2 Interculturalidad crítica, lenguas y saberes en escuelas multigrado

Arely Hernández Mendoza[1]

Propósito

Reconocer desde la perspectiva de la Interculturalidad crítica, la diversidad lingüística, cultural y de saberes presente en las escuelas multigrado, para tomar decisiones pedagógicas, curriculares y de gestión que contribuyan a fortalecer las lenguas originarias, al diálogo de saberes y a la construcción de prácticas educativas inclusivas, pertinentes y que promuevan la justicia social.

La Interculturalidad crítica en la Nueva Escuela Mexicana

La *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* (2003) reconoce a las lenguas indígenas y al español como lenguas nacionales con la misma validez (artículo 4) y garantiza el derecho de las personas indígenas a recibir una educación bilingüe e intercultural (artículo 11). Estos principios adquieren especial relevancia en los contextos escolares donde convergen múltiples lenguas y culturas, particularmente las escuelas indígenas y multigrado.

En estas escuelas conviven niñas y niños de diferentes edades y grados, así como diversas lenguas, variantes lingüísticas, saberes, identidades y formas de aprender. Esta realidad caracteriza a la mayoría de los servicios de educación indígena: dos de cada tres escuelas primarias indígenas y una de cada dos escuelas preescolares indígenas son multigrado (INEE, 2019). En este contexto, la atención a la diversidad lingüística y cultural no constituye un aspecto suplementario, sino una condición indispensable para que el aprendizaje sea pertinente, inclusivo y justo.

En concordancia con estos principios, el Plan de Estudio 2022 reivindica la diversidad, colocándola como un elemento fundamental presente en todos los componentes del currículo. Así incluye entre sus siete Ejes Articuladores, el eje de **Inclusión** que promueve la construcción de una perspectiva comunitaria en la escuela, desde la cual las y los estudiantes desarrollen una mirada crítica que les permita cuestionar visiones eurocentristas y reconocer la diversidad lingüística y cultural presente en el país.

Por su parte, el eje de **Interculturalidad crítica** plantea que el simple reconocimiento de la diversidad no es suficiente; es necesario analizar las

[1] Docente de Primaria Indígena Multigrado en el estado de Hidalgo.

relaciones de desigualdad que históricamente se han establecido entre lenguas, culturas y territorios, así como cuestionar las prácticas de racismo, discriminación e invisibilización que pueden reproducirse y normalizarse en los espacios escolares.

Los aportes de Walsh (2010) nos permiten profundizar en esta perspectiva crítica, la autora distingue entre una interculturalidad funcional, que reconoce la diversidad sin cuestionar las estructuras que generan y reproducen la desigualdad, y una **interculturalidad crítica**, orientada a transformar las relaciones de poder que históricamente han situado a determinadas lenguas y saberes por encima de otros.

Esta diferencia se hace evidente en la práctica educativa: incluir una lengua originaria en una ceremonia cívica puede representar un gesto de reconocimiento, pero no modifica por sí mismo las condiciones de desigualdad. En cambio, incorporar la lengua y los saberes comunitarios en los procesos de aprendizaje, evaluación y toma de decisiones contribuye a fortalecer su presencia y valoración en la vida escolar. La lengua, en este sentido, no es únicamente un medio de comunicación, sino una forma particular de comprender, interpretar y nombrar el mundo.

La lengua, en este sentido, no es únicamente un medio de comunicación, sino una forma particular de comprender, interpretar y nombrar el mundo.

Por el contrario, cuando el español ocupa de manera progresiva los espacios de interacción y aprendizaje en la escuela, pueden manifestarse fenómenos como la **diglosia**, el **bilingüismo sustractivo** y el **desplazamiento lingüístico**. Identificar, comprender y nombrar estos procesos permite analizar críticamente la realidad de cada contexto escolar y reconocer la diversidad lingüística y cultural no como una dificultad, sino como una valiosa oportunidad para enriquecer los procesos educativos y fortalecer los aprendizajes. La Tabla 1, sintetiza estos conceptos.

Tabla 1. Fenómenos del contacto entre lenguas

Fenómeno	¿Qué significa?
Bilingüismo aditivo	Se aprende una segunda lengua y se usan ambas de manera estable.
Bilingüismo sustractivo	Al aprender la segunda lengua, la materna se va perdiendo.
Diglosia	El español ocupa los ámbitos de prestigio, como la escuela; la lengua originaria queda relegada a lo doméstico.
Desplazamiento lingüístico	La lengua dominante ocupa poco a poco los espacios de uso de la lengua originaria.
Primera lengua (L1) o lengua materna	Se habla y aprende en la lengua materna. La primera lengua (L1) que se aprende no es sinónimo de "lengua indígena": hay niñas y niños cuya L1 es el español o la Lengua de Señas Mexicana.

Nota. Adaptado de Santos, 2015, p. 13

Reconocer que en las escuelas multigrado conviven distintas lenguas y saberes es un primer paso. Para acompañar esta reflexión, es necesario preguntarse también:

¿Qué sucede cuando en el aula conviven diferentes lenguas, formas de nombrar el mundo, conocimientos, identidades y maneras de aprender?

Espacio para la reflexión

Ruta de reflexión: lenguas y saberes en escuelas multigrado

Quienes trabajamos en escuelas multigrado ubicadas en contextos indígenas reconocemos que la enseñanza de la lengua originaria representa un desafío cotidiano. Atendemos de manera simultánea a niñas y niños de distintos grados y con diversos niveles de dominio lingüístico, lo que exige responder a necesidades de aprendizaje heterogéneas. A ello se suma que, en muchas ocasiones, no contamos con orientaciones metodológicas suficientemente claras o contextualizadas para fortalecer este proceso.

Ante esta realidad, maestras y maestros hemos desarrollado estrategias propias a partir de nuestra experiencia profesional, del conocimiento de la comunidad y de la reflexión constante sobre las necesidades y características de nuestros estudiantes.

El Plan de Estudio 2022 brinda la oportunidad de resignificar esta tarea. Ya no se trata únicamente de enseñar español y dedicar, de manera complementaria, algunos espacios a la lengua indígena. En la propuesta curricular de la Nueva Escuela Mexicana se reconoce a las lenguas originarias como manifestaciones legítimas de expresar quiénes somos y de nombrar el mundo. Además, promueve el aprendizaje de una segunda lengua desde un enfoque que enriquezca los procesos formativos y fortalezca la lengua materna, evitando su desplazamiento o sustitución.

Los Programas Sintéticos de las Fases 3, 4 y 5 en el Campo Formativo **Lenguajes**, proponen que las niñas y los niños desarrollen, de manera progresiva, capacidades para comunicarse, narrar, leer, escribir y valorar la diversidad lingüística presente en su comunidad y en el país. Este proceso parte de la oralidad y de los primeros acercamientos a la escritura, para avanzar gradualmente hacia la producción de textos cada vez más complejos y la reflexión sobre las características, funciones y usos de las lenguas que forman parte de su vida cotidiana.

En las aulas multigrado, este planteamiento adquiere un sentido particular, ya que la planeación no se organiza para un solo grado, sino para un grupo diverso. Así, un tema común puede convertirse en un punto de encuentro para todas y todos los estudiantes, mientras que las actividades se ajustan de manera diferenciada según la Fase de aprendizaje y el escenario lingüístico de cada niña y cada niño.



Para conversar:

- ¿Qué lugar ocupa hoy la lengua originaria cuando trabajamos Lenguajes con nuestro grupo?
- ¿La enseñamos como un contenido aparte o la usamos para aprender?
- ¿Cómo podemos organizar un tema común para las Fases 3, 4 y 5 en el que cada niña y cada niño participe desde su propia lengua?

A continuación, se propone una ruta posible para analizar las características lingüísticas de nuestras aulas que nos permita reflexionar para luego tomar decisiones pedagógicas, curriculares y de gestión, a fin de que nuestra escuela sea un espacio que incorpora la lengua y los saberes comunitarios en los procesos de aprendizaje y contribuye a fortalecer su presencia y valoración en la vida escolar.



1. Ejercicio reflexivo

La ruta de reflexión sobre lenguas y saberes en las escuelas multigrado que se propone, considera el Eje Articulador de Interculturalidad crítica como el pre-texto que nos permite identificar las diferentes lenguas, formas de nombrar el mundo, conocimientos, identidades y maneras de aprender.

Este ejercicio reflexivo, en el que leemos la realidad, considera también el papel de las maestras y los maestros, no solo desde el punto de vista profesional, sino también desde nuestra propia experiencia de vida.



Para conversar:

¿Cuáles son nuestras percepciones y experiencias acerca de la enseñanza de las lenguas?

Analicen este asunto desde dos perspectivas:

1. Mi vínculo con la lengua desde el seno familiar

¿Qué lengua o lenguas se hablaban en mi casa? ¿Qué me enseñaron sobre ellas?

2. Mi experiencia como docente multigrado

¿Cómo he enseñado la lengua originaria? ¿Qué me ha funcionado y qué no?

Antes de tomar cualquier decisión, es necesario que las maestras y los maestros reconozcan las características lingüísticas de sus estudiantes y de su comunidad; esto les dará herramientas para orientar el desarrollo y el aprendizaje de la lengua.

2. Leer la realidad para contextualizar

Desde la perspectiva del Eje Articulador Interculturalidad crítica, al realizar la lectura de la realidad es fundamental cuestionarnos acerca de la **vitalidad de la lengua**, es decir el grado en que la comunidad, las niñas, los niños, las familias y las y los docentes utilizan la lengua originaria, la frecuencia con que se habla, los ámbitos de la vida en los que se usa, la capacidad de emplearla con propósitos diversos y la relación que mantiene frente a la influencia de otras lenguas que existen en el territorio específico de la escuela.



Vitalidad alta: la lengua originaria se usa en la vida cotidiana, en casi todos los espacios y con cualquier persona.



Vitalidad media: el español y la lengua originaria conviven con las mismas posibilidades de uso.



Vitalidad baja: hay desplazamiento de la lengua originaria; la hablan principalmente abuelas o abuelos, pero ya no las niñas y los niños.

Identificar el grado de vitalidad de la lengua permite orientar las acciones educativas de manera pertinente. En contextos donde la vitalidad es **alta**, el desafío consiste en fortalecer el uso de la lengua y promover el desarrollo de la lectura y la escritura. Cuando la vitalidad es **media**, resulta fundamental generar condiciones para mantener y ampliar su presencia en los distintos espacios escolares. En cambio, en aquellos contextos donde la vitalidad es **baja**, es necesario impulsar procesos de revitalización lingüística en colaboración con las personas hablantes de la lengua presentes en la comunidad.

En escuelas multigrado caracterizadas por su diversidad cultural y lingüística, el **diagnóstico sociolingüístico** constituye una herramienta que fortalece y enriquece la lectura crítica de la realidad. A partir del diagnóstico es posible reconocer las características lingüísticas del contexto y tomar decisiones curriculares, didácticas y de gestión acordes con ellas.

Para elaborar el diagnóstico sociolingüístico se sugiere consultar los instrumentos que Santos (2015) incluye en su libro ***Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica. Lecciones derivadas de la experiencia***, los cuales pueden adaptarse a la variante de la comunidad y complementarse con la

Guía para el diálogo con las familias, que se presenta en el Anexo 1. A continuación, se describen de manera general sus finalidades.

- **Análisis sociolingüístico de la comunidad (p. 95)**: ayuda a reconocer qué lenguas se hablan en la comunidad, quiénes las hablan y en qué espacios.
- **Narración de un relato mediante sus imágenes (p. 98)**: permite observar la comprensión y la expresión oral de las y los estudiantes en la lengua originaria.
- **Identificación y descripción de objetos (p. 101)**: permite explorar el vocabulario y la capacidad de describir en la lengua.
- **Ficha didáctica. Diagnóstico lingüístico del grupo (p. 105)**: orienta la sistematización de los resultados del grupo para ubicar a cada estudiante en un escenario sociolingüístico.
- **Hoja de registro. Secundaria (p. 109)**: versión del registro para ese nivel educativo.

3. Escenarios lingüísticos de las niñas y los niños

A partir del diagnóstico sociolingüístico, las maestras y los maestros reconocen escenarios sociolingüísticos de sus estudiantes. La Tabla 2 describe sus características.

Tabla 2. *Escenarios lingüísticos de las niñas y los niños*

Escenarios de uso de las Lenguas Indígenas Nacionales	Característica principal	Descripción	Niveles de apropiación de las Lenguas Indígenas Nacionales
Escenario 1	Predominio de la lengua indígena.	La lengua indígena se utiliza como medio de comunicación en todos los espacios comunitarios, aunque con menor presencia en el espacio escolar. Las niñas, niños y adolescentes tienen la lengua indígena como lengua materna. Puede estar presente una segunda lengua, pero no es la lengua de mayor uso en los espacios comunitarios.	Las niñas, los niños y las y los adolescentes tienen la lengua indígena como lengua materna y esta es la que predomina en su comunicación en el aula y en la comunidad. El contexto donde habitan es considerado territorio indígena. Tienen aproximación con el idioma español, pero no es su lengua de mayor uso.
Escenario 2	Bilingüismo: lengua indígena-español.	La lengua indígena es su lengua materna y se utiliza como medio de comunicación solo en el espacio familiar. El uso de otra lengua, comúnmente el español, se utiliza en el espacio escolar y comunitario. Existen distintos niveles de competencia al comunicarse tanto en lengua indígena como en otras lenguas.	Las niñas, los niños y las y los adolescentes comprenden y hablan de manera limitada la lengua indígena. Se rodean de personas adultas, familiares y otras cercanas que se comunican entre ellos en lengua indígena, pero, en general, se dirigen a las niñas y los niños en español.

Escenarios de uso de las Lenguas Indígenas Nacionales	Característica principal	Descripción	Niveles de apropiación de las Lenguas Indígenas Nacionales
Escenario 3	Predominio del español.	Las niñas, los niños y las y los adolescentes tienen el español como lengua materna; sin embargo, tienen contacto directo con la lengua indígena, algunos incluso la entienden. El uso y la función de la lengua indígena es muy limitado, solo se manifiesta en algunos miembros de las familias o como lengua de herencia. El español es el medio de comunicación más utilizado en todos los espacios.	Niñas, niños y adolescentes tienen poco o casi nulo contacto con la lengua indígena en cuanto a hablantes, funciones y espacios donde se usa. Su primera lengua es el español. En ocasiones alguien de su familia habla o comprende la lengua indígena, pero las niñas, los niños y las y los adolescentes no la comprenden ni la usan.

Adaptado de: *Tabla 1. Posibles escenarios de uso de las lenguas indígenas nacionales*, Secretaría de Educación Pública, s.f.

Las maestras y los maestros también pueden reconocerse en alguno de estos escenarios. En muchos casos, hablan una lengua originaria, aunque no necesariamente la que se utiliza en la comunidad donde laboran, o bien se comunican en una variante distinta. Reconocer esta situación es un punto de partida para reflexionar: ¿en cuál de estos escenarios me encuentro? y ¿qué necesito aprender sobre la lengua de mi comunidad escolar para fortalecer mi práctica educativa?

> **¡Maestra, maestro!** El propósito no es clasificar, sino visualizar posibilidades de colaboración entre estudiantes de distintos grados y Fases. Lo anterior ayuda a tomar decisiones para la enseñanza de la lengua y a definir si conviene trabajar para **fortalecerla, mantenerla o revitalizarla** (Santos, 2015).

4. Del diagnóstico sociolingüístico a las decisiones pedagógicas

En el ejercicio reflexivo, tengamos presente que el diagnóstico sociolingüístico permite saber desde dónde aprenden las y los estudiantes, en qué lengua aprenden y en qué lengua pueden expresar lo que saben.

La siguiente situación presenta un escenario posible construido con fines de reflexión. No busca evidenciar, evaluar ni emitir juicios sobre una escuela, comunidad o práctica docente en particular. Su propósito es ofrecer un referente para que cada maestra y maestro contraste lo presentado con las situaciones que enfrenta en su propio contexto, reconozca la diversidad

lingüística de su grupo y reflexione sobre las decisiones pedagógicas que puede tomar a partir de ella.

Una situación para conversar

Escuela Primaria Indígena
Modalidad: Unitaria
Comunidad: El Dezha, Ixmiquilpan, Hidalgo.
Matrícula: 18 alumnas y alumnos de 1º a 6º grados

Situación sociolingüística de la escuela

Escenario	No. de Hablantes	Grados	Lo que se observó
Predominio de la lengua indígena	3 niñas y niños	5º y 6º	El hñähñu es la lengua de mayor uso. Lo hablan y, además, han avanzado en su lectura y escritura con apoyo de una persona adulta de la comunidad.
Bilinguismo: lengua indígena-español	11 niñas y niños	1º a 4º	Presentan distintos niveles de dominio. Cuatro hablan hñähñu y lo usan principalmente en espacios familiares o comunitarios; siete lo comprenden y siguen algunas indicaciones, aunque se comunican predominantemente en español.
Predominio del español	4 niñas y niños	1º a 6º	El español es su lengua de mayor uso. Tres mantienen vínculos con prácticas culturales y reconocen algunas palabras, nombres de plantas o lugares en hñähñu; una o un estudiante tiene contacto muy limitado con la lengua indígena.

La escuela cuenta con una matrícula de 18 alumnas y alumnos pertenecientes a 15 familias porque algunas tienen dos o más hijas o hijos inscritos en distintos grados.

Docente: hablante de otra variante del hñähñu; escribe conforme a la norma de su región.

Para analizar el caso

- ¿Qué nos muestra el caso?
- ¿En qué escenario lingüístico se ubica principalmente el grupo?

Para conversar

- Los datos muestran que el grupo se ubica principalmente en un bilingüismo con predominio del español y un conocimiento pasivo de la lengua indígena, ¿qué podría significar este hallazgo para la intervención pedagógica en un aula multigrado?

5. ¿Qué hacemos con lo que encontramos?

Los resultados del diagnóstico sociolingüístico enriquecen los tres planos del Programa Analítico y fortalecen las decisiones que se toman para impulsar un verdadero Proceso de Mejora Continua. Lejos de representar una carga administrativa adicional, este diagnóstico constituye una herramienta que amplía la comprensión de la realidad escolar. No se trata de elaborar múltiples diagnósticos, sino de integrar en una lectura articulada la información que surge de los diversos espacios en los que se desarrolla la vida escolar: dentro, fuera y en los márgenes de la escuela.

En el aula multigrado, la diversidad de grados se entrelaza con la diversidad lingüística, lo que exige formas de organización flexibles y pertinentes. En estos contextos, el aprendizaje no siempre se favorece al agrupar únicamente por grados o Fases; también es importante considerar los conocimientos, habilidades y experiencias lingüísticas de cada estudiante: lo que sabe, comprende, habla, lee, escribe y puede aportar a sus compañeras y compañeros.

En estos contextos, el aprendizaje no siempre se favorece al agrupar únicamente por grados o Fases; también es importante considerar los conocimientos, habilidades y experiencias lingüísticas de cada estudiante: lo que sabe, comprende, habla, lee, escribe y puede aportar a sus compañeras y compañeros.

Por ello, la organización del grupo puede variar según los propósitos de aprendizaje. En algunos momentos será conveniente trabajar por Fases; en otros, por escenarios lingüísticos; y en otros más, conformar equipos heterogéneos que promuevan el intercambio y la colaboración entre estudiantes con diferentes niveles de desarrollo. Esta flexibilidad favorece la atención a la diversidad y potencia las oportunidades de aprendizaje en contextos multigrado. En la Tabla 3 se presenta un ejemplo.

Tabla 3. *Del hallazgo a la decisión pedagógica*

Lo que observamos	Decisiones posibles	Dónde se concreta
La mayoría no usa la lengua en los espacios escolares.	Usar la lengua en los espacios escolares y dialogar sobre por qué ya no se habla.	Programa Analítico y Ejes Articuladores
Existe un pequeño grupo con dominio oral y escrito que puede contribuir al mantenimiento y fortalecimiento de la lengua.	Convertirlos en referentes lingüísticos. Integrar equipos donde compartan relatos, palabras, lectura y escritura con sus compañeras y compañeros. Producir textos: relatos familiares, nombres de lugares, recetarios, carteles o historias comunitarias.	Planeación didáctica multigrado: tema común con actividades diferenciadas.
La lengua permanece viva en la oralidad: las personas adultas de las familias la hablan, pero no la leen ni la escriben.	Incorporar sistemáticamente a abuelas, abuelos y familiares como portadores de la lengua y de saberes: relatos, nombres del territorio, plantas, historias, juegos y prácticas comunitarias.	Proceso de Mejora Continua: participación de las familias y la comunidad

Lo que observamos	Decisiones posibles	Dónde se concreta
La docente habla otra variante y escribe conforme a la norma de su región.	Reconocer las variantes presentes en la comunidad; consultar a hablantes locales; construir registros de manera colectiva; comparar formas de decir y de escribir.	Proceso de Mejora Continua: formación y prácticas docentes

El Proceso de Mejora Continua se caracteriza por ser progresivo, gradual, sistemático, diferenciado, **territorial**, participativo, dialógico e integral (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2024). Estas características brindan a las escuelas multigrado la posibilidad de desarrollar procesos de mejora acordes con sus particularidades, necesidades y contextos socioculturales y lingüísticos, favoreciendo la toma de decisiones pertinentes y contextualizadas.

> **¡Maestra, maestro!** Recordemos que "cuando se pierde de vista el propósito de la Mejora, se elaboran documentos al margen de la realidad, puramente administrativos, que se usan como control, se entregan, se archivan y se olvidan" (SEP, 2024, p. 9).

6. De incorporar saberes a ponerlos en diálogo

El lenguaje es una forma de nombrar, comprender y relacionarnos con el mundo. En este sentido, es importante reflexionar sobre el lugar que otorgamos a las prácticas socioculturales de la comunidad, presentes en el hogar, el campo, el trabajo, las celebraciones y otros espacios de la vida cotidiana, ya que en ellas la lengua se utiliza con propósitos reales y significativos.

Poner los saberes en diálogo implica ir más allá de incorporarlos como ejemplos o elementos decorativos dentro de las actividades escolares. Supone reconocer que los conocimientos comunitarios y los escolares ofrecen distintas maneras de explicar e interpretar la realidad, las cuales pueden complementarse y, en algunos casos, presentar diferencias.

Poner los saberes en diálogo implica ir más allá de incorporarlos como ejemplos o elementos decorativos dentro de las actividades escolares. Supone reconocer que los conocimientos comunitarios y los escolares ofrecen distintas maneras de explicar e interpretar la realidad, las cuales pueden complementarse y, en algunos casos, presentar diferencias. Por ejemplo, la forma en que las familias determinan el momento adecuado para sembrar, a partir de la observación del cielo y los ciclos de lluvia, puede dialogar con los conocimientos que la escuela promueve sobre el clima y el ciclo de vida de las plantas. Cuando surgen perspectivas distintas, el propósito no es establecer cuál conocimiento es el correcto, sino comprender quién lo construye, cómo se genera y para qué resulta útil, favoreciendo la participación de las personas que resguardan y transmiten dichos saberes.



Para conversar:

¿En qué momentos de nuestra práctica los saberes comunitarios se usan para aprender y en cuáles solo para ilustrar o celebrar? ¿Qué contradicciones entre saberes hemos encontrado y cómo las hemos resuelto?

En colectivo, identifiquen algunas prácticas socioculturales de su comunidad. Analicen quiénes participan en ellas, qué saberes y conocimientos comunitarios se comparten, y de qué manera pueden vincularse con los Contenidos de aprendizaje. Registren sus reflexiones en un cuadro como el que se presenta a continuación a manera de ejemplo.

Práctica	¿Qué se hace? ¿Quiénes participan? ¿Qué se dice y a quién?	Conocimiento comunitario	¿Qué Contenido o PDA podemos contextualizar con esta práctica y en la lengua de la comunidad?
La faena comunitaria	Las familias y las autoridades, niñas y niños acompañan.	Comunalidad, consenso en asamblea, trabajo colectivo (tequio), ritualidad como tejido social y lengua como memoria colectiva.	
La siembra y la cosecha			
La fiesta de la comunidad			

7. Hacia el Programa Analítico y el Programa de mejora continua

A partir del análisis realizado a lo largo de esta ruta de reflexión, organicen los hallazgos obtenidos y tomen decisiones sobre aquellos aspectos que contribuyen a una lectura renovada de la realidad desde el Eje Articulador de Interculturalidad crítica. Identifiquen también los elementos que pueden orientar la contextualización y el codiseño de contenidos en su Programa Analítico, así como aquellos que puedan incorporarse al Programa de mejora continua. Para organizar la información, se presenta el siguiente cuadro como una propuesta; no obstante, pueden adaptarlo o diseñar otro que responda mejor a sus necesidades.

De la lectura de la realidad al Programa Analítico y el Programa de mejora continua

Lectura de la realidad **¿Qué lenguas, variantes, saberes, actitudes y relaciones de desigualdad están presentes?**	

Decisiones en el Programa Analítico	
Contextualización ¿Qué Contenidos y PDA de los Programas Sintéticos pueden vincularse con esta realidad lingüística, cultural y territorial?	**Codiseño** ¿Qué asuntos, saberes o problemas locales es pertinente incorporar para enriquecer el trabajo formativo?

Decisiones en el Programa de mejora continua		
Ámbito	**Acciones posibles**	**Nuestras acciones**
Prácticas docentes	Diagnóstico sociolingüístico al inicio del ciclo escolar; monitores lingüísticos; ambiente letrado en la lengua originaria; uso de la lengua para aprender y evaluar, no solo en festividades.	
Prácticas directivas	Incluir la lengua en asambleas, avisos y documentos escolares; gestionar formación en la lengua y su escritura; reconocer el tiempo que requiere la doble diversidad del aula multigrado.	
Participación de las familias y la comunidad	Diálogos sobre el valor del bilingüismo; abuelas, abuelos y sabedores en el aula; acuerdos comunitarios sobre la escritura de la variante local.	

Compartan con su colectivo docente o, en el caso de las escuelas unitarias, en el Consejo Técnico, las acciones que definieron. Enriquezcan sus propuestas a partir del diálogo, la reflexión conjunta y las aportaciones de sus pares.

A manera de cierre

Les invitamos a leer el poema ***Cuando muere una lengua***, una obra que nos convoca a reflexionar sobre el valor de las lenguas como portadoras de saberes, memorias, identidades y formas únicas de comprender el mundo.

Cuando muere una lengua

Cuando muere una lengua,
las cosas divinas,
estrellas, sol y luna;
las cosas humanas,
pensar y sentir;
no se reflejan ya
en ese espejo.

Ihcuac tlahtolli ye miqui,
mochi in teoyotl,
cicitlaltin, tonatiuh ihuan metztli;
mochi in tlacayotl,
neyolnonotzaliztli ihuan huelicamatiliztli,
ayocmo neci
inon tezcapan.

Cuando muere una lengua,
todo lo que hay en el mundo,
mares y ríos,
animales y plantas,
ni se piensan, ni pronuncian
con atisbos y sonidos
que no existen ya.

Ihcuac tlahtolli ye miqui,
mochi tlamantli in cemanahuac,
teoatl, atoyatl,
yolcame, cuauhtin ihuan xihuitl
ayocmo nemililoh, ayocmo tenehualoh,
tlachializtica ihuan caquiliztica
ayocmo nemih.

Entonces se cierra
a todos los pueblos del mundo
una ventana, una puerta.
Un asomarse
de modo distinto
a las cosas divinas y humanas,
a cuanto es ser y vida en la tierra.

Quinihcuac motzacua
nohuian altepepan
in tlanexillotl, in quixohuayan.
In ye tlamahuizolo
occetica
in teoyotl, in tlacayotl,
in mochi mani ihuan yoli in tlalticpac.

Cuando muere una lengua,
sus palabras de amor;
entonación de dolor y querencia,
tal vez viejos cantos,
relatos, discursos, plegarias,

Ihcuac tlahtolli ye miqui,
itlazohticatlahtol,
imehualiz eltemiliztli ihuan tetlazotlaliztli,
ahzo huehueh cuicatl,
ahnozo tlahtolli, tlatlauhtiliztli,

nadie, cual fueron,
alcanzará a repetir:

Cuando muere una lengua,
ya muchas han muerto
y muchas pueden morir:
Espejos para siempre quebrados,
sombra de voces
para siempre acalladas:
la humanidad se empobrece.

amaca, in yuh ocatcah,
hueliz occepa quintenquixtiz.

Ihcuac tlahtolli ye miqui,
occequintin ye omiqueh
ihuan miec huel miquizqueh.
Tezcatl maniz puztecqui,
netzatzililiztli icehuallo
cemihcac necahualoh:
totlacayo motolinia.

Nota: Poema en náhuatl traducido por Miguel León-Portilla.
Fuente: UNAM. (1998). Revista de la Universidad de México. Cultura UNAM, 569.

El Instituto Nacional de Lenguas Indígenas clasifica las variantes lingüísticas del país en cuatro grados de riesgo de desaparición: muy alto, alto, mediano y no inmediato (INALI, 2012). Esto significa que ninguna lengua originaria se encuentra completamente a salvo.

... ninguna lengua originaria se encuentra completamente a salvo.

Ante esta realidad, la escuela multigrado puede convertirse en un espacio donde la lengua se debilite y se desplace, o bien en un ámbito que contribuya a su fortalecimiento y revitalización; la diferencia radica, en gran medida, en las decisiones pedagógicas que se toman cotidianamente.

Las maestras y los maestros que conocen la situación sociolingüística de su grupo, reconocen el escenario lingüístico en el que se encuentra cada estudiante y reflexionan también sobre su propia posición en él, cuentan con mejores herramientas para desarrollar una enseñanza pertinente y justa. Si, además, promueven la participación de las familias y de las personas sabedoras de la comunidad, amplían las oportunidades para que las lenguas y los saberes locales formen parte de los procesos de aprendizaje.

La Interculturalidad crítica no es un Eje Articulador que simplemente se añade al Programa Analítico; es una perspectiva que orienta la mirada sobre la vida escolar y cuestiona qué lenguas y saberes tienen presencia en la escuela, cuáles permanecen al margen y por qué ocurre así. En el aula multigrado, donde convergen diferentes edades, grados, lenguas, identidades y formas de aprender, esta reflexión se convierte en una oportunidad para reconocer la diversidad como una fortaleza. Desde esta perspectiva, la heterogeneidad deja de percibirse como un obstáculo y se transforma en la base para construir aprendizajes colaborativos, inclusivos y culturalmente relevantes.

La Interculturalidad crítica no es un Eje Articulador que simplemente se añade al Programa Analítico; es una perspectiva que orienta la mirada sobre la vida escolar y cuestiona qué lenguas y saberes tienen presencia en la escuela, cuáles permanecen al margen y por qué ocurre así.

Para cerrar la reflexión en colectivo, volvamos a la pregunta inicial y respondámosla con lo trabajado a lo largo de la ruta:



- ¿Qué sucede hoy en nuestra escuela cuando en el aula conviven diferentes lenguas, formas de nombrar el mundo, conocimientos, identidades y maneras de aprender?
- ¿Qué acción concreta nos comprometemos a realizar en las próximas semanas para que la lengua y los saberes de la comunidad se usen para aprender y no solo para celebrar?
- ¿Cómo sabremos que esa acción está dando resultado?

Para profundizar

Hola Combo y Canal Once. (2023). *Sesenta y ocho voces. Sesenta y ocho corazones*. https://68voces.mx/projects

Santos, T. (2015). *Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica. Lecciones derivadas de la experiencia*. Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00033.pdf

Santos, T. (1 de marzo de 2022). Plantear la enseñanza de las lenguas originarias a partir de los contextos. Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas originarias en educación básica. [Conferencia]. *LVII Aniversario de Educación Indígena*. https://www.youtube.com/watch?v=432BkODMq4s

Secretaría de Educación Pública. (2025). *Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022* (2.ª ed.). https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2025/Plan_y_programas_de_estudio_2025/Plan%20de%20Estudio%202025%20-WEB-.pdf

Referencias

Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2012). *México. Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición: Variantes lingüísticas por grado de riesgo. 2000*.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *La educación multigrado en México*.

Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. (13 de marzo de 2003; última reforma publicada el 18 de octubre de 2023). *Diario Oficial de la Federación*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDLPI.pdf

Santos, T. (2015). *Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica. Lecciones derivadas de la experiencia*. Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00033.pdf

Secretaría de Educación Pública. Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe. (s.f.). *Estrategia nacional para la enseñanza de las lenguas y culturas indígenas y afromexicanas*. https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/es/flipbook/fondo-editorial/estrategia-nacional-para-la-ensenanza-de-las-lenguas-y-culturas-indigenas-y-afromexicanas/index.html

Secretaría de Educación Pública. (2024). *El Proceso de Mejora Continua. Orientaciones para las escuelas de Educación Básica*. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/09/2425_insumos_direc_proceso_mejora_continua.pdf

Universidad Nacional Autónoma de México. (1998). Revista de la Universidad de México. Cultura UNAM, 569. https://www.revistadelauniversidad.mx/articles/8f3f8318-bc72-466d-8050-fc9bfb77c63c/cuando-muere-una-lengua-ihcuac-tlahtolli-ye-miqui

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Anexo 1. Guía para el diálogo con las familias[2]

Es adaptable a la lengua y al contexto de cada comunidad; puede realizarse de manera oral y en la lengua de preferencia de la familia.

1 **¿Qué lengua o lenguas se hablan en su casa? ¿Quiénes las hablan y en qué momentos?**

2 **¿En qué lengua le habla a su hija o hijo? ¿En qué lengua le responde?**

3 **¿En qué lugares de la comunidad se usa la lengua originaria? ¿Dónde ya no se usa?**

4 **¿Le gustaría que su hija o hijo aprendiera o fortaleciera la lengua en la escuela? ¿Por qué?**

5 **¿Qué saberes de la familia o de la comunidad le gustaría compartir con el grupo?**

[2] Adaptado de Santos, T. (2015). *Estrategias para el uso, desarrollo y aprendizaje de las lenguas indígenas en educación básica. Lecciones derivadas de la experiencia*. Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe. https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/educacion-intercultural/cgeib_00033.pdf