidades, la eliminación de prácticas discriminatorias, así como el desarrollo integral de sus pueblos y comunidades mediante la participación activa de los propios indígenas (CGEIB 2007: 15).

En el **ámbito educativo** los gobiernos están obligados a garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos,

de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas (CGEIB 2007: 16).

La prohibición de la discriminación en México por origen étnico o cualquier otra condición, está establecida en el artículo 1º de nuestra *Carta Magna*, y el reconocimiento de la coadyuvancia de la educación para su logro, en la fracción II del artículo 3º (CGEIB 2007: 16).

3.1.2. El convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Este convenio sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes es un importante instrumento normativo internacional que reconoce los derechos de los pueblos indígenas. Los países que lo suscriben se obligan a reformar su legislación nacional de acuerdo con sus disposiciones (CGEIB 2007: 16). En los Estados Unidos Mexicanos, el convenio fue aprobado por la Cámara de Senadores del H. Congreso de la Unión el día once del mes de julio del año de mil novecientos noventa, según Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el día tres del mes de agosto del propio año. Y firmado por el entonces presidente de la República Carlos Salinas de Gortari el día trece del mes de agosto del año de mil novecientos noventa y depositado ante el Director General de la Organización Internacional del Trabajo el día cinco del mes de septiembre del mismo año.

El *convenio 169* recoge las aspiraciones de los pueblos indígenas al proyectar el reconocimiento de su derecho a asumir el control de sus propias instituciones, formas de vida y desarrollo económico, así como de mantener y fortalecer sus identidades, lenguas y culturas en el marco de las naciones en que viven. Así también, subraya el derecho de los pueblos indígenas de participar en la formulación,

aplicación y evaluación de los planes y programas de desarrollo nacional y regional que los afecten de forma directa (CGEIB 2007: 17).

En su *artículo 27* establece que los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos, a fin de que respondan a sus necesidades particulares. Asimismo, tendrán que abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales (CGEIB 2007: 17).

3.1.3. La Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas

Publicada el 13 de marzo de 2003, esta ley establece en su Artículo 4 el reconocimiento de las lenguas indígenas como lenguas nacionales. Estas por lo tanto poseen la misma validez que el español, considerando tanto el territorio como la localización y los contextos en los que sean habladas. Esto implica que todas sean válidas para efectos de cualquier asunto o trámite de carácter público, así como para acceder plenamente a la gestión, los servicios y la información pública.

Por otra parte dentro de la LGDLPI en su Capítulo III de la distribución, concurrencia y coordinación de competencias, se propone lo siguiente:

I. Incluir dentro de los planes y programas, nacionales, estatales y municipales en materia de educación y cultura indígena las políticas y acciones tendientes a la protección, preservación, promoción y desarrollo de las diversas lenguas indígenas nacionales, contando con la participación de los pueblos y comunidades indígenas;[....]

II. Incluir en los programas de estudio de la educación básica y normal, el origen y evolución de las lenguas indígenas nacionales, así como de sus aportaciones a la cultura nacional;

III. Supervisar que en la educación pública y privada se fomente o implemente la interculturalidad, el multilingüismo y el respeto a la diversidad lingüística para contribuir a la preservación, estudio y desarrollo de las lenguas nacionales y su literatura;

IV. Garantizar que los profesores que atiendan la educación básica bilingüe en comunidades indígenas hablen y escriban la lengua del lugar y conozcan la cultura del pueblo indígena de que se trate;

Esta ley reformó la fracción IV del artículo 7º de la *Ley General de Educación* que a continuación se refiere (CGEIB 2007: 19).

3.1.4. La Ley General de Educación.

Es la que rige los ordenamientos establecidos en el artículo 3º constitucional. En ella se garantiza el derecho de la educación para todos los habitantes del país, y se reconoce la educación bilingüe y culturalmente pertinente para la población indígena (CGEIB 2007: 19).

La fracción IV de su artículo 7º estipula el acceso a la educación obligatoria tanto en lengua materna como en español para los grupos indígenas, y en el artículo 38 se establece 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 la población rural dispersa y grupos migratorios” (CGEIB 2007: 19).

Para toda la población, la Ley General de Educación declara los fines de la educación mexicana, entre los cuales destacamos dos (art 7º):

- Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país (CGEIB 2007: 19).
- Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. (CGEIB 2007: 19).

3.1.5. La Ley General de Desarrollo Social publicada en el Diario Oficial de la Federación el 20 de febrero de 2004.

Es una ley que busca reiterar los derechos para el desarrollo social en la educación así como en la no discriminación (CGEIB 2007: 19).

En el artículo 3 de esta ley, se hace referencia a dos principios muy importantes que a continuación se enuncian:

- I. Respeto a la diversidad: reconocimiento en términos de origen étnico, género, edad, capacidades diferentes, condición social, condiciones de salud, religión, las opciones, preferencias, estado civil o cualquier otra, para superar toda condición de discriminación y promover un desarrollo con equidad y respecto a las diferencias; (CGEIB 2007: 20).
- II. Libre determinación y autonomía de los pueblos indígenas y sus comunidades: Reconocimiento en el marco constitucional a las formas internas de convivencia y de organización; ámbito de aplicación de sus

propios sistemas normativos; elección de sus autoridades o representantes; medios para preservar y enriquecer sus lenguas y cultura; medios para conservar y mejorar su hábitat; acceso preferente a sus recursos naturales, elección de representantes ante los ayuntamiento y acceso pleno a la jurisdicción del Estado (CGEIB 2007: 20).

Otra ley muy importante es la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación. Este documento reconoce el papel de la educación en el establecimiento de condiciones que garanticen la igualdad de oportunidades, para lo que plantea como una medida positiva la educación en el respeto a los derechos humanos. Para el caso particular de los indígenas plantea como medidas positivas y compensatorias: establecer programas educativos bilingües que promuevan el intercambio cultural, garantizar el derecho a ser asistidos por intérpretes y defensores con conocimiento de sus lenguas, creación de programas permanentes de capacitación y actualización para funcionarios públicos sobre la diversidad cultural, y puesta en marcha de campañas permanentes de información en los medios de comunicación para promover el respeto a las culturas indígenas (CGEIB 2007: 22).

3.1.6. El programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006 y el Programa Nacional de Desarrollo Social 2001-2006

En estos programas del gobierno federal, se destaca que hay que preservar las diversas tradiciones y culturas como parte del patrimonio e identidades nacionales, así como promover el reconocimiento del carácter pluricultural de la nación, el respeto a la diversidad, el fomento a la interculturalidad y la revaloración de las culturas

indígenas. Como señala el Programa Nacional de Cultura 2001-2006, México está integrado por diferentes grupos y su riqueza se encuentra precisamente en la pluralidad de sus culturas y en la variedad de forma y creaciones en que esas culturas se expresan (CGEIB: 2007; 24).

El Programa Nacional de Educación (PRONAE) 2001-2006 reconoce estos planteamientos y señala que México, por ser un país y étnicamente diverso, debe transitar hacia una realidad en que sus diferentes culturas se relacionen entre sí como pares; refiere que para que la educación sea un factor de afirmación de la identidad nacional se requiere desarrollar una educación auténticamente intercultural (CGEIB 2007: 24).

El sistema educativo debe lograr que estos objetivos se cumplan en toda su población: indígena y no indígena, infantil, juvenil y adulta, tanto mediante modalidades educativas tradicionales como a través de los medios masivos de comunicación y entre otros espacios educativos. Para ello, el PRONAE (Programa Nacional de Educación) asienta (CGEIB 2007: 25):

- a) Una política de fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena, que promueva el desarrollo de un modelo pedagógico de atención intercultural bilingüe en la educación básica, y mejore la calidad educativa en las poblaciones indígenas.
- b) Una política de educación intercultural para todos, que impulse el desarrollo de enfoques pedagógicos para el reconocimiento de la diversidad y fomente la valoración de que en ella se sustenta nuestra riqueza como nación.

Para lo anterior la CGEIB asume como sus propósitos:

- a) Coadyuvar al logro de los objetivos de la educación destinada a las poblaciones indígenas de México
- b) Promover la EIB en todos los niveles educativos, y
- c) Desarrollar una educación intercultural para todos.

Por otro lado al momento de ser creada se le encomendaron a la CGEIB las siguientes atribuciones:

- I. Proponer y evaluar la política educativa intercultural bilingüe en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional;
- II. Promover la participación de las entidades federativas y municipios, así como los diferentes sectores de la sociedad, pueblos y comunidades indígenas, en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe;
- III. Diseñar y establecer los mecanismos de supervisión y vigilancia tendientes al aseguramiento de la calidad y pertinencia de la educación que se imparta en el medio indígena;
- IV. Promover y asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de la educación intercultural bilingüe en materia de:
 - a) Desarrollo de modelos curriculares que atiendan la diversidad,
 - b) La formación del personal docente, técnico y directivo,
 - c) El desarrollo y difusión de las lenguas indígenas

- d) La producción regional de materiales en lenguas indígenas,
 - e) La realización de investigaciones educativas;
- V. Diseñar formas alternativas de gestión escolar con la participación de la comunidad,
- VI. Asesorar y promover los proyectos de normas y criterios para garantizar que en la prestación de los servicios educativos se conozca la diversidad étnica, lingüística y cultural de la Nación; así como para la evaluación y certificación de estudios en materia de educación intercultural bilingüe, y
- VII. Las demás que encomiende el Secretario de Educación Pública.
. (CGEIB 2007: 27).

Las políticas interculturales promueven relaciones que lleven a desarrollar una coexistencia y una interacción pacíficas, positivas y de enriquecimiento mutuo entre grupos sociales diversos, con respecto a esto se presenta el marco filosófico en donde se abordarán algunos principios filosóficos para la educación intercultural.

3.2. Marco filosófico

En el capítulo II del libro “Los políticas y fundamentos de Educación Intercultural Bilingüe en México” (CGEIB 2007) se aborda el Marco Filosófico de las políticas Interculturales.

Retomando una cita de Raul Fornet- Betancourt (2007), la CGEIB (2007: 29) reconoce que “La interculturalidad se presenta como un proyecto social amplio que

intenta construir, desde otras bases, un esfuerzo por comprender y valorar al otro, de percibirlo como sujeto que impacta, a partir de su relación con la historia, el mundo y la verdad, la propia identidad, es decir, como una invitación a introducirse en el proceso de la comunicación intercultural”.

La educación intercultural en México, como parte de la política educativa actual, se enmarca en el esfuerzo para construir una sociedad en que esta diversidad sea valorada como una riqueza. Implica, por un lado, la justicia que debe estar presente en la acción educativa para responder a las aspiraciones de todos los habitantes del territorio nacional, con criterios y objetivos comunes, y por otro, la equidad, pues la diversidad de posibilidades de los educandos es la que orienta la pluralidad de las prácticas y los procesos pedagógicos (CGEIB 2007: 30-31).

La finalidad de la educación intercultural en México se resume en la tesis que postula a la educación en y para la diversidad, no sólo para los pueblos indígenas sino para todos los mexicanos, a través de los distintos niveles y modalidades del Sistema de Educación Nacional (SEN), con un enfoque intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país (CGEIB 2007: 31).

Por lo tanto, las sociedades actuales requieren de personas que sepan vivir en comunidad potenciando sus diferencias, impulsando la aceptación de los demás mediante el interés, la valoración, el respeto mutuo y la capacidad para poner en cuestión tanto los hábitos, las ideas y las visiones propias como las ajenas (CGEIB: 2007: 30).

La educación intercultural coadyuvará al logro de un país unido en la diversidad, con una visión pluralista, democrática e incluyente, pues favorece los sistemas plurales de pensamiento al comprender que enriquecen nuestras

posibilidades, y a partir de los cuales pueden construirse distintos procesos y prácticas pedagógicas que busquen potenciar en todo momento el desarrollo integral y armónico de los individuos, en tanto promueven profundamente, el derecho a ser diferente (CGEIB 2007: 30-31).

3.3. Marco conceptual

En el capítulo III del libro “Los políticas y fundamentos de Educación Intercultural Bilingüe en México” se define el marco conceptual donde se sitúan las categorías analíticas de la educación intercultural.

3.3.1. Cultura.

Lo cultural está presente en todo momento como origen, condición de posibilidad que actúa de manera decisiva en los comportamientos colectivos e individuales del mundo social que impactan la marcha misma de la historia. La actividad de la sociedad en cuanto a su dimensión cultural, aun cuando no frene ni promueva procesos históricos, o no les imponga una u otra dirección, es, siempre y en todo caso, la que les imprime sentido (Bolívar E. 2001).

De acuerdo con la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001), la cultura es un conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y de las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y creencias. Este conjunto de rasgos surge de la interacción social, genera patrones de comportamiento colectivo y permite establecer una identidad entre sus miembros.

Como reconoce Villoro (1993:43-50), la cultura también consiste en las prácticas y procesos, la serie de normas, significados, creencias, hábitos y sentimientos que han sido conformados en una figura del mundo particular.

Como parte de la cultura heredada se transmiten las formas de organización social: qué deberes y derechos se tienen que observar entre los miembros de la familia, en la comunidad, en el pueblo en su conjunto; cómo solicitar la colaboración de los demás y cómo retribuirla; a quien acudir en busca de orientación, decisión o remedio; esto es, la tradición (la forma de vida) se hereda y resignifica (Bonfil 1989).

La cultura también incluye objetos y bienes materiales que un sistema social organizado, un pueblo, considera propios: un territorio material y simbólico que incluye sus recursos naturales, sus hábitats espacios y edificios públicos, sus lugares productivos y ceremoniales, sus sitios sagrados, objetos y procesos tecnológicos que enmarcan y hacen posible la vida cotidiana; en fin, todo el repertorio material que ha sido inventado o adoptado al paso del tiempo (CGEIB 2007: 34).

3.3.2. Diversidad.

La noción de diversidad cultural es la diversidad de las realidades, es decir, la variedad de condiciones de existencia de las personas mediante el reconocimiento de los múltiples cruces y contactos entre ellas y, sobre todo, sabedoras de la necesidad de construir lo común como un patrimonio de la humanidad (CGEIB 2007: 35).

La CGEIB tiene como propósito central atender la diversidad cultural, étnica y lingüística, se reconocen y asumen estas diversidades como rasgos constitutivos de identidad, aunque de naturaleza distinta (CGEIB 2007: 35).

3.3.3. Identidad

La identidad forma parte de la cultura y a su vez le da sentido y consistencia. Si la identidad parte del reconocimiento de uno mismo, el sentido del yo proporciona una unidad a la personalidad que, para formarse, necesita la presencia del otro que lo transforma y moldea a la vez (CGEIB 2007: 36).

La identidad colectiva se construye con la apropiación del conocimiento obtenido por las experiencias en distintas instituciones –la familia, la escuela, la religión, el trabajo-, las cuales el individuo adapta, asume y recrea (CGEIB 2007: 36).

La identidad colectiva es entendida, pues, como etnicidad, al dilucidar la relación entre lo propio y lo ajeno, al poner de manifiesto las relaciones de poder entre aquellos que enuncian y aquellos que son enunciados como los otros (CGEIB 2007: 36).

La identidad es un proceso complejo y dinámico que involucra el sentido histórico de la vida de las personas y es influido por acontecimientos sociales que, a su vez, son afectados por las circunstancias meramente individuales (CGEIB 2007: 37).

Esta pluralidad, que sobrepasa la identidad personal, es la identidad cultural, étnica y/o lingüística que existe entre los distintos grupos humanos y que cada uno de éstos adapta, reelabora y resignifica para dar lugar al espacio de lo común como puente de comunicación entre distintas formas de vida (CGEIB 2007: 37).

3.3.4. Multiculturalidad.

La multiculturalidad implica la coexistencia de diversas culturas en un determinado territorio. En su dimensión ético-política, dicho concepto no alude a la relación de

respecto y convivencia equitativa entre las diversas culturas, pues los vínculos que se establecen están signados por profundas desigualdades, es decir, relaciones de poder y de dominación que subordinan y discriminan a unas culturas en relación con otras (CGEIB 2007: 37).

La multiculturalidad puede entenderse como el reconocimiento del otro como distinto, pero no necesariamente implica el establecimiento de relaciones igualitarias entre los grupos (CGEIB 2007: 38).

Así, en nuestra realidad multicultural existen, de manera interdependiente, profundas desigualdades que afectan sobre todo a los pueblos indígenas. Las más visibles son sin duda la economía; la política, como la falta de voz; lo social, entendida como la ausencia de opciones; la valorativa, que implica la discriminación y el racismo, y desde luego la educativa (CGEIB 2007: 38).

La asimetría escolar se refiere al carácter monocultural y monolingüe de los sistemas educativos nacionales que han implantado un modelo de escuela que ignora las necesidades particulares de cada contexto cultural y lingüístico (CGEIB 2007: 39).

La educación destinada a los pueblos indígenas está en una situación crítica. En las escuelas indígenas es donde se concentran los mayores niveles de analfabetismo, los menores promedios de escolaridad, así como los más altos índices de reprobación y deserción; esto sumando a un factor aun más grave; en estas escuelas los alumnos aprenden significativamente menos que sus padres de las escuelas rurales y urbanas (CGEIB 2007: 39).

Es decir, las manifestaciones de la asimetría escolar dependen de la calidad de la educación que se ofrece. Por tal razón, el rezago educativo no puede ser combatido sólo mediante la aplicación de políticas de carácter general, sino que exige

instrumentar un conjunto de lineamientos y de programas enfocados precisamente al mejoramiento de la calidad de la educación que se imparte, sobre todo en las escuelas de las localidades rurales y de las zonas urbanas marginadas del país (CGEIB 2007: 40).

3.3.5. Interculturalidad.

La interculturalidad reconoce al otro como diferente. No lo borra ni lo aparta sino que busca comprenderlo, dialogar con él y respetarlo (CGEIB 2007: 41).

La alternativa propuesta por la interculturalidad implica, por tanto, una nueva comprensión de la universalidad que implica la realización de todos los universos culturales y, por consiguiente, no se reduce lo diferente lo diferente sino que se construye como un tejido de comunicación y de solidaridad desde lo local hacia lo global (CGEIB 2007: 42).

Así, la interculturalidad es, posiblemente, el proyecto social característico del siglo XXI. Para nuestros países latinoamericanos y en especial para México, la discusión al respecto tiene que ver con la construcción de la relación entre el Estado y la sociedad no indígena con los pueblos originarios; es decir, se supone el reto de la transformación epistémica y ético-política que va de concebir a tales pueblos originarios como *sujetos de atención* pública e inspiradora de concepciones asistencialistas y, por ende, racistas en el fondo, a considerarlos sujetos de derecho, susceptibles de ejercer formas alternativas de ciudadanía (CGEIB 2007: 42).

Ante ello, la interculturalidad propugna por el conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, étnica y lingüística que caracteriza a la nación y que se manifiesta en las distintas formas culturales presentes en el territorio nacional.

En este conocimiento, reconocimiento y valoración es un ejercicio epistemológico y ético, pues alude al contacto como el encuentro de la diferencia básica existencial de la que somos parte (CGEIB 2007: 43).

3.3.5.1. Dimensión epistemológica.

El diálogo intercultural se entiende, en consecuencia, como un método para aprender a revitalizar las tradiciones consolidadas como propias en cada cultura y, acaso, ante todo, para agudizar en las culturas la tensión o el conflicto entre los sujetos y las fuerzas que buscan conservar o defender, y aquellos interesados en transformar (CGEIB 2007: 44).

En nuestro caso, esta dimensión epistemológica intenta articular las lógicas de construcción de las cosmovisiones indígenas de México y envuelve una mirada amplia y compleja sobre el proceso de construcción del conocimiento, en que los elementos naturales y simbólicos se imbrican. Es una posición epistemológica integral, pues los elementos que acuden al entendimiento de la realidad parten de un núcleo procesual que conjuga distintos planos de realidad. Esta forma de arribar al conocimiento ha permitido asir la realidad de manera más plena, y puede ayudar a comprender los fenómenos naturales y sociales no sólo a partir de la parcelación y especialización sino mediante la articulación de conocimientos especializados y complejos, logrando así un equilibrio espiritual, emocional, intelectual, físico y social en el desarrollo humano (CGEIB 2007: 45-46).

3.3.5.2. Dimensión ética.

Esta dimensión pone de manifiesto replantearse la cultura, en tanto se afirma que la interculturalidad es una opción ética, pues denuncia y combate los intentos totalizadores en cualquier ámbito social, y se asume, entonces, una ética que implica el reconocimiento y la autonomía de los pueblos (CGEIB 2007: 46).

La experiencia de vida de cada persona es la que moldea su identidad. En consecuencia, el conocimiento de los demás implica lograr una empatía, es decir, ponerse en el lugar del otro y comprenderlo en función de sus razones y valores. La empatía permite a los sujetos incrementar su aprecio hacia los demás e interiorizar valores como cooperación y la solidaridad. De ahí que el reconocimiento de la otredad se considere como el primer paso para la construcción de la identidad de todos los mexicanos (CGEIB 2007: 46).

Este reconocimiento suscita una resignificación de lo propio y, a la vez, una aceptación del otro, que en el fondo significa el combate a la discriminación y al racismo por ser actitudes inadmisibles para la vida en la diversidad y, como consecuencia, posibilita la valoración de la otredad, esto es, crear las condiciones necesarias para la toma de decisiones como opción ética ante a la diversidad (CGEIB 2007: 47).

3.3.6. Lengua.

La lengua es un elemento formador de la cultura misma, herramienta del pensamiento, vía de comunicación y expresión, así como memoria histórica de ésta (CGEIB 2007: 47).

La lengua es una muestra de la rica variedad de expresiones del pensamiento y de las capacidades de creación, recreación e imaginación de cada grupo (CGEIB 2007: 47).

En México las lenguas indígenas, discriminatoriamente, se han considerado dialectos, toda vez que este concepto alude más bien a las formas particulares que una lengua adquiere con base en las prácticas sociocomunicativas de cada comunidad, pueblo o nación. Esto es, las lenguas indígenas no son dialectos sino idiomas, porque cuentan con estructuras lingüísticas y gramaticales propias, como cualquier otra lengua del mundo (CGEIB 2007: 48).

Como se advierte, la cuestión lingüística es fundamental para la interculturalidad, pues en países multilingües y multiculturales como el nuestro, reconocer la estrecha relación entre el desarrollo de la lengua materna y el aprendizaje de una, dos, tres o más lenguas, en términos de acceder a los códigos de esas culturas, nos sitúa en la posibilidad de pensar en una realidad lingüística nacional que presente características de bilingüismo equilibrado y multilingüismo eficaz en una variedad de lenguas nacionales y en, por lo menos, en una lengua internacional. (CGEIB: 2007; 48).

3.4. Marco pedagógico

En el capítulo IV del libro “Los políticas y fundamentos de Educación Intercultural Bilingüe en México” se define el marco pedagógico donde se especifica la epistemología de la educación intercultural.

3.4.1. La educación intercultural

Para poder conseguir una educación intercultural bilingüe adecuada es necesario trabajar en dos vertientes:

La primera consiste en lograr que todos los alumnos alcancen los objetivos educativos nacionales y asegurar el acceso y permanencia en todos los niveles de Sistema de Educación Nacional. Ello implica realizar acciones para que los grupos sociales con mayor rezago educativo alcancen los objetivos planteados; así también, replantear dichos objetivos para que además de comprometerse con las demandas nacionales, respondan a las necesidades y características culturales de cada grupo. Se trata de una educación de calidad con pertinencia y equidad (CGEIB 2007: 49).

La segunda implica replantear la relación con los otros e involucrar en este proceso a los actores de la educación. Ello supone reconocer la propia identidad cultural como una construcción particular de lo cultural y, por tanto, aceptar la existencia de otras lógicas culturales igualmente válidas, intentar comprenderlas y asumir una postura ética frente a ellas. No es una tarea sencilla, requiere de un diálogo entre culturas que generalmente es conflictivo. No obstante, ese diálogo puede convertirse en un espacio de encuentro productivo en tanto que abre la posibilidad de reelaborar la lógica cultural propia (CGEIB 2007: 48-49).

En términos educativos este proceso también está marcado por tres ámbitos, que se describen a continuación:

1. Epistemológico o de conocer

En el plano educativo, este ámbito supone reconocer el carácter relativo de los conocimientos de la cultura propia, comprender conocimientos precedentes de otras

tradiciones culturales y sentar las bases para la articulación y/o confrontación de conocimientos de diversas culturales (CGEIB 2007: 50).

Se trata de acceder a esas tradiciones como formas particulares de entender el mundo que, no obstante las diferencias con la cultura propia, son igualmente válidas en tanto que constituyen el conjunto de conocimientos, valores y creencias que dan sentido a la existencia de un pueblo y, por tanto, a la vida de las personas que lo integran. (CGEIB 2007: 50).

Ello implica rebasar las propuestas educativas centradas casi exclusivamente en la tradición cultural de Occidente, para dar entrada a conocimientos, valores, formas de organización, entre otros aspectos, de otras culturas, en particular de los pueblos originarios de México (CGEIB 2007: 51).

Por tanto, este diálogo intercultural, en su dimensión cognitiva, implica confrontar tradiciones culturales propias y ajenas. Estas afirmaciones tienen dos implicaciones:

- Los conceptos fundamentales de las ciencia y las metodologías derivadas necesitan ser contrastadas y enriquecida con otros conceptos y modelos provenientes de las culturas para encontrar la lógica en los diversos temas de la ciencia. Es necesario analizar y sacar a la luz los etnocentrismos para liberar a cada una de las ciencias de una mirada deformante e innecesaria.
- Las culturas indígenas han aportado conocimientos, definiciones y nuevos conceptos, fundamentales para la llamada ciencia moderna. Es el caso de la herbolaria, la astronomía, los tipos de suelo, los ciclos lunares y sus relaciones con el trabajo humano, etc. Pero quizá la contribución más relevante haya sido

ampliar el horizonte de las posibilidades lógicas y de rutas alternas para conocer el mundo en que se habita (CGEIB 2007: 51).

2. Ético-político o de elegir.

En su dimensión ética, estas relaciones implican toma de postura ante las diversas culturas, los pueblos y los individuos que las configuran. Esto, en el plano educativo, requiere de una formación ética (CGEIB 2007: 52).

Alguien es responsable cuando es capaz de elegir de manera autónoma entre diversas alternativas; para ello es necesario desarrollar la capacidad de pensar y actuar de manera autónoma, con base en criterios de justicia y equidad. También implica la capacidad de ponerse en el lugar del otro para comprenderlo desde una postura responsable (CGEIB 2007: 52).

La educación ética no puede prescindir de la experiencia. Por ello se busca que el ambiente en la escuela y en el aula, a través de la experiencia diaria de convivencia, fortalezca mediante el diálogo la valoración de la diversidad y se enriquezcan las identidades propias (CGEIB 2007: 52).

3. Lingüístico o de la comunicación

La cuestión lingüística para la educación intercultural implica varios estadios para el conocimiento, el reconocimiento y la valoración de las lenguas indígenas (CGEIB 2007: 53).

La educación intercultural bilingüe se inscribe en un modelo de bilingüismo que es de mantenimiento, revitalización y desarrollo de las lenguas indígenas. Privilegia la

situación sociolingüística de la región y el derecho a ser educado en la lengua materna (CGEIB 2007: 53).

La educación intercultural bilingüe busca la formación del bilingüismo equilibrado al echar mano de la competencia bilingüe individual para alcanzar, equitativa y aditivamente, destrezas comunicativas tanto en la lengua materna como en la segunda lengua, atendiendo a todos sus componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua (CGEIB 2007: 53).

La educación intercultural bilingüe se adaptará a las realidades sociolingüísticas de las comunidades educativas. Para lograr esta política intercultural es necesario lo siguiente:

- Las comunidades educativas indígenas deberán estimular, fortalecer y desarrollar la práctica de las lenguas maternas, utilizadas como vehículo de comunicación y enseñanza, así como materia de aprendizaje. Si la lengua materna es indígena, el español se aprenderá como segunda lengua desde el ingreso al nivel preescolar y a lo largo de toda la educación básica. Si la lengua materna es el español en un contexto indígena, se enseñará la lengua indígena como segunda lengua para su valoración y aprendizaje (CGEIB 2007: 54).
- EL desarrollo del bilingüismo con las lenguas indígenas también privilegia la dignificación de las lenguas minoritarias con la promoción de su uso comunicativo y funcional, de manera que trasciendan del espacio privado al público, lo que significa la revitalización de todos sus componentes (CGEIB 2007: 54-55).

- En contextos monolingües en español, la orientación del bilingüismo partirá de la sensibilización lingüística hacia la valoración de los idiomas indígenas. Éstos así como las lenguas extranjeras, serán susceptibles de ser aprendidos por los individuos de acuerdo con las necesidades del contexto (CGEIB: 2007: 55).
- Deberá considerarse el resultado de la interacción de las lenguas, tanto del español como de las lenguas indígenas, en los múltiples contextos que conforman nuestro país: sus matices y variantes. Los educandos aprenderán, en tal caso, a valorar la diversidad de estos usos, al mismo tiempo que estarán preparados para interactuar y expresarse de manera eficaz en situaciones formales e informales. El desarrollo lingüístico y comunicativo preparará a los educandos para transitar hacia la pluralidad (CGEIB 2007: 55).
- Cuando la situación lingüística de la comunidad educativa involucre más de dos lenguas, será necesario establecer estrategias (talleres, grupos de estudio, clases especiales) que permitan a cada educando conocer, usar y analizar su lengua materna como parte de sus derechos escolares, infantiles, lingüísticos y constitucionales, además de fortalecer el castellano como lengua franca (vehículo de comunicación) y materia de aprendizaje (CGEIB 2007: 55).

3.5. El Enfoque Intercultural en Educación. Orientaciones para maestros de primaria.

3.5.1. Antecedentes sobre la interculturalidad.

Ya vimos que en México se da un acontecimiento muy importante en el año de 1982 en donde nuestro país se oficializa la pluriculturalidad a través de la carta magna. Con estas nuevas políticas constitucionales se fortalece de cierta forma los espacios educativos al reconocer la diversidad cultural, estas medidas ayudarían a que los niños y niñas respeten aunque solo de forma oficial las diferentes culturas en pocas palabras las diferentes formas de cosmovisión y las diversas formas de pensar.

Con estas nuevas medidas el sector educativo se vio en la necesidad de replantear las tradicionales formas de ver a la otredad. Tuvieron que pensar en una educación de tipo inclusiva en donde se respete la diversidad de cualquier tipo cultural o personal.

Por consiguiente se intenta generar políticas de tipo intercultural justo en el año del 2002 se inicia la construcción o elaboración de los principios o parámetros interculturales por medio de foros y encuentros a nivel regional o estatal.

La Coordinación de Educación Bilingüe se crea el 22 de enero de 2001 cuya finalidad es para la construcción de una plataforma común que permita consolidar la educación intercultural. Entre los materiales para esta implementación intercultural, el libro “El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria” de Schmelkes (2006) representa una obra fundamental. A continuación, presentamos una síntesis de la información contenido en este documento.

Al comienzo de la obra hay una presentación general de lo que trata y posteriormente una serie de recomendaciones para abordar dicho material. En seguida en la primera sección se aborda los referentes conceptuales de la EIB, es decir el marco conceptual también señalado más arriba en la sección 3.3 del marco conceptual de las políticas y Fundamentos de Educación Intercultural Bilingüe y que contempla los conceptos de cultura, identidad, lengua, diversidad, multiculturalidad, interculturalidad. A continuación describo a grandes rasgos la noción de bilingüismo que no se había abordado.

3.5.2. El bilingüismo.

De acuerdo a estas políticas nacionales el bilingüismo que se busca generar en las escuelas corresponde a un bilingüismo equilibrado donde los niños y niñas sean capaces de aprender ambas lenguas y donde sean competentes tanto lingüística y comunicativamente. Dentro de la globalización es necesario un bilingüismo o multilingüismo pues esto parte ya del funcionamiento social de las sociedades modernas o actuales donde coexisten comunidades plurilingües o multilingües.

3.5.3. Objetivos de la Educación intercultural bilingüe (EIB).

Pensar la EIB desde el enfoque intercultural es pensar la educación desde otra perspectiva. Con esto se busca responder a las siguientes interrogantes (López, 2006; 24);

1. Cómo la diversidad cultural de nuestros alumnos y de la sociedad para la que educamos condiciona el trabajo escolar.

2. Cómo la diversidad puede convertirse en un factor potencialmente educativo al proporcionarnos un mayor abanico de referentes culturales.

La finalidad de una educación intercultural es educar para transitar de una sociedad en el multicultural que permite relaciones asimétricas, a otra donde las personas de diferentes culturas se relacionen en planos de igualdad a partir de sus propias identidades, es necesario combatir el racismo, la xenofobia, el etnocentrismo, el sexismo y los prejuicios, así como favorecer el conocimiento, la comprensión, la valoración y el aprecio entre otras personas de distintas culturas, además de fortalecer las diversas identidades culturales. (López, 2006; 24).

Con este tipo de axiomas podemos generar un nuevo tipo de alumno donde respecte esta diversidad cultural.

El plan Nacional de Educación 2001-2006. Entre sus tareas fundamentales fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura de pertenencia para poder entablar relaciones interculturales que tengan posibilidades de simetría:

En resumen, la **Educación Intercultural y Bilingüe** promueve el uso y la enseñanza tanto de la lengua indígena como el español, busca entonces lograr el desarrollo de la competencia comunicativa en ambas lenguas. Busca también que los estudiantes desarrollen un bilingüismo equilibrado y multilingüismo eficaz.

Para resumir, se puede decir que el **enfoque de la educación intercultural bilingüe**:

- Permite el conocimiento, reconocimiento y valoración de la diversidad de nuestro país.
- Permite el diálogo, la reflexión crítica y discusión para comprender diferentes perspectivas sobre el mundo.

- Propone el contexto bilingüe no como un obstáculo sino como una ventaja, es una condición desde la que hay que partir y planear.
- Impulsa el uso y desarrollo de las lenguas indígenas nacionales.
- Fomenta el respeto y valor a la lengua materna indígena.
- Fomenta el valor y aprecio a los aportes que sobre el conocimiento de la naturaleza y la sociedad han desarrollado los pueblos indígenas en el tiempo.
- Permite el desarrollo de competencias comunicativas tanto en las lenguas maternas indígenas como en español

La educación intercultural bilingüe se entiende como el conjunto de procesos pedagógicos intencionados que se orientan 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 (López 2006: 25).

En el caso de México, es preciso apuntar que en todos los contextos educativos-culturales esta tarea implica el reconocimiento y la dignificación de las culturas originarias, tanto para los pueblos indígenas como para la sociedad mayoritaria. (López, 2006; 25).

Ya señalamos anteriormente que la interculturalidad como proyecto sociopolítico implica por lo menos tres dimensiones para que el enfoque de la EIB se convierta en realidad educativa. Estos tres espacios se retoman a continuación:

1. Espacio epistemológico o del conocer.
2. Espacio de lo ético o del elegir.
3. Espacio lingüístico o de la comunicación

3.5.3.1. Espacio epistemológico o del conocer.

Para que la Educación intercultural bilingüe ponga en práctica el ejercicio de comprender lógicas culturales y formas de vida diferentes, tiene que recurrir a nuevas fórmulas para construir el conocimiento, que posibiliten mirar la realidad en toda su complejidad, de forma más integral (López 2006: 26).

Esto conlleva una visión novedosa sobre el pensamiento colectivo, pues ya no se construye a partir de una figura del mundo sino de la renovación que supone el pensamiento ético bajo la forma de sabiduría moral a partir del intercambio equitativo, o sea de la interculturalidad (López 2006: 26).

3.5.3.2. Espacio de lo ético o del elegir.

La educación en y para interculturalidad también significa formar en valores y actitudes, e implica desarrollar las competencias éticas indispensables para crear una sociedad justa y pacífica a través del diálogo u la convivencia entre los pueblos e individuos de culturas diferentes (López 2006: 26).

El objetivo es que, a través de la educación intercultural, los alumnos aprendan a desarrollar sus capacidades de pensamiento crítico, así como a aplicar esta capacidad de juicio en la historia personal y colectiva con el objetivo de mejorarlas, pues es importante no quedarse en el ámbito del razonamiento y la opinión, sino que nuestra conducta sea reflejo de nuestra forma de pensar (López, 2006; 27).

Por su parte el lingüista Constantino Martínez (2014) nos comenta desde la perspectiva del pensamiento crítico en ambientes interculturales, que hay que plantearse el reto de ayudar a nuestros alumnos empleando las herramientas que propone la corriente del pensamiento crítico puede redundar en beneficios no solo

relativos a una comunidad sino a la humanidad entera. El mundo cambiante nos exige adaptarnos a situaciones inesperadas. La educación tiene muchos aspectos variables que hay que abordar. El pensamiento crítico puede ayudarnos a resolver la problemática fundamental que tiene que ver con el desarrollo intelectual de nuestros alumnos (Martínez 2014).

El esquema muestra que el pensamiento crítico es aplicable a todo acto de pensamiento que se genere en los diferentes ámbitos de enseñanza: en la ética, en cuestiones de religión, al analizar nuestros sentimientos, al trabajar con elementos de la ciencia, etc. En otras palabras, formar para pensar críticamente, es formar también para ser asertivo en la vida (Martínez 2014).

En el pensamiento crítico se emplean toda una serie de estrategias cognitivas para la comprensión del texto. La mencionada es un nivel de los varios propuestos. Otras son la paráfrasis; el planteamiento de tesis y la ilustración; el uso de estándares y la actuación, entre otras posibilidades (Martínez 2014).

3.5.3.3. Espacio lingüístico o de la comunicación.

La educación intercultural bilingüe se propone como idea central promover el uso y la enseñanza tanto de la lengua materna como de la lengua franca en cada una de las actividades de todos los grados del proceso educativo (López 2006: 27).

En la EIB se busca lograr un bilingüismo equilibrado e incluso un multilingüismo eficaz. Por ejemplo, si la lengua materna es indígena, el español se aprenderá desde el ingreso a nivel preescolar y a lo largo de toda la educación básica. Si la lengua materna es el español, se enseñará la lengua indígena como segunda lengua para su valoración y aprendizaje (López 2006: 28).

A partir de lo anterior, la EIB se propone que todos los sujetos de la educación cumplan los siguientes principios:

- Conozcan la realidad pluricultural y multilingüe de México; valoren y aprecien los aportes de los pueblos que habían como riqueza de la nación mexicana.
- Fortalezcan el conocimiento y el orgullo por la cultura propia como elementos para afianzar la identidad.
- Desarrollen la capacidad de comprender la realidad desde perspectivas culturales diversas que faciliten el entendimiento de las prácticas culturales propias y ajenas, de manera crítica y contextualizada.
- Logren el pleno dominio de los objetivos de aprendizaje para todos, con calidad, equidad y pertinencia.
- Desarrollen competencias comunicativas, tanto orales como escritas, en su lengua materna y en una segunda lengua.

3.5.4. Orientaciones pedagógicas para la EIB.

Esas orientaciones pedagógicas giran en torno a los conceptos de transversalidad y flexibilidad curricular y las estrategias metodológicas se apoyan en el desarrollo de competencias tanto en la dimensión cognitiva como la dimensión valoral, y se diseñan de acuerdo a la realidad educativa en la que se pretenden influir.

La educación intercultural pretende influir así en diversos aspectos de la educación como el currículum, la gestión escolar, la formación docente, la intervención didáctica, la evaluación, etc. (López, 2006: 31).

En el currículum del enfoque intercultural se deben sintetizar los diversos elementos culturales: conocimientos, valores, costumbres, creencias y hábitos. El objetivo de una propuesta curricular intercultural es entonces mostrar a los alumnos la realidad desde diversas ópticas culturales y sociales (López, 2006: 31).

Para enseñar esta diversidad cultural en el currículum se debe pensar desde la siguiente lógica (López, 2006; 31):

- Lo global como los contenidos provenientes de las diversas culturas del mundo y que constituyen el patrimonio de la humanidad.
- Lo nacional como las competencias básicas esenciales para todos, desde lo cognitivo y lo valoral.
- Lo interétnico como los contenidos que acojan los conocimientos, valores y aportes de los diversos grupos culturales que comparten determinado territorio, para que la sociedad mexicana en su conjunto los conozca, reconozca y valore positivamente.
- Lo intraétnico y/o contextual como los contenidos locales que incorporen a la escuela los conocimientos, valores y formas de vida de los pueblos.
- Lo personal como el espacio de desarrollo integral de los educandos, desde lo cognitivo, lo afectivo, social y ético.

3.5.4.1. La noción de transversalidad

Con la transversalidad se busca integrar la formación educativa con las realidades y necesidades de los educandos. Para lograr esa integración se requiere de nuevas estrategias. Esa forma se retoma de la figura de ejes transversales. Un eje

transversal ofrece flexibilidad al currículum para repercutir en cada uno de sus elementos (López, 2006; 32).

Los ejes transversales que responden a la demanda social que implica el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural del país, *es decir: saber ser, saber conocer, saber hacer y saber convivir en la diversidad*, son los espacios del conocer o *epistemológico, del elegir o ético y el lingüístico o de la comunicación* enunciados en párrafos anteriores (Delors, 1989).

3.5.4.2. Las nociones de flexibilidad y autonomía curricular.

El objetivo de la flexibilidad curricular es articular el desarrollo de conocimiento con la acción como forma de consolidar, en el curso de la formación, una mayor interdependencia entre el *saber* y el *saber hacer* (López, 2006: 33).

La flexibilidad se inserta en la creciente descentralización del proceso pedagógico que gira en torno al protagonismo del docente y en la autonomía del proceso administrativo, pues permite que cada establecimiento educacional elabore y ejecute soluciones pertinentes a sus necesidades y a las problemáticas educacionales que se desprenden de su realidad contextual (López, 2006: 33).

Esta flexibilidad se tiene que ver reflejada en el aula de la siguiente manera. Donde la organización del trabajo en el aula esta centrada en el enfoque intercultural y bilingüe. Esto consiste en diversificar los recursos e implementar estrategias que permitan el intercambio cultural entre los alumnos, a fin de facilitar los aprendizajes individuales y colectivos. (López, 2006; 34).

Considerar el contexto cultural en que se inscribe la escuela permite vincular lo que se aprende en ella con los sucesos cotidianos del exterior. Por eso se plantea

que el currículum intercultural bilingüe pretende ser sensible a la diversidad cultural, a las necesidades de los educandos y a las demandas educativas de las comunidades, entre otros factores. (López, 2006; 34).

3.5.5. Calidad de la Educación con Enfoque Intercultural Bilingüe.

La calidad en la educación se define, en términos sencillos, como la capacidad de un sistema educativo, a partir de la capacidad de cada una de sus escuelas, de lograr objetivos de aprendizaje relevantes con todos los alumnos, en el tiempo previsto para ello (López, 2006: 34).

La calidad en la educación intercultural es así:

- **Multideterminada.** Muchos factores intervienen en el logro de resultados de aprendizaje relevantes por todos los alumnos en el tiempo previsto para ello, y su peso varía de acuerdo con los contextos. Los procesos que tienden a la calidad son los que suelen influir en el mayor número de factores que determinan la calidad de la educación (López, 2006: 35)
- **Compleja.** Se refiere a la relevancia, a la eficacia, a la equidad y a la eficiencia. Es fundamental que los objetivos sean relevantes, tanto para la vida actual de los alumnos como para su futuro (López, 2006: 35).
- **Relativa.** Esto cobra sentido cuando se hacen comparaciones: con otras escuelas, sistemas educativos, parámetros o estándares de logro, o con el pasado (López, 2006: 35)
- **Dinámica.** Cuando se obtiene una meta de calidad, se puede plantear una superior. Implica un movimiento de mejora continua hacia el logro de cada

vez más objetivos relevantes, por cada vez un mayor número de alumnos, y con cada vez menos reprobación y deserción porque vamos siendo capaces, en cada escuela, así como en el sistema educativo, de atender a los alumnos en forma diferenciada (López, 2006: 35).

3.5.5.1. Principios y criterios para el logro de una Educación de Calidad, con equidad y pertinencia cultural

La escuela debe adaptarse a las necesidades educativas de la población que atiende. Ofrecer una educación de igual calidad no quiere decir tener modelos de escuelas iguales sino acordes a las necesidades.

En las décadas recientes, la investigación empeñada en descubrir cuáles factores intervienen en lograr escuelas de calidad, planteó cuatro principios (Marchesi y Matin, 1998).

1. En condiciones adecuadas, todos los alumnos pueden aprender.
2. La escuela debe orientarse a conseguir resultados de aprendizaje, y a buscar y realizar los procesos educativos más adecuados que conduzcan a lograr que todos los alumnos alcancen resultados similares.
3. La escuela y los profesores deben de asumir su responsabilidad en los procesos educativos desarrollados y en el impacto que tienen en los estudiantes. La investigación ha probado que los malos resultados académicos no dependen principalmente del origen social de los alumnos o de sus familias más bien de las escuelas. La comunidad educativa es responsable de lo que les sucede a los alumnos. Mientras la escuela y los profesores sigan atribuyendo el fracaso escolar a factores ajenos a la

escuela, no asumirán su responsabilidad y, por tanto, poco o nada harán por cambiar.

4. El compartir una serie de valores y propósitos comunes es la plataforma para la consistencia y coordinación entre los miembros de la comunidad educativa; así todos trabajan en una misma dirección.

A partir de estas ideas, se pueden proponer cinco criterios fundamentales para considerar la calidad educativa de una escuela intercultural (López 2006: 36):

1. *Relevancia/pertinencia*. Los objetivos educativos responden a las necesidades del niño y de la comunidad, así como de la sociedad actual y futura. Que los conocimientos adquiridos le sirvan para la vida.
2. *Eficacia*. Lograr objetivos educativos relevantes.
3. *Equidad*. Reconocer y atender la diversidad de los alumnos en la escuela y propiciar las condiciones adecuadas para que cada uno alcance los objetivos educativos de manera similar.
4. *Eficiencia*. Seleccionar las mejores estrategias y los medios adecuados para alcanzar los objetivos. Uso óptimo de los recursos disponibles.
5. *Efectividad*. Que los beneficiarios estén satisfechos con el servicio educativo que reciben. Se entiende por beneficiarios a los alumnos, los padres, las escuelas donde los alumnos continuarán sus estudios, la comunidad y la sociedad en general.

Por consiguiente, es indispensable la formación de profesores abiertos al cambio, propio y de las escuelas, para atender la diversidad (López, 2006; 36).

3.6. Parámetros curriculares de la asignatura de lengua indígena

Uno de los lineamientos generales para la Educación intercultural en la niñez indígena propuesto por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) establece el uso de la lengua materna de los niños indígenas como lengua de instrucción y como objeto de estudio.

Contextualizando un poco, desde 1994 se exige su evaluación (de la lengua indígena) en la boleta de calificaciones. En ese momento no se contaba con una asignatura Lengua indígena dentro de los Planes de Estudio de la Educación Básica, ni se contaba con contenidos curriculares definidos para su enseñanza (DGEI 2008: 7).

En este documento sobre los parámetros curriculares de la asignatura lengua y cultura se establecen los siguientes puntos; contenidos curriculares, propósitos, lineamientos lingüísticos, enfoque y orientaciones didácticas.

La presente propuesta está dirigida a niños hablantes de alguna lengua indígena; ya sean bilingües o con algún nivel de dominio de la lengua indígena o español. La justificación de esta asignatura de lengua indígena es para fortalecer y reflexionar sobre las lenguas originarias. Esta asignatura debe complementarse con la enseñanza del español como segunda lengua y así “cumplir con el mandato constitucional de ofrecer una educación intercultural y bilingüe y de avanzar hacia la construcción de una nación plural (DGEI 2008: 7).

3.6.1. Derechos lingüísticos de los niños y pueblos indígenas.

Ya desde el año 1992 se ha reconocido la pertinencia de los pueblos indígenas en el país, pero se hace un gran cambio en el año 2001 en términos constitucionales cuando

se modifica el artículo segundo. Con esta modificación se ratifica el reconocimiento del carácter plural de la nación mexicana.

Como ya se vio en el capítulo anterior, este reconocimiento de la diversidad cultural también fue posible por organizaciones como el **Ejército Zapatista de Liberación Nacional** (EZLN) quienes propusieron en los acuerdos de San Andrés que “el gobierno federal se obliga a la promoción, desarrollo, preservación y práctica en la educación de las lenguas indígenas y se propiciará la enseñanza de la lecto-escritura en su propio idioma y se adoptarán medidas que aseguren a estos pueblos la oportunidad de dominar el español” (DGEI 2008: 9).

En la **Ley para la Protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes** en su artículo 37 se reconoce lo siguiente;

“Niñas y niños y adolescentes que pertenezcan a un grupo indígena tiene derecho a disfrutar libremente de su lengua, cultura, usos, costumbres, religión, recursos y forma específicas de organización social.” (DGEI; 2008; 9).

La educación por lo tanto debe proporcionar los medios para que los hablantes de alguna lengua indígena puedan ejercer el derecho a utilizar su idioma en la mayor variedad de ámbitos y situaciones sociales posible.

En las comunidades indígenas la escuela es una institución de gran relevancia tanto para la escritura de la lengua como para el desarrollo en los niños y niñas de los usos del lenguaje que los capacitarán mejor para participar en los procesos actuales de migración, comunicación a distancia y globalización.

Los parámetros curriculares también se basan en las recomendaciones internacionales de la UNESCO. Acerca del papel de la educación en un mundo

multilingüe, la UNESCO dio en efecto a conocer en 2003, una serie de directrices para orientar el uso de las lenguas minoritarias en la educación (DGEI 2008: 10).

La UNESCO apoya la enseñanza de la lengua materna como medio para mejorar la calidad de la educación basándose en la experiencia y los conocimientos de los educandos y los docentes.

La UNESCO apoya la educación bilingüe y/o plurilingüe en todos los niveles de enseñanza como medio de promover la igualdad social y la paridad entre los sexos, y como elemento clave en sociedades caracterizadas por la diversidad lingüística.

La UNESCO apoya los idiomas como componente esencial de la educación intercultural a fin de fomentar el entendimiento entre distintos grupos de población y garantizar el respeto de los derechos fundamentales.

La Declaración Universal de la UNESCO sobre diversidad cultural recomienda poner en práctica los siguientes principios:

- Fomentar la diversidad lingüística –respecto de la lengua materna- en todos los niveles de la educación, donde quiera que sea posible, y estimular el aprendizaje del plurilingüismo desde la más temprana edad.
- Alentar, a través de la educación, una toma de conciencia del valor positivo de la diversidad cultural y mejorar, a este efecto, tanto la formulación de programas escolares como la formación de docentes.
- Incorporar al proceso educativo, tanto como sea necesario, métodos pedagógicos tradicionales propios de la cultura, con el fin de preservar y optimizar los métodos culturalmente adecuados para la comunicación y transmisión del saber.

A partir de los lineamientos generales de la Educación Intercultural Bilingüe en México y con base en las recomendaciones de la UNESCO, se han planteado unos parámetros curriculares que representan las directrices a seguir en la práctica de la enseñanza de las lenguas indígenas en México. Lo importante de conocer estos parámetros curriculares y sus fundamentos, es para ver si hay una aplicación real en la gramática didáctica de la lengua Mam y observar si el enfoque pedagógico basado en las prácticas sociales del lenguaje, se encuentra incluido y desarrollado en la gramática didáctica del mam objeto de estudio.

Los fundamentos teóricos de este material “Parámetros curriculares de la asignatura de lengua indígena”, están organizados de la siguiente manera: la noción de educación en los pueblos indígenas de México, la definición del lenguaje, la diversidad del lenguaje y el enfoque pedagógico (las prácticas sociales del lenguaje).

3.6.2. Fundamentación teórica de los parámetros curriculares

El propósito general de la asignatura Lengua Indígena consiste en que esta asignatura sea el objeto de estudio además de que sirva de reflexión y análisis de la lengua indígena a partir de la apropiación de las prácticas sociales del lenguaje oral y escrito en los diversos ámbitos de la vida social.

La lengua indígena como objeto de estudio favorece la reflexión sobre las formas y usos de una lengua y propicia el aprendizaje de prácticas del lenguaje que no necesariamente se adquieren en la familia o en la comunidad, porque están relacionadas con ámbitos sociales distintos, entre ellos las actividades escolares mismas (DGEI 2008: 11).

3.6.2.1. La noción de educación de los pueblos indígenas de México

Las nociones indígenas de “educación” suponen que de alguna manera el alumno ya trae su código para desarrollarse. La función de mentor es hacer posible que este proceso se realice de la mejor manera (DGEI 2008: 11).

Los ámbitos peculiares que brindan su cultura y su comunidad de los pueblos indígenas son los ideales para recrear los materiales didácticos.

3.6.2.2. Definición de lenguaje

La definición que utilizan para los parámetros curriculares fue sustraída de la Fundamentación del Documento Curricular de la Educación Secundaria y dice lo siguiente. Se reconoce así que “El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva mediante la cual expresamos, intercambiamos y defendemos nuestras ideas; establecemos y mantenemos relaciones interpersonales; tenemos acceso a la información; participamos en la construcción del conocimiento, organizamos nuestro pensamiento y reflexionamos sobre nuestro propio proceso de creación discursiva e intelectual” (DGEI 2008: 11).

Desde esta perspectiva, “el lenguaje presenta una variedad de formas que dependen de las finalidades de la comunicación, los interlocutores, el tipo de texto e interacción oral, y el medio en que se concretan. La escritura de una carta, por ejemplo, además de la elaboración de frases y oraciones, involucra la selección de expresiones acordes con los propósitos del autor, las circunstancias del destinatario y los patrones propios del escrito.” (DGEI 2008: 11).

En pocas palabras el lenguaje condensa el inventario simbólico de la cultura, ya que en las interacciones verbales se codifica, expresa y (re)produce el sentido y

significado de las relaciones de los individuos con la sociedad y con la naturaleza; en otras palabras, una lengua condensa la visión del mundo de un pueblo.

3.6.2.3. La diversidad del lenguaje

En esta obra se comenta que hay una diversidad de lenguas en México que cuenta con 60 lenguas indígenas. Esta diversidad se argumenta en el documento *Programas de estudio 2006, Español, Educación Básica, Secundaria*:

“Las variedades del español que se utiliza en el mundo son producto de circunstancias geográficas, históricas, sociales y económicas. Muchas de ellas conviven en un mismo espacio y pueden ser empleadas por un sólo hablante. Cualquier individuo, por el hecho de haberse criado en una región geográfica o pertenecer a un estado sociocultural, adquiere una manera de hablar característica; pero además, aprende a disponer de otros parámetros o registros de uso del español, mismos que se relacionan con los diferentes grados de formalidad y especialización que requieren las situaciones de comunicación...” (DGEI 2008: 12).

Las variantes lingüísticas indígenas corresponden también a circunstancias históricas, geográficas, sociales y económicas particulares, desarrollando sus propias pautas para regular el uso del lenguaje en las distintas situaciones de interacción(DGEI 2008; 12).

3.6.3. Enfoque de la Asignatura de Lengua Indígena

Las prácticas sociales del lenguaje constituyen el eje central en la definición de los parámetros curriculares de la asignatura Lengua Indígena, decisión que se basa en el enfoque adoptado por la Secretaría de Educación Pública para la enseñanza de lengua,

como se señala en el documento *Programas de estudio 2006, Español, Educación Básica, Secundaria*, definido de la siguiente manera (DGEI 2008: 12):

“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 particular. En la actualidad, las prácticas del lenguaje oral que involucran el diálogo son muy variadas. Este se establece o se continua de acuerdo con las regulaciones sociales y comunicativas de las culturas donde tiene lugar” (DGEI 2008: 12).

En otras palabras, las prácticas del lenguaje enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos. Éstas comprenden y establecen las regulaciones sociales y comunicativas en los diferentes modos de hablar, escuchar, dirigirse a la naturaleza o a personas con distintas jerarquías sociales, dar consejos o relatar narraciones de la palabra antigua; comentar lo que otro dice, intercambiar información, expresar una opinión o punto de vista; leer, interpretar, comunicarse a distancia a través de un texto impreso o electrónico, escribir, estudiar y compartir los textos, y participar en eventos comunicativos formales, entre otros modos de interacción posibles (DGEI 2008: 12-13).

Es dentro de la esfera de su acción que los individuos aprenden a hablar e interactuar con los otros; a interpretar y producir textos, a reflexionar sobre ellos, a identificar problemas y solucionarlos, a transformarlos y crear nuevos géneros, formatos gráficos y soportes; en pocas palabras, a interactuar con los textos y con los individuos a propósito de ellos (DGEI 2008: 123).

Por otro lado, cabe destacar que las lenguas se desarrollan en las prácticas sociales. Por tal razón, cuando una persona deja de hablar su idioma materno por un largo tiempo, y deja de participar en las prácticas del lenguaje de su comunidad, pierde la capacidad de hablarlo adecuadamente, pero no pierde su idioma porque aprenda otro, sino porque deja de utilizarlo (DGEI 2008: 13).

En pocas palabras lo que se busca con las prácticas sociales del lenguaje es fortalecer las lenguas indígenas y ampliar sus funciones sociales para así revitalizar, enriquecer y actualizar su capacidad comunicativa, haciéndolas más versátiles y adecuadas a las condiciones actuales y contribuyendo a evitar sus extinción (DGEI 2008: 13).

Una educación intercultural en el medio indígena requiere del uso de al menos dos lenguas, la local y el español. La asignatura en lengua Indígena no pretende sustituir u oponerse al español, sino desarrollar el lenguaje oral y escrito en ambas lenguas. Hablar dos o más lenguas es una gran ventaja para los niños, no sólo porque ello posibilita la comunicación entre personas de diversas culturas, sino porque les permite la integración a una sociedad pluricultural (DGEI 2008: 13).

3.6.4. Los objetivos de la materia lengua indígena según los parámetros curriculares.

Los propósitos específicos de la asignatura de lengua indígena son:

- 1. Desarrollar en los niños y niñas su autoestima, autonomía y capacidad para expresar opiniones y puntos de vista sobre asuntos que les competen y les afectan.**

Además de la función reflexiva y la función cognitiva del lenguaje, la función expresiva es esencial para el desarrollo de la identidad y la autonomía de los hablantes. Es por medio de esta función que se manifiestan los modos de pensar, sentir y valorar el mundo y las actuaciones o intenciones de los otros. Tomar conciencia de la fuerza que la palabra tiene en nuestra relación con los otros es indispensable para desarrollar la autoestima, ejercer de manera progresiva la autonomía y fortalecer la seguridad en el uso de la lengua materna (DGEI 2008: 14).

2. Apropriarse de los recursos gramaticales, retóricos y expresivos de sus lenguas maternas de acuerdo con los principios culturales que rigen los diversos ámbitos de la vida social.

Reflexionar, comunicarse y expresarse en una lengua particular requiere, además del conocimiento de la gramática, apropiarse de los recursos retóricos y expresivos propios de esa lengua, en la medida que se trata de prácticas sociales del lenguaje, las cuales están entrelazadas con la cultura de la comunidad (DGEI 2008: 14).

3. Reflexionar sobre las normas que rigen la expresión oral y escrita de las lenguas indígenas.

Se trata de reflexionar sobre la estructura de la lengua indígena a partir del trabajo con diversos géneros de discurso oral y escrito. Dependiendo de ciclo escolar y del grado de desarrollo cognitivo de los educandos, esta reflexión abarca el conocimiento de los sistemas de escritura de la lengua, el reconocimiento de diversas categorías de palabras y su ortografía, la reflexión sobre la separación de palabras de acuerdo con las reglas de construcción de palabras de la lengua, y la práctica y reflexión de la

puntuación según los bordes de las palabras, frases, clausulas, oración simple y oración compleja (DGEI 2008: 14).

4. Reconocer las variantes de su lengua a partir de las prácticas sociales del lenguaje propias de su cultura.

Toda lengua es un conjunto de variantes regionales (variantes dialectales) por edad, genero, jerarquía social (sociolectos), por contexto situacional (dominio comunicativo, participantes) y por tema o contexto (registros y géneros). Dominar un idioma consiste en ser consciente de esta variación, ya que en cada lengua se manifiesta de modo distinto de acuerdo a sus pautas culturales. Por otra parte, la riqueza y desarrollo de una lengua depende de su capacidad para cubrir una gran variedad de funciones comunicativas mediante un amplio repertorio verbal (DGEI 2008: 15).

5. Tomar conciencia del papel de su lengua materna en el contexto de la diversidad lingüística del país y del mundo.

La relación entre diversas lenguas y los procesos de contacto entre ellas y sus comunidades de hablantes son parte esencial de la experiencia de los pueblos indígenas. Entender la relación de las lenguas indígenas con el español, con otras lenguas vecinas, e incluso con otras lenguas extranjeras, es indispensable para fomentar el pluralismo lingüístico y cultural; para combatir la discriminación contra la población indígena, y para propiciar la difusión de enfoques interculturales en las prácticas educativas (DGEI 2008: 15).

6. Ampliar los usos sociales del lenguaje, abarcando nuevos espacios y nuevas formas de interacción relacionados con la vida social y escolar.

La escuela no solo es una de las instituciones que más contribuye a fortalecer las prácticas sociales del lenguaje vigentes en la vida social de la comunidad, sino también un espacio social que introduce nuevas prácticas del lenguaje relacionadas con las actividades escolares. La institución escolar tiene la responsabilidad de contribuir al fortalecimiento y desarrollo de la lengua indígena; a desarrollar e incorporar a la vida social vigente nuevas prácticas sociales, y a revitalizarlas y actualizarlas para responder a las necesidades de los usuarios de la lengua. Toda lengua es dinámica, siempre está en proceso de cambio y transformación, actualizándose de manera permanente como respuesta a los nuevos retos que enfrentan las comunidades (DGEI 2008: 15).

7. Entender el bilingüismo como un enriquecimiento cultural de las comunidades y como un enriquecimiento intelectual o cognitivo de las personas y no como un obstáculo para el desempeño escolar y la movilidad social de las personas ni como un estigma de las comunidades.

El bilingüismo o multilingüismo forma parte de las experiencias habituales de los niños indígenas. Es necesario que los niños participen en los procesos sociales que involucra el bilingüismo para fortalecer su identidad social e individual, así como para entender la presencia y papel del español en sus comunidades y en sus vidas (DGEI 2008: 15).

8. Fomentar la valoración de las lenguas indígenas e impulsar el conocimiento de sus derechos lingüísticos como ciudadanos de una nación plural.

El conocimiento de sus derechos lingüísticos, y el respecto y la valoración de sus lenguas, son condiciones necesarias para el real ejercicio de la ciudadanía de los pueblos indígenas. No puede ejercer sus derechos lingüísticos quien los desconoce ni quien niega su idioma. Por ello, la asignatura Lengua Indígena debe contribuir al conocimiento de los derechos y a la valoración de los idiomas indígenas (DGEI 2008: 15).

9. Fortalecer el orgullo por su lengua y el sentimiento de pertenencia, y comprender que poseen una lengua que refleja la cultura y las instituciones sociales de su pueblo.

El reconocimiento de México como una nación plural ha conducido, a su vez, al reconocimiento de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas y al reconocimiento de sus lenguas como idiomas nacionales. Es decir, el uso, protección y fortalecimiento de sus lenguas es parte del ejercicio de la ciudadanía de los pueblos indígenas. Mediante el conocimiento de su riqueza intelectual, artística y expresiva se fortalece la identidad de los niños indígenas como parte de la nación, es decir, se fortalece la identidad inclusiva como indígenas y como ciudadanos mexicanos (DGEI 2008:15).

3.6.5. Organización de contenidos generales por ámbito.

Los contenidos generales que se proponen para orientar la elaboración de programas de estudio por lengua se organizan en cuatro grandes ámbitos (DGEI 2008: 16):

- Las prácticas del lenguaje vinculadas con la vida familiar y comunitaria.
- Las prácticas del lenguaje vinculadas con la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos.
- Las prácticas del lenguaje vinculadas con la vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos.
- Las prácticas del lenguaje vinculadas con el estudio y la difusión del conocimiento.

Esta organización de los contenidos surge del sentido que las prácticas sociales del lenguaje tienen en la vida social y cultural de los pueblos indígenas y del análisis de las reglas y modos de interacción entre las personas con los textos orales y escritos y a través de los mismos (DGEI 2008: 16).

3.6.6. Propósitos para el primer ciclo (en el cual están integrados los grados de 1° y 2° de primaria).

Se espera que los alumnos (DGEI 2008: 27):

- Comprendan el valor de la escritura para utilizarlo en la comunicación y el aprendizaje, así como para conservar la información y acrecentar el conocimiento.
- Inicien el uso de la escritura alfabética para la producción de textos con diversos propósitos comunicativos considerando el tipo de texto y su estructura interna.

- Amplíen sus posibilidades de interacción verbal, utilizando las convenciones sociales y culturales para participar de manera adecuada en diferentes condiciones y contextos.
- Inicien el aprendizaje de la organización del discurso para narrar acontecimientos en forma cronológica.
- Experimenten formas expresivas y estéticas para aprender a distinguirlas de otras formas de comunicación.
- Aprendan a apreciar la diversidad cultural y lingüística de su comunidad o región para que valoren su lengua y cultura.
- Localicen datos en diferentes materiales escritos y tomen notas de la información más relevante.
- Reconozcan diferentes tipos de textos y sus portadores característicos.

En cuanto a la organización escolar, en el plan de estudios para la Educación Primaria en el área de lenguaje se propone impartir la asignatura de lengua indígena y la enseñanza de español como segunda lengua. Esta materia de lengua indígena se vinculará con otra materia como educación artística, historia, etc., donde sirva de vínculos de conocimientos. Los contenidos son semejantes en la asignatura de lengua indígena, como son cantar una canción, representar una obra, improvisar un diálogo o declamar una poesía. Todas estas prácticas del lenguaje se pueden tratar en español o en lengua indígena y, de esta manera integrar los contenidos de ambas asignaturas.

Capitalizar las diferencias para favorecer la reflexión, vía la oposición, es una estrategia que también puede aplicarse en la reflexión sobre el lenguaje (el aspecto gramatical, por ejemplo), al comparar la estructura del español con la lengua indígena.

De esta manera se perciben mejor las diferencias y las semejanzas, lo cual ayudará a los niños a reflexionar sobre ambas lenguas y comprender las diversas formas que tienen para organizar y expresar las ideas.

En síntesis las prácticas sociales del lenguaje están organizadas y distribuidas a lo largo de los tres ciclos cada ciclo corresponde a dos grados de primaria; es así como el primer ciclo incluye al 1er y 2º grado, el segundo ciclo abarca 3º y 4º grado y finalmente el tercer ciclo 5º y 6º grado de primaria, están vinculados con temas de diversas asignaturas, por ejemplo: usar palabras referidas a unidades de medida de tiempo y cantidad, elaborar catálogos y recetarios con las propiedades de las plantas medicinales, difundir prácticas de cuidado ambiental entre otras. De esta manera existe una interrelación del lenguaje con diversas áreas del conocimiento.

En general los contenidos de cada uno de los ámbitos es muy uniforme o estandarizado donde cada ámbito se organiza de la siguiente forma; primero va el nombre del ámbito, después el nombre de la práctica social, en tercer lugar una introducción en donde se explica el sentido y la naturaleza de la práctica social y finalmente hay una sección de lo que se espera que el alumno aprenda al participar en la práctica social del lenguaje. Esto lo podemos observar en la siguiente imagen;

Ámbito

La vida familiar y comunitaria

NOMBRE DEL
ÁMBITO

Escuchar y narrar relatos de sucesos actuales

Ots'máts ani i 'ilmáts k'al jawa' u wat'el xowé' (Tiene)

NOMBRE DE LA
PRACTICA SOCIAL

INTRODUCCION EN
LA QUE SE EXPLICA EL
SENTIDO Y LA
NATURALEZA DE LA
PRACTICA SOCIAL

LO QUE SE ESPERA
QUE EL ALUMNO
APRENDA AL
PARTICIPAR EN LA
PRACTICA SOCIAL DE
LENGUAJE

Los niños, aun los más pequeños, participan en muchas actividades de la vida comunitaria y están atentos a las novedades y sucesos que son importantes en su entorno social. El intercambio de información y el relato de las noticias o sucesos actuales en una comunidad son prácticas comunicativas de gran valor. Por tal motivo, el maestro invita y apoya a los niños para que relaten de manera oral y escrita los sucesos actuales o hechos que conocen o les preocupan.

Aprendizajes esperados

Se espera que los alumnos sean capaces de:

- ☐ Organizar el discurso siguiendo el orden en que suceden los hechos, y presentar los acontecimientos de tal manera que resulten comprensibles para el lector.
 - En el caso de acontecimientos de orden social, incluir descripciones o comentarios que den cuenta de su manera de ser y el valor que tienen.
 - En el caso de acontecimientos relativos a fenómenos naturales, dejar testimonio de las consecuencias o efectos en la vida de la comunidad.
 - En el caso de la historia de alguna persona, las ideas pueden organizarse a partir de un tiempo cronológico.
- ☐ Conocer la forma como se organiza una publicación periódica como periódico mural, periódico escolar y cartel.

Para trabajar los ámbitos hay primero que identificar las prácticas sociales de cada ámbito. Posteriormente identificar los proyectos sugeridos para distribuir en el 1° y 2° grado de primaria, luego identificar las actividades recurrentes y finalmente identificar los productos, soportes o textos que escriben en cada práctica social. Como podemos observar en la siguiente imagen:

Sugerencia de Proyectos didácticos para trabajar la practica social del lenguaje.

Sugerencia de actividades recurrentes

Proyecto: Dejar testimonio de la vida de la comunidad en el periódico escolar
Narrar acontecimientos que describan o relaten hechos significativos de la comunidad (fiestas tradicionales, entre otros), dejando testimonio de lo que consideren más importante sobre su valor, naturaleza o desarrollo. Escribir el acontecimiento seleccionado por dictado al maestro. Revisar el texto a medida que se escribe y la versión final. Invitar a los padres para que revisen con ellos la información sobre tales hechos. Publicar en el periódico escolar o en un periódico mural los textos que se escriben. Integrar imágenes.

Proyecto: Elaborar tiras, historietas o líneas del tiempo para el periódico mural, con el fin de informar sobre acontecimientos relevantes o relatar la vida de una persona
En parejas, escribir textos a partir de imágenes, para narrar acontecimientos relevantes de la comunidad, indicar las fechas y comentar algunas consecuencias de estos sucesos o narrar de manera cronológica la historia de personas de la comunidad destacadas por su participación, actividades o aportes. Intercambiar los textos para revisar como están escritos antes de incluirlos en el periódico mural. Tomar acuerdos sobre cómo organizar su periódico. Respetar sus escrituras y escribir debajo lo que quisieron decir, cuando los niños no escriban de manera convencional.

Proyecto: Elaborar un conjunto de carteles informativos sobre la comunidad
Indagar y registrar el significado que tiene el nombre de la comunidad, y escuchar algunos relatos sobre su historia. En parejas, elaborar un conjunto de carteles informativos a partir de cuatro preguntas: ¿cómo era mi comunidad?, ¿cómo es?, ¿cómo será? y ¿cómo me gustaría que fuera? Una variante puede ser dar la consigna: "Sueña tu comunidad". Invitar a algunas personas mayores de la comunidad, padres o autoridades o consejos de ancianos para que les platicquen sobre el tema, les aclaren dudas y conozcan sus producciones. Integrar dibujos y decidir el diseño de los carteles (ubicación de los textos y dibujos, colores, tipos de letra). Exponer sus carteles en el espacio escolar e invitar a los padres a que los vean.

Actividades recurrentes

- ☐ Comentar en su salón de manera habitual las noticias sobre sucesos sociales o fenómenos naturales importantes de su comunidad o escuela (puede elegirse un momento de un día específico como la "hora de las noticias"), reflexionando sobre los efectos o consecuencias que tengan. Seleccionar las noticias que consideren relevantes para incluirlas en las publicaciones periódicas de la escuela o el salón.
- ☐ Explorar las publicaciones periódicas de la escuela (periódicos murales, periódico escolar, carteles).
- ☐ Ampliar el vocabulario de su fichero personal con los nombres significativos o palabras clave que aprenden al participar en los proyectos.

Para así presentar el desarrollo del ámbito de la siguiente manera;

Ámbito: la vida familiar y comunitaria.

- Las prácticas sociales del lenguaje en este ámbito están orientadas al aprendizaje y a la reflexión sobre diversos modos de hablar y escribir en la vida familiar y comunitaria (DGEI 2008: 16).

Se promueve el fortalecimiento de la identidad personal y cultural, así como la autoestima y la autonomía necesarias para el desarrollo de la capacidad de expresar opiniones sobre asuntos que les atañen y competen (DGEI 2008: 16).

Este tipo de prácticas son las que tradicionalmente reflejan la vida comunitaria y además son transmitidas de generación en generación.

Ámbito: la tradición oral, la literatura y los testimonios históricos.

- Las prácticas sociales de lenguas en este ámbito tiene como propósito de familiarizar a los niños con la visión del mundo de su pueblo a través de narraciones orales, ya que ellas se transmiten y enseñan conocimientos, valores y normas sociales y culturales a las nuevas generaciones (DGEI 2008: 16-17).

También se promueve las prácticas sociales vinculadas con la literatura, enfatizando la intención creativa, imaginativa y estética del lenguaje y ofreciendo la oportunidad de comparar los diversos modos de expresión. Las narraciones que las personas mayores de una comunidad relatan a las nuevas generaciones. Cumpliendo así la función de transmitir sistemas de ideas, valores, enseñanzas, tradiciones y patrones de conducta, dando un sustento ancestral a la cultura actual de las

comunidades. Los consejos de los padres a hijos, los discursos en las grandes solemnidades con motivo del nacimiento o de la muerte, las rondas, cantos, adivinanzas, rimas, juegos de palabras son diversos recursos literarios, como las metáforas características de las lenguas indígenas (DGEI 2008: 17).

Ámbito: la vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos.

- Las prácticas sociales del lenguaje en este ámbito se busca apreciar la diversidad cultural y lingüística del país permite a los niños comprender que su lengua es una de tantas lenguas del país y del mundo, con el mismo valor que el español y las demás lenguas indígenas. El conocimiento de la diversidad lingüística favorece la interculturalidad y combate los prejuicios que sustentan la discriminación, al mismo tiempo que rechaza el concepto de lengua indígena como lengua inferior, sin escritura o sin gramática (DGEI 2008: 17).

El bilingüismo es también una forma de fortalecer la lengua indígena al mantener una comunidad de hablantes activos, reproduciendo su idioma en contextos social cada vez más amplios. En este sentido, el español es también lengua propia de los niños indígenas. Pero la lengua indígena es el medio para interactuar y participar en su propia sociedad. Por eso los niños deben valorar el bilingüismo como una opción para mantener y desarrollar la lengua indígena, ya que no se trata de sustituirla o de oponerse al español, sino más bien de desarrollar el lenguaje oral y escrito en ambas lenguas (DGEI 2008: 17).

Ámbito: estudio y la difusión del conocimiento.

- Las prácticas sociales del lenguaje en este ámbito persiguen generar las condiciones para que los niños aprendan a estudiar y sean cada vez más autónomos en la producción e interpretación de textos, así como para que sepan planear, revisar y elaborar versiones finales de sus textos (DGEI 2008: 18).

De esta manera se abordan diversos temas, como el cuidado del medio ambiente, desde la perspectiva cultural propia; asimismo, se analiza la escritura creada por los pueblos indígenas, como la escritura de la antigüedad, las distintas formas de registrar el tiempo según la cosmovisión de los pueblos, entre otras posibilidades (DGEI 2008: 18).

Además, las prácticas sociales del lenguaje en este ámbito contribuyen a que los niños aprendan a trabajar en grupo, a solucionar problemas cotidianos, y a fomentar la participación de los alumnos en el funcionamiento de la biblioteca escolar (DGEI 2008: 18).

Los proyectos didácticos

Los proyectos didácticos se distinguen de los proyectos escolares, ya que los primeros se realizan con el fin de enseñar algo; son estrategias que integran los contenidos de manera articulada y dan sentido al aprendizaje; favorecen el intercambio entre iguales y brindan la oportunidad de encarar ciertas responsabilidades en su realización. En un proyecto todos participan a partir de lo que saben hacer, pero también a partir de lo que necesitan aprender. Por eso el maestro debe procurar que la participación constituya un reto para los estudiantes (DGEI 2008: 18).

Es importante considerar que dentro de los proyectos habrá contenidos que requieran un trabajo más sistemático que otros. Para abordarlos será necesario desarrollar secuencias didácticas específicas (DGEI 2008: 18).

Las secuencias didácticas específicas consisten en una serie de actividades diseñadas con la finalidad de que los alumnos entiendan y sistematicen conocimientos específicos sobre el lenguaje o lengua, relacionados con las prácticas sociales del lenguaje (DGEI 2008: 18-19).

La actividad recurrente.

La actividad recurrente es un espacio dentro de este proceso donde los alumnos y los maestros disponen de un tiempo para realizar actividades que se consideran recurrentes en los siguientes sentidos (DGEI 2008: 18-19):

1. Porque se refiere a prácticas sociales que requieren su reiteración y, por lo tanto, deben realizarse en distintos momentos (“Explorar materiales de la biblioteca”).
2. Porque complementan el trabajo con los proyectos dentro de una misma práctica social y pueden realizarse dentro del mismo bimestre (“Leer y escribir anécdotas de la comunidad”).
3. Porque se relacionan con rutinas escolares que se llevan a cabo manera periódica durante todo el ciclo escolar (“Participar en prácticas cotidianas de escritura” o “Participar en asambleas escolares”).

Elaborar el producto, soporte o texto que sugiere la práctica social del proyecto sugerido. Y así sucesivamente para los otros ciclos (2º y 3er).

3.7. Reflexiones finales con respeto a esta etapa de la política intercultural en México.

Observamos que el discurso de política educativa en México establece una fuerte relación entre interculturalidad y educación.

En cuanto a la interculturalidad, hemos visto que:

- La interculturalidad parte de un concepto de cultura más dinámico que le permite a las diferentes culturas tener una interrelación, diálogo y un enriquecimiento mutuo
- Dentro de los requerimientos mínimos para poder aplicar dicho enfoque dentro de la sociedad, tenemos:
 - Reconocimiento explícito del derecho a la diferencia cultural.
 - Reconocimiento de las diversas culturas.
 - Relaciones e intercambios entre individuos, grupos e instituciones de varias culturas.
 - Construcción de lenguajes comunes y normas compartidas que permiten intercambiar.

En la actualidad, se necesita establecer condiciones de reconocimiento jurídico y político claramente establecidas dentro de la sociedad que hagan posible la convivencia intercultural. Es decir si se requiere una implementación efectiva de

las políticas interculturales en México y esto pasa inevitablemente por la educación.

El interculturalismo considera la diversidad cultural como positiva y ésta se aplica a la educación indígena del país. En la búsqueda del diálogo y reconocimiento de las distintas culturas dentro de la sociedad, se optó por la implementación de la interculturalidad en el ámbito educativo.

La educación intercultural surge como una necesidad para favorecer la convivencia entre dos o más culturas dentro de un mismo espacio territorial, esto debido a que hay una diversidad lingüística y cultural en México.

Esta propuesta de interculturalidad surge en los países occidentales, con el fin de atender la diversidad étnica, cultural y racial. La diversidad lingüística y cultural algunas veces se ha venido dando por diferentes procesos de migración, colonización, etc.

El modelo de educación intercultural conduce a la reflexión de manera crítica acerca de la diversidad que reside dentro de la sociedad. Esta diversidad aterriza en los niños y maestros como agentes directos para convivir con diferentes grupos culturales dentro de un salón de clases y en la sociedad en general.

Por consiguiente, los objetivos de la educación intercultural buscan fundamentalmente:

- Valorar y reconocer la diversidad lingüística y cultural
- Desarrollar la equidad educativa a las diferentes culturas.

En la actualidad en las comunidades indígenas se plantea como una posibilidad de atención a través del enfoque intercultural bilingüe. Se ha dejado

de lado los enfoques bilingües y bilingüe-bicultural implantados en décadas anteriores.

Como nos dimos cuenta en las diferentes etapas de las políticas lingüísticas y educativas del país, se buscó necesariamente la modificación de la política educativa dirigida a la población escolar indígena en donde sea más incluyente esta diversidad lingüística y cultural en el sector educativo. Dichos cambios pretendieron modificar la forma de dar educación a este sector.

El enfoque intercultural en la educación indígena busca entonces promover el mantenimiento de la cultura propia, utilizando su propia lengua y su cosmovisión del mundo para integrarlos a la escuela que por un lado respeta las diferencias y por otro integra esa riqueza a la escuela.

Después de haber revisado los argumentos teóricos para las políticas de educación intercultural bilingüe y su aplicación en los libros de texto, en el siguiente capítulo se verificará el cumplimiento de dichos lineamientos propuestos para la educación intercultural bilingüe a través del análisis de la gramática didáctica Mam objeto de estudio.

CAPÍTULO 4

ANÁLISIS DE LA GRAMÁTICA DIDÁCTICA MAM

En este capítulo se contextualiza a grandes rasgos el proyecto en el cual está adscrita esta Gramática didáctica. En seguida se realiza el análisis de los contenidos presentes en la gramática didáctica Mam (GDM). El análisis de este material dirigido a los maestros de educación indígena se llevó a cabo principalmente para verificar si los propósitos de los parámetros curriculares de la asignatura lengua y cultura propuestos por la DGEI corresponden con los objetivos planteados en la gramática didáctica bajo estudio. También, se procedió a analizar si las políticas lingüísticas educativas propuestas por la Coordinación General de educación Intercultural Bilingüe son realmente aplicadas a este material.

Este estudio pretende ayudar a fortalecer los materiales para la enseñanza de lenguas indígenas, además que nos permite pensar en una revisión minuciosa y actualizada de los libros de texto destinados para la enseñanza de lengua indígena. Reflexionar sobre los cambios actuales (tales como; modernidad, globalización y migración), en donde las lenguas indígenas se encuentran. Para la enseñanza de éstas ya sea en el ámbito escrito así como oral. La importancia de este diagnóstico nos servirá para enfrentar las nuevas necesidades crecientes en la sociedad que están en constante cambio.

La metodología utilizada en esta parte de la investigación es principalmente de tipo inductivo, realizando una observación y descripción detallada del contenido en el Manual del Maestro (Gramática Didáctica Mam). Esta descripción servirá para evidenciar si realmente se están cumpliendo los propósitos implícitos en dicho

material y si se respetan las políticas interculturales, así como los principios básicos para elaborar materiales con base en los parámetros curriculares para la enseñanza de lengua indígena; los cuales ya han sido definidos plenamente en la sección del marco teórico de la presente tesis.

4.1. La producción de materiales didácticos para la enseñanza de las lenguas indígenas de Chiapas.

Para contextualizar y mostrar los antecedentes acerca de la producción de materiales didácticos para la enseñanza de las lenguas indígenas de Chiapas, nos vamos a basar en lo expuesto por el Maestro Juan Sántiz López en el primer foro-taller “Estudios y avances sobre la escritura y producción de materiales en lenguas mayas y zoque de Chiapas” realizado en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, el 14 Julio de 1997.

Desde su creación, la Dirección General de Educación Indígena, en 1978, quedó como instancia responsable para atender las necesidades educativas de los 56 grupos étnicos del país, con objeto de ofrecerles una educación acorde a las características psicopedagógicas y sociolingüísticas de los niños indígenas a través de métodos bilingües.

Sin embargo, los planteamientos sobre una Educación Bilingüe, hasta ahora, no se han logrado cristalizar a pesar de los esfuerzos realizados por las autoridades federales y estatales. Como lo reconoce el maestro Juan Sántiz López, los trabajos existentes en lenguas indígenas elaborados por la Dirección General de Educación Indígena en coordinación con la Dirección de Educación Indígena en el estado de Chiapas, no han sido suficientes para ofrecerles una verdadera educación bilingüe, debido a varios factores de tipo político, lingüístico, metodológico entre otros.

Cabe además añadir que a la mayoría de los materiales puestos en marcha nunca se les ha dado seguimiento y evaluación, es por eso que a menudo se ignoran los objetivos logrados. Quiero señalar en este párrafo que los últimos libros elaborados en lenguas indígenas tales como Batsil k'op, lengua tseltal Chiapas de primer ciclo, el tsotsil, ch'ol, tojolabal y zoquel, libros editados en 1993, fueron distribuidos en cada uno de los centros de trabajo sin llegar a ser aplicados con la cobertura deseada. Para llegar a esta fase pasaron por varios procesos, uno de ellos, la presentación de dichos materiales con los maestros para efectos de validación. Para su aplicación, se seleccionaron centros de trabajo y se denominaron escuelas de asesorías. El principal objetivo era dar seguimiento y evaluación al material. En el proceso de su aplicación se observaron algunas limitantes por parte de los maestros, tanto en el nivel lingüístico como en el metodológico, claro que se les han impartido pequeños cursos sobre algunas nociones de lingüística, pero no han sido suficientes para comprender la estructura gramatical de sus propias lenguas. Es allí donde radica el problema de la aplicación de los libros elaborados, porque los maestros no están alfabetizados en estas lenguas y a menudo les faltan conocimientos tanto disciplinar (lingüística, sociología, antropología cultural) como pedagógico-metodológico.

Otro de los problemas que presentaron los materiales es que en algunas regiones no fueron bien aceptados por los hablantes, porque no participaron en el diseño y elaboración, sobre todo porque la variante de su región no estaba contemplada.

Durante esta fase se recibieron sugerencias por parte de los maestros, alumnos y padres de familia; plantearon que les urgía y les hacían falta gramáticas y

diccionarios en sus lenguas, para que funcionen como complementos y materiales de apoyo para los libros en las lenguas indígenas referidas.

Como respuesta a este planteamiento tan preocupante, surgió la creación del proyecto “Elaboración de Gramáticas y Diccionarios monolingües en Lenguas Tseltal, Tsotsil, Ch’ol, Tojolabal, y Zoque”, a fin de contar con un documento normativo de consulta para maestros, niños y padres de familia.

El propósito de este proyecto fue elevar la calidad de la educación indígena, a través de la elaboración de gramáticas y diccionarios monolingües en lenguas indígenas, que coadyuven a fortalecer la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en esas mismas lenguas indígenas.

Como meta, se pretendía publicar 11 mil ejemplares tanto de las gramáticas como de los diccionarios elaborados en las 5 lenguas consideradas, en un plazo de 3 años aproximadamente, es decir, que para finales de 1999 los materiales debían estar distribuidos en cada uno de los centros educativos que controla el nivel de Educación Indígena.

Para el desarrollo de este proyecto, se contó con investigadores lingüistas que respondían a la planeación de la educación bilingüe, pues la gramática educativa esperada debía estar enfocada a estudios y análisis reales con base en las características de los idiomas indígenas. Tendrían un enfoque funcional basadas en situaciones comunicativas, explicada de la manera más sencilla para ser entendidas fácilmente por los niños, maestros y población en general.

Los diccionarios monolingües tendrían características enciclopédicas, ordenadas alfabéticamente para facilitar la consulta y la búsqueda de datos. Cada palabra sería explicada minuciosamente con base en su significado y correspondencia,

evitando conceptos obsoletos y confusos. Las variantes dialectales se tomarían en consideración y se presentarían como si fueran palabras sinónimas cuando se refieran o traten del mismo objeto.

Algunas estrategias para la elaboración de las gramáticas didácticas.

Se supone que las gramáticas iban a ser el documento rector para el desarrollo, estudio y análisis de la estructura de cada una de las lenguas indígenas, a fin de hacerlas más generales y universales y no elaborar gramáticas por variantes dialectales, porque se correría el riesgo de fragmentar dichas lenguas.

Para ello fue necesario integrar elementos de diversas regiones de la misma área lingüística, con el objeto de cubrir las necesidades de investigación dialectológica que propicien el análisis y la sistematización de los idiomas indígenas; de ese modo, se podrían superar las barreras de ininteligibilidad entre las variantes dialectales.

En la elaboración de gramáticas monolingües en lenguas Tseltal, Tsotsil, Ch'ol, Tojolabal y Zoque, hasta hoy en día, se han cubierto las siguientes fases:

En primer lugar, el equipo de trabajo inició sus actividades con la investigación documental en las bibliotecas públicas y privadas para conocer si existían materiales elaborados en lenguas indígenas, lo único que encontraron fueron vocabularios, es decir, traducciones hechas del español a la lengua indígena o de la lengua indígena al español.

Con el objeto de que los integrantes del equipo de trabajo tuvieran más conocimientos y elementos en el desarrollo de sus actividades, fue necesario organizar el curso taller sobre “Metodologías para Elaboración de Gramáticas y Diccionarios

en Lenguas Indígenas”. Este curso fue impartido por lingüistas de la Dirección General de Educación Indígena de la Ciudad de México.

Posteriormente, se solicitó el apoyo del Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM, en donde también sus lingüistas proporcionaron asesoría acerca del “Nivel Morfológico de las Lenguas Indígenas”.

Una vez realizado el primer curso, se programaron salidas de investigación de campo, con la finalidad de recopilar los suficientes datos sobre situaciones de interacción verbal; es decir, datos sobre diferentes actos de habla, como diálogos, pláticas con autoridades, lenguaje especial de médicos tradicionales, mensajeros y pedidos, a fin de contar con suficientes ejemplos de habla practicados por las comunidades indígenas.

Después de varios meses de trabajo, los integrantes de los equipos tseltal, tsotsil, ch’ol, tojolabal y zoque analizaron los aspectos que engloban el nivel fonológico que corresponde a un capítulo de la gramática, así como las categorías que se manejan en el nivel morfológico en otro capítulo.

Con los avances obtenidos, los equipos iniciaron la redacción de las gramáticas monolingües que corresponden a la parte morfológica, posteriormente, el análisis y elaboración del otro capítulo que corresponde al nivel sintáctico y después, la elaboración del capítulo que trata sobre caracterización de las lenguas indígenas, para que a principios del siguiente año se contara con una primera versión completa.

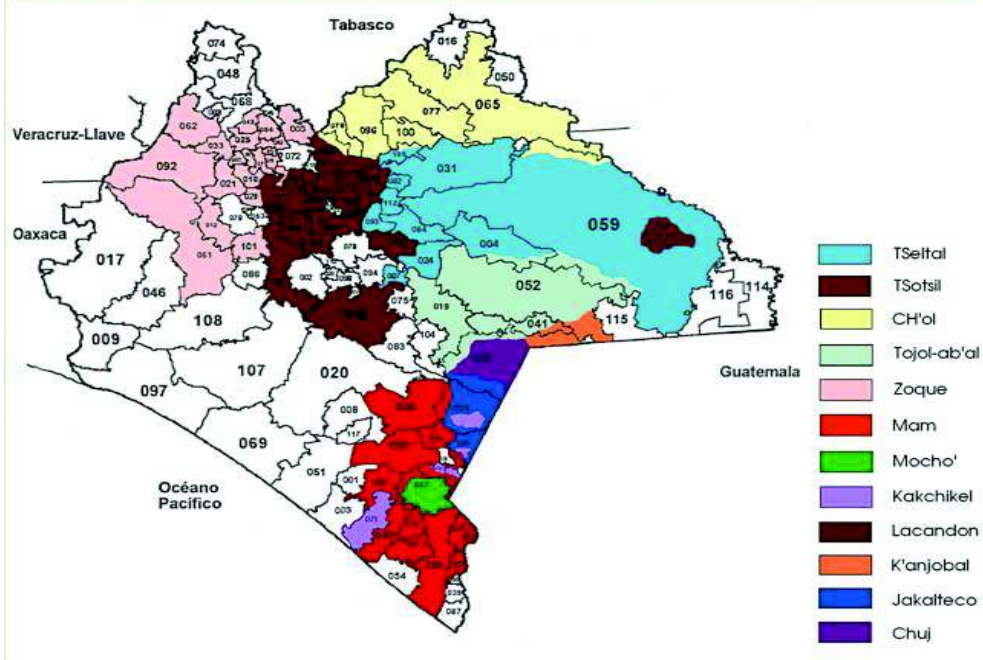
Para 1998, se comenzaron la elaboración de los diccionarios monolingües. Para ello, en el mes de diciembre del presente año, se llevó un curso taller sobre “Introducción a lexicografía”, con el propósito de tener elementos teórico-metodológicos para iniciar con el análisis en la conformación de los diccionarios.

La Coordinación del proyecto “Elaboración de Gramáticas y Diccionarios en Lenguas Indígenas” abrió sus puertas para recibir sugerencias del tipo lingüístico, metodológico o técnico, con los fines de mejorar y enriquecer los trabajos, con el fin de que los resultados finalmente llegaran a incidir en la solución de las necesidades que hoy permean en el ámbito de educación indígena y la solución de las limitaciones presentes en el aspecto lingüístico dentro del proceso de enseñanza/aprendizaje.

Otro proyecto importante corresponde al proyecto de **“Diseño y elaboración de gramáticas y diccionarios de las lenguas indígenas para la educación intercultural bilingüe”** coordinado por el Maestro Edívoras López Ramos. En 1994, la dirección de Educación Indígena de los Servicios Educativos de Chiapas, actualmente denominada “Secretaría de Educación Federalizada”, presentó ante las autoridades del gobierno del Estado y Federal, el proyecto denominado “Diseño y Elaboración de Gramáticas y Diccionarios de las Lenguas Indígenas para la Educación Bilingüe”, el cual fue aprobado y puesto en marcha en 1996, iniciándose así los trabajos de investigación lingüística para la construcción de las gramáticas, diccionarios y vocabularios de las lenguas Tseltal, Tsotsil, Ch’ol, Tojolab’al y Zoque.

Es importante señalar que al inicio de los trabajos de investigación el número de académicos por lengua era de seis académicos en la lengua Tseltal, seis en la lengua Tsotsil, cinco en la lengua Ch’ol, cuatro en lengua Tojol-ab’al y tres en Zoque, hasta el año 2000, porque se consideraron las variantes dialectales, su extensión territorial, el número de hablantes, docentes y alumnos, como se observa en el mapa territorial de las lenguas y de las estadísticas siguientes:

FOCALIZACIÓN TERRITORIAL DE LAS LENGUAS INDÍGENAS DE CHIAPAS



Después se estuvo trabajando con 8 lenguas indígenas con un reducido grupo de académicos, como se muestra en el siguiente cuadro.

NÚMERO DE HABLANTES DE LAS LENGUAS INDÍGENAS DE CHIAPAS

N/P	Lenguas	Familia	Habladas en:	No. De hablantes
01	Tzeltal	Maya	Chiapas	291,550
02	Tsotsil	Maya	Chiapas	278,577
03	CH'ol	Maya	Chiapas, Tabasco y Campeche	140,806
04	Zoque	Mixe	Chiapas y Oaxaca	41,609
05	Tojol-ab'al	Maya	Chiapas	37,667
06	Mam	Maya	Chiapas y Guatemala	5,450
08	Lacandón	Maya	Chiapas	500
09	Mocho'	Maya	Chiapas	162
12	Kakchikel/Teko	Maya	Chiapas	132
	Total			796,453

Fuente: INEGI/2010.

Los datos sobre el número de maestros por lengua en primaria indígena fueron proporcionados por la Dirección de Educación Indígena los cuales podemos ver en la siguiente tabla.

ACADÉMICOS		
N/P	NOMBRES	LENGUA
1.	Felipa López Pérez	Tzeltal
2.	Aurelio Hernández Mendoza	Tzeltal
3.-	José Sántiz Rodríguez	Tzeltal
4.	Oscar Díaz López	Tsotsil
5.	Sebastiano C. Bautista Ara	Tsotsil
6.	Jorge Guzmán Gutiérrez	CH'ol
7.	Enrique Jiménez Jiménez	CH'ol
8.	Pablo Gómez Jiménez	Tojol-ab'al
9.	Nicacio Ramos Ortiz	Mam
10.	Juan Rodríguez Pérez	Mam
11.	Juan Rolando Morales de León	Mam
12.	Victor Manuel Juárez Jiménez	Mocho'
13.-	Lucía Ramos Mateo	Mocho'
14.	Pablo García García	Kakchikel
15.	Anita González Jacob	Kakchikel
16.	María Silvia Núñez Sánchez	Zoque
17.	Delfino García Villarreal	Zoque

Los datos sobre el número de alumnos por lengua en primaria indígena fueron proporcionados por la Dirección de Educación Indígena los cuales podemos ver en la siguiente tabla.

NÚMERO DE ALUMNOS POR LENGUAS INDÍGENAS DEL CICLO ESCOLAR 2007-2008		
N/P	Lenguas	Número de alumnos
01	Tzeltal	84,932
02	Tsotsil	70,535
03	CH'ol	30,727
04	Zoque	12,181
05	Tojol-ab'al	13,276
06	Mam	12,161
07	Kakchikel	166
08	Mocho'	561
	Total	224,539

NÚMERO DE MAESTROS POR LENGUAS INDÍGENAS EN PRIMARIA, DEL CICLO ESCOLAR 2007-2008.

N/P	Lenguas	Número de maestros
01	Tseltal	3,266
02	Tsotsil	1,848
03	Ch'ol	1,317
04	Zoque	607
05	Tojol-ab'al	448
06	Mam	465
07	Kakchikel	77
08	Mocho'	59
	Total	8,087

Del año 2001 hasta la fecha se ha seguido atendiendo al mismo número de población hablante pero se ha reducido el número del personal académico del proyecto, por lo que se **requiere la ampliación de recursos humanos, económicos y materiales** para atender con calidad los procesos de capacitación y formación de los docentes del nivel de educación indígena en el estado.

Lo que se ha hecho desde el inicio del proyecto

En 1997, se realizó el primer foro-taller para la unificación de alfabetos prácticos de las lenguas Tseltal, Tsotsil, Ch'ol, Tojol-ab'al y Zoque, en el cual, participaron escritores, investigadores e instituciones encargadas de estudiar las lenguas indígenas. El equipo técnico de investigación recibió curso de capacitación en los niveles fonológico, morfológico, sintáctico y semántico de la lengua. Posteriormente, realizaron el trabajo de campo para la recopilación de diversos discursos orales en los

diferentes municipios del Estado de Chiapas, así como también se realizaron investigaciones documentales relacionadas con las lenguas indígenas.

Una vez realizado el trabajo de campo, en **1998**, se inició la sistematización de los datos recopilados en los niveles fonológicos y morfológicos de las lenguas: Tseltal, Tsotsil, Ch'ol, Tojol-ab'al y Zoque para conformación de las gramáticas.

En **1999**, se realizó la sistematización de las gramáticas de las lenguas Tseltal, Tsotsil, Ch'ol, Tojol-ab'al y Zoque. En ese año se editaron 25,000 ejemplares de la gramática Tseltal, 15,000 de Tsotsil, 10,000 de Ch'ol, 2,500 de Tojol-ab'al y 5,000 de la gramática Zoque.

En el año **2000**, se dio inicio el estudio lexicográfico con la selección y clasificación de diversos vocablos en las lenguas antes citadas, el equipo técnico fue capacitado en el aspecto lexicográfico por personal especializado en la materia del Colegio de México (COLMEX).

En el año **2001**, se distribuyeron las gramáticas a través de las Jefaturas de Zonas de Supervisión de las lenguas: Tseltal, Tsotsil, Ch'ol, Tojol-ab'al y Zoque, beneficiándose a 9,460 docentes y 1,744 centros de trabajo de educación primaria indígena. En ese año se editaron 11,900 ejemplares de los diccionarios de las lenguas señaladas, los cuales fueron distribuidos a los centros de trabajo y al personal docente. Al mismo tiempo se dio inicio a la construcción de los vocabularios bilingües de las lenguas antes editadas con un total de 47,500 ejemplares.

Se llevó a cabo la capacitación al personal técnico pedagógico de las Jefaturas de Zonas de Supervisión y Supervisores Escolares para el uso y manejo de las gramáticas. Durante el desarrollo de los talleres los maestros demostraron mucho interés en el conocimiento de los nuevos materiales bibliográficos. No quedando

satisfechos por el tiempo limitado en que se desarrollaron estas actividades, solicitaron que dichos talleres sean en forma continua, así mismo insistieron que las investigaciones sobre el estudio de las lenguas sean de manera permanente en cada una de las regiones indígenas.

En el año **2002**, se integraron los equipos académicos de las lenguas Mam, Mocho', kakchikel y Maya Lacandón. Estos mismos recibieron curso de capacitación lingüística para realizar los estudios de las lenguas mencionadas.

En los primeros meses del año 2002, se realizó la recopilación de los datos lexicográficos, para la ampliación de los diccionarios de las lenguas Tseltal, Tsotsil, Ch'ol, Tojolab'al y Zoque.

En la selección y clasificación de vocablos se detectaron un sinnúmero de palabras por definir. Para cumplir con las metas del proyecto, los trabajos se dividieron en dos etapas. En la primera parte que corresponde de 2000 a 2001, se definieron 2,000 palabras por lengua, por lo que se vio la necesidad de continuar con los trabajos de ampliación de los vocablos en los diccionarios. En el año 2002, se definieron 1000 palabras más por cada lengua haciendo un total de 5,000 entre las cinco lenguas. Así mismo, se inició la construcción de la parte **fonológica** de las gramáticas en las lenguas Mam, Mocho', Kakchikel y Maya Lacandón.

En el año **2003**, se continuó con la definición de 1000 palabras por cada lengua y la construcción de la parte **morfológica** de las gramáticas en las lenguas Mam, Mocho', Kakchikel y Maya Lacandón.

En el año **2004**, se definieron 1000 palabras por cada lengua y la construcción de la parte **sintáctica** de las gramáticas, con esto se logró cubrir la meta establecida al inicio del proyecto.

En el año **2005**, se construyó el libro del alumno y la guía del maestro, de primer grado, en las lenguas Tseltal, Tsotsil, Ch'ol, Tojol-ab'al y Zoque. En ese mismo año se inició con la construcción de los diccionarios de las lenguas Mam, Mocho' y Kakchikel, definiéndose 1000 vocablos por lengua.

En el año **2006**, se construyó el libro del alumno y la guía del maestro de segundo grado, en las lenguas Tseltal, Tsotsil, Ch'ol, Tojolab'al, Zoque. En ese mismo año se definieron 1000 vocablos de las lenguas Mam, Mocho' y kakchikel y se cumplió las meta establecida.

En el año **2007**, se construyeron el libro del alumno y la guía del maestro de tercer grado, en las lenguas Tseltal, Tsotsil, Ch'ol, Tojol-ab'al, Zoque. En ese mismo año se definieron 1000 vocablos más, alcanzándose la meta de 3000 vocablos por lengua que conformaron el contenido de los diccionarios en las lenguas Mam, Mocho' y Kakchikel y se cumplió la meta establecida, quedando los materiales listos para su impresión.

En el año **2008**, se construyeron las **gramáticas didácticas del primer ciclo** en las lenguas Tseltal, Tsotsil, Ch'ol, Tojolab'al, Mam, Mocho', Kakchikel y Zoque.

En el año **2009**, se construyeron las **gramáticas didácticas del segundo ciclo** en las lenguas Tseltal, Tsotsil, Ch'ol, Tojolab'al, Mam, Mocho' kakchikel y Zoque.

En el año **2010**, se construyeron las **gramáticas didácticas del tercer ciclo** en las lenguas Tseltal, Tsotsil, Ch'ol, Tojolab'al, Mam, Mocho', Kakchikel y Zoque

En **2011**, se construyeron los **cuadernos de trabajo para los alumnos de primer ciclo** (primero y segundo grados) de educación primaria indígena en las lenguas Tseltal, Tsotsil, Ch'ol, Tojolab'al, Mam, Mocho', Kakchikel y Zoque.

En **2012**, se construyeron los **cuadernos de trabajo para los alumnos de segundo ciclo** (tercer y cuarto grados) de educación primaria indígena en las lenguas Tseltal, Tsotsil, Ch'ol, Tojol-ab'al, Mam, Mocho', Kakchikel y Zoque.

En **2013**, se elaboraron los **cuadernos de trabajo de las gramáticas didácticas del tercer ciclo** (quinto y sexto grados) de educación primaria indígena en las lenguas Tseltal, Tsotsil, Ch'ol, Tojol-ab'al, Mam, Mocho', Kakchikel y Zoque.

Es importante señalar que algunos de los materiales que desde los inicios del proyecto han sido terminados no han podido sin embargo imprimirse a falta de recursos económicos. Este no es el caso de la gramática didáctica del mam que fue publicada en 2011 y que se va a analizar a continuación.

4.2. El Análisis de la Gramática Didáctica Mam

4.2.1. Metodología

La metodología para este proyecto de investigación fue elegida con la intención de proporcionar un instrumento que sitúa un enfoque directo en el análisis de los principios básicos y principales de un fenómeno particular que en este caso es la enseñanza de la lengua Mam en un contexto intercultural y bilingüe.

Como parte de la metodología que se utilizará para el análisis, se describirá la macroestructura de la gramática didáctica objeto de estudio considerando también la organización general del manual del maestro. Se proporcionará así información acerca de su título, portada, organización interior y sobre la presentación del manual del maestro. Posteriormente, se describirá de forma específica la microestructura de la GDM en donde se presentan algunas observaciones por unidad mínima de enseñanza. Finalmente las conclusiones insistirán en algunas ideas sobre los puntos más

relevantes del análisis y buscarán definir si los contenidos y actividades pedagógicas del manual analizado permiten cumplir los objetivos pedagógicos planteados en la obra y en los parámetros curriculares de la Educación Intercultural Bilingüe en México.

4.2.2. Macroestructura de la gramática didáctica Mam.

Antes de comenzar el análisis es preciso presentar la obra y sus autores. La Gramática Didáctica Mam, que se va analizar lleva por título “U’JAL TE XHNAQ’TSAL TA T-TS’IB’ENJ TE TA YOL MAM TE CHYAPAS” y los autores de esta gramática didáctica son los maestros *Nicacio Ramos Ortíz*, *Juan Rolando Morales de León* y *Juan Rodríguez Pérez*. (Ver la siguiente imagen de la portada de la GDM).



Entre las personas que se nombran en las siguientes dos primeras páginas de la GDM, tenemos a los representantes del Estado de Chiapas, los coordinadores del proyecto, los autores, asesores, personas de soporte técnico, secretaria y fotógrafos.

Por parte del gobierno del estado, se nombran a:

El Gobernador Constitucional del Estado de Chiapas; Juan Sabines Guerrero;

El Secretario de Educación del Estado; Javier Álvarez Ramos;

El Subsecretario de Educación Federalizada; Francisco Díaz González

El Director de Educación Indígena de la Subsecretaría de Educación Federalizada;

José Lázaro Porras Paniagua y el Jefe de Departamento para el Fortalecimiento de las Lenguas Indígenas; Adolfo López López

Como coordinadores, están:

Coordinador General; Edívoras López Ramos

Coordinador Académico; Daniel López Hernández

Coordinador Administrativo; Reynolds Morales Vázquez

Los diferentes asesores son:

Asesor Lingüístico; Rubén López López

Asesor Lingüístico Externo; Ana Lilia Márquez Valdez, por parte del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas.

Asesor Pedagógico Externo; María Graciela Quinteros Sciurano de la Dirección General de Educación Indígena en la Universidad Autónoma Metropolitana.

Como parte del soporte informático y de diseño, se cita a Gladis Gómez Díaz, Sandra Luz Fonseca López y Araceli de los Angeles Penagos Ramírez, como secretaria a Yuridia Jocabed Pérez Escobar, y como fotógrafos a los autores de la GDM.

La Gramática Didáctica del Mam se publicó en Tuxtla Gutiérrez Chiapas en el mes de diciembre del 2011. Este material está considerado como apoyo para el maestro y se encuentra escrito en dos lenguas Mam y Español, siendo la primera edición realizada en los Talleres Gráficos de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. La publicación consta de 201 páginas.

El material didáctico al igual que las otras gramáticas didácticas de lenguas indígenas de Chiapas (Tseltal, Tsotsil, Tojol-a'bal, CH'ol, Mocho' Kakchikel, Otetzame), se elaboraron por ciclos, y a cada ciclo le corresponde dos grados. El primer Ciclo está constituido por el 1º y el 2º grado, el segundo ciclo por el 3º y el 4º grado y el último es decir el tercer ciclo por 5º y 6º grado (ver anexo 2).

Esta obra se organiza de la siguiente manera: una portada y contraportada, un índice, una presentación del material, los propósitos generales de la obra, la metodología de trabajo empleada, las reglas ortográficas utilizadas, un alfabeto Mam, doce unidades de enseñanza/aprendizaje, y anexos en los cuales se encuentran un glosario de neologismos, un mapa de la región en donde se habla Mam y la bibliografía.

El libro está dirigido a profesores que laboran dentro de la Secretaría de Educación Pública en la Dirección de Educación Indígena (Ver anexo 1). También se encuentra dirigido a maestros bilingües, ya que los contenidos (actividades, ejercicios, información, etc.) del manual se encuentran escritos en lengua Mam y en Español.

4.2.3 Análisis de la presentación del libro.

A continuación se analiza en términos generales la presentación del material antes mencionado, la cual se encuentra entre las páginas 8 y 26.

1. Presentación de la Gramática Didáctica del Mam (GDM)

La Gramática Didáctica del Mam (GDM) se inscribe dentro del proyecto "Diseño y Elaboración de Gramáticas y Diccionarios de las Lenguas Indígenas para la Educación Intercultural Bilingüe". (Ver anexo 1)

Los **objetivos generales** de la GDM son:

- Apoyar a los docentes frente a grupo en el proceso de Enseñanza o Aprendizaje de la lectura y escritura de la lengua indígena en escuela primaria.
- Fortalecer el uso de la lengua y así valorar la cultura Mam. Objetivo práctico (que sea útil para la vida cotidiana).
- Ayudar en el conocimiento de la estructura gramatical de la lengua Mam con la GDM
- Promover una Educación Intercultural Bilingüe (EIB), fortaleciendo el aspecto lingüístico desde un enfoque comunicativo, funcional, cultural y lingüístico. Es decir que los autores reconocen que la EIB es el marco normativo al que tienen que apegarse.

¿A quién va dirigida la GDM?

Se señala que la GDM representa una guía para el trabajo didáctico de los maestros en el aula.

¿Por qué bilingüe?

Debido a la situación lingüística de la región sierra (en realidad, la mayoría de los niños indígenas no hablan el Mam sino el Español y también algunos que otros maestros), es importante que sea una edición bilingüe. De hecho, justifican el hecho de que la GDM sea bilingüe diciendo que el uso simultáneo del Español y del Mam también va a ayudar a los propios maestros, y no solo a los niños y también va a servir al rescate cultural de la región.

Señalan también que el piloteo de los contenidos de la GDM mostraron que el aprendizaje de la lecto-escritura es más fácil si se usa simultáneamente tanto el Español como el Mam. Sería importante conocer la información del piloteo de esta gramática pero no se proporcionan información al respecto.

¿Qué tipo de asesoría han tenido en la elaboración de la GDM?

Han recibido asesorías externas, concretamente una asesoría pedagógica por parte de la DGEI, una asesoría lingüística por parte del INALI, y una asesoría antropológica y cultural por parte del Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM (ver anexo 1)

Metodología de trabajo:

Está representada por el uso de grabaciones de discursos orales sobre los conocimientos y quehaceres de la vida cotidiana, por la toma de fotografías, el piloteo del material y la mejoras a partir de la retroalimentación de los asesores externos. Los discursos grabados son claves porque aparecen en los textos de cada contenido de la GDM.

Objetivos específicos.

La GDM está dirigida a maestros que trabajan con niños en poblaciones indígenas del primer ciclo (el cual equivale a primer y segundo año de primaria), de educación primaria indígena. Este material fue elaborado con base en las investigaciones lingüísticas en contextos indígenas, con las observaciones de los profesores y los Administrativos Técnicos Pedagógicos que durante el trabajo de piloteo del material, aportaron sus ideas y sugerencias, con el fin de mejorar y enriquecer las situaciones didácticas de cada contenido.

El objetivo más relevante es fortalecer el aprendizaje de la lectura y escritura de la lengua Mam, centrada principalmente en la reflexión sobre la lengua y el lenguaje. Sin embargo un aspecto importante que no se toma en cuenta en estos objetivos es el fortalecimiento de la lectura y escritura de la lengua española.

Contenidos:

Los contenidos señalados están reagrupados por categorías gramaticales, situaciones didácticas y ejercicios para su realización fuera y dentro del aula.

En cuanto a la estructura de cada actividad, se puede distinguir claramente un inicio, un desarrollo y un cierre.

Se pretende que el maestro trabaje los contenidos de acuerdo con las características culturales y lingüísticas de los niños, que les ayuden a fortalecer sus conocimientos previos, habilidades así como las destrezas de la lengua materna.

Cabe destacar que valdría la pena reflexionar si los niños cuentan con esos conocimientos y habilidades de la lengua materna, lo cual sería posible saber mediante un diagnóstico sociolingüístico. Otra pregunta importante sería saber cuál es la lengua materna de los niños dado que la mayoría de ellos no hablan Mam.

Las actividades se presentan con ilustraciones de contextos culturales que se supone que los niños ya conocen, y están relacionados con conocimientos de la vida cotidiana. El docente tendrá en sus manos una propuesta didáctica para enriquecer sus actividades de enseñanza-aprendizaje en lengua indígena (para la asignatura de Lengua Indígena), aunque en cada grupo haya distintos niveles de conocimientos y habilidades.

Muchas veces los profesores se enfrentan a diversos problemas para implementar esa enseñanza: como ya hemos adelantado, uno de ellos es el de desconocimiento con respecto a la lengua originaria lo cual complica la implementación de material para la asignatura lengua y cultura indígena.

Propuesta metodológica del proceso didáctico (secuencia didáctica): (Ramos, Morales & Rodríguez; 2011: 13)

Aquí se presenta la información asociada a cada unidad pedagógica de la GDM, por orden de aparición:

- Título de la unidad: nombre de la categoría gramatical bajo estudio
- Definición general: definición de la categoría gramatical bajo estudio, en donde se explica de acuerdo a la lengua Mam.
- Propositivos específicos: lo que el alumno debe ser capaz de realizar a través del proceso de aprendizaje
- Conocimientos esperados. Lo que el maestro espera que aprendan los alumnos a través de una serie de ejercicios prácticos.
- Indicaciones: lo que se quiere que realicen los docentes con sus alumnos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

- Imagen: ilustración que se le presenta a los alumnos a manera de introducción para iniciar el diálogo y fortalecer los conocimientos previos del niño, según el contenido que se vaya a bordar
- Imagen-texto: narración de acuerdo a la imagen, donde se contextualiza la categoría gramatical en estudio, considerando la lengua y cultura del grupo Mam. El texto sirve para la práctica de la lectura, escritura, localización de la palabra en estudio y la comprensión lectora

Como podemos observaren las secuencias didácticas no se contempla nada para trabajar el español, muy a pesar de que es un material bilingüe.

Sugerencias de Evaluación

Se propone que el profesor debe tomar en cuenta diversas técnicas de evaluación como; registros, observaciones, entrevistas, cuestionarios y otros. Lo difícil de estas sugerencias es que no son explicadas a los profesores; en otras palabras, no se dice en qué consiste cada una de las evaluaciones. También se señala que el profesor debe preparar una carpeta de evaluación para incorporar los trabajos y observaciones relacionados con el aprendizaje de los alumnos. (Ramos, Morales & Rodríguez 2011: 14-15)

Enfoque

La gramática didáctica retoma la concepción pedagógica de las prácticas sociales del lenguaje, las cuales son formas de interacción entre individuos en el que se producen discursos orales y escritos. Cada una de estas prácticas está orientada a una finalidad comunicativa que se encuentra ligada a una situación cultural y

lingüística. Este enfoque se ha tomado de los parámetros curriculares de la asignatura de lengua y cultura indígena, propuesta por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). (Ramos, Morales & Rodríguez 2011: 15).

Como podemos notar en esta sección el enfoque se apega al discurso oficial de la SEP y de la DGEI. Lo que se podría preguntar es ¿La gramática didáctica de la lengua Mam, los contenidos pedagógicos y las actividades son congruentes con el enfoque antes mencionado?

Los autores citan textualmente a los parámetros curriculares de la asignatura de lengua y cultura indígena al decir “Las prácticas del lenguaje oral que involucran el diálogo, varían de acuerdo con las regulaciones y comunicativas de acuerdo a su ubicación geográfica”

Un aspecto al que le dan mucho énfasis es a la lecto-escritura, definiendo los siguientes conceptos de la siguiente manera.

Leer no es simplemente trasladar el material escrito en la lengua oral, esto no tendría ningún sentido. Leer significa interpretar estudiar y compartir los textos en referencia y con esto lograr la interacción con los demás (Ramos, Morales & Rodríguez 2011: 16). Escribir no es únicamente trazar letras sino organizar el contenido del pensamiento para que los lectores comprendan el mensaje (Ramos, Morales & Rodríguez 2011: 16).

Leer y escribir son dos actos diferentes, pero que a la vez se unifican para una sola finalidad comunicativa entre los individuos. Dentro de esta parte observamos que no hay una mención específica con respecto al trabajo de lecto-escritura ya sea de Mam o Español. En pocas palabras sólo se da una reflexión sobre leer y escribir señalando lo que es o no es.

La gramática didáctica busca fortalecer las prácticas sociales de la lengua indígena, incrementando las funciones sociales para enriquecer y ampliar la función comunicativa, logrando la conservación de la lengua materna de los pueblos (Ramos, Morales & Rodríguez 2011: 16)

Siguiendo con este análisis inductivo podemos decir que se alinean los autores mucho a un discurso oficial. En esta parte donde presentan el Enfoque citan a la Dra. Celia Zamudio que manifiesta lo siguiente:

“El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva por medio del cual los seres humanos expresamos, intercambiamos y defendemos nuestras ideas, establecemos y manifestamos relaciones interpersonales, influimos sobre los otros, tenemos acceso a la información, participamos en la construcción del conocimiento y visiones del mundo, y organizamos nuestro pensamiento y reflexionamos sobre nuestros propios procesos de creación discursiva e intelectual” (Ramos, Morales & Rodríguez 2011: 16-17)

En la siguiente sección definen la visión de lenguaje y la función de la escuela:

El lenguaje está considerado como un mediador fundamental en la apropiación y construcción del conocimiento; por tal razón, la escuela tiene la tarea de cultivar la lengua para que los niños desarrollen las capacidades comunicativas eficientes, se considera que con la gramática didáctica en lenguas indígenas las alumnas y los alumnos puedan: (Ramos, Morales & Rodríguez 2011: 17-18)

- Interactuar de manera eficaz en la vida escolar y extraescolar
- Utilizar el lenguaje para organizar su pensamiento y su discurso, analizar y resolver problemas

- Buscar, organizar y presentar la información de manera crítica
- Comprender mejor su lengua oral a partir del trabajo con textos escritos y accedan a expresiones culturales mediante la reflexión, el análisis, la confrontación de ideas, el intercambio, el comentario, etc.

Entre estos objetivos de la Gramática Didáctica Mam no se señala de nuevo con que lengua específicamente van a trabajar.

Se señala también que la gramática didáctica será un instrumento que coadyuve al desarrollo de los procesos educativos escolares de reflexión sobre las estructuras de las lenguas indígenas, y su función social en los diferentes contextos de uso. (Ramos, Morales & Rodríguez 2011: 18)

En esta parte se observa un énfasis en la lengua en términos de estructura o sistema, pero también en el uso en contextos sociales.

Además, pretende fortalecer las capacidades intelectuales y de relación con los demás, ayudar a estudiantes y maestros a adquirir información, a interactuar con su medio de acuerdo con **las normas sociolingüísticas y culturales**. Por tal razón, el desarrollo del lenguaje escrito se promoverá en el marco de cada una de las culturas. (Ramos, Morales & Rodríguez 2011: 18)

Tampoco se hace explícita en este enfoque la cuestión de la alfabetización indígena no se ve por ningún lado.

Propósitos generales

La *gramática didáctica* tiene la finalidad de fortalecer **la lectura y escritura** de las lenguas indígenas y, además, retomar los **conocimientos milenarios de nuestros**

ancestros mayas, por lo tanto, se consideran primordiales los siguientes propósitos:

(Ramos, Morales & Rodríguez 2011: 19-22)

1. Valorar la importancia de la **diversidad de lenguas** a través del conocimiento de la **estructura morfológica, sintáctica** y su funcionamiento metafórico en diferentes situaciones comunicativas.

En el material no quedan claro las diferencias en términos gramaticales entre el Mam y el Español. En este primer propósito se le da un énfasis a la estructura lingüística, pero también señalan el uso de la lengua a través de metáforas y situaciones comunicativas. Como veremos, en el desarrollo del libro este último punto es poco evidente, pero quizás porque no se conocen bien esos niveles lingüísticos y comunicativos.

2. Fomentar la importancia de la lengua indígena y **sus variantes dialectales**, tanto niños como maestros, para afianzar la identidad cultural; así evitar confrontaciones con los distintos usos del lenguaje.

En el material GDM se busca mostrar las variantes dialectales de la lengua sólo en el vocabulario, en este segundo propósito se busca reconocer la variación dialectal, pero hace falta una investigación que apoye este principio y se pueda realmente implementar en el material didáctico.

3. Valorar y respetar el uso de las **distintas variantes dialectales** para ampliar el léxico de los hablantes de una comunidad lingüística.

También en este tercer propósito se intenta dar reconocimiento a la variación dialectal, pero como veremos no hay tal trabajo dentro del libro.

4. Propiciar la reflexión y capacidad de **análisis de la estructura de la lengua** indígena, para diferenciarla **con otras lenguas**.

En este cuarto propósito se le sigue dando énfasis a la estructura gramatical de la lengua, se invita a ver las diferencias con otras lenguas a través de la comparación, sin embargo no hay una presentación real de un método comparativo y sólo se presentan la información de la lengua Mam y Español, e incluso la información de Español es sólo una traducción. En síntesis no hay una comparación a nivel estructural entre el Mam y Español.

5. Desarrollar en el niño la capacidad de escuchar y percibir su lengua de manera diferente como lo práctica en su vida cotidiana, con fines de estudio o análisis.

Valdría la pena preguntarse en este quinto propósito si realmente ¿hay actividades para desarrollar la reflexión sobre la lengua? En realidad es muy poco evidente esta propuesta donde se propone desarrollar la capacidad de análisis de la lengua, o la simple invitación a tener una visión analítica sobre su lengua y más aún sobre la reflexión metalingüística de la lengua.

6. Ampliar su vocabulario y **registros lingüísticos** a través del **conocimiento explícito y consciente** de su lengua, para mejorar su **competencia lingüística** de manera pertinente en **distintos contextos**.

En este sexto propósito parece haber una confusión entre competencia lingüística y competencia comunicativa, además insisten de nuevo en la reflexión metalingüística. (Conocimiento explícito y consciente).

7. Favorecer la habilidad en la **redacción de textos** a partir del conocimiento del uso de los **signos de puntuación** y de las **reglas ortográficas**.

En este séptimo propósito no señalan en qué lengua (Español o Mam) se aprenderán esas habilidades aunque en el escrito hay una sección de ortografía para la lengua Mam, lo que muestra que le siguen dando énfasis a la escritura de la lengua Mam.

8. Comprender la composición y significado de las palabras y las marcas morfológicas que la conforman, con el fin de valorar la **riqueza simbólica**.

En este octavo propósito se le da énfasis en la morfología y semántica léxica aunque no queda claro cuál es la relación con la idea de riqueza simbólica.

9. Valorar el origen de la palabra para nombrar objetos o en su caso, crear neologismos para resolver problemas de préstamos lingüísticos.

En este noveno propósito se le da énfasis en la formación de palabras (morfología léxica, lexicogénesis), y se alude a una especie de purismo lingüístico donde hacen explícito la lucha contra los préstamos.

10. Rescatar la riqueza lingüística en función de los **diferentes discursos de la tradición oral**.

En este décimo propósito se reflexiona sobre los géneros discursivos o la tradición oral, podríamos preguntarnos si ¿Hay una ejemplificación de estos diferentes discursos orales en la gramática didáctica Mam.?

- 11. Obtener y transmitir conocimientos a través de la lectura de relatos de la tradición oral y escrita.**

En el onceavo propósito se le da énfasis a la lectura, sin embargo no se mencionan qué tipos de tradición oral existe en la lengua Mam y cuáles géneros discursivos hay en Español.

- 12. Recopilar y difundir relatos propios de la lengua, con los niños, niñas, adultos y ancianos de las comunidades para acrecentar y contrastar los saberes de la comunidad.**

En este doceavo propósito se le da énfasis en los discurso propios de la comunidad; sabiduría, cosmovisión y creencias de la comunidad. Dicho propósito es muy recurrente en el libro como veremos más adelante.

- 13. Fomentar la creatividad y la imaginación de representar mental, gráfica o escenificación de personajes de relatos antiguos de la comunidad, para registrar la cultura de tradición oral.**

En este treceavo propósito se invita que realicen una recreación de los aspectos culturales propios, para que los niños se apropien de ellos por medio de teatralizaciones. Sin embargo esta actividad es poco recurrente dentro de la gramática didáctica Mam.

- 14. Registrar los procesos de los quehaceres y saberes culturales de la comunidad (ritos, consejos, música, cultivos, medicina, etc.).**

En este catorceavo propósito se habla de elementos muy importantes de la cultura Mam, que deberían considerarse en la gramática tales como; cosmovisión, cultura ancestral y tradiciones propias.

Tabla de contenidos

Los contenidos gramaticales que se abordan en este primer ciclo (primero y segundo grado) de Educación Primaria Bilingüe se centran en las categorías lingüísticas por lo que se estudiarán a nivel de palabras, considerando el estadio de los alumnos.

Las categorías gramaticales aparecerán en los textos, en las oraciones o frases, o sola la palabra, con la finalidad de afianzar los conocimientos gramaticales de la lengua Mam.

En la siguiente tabla podemos identificar las categorías por ciclo:

CATEGORÍAS GRAMATICALES	1º CICLO 2008-2009	2º CICLO 2009-2010	3º CICLO 2010-2011
SUSTANTIVO	Nombres propios (singular y plural), Nombres comunes (singular y plural).	Los nombres propios de: pueblos, lugares sagrados, ríos y cerros. Paradigma de los nombres comunes que comienzan en vocal y consonante en singular y plural (marcas posesivas) El colectivizador en nombres comunes. Términos de parentesco.	Nombres propios y comunes con adjetivos, verbos, adverbios y posicionales. La función sintáctica de los nombres propios y comunes. Metáforas (estructura sintáctica). Nombres comunes alienable e inalienables. Derivación de sustantivo a verbo, ejemplo en Itz'itil, am'el-am'teje! "trabajo-trabajar".
ADJETIVOS	Identificación de Colores, sabores, tamaño, textura y forma, ante sustantivos.	Adjetivos de cualidad moral Reduplicación de adjetivos.	Cualidades y características en: personas, animales, plantas y objetos.
NÚMEROS CARDINALES	1 al 20	1 al 100 o de 20 en 20 hasta 400.	De más.
CLASIFICADORES		De: Personas, plantas y animales	De Cosas y objetos.
POSICIONALES	Posicionales en personas, plantas, animales y objetos (a nivel de palabra).	Sufijos posicionales de personas, plantas y animales.	De cosas y objetos.
VERBO	Palabras que indican acción, iniciando con vocal y consonante (transitivo e intransitivo).	Palabras que indican acción transitiva e intransitiva, que inician con vocal y consonante y su conjugación en presente .	[Voz pasiva, anticipativa e impersonal] Derivación de verbo a sustantivo, ejemplo en Itz'itil, ve'-el-ve'el'i comer-comida".
ADVERBIOS	Cantidad y modo.	Negación y afirmación.	Duda, tiempo y lugar.
DIRECCIONALES	Entrar y salir, subir y bajar, Ir y venir.	Llevarlo y traerlo, subirlo y bajarlo	Uso de los direccionales en textos.
METÁFORAS		Metáfora	Metáfora

Es muy sintomático de que a pesar de que se señalen en los propósitos pedagógicos aspectos comunicativos, pragmáticos y culturales, la tabla de contenidos solo menciona a aspectos estructurales de la lengua Mam, a excepción del contenido sobre metáforas. Vemos claramente aquí una discrepancia aparente entre el discurso y la realidad pedagógica.

Metodología de trabajo para la elaboración de la GDM (ésta se describe en la GDM de la página 24 a la 26).

- El equipo académico Mam realizó una investigación documental para enriquecer el marco conceptual de construcción de este material.
- Se recibieron dos cursos de capacitación: Uno de lingüística y uno de didáctica, con especialistas del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas y de la Dirección General de Educación Indígena.
- Se seleccionaron comunidades para la investigación de campo donde se habla el mayor porcentaje en lengua indígena y de mayor asentamiento; para grabar discursos orales de los saberes o quehaceres de la comunidad con niños, jóvenes, adultos y ancianos de ambos sexos. Los discursos orales fueron grabados y transcritos para el texto de cada uno de los contenidos propuestos. También se tomaron fotografías para ilustrar el material propuesto.
- Se focalizaron escuelas para pilotear la pertinencia, coherencia y relevancia de los contenidos propuestos, donde laboran maestros que corresponden lingüísticamente con la comunidad y alumnos. El piloteo se realizó con alumnos, maestros de grupo y Asesores Técnicos Pedagógicos en las Escuelas Primarias Bilingües: "Rafael Ramírez" del Barrio el Pinal, "Guadalupe Victoria" de la

comunidad Pavencul del municipio de Tapachula y "12 de octubre" del Barrio Capilla del municipio de El Porvenir, pertenecientes a las Zonas Escolares 601 y 606 de la Región de Mazapa de Madero, con la finalidad de comprobar la pertinencia de los contenidos y recibir de los docentes las sugerencias para mejorar este material.

- Se hizo la revisión final lingüística y pedagógica con los asesores externos de la Dirección General de Educación Indígena y del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).
- Se hicieron las correcciones pertinentes según las sugerencias de los asesores externos, de los maestros de grupo y de los Asesores Técnicos Pedagógicos de las Zonas Escolares, considerando también, el resultado del piloteo realizado en los centros de trabajo.
- Se realizó el primer foro estatal con asesores técnicos pedagógicos zonales y regionales, para una revisión metodológica, lingüística y pedagógica; así como las opiniones y recomendaciones con la finalidad de enriquecer el diseño de las situaciones didácticas de los contenidos relativos al mejoramiento del material.

Presentación de las Reglas Ortográficas

Estas están ubicadas en el libro GDM en las páginas de la 26 a la 33. Después de la presentación hay una sección de **reglas ortográficas** la cual es muy importante porque éstas fueron producto de un proceso de normalización de la escritura de la lengua Mam el cual concluyó con la norma de escritura "Ta Yol Mam" publicada en el 2011. En esta sección también se incluye una serie de explicaciones de cómo utilizar estas reglas en la escritura de forma correcta. Esta sección se

fortalecería si se implementaran talleres de lecto-escritura en el cual se enseñe a utilizar la norma estándar de escritura de la lengua Mam, lo cual sería una tarea pendiente para los autores, docentes y escuelas.

Presentación del Alfabeto

Esta sección está concentrada en las páginas de la 34 a la 40 de la GDM. En esta sección se describe de cuantas letras está compuesto el Alfabeto Mam y se dan algunos ejemplos, sin embargo no se hace una comparación explícita entre el alfabeto Español y el Mam, sólo se utiliza al Español como simple traductor de las palabras escritas con el alfabeto Mam. También incluyen al final de esta sección un alfabeto ilustrado el cual ilustramos en la siguiente imagen.



Como veremos más adelante, existen en realidad pocas actividades que trabajan el alfabeto Mam y Español de forma ilustrada, por lo que valdría la pena incluir algunas más.

4.2.4. Análisis de la microestructura de una unidad tipo.

Como podemos observar en el manual (GDM), la estructura de cada unidad es muy repetitiva. Siempre es la misma organización en cada unidad, la cual la podemos identificar en la siguiente esquema;

1. Título: una clase de palabra
2. Definición de la categoría de palabras (general)
3. Propósito pedagógico (sintético)
4. Aprendizajes esperados (lista de habilidades buscadas)
5. Definición de la categoría de palabras (específica, a veces no)
6. Ejercicios pedagógicos (de 5 a 9 ejercicios)
 - a. 1er. ejercicio: con imagen grande asociada a la comunidad
 - b. 2do. ejercicio: misma imagen en doble y en pequeño, con texto debajo asociado al tema de la imagen
7. Sugerencias para el maestro (actividades complementarias)
8. Glosario de términos

4.2.4.1. Evaluación unidad por unidad.

Todas las páginas de cada unidad mínima de enseñanza tienen la misma información presentadas en dos partes de manera simétrica: a la izquierda está en lengua Mam y a la derecha en Español. En la siguiente tabla se analiza las unidades mínimas de enseñanza.

Descripción y evaluación de las unidades didácticas

Asignatura de Lengua Indígena; 1er Ciclo: Primer Grado y Segundo Grado

Libro bilingüe para el Maestro.

Lenguas: “Mam y Español”

La información presente en cada unidad pedagógica se divide en varios tipos;

1. INFORMACIÓN QUE FUNCIONA COMO GUÍA PARA EL MAESTRO (TIPO 1)
2. INFORMACIÓN SOBRE NOCIONES/CONCEPTOS (TIPO 2)
3. ACTIVIDADES PEDAGÓGICAS (TIPO 3)

A continuación, se presentan en una tabla sintética los contenidos de cada unidad pedagógica de la GDM, considerando cada una de las actividades pedagógicas contenidas en cada unidad y señalando algunas observaciones en cada caso.

Pp.	Fase	Título	Observaciones al libro
41	UNIDAD 1 (P. 41-51)	Sustantivos Propios	<ul style="list-style-type: none">Definición de la noción de sustantivo (tipo 2).El propósito pedagógico de la unidad esta presentado como habilidades por desarrollar en los niños (tipo 1).
42	UNIDAD 1	Sustantivos Propios	<ul style="list-style-type: none">Aprendizajes esperados: qué serán capaces de hacer los alumnos al final de la unidad (tipo 1).Definición de la noción de sustantivos propios (tipo 2).
43	UNIDAD 1	1ER EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none">A partir de una foto, se les pide a los alumnos que observen la imagen y comenten entre todos acerca de la actividad que realiza la persona.(Tipo 1 porque la expresión se refiere a instrucciones para el profesor) y (tipo 3 porque es una actividad pedagógica que realizará el alumno).En la foto: se observa una persona en traje tradicional realizando actividad de siembra de milpa.
44	UNIDAD 1	2DO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none">Se presenta la misma foto en un tamaño más pequeño con un pequeño texto debajo de esta foto sobre la siembre de milpa. Las instrucciones son: lea el texto a los alumnos de la siembre de la milpa y contesten las siguientes

				<p>preguntas. (tipo 1 y 3).</p> <ul style="list-style-type: none"> Las instrucciones se refieren tanto al maestro (lea el texto a los alumnos) como a los alumnos (contesten las siguientes preguntas) <i>¿qué es? ¿Es un libro del maestro o un libro del alumno?</i>
45	UNIDAD 1	TEXTO SIEMBRA LA MILPA	“LA DE	<ul style="list-style-type: none"> Se observa un texto con créditos del narrador y su lugar de procedencia Se presenta actividad pedagógica donde se le pide al alumno que escriba nombres (del texto, de personas asociados al texto, otros nombres que conocen) las instrucciones parecen dirigirse a los alumnos y al maestro. No está claro (instrucciones: escribe[...] diga al alumno que escriba) es de tipo 1 y 3; en el mismo ejercicio, parece haber instrucciones dirigidas al maestro (diga al alumno que [...]) y al alumno (escribe otros nombres de personas que conoces).
46	UNIDAD 1	TERCER CUARTO EJERCICIO	Y	<ul style="list-style-type: none"> Es una indicación de tipo 1: actividades que el docente puede realizar dentro y fuera del salón. La actividad parece descontextualizada. 3er ejercicio: tipo 1 y 3 (diga a los niños que escriban su nombre en una ficha y lo peguen en un salón). 4to ejercicio: tipo 1 (indique a los niños que recorten las letras de su nombre y las ordenen nuevamente).
47	UNIDAD 1	QUINTO EJERCICIO		<ul style="list-style-type: none"> En el 5to ejercicio: de tipo 1 y 3 (indique al alumno que escriba 5 nombres de niños y 5 de niñas en las columnas que correspondan) vienen dos fotos (un niño y una niña vestidos de manera tradicional). Aquí nos surge una duda: ¿si este ejercicio se hace en Mam y/o Español?
48	UNIDAD 1	SEXTO EJERCICIO		<ul style="list-style-type: none"> El 6to ejercicio: de tipo 1 y 3 (indique a los niños que escriban algunos nombres de persona en lengua indígena) ¿por qué no decir en Mam? Hay 2 columnas: una de hombre, otra de mujer.
49	UNIDAD 1	SEPTIMO EJERCICIO		<ul style="list-style-type: none"> El 7mo ejercicio: de tipo 1 y 3 (digan a los alumnos que ordene los nombres largos y

			<p>cortos que aparecen en las hojas, de acuerdo al número de letras) hay dos columnas: nombres largos y nombres cortos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aquí las imágenes presentadas en Mam y en Español, no son idénticas porque en Mam, aparecen nombres mamá y en Español aparecen nombres en Español. ¿Esto implica dos ejercicios diferentes? ¿Siempre será así? ¿Hacer el ejercicio en Mam y después en Español o al revés?
50	UNIDAD 1	SUGERENCIAS PARA EL MAESTRO.	<ul style="list-style-type: none"> • Sugerencias para el maestro: de tipo 1. Se sugieren actividades complementarias.
51	UNIDAD 1	LISTA DE PALABRAS EN MAM Y ESPAÑOL	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de palabras en Mam y Español (glosario bilingüe) de: Sustantivos que nombran personas. Sustantivos de nombres de pueblos (de las comunidades).
52	UNIDAD 2 (P. 52-69)	SUSTANTIVOS COMUNES	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de la noción de sustantivo (tipo 2). • El propósito pedagógico de la unidad esta presentado como habilidades por desarrollar en los niños (tipo 1).
53	UNIDAD 2	APRENDIZAJES ESPERADOS	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes esperados: qué serán capaces de hacer los alumnos al final de la unidad (tipo 1). • Definición de la noción de sustantivo común (tipo 2).
54	UNIDAD 2	PRIMER EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • En el 1er ejercicio. A partir de una foto, se les pide a los alumnos que observen y comenten lo que ven en el recuadro. (Tipo 1 porque la expresión se refiere a instrucciones para el profesor) y (tipo 3 porque es una actividad pedagógica que realizará el alumno). • Se observa una foto: representa una cocina tradicional Mam con cacharos o trastes.
55	UNIDAD 2	SEGUNDO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • En el 2do ejercicio. Se presenta la misma foto en un tamaño más pequeño con un pequeño texto debajo de esta foto titulado “Los utensilios de Petrona”. Las instrucciones son: forme equipos de cinco alumnos lean el texto y comenten acerca del contenido de la lección. (Tipo 1 y 3)

			<ul style="list-style-type: none"> Las instrucciones se refieren tanto al maestro (forme) como a los alumnos (lean y comenten)) ¿qué es? ¿Libro del maestro o libro del alumno?
56	UNIDAD 2	TEXTO LOS UTENSILIOS DE PETRONA	<ul style="list-style-type: none"> En esta página sigue la continuación del texto, pero esta vez no hay créditos del narrador y ni de su lugar de procedencia. El 3er ejercicio: de tipo 1 (indique a los niños que encierren en un círculo el nombre de los utensilios existentes en el texto, diga a los alumnos que escriban el nombre de los utensilios que encerraron en el texto). En la tercera y última instrucción de este ejercicio utiliza una forma impersonal, sin dirigirse claramente al maestro o a los alumnos (con la ayuda del maestro que los niños lean las palabras que escribieron).
57	UNIDAD 2	CUARTO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> El 4to ejercicio: de tipo 1 (diga a sus alumnos que relacionen con una línea cada utensilio con su nombre) se presentan a la izquierda las palabras (en Mam y en Español, con fotos repetidas) de nuevo, surge la duda si lo van a hacer con las dos lenguas o con sólo una.
58	UNIDAD 2	QUINTO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> El 5to ejercicio: de tipo 1 (forme equipos con los alumnos), y tipo 3 (escriban nombres comunes de acuerdo a lo que pide el cuadro), viene un cuadro con dos columnas (qué hay en la casa, qué hay en la escuela), y 9 filas. Esta actividad corresponde a los ámbitos de los parámetros curriculares (ámbito de la casa, ámbito de la escuela).
59	UNIDAD 2	SEXTO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> El 6to ejercicio: de tipo 1 (indique a los niños que escriban el nombre de las siguientes imágenes) se proporcionan 4 fotos de utensilios. Aquí también surge la duda si lo van a hacer con las dos lenguas o con sólo una.
60	UNIDAD 2	SEPTIMO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> El 7mo ejercicio: de tipo 1 (pida a los alumnos que encierren en un círculo la imagen pluralizada como aparece en el ejemplo), hay pares de fotos con entidad única y entidades múltiples para trabajar las formas de

			<ul style="list-style-type: none"> pluralizar en Mam y/o en Español. • Debajo de las fotos están los nombres singulares y plurales en Mam a la izquierda y Español a la derecha.
61	UNIDAD 2	SEPTIMO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • Sigue el mismo ejercicio con otra serie de fotos.
62	UNIDAD 2	SEPTIMO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • Sigue el mismo ejercicio con otra serie de fotos • Las fotos representan elementos de la comunidad o de su entorno (animales, niños, mazorca, piedras).
63	UNIDAD 2	OCTAVO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El octavo ejercicio: de tipo 1 (con las siguientes imágenes diga a los niños que hagan una pequeña oración en plural). • El tipo 1 y 2: recuerde que al realizar la pluralización en un enunciado se utilizó el determinante kye, que indica las, los, seguido de ta, que significa el o la, esto le da más originalidad a la lengua. <p>Dudas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. No queda claro si este proceso es facultativo u obligatorio. ¿Si Kyeta es obligatorio en enunciado? 2. ¿A qué se refieren con enunciado? al hablar, al escribir 3. ¿Cuándo se utilizaría el prefijo? 4. ¿A qué se refieren con más originalidad a la lengua?
64 y 65	UNIDAD 2	SIGUE OCTAVO EJERCICIO	<p>EL</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se presentan las mismas fotos de entidades plurales para trabajar esa forma de pluralización. De nuevo, hay espacio para hacerlo en Mam, y para hacerlo en Español. • En una foto de la pág.64 no aparece antes (las papas, no aparece antes cómo se dice en Mam)
66	UNIDAD 2	NOVENO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El noveno ejercicio: de tipo 1 (indica a los niños que encierren en un círculo los sustantivos propios) y tipo 3 (marque con una por los comunes que aparecen en la siguiente relación), se presenta una tabla de dos

			columnas y 19 filas con nombres propios y comunes entremezclados.
67	UNIDAD 2	SUGERENCIAS PARA EL MAESTRO	<ul style="list-style-type: none"> Las sugerencias para el maestro: de tipo 1. Se sugieren 8 actividades complementarias. En la sugerencia 3, hablan de campo semántico.
68 y 69	UNIDAD 2	GLOSARIO EN MAM Y ESPAÑOL	<ul style="list-style-type: none"> Glosario en Mam y Español por campo semántico: animales, plantas, cosas (este no es un campo semántico).
70	UNIDAD 3 (P.70-82)	ADJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> Definición de la noción de adjetivo (tipo 2). Los propósitos pedagógicos de la unidad están presentados como habilidades por desarrollar en los niños (tipo 1).
71	UNIDAD 3	APRENDIZAJES ESPERADOS	<ul style="list-style-type: none"> Aprendizajes esperados: qué serán capaces de hacer los alumnos al final de la unidad (tipo 1). Definición de la noción de colores (tipo 2).
72	UNIDAD 3	PRIMER EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> En el 1er ejercicio. A partir de una foto de un panteón, se les pide a los alumnos que observen la imagen y comenten. (Tipo 1 porque la expresión se refiere a instrucciones para el profesor: diga a los alumnos) y (tipo 3 porque es una actividad pedagógica que realizará el alumno) En la foto: se observa un panteón tradicional Mam
73	UNIDAD 3	SEGUNDO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> En el 2do ejercicio. Se presenta la misma foto en un tamaño más pequeño con un pequeño texto debajo de esta foto sobre días de muertos. Las instrucciones son: lea junto con los alumnos el texto y comenten entre todos. (Tipo 1 y 3). Las instrucciones se refieren tanto al maestro (lea con los alumnos), como a los alumnos (comenten) ¿qué es? ¿Libro del maestro o libro del alumno? No hay preguntas para dirigir los comentarios.
74	UNIDAD 3	TEXTO DIA DE MUERTOS Y TERCER EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> La continuación del texto con créditos del narrador y su lugar de procedencia. El 3er ejercicio: de tipo 1 (diga a los alumnos que encierren en un círculo los nombres de los

			colores que se encuentran en el texto) y tipo 3 (escriban todos los nombres de los colores que localizaron en el texto, mencionen otros colores que no están en el texto y que conocen).
75	UNIDAD 3	CUARTO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • Indicación de tipo 1: actividades que el docente puede realizar dentro y fuera del salón. Pero parece descontextualizada. • El 4to ejercicio: de tipo 1 (pida a los alumnos que identifiquen los colores de cada tarjeta y que los escriban sobre la línea. • Se presenta una foto doble con tarjetas de varios colores (negros, verde oscuro y claros, rojos, azules, rosas).
76	UNIDAD 3	QUINTO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 5to ejercicio: de tipo 1 de forma impersonal (que el maestro indique a los alumnos que escriban el adjetivo a cada sustantivo, tomando en cuenta el color de cada imagen para completar la frase) vienen 5 fotos con sus nombres respectivos en Mam y Español (casa, sombrero, zapato, pantalón y falda)). • Duda: ¿este ejercicio se hace en Mam y/o Español?
77	UNIDAD 3	SEXTO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 6to ejercicio: de tipo 1 y 3 (haga equipos con alumnos para que formen frases utilizando colores rojo, verde, blanco, amarillo, negro y café con sustantivos y entre todos corrijan la escritura), autoevaluación grupal, no dicen cuantas frases, hay 13 líneas.
78	UNIDAD 3	SEPTIMO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 7mo ejercicio: de tipo 1 y 3 (indique a los alumnos que unan la frase con la imagen según corresponda), 4 fotos con léxico nuevo. Sintagmas nominales con adjetivos de color: olla gris, borrego blanco, libro verde, pañuelo rojo.
79	UNIDAD 3	OCTAVO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El octavo ejercicio: de tipo 1 y 3 (diga a los alumnos que encierren en un círculo de color verde todos los adjetivos referentes a colores que localicen en la relación de palabras. Se presenta una tabla con 11 palabras: 5 sustantivos, 6 adjetivos de color.

80	UNIDAD 3	SUGERENCIAS PARA EL MAESTRO	<ul style="list-style-type: none"> • Sugerencias para el maestro: tipo 1. Se sugieren actividades complementarias.
81	UNIDAD 3	LISTA DE PALABRAS	<ul style="list-style-type: none"> • Se observa una lista de palabras en Mam y Español (glosario bilingüe) de: Adjetivos que nombran colores. Adjetivos que señalan color de animales. Adjetivos que señalan sabores y olores (algunos no son en Español adjetivos: mal olor, sabrosura).
82	UNIDAD 3	LISTA DE PALABRAS	<ul style="list-style-type: none"> • Sigue el glosario bilingüe: Adjetivos que nombran forma (bola esférica; ¿que tipo de adjetivo es?). Adjetivos que nombran tamaño (chupado, seco; ¿serán adjetivos de tamaño?). Adjetivos que nombran textura (morroñoso, gordo chaparro, transparente; ¿que tipo de adjetivos son?).
83	UNIDAD 4 (P.83-96)	NÚMEROS CARDINALES	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de la noción de números (tipo 2). • Los propósitos pedagógicos de la unidad están presentados como habilidades por desarrollar en los niños (tipo 1).
84	UNIDAD 4	APRENDIZAJES ESPERADOS	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes esperados: qué serán capaces de hacer los alumnos al final de la unidad (tipo 1). • Definición de la noción de números cardinales (tipo 2). Se señala que la numeración en maya es vigesimal.
85	UNIDAD 4	PRIMER EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 1er ejercicio. A partir de una foto de una señora cuidando animales, se les pide a los alumnos que observen la imagen y comenten sobre las clases de animales que aparecen en el recuadro. (Tipo 1 porque la expresión se refiere a instrucciones para el profesor: diga a los alumnos) y (tipo 3 porque es una actividad pedagógica que realizará el alumno).
86	UNIDAD 4	SEGUNDO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 2do ejercicio. Se presenta la misma foto en un tamaño más pequeño con un pequeño texto debajo de esta foto sobre: “Los animales de doña Petrona”. Las instrucciones son: maestro y alumno lean el texto y hagan el comentario sobre la cantidad y tipo de animales que

			observan. (Tipo 1 y 3).
87	UNIDAD 4	TERCER EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • Continuación del texto sin créditos del narrador y ni su lugar de procedencia. • El 3er ejercicio: de tipo 1 (indique a los niños que subrayen los nombres de los números que aparecen en el texto) tipo 3 (y que lo escriban).
88	UNIDAD 4	CUARTO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • Indicación de tipo 1: actividades que el docente puede realizar dentro y fuera del salón, pero parece descontextualizada. • El 4to ejercicio: de tipo 1, pero de forma impersonal/indirecta (con la ayuda del maestro los alumnos enumeren las sillas escribiendo el nombre del número en Mam y Español así como su representación en números arábigos para conocer y diferenciarlos en ambas lenguas. • Por primera vez que en las instrucciones insisten en un trabajo comparativo Mam-Español.
89	UNIDAD 4	QUINTO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 5to ejercicio: de tipo 1 (indique a los niños que unan con una línea el número con la imagen que contenga la cantidad de objetos o cosas). • Se observa 4 fotos de vegetales/frutas con una columna de números cardinales enfrente.
90	UNIDAD 4	SEXTO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 6to ejercicio: de tipo 1 y 3 (diga a los niños que unan con una línea cada número escrito con letras con su pareja que indica la misma cantidad). • Las instrucciones son poco claras: no se entiende si es un ejercicio donde que relacionar los números en Mam y en Español o más bien (lo mas probable), en cada lengua reagrupar por pareja los mismos números.
91	UNIDAD 4	SEPTIMO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 7mo ejercicio: de tipo 1 y 3 (diga a los alumnos que encierren en un círculo las palabras que indica (en vez de indican) cantidad en las siguientes oraciones. • Existen en las instrucciones en Español evidencias de que los autores no son hablantes nativos del Español

			<ul style="list-style-type: none"> • Se proporcionan 7 oraciones relacionadas con su entorno (perros, cuerdas de milpa, borregos, cabras, huevos de gallina, corral) mundo rural.
92	UNIDAD 4	OCTAVO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El octavo ejercicio: de tipo 1 y 3 (diga a los alumnos que observen los datos y escriben sobre la raya en lengua Mam la palabra que contenga la cantidad de rueditas de cada lado. • Es rara esta actividad porque van a hacer la misma cosa en la actividad escrita en Mam y la escrita en Español. Deberían de haber indicado en Español y no en Mam para no repetir el mismo ejercicio.
93	UNIDAD 4	SUGERENCIAS PARA EL MAESTRO	<ul style="list-style-type: none"> • Sugerencias para el maestro: de tipo 1. Se sugieren 4 actividades complementarias.
94 y 95	UNIDAD 4	LISTA DE PALABRAS EN MAM Y ESPAÑOL	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de palabras en Mam y Español (glosario bilingüe) de: Números del 1 al 50.
96	UNIDAD 4	GLOSARIO BILINGÜEMAM Y ESPAÑOL DE MEDIDAS	<ul style="list-style-type: none"> • Glosario bilingüe Mam y Español de palabras de medida • En la unidad, es la primera vez que hablan de medida y lo hacen sin ningún comentario de introducción ni información cultural, siendo las medidas muy culturales (puño, manojo, brazada, etc.). No hay actividad pedagógica relacionada.
97	UNIDAD 5 (P.97-107)	NÚMEROS ORDINALES	<ul style="list-style-type: none"> • Los propósitos pedagógicos de la unidad están presentados como habilidades por desarrollar en los niños (tipo 1).
98	UNIDAD 5	APRENDIZAJES ESPERADOS	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes esperados: qué serán capaces de hacer los alumnos al final de la unidad (tipo 1) • En un aprendizaje esperado, hablan de textos libres, pero aparentemente en ningún ejercicio se les solicita a los alumnos elaborar textos realmente libres. ¿Cuál es la noción de texto libre? • En la definición de la noción de números ordinales (tipo 2). De nuevo, se repite la información de la definición y ponen ejemplos del Español.

99	UNIDAD 5	PRIMER EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 1er ejercicio. A partir de una foto de una familia de la comunidad (12 integrantes, 8 niños, 4 adultos), se señala: diga a los alumnos que observen y comenten sobre el orden de la familia que aparecen en el recuadro. ¿De cuál orden hablan?
100	UNIDAD 5	SEGUNDO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • En el 2do ejercicio. Se presenta la misma foto en un tamaño más pequeño con un pequeño texto debajo de esta foto sobre “La familia de don Feliciano”. Las instrucciones son: que el maestro (forma indirecta/impersonal) lea el texto a los alumnos y comenten entre todos el orden de la familia del más pequeño al mayor.(tipo 1 y 3). En el texto hablan de 8 miembros y en la foto son 12.
101	UNIDAD 5	TERCER Y CUARTO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • Continuación del texto sin créditos del narrador y ni su lugar de procedencia. • El 3er ejercicio: de tipo 1 y 3 (indique a los niños que vuelvan a leer el texto y subrayen de color rojo todos los números ordinales). • El 4to ejercicio: de tipo 1 (diga a los alumnos que escriban sobre las líneas los números ordinales que subrayaron en el texto).
102	UNIDAD 5	QUINTO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 5to ejercicio: de tipo 1 (indique a sus alumnos que encierren en un círculo los números ordinales que aparecen en los siguientes enunciados). • Se proporcionan 6 oraciones que tienen que ver con el mundo del niño (escuela, familia, juego).
103	UNIDAD 5	SEXTO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 6to ejercicio: de tipo 1 (indique a los niños que localicen los nombres de los números ordinales y que los escriban sobre cada línea). • Se proporciona un cuadro con números cardinales y ordinales en Mam (izquierda) y en Español (derecha).
104	UNIDAD 5	SEPTIMO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 7mo ejercicio: de tipo 1 y 3 (diga a los niños que observen que lugar ocupa cada persona en la siguiente tabla y que escriban sobre la línea para contestar las preguntas. • En realidad no hay preguntas sino una

			<p>instrucción en modo imperativo (p. 105). Hay problemas de nuevo con la redacción.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se proporciona un cuadro de 10 personas ordenadas de primero al décimo.
105	UNIDAD 5	SEPTIMO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • Se sigue con el ejercicio 7 a partir de instrucciones en imperativo (no preguntas).
106	UNIDAD 5	SUGERENCIAS PARA EL MAESTRO	<ul style="list-style-type: none"> • Sugerencias para el maestro: de tipo 1. Se sugieren 4 actividades complementarias.
107	UNIDAD 5	GLOSARIO BILINGÜE	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de palabras en Mam y Español (glosario bilingüe) de: números ordinales del primero al vigésimo.
108	UNIDAD 6 (P.108-122)	POSICIONALES DE PERSONAS	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de la noción de posicionales (tipo 2). Por primera vez que las indicaciones no son generales sino claramente dependientes del funcionamiento en lengua Mam (derivan de raíz verbal, no forman palabras), después indicación sobre la formación en Mam: dos sufijos –chi y –li). • El propósito pedagógico de la unidad está presentado como habilidades por desarrollar en los niños (tipo 1).
109	UNIDAD 6	APRENDIZAJES ESPERADOS	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes esperados: qué serán capaces de hacer los alumnos al final de la unidad (tipo 1). • En un aprendizaje esperado, hablan de nuevo de textos libres, pero aparentemente en ningún ejercicio se les solicita a los alumnos elaborar textos realmente libres. ¿Cuál es la noción de texto libre? • Definición de la noción de posicionales de persona (tipo 2). Se reduce la información a las personas, pero reaperecen los mismos sufijos –chi, y –li.
110	UNIDAD 6	PRIMER EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 1er ejercicio. A partir de una foto de 6 niños de rodillas, hincados, se señala: diga a los alumnos que observen y comenten sobre la posición de las imágenes (debería decir más bien de los niños), que están en el recuadro.
111	UNIDAD 6	SEGUNDO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 2do ejercicio. Se presenta la misma foto en un tamaño más pequeño con un pequeño texto

			<p>debajo de esta foto sobre “La narración de don Guadalupe”. Las instrucciones son: lee (lea) con los alumnos el texto y contesten el siguiente cuestionario</p> <ul style="list-style-type: none"> • No hay ningún cuestionario.
112	UNIDAD 6	TERCER EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • Continuación del texto sin créditos del narrador y ni su lugar de procedencia. • El 3er ejercicio: de tipo 1 y 3 (con la ayuda del maestro los niños subrayen las palabras posicionales que se localizan en el texto y que las escriban). • En Español, ¿se podrán considerar posicionales en el mismo sentido que en Mam? ¿Se podrá hacer la tarea?
113	UNIDAD 6	CUARTO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 4to ejercicio: de tipo 1 (que el alumno observe las imágenes y con la ayuda del maestro escriba sobre la línea la posición en la que se encuentra cada imagen). • Se proporcionan 5 fotos con personas en diferentes posiciones.
114 y 115	UNIDAD 6	CUARTO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • Se observa 2 fotos en cada página que son del ejercicio 4
116	UNIDAD 6	QUINTO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 5to ejercicio: de tipo 1 y 3 (diga a los alumnos que lean la relación de palabras y subrayen las que indican posición y las escriban sobre la raya). • Se proporciona un cuadro de 21 palabras entre los cuales hay palabras posicionales.
117	UNIDAD 6	SEXTO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 6to ejercicio: indique a los alumnos que observen las imágenes y con la ayuda del maestro (su ayuda), construyen enunciados. • Se proporcionan 5 fotos con personas en diferentes posiciones.
118 y 119	UNIDAD 6	SEXTO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • Se observa 3 fotos más que son del ejercicio 6.
120	UNIDAD 6	SUGERENCIAS PARA EL MAESTRO	<ul style="list-style-type: none"> • Sugerencias para el maestro: de tipo 1. Se sugieren 4 actividades complementarias.
121	UNIDAD 6	GLOSARIO	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de palabras en Mam y Español (glosario)

		BILINGÜE	bilingüe) de: posicionales en persona. Posicionales en árboles.
122	UNIDAD 6	GLOSARIO BILINGÜE	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de palabras en Mam y Español (glosario bilingüe) de: Posicionales en cosas. Posicionales en animales.
123	UNIDAD 7 (P.123-135)	POSICIONALES DE ANIMALES	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de la noción de posicionales (tipo 2). Por primera vez que las indicaciones no son generales sino claramente dependientes del funcionamiento en lengua Mam (derivan de raíz verbal, no forman palabras), después indicación sobre la formación en Mam: dos sufijos –chi y –li). • El propósito pedagógico de la unidad está presentado como habilidades por desarrollar en los niños (tipo 1). • Siempre son propósitos lingüísticos, metalingüísticos, nunca culturales, sociolingüísticos, comunicativos.
124	UNIDAD 7	APRENDIZAJES ESPERADOS	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes esperados: qué serán capaces de hacer los alumnos al final de la unidad (tipo 1). • En un aprendizaje esperado, hablan de nuevo de textos libres, pero aparentemente en ningún ejercicio se le solicita a los alumnos elaborar textos realmente libres. ¿Cuál es la noción de texto libre? • Definición de la noción de posicionales (tipo 2). Se reduce la información a los animales con los mismos sufijos –chi, y –li. • Parece que les faltó poner posicionales de animales en el encabezado.
125	UNIDAD 7	PRIMER EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 1er ejercicio. A partir de una foto de una vaca echada, señala: que los niños observen y comenten la posición en que se encuentra la imagen del recuadro. • Se observa problema de redacción de nuevo. La posición no es de la imagen, sino de la vaca.
126	UNIDAD 7	SEGUNDO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 2do ejercicio. Se presenta la misma foto en un tamaño más pequeño con un pequeño texto debajo de esta foto sobre “Los animales de don Ernesto”. Las instrucciones son: lea con los alumnos el siguiente texto y subrayen que

			<p>localicen y los escriban en sus cuadernos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se observa un problema de redacción.
127	UNIDAD 7	SEGUNDO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • Continuación del texto de la pág. 126. Sin créditos del narrador y ni lugar de procedencia. • La página después se queda en blanco en vez de aprovechar el espacio para un ejercicio.
128	UNIDAD 7	TERCER EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 3er ejercicio: de tipo 1 (indique a los niños que observen las imágenes y que escriban sobre la raya un enunciado tomando en cuenta la posición en que se encuentra cada animal). • Se proporcionan 5 fotos con animales (gato, guajolote, perros, gallina), en diferentes posiciones. En algunos casos no es muy clara la posición de los animales.
129 y 130	UNIDAD 7	TERCER EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • Se observa 2 fotos en cada página, que son del ejercicio 3.
131	UNIDAD 7	CUARTO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 4to ejercicio: de tipo 1 y 3 (diga a los niños que seleccionen las palabras posicionales del recuadro y que las escriban sobre las líneas para completar la frase como el primer ejemplo.). • Se proporciona un cuadro de 6 palabras posicionales y 6 inicios de oraciones con un animal como sujeto y se busca que el alumno ponga una palabra posicional, pero la elección puede ser cualquiera ya que no corresponde con las fotos anteriores. • Problema de la concepción de la actividad.
132	UNIDAD 7	QUINTO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 5to ejercicio: indique a los niños que encierren en un círculo todas las palabras que son posicionales, que están escritas en el recuadro. • Se proporcionan 10 palabras: 7 posicionales y 3 sustantivos de animales. • Ejercicio de distinción.
133	UNIDAD 7	SUGERENCIAS PARA EL MAESTRO	<ul style="list-style-type: none"> • Sugerencias para el maestro: tipo 1. se sugieren 4 actividades complementarias.
134	UNIDAD 7	GLOSARIO BILINGÜE	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de palabras en Mam y Español (glosario bilingüe) de:

			<p>Posicionales en árboles. Posicionales en cosas. Posicionales en animales.</p>
135	UNIDAD 7	GLOSARIO BILINGÜE	<ul style="list-style-type: none"> • Posicionales en persona. • Son la misma lista de palabras posicionales que en la unidad anterior sólo que en un orden distinto.
136	UNIDAD 8 (P.136-148)	VERBOS TRANSITIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de la noción de verbos (tipo 2). • El propósito pedagógico de la unidad está presentado como habilidades por desarrollar en los niños (tipo 1).
137	UNIDAD 8	APRENDIZAJES ESPERADOS	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes esperados: qué serán capaces de hacer los alumnos al final de la unidad (tipo 1). • En un aprendizaje esperado, hablan de nuevo de textos libres, pero aparentemente en ningún ejercicio se les solicita a los alumnos elaborar textos realmente libres. ¿Cuál es la noción de texto libre? • Definición de la noción de verbos transitivos (tipo 2) con las nociones de sujeto y objeto. Indicaciones de terminaciones verbales en Mam, pero en realidad esas terminaciones no son exclusivas de los transitivos, también son de intransitivos.
138	UNIDAD 8	PRIMER EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 1er ejercicio. A partir de una foto de un niño construyendo un canasto de palma, en su casa: diga a los niños que observen y comenten sobre la imagen.
139	UNIDAD 8	SEGUNDO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 2do ejercicio. Se presenta la misma foto en un tamaño más pequeño con un pequeño texto debajo de esta foto sobre “La construcción del canasto”. Las instrucciones son: lea con sus alumnos el siguiente texto y entre todos comenten sobre su contenido. • Instrucción muy vaga.
140	UNIDAD 8	TERCER EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • Continuación del texto sin créditos del narrador y ni su lugar de procedencia • 3er ejercicio: tipo 1 y 3 (después de leer el texto, formar equipos de 5 alumnos para identificar todas las palabras que indican acción) ¿A quién se dirige? ¿Al alumno, o al maestro?
141	UNIDAD 8	CUARTO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 4to ejercicio: de tipo 1 (indica (¿indique?) a los alumnos que encierren en un círculo los

			<p>verbos transitivos).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se proporcionan 19 palabras: verbos y sustantivos • Ponen el verbo molar, ¿moler?
142	UNIDAD 8	QUINTO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 5to ejercicio: de tipo 1 y 3 (salga al patio de la escuela con los niños, para realizar la siguiente ronda y obtener más palabras que indican acción). • Se proporciona la letra de la ronda del “Coyote, coyote ¿estás ahí?” (adaptación del lobo estás ahí) ¿qué estás haciendo? • Instrucción al final: se puede seguir la ronda para obtener otros verbos.
143	UNIDAD 8	SEXTO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 6to ejercicio: que los niños relacionen las palabras que indican acción de acuerdo a las siguientes imágenes • No esta clara la instrucción • Se proporcionan 5 fotos con personas haciendo cosas y 5 verbos de acción.
144	UNIDAD 8	SEXTO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • Se observa 2 fotos más que son del ejercicio 6.
145	UNIDAD 8	SUGERENCIAS PARA EL MAESTRO	<ul style="list-style-type: none"> • Sugerencias para el maestro: de tipo 1. Se sugieren 6 actividades complementarias.
146-148	UNIDAD 8	GLOSARIO BILINGÜE	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de palabras en Mam y Español (glosario bilingüe) de: • Palabras que indican acción • Se observa el caso de 4 verbos cuya traducción al Español implica la presencia de un objeto. ¿Serán transitivos o intransitivos en Mam? batir lodo, sembrar estaca, lavar nixtamal, coser ropa.
149	UNIDAD 9 (P.149-159)	VERBOS INTRANSITIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de la noción de verbos (tipo 2). • El propósito pedagógico de la unidad esta presentado como habilidades por desarrollar en los niños (tipo 1).
150	UNIDAD 9	APRENDIZAJES ESPERADOS	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes esperados: qué serán capaces de hacer los alumnos al final de la unidad (tipo 1). • En un aprendizaje esperado, hablan de nuevo de textos libres, pero aparentemente en ningún ejercicio se les solicita a los alumnos elaborar textos realmente libres. ¿Cuál es la noción de

			<p>texto libre?</p> <ul style="list-style-type: none"> Definición de la noción de verbos intransitivos (tipo 2) con las nociones de sujeto y objeto. Indicaciones de terminaciones verbales en Mam, pero en realidad esas terminaciones no son exclusivas de los transitivos, también son de intransitivos.
151	UNIDAD 9	PRIMER EJERCICIO.	<ul style="list-style-type: none"> El 1er ejercicio. A partir de una foto de una maestra con un alumno en el pizarrón de un aula de escuela, se señala: diga a los niños que observen y comenten sobre la imagen
152	UNIDAD 9	SEGUNDO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> El 2do ejercicio. Se presenta la misma foto en un tamaño más pequeño con un pequeño texto debajo de esta foto sobre la escuela. Las instrucciones son: lea con sus alumnos el siguiente texto y coméntenlo entre todos. Instrucción muy vaga
153	UNIDAD 9	TERCER Y CUARTO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> El 3er ejercicio: de tipo 1 y 3 (después de leer el texto, formen equipos de 5 alumnos, identifiquen y subrayen con colores todos los verbos intransitivos que localicen en el texto y que las (los) escriban en sus cuadernos. Se señala: actividades que el maestro pueda realizar con sus alumnos dentro o fuera del aula. El 4to ejercicio: de tipo 1 (indique a sus alumnos que encierren en un círculo los verbos intransitivos). Se proporcionan 12 verbos: 6 transitivos 6 intransitivos
154-155	UNIDAD 9	QUINTO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> El 5to ejercicio: de tipo 1 y 3 (pida a sus alumnos que unan con una línea el dibujo con el verbo). Se proporcionan 5 fotos con personas haciendo cosas y 5 verbos de acción intransitivos. Hay un verbo que no termina como los demás karredi 'correr'. No hay ninguna indicación al respecto, debido a que es un préstamo, pero no se explica.
156	UNIDAD 9	SEXTO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> El 6to ejercicio: de tipo 1 y 3 (indique a los niños que lean las oraciones escritas y que

			<p>subrayen el verbo intransitivo).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se proporcionan 4 oraciones con verbos intransitivos conjugados en presente y 3ra singular. No tienen terminación esperada (¿terminación de la forma infinitiva?) y tiene una n- prefijada. Las oraciones tienen complementos además del sujeto.
157	UNIDAD 9	SUGERENCIAS PARA EL MAESTRO	<ul style="list-style-type: none"> • Sugerencias para el maestro: de tipo 1. Se sugieren 6 actividades complementarias.
158-159	UNIDAD 9	GLOSARIO BILINGÜE	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de palabras en Mam y Español (glosario bilingüe) de: • Verbos intransitivos. • Algunos verbos en Español podrían ser también transitivos (por ej. regañar, cesar).
160	UNIDAD 10 (P.160-173)	ADVERBIOS DE CANTIDAD	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de la noción de adverbios (tipo 2). Dan una indicación sintáctica en lengua Mam. • El propósito pedagógico de la unidad está presentado como habilidades por desarrollar en los niños (tipo 1).
161	UNIDAD 10	APRENDIZAJES ESPERADOS	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes esperados: qué serán capaces de hacer los alumnos al final de la unidad (tipo 1). • En un aprendizaje esperado, hablan de nuevo de textos libres, pero aparentemente en ningún ejercicio se les solicita a los alumnos elaborar textos realmente libres. ¿Cuál es la noción de texto libre? • Definición de la noción de adverbios de cantidad (tipo 2) no hay indicación referida al Mam.
162	UNIDAD 10	PRIMER EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 1er ejercicio. A partir de una foto de unos borregos en el campo, se señala: que los alumnos observen y comenten sobre la imagen • ¿En qué idioma? van a hacer la misma tarea dos veces, ¿Una en Español, una en Mam?
163	UNIDAD 10	SEGUNDO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 2do ejercicio. Se presenta la misma foto en un tamaño más pequeño con un pequeño texto debajo de esta foto sobre los borregos. Las instrucciones son: lea a sus alumnos el texto y comenten sobre el contenido. • Instrucción muy vaga

164	UNIDAD 10	TERCER EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • Continuación del texto, sin créditos. • 3er ejercicio: tipo 1 y 3 (en equipo de 5 alumnos, vuelvan a leer el texto y subrayen todos los adverbios de cantidad que localicen y que los escriban en sus cuadernos • Se señala: actividades que el maestro pueda realizar con sus alumnos dentro o fuera del aula
165	UNIDAD 10	CUARTO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 4to ejercicio: de tipo 1 (lea los enunciados a los alumnos y encuentren las palabras que indican el adverbio de cantidad) • Se proporcionan 10 oraciones que incluyen cada una un adverbio de cantidad por identificar
166	UNIDAD 10	CUARTO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • Se proporcionan las 3 últimas oraciones del ejercicio 4 • Queda un espacio vacío, desaprovechado
167	UNIDAD 10	QUINTO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 5to ejercicio: de tipo 1 y 3 (indique a los alumnos que recorten las palabras que indican cantidades (adverbios de cantidad) que aparecen en la pág. 195 y que las peguen debajo de cada imagen, según corresponda). • Se proporcionan 4 imágenes: una con varios limones, varias personas, una canasta vacía, el frente de un salón vacío • En la pág. 195, tenemos una hoja recortable con 4 sintagmas con adverbios de cantidad
168	UNIDAD 10	QUINTO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • Se observa las 2 últimas fotos del ejercicio 5
169- 170- 171- 172	UNIDAD 10	SEXTO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 6to ejercicio: de tipo 1 y 3 (indique a los niños que dibujen dentro del recuadro el adverbio de cantidad que se pide) dibujar un adverbio es complejo dimensionar esta actividad como está planteada. • Lo que van a dibujar en realidad es el contenido de una expresión lingüística donde se encuentra un adverbio de cantidad: bastantes casas (p. 169), varios pollitos (p.170), ningún alumno en la escuela (p.171), muchos pinos (p.172).

173	UNIDAD 10	SUGERENCIAS PARA EL MAESTRO	<ul style="list-style-type: none"> • Sugerencias para el maestro: tipo 1. Se sugieren 5 actividades complementarias • Error ortográfico: “frace” • Error tipográfico: “Tiempo” (mayúscula después de :) • No hay glosario porque juntan los adverbios de cantidad con otros adverbios en la pág. 182-184
174	UNIDAD 11 (P.174-184)	ADVERBIOS DE MODO	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de la noción de adverbios (tipo 2). Concepto repetido de la página 160. • El propósito pedagógico de la unidad está presentado como habilidades por desarrollar en los niños (tipo 1).
175	UNIDAD 11	APRENDIZAJES ESPERADOS	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes esperados: qué serán capaces de hacer los alumnos al final de la unidad (tipo 1) • En un aprendizaje esperado, hablan de nuevo de textos libres, pero aparentemente en ningún ejercicio se les solicita a los alumnos elaborar textos realmente libres. ¿Cuál es la noción de texto libre? • Definición de la noción de adverbios de modo (tipo 2) no hay indicación referida al Mam.
176	UNIDAD 11	PRIMER EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 1er ejercicio. A partir de una foto de una reunión de ejidatarios, se señala: indique a los alumnos que observen la imagen y comenten entre todos.
177	UNIDAD 11	SEGUNDO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 2do ejercicio. Se presenta la misma foto en un tamaño más pequeño con un pequeño texto debajo de ésta con respecto a la “Reunión con ejidatarios”. Las instrucciones son: lea el texto junto con sus alumnos y comenten de lo que trata la lectura. • Instrucción muy vaga.
178	UNIDAD 11	HAY TRES INCISOS PARA EL SEGUNDO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • Hay tres incisos: a) b) y c) con instrucciones que comúnmente son parte del ejercicio 3, En este caso, no. A) Lean nuevamente el texto y subrayen todos los adverbios de modo que localicen en la lección (1era vez que aparece el término de lección)

			B) Que los alumnos escriban sobre las líneas el adverbio de modo que subrayaron en el texto.
179	UNIDAD 11	TERCER EJERCICIO	<p>C) Dicte a sus alumnos frases u oraciones que contengan el adverbio de modo y que ellos “la” (lo?) subrayen. Hay problemas de concordancia en las instrucciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • El 3er ejercicio: de tipo 1 y 3 (diga a los alumnos que contemplen las siguientes oraciones utilizando el adverbio de modo, rápido, de prisa, agachado, apenas. Hay problemas de puntuación, problema en que en Español no son adverbios de modo. Son los límites del enfoque bilingüe. Rápido, agachado no son adverbios de modo en Español, aunque puedan tener una función de tipo adverbial • Se proporcionan oraciones donde falta el ¿adverbio de modo?
180	UNIDAD 11	CUARTO Y QUINTO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 4to ejercicio: de tipo 1 y 3 (indique a los alumnos que hagan dos oraciones cortas utilizando el adverbio de modo: rápido, despacio). • Primera actividad donde los alumnos tienen cierta libertad para crear una oración. • El 5to ejercicio: de tipo 1 y 3 (indique a sus alumnos que “hgan” (hagan, errores de dedo), un texto libre utilizando el adverbio de modo). • Por primera vez que se utiliza un texto libre en un ejercicio a pesar de que aparece enunciado en los aprendizajes esperados.
181	UNIDAD 11	SUGERENCIAS PARA EL MAESTRO	<ul style="list-style-type: none"> • Sugerencias para el maestro: de tipo 1. Se sugieren 5 actividades complementarias.
182-184	UNIDAD 11	GLOSARIO BILINGÜE	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de palabras en Mam y Español (glosario bilingüe) de: Adverbios de cantidad, modo p.182 Adverbios de lugar, afirmación p.183 Adverbios de negación, tiempo p.184 • Los adverbios de lugar, afirmación, negación, y tiempo no han sido tratados en los ejercicios.
185	UNIDAD	DIRECCIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Definición de la noción de direccionales (tipo

	12 (P.185-194)	ES	<p>2).</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Tienden” en vez de tiende (error de concordancia). • No hay ninguna indicación acerca del comportamiento en Mam. • El propósito pedagógico de la unidad está presentado como habilidades por desarrollar en los niños (tipo 1).
186	UNIDAD 12	APRENDIZAJES ESPERADOS	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizajes esperados: qué serán capaces de hacer los alumnos al final de la unidad (tipo 1). • En un aprendizaje esperado, hablan de nuevo de textos libres, pero aparentemente en ningún ejercicio se les solicita a los alumnos elaborar textos realmente libres. ¿Cuál es la noción de texto libre? • Definición de la noción de direccionales (tipo 2) repiten la definición de la página 185 pero corrigiendo el error de concordancia (tiende en vez de tienden).
187	UNIDAD 12	PRIMER EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 1er ejercicio. A partir de una foto de una persona mayor cosechando café, se señala: indique a los niños que observen y comenten sobre la imagen.
188	UNIDAD 12	SEGUNDO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 2do ejercicio. Se presenta la misma foto en un tamaño más pequeño con un pequeño texto debajo de ésta, sobre “La cosecha de café”. Las instrucciones son: diga a los alumnos que lean el texto y comenten sobre el contenido. • En el texto en Español, algunos verbos (los de dirección) aparecen en no-negritas. Los autores se dan cuenta de los problemas de la comparación entre Mam y Español. En Español, los direccionales son verbos plenos. ¿En Mam también?
189	UNIDAD 12	TERCER Y CUARTO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 3er ejercicio: de tipo 1 y 3 (indique a los alumnos que identifiquen y subrayen las palabras que indican dirección). • El 4to ejercicio: de tipo 1 y 3 (diga a los niños que copien las palabras y las escriban en sus cuadernos. • No es fácil porque los verbos direccionales aparecen con marcas de persona, plural, etc.

190-191	UNIDAD 12	QUINTO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 5to ejercicio: de tipo 1 y 3 (pida a los niños que unan con una raya la imagen con el direccional que le corresponda). • Se proporcionan 6 imágenes (3 por pág.) con formas verbales direccionales conjugadas a la 3era persona del singular presente en Español. ¿y en Mam?
192	UNIDAD 12	SEXTO EJERCICIO	<ul style="list-style-type: none"> • El 6to ejercicio: de tipo 1 y 3 (que los niños encierren en un círculo la palabra que indica movimiento que hay en cada una de las oraciones). • Se proporcionan 6 oraciones (de A) a F)). • Error ortográfico: “moso” en vez de mozo.
193	UNIDAD 12	SUGERENCIAS PARA EL MAESTRO	<ul style="list-style-type: none"> • Sugerencias para el maestro: tipo 1. Se sugieren 5 actividades complementarias. • “Las direccionales” en vez de los direccionales.
194	UNIDAD 12	GLOSARIO BILINGÜE	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de palabras en Mam y Español (glosario bilingüe) de: • Direccionales • Parecen ser verbos tanto en Español como en Mam • Aclaraciones entre paréntesis algo redundantes o bien pleonasma. Ej. Subir (de abajo para arriba), bajar (de arriba para abajo). • En Mam, hay dos formas distintas para ir, bajar y salir en Español, pero no se aclaran las diferencias (¿serán verbos supletivos?)
195		HOJA RECORTABLE.	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja recortable. • Complemento del quinto ejercicio, pág. 167, de adverbios de cantidad.
196		TÍTULO DE ANEXOS	
197-199		LISTA DE NEOLOGISMOS	<ul style="list-style-type: none"> • Palabras creadas por los autores de la gramática y que aparecen dentro del texto.
200		MAPA DE LOS MUNICIPIOS DONDE SE	<ul style="list-style-type: none"> • Mapa del estado de Chiapas en el que se identifican los municipios en donde se habla Mam (18 municipios) con una tabla de los

		HABLA MAM	nombres y sus claves de referencia.
201		BIBLIOGRAFÍA A	<ul style="list-style-type: none"> • Bibliografía de obras que seguramente se consultaron para la elaboración del manual. • La última página señala un tiraje de 700 ejemplares y la fecha de diciembre del 2011.

4.2.4.2. Observaciones con respecto al primer análisis de las unidades de GDM.

En términos generales en el primer análisis con respecto a las 12 unidades nos hemos percatado que algunas instrucciones son poco claras y quizá pueda deberse a que los autores hablantes de Mam no cuentan con una competencia comunicativa y lingüística alta de la lengua española, pues observamos que las instrucciones varían en su forma de expresión; a veces se dirigen al maestro, otras al alumno y unas más a nadie en concreto. También se dirige al profesor con respeto como es el usted (*indique*), otras veces lo tutea (*indica*).

Con respecto a la parte bilingüe del manual, no quedó claro por las versiones en Mam y Español, si las actividades se tienen que realizar dos veces, una en Mam y la otra en Español, o solamente en una de las dos lenguas. En este último caso no se dice en cuál de las dos lenguas.

Otro aspecto es que en el rubro de los aprendizajes esperados hablan de textos libres, sin embargo en ninguno de los ejercicios de las 12 unidades se les solicita a los alumnos elaborar textos realmente libres.

De igual manera podemos observar que los propósitos dentro de las unidades son siempre de tipos lingüísticos y metalingüísticos, pero muy pocas veces de tipos culturales, sociolingüísticos y comunicativos. Por ejemplo, en la unidad cinco se hablan por primera vez de unidades de medidas, y lo hacen sin ningún comentario

introdutorio e información cultural, siendo sin embargo las medidas un aspecto muy cultural para esta lengua (puño, manojo, brazada etc), y no hay una actividad pedagógica relacionada con estos aspectos culturales.

4.2.4.3. Análisis de los propósitos por unidad.

Los diferentes propósitos siempre se enfocan en categorías lingüísticas insistiendo tanto en la forma oral como escrita. Los propósitos son entonces claramente asociados a la lecto-escritura y a los conocimientos lingüísticos.

A continuación se analizará los principios y los aprendizajes esperados en las doce unidades.

Pág.	Unidad	Propósito	Aprendizajes esperados.	Observaciones al libro
69	Unidad 1. Sustantivo (propios)	Propósito: Comprender y utilizar en forma oral y escrita, los nombres propios de personas, comunidades, pueblos, ríos y montañas.	Durante el proceso de las actividades que se proponen, los alumnos serán capaces de:	Con los aprendizajes esperados, se hace notar que el énfasis es en realidad más hacia la forma escrita.
			Leer y escribir los nombres propios.	Se hace énfasis en la lecto-escritura
			Utilizar letra mayúscula al inicio de los nombres propios	Se muestra hincapié en la ortografía
			Usar el sustantivo propio de personas en la creación de oraciones y textos libres.	Por lo regular es casi imperceptible las actividades en donde se puedan crear sus propios mensajes textuales.

			Diferenciar los sustantivos propios de los sustantivos comunes y demás clases de palabras.	Idea esencial de reconocer y diferenciar como objetivo lingüístico
2	Unidad 2. Sustantivo (comunes)	Propósito: Comprender en forma oral y escrita, el uso de los nombres comunes en singular y plural de cosas, plantas y animales.	Durante el proceso de las actividades que se proponen, los alumnos serán capaces de:	
			Leer y escribir los nombres comunes, plantas y animales en singular y plural.	Se observa ejercicios de lecto-escritura
			Utilizar letras minúsculas al inicio de los nombres comunes, plantas y animales	Se presenta reconocimiento ortográfico
			Valorar y comprender los diferentes tipos de lenguajes que se utilizan en el contexto familiar, social y escolar.	Se refiere a prácticas sociales, pero no aparece en sí en la unidad. Hay una sólo ejemplificación del uso en el texto “los utensilios de doña Petrona”
				¿Cuáles textos libres?
			Diferenciar los sustantivos comunes, como: Nombres de plantas, animales, de los sustantivos	Idea esencial de reconocer y diferenciar como objetivo lingüístico

			propios, como: Nombres de personas, pueblos, comunidades, ríos y cerros.	
70	Unidad 3. Adjetivos (colores)	Propósito: Comprender, reconocer y valorar en forma oral y escrita el uso de los adjetivos como colores, sabores, tamaños, textura y forma ante sustantivos.	Durante el proceso de las actividades que se proponen, los alumnos serán capaces de:	
			Reconocer los colores, sabores, tamaños, textura y forma, como adjetivos que califican al sustantivo	Se percibe el reconocimiento de la tipología de adjetivos
			Leer y escribir adjetivos.	Se observa ejercicios de lecto-escritura como refuerzo
			Usar los adjetivos en textos para modificar a los sustantivos.	Aplicación de construcciones lingüísticas
			Reconocer el nombre de cada uno de los adjetivos en lengua Mam.	(Interesante cómo parecen insistir en la relación lengua/identidad)
			Reconocer que los adjetivos siempre se colocan antes de un sustantivo.	Reconocimiento de la estructura sintáctica del Mam
			Diferenciar el adjetivo de las demás clases de	Diferenciación de categorías

			palabras.	
70	Unidad 4. Números (cardinales)	Propósitos: Comprender y valorar en forma oral y escrita, el uso de los números cardinales para cuantificar personas, animales y cosas.	Durante el proceso de las actividades que se proponen, los alumnos serán capaces de:	
			Leer y escribir los números cardinales del 1 al 20.	Se observa ejercicios de lecto- escritura El sistema Mam es vigesimal.
			Usar los números cardinales para contar personas, animales y cosas.	Aplicación de construcciones lingüísticas
			Diferenciar los números cardinales en lengua indígena y el Español.	Primera vez que señalan la comparación explícita entre Mam y Español. La comparación se queda sin embargo en la simple exposición de los números en contraste.
			Utilizar los números cardinales en la escritura de frases, oraciones y pequeños textos libres.	¿Cuáles? Aplicar a construcciones lingüísticas.
			Usar los números cardinales en forma oral y escrita en el contexto escolar, familiar y social.	La diversidad de contextos no está presente en la unidad, sólo de manera indirecta con algunas menciones en el texto y en el ejercicio 7 más bien; inferencias, sin tratamiento pedagógico.
72	Unidad 5 Números	Comprender y valorar en forma	Durante el proceso de las actividades	

(Ordinales)	oral y escrita la función de los números ordinales en persona, animales y cosas.	que se proponen, los alumnos serán capaces de:	
		Conocer, leer y escribir los números ordinales en la formación de personas y cosas.	Se observa ejercicios de lecto-escritura. Ordenar formación
		Reconocer y escribir los números ordinales en lengua indígena Mam	
		Valorar y comprender el uso de los números ordinales en el contexto familiar, social y escolar.	La diversidad de contextos no está presente en la unidad, sólo de manera indirecta con algunas menciones en el texto y en el ejercicio 5 más bien, inferencias sin tratamiento pedagógico real
		Utilizar los números ordinales en frases y pequeños textos.	Sólo frases, oraciones, no textos
		Usar los números ordinales en la oración de textos libres.	Mal dicho. No hay textos libres
		Diferenciar la función de los números ordinales de los cardinales, así como de las demás clases de palabras.	Objetivo lingüístico
		Utilizar los	Repetición con el primero

			números ordinales para indicar el lugar que ocupa una persona o cosa al colocarlos en orden.	
73	Unidad 6. Posicionales (para personas).	Propósito: Comprender y valorar en forma oral y escrita el uso de los posicionales en personas, animales, plantas y cosas en el entorno familiar, social y escolar.	Durante el proceso de las actividades que se proponen, los alumnos serán capaces de:	
			Conocer, leer y escribir los posicionales en personas.	Se observa ejercicios de lecto-escritura
			Utilizar los posicionales con sustantivo para indicar la colocación en que se encuentra.	Aplicar el conocimiento
			Usar los posicionales en pequeños enunciados y textos libres.	Observación similar al anterior. Nuevamente se habla de textos libres (¿cuáles?) y por primera vez de enunciados
			Valorar el uso de los posicionales en el contexto familiar, social y escolar.	La diversidad de contextos no está presente en la unidad, sólo de manera indirecta con algunas menciones en el texto, más bien inferencias, sin tratamiento pedagógico real
			Diferenciar los posicionales de las demás clases de palabras.	Objetivo lingüístico

73	Unidad 7. Posicionales (para animales).	Propósito: Comprender, reconocer y valorar en forma oral y escrita el uso de posicionales en animales en pequeñas frases, oraciones y textos.	Durante el proceso de las actividades que se proponen, los alumnos serán capaces de:	
			Reconocer, leer y escribir los posicionales en animales, en frases, oraciones y textos.	Se observa ejercicios de lecto-escritura
			Utilizar los posicionales en animales, en textos libres.	Aplicar el conocimiento, no hay textos libres
			Diferenciar los posicionales de animales de las demás clases de palabras.	Objetivo lingüístico
76	Unidad 8. Verbos (transitivos)	Propósito: Conocer y comprender en forma oral y escrita el uso de los verbos transitivos en pequeñas frases, oraciones y en textos, así como su uso en el entorno familiar, social y escolar en lengua Mam y Español.	Durante el proceso de las actividades que se proponen, los alumnos serán capaces de:	
			Leer y escribir los verbos transitivos en pequeñas frases, oraciones y textos.	Se observa ejercicios de lecto-escritura sin embargo, no hay textos
			Utilizar los verbos transitivos en textos libres.	Nuevamente no hay textos libres

			Diferenciar los verbos transitivos de las demás clases de palabras.	Objetivo lingüístico
			Clasificar los verbos transitivos que inicien con vocal y consonante.	Objetivo lingüístico
			Localizar en diferentes textos esta categoría gramatical.	Actividad de identificación
			Reconocer que el verbo transitivo tiene dos participantes.	Objetivo lingüístico
77	Unidad 9. Verbos (intransitivos)	Propósito: Comprender, reconocer y valorar en forma oral y escrita el uso de los verbos intransitivos, en pequeñas frases, oraciones y textos.	Durante el proceso de las actividades que se proponen, los alumnos serán capaces de:	
			Reconocer, leer y escribir los verbos intransitivos en frases, oraciones y textos.	Se observa ejercicios de lecto-escritura
			Utilizar los verbos intransitivos en textos libres.	Aplicación, no se observan textos libres
			Diferenciar los verbos intransitivos de las demás clases de palabras.	Objetivo lingüístico

			Clasificar los verbos intransitivos que inicien con vocal y consonante.	Objetivo lingüístico
78	Unidad 10. Adverbios de cantidad.	Propósitos: Comprender y valorar en forma oral y escrita el uso de los adverbios de cantidad.	Durante el proceso de las actividades que se proponen, los alumnos serán capaces de:	
			Conocer y familiarizarse con los adverbios de cantidad.	Objetivo lingüístico
			Utilizar el adverbio de cantidad en palabras, frases y enunciados.	Enunciados es un concepto que implica comunicación, interacción y no hay actividades de este tipo. Por lo regular son actividades centradas en los objetivos estructurales
			Valorar y comprender los adverbios de cantidad.	
			Utilizar los adverbios de cantidad en textos libres.	No se observan textos libres
			Diferenciar el adverbio de cantidad de los	Esto no implica comparación, implica más bien a una enseñanza dual, es decir doble tanto en Mam

			otros tipos de adverbios y de las demás clases de palabras tanto en Español como en lengua indígena.	como en Español. Averiguar con autores y maestros cómo lo pensaron (autores), y cómo lo usan (maestros)
82	Unidad 11. Adverbios (de modo).	Propósitos: Comprender y valorar en forma oral y escrita el uso del adverbio de modo.	Durante el proceso de las actividades que se proponen, los alumnos serán capaces de:	
			Conocer y familiarizarse con los adverbios de modo.	Objetivos lingüísticos
			Utilizar el adverbio de modo en palabras, frases y enunciados.	Aplicar, estructura sintáctica
			Usar los adverbios de modo en textos libres.	Aplicar, estructura sintáctica, sin embargo no se observan textos libres.
			Diferenciar el adverbio de modo entre las demás clases de palabras tanto en Español como en lengua indígena.	Se observa nuevamente, la idea de enseñanza doble
84	Unidad 12. Direccionales.	Propósito: Conocer en forma oral y escrita el uso de los direccionales en pequeñas frases, oraciones	. Durante el proceso de las actividades que se proponen, los alumnos serán capaces de:	

		y textos.	Leer y escribir los direccionales en pequeñas frases, oraciones y textos.	Se observa ejercicios de lecto-escritura
			Utilizar los direccionales en textos libres.	No se observan textos libres
			Diferenciar los direccionales en las demás clases de palabras.	
			Buscar en diferentes textos estas palabras.	Reconocimiento e identificación de vocabulario
			Reconocer que los direccionales son usuales en la propia lengua.	Identidad, reconocimiento específico de la lengua.

4.2.4.4. Observaciones con respecto a los propósitos y aprendizajes esperados de la gramática didáctica Mam.

Vemos que los propósitos son de nuevo claramente asociados a la lecto-escritura y a los conocimientos lingüísticos.

Es muy sintomático el hecho que los títulos de las unidades se refieran a categorías lingüísticas y no a actos del habla, ni a prácticas sociales del lenguaje, ni mucho menos a cuestiones de interculturalidad o identidad, etc. Se debe claramente al énfasis hacia lo estructural, lo gramatical, lo lingüístico que eligieron los autores.

En los aprendizajes esperados, se observa que el énfasis es más hacia la forma escrita.

Por otro lado en ninguno de los aprendizajes esperados se retoman los diversos

contextos ni tampoco la comparación Mam-Español señalada en el propósito general de esta unidad, aunque sí están algunos contextos sociales en determinados textos y en varios ejercicios, todos ellos asociados con fotos.

Algunas veces se encuentran referencias a prácticas sociales del lenguaje, pero no se presentan en sí en la unidad. Señalan un aprendizaje esperado, sin embargo no hay actividades que lo desarrollen. Hay una sola ejemplificación del uso en el texto como es el caso de 'Los utensilios de doña Petrona' (Ver 4.2.4.7 y 4.2.4.8.).

Es interesante señalar que en estos aprendizajes de las unidades 1 y 2 no hay ninguna indicación acerca de la comparación Español-Mam, siendo sin embargo ésta una gramática pedagógica bilingüe.

Un aspecto muy importante que sobresale en la unidad 3, la cual continúa con objetivos claramente lingüísticos, es que no hay nada socio-cultural o sociolingüístico a pesar de presentarse en esta unidad un texto con alto contenido sociocultural como es el día de muertos.

De la misma manera por primera vez se señala en la unidad 4 la comparación explícita entre Mam y Español. La comparación se queda en la simple exposición de los números en contraste.

Siguen siendo propósitos muy similares que siempre insisten en lo lingüístico, desde el nivel de comprensión.

Por otro lado la diversidad de contextos tanto familiar, social como escolar, no está presente en la mayoría de las unidades. Sólo aparecen de manera indirecta con algunas menciones en algunos textos y en pocos ejercicios, sino inferencias, sin tratamiento pedagógico real. (Ver 4.2.4.7 y 4.2.4.8.).

Entre otras cosas se observó justo en la mitad del manual (6 unidades de 12) un sólo caso donde se señala como objetivo la comparación entre Mam y Español, a pesar de que la gramática pedagógica sea bilingüe. Parece que los autores no pretenden realmente llevar a cabo comparaciones explícitas.

Como se ha mencionado anteriormente, no hay ninguna mención del tipo de contextos diversos, prácticas sociales e interculturalidad. Aunque hay elementos en la unidad que remiten a la comunidad y su entorno (basta como muestra, el texto de “Los animales de Don Ernesto”) (Ver 4.2.4.7 y 4.2.4.8).

En otras palabras la enseñanza está claramente enfocada hacia lo lingüístico y la lecto-escritura. Busca un conocimiento para poder construir oraciones, estructuras y no para comunicar e interactuar socialmente.

En síntesis:

- Hay una prevalencia hacia los objetivos lingüísticos con el fin de conocer el funcionamiento de las categorías gramaticales como objeto de enseñanza.
- También se busca un conocimiento hacia la lecto-escritura, así como ortografía.
- Algunas veces señalan contextos socioculturales, sin embargo no lo aprovechan a nivel pedagógico.
- Mencionan que los alumnos van a producir textos libres, pero casi nunca se da el caso. No hay creatividad porque lo que se busca no es que produzcan mensajes, eventos comunicativos, o simples interacciones; sino que comprendan el funcionamiento del sistema lingüístico.
- Por lo general no se encuentran comparaciones entre Mam y Español (más que un sólo ejercicio). Se trata más de una doble enseñanza: en Español y en

Mam sin pretender realmente llevar a cabo comparaciones entre las lenguas. Parecen traducciones únicamente. En sí no se encuentra un bilingüismo equilibrado.

4.2.4.5. Análisis de las sugerencias para el maestro por unidad.

En términos generales las sugerencias para el maestro se complementan por actividades asociadas a la diversidad de contextos como son, familia, escuela y comunidad, Éstos se encuentran presentes en los propósitos no se encuentran desarrollados en las unidades. Es una manera de compensar esa ausencia por medio de actividades complementarias asociadas a propósitos pedagógicos señalados en la presentación de esta gramática didáctica.

Pág.		Sugerencias para el maestro:	Observaciones al libro
50	Unidad 1. Sustantivo (propios)	<ul style="list-style-type: none"> Que el niño identifique su nombre y el de sus compañeros en fichas, lotería, juegos, rondas, listas, carteles y otros. 	<ul style="list-style-type: none"> Se proponen actividades más lúdicas, creativas por desarrollar con los alumnos, pero no hay indicaciones de cómo llevarlo a cabo. Sugerencias muy vagas.
		<ul style="list-style-type: none"> Que el infante escriba el nombre de su papá y su mamá, iniciando con mayúscula. 	<ul style="list-style-type: none"> Se le pone atención la cuestión de escritura (ortográfica), pero en contexto familiar.
		<ul style="list-style-type: none"> Escribir el nombre de sus familiares y otros. 	<ul style="list-style-type: none"> Se le pone atención la cuestión de escritura, pero en contexto familiar.
		<ul style="list-style-type: none"> Diferenciar su nombre en lengua indígena y en Español. 	<ul style="list-style-type: none"> Aquí se sugiere el método comparativo entre las dos lenguas Mam-Español.
		<ul style="list-style-type: none"> Ordenar alfabéticamente el nombre de sus compañeros del 	<ul style="list-style-type: none"> En esta sugerencia se le da énfasis al contexto escolar.

		salón.	
		<ul style="list-style-type: none"> De la misma manera como el ejemplo se sugiere abordar los siguientes nombres propios: Lugares sagrados, comunidades, pueblos, cerros, ríos y montañas. 	<ul style="list-style-type: none"> En esta sugerencia se le da énfasis a los contextos sociales propios de la comunidad.
67	Unidad 2. Sustantivo (comunes)	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar un juego de lotería de nombres comunes. 	<ul style="list-style-type: none"> Actividad más lúdica, creativa, sin indicación de cómo llevarla a cabo.
		<ul style="list-style-type: none"> Enlistar nombres comunes por campo semántico de plantas, animales entre otros. 	<ul style="list-style-type: none"> Esta sugerencia se centra en más en una terminología lingüística. Y enseñanza del vocabulario
		<ul style="list-style-type: none"> Elaborar rompe cabezas de nombres comunes. 	<ul style="list-style-type: none"> Actividad más lúdica, creativa, sin indicación de cómo llevarla a cabo.
		<ul style="list-style-type: none"> Relacionar nombres propios y comunes con sus respectivas imágenes. 	<ul style="list-style-type: none"> Esta sugerencia es una especie de memorama
		<ul style="list-style-type: none"> Que el maestro analice con el grupo los sustantivos en singular y plural. 	<ul style="list-style-type: none"> Insistencia en lo lingüístico, en lo morfológico. Reconocimiento implícito de una dificultad. ¿En qué lengua?
		<ul style="list-style-type: none"> Escribir diferentes grupos de nombres en singular y plural. 	<ul style="list-style-type: none"> Insistencia en lo lingüístico, en lo morfológico. Reconocimiento implícito de una dificultad. ¿En qué lengua?
		<ul style="list-style-type: none"> Así como se trabajó los utensilios de cocina, se sugiere trabajar los nombres de plantas y animales. 	<ul style="list-style-type: none"> En esta sugerencia se le da énfasis al contexto familiar (hogar) y al contexto de la comunidad

		<ul style="list-style-type: none"> Recolectar diferentes narraciones que contengan sustantivos propios y comunes para trabajar en el aula con los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> Actividad de recolección de textos de la comunidad que aparece en los propósitos pero no en las unidades.
80	Unidad 3. Adjetivos (colores)	<ul style="list-style-type: none"> Que el niño identifique los colores más usuales, en carteles, objetos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Continuación de las actividades de la unidad. Reforzar lo visto en la unidad
		<ul style="list-style-type: none"> Que escriba pequeñas frases usando el adjetivo antes del sustantivo. 	<ul style="list-style-type: none"> Continuación de las actividades de la unidad. Objetivo sintáctico ¿en qué lengua? En Mam pero no lo especifican
		<ul style="list-style-type: none"> Diferenciar los tipos de adjetivos en lengua Mam y el Español. 	<ul style="list-style-type: none"> Aquí se sugiere el método comparativo entre las dos lenguas Mam-Español.
		<ul style="list-style-type: none"> Como el ejemplo anterior se sugiere abordar ejercicios utilizando sabores, textura, tamaño y forma en textos tanto oral como escrito así como colores en colorado, amarillo, prieto agregando el sufijo (ti'j). 	<ul style="list-style-type: none"> Actividades que continúan lo visto en las actividades de la unidad pero con palabras no realmente vistas (¿cuál ejemplo?), solo presentes en el glosario.
93	Unidad 4. Números (cardinales)	<ul style="list-style-type: none"> Que el niño identifique los números en fichas, loterías, juegos, rondas en listas, carteles y otros. 	<ul style="list-style-type: none"> Actividades más lúdicas, creativas por desarrollar con los alumnos. No hay indicaciones de cómo llevarlo a cabo. Sugerencias muy vagas
		<ul style="list-style-type: none"> Que el alumno utilice los números en la construcción de oraciones, pequeños textos, juegos, listados y conteos 	<ul style="list-style-type: none"> Continuación de las actividades de la unidad. Sugerencias muy vagas
		<ul style="list-style-type: none"> Que reconozca los números ordinales de los otros tipos de palabras 	<ul style="list-style-type: none"> Esta sugerencia esta mal planteada en términos de redacción
		<ul style="list-style-type: none"> De la misma manera como el ejemplo anterior se sugiere abordar los números ordinales y 	<ul style="list-style-type: none"> Actividades que continúan lo visto en las actividades de la unidad pero con

		de medida.	palabras no realmente vistas (¿cuál ejemplo?), solo presentes en el glosario. Sugerencias muy vagas
106	Unidad 5 Números (Ordinales)	<ul style="list-style-type: none"> Que el niño identifique los números ordinales en fichas, loterías, juegos, lista de palabras, carteles y otros. 	<ul style="list-style-type: none"> Lo mismo que antes. Se proponen actividades más lúdicas, creativas por desarrollar con los alumnos, pero no hay indicaciones de cómo llevarlo a cabo.
		<ul style="list-style-type: none"> Que el niño diferencie los números ordinales en Mam y en Español. 	<ul style="list-style-type: none"> Comparación Mam-Español pero sin una guía para llevarla a cabo.
		<ul style="list-style-type: none"> Construir otros textos libres en números ordinales. 	<ul style="list-style-type: none"> No hay textos libres en la unidad
		<ul style="list-style-type: none"> Buscar otros textos que contengan números ordinales 	<ul style="list-style-type: none"> Actividad de recolección o investigación documental
		<ul style="list-style-type: none"> Entrevistar a una señora que tenga varios hijos para preguntarle quién es el primero, segundo, tercer hijo y, así sucesivamente. 	<ul style="list-style-type: none"> En esta sugerencia se le da énfasis a los contextos sociales propios de la comunidad.
		<ul style="list-style-type: none"> Que el niño reconozca el orden en que aparece su nombre en la lista utilizando el número ordinal para diferenciar con el número cardinal. 	<ul style="list-style-type: none"> Comparación entre números cardinales y ordinales. Relacionar contenido unidad 4 y 5. Objetivo lingüístico
120	Unidad 6. Posicionales (para personas).	<ul style="list-style-type: none"> Que el alumno utilice los posicionales en la creación de pequeños textos. 	<ul style="list-style-type: none"> Esto serían textos libres. Actividad de creación que no aparece nunca en las unidades
		<ul style="list-style-type: none"> Que escriban pequeñas oraciones o enunciados utilizando las palabras posicionales. 	<ul style="list-style-type: none"> Se le pone atención la cuestión de escritura
		<ul style="list-style-type: none"> Diferenciar las palabras posicionales en lengua indígena y en Español. 	<ul style="list-style-type: none"> Comparación Mam-Español pero sin una guía para llevarla a cabo.
		<ul style="list-style-type: none"> Reconocer las marcas posicionales en lengua Mam 	<ul style="list-style-type: none"> Insistencia en lo lingüístico, en lo morfológico. Objetivo

			morfológico
		<ul style="list-style-type: none"> • Como el ejemplo anterior, se sugiere realizar más ejercicios remarcando los posicionales para afianzar el conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades que continúan lo visto en las actividades de la unidad pero con palabras no realmente vistas (¿cuál ejemplo hay?), para reforzar esta actividad. Objetivo lingüístico.
133	Unidad 7. Posicionales (para animales).	<ul style="list-style-type: none"> • Que el niño identifique la forma de posicionales de animales en fichas, lotería, juegos, rondas, listas de palabras, carteles y otros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades más lúdicas, creativas por desarrollar con los alumnos. No hay indicaciones de cómo llevarlo a cabo. Sugerencias muy vagas. ¿cómo harían para identificar los posicionales?
		<ul style="list-style-type: none"> • Que el niño diferencie las formas posicionales de animales en la lengua Mam y en Español. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparación Mam-Español pero sin una guía para llevarla a cabo.
		<ul style="list-style-type: none"> • Construir otros textos libres con posicionales de animales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad de creación que no aparece nunca en las unidades
		<ul style="list-style-type: none"> • Buscar otros textos que contengan posicionales en animales, para afianzar los conocimientos de los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> • Continuación de las actividades de la unidad. Sugerencia para reforzar. Objetivo lingüístico
145	Unidad 8. Verbos (transitivos)	<ul style="list-style-type: none"> • Que el niño identifique los verbos transitivos en fichas, lotería, juegos, rondas, en listas de palabras, carteles y otros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades más lúdicas, creativas por desarrollar con los alumnos. No hay indicaciones de cómo llevarlo a cabo. Sugerencias muy vagas.
		<ul style="list-style-type: none"> • Que el niño diferencie los verbos transitivos en su lengua y en Español. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparación Mam-Español pero sin una guía para llevarla a cabo.
		<ul style="list-style-type: none"> • Que el niño escriba los verbos transitivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles verbos? Escritura, continuación de las

			<p>actividades de la unidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Actividad de creación que no aparece nunca en las unidades
		<ul style="list-style-type: none"> • Construir textos libres con otros verbos transitivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Recolectar textos ¿dónde? No está bien explícita la instrucción.
		<ul style="list-style-type: none"> • Buscar otros textos que contengan verbos transitivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Sugerencia que hace énfasis a la creatividad por medio de la teatralización, fuera del salón. Asociado al propósito 13 de la presentación del manual. Hablan de una metodología diversificada (diferentes estrategias) lo que no hacen ellos en la gramática pedagógica.
		<ul style="list-style-type: none"> • Que las actividades puedan desarrollarse con diferentes estrategias dentro y fuera del aula, escenificando acciones. 	
157	Unidad 9. Verbos (intransitivos)	<ul style="list-style-type: none"> • Que el niño identifique los verbos intransitivos en fichas, lotería, juegos, rondas, listas de palabras, carteles y otros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades más lúdicas, creativas por desarrollar con los alumnos. No hay indicaciones de cómo llevarlo a cabo. Sugerencias muy vagas.
		<ul style="list-style-type: none"> • Que el niño diferencie los verbos intransitivos de su lengua y el Español. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparación Mam-Español, pero sin una guía para llevarla a cabo.
		<ul style="list-style-type: none"> • Que el niño escriba los verbos intransitivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles verbos? Escritura, continuación de las actividades de la unidad.
		<ul style="list-style-type: none"> • Construir textos libres en otros verbos intransitivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividad de creación que no aparece nunca en las unidades
		<ul style="list-style-type: none"> • Buscar otros textos que contengan verbos intransitivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recolectar textos ¿dónde? No está bien clara la instrucción.
		<ul style="list-style-type: none"> • Que las actividades puedan desarrollarse con diferentes 	<ul style="list-style-type: none"> • Sugerencia que hace énfasis a la creatividad por

		estrategias dentro y fuera del aula.	medio de la teatralización, fuera del salón. Asociado al propósito 13 de la presentación del manual. Hablan de una metodología diversificada (diferentes estrategias) lo que no hacen ellos en la gramática pedagógica.
173	Unidad 10. Adverbios de cantidad	<ul style="list-style-type: none"> • Que los alumnos identifiquen los adverbios de cantidad en diferentes textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se observa una sugerencia de la misma actividad que el ejercicio 3 sobre el texto de la unidad. Continuación de las actividades de la unidad. Para reforzar la actividad. Objetivo lingüístico
		<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar los adverbios de cantidad en la formación de frases con sustantivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Continuación de las actividades de la unidad. Sugerencia para reforzar la actividad. Objetivo lingüístico.
		<ul style="list-style-type: none"> • Realizar actividades para identificar los adverbios de cantidad de los otros tipos de adverbios y demás clases de palabras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Continuación de las actividades de la unidad. Sugerencia para reforzar la actividad. Objetivo lingüístico.
		<ul style="list-style-type: none"> • Hacer una relación de todas las palabras que conforman los diferentes tipos de adverbios en lengua indígena y en Español. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparación Mam-Español, pero sin una guía para llevarla a cabo.
		<ul style="list-style-type: none"> • Como los ejercicios anteriores se sugiere abordar los adverbios de: Tiempo, duda, afirmación y negación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Debería de hacer referencia a los ejercicios anteriores de la de la unidad, se observa un claro problema de redacción en esta sugerencia. • Actividades que continúan lo visto en las actividades de la unidad pero con palabras no realmente vistas (¿Cuáles ejercicios

			anteriores?), para reforzar esta actividad. Objetivo lingüístico.
181	Unidad 11. Adverbios (de modo).	<ul style="list-style-type: none"> • Que los alumnos identifiquen los adverbios de modo en diferentes textos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se observa una sugerencia de la misma actividad que el ejercicio 2 sobre el texto de la unidad. Continuación de las actividades de la unidad. Para reforzar la actividad. Objetivo lingüístico
		<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar los adverbios de modo en la formación de frases con sustantivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Continuación de las actividades de la unidad. Sugerencia para reforzar la actividad. Objetivo lingüístico.
		<ul style="list-style-type: none"> • Realizar actividades para identificar los adverbios de modo de los otros tipos de adverbios y demás clases de palabras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Continuación de las actividades de la unidad. Sugerencia para reforzar la actividad. Objetivo lingüístico.
		<ul style="list-style-type: none"> • Hacer una relación de todas las palabras que conforman los diferentes tipos de adverbios en lengua indígena y en Español. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparación Mam-Español pero sin una guía para llevarla a cabo.
		<ul style="list-style-type: none"> • Como los ejercicios anteriores se sugiere abordar los adverbios de lugar, tiempo, duda, afirmación y negación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades que continúan lo visto en las actividades de la unidad, pero con palabras no realmente vistas (¿Cuáles ejercicios anteriores?), para reforzar esta actividad. Objetivo lingüístico.
193	Unidad 12. Direccionales.	<ul style="list-style-type: none"> • Que el niño identifique las direccionales en fichas, lotería, juegos, rondas, listas de palabras, carteles y otros. 	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades más lúdicas, creativas por desarrollar con los alumnos. No hay indicaciones de cómo llevarlo a cabo. Sugerencias muy vagas. ¿cómo harían para identificar los direccionales?

			•
		• Que el niño diferencie las direccionales de su lengua y el Español.	• Comparación Mam-Español pero sin una guía para llevarla a cabo.
		• Que el niño escriba las direccionales.	• Escritura ¿cómo realizar la instrucción? ¡No hay instrucciones! Podría ser en lista, en oraciones, o en textos no esta clara la sugerencia.
		• Construir los textos libres con direccionales.	• Creación al servicio de lo lingüístico, estructural. No hay indicaciones de cómo llevarlo a cabo. Sugerencias muy vagas.
		• Que las actividades puedan desarrollarse con diferentes estrategias dentro y fuera del aula.	• ¿Cuáles actividades? Hablan de una metodología diversificada (diferentes estrategias) pero no ejemplifican. Sacar la enseñanza del salón. Conectar con la comunidad, la realidad del entorno. Contexto social.

4.2.4.6. Observaciones acerca de las sugerencias para el Maestro.

Al incluir en las sugerencias varias actividades que aparecen expuestas como propósitos en la presentación, los autores de la GDM dejan la responsabilidad de su cumplimiento o no en las manos del maestro, además de no precisar cómo hay que desarrollarlas. Las indicaciones son siempre demasiado generales y vagas. Por consiguiente observamos en estas sugerencias lo subsecuente:

- Actividades que continúan lo hecho en las diferentes actividades de la unidad: a veces son casi idénticas, otras buscan ampliar el contexto, y unas más se aplican a palabras señaladas en el glosario, por el contrario no son utilizadas

en las actividades de la unidad. Se da de nuevo mucho énfasis en los objetivos lingüísticos, mucho énfasis en la escritura.

- Actividades que introducen aspectos nuevos en relación con las actividades de la unidad:
 - o Actividades más lúdicas, creativas por desarrollar con o por los alumnos.
 - o Recolección de textos nuevos, lo que representa una actividad en donde se sugiere a veces utilizar una entrevista, con una diversidad de contextos. Es interesante señalar que es de las pocas indicaciones que implican incluir el contexto social.
 - o Actividades asociadas a la diversidad de contextos (principalmente, la familia, la escuela, la comunidad)
 - o Actividades de comparación entre unidades (número ordinal y número cardinal)
 - o Actividades de comparación explícita entre Mam y Español.

Como podemos observar, no hay sugerencias que tengan que ver con la interacción, la comunicación, el desarrollo de prácticas sociales del lenguaje, la expresión oral, la variación dialectal, los diferentes registros lingüísticos, los derechos lingüísticos, etc. Este tipo de sugerencias son muy recurrentes dentro de los parámetros curriculares para la enseñanza de la asignatura lengua y cultura indígena, los cuales fueron consultados supuestamente por los autores, pero no se trabajan en la GDM.

Además son sugerencias siempre muy vagas sin que se especifique cómo realizarlas. Por ejemplo; hablan de lotería, carteles, etc. pero no aclaran cómo llevarlo a cabo. Hablan de diferentes estrategias, sin embargo no dicen cuáles, ni las ejemplifican

4.2.4.7. Análisis de los textos utilizados en la Gramática Didáctica de la Lengua

Mam.

En realidad, los textos presentes en las unidades pedagógicas de la GDM tienen como objetivo mostrar el uso de las estructuras lingüísticas objeto de estudio en la unidad, sin embargo también abren una importante dimensión sociocultural, que desafortunadamente no aparece explotada en las unidades, es decir que no recibe un tratamiento pedagógico explícito.

Sus contenidos se remiten siempre a aspectos de la comunidad tales como:

- **Actividades tradicionales:** la siembra de milpa, el día de muertos, la construcción del canasto, una reunión entre ejidatarios, la cosecha de café, la crianza de animales (los animales de doña Petrona), la alimentación de los animales (los animales de don Ernesto), la crianza de borregos que ya no se da tanto (los borregos), preparativos para fiesta de 15 años (los utensilios de Petrona).

Los temas tienen que ver siempre con la comunidad y se puede ver en la siguiente tabla:

Unidad 1- Sustantivos Propios	Texto 1, página 44(GDM)
La siembra de milpa	
Cuando se siembra la milpa, primero limpiamos el terreno con el azadón, después se siembra el maíz, si sembramos bastante milpa buscamos ayudantes a veces tres o cuatro, sembramos <i>dos almudes</i> de maíz entonces se siembra <i>diez cuerdas</i> de milpa, se le pone abono en la siembra, yo busco mis trabajadores a Don Eliodoro, Donaciano y Tomás, para que me ayuden a sembrar, somos cuatro sembradores y en dos días se termina de sembrar. Narrador: Guadalupe Pérez. Barrio Pinal, Tapachula, Chiapas	
Características Generales:	Observaciones particulares:
<ul style="list-style-type: none">• Textos relativamente cortos: entre 10 a 15	<ul style="list-style-type: none">• Narrador protagonista,

<p>líneas por lo general.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se refieren siempre a comentarios de una persona perteneciente a la comunidad (quizás resultado de una entrevista), que habla acerca de algo relativo de la comunidad. Esa persona por lo regular es posible identificarlo en el título, en el texto, o en los créditos que a veces acompañan el texto. • Hay información acerca de la división del trabajo en la comunidad Mam: <ul style="list-style-type: none"> ○ Texto 1 (milpa): parece que sólo es actividad de hombres. Todos los personajes son hombres. 	<p>el cual es también protagonista de la historia.</p> <ul style="list-style-type: none"> • También se señalan en algunos casos otras personas: don Eliodoro, Donaciano y Tomás • Se señala el lugar de residencia: Barrio Pinal, Tapachula, Chiapas. • Aparecen elementos muy particulares de la cultura Mam: azadón (instrumento para arar), almudes (recipiente), cuerdas (líneas para sembrar).
<p>Unidad 2- Sustantivos Comunes</p>	<p>Texto 2 páginas 55-56(GDM)</p>
<p>Los utensilios de Petrona</p> <p>Doña Petrona celebró el cumpleaños de su hija Margarita que cumplió quince años de vida: Mandó a su hijo mayor a invitar a los padrinos, a sus familiares y a otros amigos, antes de celebrar la fiesta preparó sus utensilios como: Ollas para coser alimentos, platos, cucharas para servir la comida, mesa, sillas, cuchillo, tocomate, molino, metate para moler el nixtamal, cubetas y cántaro; mató dos borregos para darle de comer a los invitados, después de comer todos se retiraron a sus casitas.</p>	
<p>Características Generales:</p>	<p>Observaciones particulares:</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Textos relativamente cortos: entre 10 a 15 líneas por lo general. • Se refieren siempre a comentarios de una persona perteneciente a la comunidad (quizás resultado de una entrevista), que habla acerca de algo relativo de la comunidad. Esa persona por lo regular es posible identificarlo en el título, en el texto, o en los créditos que a veces acompañan el texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Narrador observador, el cual sólo cuenta lo que puede observar. • También se señalan en algunos casos otras personas como: la hija de doña Petrona, Margarita. • No es señalado el lugar de origen/residencia. • Aparecen elementos muy particulares de la cultura Mam como: tocomate,

	molino, metate, nixtamal, cántaro.
--	------------------------------------

Unidad 3 Adjetivos (colores)	Texto 3 páginas 73-74(GDM)
------------------------------	----------------------------

Día de muertos

Don Jacinto narra cómo celebran ellos el día de muertos en Barrio Pinal, Municipio de Tapachula. Pues nosotros en el día de muertos nos vamos a encender velas en el panteón, llevamos flores, calabaza y pan para poner donde están enterrados los difuntos, nuestros padres y demás hermanos, les encendemos dos o tres velas a cada uno, también lo adornamos con papel o flores de diferentes colores, hay papel blanco, rojo, verde, amarillo y a veces utilizan el color negro, vemos muy alegre el panteón ya adornado y cuando termina de arder la vela nos regresamos a nuestra casa.

Narrador, Jacinto López mejía,
Barrio Pinal, Tapachula, Chiapas.

Características Generales:	Observaciones particulares:
<ul style="list-style-type: none"> • Textos relativamente cortos: entre 10 a 15 líneas por lo general. • Se refieren siempre a comentarios de una persona perteneciente a la comunidad (quizás resultado de una entrevista), que habla acerca de algo relativo de la comunidad. Esa persona por lo regular es posible identificarlo en el título, en el texto, o en los créditos que a vece acompañan el texto.. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dos tipos de narrador <ul style="list-style-type: none"> - Narrador observador, el cual sólo cuenta lo que puede observar. - Narrador protagonista, el cual es también protagonista de la historia. • Se señala el lugar de residencia: Barrio Pinal, Tapachula, Chiapas. • Aparecen elementos muy particulares de la cultura Mam: flores, calabaza, pan, velas, adornos de papel.

Unidad 4. Números (Cardinales)	Texto 4 páginas 86-87(GDM)
--------------------------------	----------------------------

Los animales de doña Petrona

Aquí en la comunidad de Barrio Buena Vista municipio de Tapachula, nosotras las mujeres nos dedicamos a la crianza de animales domésticos, a pastorear nuestros borregos. Yo tengo una vaca, dos gatos, tres perros, cuatro marranos, cinco

guajolotes, seis cabras, siete gallos, doce gallinas, trece conejos, quince pollitos y veinte borregos. Criar animales es muy bueno ya que cuando celebramos alguna fiesta ya no compramos y a veces cuando necesitamos dinero para comprar nuestro maíz los vendemos.

Características Generales:	Observaciones particulares:
<ul style="list-style-type: none"> • Textos relativamente cortos: entre 10 a 15 líneas por lo general. • Se refieren siempre a comentarios de una persona perteneciente a la comunidad (quizás resultado de una entrevista), que habla acerca de algo relativo de la comunidad. Esa persona por lo regular es posible identificarlo en el título, en el texto, o en los créditos que a vece acompañan el texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Narrador protagonista, el cual es también protagonista de la historia. • Es señalado el lugar de origen /residencia: barrio Buena Vista, municipio de Tapachula • Aparecen elementos muy particulares de la cultura Mam, algunos animales como; marranos, guajolotes, cabras, gallos, gallinas, conejos, pollos, borregos, vacas. • Hay información acerca de la división del trabajo en la comunidad Mam: “nosotras las mujeres nos dedicamos a la crianza de animales domésticos, a pastorear nuestros borregos”.

Unidad 5. Números (ordinales)

Texto 5 páginas 100-101(GDM)

La familia de don Feliciano

Don Feliciano comentó que él con su esposa tuvieron seis hijos, el primero se llama Juan, la segunda se llama Sebastiana, el tercero se llama Anastasio, el cuarto se llama Benjamín, el quinto se llama Aniceto, y el sexto se llama Josefina, ella es la chunca; en total existen cuatro hombres y dos mujeres, todos están en la escuela, Juan tiene 16 años, Sebastiana tiene 14 años, Atanasio tiene 12 años, Benjamín tiene 10 años, Aniceto tiene 8 años y Josefina tiene 6 años por eso don Feliciano y su esposa viven muy felices con sus seis hijos.

Características Generales:	Observaciones particulares:
<ul style="list-style-type: none"> • Textos relativamente cortos: entre 10 a 15 líneas por lo general. • Se refieren siempre a comentarios de una persona perteneciente a la comunidad (quizás resultado de una entrevista), que habla acerca de algo relativo de la comunidad. Esa persona por lo regular es posible identificarlo en el título, en el texto, o en los créditos que a veces acompañan el texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Narrador observador, el cual sólo cuenta lo que puede observar. • También son señalados en algunos casos otras personas como: los nombres de toda la familia de Don Feliciano.

Unidad 6. Posicionales (para personas) Texto 6 páginas 111-112(GDM)	
<p>La narración de Don Guadalupe</p> <p>Don Guadalupe vive frente a la escuela primaria del Cantón Chiquihuite, municipio de Unión Juárez, Chiapas, tiene ochenta años de edad, es por eso que no se va a trabajar, todos los días sale fuera de su casa para observar que hacen los maestros con los alumnos, se sienta frente a su casa o recargado en una esquina, comentó como trabajan los maestros con los niños, salen con los alumnos a jugar en el campo, corren, se arrodillan sobre la tierra, otros están sentados sobre la tierra y algunos están inclinados y los demás agachan la cabeza y ya cansados entran nuevamente al salón, entonces don Lupe les pregunta a los maestros por qué sacan a los niños a jugar en el campo y los maestros contestaron al señor que es para que no se duerman los niños en el salón y para que aclaren mas sus ideas.</p>	
Características Generales:	Observaciones particulares:
<ul style="list-style-type: none"> • Textos relativamente cortos: entre 10 a 15 líneas por lo general. • Se refieren siempre a comentarios de una persona perteneciente a la comunidad (quizás resultado de una entrevista), que habla acerca de algo relativo de la comunidad. Esa persona por lo regular es posible identificarlo en el título, en el texto, o en los créditos que a veces acompañan el texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Narrador observador, el cual sólo cuenta lo que puede observar. • Es señalado el lugar de origen como: Cantón chiquihuite, municipio de Unión Juárez, Chiapas.

Unidad 7. Posicionales (para animales). Texto 7 páginas 125-126(GDM)	
--	--

Los animales de don Ernesto	
<p>Don Ernesto Pérez. Comentó que tiene muchos animales como son: Borregos, vacas, cabras, caballos, perros y otros; todos los días les da de comer, al atardecer se dio cuenta que la borrega prieta estaba parada fuera del corral, la vaca blanca estaba echada en el llano, la gallina pinta estaba echada en su nido, el perro pinto estaba sentado frente a la casa, el perro blanco estaba boca arriba sobre la tierra y también existen otros animales en otra posición.</p>	
Características Generales:	Observaciones particulares:
<ul style="list-style-type: none"> • Textos relativamente cortos: entre 10 a 15 líneas por lo general. • Se refieren siempre a comentarios de una persona perteneciente a la comunidad (quizás resultado de una entrevista), que habla acerca de algo relativo de la comunidad. Esa persona por lo regular es posible identificarlo en el título, en el texto, o en los créditos que a veces acompañan el texto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Narrador observador, el cual sólo cuenta lo que puede observar. • Aparecen elementos muy particulares de la cultura Mam como: borregos, vacas, cabras, caballos y perros propios de la comunidad.

Unidad 8. Verbos (transitivos).	Texto 8 páginas 139-140(GDM)
La construcción del canasto	
<p>Don Paulino Morales López, del ejido Pavencul, municipio de Tapachula, Chiapas, comentó: Nosotros los habitantes de este lugar aprendimos a construir canastos, desde muy pequeños, como había suficiente carrizo para hacer distintos modelos, primero que se hace es cortar y partir con machete y cuando se juntan varias tiras se ponen a rajar con cuchillo y en seguida se ponen a construir los canastos y a secar; los canastos grandes se utilizan para juntar pan, los canastos medianos lo usan las personas para pisar café y aparte los canastos chiquitos se utilizan para juntar las tortillas.</p>	
Características Generales:	Observaciones:
<ul style="list-style-type: none"> • Textos relativamente cortos: entre 10 a 15 líneas por lo general. • Se refieren siempre a comentarios de una persona perteneciente a la comunidad (quizás resultado de una entrevista), que 	<ul style="list-style-type: none"> • El narrador protagonista es: Don Paulino Morales López (texto) él comentó: nosotros... 1era persona del plural.

<p>habla acerca de algo relativo de la comunidad. Esa persona por lo regular es posible identificarlo en el título, en el texto, o en los créditos que a veces acompañan el texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> En algunos textos, hay informaciones acerca del pasado: “Nosotros los habitantes de este lugar aprendimos a construir canastos, desde muy pequeños, como había suficiente carrizo para hacer distintos modelos”. 	<ul style="list-style-type: none"> Es señalado el lugar de origen/residencia: ejido Pavencul, Tapachula, Chiapas. Aparecen elementos muy particulares de la cultura Mam como: canasto, machete, cuchillo, pisar café, juntar tortilla. Hay información acerca de la división del trabajo en la comunidad Mam: “Nosotros los habitantes de este lugar aprendimos a construir canastos, desde muy pequeños”.
---	---

Unidad 9. Verbos (intransitivos)	Texto 9 página 152(GDM)
<p>La escuela</p> <p>Don Crecencio Pérez comentó que los niños en la escuela aprenden muchas cosas que el maestro les enseña, tales como: Leer, escribir, bailar, saltar, correr y los padres de familia se ponen muy contentos al ver que sus hijos van adquiriendo muchos conocimientos que les servirán en lo futuro.</p>	
Características Generales:	Observaciones particulares:
<ul style="list-style-type: none"> Textos relativamente cortos: entre 10 a 15 líneas por lo general. Se refieren siempre a comentarios de una persona perteneciente a la comunidad (quizás resultado de una entrevista), que habla acerca de algo relativo de la comunidad. Esa persona por lo regular es posible identificarlo en el título, en el texto, o en los créditos que a veces acompañan el texto. 	<ul style="list-style-type: none"> Narrador observador, el cual sólo cuenta lo que puede observar. No hay muchas referencias al pasado (sólo las 2 mencionadas). Los textos se concentran en describir y hablar del presente. Una mención al futuro en el texto 9 (escuela): ... van

	adquiriendo muchos conocimientos que les servirán en lo futuro.”
--	--

Unidad 10. Adverbios (de cantidad).	Texto 10 páginas 163-164(GDM)
<p>Los borregos</p> <p>Anteriormente las personas tenían bastantes borregos y aprovechaban el abono para la siembra y así cosechar mucha papa y maíz, también vendían bastante lana o hacían varias chamarras para vender, ahora son muy pocas las que cuentan con sus borreguitos y otros que no tienen ni uno por muchas viviendas que existen en las comunidades, las personas sólo se dedican a sembrar y vender mucha papa.</p>	
Características Generales:	Observaciones particulares:
<ul style="list-style-type: none"> Textos relativamente cortos: entre 10 a 15 líneas por lo general. <p>Se refieren siempre a comentarios de una persona perteneciente a la comunidad (quizás resultado de una entrevista), que habla acerca de algo relativo de la comunidad. Esa persona por lo regular es posible identificarlo en el título, en el texto, o en los créditos que a veces acompañan el texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> No hay muchas referencias al pasado sólo este y otro. La mayoría de los textos se concentran en describir y hablar del presente. 	<ul style="list-style-type: none"> Narrador observador, el cual sólo cuenta lo que puede observar. En algunos textos, hay informaciones acerca del pasado: “Anteriormente las personas tenían bastantes borregos y aprovechaban el abono para la siembra y así cosechar mucha papa y maíz, también vendían bastante lana o hacían varias chamarras para vender, ahora son muy pocas las que cuentan con sus borreguitos y otros que no tienen ni uno por muchas viviendas que existen en las comunidades, las personas sólo se dedican a sembrar y vender mucha papa.”
Unidad 11. Adverbios (de modo).	Texto 11 páginas 177-178(GDM)

Reunión con ejidatarios

Don Isabel comentó que cuándo iba a la junta entraban temprano y salían muy tarde y los ancianos madrugaban porque caminaban despacio y los señores de buena edad se iban más tarde aunque de prisa y los jóvenes llegan más rápido porque se van corriendo, de igual manera al terminar la reunión algunos salían de prisa y otros salían a la hora y caminaban más rápido para llegar luego y los ancianos llegaban muy tarde a sus casas porque caminaban despacio.

Características Generales:

- Textos relativamente cortos: entre 10 a 15 líneas por lo general.
- Se refieren siempre a comentarios de una persona perteneciente a la comunidad (quizás resultado de una entrevista), que habla acerca de algo relativo de la comunidad. Esa persona por lo regular es posible identificarlo en el título, en el texto, o en los créditos que a veces acompañan el texto.

Observaciones particulares:

- Narrador observador, el cual sólo cuenta lo que puede observar.

Unidad 12. Direccionales.

Texto 12 páginas 188-189(GDM)

La cosecha de café

Don Gildardo González, comentó que en su terreno tiene varias cuerdas de café cuando madura la fruta entre todos se van a cortar si hay matas altas se suben a cortar y cuando llenan sus costales se regresan a sus casas una vez terminada todo el corte de café, lo secan sobre el petate y lo encostalan, enseguida vienen los compradores a comprarlo y con ese dinero nos vamos al pueblo a comprar las cosas que necesitamos en el hogar.

Características Generales:

- Textos relativamente cortos: entre 10 a 15 líneas por lo general.
- Se refieren siempre a comentarios de una persona perteneciente a la comunidad (quizás resultado de una entrevista), que habla acerca de algo relativo de la comunidad. Esa persona por lo regular es posible identificarlo en el título, en el texto, o en los créditos que a veces acompañan el

Observaciones:

- Narrador observador, el cual sólo cuenta lo que puede observar.
- Aparecen elementos muy particulares de la cultura Mam como: líneas (medida) encostalar, petate.
- Hay información acerca

texto..	de la división del trabajo en la comunidad Mam: parece que sólo es actividad de hombres. todos los personajes son hombres.
---------	--

4.2.4.8. Observaciones acerca de los textos utilizados en la gramática didáctica

Mam.

Reconocemos los 3 contextos señalados en los parámetros: el contexto social, familiar y escolar los cuales son:

- Elementos culturales: los utensilios de cocina (“Los utensilios de Petrona”) herramientas para el campo (“La siembra de milpa”, “La cosecha de café” y “La construcción del canasto”).
- El entorno familiar: “la familia de don Feliciano”.
- El entorno escolar: actividades fuera del salón (“La narración de don Guadalupe”), la escuela.

En el contexto social, vemos las cuatro actividades centrales de la comunidad Mam: la siembra de la milpa, la crianza de animales, la construcción de canasto, y la cosecha de café.

En el texto 10, señalan además la siembra y la venta de papa, pero como algo reciente que sustituye a la crianza tradicional de borregos.

Los textos relativamente son cortos: entre 10 a 15 líneas por lo general. Sin duda se refieren siempre a comentarios de una persona perteneciente a la comunidad (quizás como resultado de una entrevista), y siempre se habla acerca de algo relativo de la comunidad. Esa persona casi siempre se identifica también en el texto o narración. En

específico las narraciones de los textos son experiencias vividas y descritas por miembros de la comunidad, y hablan acerca de su comunidad. No son creaciones, invenciones, o personajes ficticios, son individuos verdaderos, que muchas veces aparecen en los textos.

No hay muchas referencias al pasado. Los textos se concentran más en describir y hablar del presente o en comentarios. Una mención al futuro se puede observar en el texto 9 (escuela): ... van adquiriendo muchos conocimientos que les servirán en lo futuro.” La mayoría de las veces tenemos textos centrados en el presente, con personajes que existen y que son parte de la o las comunidades.

Se debe agregar que en los textos está presente la dimensión sociocultural, hay una gran riqueza de informaciones. Sin embargo, esta información no es aprovechada para trabajar esa dimensión sociocultural. No hay preguntas, reflexiones, actividades en relación con esos contenidos socioculturales. Las únicas actividades relacionadas con los textos son de tipo estructural. El tratamiento pedagógico de los textos se concentra exclusivamente en la parte lingüística, a pesar de que exista todo ese contenido sociocultural, está desaprovechado a nivel pedagógico. Como hemos señalado, en toda la gramática didáctica Mam no se observan actividades donde se les pida a los alumnos que a partir de los textos, hablen de su pueblo, de su familia, de su entorno, etc.

4.2.4.9. Análisis general de las imágenes presentes en el libro (GDM).

Hay muchas imágenes en el libro: por ejemplo, los textos siempre se acompañan de una imagen que incluso está 3 veces (gran tamaño, y dos en tamaño reducido). Se nota que son fotos hechas por ellos, algunas de poca calidad, otra manipulada burdamente, lo que deja pensar del poco apoyo profesional para la edición de la

gramática. A continuación se describen las imágenes de forma general en las siguientes imágenes:

Texto 1: imagen de un hombre en traje tradicional, sombrero blanco (¿Don Guadalupe?), con un azadón sembrando maíz en la falda de un cerro. Tiene aguaje, semillas y pañuelo y faja roja.



La siembra de milpa (página 43).

Texto 2: imagen de los utensilios en una cocina tradicional, sartenes, ollas de peltre, aluminio y de barro sobre un tablón de madera, puesto encima de una piedra, con paredes de adobe y piso de tierra.



Los utensilios de Petrona (página 55).

Texto 3: foto de un panteón en medio de la naturaleza, con tumbas de colores y adornos en las tumbas hechos de papel.



Día de muertos (página 72).

Texto 4: collage de imágenes, con doña Petrona? Y varios animales domésticos (caballo, guajolote, borrego, gallinas) en una pradera.



Los animales de Doña Petrona (página 85)

Texto 5: foto de una familia Mam de 12 integrantes, vestido de diario.



La familia de Don Feliciano (página 99).

Texto 6: foto de 6 niños de rodillas, en el patio de una escuela.



La narración de Don Guadalupe (página 110).

Texto 7: foto de una vaca echada.



Los animales de Don Ernesto (página 125).

Texto 8: foto de un niño de pie construyendo un canasto. Está con un cuchillo rajando un carrizo, haciendo tiras. Se nota que está en su casa, se ve una cama, ropa, y dos canastos inconclusos en el piso.



La construcción del canasto (página 138)

Texto 9: foto (desenfocada y con poca nitidez) de un salón de clase con una maestra y dos niños en el pizarrón blanco. Se ven palabras en Mam en el pizarrón.



La escuela (página 151)

Texto 10: foto de unos borregos en una pradera. Misma foto que se usó para el texto 4.



Los borregos (página 162).

Texto 11: foto de una reunión de ejidatarios en un salón de clase. Se ven varias personas sentadas en mesa-bancos. Hay un librero en la parte de atrás.



Reunión con ejidatarios (página 176).

Texto 12: foto de un hombre mayor piscando café con una canasta tradicional (don Gildardo?) En un sembradío de café.



La cosecha de café (página 187).

En términos generales las fotos de los textos antes expuestos hacen referencia a los ámbitos de la vida familiar y comunitaria, el ámbito del estudio y la difusión del conocimiento (con la escuela) y en menor medida el ámbito de la tradición oral, literatura y testimonios históricos, mismos que se recomiendan trabajar en los parámetros curriculares. Esto lo podemos observar en las siguientes temáticas de las fotografías antes mencionadas;

- **Actividades tradicionales de la comunidad mam:** la siembra de milpa, Día de muertos, la crianza de animales y el pastoreo (Los animales de doña Petrona, Los animales de don Ernesto, Los borregos), La cosecha de café
- **Familia:** La familia de don Feliciano
- **Escuela:** La narración de Don Guadalupe (niños arrodillados en el patio de la escuela), La escuela (maestra y dos alumnos frente al pizarrón), Reunión con ejidatarios en la escuela
- **Casa:** cocina (Los utensilios de Petrona)
- **Personajes de la comunidad** (varias generaciones): Don Guadalupe, Doña Petrona, Don Feliciano, don Ernesto, La construcción del canasto (niño construyendo), niños en la escuela, niño trabajando, maestra, ejidatarios, Don Gildardo.

Lo que **no observamos** en toda la gramática didáctica Mam que se trabaje es el siguiente ámbito:

- 1.- El Ámbito de la vida intercomunicaria y la relación con otros pueblos.

4.2.4.10. A manera de conclusión.

El material didáctico analizado (GDM) es muy valioso; sin embargo, se encuentra demasiado enfocado en los aspectos estructurales de la lengua y deja de lado los aspectos socioculturales e interculturales. Estos solamente son mencionados en los propósitos y trabajados escasamente dentro de las unidades. Los únicos elementos culturales que se identifican en la gramática didáctica se observan en los textos y las fotos, pero no se encuentran desarrollados pedagógicamente, es decir no están claramente encaminados al aprendizaje de saberes culturales como actividad pedagógica. Lo que podemos inferir del presente análisis no es que los autores estén equivocados, sino que simplemente les faltó desarrollar otro tipo de competencias como son la competencia intercultural y la competencia comunicativa dentro de esta gramática.

El origen de tal problemática se debe a la formación de los autores-docentes (que por lo general son normalistas) de este material, pero a pesar de su escasa formación lingüística, pedagógica y antropológica lograron hacer esta propuesta que puede mejorarse para futuras publicaciones.

CONCLUSIONES GENERALES

Antes de hacer una síntesis de los hallazgos de este trabajo y una valoración de la GDM objeto de estudio, es importante hacer un reconocimiento al esfuerzo que los autores realizaron para la elaboración de estas gramáticas didácticas, ya que estas obras son de vital importancia para la revitalización de las lenguas originarias y hay que recordar que los autores no vienen de una formación propiamente lingüística sino más bien docente. Además a estos profesores de aula se les reconoce en ser los primeros en realizar una gramática pedagógica a nivel nacional a pesar de encontrarse con carencias de tipo; pedagógico, lingüístico y cultural. De igual manera es importante reconocer el apoyo de los lingüistas (Luis Fernando Lara, Leopoldo Valiñas y Otto Shumann), que fueron los primeros en asesorar y compartir conocimientos para que los profesores elaboraran varios tipos de gramáticas así como agradecer a las instituciones participantes. Sin embargo, este estudio ha permitido identificar ciertas carencias y problemas en la elaboración de la GDM.

El análisis realizado a la Gramática Didáctica Bilingüe de la lengua Mam buscaba alcanzar los siguientes objetivos: en primer lugar comparar los objetivos pedagógicos propuestos en los parámetros curriculares para la asignatura lengua y cultura indígena, con respecto a los objetivos propuestos en esta gramática didáctica. En segundo lugar, identificar los elementos lingüísticos y pedagógicos considerados para la elaboración de la Gramática Didáctica y observar si son pertinentes.

Lo que logramos comprobar con este análisis es que hay un desfase entre lo que es deseable en términos de enseñanza de lengua indígena con base en las propuestas metodológicas de vanguardia y lo que efectivamente se hace dentro de estas

gramáticas. Se puede decir que las gramáticas pedagógicas o didácticas deben considerar varias cosas: las propuestas metodológicas actuales, los aprendices a quienes va dirigida y el tipo de contexto social (comunidades indígenas e hispanas) en donde van a estar inmersas.

Este estudio ha mostrado que la gramática didáctica del mam en realidad tiene como uno de sus propósitos principales que los alumnos aprendan la estructura lingüística de la lengua a partir de categorías gramaticales. Esto se observa claramente en todas las actividades dentro de las doce unidades del manual del profesor. Los contenidos se concentran en la competencia gramatical del Mam, y no en la competencia comunicativa o en la competencia intercultural.

Después de analizar el contenido del manual (GDM), en lo que respecta a la forma en que se presentaron las actividades, los ejercicios y los contenidos, **no podemos decir que hay una aplicación directa de las políticas interculturales y mucho menos del enfoque intercultural bilingüe.** A manera de conclusión podemos decir que la inclusión de este tipo de contenidos (interculturales) no es de prioridad para este material. Se puede observar una clara separación entre el contenido estructural y el contenido cultural ya que, este último no se trabaja plenamente en las respectivas unidades donde se puede observar un predominante énfasis en los contenidos gramaticales del manual. A ese respecto, es muy sintomático el hecho de que dentro de todas las unidades didácticas se refieran a categorías gramaticales y no se tomán en consideración los actos de habla, el enfoque comunicativo, las prácticas sociales del lenguaje y mucho menos el enfoque intercultural bilingüe. Los criterios de selección y de presentación de los contenidos pedagógicos son así claramente estructurales.

Es posible observar a lo largo de todo el manual que por un lado se toma como objetivo principal la presentación de la utilización de estructuras gramaticales y que por el otro dentro de las unidades didácticas, el objetivo de desarrollar el enfoque intercultural parece ser relegado a un segundo plano y muchas veces se puede decir que está ausente, quedando favorecida solamente la enseñanza de contenidos gramaticales. Además se puede notar en la presentación de las unidades de este material que los objetivos pedagógicos también se concentran en la cuestión de la lecto-escritura.

Podemos decir que aun se continúa con esa política lingüística en la educación propia del siglo XX en donde se dibujaba una visión educativa centrada en la enseñanza de la lecto-escritura y la traducción de obras literarias e informes presidenciales en lengua indígena. Al parecer no se ha avanzado mucho frente a esta fuerte tradición hacia la traducción y la enseñanza de la lecto-escritura. Para muestra de esto, tenemos a este manual analizado en donde se observa un abordaje poco claro sobre el bilingüismo, la interculturalidad y la competencia comunicativa.

Uno de los aspectos clave que se abordan dentro de los parámetros curriculares mencionados en el capítulo 3, son las prácticas sociales del lenguaje; es decir que la propuesta pedagógica implica que se tenga como objeto de enseñanza no la lengua sino las prácticas sociales. El énfasis pedagógico debería insistir en la manera en que el sujeto usa la lengua para ejercer prácticas al mismo tiempo sociales e individuales tales como pensar, actuar, argumentar, interactuar con el mundo, informarse, adquirir conocimientos, descubrir otros mundos posibles, defender sus derechos, asumir una posición sobre los medios, etc.

Estos parámetros no son realmente considerados en los contenidos pedagógicos del manual (GDM), pues sólo son mencionados como actividades complementarias y son enunciados en las sugerencias para el maestro, pero la mayoría de las sugerencias siempre son muy vagas, sin que se especifique como realizarlas. Por ejemplo, hablan de realizar loterías, carteles, etc., pero no aclaran cómo llevarlo a cabo. Hablan de diferentes estrategias pero no dicen cuáles y tampoco ejemplifican. En pocas palabras, no hay sugerencias que tengan que ver realmente con la interacción, la comunicación, el desarrollo de prácticas sociales del lenguaje, en donde se insista en la expresión oral, en los derechos lingüísticos, la identidad, la producción de diferentes registros lingüísticos, etc.

Muy a pesar de que las sugerencias buscan atender los propósitos ausentes de las actividades de las unidades en sí, no se desarrollan plenamente y tampoco se retoman de los parámetros curriculares en donde ahí se explican claramente y se ejemplifican para ser aplicadas a los materiales didácticos para la Educación Indígena de México.

Otro aspecto muy importante que se aborda en los parámetros curriculares y que no fue aplicado en la elaboración de la GDM son las actividades asociadas a la diversidad de contextos (familia, escuela, comunidad). Sólo se observaron más o menos presentes en los propósitos, pero no desarrollados verdaderamente en las unidades. Una manera de compensar esa ausencia fue sugerir actividades complementarias asociadas a propósitos pedagógicos señalados en la presentación de la gramática didáctica Mam, en las unidades, y que lamentablemente no fueron desarrollados. Lo que podemos concluir con respecto a la diversidad de contextos (familia, escuela, comunidad), es que no están realmente desarrolladas en las unidades

pedagógicas sólo están de manera indirecta en algunas menciones en los textos (ver capítulo cuatro), en sí sólo son inferencias, sin un tratamiento pedagógico real. También hemos observado que los diversos usos lingüísticos del Mam aparecen débilmente contextualizados con respecto a los ejercicios y esta parte la buscan atenuar por medio de fotografías (relacionadas culturalmente a estos ejercicios) en las actividades de las unidades de enseñanza. En general no es posible ver tales usos del lenguaje en los diversos contextos y mucho menos algún intento de involucrar a los estudiantes en la práctica comunicativa significativa, con la excepción de una actividad teatralizada que podemos observar en la unidad 8 (verbos transitivos) en el ejercicio 8 con la actividad “Coyote, Coyote, ¿estás ahí?” y en el unidad 9 (verbos intransitivos) en la sección de sugerencias para el maestro.

Los únicos elementos culturales que se identifican en la gramática se observan en los textos y en las fotos (sobre la milpa, la cosecha del café, la crianza de borrego o pastoreo y la elaboración del sombrero de palma), pero no están bien “pedagogizados” o sea no están claramente encaminados en aprender saberes culturales como actividad pedagógica.

En cuanto al componente intercultural, es importante para este material el trabajar este tipo de competencia para que los estudiantes reciban un input comprensivo de las diferentes culturas y para que de forma implícita o explícita los estudiantes identifiquen las similitudes y respeten las diferencias con la cultura asociada a su lengua materna.

El análisis de la GDM también ha mostrado que la enseñanza del Mam está supeditada a la enseñanza del español (edición bilingüe). El hecho de ser un material para la educación bilingüe implicaría que tuviera por ejemplo actividades de

comparación de estructuras gramaticales entre la lengua Mam y español. En la presentación del libro se le da énfasis en las estructuras lingüísticas y en la comparación con otras lenguas. Sin embargo sólo hay información del Mam y del español, e incluso la información en español es únicamente una traducción. No hay comparación explícita entre la estructura Mam y el Español. Solamente una vez se señala justo en la unidad 4 (Números Cardinales), la comparación explícita entre el Mam y el Español, pero la comparación se queda sin embargo en la simple exposición de los números en contraste. A pesar de que la gramática didáctica Mam sea bilingüe pareciese que los autores no pretenden realmente llevar a cabo las comparaciones de manera explícita. El hecho de que se presente la obra (GDM) en versión bilingüe no implica comparación, implica más bien una enseñanza dual o doble en donde la información central es el Mam y el español sólo se utiliza como traducción de la lengua indígena. En resumen, no hay ninguna información metodológica comparativa, ni indicaciones acerca de la comparación Español-Mam en términos lingüísticos y/o sociolingüísticos.

Un aspecto más que no fue considerado por los autores de la GDM y que es abordado en los principios de los parámetros curriculares y en el enfoque intercultural bilingüe, es la cuestión de la divulgación y respeto de la diversidad lingüística y cultural. Esta cuestión no se trabajó dentro del material (GDM) por lo que habría que considerarlo para futuras publicaciones.

Un último tema que tampoco fue abordado en este manual (GDM) fue la cuestión de la identidad y que también se recomendó dentro de este marco teórico de los **parámetros curriculares**. Es de sorprenderse el haber omitido algún objetivo en donde se reflexione sobre el origen étnico y cultural de los estudiantes, en donde se

muestre al estudiante reflexionando sobre lo mucho que sabe de su propia cultura para luego abrirse al conocimiento y cultura de otras etnias o sociedades de todo tipo. En pocas palabras los contenidos de la gramática didáctica del Mam no permiten el desarrollo de la interculturalidad entendida como una capacidad para la interacción intercultural (se concentra solo en la propia cultura indígena y tampoco desarrolla verdaderamente una reflexión sobre lo que significa ser Mam).

Reflexiones finales con respecto a la diversidad lingüística y cultural

En conclusión esta obra no muestra una verdadera comunicación entre la comunidad y la escuela. Tampoco logra que la población mestiza desarrolle alguna conciencia hacia la diversidad indígena del país pues este manual (GDM) sólo fue planeado como una simple necesidad para la realidad indígena Mam de tal manera que la población hispanohablante así como la población indígena no mam quedan olvidadas por lo que se mantuvo al margen toda esta diversidad lingüística y cultural nacional. Esto es importante, ya que en lo que concierne la población hispanohablante monolingüe, se puede argumentar que la discriminación y el desprecio por parte de la población mestiza hacia las lenguas y culturas indígenas se deben muy a menudo al desconocimiento de esta diversidad lingüística y cultural (sin tomar en cuenta los usos y costumbres de los pueblos indígenas). La aceptación de las diferencias pasa por el conocimiento mutuo.

Las consideraciones sobre la educación nacional apuntan entonces hacia medidas orientadas a posibilitar un cambio en la conciencia nacional. Pensar en una educación Intercultural Bilingüe más plural y no sólo para las comunidades indígenas.

Que sea más inclusiva y que la población mestiza se involucre también plenamente en estas políticas interculturales.

Aunado a esto también hay que considerar los elementos principales de la asignatura en lengua Indígena la cual no pretende sustituir u oponerse al español, sino desarrollar el lenguaje oral y escrito en ambas lenguas. Estamos hablando del desarrollo de la lecto-escritura así como de una competencia comunicativa e intercultural en las dos lenguas (español y lengua indígena).

Para poder lograr estas metas y aplicar este enfoque se requiere en la sociedad una práctica cotidiana con respecto a:

- Reconocimiento explícito del derecho a la diferencia cultural.
- Reconocimiento de las diversas culturas.
- Relaciones e intercambios entre individuos, grupos e instituciones de varias culturas.
- Construcción de lenguajes comunes y normas compartidas que permiten intercambiar.

El material didáctico analizado es muy valioso, pero está demasiado enfocado en los aspectos estructurales de la lengua Mam, y deja de lado los aspectos socioculturales e interculturales, lo que representa seguramente un reflejo de la formación que han recibido los autores/docentes de este material (ver capítulo cuatro).

El componente sociocultural podría ser el punto de partida para trabajar en relación con los objetivos interculturales de forma más explícita. Es importante de que al momento de planear un material didáctico se considere dentro de los objetivos la competencia intercultural bilingüe y que ésta se manifieste dentro de las actividades

de cada unidad mínima de enseñanza, convirtiéndose realmente en el objetivo de la enseñanza/aprendizaje.

Reflexiones finales con respecto a las Políticas en la Educación Intercultural Bilingüe de México

Existe un verdadero desfase entre lo que se plantea en las políticas educativas y lingüísticas en relación con la educación intercultural bilingüe y la realidad de la práctica docente en los salones de clase.

Queda como pendiente por parte de las autoridades educativas realmente comprometerse con lo que ellos mismos plantearon en sus políticas educativas interculturales y su enfoque intercultural bilingüe, que la práctica educativa esté en fase con las políticas planteadas. Para este respecto es necesario un verdadero diálogo intercultural, en su dimensión cognitiva, el cual implica confrontar tradiciones culturales propias y ajenas, y es importante también tratar de lograr con la praxis los siguientes argumentos teóricos:

- La educación intercultural bilingüe **debe inscribirse** en un modelo de bilingüismo que es de mantenimiento, revitalización y desarrollo de las lenguas indígenas. Privilegia la situación sociolingüística de la región y el derecho a ser educado en la lengua materna. (CGEIB: 2007; 53).
- La educación intercultural bilingüe **debe buscar** la formación del **bilingüismo equilibrado** al echar mano de la **competencia bilingüe individual** para alcanzar, equitativa y aditivamente, destrezas comunicativas tanto en la lengua materna como en la segunda lengua,

atendiendo a todos sus componentes: expresión oral, lectura, escritura y reflexión sobre la lengua.(CGEIB: 2007; 53).

- Si la lengua materna es indígena, el español **debe aprenderse** como segunda lengua desde el ingreso al nivel preescolar y a lo largo de toda la educación básica. Si la lengua materna es el español en un contexto indígena, **debe enseñarse** la lengua indígena como segunda lengua para su valoración y aprendizaje. (CGEIB: 2007; 54).
- El desarrollo del bilingüismo con las lenguas indígenas también **debe privilegiar la dignificación** de las lenguas minoritarias con la promoción de su uso comunicativo y funcional, de manera que trasciendan del espacio privado al público, lo que significa la revitalización de todos sus componentes. (CGEIB: 2007; 54-55).
- En contextos monolingües en español, la orientación del bilingüismo **debe partir** de la sensibilización lingüística hacia la **valoración de los idiomas indígenas**. Éstos **así como las lenguas extranjeras**, serán susceptibles de ser aprendidos por los individuos de acuerdo con las necesidades del contexto. (CGEIB: 2007; 55).
- Cuando la situación lingüística de la comunidad educativa involucre más de dos lenguas, **se deben** establecer estrategias (talleres, grupos de estudio, clases especiales) que permitan a cada educando conocer, usar y analizar su lengua materna como parte de sus **derechos escolares, infantiles, lingüísticos y constitucionales**, además de fortalecer el castellano como

lengua franca (vehículo de comunicación) y materia de aprendizaje. (CGEIB: 2007; 55).

Por último en cuanto a la estructura instruccional hemos observado que en algunos casos las instrucciones son poco claras, e incluso no se entienden algunas veces. Podríamos inferir que los autores tienen una baja competencia con respecto a la competencia escrita del español quizás por la interferencia de su habla o competencia comunicativa en su lengua indígena. Además de este problema de no tener instrucciones claras en algunas actividades dentro de las unidades de enseñanza, hay otro inconveniente, pues los maestros no están realmente capacitados o preparados para trabajar con contenidos culturales y de bilingüismo. Sería importante capacitarse respecto a esto y buscar contenidos con fines interculturales para lograr una competencia verdaderamente intercultural, y también una competencia comunicativa y un bilingüismo equilibrado. *Para mejorar este material bastaría con adaptar o reorientar el contenido y las actividades hacia una práctica de la competencia intercultural bilingüe.*

Finalmente tenemos que considerar al manual (GDM) como una herramienta de apoyo, esencial dentro del campo de la enseñanza de lenguas indígenas, pero el profesor debe ser capaz de adaptarse y complementarlo con las instrucciones adecuadas, actividades y materiales que lo ayuden a facilitar la enseñanza y que permitan en consecuencia a que sus alumnos alcancen los objetivos principales de la educación intercultural bilingüe para que sean capaces de reconocer y atender la diversidad lingüística y cultural, promoviendo el respeto a las diferencias.

También es importante que se realicen talleres para preparar a los maestros con respecto a esta práctica y así contribuir hacia una mejor formación de los docentes para la práctica de la competencia intercultural bilingüe.

La principal intención de este trabajo es tratar de contribuir al análisis de los materiales de enseñanza (como es el caso de la gramática didáctica Mam) de lenguas indígenas, y en particular abrir una brecha en el análisis de libros de texto para la educación indígena y así proponer una descripción detallada de los materiales, que pueda a su vez permitir la actualización y mejoramiento de los libros de texto para la educación indígena buscando en el futuro adecuaciones pertinentes bien contextualizadas.

BIBLIOGRAFÍA

Acuerdo de paz firme y duradera (1997). En Universidad Rafael Landívar & Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Guatemala (Eds...) Acuerdos de paz (2a. ed., pp. 415-420). Guatemala.

Aguirre Beltrán Gonzalo, 1992. Teoría y Práctica de la Educación Indígena. FCE. México. D.F.

Ascencio, M. (2010) Adquisición de una segunda lengua en el salón de clases ¿subconsciente o conciente? Revista Diálogos nº 5. Pp 26-38. Disponible en: <http://www.udb.edu.sv/dialogos/Articulos.html>

Ausubel, David P. (1980) Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo. México, Trillas Pp 55, 78-80.

Brambila Rojo, O. F. (2003). Análisis de la metodología de enseñanza del náhuatl como lengua meta en los siglos XIX y XX. México: UNAM.

Catálogo de Lenguas Indígenas Mexicanas: Cartografía contemporánea de sus asentamientos históricos. INALI. Serie Cartografía. 2005.

Catálogo de Lenguas Indígenas Mexicanas: Variantes Lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. INALI. 2010.

CDI, 2003, Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Cuadernos de Legislación Indígena. México D.F.

CGEIB 2007, "Políticas y Fundamentos de la Educación Intercultural Bilingüe en México". México, SEP/CGEIB.

CGEIB 2008, "El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria". México, SEP/CGEIB.

Cienfuegos, Salgado. David 2004. El régimen jurídico de la diversidad lingüística en México en Lex 94. México: Instituto de la Judicatura. p. 18-33.

Comrie, Bernard. 2005. "98-99- Alignment of case marking." Haspelmath, M., M. Dryer, D. Gill y B. Comrie. Word Atlas of Language Structures. Oxford: oxford.

Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). 2004. Marcos Formales para el trabajo educativo intercultural bilingüe. SEP. México.

Diario Oficial de la Federación. 13 de Marzo de 2003. Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas y Reforma a la Fracción IV del Artículo VII de la Ley General de Educación.

Dirección de Educación Indígena, 1999. Memoria "Primer foro- taller "Estudios y avances sobre la escritura y producción de materiales en lenguas mayas y zoque de Chiapas". Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.

Dirección General de Educación Indígena. 2008. Lengua Indígena. Parámetros Curriculares. Educación Básica. Primaria Indígena. SEP. México. D.F.

Dixon, R. M. W. 1994. Ergativity. Cambridge: Cambridge University Press.

Ducro, Oswald Jean – Marie Schaeffer (1998), Nuevo diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje versión española por Marta Tordesillas, Madrid, Arrecife.

Elena Erickson de Hollenbach, 1999. Elaboración de gramáticas populares de lenguas indígenas: una breve guía. (Con referencia especial a las lenguas otomangues). ILV. <http://www.sil.org/americas/mexico/ling/E001-GramaticasPopulares.pdf> [febrero 1999]

Embriz Arnulfo, Zamora Oscar, 2012, México. *Lenguas Indígenas Nacionales en Riesgo de Desaparición*. INALI. México D.F.

England, Nora C. (1999). *Introducción a la lingüística de los idiomas mayas*. Proyecto lingüístico Francisco Marroquín. Ed. Cholsamaj. Guatemala.

Gabbiani, B. (2007) Enseñar lengua: Reflexiones en torno al enfoque comunicativo. *Quehacer educativo* n° 50. Diciembre 2007. Disponible en: http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/8bb7a0ef_86-009.pdf

Garton A. Y Chris, Pratt. (1999). *Aprendizaje y Proceso de Alfabetización, el desarrollo del lenguaje hablado y escrito*. Temas de educación, Barcelona. Paidós.

Garza Cuarón B. y Lastra Y. 2000 “Lenguas en peligro de extinción en México”, en *Lenguas en Peligro*, México. Instituto de Nacional de Antropología e Historia. P. 141.

Gass, Susan and Alison Mackey (2007). *Input, Interaction, and Output in Second Language Acquisition*. In Bill VanPatten and Jessica Williams (eds.), *Theories in Second Language Acquisition*, Mahwah, NJ: Routledge, pp. 175-199-

Harmer, Jeremy. (1987). *Teaching and Learning Grammar*. Longman: New York.

Haviland, J. 2008. *Archivo de los idiomas indígenas de Chiapas*, Disponible en:

Heller, M., 2004. *Linguistic Minorities and Modernity en A Sociolinguistic Ethnography*. London/ New York: Longman Cap. The Transformation of linguistic minorities. p.3-39.

Hernández Castillo Aida, 2001. La otra frontera identidades múltiples en el Chiapas poscolonial, México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social / Porrúa.

<http://www.anthro.ucsd.edu/~jhaviland/ArchiveHTML/Ponencia/ponenshort.htm#elsistema>

INALI, 2015. Taller de Gramáticas Pedagógicas en Lenguas Otomangues. Centro Académico y cultural San Pablo, Oaxaca.

Jiménez, Odilio y Ajbèe B'eayil Eduardo Pérez. (1997). *Gramática Mam*. Guatemala.

Krashen, Stephen D. (1985). The input Hypothesis: Issues and Implications. Logman: New York. Quarterly, Vol. 27 No. 4, Winter, pages 717-722.

Krashen, Stephen D. and Tracy D. Terrell. (1983). *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Pergamon/Alemany.

Laborda, Javier (1978) *La gramática de Port Royal: Fuentes, contenido Interpretación*, tesis. Universidad de Barcelona: Cap. 32: La adquisición del lenguaje.

Martínez Buenabad Elizabeth, 2011. La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías. (Ponencia). XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, BUAP.

Martínez Fabián Constantino. 2014. El pensamiento crítico como una estrategia didáctica a la formación de educadores indígenas (Ponencia). Coloquio de Investigación Lingüística, UNISON.

Medina Hernández Andrés, 1973 “Notas etnográficas sobre los mames de Chiapas”, en *Anales de Antropología*, col. 10, México, Universidad Nacional Autónoma de México.

Mora, J.M.L. 1856. *Méjico y sus revoluciones*, tomo 1, París, Librería de Rosa, edición facsimilar, EUFESA, 1981.

Pellicer, Dora. 1996. El derecho al bilingüismo: Ley de Instrucción Rudimentaria al Diálogo de San Andrés SacamCh'en en Dimensión Antropológica. Año 3, vol. 8, septiembre-diciembre. México. pp. 91-109.

Pellicer, Dora. 1997. Derechos Lingüísticos en México. Realidad y Utopía. XX International Congress of the Latin American Studies Association. Guadalajara.

Pozas Ricardo, 1952 "Los mames de la región oncocercosa del estado de Chiapas", en Anales del Instituto Nacional de Antropología e Historia, t. 4 núm. 32, México, Instituto Nacional de Antropología e Historia, pp. 252-261.

Quintana Hernández, Francisca, 2006. Mames de Chiapas/ Francisca Quintana Hernández, Cecilio Luis Rosales, México, CDI. 2006.

Richards, C. J. y Rodgers, S. T. (1986), Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas, Madrid, Ed Cambridge University Press. Cap. El enfoque comunicativo.

Richards, Jack and Theodore Rodgers (2001). Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge, UK; Cambridge University Press.

Rodríguez Pérez J, Morales de León J. y Ramos Ortíz N. 2011. Txolil Ta Tsi'benj te ta yol Mam te Chiapas. Norma de escritura de la lengua Mam de Chiapas.

Rodríguez Pérez J, Morales de León J. y Ramos Ortíz N., 2008. Txolil tume'l te ta yol Mam te Chiapas. Gramática de la lengua Mam de Chiapas.

Rodríguez Pérez J, Morales de León J. y Ramos Ortíz N., 2011. **"U'JAL TE XHNAQ'TSAL TA T-TS'IB'ENJ TE TA YOL MAM TE CHYAPAS"**. Gramática Didáctica de la lengua Mam de Chiapas.

Romero Castillo M, Arana de Swadesh E. 1975. Las lenguas de México. Tomo 2. INAH. México.

Rúelas D. & Ramírez M, 2013. El Peritaje Lingüístico en el Sistema Jurídico Mexicano. Hacia una metodología para la formación del perito lingüista y el dictamen pericial. Tesis ENAH, SEP.

Ruz, Mario Humberto, 2006. Mayas: primera parte / México: CDI: PNUD, 2006.

Sánchez Arroba M. 2008. Ergatividad en la familia lingüística maya. MEMORIAS DEL IV FORO NACIONAL DE ESTUDIOS EN LENGUAS (FONAEL). Universidad de Quintana Roo – Departamento de Lengua y Educación.

Sharwood Smith, Michel (1993). Input Enhancement in instructed SLA: Theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition* 15, 165-179.

Slobin D. I. (ed.), *The Crosslinguistics Study of Language Acquisition*. Vol. 1 y 2 Hillsdale, 1985.

Swain, Merrill (2005). The output hypothesis: Theory and research. In E. Hinkel (ed.) *Handbook on research in second language learning and teaching*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Valiñas C. Leopoldo. Noviembre 1983, Alfabetización y experiencia mixe. *Revista de Ciencias Sociales*. Nueva Antropología Vol. VI Num.22. México.

VanPatten, Bill (2007a). Input Processing in Adult Second Language Acquisition. In Bill VanPatten and Jessica Williams (eds.), *Theories in Second Language Acquisition*, Mahwah, NJ: Routledge, pp. 115-136.

VanPatten, Bill (2007b). Some thoughts on the future of research on input enhancement. In C. Cascoigne (ed.), *Assessing the impact of input enhancement in second language education*, Stillwater, Ok: New Forums Press, chap. 10, pp. 169-189.

Vargas, María Eugenia 1994 *Educación e ideología Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*, CIESAS, México.

Zanon J. 2007. *Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual*. Revista Dialéctica.

Zimmermann, Klaus. 1992. Aspectos teóricos y metodológicos de la investigación sobre el contacto de lenguas amerindias con el español, in: Zimmermann, Klaus (ed.): *Lenguas en contacto en Hispanoamérica. nuevos enfoques*, Frankfurt am Main: Vervuert 1995, 11-35 [deutsche, erweiterte Fassung unter dem Titel: „Spanisch-amerindische Sprachkontakte: Anmerkungen zur Theorie und Methodologie“, in: Boretzky, Norbert/ Enninger, Werner/ Stolz, Thomas (eds.): *Areale, Kontakte, Dialekte. Sprache und ihre Dynamik in mehrsprachigen Situationen*, Bochum: Brockmeyer 1996, 234-261].