

Hacia una didáctica de las culturas y lenguas indígenas.

*Una experiencia de enseñanza y aprendizaje
para la construcción de conocimientos
disciplinares y comunitarios*



VICTORIA YOLANDA VILLASEÑOR LÓPEZ

El presente libro da cuenta de la intervención realizada en la lectura analítica o interpretación, y en la producción escrita desde el currículum, en un programa de nuestra universidad: la Licenciatura en Educación Indígena, Plan 2011. Se distribuye en cinco capítulos: I. *Por una didáctica de las lenguas y culturas originarias*. Desde la perspectiva sociocultural nos centramos en el enfoque de Vygotski como marco conceptual, mientras que la perspectiva metodológica consistió en una propuesta didáctica en tres etapas: preparación para el encuentro con las tradiciones orales, construcción guiada del significado de cada narrativa y la síntesis metodológica que nos permitió recapitular lo aprendido; II. *Estrategias de intervención para la enseñanza remota o cómo guiar, acompañar y monitorear los aprendizajes*. En este capítulo damos cuenta de la intervención realizada a través de las bitácoras de clase; III. *La acción didáctica o cómo aprender a construir y/o producir el sentido de un relato de la tradición oral desde las culturas indígenas*. Exponemos aquí cómo guiamos la construcción del sentido de cinco narrativas durante las sesiones “presenciales” en Meet y sistematizadas para su estudio; IV. *Enseñar a otros y otras sobre la construcción del sentido, los saberes y valores de la lengua y cultura originarias*, es decir, cómo guiamos a los y las alumnas durante el proceso de aprendizaje; y V. *Sobre las síntesis metodológicas o por qué dar cuenta de lo aprendido*, que corresponde a la cuarta fase de reflexión sobre la práctica. Por último, en nuestras *Consideraciones finales*, reflexionamos sobre la práctica propia de nuestra intervención en el curso *La interpretación en la construcción del conocimiento*, los hallazgos, sus resultados y desafíos.

**Hacia una didáctica de las culturas
y lenguas indígenas.**

*Una experiencia de enseñanza
y aprendizaje para la construcción
de conocimientos disciplinares
y comunitarios*

**Hacia una didáctica de las culturas
y lenguas indígenas.**

*Una experiencia de enseñanza
y aprendizaje para la construcción
de conocimientos disciplinares
y comunitarios*

Victoria Yolanda Villaseñor López

Hacia una didáctica de las culturas y lenguas indígenas.
*Una experiencia de enseñanza y aprendizaje para la construcción
de conocimientos disciplinares y comunitarios*
Victoria Yolanda Villaseñor López

Imagen de portada: *Tzompantli*, grabado de Aura Elisa Álvarez Villaseñor

Primera edición, 13 de diciembre de 2024

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional
Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco
núm. 24, col. Héroes de Padierna, Tlalpan, CP 14200, Ciudad de México.

www.upn.mx

ISBN 978-607-413-551-0

Esta obra fue dictaminada por pares académicos en sistema de doble ciego.

Nombres: Villaseñor López, Victoria Yolanda

Título: Hacia una didáctica de las culturas y lenguas indígenas : una experiencia de enseñanza y aprendizaje para la construcción de conocimientos disciplinares y comunitarios

Descripción: Primera edición | Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 2024 | Serie: Horizontes educativos

Identificadores: ISBN 978-607-413-551-0

Temas: Indígenas de México – Lenguas – Estudio y enseñanza (Superior) | Indígenas de México – Cultura – Estudio y enseñanza (Superior)

Clasificación: LCC PM3007 V55 2024

Queda prohibida la reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.
Hecho en México.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
Los objetivos generales y específicos de la intervención	14
La perspectiva de investigación-acción. Comenzar por planear la intervención.	16
Los ciclos de la investigación-acción y cómo se realizaron en este proyecto	17
CAPÍTULO I	
POR UNA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS Y CULTURAS ORIGINARIAS DESDE LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL	23
De la relación entre la perspectiva sociocultural y la didáctica de la lengua.	24
El enfoque sociocultural como marco conceptual	29
La organización general de un <i>Módulo de aprendizaje</i> en pedagogía del lenguaje	39
El sustento en la psicolingüística, la sociolingüística y la lingüística textual de la propuesta didáctica.	40
Cómo enseñar a construir y/o producir el sentido de un relato de la tradición oral.	47

<i>Slabul Ik'</i> como Modelo inicial de interpretación y recuperación de saberes y valores de una cultura	49
---	----

CAPÍTULO II

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA LA ENSEÑANZA REMOTA O CÓMO GUIAR, ACOMPAÑAR Y MONITOREAR LOS APRENDIZAJES: LAS BITÁCORAS DE CLASE	53
Interpretación y construcción del significado en narrativas de tradiciones orales indígenas	54
Las etapas y niveles, su función en la síntesis metodológica	56
Los campos semánticos en <i>Slabul Ik'</i> descubiertos por los alumnos	62
La apropiación de conocimientos, propiciar la autonomía	65
Recapitulación de los campos semánticos de <i>Slabul Ik'</i> : hacia la síntesis metodológica.	67

CAPÍTULO III

LA ACCIÓN DIDÁCTICA O CÓMO APRENDER A CONSTRUIR Y/O PRODUCIR EL SENTIDO DE UN RELATO DE LA TRADICIÓN ORAL DESDE LAS CULTURAS INDÍGENAS	77
<i>Ahuizote</i> de San Juan Chamula (cultura tsotsil): los acontecimientos anunciados. De las consecuencias irremediables	78
<i>La Cuchibruja</i> desde la cultura zapoteca del Istmo de Tehuantepec.	86
<i>Niño perdido en el cerro</i> : el saber y el mensaje de los lugares sagrados (cultura náhuatl de la Sierra Negra de Puebla).	95
<i>Mon alal ch'en</i> (La piedra viviente o la roca que engañó a una criatura inocente) desde la comunidad tseltal de Mesbilja, Oxchuc, Chiapas	100

<i>Sucib</i> (Los Señores que tenían Slabik [nahual o poder] contra los X'ik'aletik [sombrerones]) desde la comunidad tseltal de Pashtonticja, Oxchuc, Chiapas	107
--	-----

CAPÍTULO IV

ENSEÑAR A OTROS Y OTRAS SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO, LOS SABERES Y VALORES DE LA LENGUA Y CULTURA ORIGINARIAS	117
Recapitular lo aprendido: del contexto cultural cercano a las microestructuras lingüísticas	117
De los campos semántico-temáticos de las narrativas hacia su función social, intencionalidades y contexto comunitario	121
Guiar la generación de los Materiales didácticos a partir de las Narrativas estudiadas	124

CAPÍTULO V

SOBRE LAS SÍNTESIS METODOLÓGICAS O POR QUÉ DAR CUENTA DE LO APRENDIDO	131
Las narrativas “nos dejan una enseñanza y conocimientos que vienen de varias generaciones atrás”	132
La importancia de las tradiciones orales de cada comunidad indígena de Mesoamérica.	133
Los saberes comunitarios que prevalecen en la memoria colectiva . . .	135
Aprender a explicar los valores y conocimientos de la cultura comunitaria	139

CONSIDERACIONES FINALES.

REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA PROPIA: RESULTADOS Y DESAFÍOS	143
--	------------

REFERENCIAS	151
------------------------------	------------

Anexo A. Programa 2020, <i>La interpretación en la construcción del conocimiento</i>	155
---	------------

Anexo B. Guía-Lista de cotejo para la producción de los Materiales didácticos	163
Anexo C. <i>Slabul Ik'</i> (Nahual/Tormenta de Aire). Narrativa Modelo	167

INTRODUCCIÓN

El presente libro da cuenta de la intervención realizada en la lectura analítica o de interpretación, y en la producción escrita desde el currículum, en un programa de nuestra universidad: la Licenciatura en Educación Indígena, Plan 2011.

El espacio de investigación de la práctica propia en el terreno de la alfabetización académica, es decir, en cuanto a la lectura y escritura de acuerdo con los cursos específicos, constituyó a la vez el escenario de la indagación en torno al aprendizaje y la generación de nuevo conocimiento por parte de los y las alumnas, y se focaliza para este trabajo en el curso *La interpretación en la construcción del conocimiento*, del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Indígena durante 2020-2, periodo de pandemia por covid-19.

En el curso *La interpretación en la construcción del conocimiento* trabajamos básicamente con una *Propuesta didáctica integrada para la lectura y escritura* (Jolibert, 2001; Jolibert y Jacob, 2003; Jolibert, 2003a; Jolibert y Sraïki, 2009). Dicha perspectiva nos proporcionó la organización didáctica general a través de la estructura de un Módulo de aprendizaje y nos hizo posible enfrentar la interpretación, el análisis y la producción de las narrativas de diversas tradiciones orales de las lenguas y culturas indígenas. Hasta donde nos fue posible procuramos mirar de manera situada esas narrativas, es

decir, ubicadas en los contextos comunitarios y en las cosmovisiones que se articulan en la construcción de sus significados.

Cabe precisar que la propuesta didáctica asumida se inscribe y se desarrolla en el marco de una *Pedagogía de proyectos* (Jolibert, 2001; Jolibert y Jacob, 2003; Jolibert, 2003a; Jolibert y Sraïki, 2009), la cual en nuestro caso se centró en la planeación/diseño de proyectos en torno a la interpretación y producción de narrativas de las tradiciones orales comunitarias; todo ello a través del proceso de generación del Material didáctico como producto transversal que se fue construyendo a lo largo y ancho del curso.

Nuestra hipótesis sostiene que desde los escenarios de las comunidades y pueblos originarios se expresan los conocimientos y valores, e incluso sus visiones del mundo, a través de sus tradiciones orales. Estas se manifiestan literalmente en sus narrativas, donde emergen y se concretan en los usos y funciones socioculturales de las lenguas indígenas, desde el contexto de sus comunidades, las prácticas simbólicas, rituales y la cosmovisión de cada cultura. Es ahí donde podemos conocer e interpretar su sistema de conocimientos, saberes y sus valores o antivalores.

Se trató, entonces, desde la perspectiva didáctica focalizada con nuestros y nuestras alumnas, de poder aprender a interpretar tanto como producir pertinentemente ese sistema de saberes y valores, con base en cada narrativa de la tradición oral, en el marco de la cultura que estudiamos en todo momento.

En cuanto a la lectura y escritura disciplinares, tema central de nuestra intervención, los procesos y competencias académicas trabajadas en el curso fueron, en primer lugar, la interpretación/lectura y análisis de las narrativas de las distintas tradiciones orales de los y las propias alumnas, así como la producción de diversas versiones escritas de esas narrativas, entendidas desde la tradición oral de cada comunidad. En ese marco comunitario de interpretación se articula la perspectiva sociocultural y el enfoque didáctico asumido. Ambas posturas son complementarias y objetos de estudio, es decir, en torno a esas dimensiones se construyeron los conocimientos

disciplinares del curso tanto para producir como para interpretar situadamente las narrativas de las tradiciones orales indagadas.

En segundo lugar y como objetivo principal, procuramos que esa experiencia de los y las alumnas respecto a la interpretación y producción de sentido en las narrativas de sus culturas, pudiera convertirse en la producción (escritura y diseño de proyectos) de un material didáctico cuyos destinatarios serían los niños, jóvenes o adultos dentro de la propia cultura comunitaria.

Para este libro, organizamos la presentación de nuestra intervención y de nuestros resultados en cinco capítulos, los cuales conciernen –aproximadamente– a los ciclos de la investigación-acción, que es nuestro marco metodológico de referencia para indagar la práctica docente propia. Tales ciclos son el *plan de acción* o intervención, la *acción* o *intervención* misma en el aula, la *observación* de lo que ocurrió en la práctica y la *reflexión* sobre el proceso observado, todo ello a fin de dar lugar a nuevas prácticas cada vez más cercanas y propicias al aprendizaje.

Describimos brevemente, a continuación, los cuatro ciclos de la investigación-acción articulados en el contenido mismo de los capítulos que desarrollamos en este libro.

Primera fase. El *plan* de intervención docente en el aula universitaria se aborda en el capítulo I, “Por una didáctica de las lenguas y culturas originarias desde la perspectiva sociocultural”. Y es desde la perspectiva sociocultural que orientamos el enfoque de Vygotski como marco conceptual del curso, mientras que la perspectiva metodológica consistió en una propuesta didáctica integrada en tres etapas de un *Módulo de aprendizaje*:

- I. *Preparación al encuentro con las tradiciones orales.*
- II. *Construcción estructurada y guiada del significado de cada narrativa* (a través de siete niveles de informaciones o conceptos lingüísticos).
- III. *Síntesis metodológica*, la cual nos permitió recapitular lo aprendido, explicitando las estrategias y herramientas

conceptuales puestas en juego, a fin de que los y las alumnas pudieran disponer de esos recursos de la manera más autónoma que les fuera posible en momentos posteriores.

El módulo de aprendizaje adaptado flexiblemente de Jolibert (2001; 2003a) conformó la estructura didáctica, la estrategia y la organización general que siguieron los y las estudiantes tanto en el aula como en la producción de los Materiales didácticos para el diseño de sus proyectos, según los contextos comunitarios y el contenido temático de las narrativas.

En el mismo capítulo exponemos, también, nuestra estrategia general para enseñar a construir y/o producir el significado de una narrativa de la tradición oral. Partimos de la narrativa tselal *Slabul Ik'* (Nahual/Tormenta de Aire), que tomamos como texto modelo inicial de interpretación y recuperación/explicitación de los conocimientos y valores de una cultura desde su contexto comunitario.

Segunda fase. La *intervención* en lectura y escritura académicas, o mejor: el proceso de enseñar-modelar la interpretación de las narrativas al construir la significación de estas. Abarca los capítulos dos y tres.

En el segundo capítulo, “Estrategias de intervención para la enseñanza remota o cómo guiar, acompañar y monitorear los aprendizajes: las Bitácoras de clase”, damos cuenta de la intervención realizada a través de las *Bitácoras de clase*, cuya función fue el registro de lo trabajado en cada sesión, así como la sistematización de nuestras herramientas y hallazgos. Las Bitácoras se constituyeron así en la recuperación explícita de las estrategias, recursos y herramientas para todos y todas las estudiantes. Se obtiene a través de estas lo que ocurrió en cada sesión y son a la vez el registro de lo observado como medios imprescindibles para el trabajo en línea que propició la situación de pandemia. Cabe mencionar que a través de las Bitácoras, los y las alumnas pudieron dar seguimiento a los procesos de discusión y análisis construidos durante las sesiones, y estudiar sistemáticamente

cada una de las narrativas tanto propias como de sus compañeras y compañeros.

El tercer capítulo, “La acción didáctica o cómo aprender a construir y/o producir el sentido de un relato de la tradición oral desde las culturas indígenas”, expone cómo guiamos la construcción del sentido de cinco narrativas durante las sesiones sincrónicas en Google Meet, sistematizadas para su estudio y la mejor comprensión de los y las estudiantes, en las recapitulaciones realizadas a través de las Bitácoras de clase. Las narrativas abordadas pertenecen a cinco culturas y a cuatro lenguas diferentes. Fueron las siguientes:

1. *Ahuizote* de San Juan Chamula (cultura tsotsil).
2. *La Cuchibruja*, desde la cultura zapoteca del Istmo de Tehuantepec (Oaxaca).
3. *Niño perdido en el cerro* (cultura náhuatl, Sierra Negra, Puebla).
4. *Mon alal chèn* (la piedra viviente o la roca que engañó a una criatura inocente), desde la comunidad tsetal de Mesbilja, Oxchuc, Chiapas.
5. *Sucib*, los señores que tenían Slabik (nahual o poder) contra los X'ik'aletik (sombrrones) desde la comunidad tsetal de Pashtonticja, Oxchuc, Chiapas.

En el capítulo iv, “Enseñar a otros y otras sobre la construcción del sentido, los saberes y valores de la lengua y cultura originarias”, se explica cómo guiamos a los y las alumnas para que, a partir de las narrativas que produjeron y analizamos en las sesiones de clase, retomaran estas experiencias (ya sistematizadas en las Bitácoras, apartado tres) en el diseño de un Material didáctico, el cual estaría dirigido preferentemente a los alumnos de primaria de sus comunidades.

El mismo cuarto capítulo comprende la tercera fase de la modalidad de investigación-acción, en tanto que corresponde a la *observación de la intervención desde el proceso de aprendizaje de los y*

las propias alumnas. Es decir, *nuestra observación* se enfocó en esta etapa en los productos finales y desde las voces propias de alumnos y alumnas en torno al proceso de aprendizaje que experimentamos y que la profesora guio paso a paso. En ese sentido, podemos decir que se da cuenta de los resultados de la intervención desde la perspectiva de los alumnos y alumnas.

En el quinto capítulo, “Sobre las síntesis metodológicas o por qué dar cuenta de lo aprendido”, corresponde a la cuarta fase de *reflexión sobre la práctica docente* y se profundiza en las síntesis metodológicas donde los y las estudiantes se pronuncian, desde sus Materiales didácticos ya realizados, sobre la relevancia de dar cuenta de lo aprendido a fin de recuperar las estrategias y herramientas que diseñaron para orientar la perspectiva, la construcción de conocimientos y los valores de sus potenciales aprendices. Aquí, un par de sus valoraciones más sintéticas:

- Las narrativas *nos dejan una enseñanza y conocimientos que vienen de varias generaciones atrás*.
- Los saberes comunitarios prevalecen en la memoria colectiva.

Por último, en nuestras “Consideraciones finales”, reflexionamos sobre la práctica propia en el curso *La interpretación en la construcción del conocimiento*, los hallazgos, sus resultados y desafíos.

LOS OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS DE LA INTERVENCIÓN

Desde nuestro proyecto de investigación e intervención para el ciclo escolar 2020-2, nos planteamos el siguiente propósito general:

- Dar seguimiento, documentar y analizar las prácticas de lectura de estudio y la escritura de algunos géneros académicos de los y las estudiantes de licenciatura para modificar y/o

ajustar la docencia a la problemática presentada por los y las alumnas.

Objetivos específicos de la intervención

Al respecto, nos planteamos los siguientes propósitos:

- Propiciar un acercamiento práctico de los y las estudiantes de nuestra universidad al proceso de lectura de estudio sistematizado, asumiendo que esta tiene como propósito la construcción de los conocimientos disciplinarios o especializados de las profesiones en las que se están formando los y las alumnas.
- Implementar con los y las estudiantes de licenciatura recursos y estrategias que les permitan expresar lo que estudian y han aprendido a través de la lectura, que escriban para dar cuenta de ello, así como para producir textos de diferentes géneros académicos en los que pongan en juego, cada vez, las fases o momentos del proceso de escritura.

Durante la intervención del periodo 2020-2, en todo momento y progresivamente, explicitamos y modelamos en qué consiste tanto el proceso de interpretación como el de producción escrita de las narrativas que son portadoras de los saberes y valores de las culturas originarias. En un segundo momento procuramos la transposición didáctica (Chevallard, 1991) del proceso seguido en el aula, entonces dirigido a la generación de Materiales didácticos situados culturalmente, de tal modo que los y las alumnas, a la vez, los pudieran llevar a las aulas de sus espacios escolares, tanto comunitarios como de su posterior actividad profesional.

Para ello dedicamos la mayoría de las sesiones del curso al análisis minucioso de las narrativas recuperadas o producidas por los y las alumnas desde sus contextos comunitarios. A partir de esas narrativas,

interpretadas y producidas, fue posible incorporarlas al Material didáctico que desarrollaron, ya fuera entre pares o individualmente.

LA PERSPECTIVA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN. COMENZAR POR PLANEAR LA INTERVENCIÓN

Adoptamos esta perspectiva específica de indagación por resultar-nos la más precisa para seguir la práctica propia y dar cuenta de ella. Tal seguimiento implicó observar el proceso de enseñanza para desarrollar las competencias académicas de lectura de estudio y, a la vez, guiar la interpretación y producción de los saberes, tanto como de los valores culturales propios de alumnos y alumnas desde sus contextos comunitarios. Todo lo cual implica, según precisa Latorre, la puesta en juego de un proceso donde

El profesorado investigador asume la práctica educativa como un espacio que hay que indagar; se cuestiona el ser y hacer como docente; se interroga sobre sus funciones y sobre su figura; se pregunta por su quehacer docente y por los objetivos de la enseñanza; revisa contenidos y métodos, así como las estrategias que utiliza; regula el trabajo didáctico, evalúa el proceso y los resultados (2013, p. 12).

El enfoque de investigación-acción nos permitió situarnos respecto a nuestra propia actuación docente desde una perspectiva que focalizó los propósitos y aprendizajes esperados en función de la lectura interpretativa y analítica. Esta última fue trabajada minuciosamente, sesión tras sesión, con los y las estudiantes. Un proceso semejante se realizó en cuanto a la producción escrita de las narrativas comunitarias y en la escritura de los Materiales didácticos generados por los y las alumnas.

En este sentido, tanto el Programa/Plan como su modificación flexible –según las necesidades y condiciones que enfrentaron los alumnos– se convirtió en la columna vertebral del proceso de

construcción de los conocimientos para todos y para cada uno de los estudiantes.

El enfoque elegido, el de la investigación acción, nos permitió un trayecto que en primer término beneficia y benefició a los y las aprendices, y en el siguiente momento nos permitió enfocar la mirada de quien investiga e interviene hacia la ruta de una mediación docente más productiva y propicia para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura académicas, de acuerdo al contenido disciplinar y curricular de nuestro curso (Villaseñor, 2021, p. 15).

En el caso de la intervención que implementamos en el aula virtual del curso *La interpretación en la construcción del conocimiento*, necesariamente focalizaremos una parte del proceso de aprendizaje para analizarlo y dar cuenta de él, de manera inductiva.

Al mismo tiempo, el enfoque de investigación-acción tuvo consecuencias sobre la marcha del proceso mismo de enseñanza y aprendizaje para reconfigurarlo cada vez que fue necesario, por ejemplo, en la decisión de concentrarnos en la producción de un solo género académico: el *Material didáctico culturalmente pertinente para las lenguas y culturas indígenas*, como producto final del curso. Igualmente, este género fue apuntalado por el proceso transversal y minucioso de la lectura analítica de las narrativas estudiadas y de los contenidos disciplinares propios del curso mismo.

LOS CICLOS DE LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN Y CÓMO SE REALIZARON EN ESTE PROYECTO

Como dijimos anteriormente, los ciclos o fases desde la perspectiva de la investigación-acción nos ayudaron a organizar el proceso de intervención a través del diseño de una *Guía-Lista de cotejo* para la generación del Material didáctico basado en las narrativas de las tradiciones orales de las distintas culturas originarias indagadas.

Posteriormente, seguimos de manera aproximada la “espiral autorreflexiva” que pasa por observar, reflexionar, analizar y evaluar (Latorre, 2013, p. 39) la práctica propia o “acción docente” (Latorre, 2013), siguiendo el proceso de autoevaluación y coevaluación que se solicitó a los alumnos respecto al uso que hicieron de la Guía-Lista de cotejo para el diseño de su Material didáctico (ver Anexo B).

Se pusieron en juego, para nuestra reflexión, la observación y las valoraciones que los alumnos hicieron antes y durante el proceso de escritura, así como en la revisión según los criterios especificados para el producto final, ya no solo de su escritura, sino especialmente a través de la lectura, de la construcción y producción de sus conocimientos disciplinares explicitados por esta vía de la escritura. El ciclo general de investigación-acción se integró por las siguientes cuatro fases que especificamos a continuación, con el contenido de nuestra intervención puntual en cada caso.

Primera fase. El Plan de intervención docente en el aula

Se trata, en nuestro caso, del propio Plan/Programa curricular (ver Anexo A) que tuvo como foco inicial de intervención, la interpretación del sentido o construcción del significado de cada Narrativa de una tradición oral, para derivar de estos productos, la generación de un *Material didáctico culturalmente pertinente para las lenguas y culturas originarias*.

Procuramos que, a través de ese Material didáctico, nuestras alumnas y alumnos pusieran en marcha y traspusieran –en el sentido de Chevallard (1991)– los conceptos lingüísticos contextual-comunicativos, discursivo-textuales y lingüísticos para la construcción guiada del significado de cada narrativa, en el marco de la *Propuesta Didáctica Integrada* de Jolibert (2001, 2003, 2003a y 2009). Se trataría, entonces, del aprendizaje de la lectura y escritura de nuevos y nuevas aprendices en otros niveles y ámbitos educativos.

Tales aprendices serían, finalmente, los y las niñas, jóvenes o personas adultas de las comunidades de donde surgieron las propias narrativas estudiadas; he ahí el enfoque sociocultural o enseñanza y aprendizaje situados.

En el primer capítulo, “Por una didáctica de las lenguas y culturas originarias desde la perspectiva sociocultural”, damos cuenta del enfoque de partida que nutrió el proceso de aprendizaje de los y las alumnas y fundamentó la generación de sus Materiales didácticos.

Continuamos con la exposición de las siguientes tres fases que conforman el ciclo de la investigación-acción y nuestra manera de adoptarlas en la intervención a lo largo del curso *La interpretación en la construcción del conocimiento*.

Segunda fase. La Acción (intervención) docente

Está integrada por la *acción docente* propiamente dicha. Es decir, se trata aquí de nuestra práctica a través de la *intervención en los procesos de lectura y escritura académicas*.

Para el caso de nuestro curso/intervención en *La interpretación en la construcción del conocimiento*, empleamos recursos, *estrategias y herramientas de intervención* específicos para la enseñanza remota, mismos que fuimos generando a partir del Plan/Programa y sobre la marcha del curso para guiar, acompañar y monitorear los aprendizajes a través de *Bitácoras de clase*, en las cuales se ordenaron y se fueron sistematizando un conjunto de recursos lingüístico-textuales que explicaremos en el segundo capítulo.

Las acciones didácticas se enfocaron en lograr que los y las alumnas aprendieran, cada vez, a construir y/o producir el sentido de un relato de la tradición oral desde las culturas indígenas y sus contextos comunitarios. Daremos cuenta de ese proceso complejo en los capítulos II y III de la obra.

Tercera fase. La Observación de la práctica propia

En nuestro caso, tal observación se documentó mediante las *Bitácoras*, vehículo y estrategia por excelencia que constituyeron el registro de nuestras sesiones. Estas se enfocaron en términos de lo que propuso siempre la profesora y de lo que realizaron los y las estudiantes, sus preguntas y estrategias explicitadas, tanto como los recursos descubiertos para interpretar y/o producir específicamente cada narrativa de la tradición oral que compartían al grupo, desde sus lenguas y culturas comunitarias.

Mostraremos estas dimensiones en los apartados tres y cuatro, que corresponden a la intervención realizada en el aula virtual de quinto semestre, del curso *La interpretación en la construcción del conocimiento*.

El recorrido de observación y documentación que hicimos del doble proceso de enseñanza y aprendizaje del curso referido, se halla por entero en las *Bitácoras* de clase, útiles y relevantes no solo para los fines de esta investigación sino primordialmente para los propios alumnos durante su formación, como veremos en los capítulos tres y cuatro.

Cuarta fase. Reflexión sobre la práctica: resultados y desafíos

Mantuvimos la reflexión sobre la práctica docente propia –especialmente alerta en cada momento de nuestra intervención– para ajustarla y flexibilizarla al máximo, pues los y las alumnas, así como la profesora, enfrentamos diversas problemáticas tanto con las plataformas institucionales como con el acceso a internet por parte de los y las estudiantes. Así que la cercanía a través de la comunicación y mediación docente fue esencial para hacer todo lo posible y un poco más por parte tanto de alumnos y alumnas como de la

profesora, en aras del proceso de aprendizaje y de propiciar las condiciones imprescindibles para cada estudiante.

Para esta última fase, a lo largo del desarrollo de la intervención o acción docente realizaremos un análisis somero de lo ocurrido en el aula, en términos de lo que hizo la profesora, lo que hicieron y pusieron en marcha los y las estudiantes, así como sus resultados a través del Material didáctico, producto final palpable y punto de llegada del curso. Esta fase nos permitió arribar a ciertos resultados de los alumnos y consolidar caminos más viables para la enseñanza de la lectura y escritura en la construcción de los conocimientos disciplinares. La reflexión a partir del análisis de lo realizado, nos aporta –al mismo tiempo– las rutas próximas, siempre adaptables y flexibles para enfrentar los desafíos en torno a la lectura y escritura académicas de nuestros y nuestras aprendices. Presentaremos los resultados y retos, particularmente de la fase de reflexión sobre la práctica propia, en el capítulo cinco, en el cual damos cuenta y detalle de nuestras experiencias, logros y casos pendientes.

CAPÍTULO I
POR UNA DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS
Y CULTURAS ORIGINARIAS DESDE
LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Procurar que la propuesta didáctica de Jolibert (2001) nos conduzca y permita mirar, pensar, develarnos qué hay detrás y sosteniendo desde cada cultura, la significación de cada NARRATIVA para, en la puesta en práctica, llevar al aprendiz a un recorrido de lectura interpretativa y significativa. Tal es el reto creativo a poner en juego en la producción de cada Material didáctico.

Hasta donde nos sea posible y según cada narrativa, buscamos descubrir el sentido, los conocimientos y valores desde nuestras culturas y para nuestra propia existencia...

Consigna en la Guía-Lista de cotejo para la producción de los Materiales didácticos

Desde la *planeación* del curso (primera fase del ciclo de investigación-acción) y al comienzo de este, les planteamos a los y las alumnas que el *enfoque sociocultural e histórico* de Vygotski sería el *marco conceptual* de referencia para la interpretación y construcción de

los conocimientos, saberes y valores tanto de las lenguas como de las culturas indígenas expresados a través de las narrativas de cada tradición oral comunitaria.

Enfatizamos que tales conocimientos y valores son generados y actúan desde esa fuente cultural que son las tradiciones orales que estudiamos, y que se concretaron en las distintas narrativas. La consideración de la perspectiva sociocultural *vygotskiana* es coherente respecto a la concepción de enseñanza situada y aprendizaje situado, pues nos permite integrar –en nuestro caso– las culturas de las que forman parte los y las alumnas como personas participantes de sus lenguas y comunidades indígenas en la construcción de sus conocimientos y valores.

En los siguientes apartados de este capítulo planteamos la relación entre la perspectiva sociocultural y la didáctica de la lengua (o de las lenguas) de acuerdo con las concepciones fundamentales que asumimos (Jolibert, 2001; Jolibert y Jacob, 2003; Jolibert, 2003a; Jolibert y Sraïki 2009). En seguida precisamos el enfoque sociocultural como marco conceptual del curso; describimos los niveles contextual, discursivo y lingüístico en la construcción del significado; integramos el sustento en la psicolingüística, la sociolingüística y la lingüística textual de la propuesta didáctica asumida y, finalmente, mostramos cómo empezamos a trabajar al construir y/o producir el sentido de un relato de la tradición oral: *Slabul Ik'* (Nahual/Tormenta de Aire) como Modelo inicial de interpretación y recuperación de saberes y valores de una cultura.

DE LA RELACIÓN ENTRE LA PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL Y LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA

En cuanto a nuestro enfoque didáctico y metodológico para el aula, el cual se compone ya por la perspectiva sociocultural a través de su *pedagogía por proyectos* (Jolibert, 2003a, pp. 33 y 65), consistió en la *propuesta didáctica integrada* para la interrogación, interpretación

y producción de textos, diseñada principalmente por Jolibert (2001, pp. 79-95).

Aun cuando la propuesta didáctica de Jolibert se profundiza en publicaciones posteriores de nuestra autora (Jolibert y Jacob, 2003; Jolibert, 2003a; Jolibert y Sraïki 2009), procuramos enfocarnos en el curso solo en un artículo que la sintetiza (Jolibert, 2001, pp. 79-95), con la finalidad de no complejizar, innecesariamente, ni dispersar el estudio de los conceptos lingüísticos claves y la concepción sociocultural de la *pedagogía de proyectos* por parte de nuestro alumnado. Dicha propuesta didáctica se estructura en un *Módulo de aprendizaje* en tres etapas que adaptamos en el siguiente orden:

- I. Preparación al encuentro con las tradiciones orales indígenas y sus narrativas.
- II. Construcción estructurada y guiada del significado de una narrativa de la tradición oral comunitaria.
- III. Síntesis metodológica, donde recapitulamos el recorrido de aprendizaje seguido con sus estrategias y herramientas.

Cabe precisar que la segunda etapa, *Construcción estructurada y guiada del significado*, es crucial en la interpretación y construcción del significado de las narrativas.

Nos servimos de siete tipos o niveles (N) de informaciones, índices o marcas lingüísticas que los textos/discursos *entregan* al lector u oyente (Jolibert, 2001, p. 83) para la construcción de significado, ya sea para la producción o para la interpretación de los textos. Enunciamos, someramente, a qué aspectos corresponden estos siete niveles (N).

N1. *Contexto cercano al aprendiz*. Refiere a la comunidad, la cultura y la lengua de cada estudiante y de cada narrativa de acuerdo con su tradición oral.

N2. *Parámetros de la situación comunicativa*. Se trata aquí del hablante o narrador que relata una historia; del oyente/lector; del

contenido enunciado (en nuestro caso, del contenido mismo de la narrativa en cuestión); del propósito: ¿para qué y por qué se cuenta cierta narrativa en una comunidad?

N3. *Tipo de texto y función social* (o educativa/formativa en nuestro caso) que cumple.

N4. *Silüeta* o forma gráfica que distingue a un tipo de texto. Es la superestructura/macroestructura (Van Dijk, 1996, pp. 141-145; pp. 288-289) que en un texto narrativo corresponda a un esquema/estructura narrativa, la cual va aproximadamente de un *inicio*, a un *desarrollo* que incluye un conflicto, y a su *desenlace* como contenido semántico global (macroestructura).

N5. *Lingüística textual*. Comprende los siguientes aspectos: a) opciones del narrador; b) nexos o conectores y organizadores textuales en el inicio, desarrollo y desenlace de la narrativa en cuestión; c) campos semántico-temáticos (que revisten la estructura narrativa). Puede referirse al respecto a Van Dijk (1996).

N6. *Frases y oraciones*. Se hallan e integran en el conjunto del texto narrativo y su trama. A la vez, agrupamos y organizamos esas frases y oraciones párrafo por párrafo en campos semánticos o temáticos que revisten la estructura narrativa esquemática (inicio-desarrollo-desenlace).

N7. *Palabras* (o léxico) y las *Microestructuras* que las componen.

En el curso planteamos a los y las estudiantes –desde las primeras sesiones– que estos siete niveles de conceptos o marcas lingüísticas nos permitirían estudiar, construir y reconstruir los significados de los textos, las estructuras de las lenguas al explorarlas, tanto como los relatos de las tradiciones orales indígenas en el marco de sus contextos culturales comunitarios. Desde esos contextos como *sistemas de prácticas sociales* es que tuvo sentido para los y las estudiantes acercarnos desde la visión sociocultural del desarrollo cognitivo y el aprendizaje (Vygotski, 1993; Giardini *et al.*, 2017).

A grandes rasgos, el procedimiento y recorrido metodológico aproximado con los siete niveles para la construcción del significado de cada narrativa, se trazó para los alumnos y alumnas como sigue:

- Se estableció, al menos inicialmente, un doble recorrido relacional entre los niveles. En el primero, fuimos del N1 o *Contexto* al N7 de las *Palabras* y sus *Microestructuras*.
- Una vez que llegamos al N7 de las *Palabras* y sus *Microestructuras* fuimos estableciendo la relación entre cada nivel, desde el N7 (de las palabras) y regresando hacia el N6, *Frases y oraciones* (integradas también por *palabras*), hacia el N5 *Lingüística textual*.
- Elegimos aquí, en el N5 de la *Lingüística textual*, los *campos semánticos*¹ formados a la vez, de palabras, frases y oraciones y que revisten la *estructura narrativa* en el N4 (inicio, desarrollo y desenlace identificados *previamente*), hacia el N3 *Tipo de texto* (narrativa de una tradición oral) y la *función social que cumpliría*; por ejemplo: difundir entre las nuevas generaciones determinados *valores y conocimientos propios* de una cultura y quizá de una identidad así definida; hacia el N2 *Parámetros de la situación comunicativa*, donde enfatizamos *para qué y por qué se cuenta* (propósito o intencionalidad comunicativa) una determinada historia en el marco de un contexto cultural específico (N1).
- Comentamos al grupo y ahora a nuestros lectores que *la utilidad, economía conceptual y riqueza* de este *Modelo o Propuesta Didáctica Integrada* tanto en el Módulo de aprendizaje como al realizar el recorrido por los siete niveles de informaciones (*marcas, índices* o conceptos lingüísticos) fue la de *proponer y practicar* con el grupo y con cada estudiante una *metodología didáctica precisa*. Evitamos hasta donde nos fue posible la densidad conceptual, a fin de que nuestros alumnos pudieran primero *interpretar*, y en un segundo momento, logran producir *diferentes*

¹ En semántica léxica se llama campo semántico a “un conjunto de unidades léxicas” (Greimas y Courtés, 1982, p. 49). Empleamos este término como un concepto operador que nos permite construir intuitivamente una agrupación temática aproximadamente por párrafo, coherente con la trama narrativa abordada en cada caso.

narrativas de sus tradiciones orales a través de las herramientas conceptuales puestas en práctica con la guía directa de la docente. Posteriormente, con la experiencia de todo *el recorrido realizado y guiado por la profesora*, pudieron *diseñar un Material didáctico* que mostró los caminos para una posible intervención en algún nivel educativo de sus comunidades.

En el *Material didáctico* se trató de llevar esta experiencia del aula universitaria a manera de *proyectos de vida comunitaria para nuevas y nuevos aprendices*, con quienes nuestros universitarios podrían continuar con los procedimientos, estructuras y herramientas didácticas aprendidas para aplicarlas a nuevas situaciones de aprendizaje y de manera cada vez más autónoma, es decir, sin la ayuda tanto de la profesora como de otros y otras pares. La cuestión de la autonomía es un ejercicio que se logra con la práctica, primero guiada y prescindiendo poco a poco de ese apoyo por parte de quien aprende. Ahí podemos apreciar la incorporación de la perspectiva sociocultural, particularmente en cuanto a la *zona de desarrollo próximo* (Vygotski, 1993), y la construcción de *andamiajes* en los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Por lo demás, la propuesta de Jolibert es coherente con la perspectiva sociocultural de Vygotski en varios sentidos. Comentamos tres dimensiones de esta relación. En primer término, Jolibert y Jacob (2003, p. 21) plantean la relación imprescindible entre la vida de los aprendices y el aula. En nuestro caso, involucramos la vida comunitaria de nuestro alumnado para traer al aula universitaria las vivencias, conocimientos y valores que pueden aprehenderse desde las tradiciones orales en sus diferentes narrativas. Supusimos que esas tradiciones orales y otras prácticas culturales han formado parte de la historia de las personas de cada comunidad.

En segundo lugar y principalmente, la autora desarrolla una *pedagogía por proyectos*. Esta noción es la vía conceptual por la cual ha llegado tanto a los Planes de Estudio de Educación Básica

como a las aulas de nuestro país, de 2006 a la fecha, el concepto sustancial de Vygotski (1993) para la práctica educativa, es decir, la *zona de desarrollo próximo*. De la puesta en práctica de esta concepción se derivan los conceptos de *mediación* docente y *cooperación* entre los pares y docentes para los procesos de desarrollo y de aprendizaje. En ese sentido también se ha esbozado una enseñanza del lenguaje como *prácticas sociales de la lengua* que implica que esos usos lingüísticos se contextualizan –desde el entorno escolar– histórica, social y culturalmente.

En un tercer sentido, la perspectiva de Vygotski (1993) a partir de *Pensamiento y lenguaje* ha contribuido desde la noción de actividad (también conocida como teoría de la actividad), a la puesta en marcha de los medios para el aprendizaje cooperativo (que es interpersonal) y la apropiación de los saberes, de las formas de actuación y valores (que son intrapersonales) en la conformación de las competencias individuales de los seres humanos. Jolibert integra el enfoque sociocultural –por completo– al propiciar, organizar y estimular “una vida cooperativa y activa” en las aulas a través de la *pedagogía de proyectos* (Jolibert y Jacob, 2003, p. 53).

EL ENFOQUE SOCIOCULTURAL COMO MARCO CONCEPTUAL

Por comodidad expositiva, en este apartado reseñaremos *La pedagogía de Vygotski* (Giardini *et al.*, 2017), capítulo donde seis autoras condensan diferentes obras –como *Pensamiento y lenguaje* o *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores*–, volviendo explícitos y articulados los conceptos que podrían conformar una visión unificada de la *pedagogía vygotskiana*, aun cuando sabemos que nuestro autor empleó más bien el término *instrucción* en lugar de enseñanza o pedagogía. Por lo demás, este mismo capítulo fue el que estudiamos en nuestra aula del curso *La interpretación en la construcción del conocimiento*.

Quizá la esencia del enfoque sociocultural está en que Vygotski considera que la *sociedad* y la *cultura* contienen todos los instrumentos materiales y psicológicos necesarios e imprescindibles para que las personas (no solo niñas y niños) se desarrollen, crezcan, maduren y se conviertan en adultos activos, *propietarios conscientes y autónomos del patrimonio social y cultural compartido*. Nuestro punto de partida, desde ahí, fueron los saberes y valores que los y las alumnas pudieron recuperar desde sus propios contextos comunitarios, a través de las tradiciones orales y concretamente en las narrativas de tales tradiciones.

En este sentido, en el que las personas de cada comunidad y cultura se posicionan como *propietarias conscientes y autónomas del patrimonio social y cultural compartido*, es que se enfocó la participación social y comunitaria de alumnos y alumnas de nuestra aula universitaria frente a su cultura y lengua indígenas a través de sus tradiciones orales.

Para lograr que cada aprendiz se apropie del patrimonio social y cultural, así como de conocimientos y saberes específicos, es fundamental ofrecer –desde la escuela y en nuestro caso, desde el aula universitaria– tanto *buenos instrumentos* como *buenas prácticas* y adoptar las técnicas o metodologías didácticas pertinentes (Jolibert, 2001; Jolibert y Jacob, 2003; Jolibert, 2003a; Jolibert y Sariki, 2009), para alcanzar los propósitos de *apropiación* o *reapropiación* del patrimonio cultural y lingüístico, a la vez que de las concepciones y herramientas académicas en la construcción del conocimiento tanto cultural como escolar.

Vygotski plantea que *es el adulto* o alguien más experimentado –para nosotros, la profesora– quien propicia y permite el desarrollo *adecuado* de las nuevas generaciones. Se trata de una responsabilidad grande, si una se la toma en serio, la que se debe afrontar de la mejor manera posible. Para esta tarea compleja nos sirvió, de manera básica y muy fructífera, el *Modelo Didáctico Integrado* de Josette Jolibert y sus diferentes equipos de trabajo en Francia y Latinoamérica (Jolibert, 2001; Jolibert y Jacob, 2003;

Jolibert, 2003a; Jolibert y Sariki, 2009). Tal propuesta didáctica nos permitió ver las narrativas en el marco de los contextos comunitarios, en sus funciones como prácticas sociales propias de las tradiciones orales e ir hasta su composición textual, gramatical, léxica y microestructural (morfológica), sin perder de vista que tales estructuras conforman una significación tanto textual como contextual (Van Dijk, 1996). Consideramos que en este punto de encuentro entre el contexto cultural y la narrativa comunitaria, desde la perspectiva didáctica se articulan el enfoque sociocultural y la didáctica de las lenguas. Exploraremos esta relación en los siguientes capítulos.

Volviendo a Vygotski, él aborda el desarrollo de las funciones cognitivas o *funciones psicológicas superiores*: percepción, atención, memoria, imaginación, pensamiento y lenguaje y su relación con la práctica educativa. Es decir, así como la sociedad y la cultura son cruciales en el desarrollo del lenguaje y el pensamiento, por ejemplo, en las interacciones comunitarias de los niños y niñas en contextos culturales indígenas; la escuela debería continuar *explícitamente* esas formas de interacción para el desarrollo y el aprendizaje de sus alumnos y alumnas. A esas formas de interacción entre maestros y alumnado, así como de los aprendices entre sí, se le conoce como *aprendizaje mediado* y *aprendizaje colaborativo* o *cooperativo*, que es el tipo de proceso que seguimos en nuestra aula universitaria para aprender a interpretar y producir las diferentes narrativas en el marco de las tradiciones orales comunitarias. Así, el enfoque sociocultural de Vygotski nos permitió poner en marcha, clarificar y describir “*cómo la sociedad y las interacciones sociales proporcionan su contribución fundamental*” (Giardini *et al.*, 2017, pp. 99-100) para el aprendizaje.

A partir de ello, se trató de diseñar y propiciar recorridos de aprendizaje funcionales, operativos y útiles para mejorar cada vez la práctica educativa en nuestra aula de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Indígena.

El aprendizaje

Para Vygotski, *aprender significa interiorizar el patrimonio de nuestra sociedad*, lo que esta ha producido y comparte: tomar conciencia de lo que nos rodea. De este modo, la persona puede desarrollar sus capacidades y vivir de manera activa y partícipe de su contexto y cultura. Especialmente ocurre así en las comunidades que comparten una lengua y cultura originarias.

El aprendizaje es un fenómeno compartido que no puede suceder fuera de la cultura, en soledad. Las competencias que adquiere un ser humano son, en primer lugar, sociales, porque le permiten insertarse en una cultura y solo sucesivamente, serán un bagaje individual, a través de la *interiorización* o *apropiación*, que formará a la persona y su mente y ello ocurre a través de la interacción con la cultura comunitaria (y universitaria), lo cual en un siguiente momento será *interiorizado* e irá conformando el pensamiento, el desarrollo del lenguaje y demás procesos psicológicos superiores.

Gracias a la *interacción social y cultural*, las personas podemos llegar a *modos de funcionamiento complejo*. Es así como se logra un *control cada vez más consciente de los procesos psicológicos*, pensamiento y lenguaje, por ejemplo, que constituyen la base de los comportamientos inteligentes típicamente humanos.

Desde la perspectiva de Vygotski, el *aprendizaje* es fundamental para el *desarrollo de las capacidades mentales* de las personas. Es la fuente del “desarrollo psíquico”, porque permite “concretar el potencial cognitivo” de las personas. De tal manera que, “mediante una guía y un soporte adecuados, se desarrolle la inteligencia” (Giardini *et al.*, 2017, pp. 100-101) y las capacidades o competencias académicas en el caso de nuestro alumnado, a la vez que se posicionan respecto a los saberes, conocimientos y valores, al patrimonio de sus culturas indígenas.

La zona de desarrollo próximo

El *aprendizaje* para Vygotski no puede ser un viaje solitario, por el contrario, es una aventura social llevada a cabo con otros/otras y por medio de otros/otras. Hay una *participación guiada*, donde la persona más experta (la profesora, en nuestro caso) tiene que proporcionar al aprendiz el impulso o pivote para progresar en el desarrollo, en el crecimiento de las competencias y capacidades, así como en la maduración de las funciones cognitivas. Sea un padre o madre, una maestra, una colega o cualquier persona más experimentada, cualquiera de ellos o ellas tienen la tarea de acompañar, ayudar al más inexperto o novato, apoyándole en el logro de sus nuevos objetivos. Todo ello ocurre así, particularmente entre las y los niños, jóvenes y adultos que interactúan y se desarrollan tanto en el escenario de las culturas indígenas como en los espacios de aprendizaje de la universidad. Al menos este es el sentido que se buscó propiciar en nuestra aula universitaria.

Se tratará de conquistas cercanas que todavía no se han alcanzado; conocimientos adquiribles en un futuro, pero que ahora mismo no se poseen. Vygotski nos habla de una “tierra del medio”, *un área en la que se sitúan las semillas de lo que será*, pero aún no es (Vygotski, 1993, p. 239).

Así, la *zona de desarrollo próximo* representa la *distancia* que existe entre *lo que el aprendiz puede hacer solo y lo que puede alcanzar gracias al apoyo* de una persona experta, maestro, maestra o compañero, compañera más experimentados. Es la zona que divide y conecta las habilidades ya *poseídas* o acreditadas por un o una aprendiz y el potencial que se puede activar gracias al apoyo externo de otra persona más competente (Vygotski, 1993, p. 239).

Desde esta perspectiva, la profesora buscó ofrecer en la interacción en el aula de quinto semestre y a cada aprendiz, los instrumentos para llegar a gestionar de manera autónoma una adecuada capacidad de *resolución de problemas lingüísticos y didácticos* que le permitieran progresar y actuar pertinentemente respecto a

la interpretación y producción de narrativas de la tradición oral, como al diseño/planeación de Proyectos o Materiales didácticos en el contexto de la lengua y cultura comunitaria. Si el acompañamiento y el apoyo resultaran exitosos, cada *aprendiz* podría adquirir las capacidades necesarias para esta tarea durante el curso y en su ejercicio puntual como profesional de la educación indígena. Tal aprendiz adoptaría, internalizaría tales *competencias*, es decir: “las haría suyas, y pasaría de un desarrollo potencial a un desarrollo efectivo respecto a una determinada competencia” (Giardini *et al.*, 2017, pp. 101-104).

De tal manera que la *colaboración* para la interpretación y producción de las narrativas de distintas tradiciones orales a fin de construir la significación cultural, fue la práctica interactiva propia de nuestra aula, como veremos en los siguientes capítulos.

El papel de la evaluación

La concepción de una *zona de desarrollo potencial*, en la que residen de modo embrionario las competencias que aún no están completamente adoptadas, pero que pronto lo serán con la ayuda necesaria, implica también una nueva concepción de los métodos de evaluación.

Vygotski cuestiona, desde su época, la función de instrumentos como los *test* de inteligencia que no tienen en cuenta las potencialidades, las habilidades aún en estado embrionario y que la persona está empezando a dominar y a hacer suyas.

Al mismo tiempo, Vygotski subraya la necesidad de desarrollar y adoptar técnicas de evaluación más dinámicas y flexibles. No solo se trata de una evaluación de lo que él y su aprendiz realizan de manera espontánea, “sino de lo que potencialmente podrá hacer cuando se cumplan las condiciones necesarias, de modo que se pueda considerar un completo abanico de competencias realizadas, realizables o aún en potencia” (Giardini *et al.*, 2017, p. 105). Se verán en los

siguientes capítulos las *potencialidades* y competencias culturales y académicas que pudieron desarrollar nuestros alumnos y alumnas a lo largo del curso a través de la propuesta didáctica y estrategias que pusimos en práctica (Jolibert, 2001; Jolibert y Jacob, 2003; Jolibert, 2003a; Jolibert y Sraïki, 2009).

El andamiaje (*scaffolding*) de Bruner

Al seguir la perspectiva de Vygotski en torno a la *zona de desarrollo próximo*, Bruner habla de la persona adulta (padres y maestros) como de una figura fundamental que tiene una función de *scaffolding* (*andamiaje*) respecto al más joven. Tal *estructura de apoyo* funciona como *el andamio utilizado en la construcción, para sostener un edificio en construcción*.

Ese *andamio*, en nuestro caso, fue la *Propuesta didáctica integrada* de Jolibert (Jolibert, 2001; Jolibert y Jacob, 2003; Jolibert, 2003a; Jolibert y Sraïki 2009), organizada bajo la forma del Módulo de aprendizaje y movilizandando las estrategias y herramientas de los siete niveles de conceptos lingüísticos para interpretar y producir las narrativas de una tradición oral comunitaria en el contexto cultural y educativo pertinente.

Continuando con Bruner, él considera que cuando ya se ha enfrentado la situación, cuando la persona ya ha aprendido cómo actuar sola, la ayuda del adulto y/o profesor desaparece, igual que el *andamiaje* cuando se acaba una obra. El *apoyo es provisional*, dura mientras es necesario, y después deja espacio a la persona para que sea la *protagonista activa y consciente* de su aprendizaje y de su vida. Este es el lugar de llegada para el aprendizaje independiente o autónomo que buscamos generar para nuestras y nuestros futuros profesionistas en educación indígena.

La persona más experta es la que está al lado de quien tiene que aprender (cada alumno, cada alumna), proporciona los instrumentos y el ejemplo. Esa persona experta “proporciona una ayuda

práctica y psicológica para afrontar los problemas, las nuevas situaciones y los desafíos naturales del periodo de *aprendizaje*” (Giardini, 2017, p. 109).

Tal papel de *andamiaje* es la función que los más experimentados tienen respecto a los más inexpertos. Así, ese andamio o estructura de base es de una importancia fundamental para el desarrollo y crecimiento de quien aprende, como puede apreciarse.

En nuestro caso, la estructura del *Módulo de aprendizaje* y la puesta en marcha de los siete niveles de conceptos lingüísticos como estrategia para la construcción del significado de cada narrativa (desde el contexto cultural respectivo), constituyeron el *andamiaje* o *constructo didáctico* para que nuestros y nuestras aprendices universitarias pudieran transitar a un escenario de próxima autonomía como profesionales de la educación indígena, en las aulas posibles de educación intercultural bilingüe de sus comunidades.

Entonces, desarrollarse y aprender se consideraron en nuestra aula universitaria como procesos de interacción y construcción social/académica, aproximadamente “como un ‘juego de sociedad’, en el que ocurren intercambios y relaciones llenos de significado y participación” (Giardini, 2017, pp. 109-110).

Esta fue, por tanto, nuestra aspiración y nuestra práctica de intervención docente en la experiencia que aquí documentamos.

Vygotski y la didáctica actual

Lev Semyonovich Vygotski se concentra en las dos figuras principales del contexto escolar: alumnos y alumnas, y los y las docentes. Ahí, un profesor o profesora plantea un conocimiento y el alumno interactúa flexible y activamente con este contenido. Es un juego dinámico de interacciones e intercambios, encaminado a construir *juntos* el conocimiento.

Tal es el sentido que buscamos imprimir en la relación profesora-alumnos y propiciar entre compañeras y compañeros pares en el

aula de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Indígena durante 2020.

Vygotski considera que el papel docente es el de una persona *mediadora* empleada por la sociedad para que proporcione a los y las alumnas los instrumentos necesarios para ser autónomos frente a los desafíos profesionales, en nuestro caso, y durante toda la vida, en una dinámica provechosa y continua entre las grandes potencialidades que se encuentran en la *zona de desarrollo próximo*, entre competencias ya adquiridas y capacidades aún no dominadas completamente.

Por ello, cada profesional de la educación tiene la responsabilidad de contribuir a *enriquecer el patrimonio de conocimientos y habilidades* que sus estudiantes ya poseen. Así, el profesor y/o profesora podrá mostrar al alumno cómo enfrentar una situación determinada: la producción de Materiales didácticos para las lenguas y culturas originarias, en nuestro caso. Por ejemplo, enseñar la estrategia más adecuada para resolver un problema de interpretación, análisis o producción de un texto determinado como lo planteamos y ocurrió en nuestra aula universitaria. Y al mismo tiempo, dicho profesional acompañará y guiará a los y las estudiantes en la resolución de tareas parecidas hasta el momento en que cada aprendiz puede realizar tales actividades.

Hemos referido antes que esta autonomía se logra a partir de la experiencia guiada y la práctica previas. Ambos tipos de actividades se desarrollaron entre nuestros y nuestras alumnas, como veremos en los siguientes capítulos.

De esta manera y de acuerdo con Vygotski, las técnicas, herramientas, recursos, ejemplos, estrategias y/o modelos fueron interiorizados progresivamente, entendidos e integrados en el bagaje de conocimientos y competencias de cada alumno y alumna de nuestra aula, de modo tal que pudieran usarlos por sí mismos y los llegaran a dominar.

Planteada su función, la profesora del quinto semestre tendría que agilizar en lo posible la colaboración entre estudiantes con diferentes competencias, asumiendo que lo que realmente se necesita

para el desarrollo de una persona es un respaldo y guía adecuados, un o una mediadora que al lado del o la aprendiz, le ayude a alcanzar y a dominar sus competencias potenciales, aquellas que se hallan en proceso, en desarrollo.

La escuela planteada por Vygotski es un contexto dinámico en el que aprendices y profesores interactúan recíprocamente. Así, una *didáctica de las lenguas* se puede adaptar a las necesidades y demandas de los y las estudiantes, especialmente en el caso de las poblaciones indígenas. Se fue conformando así, un *entorno cooperativo*, colaborativo en el que el objetivo final es *ayudar* a los y las estudiantes a interiorizar competencias y conocimientos compartidos, los cuales forman parte del bagaje histórico-cultural y académico que proporciona el entorno, en nuestro caso la comunidad y la cultura originaria como contexto de referencia de nuestros y nuestras estudiantes, y el propio medio universitario a través de las disciplinas que contribuyen a la formación profesional.

De este modo, la misma capacidad o competencia lingüística e interpretativa, así como la posibilidad de la producción de un tipo de texto puede ser alcanzada por el aprendiz mucho antes en un entorno estimulante de apoyo. A ello se refieren Jolibert (2001, pp. 85-89) y Jolibert y Sraïki (2009, pp. 23-27) cuando hablan de la tarea de las y los maestros para “crear las condiciones que permitan un autoaprendizaje activo”.

Por todo lo anterior, consideramos que es altamente significativo que la sociedad a través de cada *profesional de la educación* “sea consciente de la responsabilidad que tiene, de la delicada tarea que se le ha conferido, para poder responder adecuadamente y favorecer un sólido, pertinente y eficaz proceso de aprendizaje” (Giardini *et al.*, 2017, pp. 110-113).

En este último sentido se alimentó e inscribió nuestro esfuerzo en el curso *La interpretación en la construcción del conocimiento*: lograr que nuestro alumnado y cada persona “socio construyera” (Jolibert y Sraïki, 2009 p. 27) sus competencias culturales, académicas y disciplinares por lo que a nosotros correspondió.

LA ORGANIZACIÓN GENERAL DE UN MÓDULO DE APRENDIZAJE EN PEDAGOGÍA DEL LENGUAJE

La perspectiva que elegimos para empezar a construir una *didáctica de lenguas* con nuestro alumnado se fundamenta en las características particulares del trabajo sostenido por Josette Jolibert y sus diferentes equipos a lo largo de más de tres décadas, que dio inicio en los años ochenta y se fue consolidando posteriormente (Jolibert, 2001; Jolibert y Jacob, 2003; Jolibert, 2003a; Jolibert y Sraïki 2009).

La *pedagogía del lenguaje* que ha construido nuestra autora con sus colaboradores en Francia y Latinoamérica, implica:

Una estrategia de trabajo en las clases (módulo de aprendizaje) que hemos sistematizado y esquematizado a manera de hacerla utilizable para *todo tipo de textos* trabajados y *cualquiera que sea la edad de los alumnos*, de manera que los profesores la puedan adoptar *sin transformarla en una receta rígida* (Jolibert, 2003a, p. 15, cursivas nuestras).

A la vez, esa *pedagogía del lenguaje* aspira a que hablar, leer y escribir sean *actos significativos* que comprometan profundamente la *actividad* de quien los realiza: “un ambiente de vida cooperativa en la clase unido a una pedagogía de proyectos son condiciones necesarias para la eficacia de los aprendizajes” (Jolibert, 2003a, pp. 15-16).

Como puede observarse, se implica en la propuesta didáctica una perspectiva sociocultural para la enseñanza y el aprendizaje lingüísticos a través de la *pedagogía de proyectos*.

Desde la *Planeación* y durante el desarrollo del curso, adoptamos y adaptamos muy flexible y libremente la propuesta de un *Modelo Didáctico Integrado para leer y producir textos* de Josette Jolibert (2001). Inicialmente la pusimos en marcha para el estudio de *Slabul Ik'*, o Nahual/Tormenta de Aire, relato tsel'tal que tomamos como *texto modelo* para trabajar y guiar con nuestro alumnado tanto su análisis como la construcción de sentido a partir de las *tres*

etapas propuestas por nuestra autora en la estructura de un *Módulo de aprendizaje*²:

- I. *Preparación al encuentro* con las tradiciones orales indígenas y sus narrativas.
- II. *Construcción guiada del significado* de *Slabul Ik'*, o Nahual/Tormenta de Aire, a través de los *Siete Niveles de informaciones lingüísticas*.
- III. *Síntesis Metodológica*, la cual consistió en explicitar lo que hicimos y logramos para sistematizar, primero, nuestra experiencia y, después, aplicar o trasponerla a otras narrativas que producirían los mismos alumnos desde sus culturas y lenguas.

En el siguiente apartado explicitamos el sentido de los siete niveles de conceptos lingüísticos, su relación con las ciencias del lenguaje en cada caso y su integración en el marco de una *didáctica de la lengua* como propuesta para las lenguas y culturas originarias.

EL SUSTENTO EN LA PSICOLINGÜÍSTICA, LA SOCIOLINGÜÍSTICA Y LA LINGÜÍSTICA TEXTUAL DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

Como puede desprenderse de lo antes expuesto, es la somera estructura de un *Módulo de aprendizaje* para la comprensión y/o producción textual de donde partimos. Se inscribe en el marco de la propuesta didáctica integral de Jolibert (2001; Jolibert y Jacob,

² Jolibert (2001, p. 89) considera una estructura general del Módulo de aprendizaje basado en la lingüística textual como sigue: I. *Preparación al encuentro con el texto* (cualquier tipo de texto, no solo narrativos), II. *Construcción estructurada del significado del texto* y III. *Síntesis metodológica*. Como se advierte, adaptamos y renombramos cada etapa para hacerla coherente a nuestras necesidades prácticas más puntuales.

2003; Jolibert y Grupo de Docentes de Ecoen, 2003a; Jolibert y Sraïki, 2009). En la estructura del Módulo de aprendizaje es en la segunda etapa, *Construcción estructurada del significado de un texto* (la narrativa de una tradición oral, en nuestro caso), donde entran en escena los siguientes siete niveles (N) de *conceptos lingüísticos*:

N1. *Contexto cultural*. Se trata del ámbito comunitario de la tradición oral.

N2. *Parámetros/componentes de la situación comunicativa*. Narrador/oyente-lector, propósito, ¿para qué y por qué se narra cierta historia?, lugar en el que se cuenta (en el campo o la milpa, por ejemplo).

N3. *Tipo de texto y su función social*. Emergen de las prácticas sociales de las lenguas y los géneros orales para nosotros.

N4. *Superestructura o silueta textual*. Incluye la dinámica interna del inicio al desenlace de un relato (una narrativa, en nuestro caso).

N5. *Lingüística textual*. Comprende: a) las opciones del narrador; b) los organizadores discursivos y conectores, y c) los campos semántico-temáticos.

N6. *Lingüística de la frase y la oración*. Implica las relaciones gramaticales entre frases y oraciones.

N7. *Palabras y sus microestructuras*. Comprende el léxico de un texto y los componentes a nivel de la palabra (morfemas, fonemas, según sea necesario y su pertinente análisis).

Estos siete tipos de informaciones nos permitieron construir el significado adecuado de cualquier texto oral o escrito y, en nuestro caso, una narrativa situada en la tradición oral y en el contexto comunitario de la cultura estudiada cada vez.

Los conocimientos lingüísticos implicados en estas siete clases de informaciones se produjeron, originalmente, en el campo de diferentes teorías y concepciones lingüísticas:

Hemos enfatizado el aporte esencial de la sociolingüística, la pragmática, la psicolingüística y la lingüística textual. El problema planteado al pedagogo es el siguiente: en la diversidad y multiplicidad de los conceptos

lingüísticos vigentes ¿qué elegir que sea operatorio para ayudar a aprender a leer y producir a niños de los primeros grados de la Educación Básica [y a estudiantes universitarios que serán, posiblemente, maestros y maestras]? La preocupación didáctica es ir a lo esencial, a lo fundamental que permita dotar a los niños de esta edad [y a los maestros y maestras en formación] de herramientas para construir su poder de leer y producir textos de manera eficiente y grata (Jolibert y Jacob, 2003, p. 227).

Tales conceptos lingüísticos provienen, como postulan Jolibert y Jacob (2003) y Jolibert (2003a, pp. 32-36), de diferentes disciplinas del lenguaje que ahora tratamos de explicitar para nuestros lectores.

- De la sociolingüística y pragmática se deriva la noción de *contexto* (N1) y también desde la lingüística textual, como veremos (Jolibert y Sraïki, 2009, pp. 183 y 198).
- Desde la psicolingüística, sociolingüística, pragmática y teoría de la enunciación se reconocen los principales componentes de la *situación comunicativa* (N2). (Jolibert y Grupo de Ecoenen, 2003a, pp. 32-36). Respecto a la sociolingüística y el estudio del uso lingüístico, así como sociolingüística y enseñanza, ver también Tusón (2002, pp. 51-55).
- Desde la lingüística o gramática textual se conceptualizan las nociones de *tipo de texto* (N3), *superestructura* (N4, identificada también como silueta textual) y propiamente, la dimensión de la *lingüística textual* (N5) para detectar e interpretar informaciones que conciernen a la *coherencia y cohesión global de un texto* (narrativa en nuestro caso) y su *macroestructura* (Van Dijk, 1996, pp. 288-289) de progresión temática (Jolibert y Sraïki, 2009, pp. 220-221) tales como: las opciones del enunciador/narrador, los organizadores textuales y nexos, así como los campos semántico-temáticos o redes de significado (Jolibert, 2001, pp. 84 y 87; Jolibert y Sraïki, 2009, pp. 220-221).

- De la *gramática* y la *sintaxis* se desprenden las nociones para comprender las relaciones lógicas y semánticas entre las *frases* y las *oraciones* (N6) en un texto dado (Jolibert y Sraïki, 2009, pp. 233-249). Kaufman y Rodríguez (2003, pp. 179-188) ofrecen un breviario de las principales estructuras gramaticales del español en el marco de la enseñanza de tipologías de textos en la escuela.
- Desde la *lexicografía*, la *morfología*, la *fonética* y la *fonología* (N7) se toman las nociones para mirar las microestructuras que componen a las palabras o léxico (N7) de una lengua dada en un texto específico (Jolibert y Sraïki, 2009, pp. 250-279).

Cabe precisar y aclarar que todos y cada uno de estos conceptos lingüísticos y orientaciones se integran en una *concepción didáctica holística* “de cada persona aprendiendo y de sus interrelaciones con los textos” (Jolibert, 2001, p. 91). No se trata, por tanto, de la importación y aplicación directa de conceptos de las ciencias fuentes (lingüística aplicada, gramática o lingüística textual, psicolingüística y sociolingüística o psicología del aprendizaje). Y aquí el sentido de la organización de nuestro modelo didáctico:

Pensamos que lo holístico, se puede y es necesario ayudar a estructurarlo (véase Los “siete niveles” lingüísticos en el módulo de aprendizaje) con las actividades de metacognición [la Síntesis metodológica o etapa III del Módulo de aprendizaje]. [Todo ello] Se enmarca en el *andamiaje* de los “siete niveles” lingüísticos (Jolibert, 2001, p. 91, cursivas nuestras).

Como se observa en la cita, para Jolibert (2001) está presente siempre la noción de *zona de desarrollo próximo* subsumida en los términos que consideramos como sinónimos desde Bruner y otros autores: *andamiaje* y *mediación didáctica*. Tal andamiaje en nuestra *pedagogía del lenguaje* está constituida por los siete niveles de conceptos lingüísticos y que su integración en la estructura del módulo

de aprendizaje sea para interpretar culturalmente una narrativa o para producirla.

En cuanto a esa utilización o transposición didáctica (Chevallard, 1991) de tales conceptos y disciplinas lingüísticas, asumimos con libertad la postura de Jolibert y Jacob (2003) con el Ministerio de Educación de Chile y los maestros de Educación Básica de ese país:

Hemos retomado por cuenta propia, por operativa, la selección de los “Siete niveles de conceptos lingüísticos” que están en el centro de la propuesta de *Formar Niños Lectores de Textos y Formar Niños Productores de Textos*³. Nos parece que son pocos los conceptos pero que son conceptos-claves ya que, cuando son construidos y utilizados por los niños [tanto como por nuestros universitarios], les dan acceso a los principales tipos de textos (p. 227).

Este conjunto de niveles de conceptos lingüísticos se integra coherentemente, como hemos visto, en un sistema didáctico en el que se convierten en herramientas para interpretar y producir un tipo de texto determinado. A la vez, se consideran como *características de los textos* y como informaciones diversas y estructuradas que cada tipo de texto *entrega* a cada lector (Jolibert, 2001) para su interpretación pertinente o para su producción coherente: “Están clasificados [los siete niveles de conceptos lingüísticos] de manera tal que vayan del concepto o nivel más amplio, más abarcador (contexto) al concepto de nivel más microestructural” (Jolibert y Jacob, 2003, p. 227): morfema y/o fonema/grafema.

Desde una perspectiva didáctica, en nuestro caso, se trata de ir del *contexto comunitario del aprendiz* (N1) a la *palabra de la lengua originaria o del castellano y sus microestructuras* (N7). Es decir, de lo más abstracto o amplio a la concreción lingüística del léxico o la

³ Se trata de los libros escritos por Josette Jolibert y el Grupo de Docentes de Ecouen (1992 y 1991) en Francia. Traducidos al español por Ediciones Dolmen, Santiago de Chile. Pudimos consultar una edición de Jolibert y el Grupo de Docentes de Ecouen (2003a), *Formar niños productores de textos*, ya integrada en nuestras referencias.

palabra y la composición morfológica de esta, de ser necesario. Y a la vez, asumimos con nuestras autoras que estos niveles lingüísticos definen las características principales de diferentes tipos de textos, como en nuestro caso, de las narrativas de distintas tradiciones orales. Coincidimos en lo que se *hace* didácticamente con ellos: “el lector las busca como informaciones significativas para construir su comprensión de un texto dado; el PRODUCTOR las utiliza para elaborar un texto que sea comprensible para su lector y tenga los efectos esperados” (Jolibert y Jacob, 2003, p. 228).

Por lo demás, cabe precisar que los siete niveles:

No funcionan linealmente, uno tras el otro. Se encajan e interactúan, siendo cada nivel iluminado por el que le precede y recíprocamente. Se dice que ellos están en interacción. Ellos pueden determinar distintas “capas de lectura” u otras tantas reescrituras. De hecho, la actividad de lectura y de producción de textos es un ir y venir permanente entre estos siete niveles (Jolibert y Jacob, 2003, p. 228).

Desde esta perspectiva didáctica y lingüística, la unidad de significado es siempre un tipo de texto: en nuestro caso, la *narrativa* de una tradición oral indígena, situada en un contexto cultural comunitario. Tal unidad de significado lo es desde el punto de vista de la lingüística textual, la psicolingüística y la pragmática de Van Dijk (1996), a quien debemos la concepción integrada de texto y contexto, discurso y sintaxis y sus aproximaciones funcionales a la sintaxis y la gramática textuales:

Esta aproximación *funcional* enfatiza el hecho de que las categorías y reglas sintácticas no son simplemente autónomas, sino una función del contexto, es decir, tanto de la situación social como del discurso en los que suelen estar integradas las oraciones. Y en efecto, como ya ha habíamos sugerido en nuestra temprana labor sobre la gramática textual, la mayor parte de las categorías de oraciones, así como *los fenómenos del orden de las palabras, son sensibles al contexto o al texto*. Esto es obvio para los

habituales marcadores de cohesión, como los pronombres, demostrativos y varios tipos de conectivos [conectores]. Pero desde luego vale lo mismo para la estructura *tópico-comentario* de las oraciones y, por tanto, para el orden de las palabras o los morfemas que expresan esta estructura (Van Dijk, 1996, pp. 286-287, cursivas nuestras).

Como nuestras lectoras y lectores pueden apreciar, las siete nociones o conceptos lingüísticos que Jolibert (2001), Jolibert y Jacob (2003) y Jolibert y Sraïki (2009) integran tanto en su modelo didáctico como en el Módulo de aprendizaje para la construcción del significado de un tipo de texto (Jolibert, 2001), abrevan especial y predominantemente de la perspectiva de la lingüística textual de Van Dijk (1996), la cual subsume las principales disciplinas del lenguaje como la socio y la psicolingüística, la pragmática y la gramática, el análisis del discurso y la semántica que se hallan más o menos explícitos en la propuesta didáctica integrada que estamos asumiendo.

La consigna en nuestra intervención, como se verá en los siguientes capítulos, fue que nuestros aprendices en el aula de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Indígena, fueran construyendo estos niveles poco a poco, entre todos y para cada quien en sus diferentes experiencias de interpretación y producción de las narrativas.

En este sentido, la *síntesis metodológica*, que es la tercera etapa del Módulo de aprendizaje, consistió en reflexiones metalingüísticas y metacognitivas en cuanto a lo que nos ayudó cada vez a interpretar/comprender y/o a producir una narrativa determinada situada en el contexto comunitario.

De esta manera es como buscamos orientar-ayudar y apoyar en el sentido de la *zona de desarrollo próximo* de Vygotski y la noción posterior de *andamiaje* de Bruner, las experiencias de construcción y desarrollo tanto de herramientas lingüísticas como de competencias para la interpretación y producción, no solo de narrativas de las distintas culturas originarias sino también de textos académicos

disciplinares como el diseño y planeación de Materiales Didácticos para la enseñanza de las lenguas y culturas originarias.

CÓMO ENSEÑAR A CONSTRUIR Y/O PRODUCIR EL SENTIDO DE UN RELATO DE LA TRADICIÓN ORAL

Como lo referimos antes, tomamos *Slabul Ik'* como narrativa modelo para comenzar el análisis/identificación y relación de los niveles lingüísticos de las narrativas de una tradición oral tseltal, en este caso y en nuestra aula universitaria. Integramos aquí las etapas y niveles de informaciones que nos proporcionó la propuesta didáctica de Jolibert (2001).

A continuación, y como parte de nuestra observación y registro, además de las Bitácoras, mostramos un fragmento de la clase del lunes 5 de octubre de 2020 en la que se aprecian los diálogos entre los alumnos y algunas precisiones de la profesora. Al estudiar *Slabul Ik'* (Nahual/Tormenta de Aire, ver Anexo c) y su relación con otras tradiciones orales de las culturas, de los y las participantes surgieron las siguientes intervenciones.

***Slabul Ik'* (Nahual/Tormenta de Aire) y su relación con otras tradiciones orales**

Obdulia y Rigoberto aportan informaciones en los siguientes niveles de Nahual/Tormenta de Aire:

N1. El **Contexto cultural** geográfico del relato referido es Oxchuc, Chiapas.

Así que la profesora preguntó a Rigoberto (quien pertenece al mismo municipio y quizás a la misma variante de la lengua tseltal) sobre la posibilidad de que en su comunidad se conociera la narrativa que estábamos estudiando. A continuación su respuesta:

Rigoberto: No he oído la narrativa [en la comunidad] pero mi mamá echaba la ceniza y el aire se calmaba, *para que no destrozara los maizales*.

Obdulia: [En mi comunidad] Quien se convierte en aire es porque asesinó a sus padres, es un castigo. Si el aire se arrastra fuerte es porque es un varón; si es

menos fuerte, es mujer. El castigo es menor para la mujer por el dolor de parto [que ha enfrentado o enfrentará en su vida como mujer].

N2. **Parámetro de la situación comunicativa:** la **Intencionalidad** o propósito: consiste en transmitir los valores y antivalores en la narrativa que refiere Obdulía: consiste en *no dañar a los padres o se tendrá un gran castigo*. [En este caso, el antivalor castigado es el asesinato de los padres].

Frente a lo anterior, la profesora recapituló para el grupo:

La **Intencionalidad** implica que se cuenta “algo” para **transmitir un conocimiento** o una **advertencia** sobre un castigo severo, en el caso de la narrativa que refiere Obdulía.

N3. **Tipo de texto y función social:** al respecto, una alumna identifica esa función en “Nahual/Tormenta de Aire”:

Sofía: Se trata de *saber cómo enfrentar a la Tormenta de Aire* [en la comunidad].

En cuanto al N2 (intencionalidad) y N3 (función social): se trata de *Transmitir un saber para que las personas de la comunidad sepan cómo actuar*.

N4. [Superestructura o silueta]. **Estructura narrativa:**

Un ejemplo de recapitulación de este nivel que concierne a la *estructura narrativa* y a la dinámica de acontecimientos dentro de esta, es la siguiente:

“Nahual de aire” va de un **secreto** a una **advertencia** y luego a la **develación** de tal secreto para, finalmente, incluir la **explicación** de cómo y por qué la comunidad ataca a la “Tormenta de Aire” (diapositiva número nueve del Power Point elaborado y presentado por la profesora).

Se ordenaron los siguientes acontecimientos en campos semántico-temáticos de “Nahual/Tormenta de Aire” conforme a la *Estructura narrativa* para concluir la clase:

Inicio

1. Se presenta a la protagonista.

Desarrollo

2. Un pretendiente insiste en pedirla.

3. Los padres la dan en matrimonio, bajo advertencia (no es “normal”).

4. Se realiza la boda.

5. Nuevo Conflicto: cuando la esposa desaparece una semana...

Nota: Elaboración propia a partir de la Bitácora de clase (5 de octubre, 2020) y el Registro de observación de la profesora.

Como puede observarse, durante la sesión, alumnos y alumnas mostraron haber incorporado conceptos lingüísticos como la superestructura (Van Dijk, 1996, pp. 141-145) y la macroestructura (pp. 288-289), que en *Nahual/Tormenta de Aire* corresponde a un esquema/estructura narrativa que empezaron a reconocer, desde el *principio*, a un *desarrollo* que incluye un conflicto. Nos quedamos hasta ahí, antes del conflicto principal y antes del *desenlace*. Comenzamos recién a esbozar el contenido semántico global

(macroestructura) a través de su progresión temática (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 220).

Por lo demás, en cuanto a la interpretación de *Slabul Ik'*, el *contexto comunitario* de Oxchuc y de otras comunidades jugaron un papel central en las participaciones de Rigoberto, Obdulia y Sofía, expresados en reconocimientos pertinentes basados en competencias ya en ejercicio, tales como:

1. Saber identificar y caracterizar los contextos de un texto [...].
2. Saber identificar, en los textos leídos o producidos, el *impacto de esos contextos* [en el caso de la historia que trae a colación Obdulia, el sentido del *castigo* a quien asesina a los padres como este se concibe en su contexto comunitario].
3. Saber inferir el sentido a partir de lo implícito, de lo no dicho de un texto (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 186, cursivas nuestras).

El tercer criterio aplica en el caso de la intervención de Sofía, quien reconoce que en *Slabul Ik'* se trata de saber cómo enfrentar a la *tormenta de aire* en Oxchuc.

Al mismo tiempo, Sofía identifica la intencionalidad (N2) y la función social (N3): se trata de *transmitir un saber para que las personas de la comunidad sepan cómo actuar*.

SLABUL IK' COMO MODELO INICIAL DE INTERPRETACIÓN Y RECUPERACIÓN DE SABERES Y VALORES DE UNA CULTURA

Como hemos referido antes, las Bitácoras de clase conformaron la mejor vía de comunicación de la profesora con el grupo a fin de ordenar, guiar e ir sistematizando las tareas para llegar a los descubrimientos de los propios alumnos y alumnas. En esas Bitácoras, tras

la recapitulación del contenido abordado en la sesión, se plantearon las actividades para continuar desarrollándolas.

Así, las Tareas y Actividades para la siguiente sesión del miércoles 7 de octubre de 2020, consignadas en la Bitácora 8 (del 5 de octubre), fueron las siguientes:

- * Continuar identificando en cada nivel cómo aparecen en “Nahual/Tormenta de Aire”, las informaciones y marcas de los siete niveles:
 - * ¿Qué otras informaciones aparecen respecto a los tres niveles que ya hemos visto?
- Contexto cultural (N1)**
Informaciones del narrador y propósitos o intencionalidades implícitas o explícitas (N2. **Parámetros de la situación comunicativa**).
- Tipo de texto y función social que tiene (N3).**
 - * N4. **Silueta** (Superestructura/macroestructura) y esquema narrativo.
Continuar revisando párrafo a párrafo, los acontecimientos:
“Nahual de Aire” va de un secreto a una advertencia y luego a la develación de tal secreto para, finalmente, incluir la explicación de cómo y por qué la comunidad ataca a “Tormenta de Aire” (diapositiva número nueve de Power Point elaborada por la profesora).
Revisar también los niveles:
- * N5. **Lingüística textual.**
 - * Opciones del narrador, **organizadores textuales** y **campos semánticos** que nos aportan INFORMACIONES de la **estructura narrativa**, de los conocimientos y valores de la cultura. Se organizan en:
- * N6. **Frases y oraciones.**
 - * N7. **Palabras** y las **microestructuras** que las componen, pues ambos niveles (6 y 7) conforman los campos semánticos unidos por nexos y organizadores textuales (por ejemplo: el uso del conector u organizador textual *entonces* para introducir los diferentes acontecimientos en la historia de “Nahual/Tormenta de Aire” empleado en tres o cuatro momentos por el narrador).

Nota: Elaboración propia a partir de la Bitácora de clase (5 de octubre, 2020).

Tareas para las siguientes sesiones

A través de la misma Bitácora de clase, la profesora orientó las próximas tareas:

- Continuar con la escritura de las versiones de relatos de sus culturas y comunidades en torno a los *Nahuales* u otros seres relevantes de sus culturas (Bitácora 9, 7 de octubre de 2020).

Como puede observarse por las interacciones durante la sesión mostrada, la intervención docente consistió en hacer explícitas las nociones teóricas de la lingüística (macro y microestructurales), a la vez que ir guiando y relacionando los descubrimientos de cada aspecto de los siete niveles de conceptos lingüísticos.

Al mismo tiempo, se propició la participación de los y las alumnas para ir construyendo la significación de *Slabul Ik'*, o *Tormenta de Aire*, entre todos y todas. En ese marco surgieron naturalmente las relaciones de significado con temas y acontecimientos parecidos o derivados en los diferentes contextos comunitarios de los alumnos y las alumnas. Una pregunta explícita y otra implícita parecen haberse respondido desde las participaciones de Obdulia y Rigoberto:

¿Ocurre algo semejante en tu comunidad?

¿En tu cultura hay alguien que se convierte en aire?

Emergieron así las posibilidades de sentido de las narrativas comunitarias de otras tantas tradiciones orales. Esperamos haber mostrado, aun mínimamente, cómo se fueron tejiendo el enfoque sociocultural y la propuesta didáctica holística de Jolibert (2001) en las interacciones vividas en nuestra aula y el tipo de aprendizajes que se fueron generando.

CAPÍTULO II

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA LA ENSEÑANZA REMOTA O CÓMO GUIAR, ACOMPañAR Y MONITOREAR LOS APRENDIZAJES: LAS BITÁCORAS DE CLASE

Hemos referido en los apartados anteriores que las Bitácoras de clase se convirtieron en una herramienta imprescindible para sostener la comunicación y progresión de los contenidos y análisis en cuestión. Simultáneamente, a través de las Bitácoras explicitamos y ordenamos el contenido explorado en cada sesión. Por ello, los y las alumnas contaron con un recurso para recapitular y estudiar lo puesto en práctica y resolver las siguientes preguntas en torno a las tareas pendientes.

Presentamos ahora algunas de las sesiones a través de las Bitácoras de clase para mostrar cómo procedimos y cómo procuramos la interacción entre compañeros y compañeras, así como la recapitulación por parte de cada aprendiz del contenido de la sesión.

Cabe precisar que las Bitácoras, en su mayoría, fueron realizadas por la profesora. De hecho, de 27 estudiantes, entre cinco y siete de ellos realizaron las Bitácoras que después la profesora complementaba, precisaba y corregía para, finalmente, enviar al grupo de WhatsApp con el que se mantenía la comunicación y para el envío tanto de documentos de estudio como de las propias Bitácoras, las

cuales conformaron, a la vez, la sistematización y puesta al día para todo el alumnado. Mostramos igualmente la secuencia y uso de las Bitácoras al socializarlas en la clase.

INTERPRETACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DEL SIGNIFICADO EN NARRATIVAS DE TRADICIONES ORALES INDÍGENAS

En seguida presentamos cómo se dieron las interacciones, lo mismo que la comprensión y apropiación entre una alumna que elaboró la Bitácora de la sesión y la exposición de la profesora a través de diapositivas de Power Point. Observemos las apropiaciones de Saraí y el seguimiento minuciosamente interpretativo que realiza tanto de la exposición de la docente como de la recapitulación de la Bitácora y la sesión anterior a cargo de Fernanda. Saraí incorpora sus apreciaciones sobre los intercambios entre Rigoberto y Obdulia respecto a los *nahuales* o eventos relacionados con el aire y sus significados en cada comunidad.

Interpretación y construcción del significado en narrativas de tradiciones indígenas

Bitácora de clase. Sesión 9. Miércoles 7 de octubre, 2020

Versión y notas: Saraí González del Ángel

Revisión y correcciones: Yolanda Villaseñor

La compañera Fernanda nos leyó la Bitácora de la clase anterior.

Comenzamos la clase con la presentación de la Profesora, en PowerPoint, de “Interpretación y construcción del significado en narrativas de tradiciones orales indígenas”.

Revisamos la primera diapositiva:

* Preparación al encuentro con la tradición oral comunitaria.

* El propósito [de la presentación en PowerPoint] es que los alumnos, con la maestra, construyamos estructuradamente el sentido que interpretemos de una narrativa de la tradición oral de una comunidad, como en el caso [de “Nahual/Tormenta de Aire”] que ocurre en Oxchuc.

* Identificamos el contexto cultural originario de la narrativa: que tiene que ver con la localización geográfica de los pueblos tseltales [de Ocosingo y Oxchuc, Chiapas], cultura, valores, situaciones en las que los sabios de la comunidad u otras personas las cuentan.

* Recordamos las historias de nahuales en nuestras distintas culturas.

De la segunda diapositiva:

* En los relatos vamos a encontrar datos acerca de esos siete tipos de informaciones: algunas [informaciones] son claras, otras no son tan claras.

Ya que son identificados [los índices, marcas o informaciones] veremos desde [el contexto] hasta las microestructuras: cómo están en [las palabras], frases y oraciones formando los *Campos semánticos*.

* Veremos cómo esos campos semánticos revisten la estructura narrativa, y cómo están [o aparecen otras dimensiones]: las intencionalidades [por las que se cuenta algo].

* Y encontramos ahí [todo] lo que nos permite construir y/o revelar los saberes, conocimientos y valores que las culturas poseen.

Tercera diapositiva:

Modelar la interpretación para reconstruir las significaciones: Permite reconocer los saberes culturales en la narrativa:

* qué es lo que hacemos y es muy en el sentido de Vygotski [en cuanto a qué].

* la profesora nos guía hasta que seamos capaces de hacer solos [ese recorrido de construcción de los significados, saberes y valores en las narrativas de las culturas].

Cuarta diapositiva:

N1. Contexto cultural de la tradición oral

En este caso [de "Nahual/Tormenta de Aire"], son las comunidades de Chiapas: Oxchuc y Ocosingo.

* El compañero Beto [Rigoberto] nos comentó sobre la práctica que tienen en su pueblo para calmar el aire y [que] no dañe sus maizales. Él comentó que su mamá tiraba la ceniza de la fogata [al aire].

* Obdulia también comentó sobre el *Nahual de Aire*, que tiene otro nombre en su comunidad y que el aire que viene es porque asesinó a sus papás. Si el aire es muy fuerte es hombre y si el aire no es muy fuerte es mujer.

N2. Parámetros de la situación comunicativa

[Implica varias cuestiones a determinar]

* Dónde se cuenta esa narrativa.

* A quién está dirigida: ¿a [las personas que forman parte de] la cultura de la comunidad?

* Los hermanos mayores probablemente contaban a los menores la narrativa [*Slabul Ik'/Nahual/Tormenta de Aire*] en la milpa.

a) Se cuenta para transmitir conocimientos o saberes.

b) Aquí tenemos al narrador y al oyente.

Propósito o intención del relato:

Se mencionó que el propósito de la narrativa del Nahual de Aire es responder ¿cómo? y ¿por qué? se acostumbra a espantar a la tormenta de aire y [es para que] no dañe sus milpas.

N3. Tipo de texto y su función social

* Lo que ocurre en las comunidades es una distinta visión del mundo.

* [En la narrativa, se trata de] explicar por qué ocurren las cosas. La práctica cultural [real o simbólica] que se lleva a cabo.

N4. Silueta/superestructura de la narrativa

[La profesora] Mencionó que la ESTRUCTURA NARRATIVA (silueta o superestructura) se refiere a la progresión de los [acontecimientos conforme avanzamos en los] párrafos.

Se trata de la identificación en el texto, de reconocer, según la función social que cumple esa narrativa:

Cómo se inicia el relato, cómo se desarrolla, cómo se presentan el conflicto y el cierre [desenlace].

Nota: Elaboración propia a partir de la Bitácora de clase (miércoles 7 de octubre, 2020).

Como puede apreciarse, *la escritura de las Bitácoras de clase* por parte de cada estudiante implicó que él o ella asumieran la necesidad de explicar a los y las demás, y explicitarse a ellos y ellas mismas, *de qué trató la clase*, ordenar y jerarquizar los contenidos, asumir una progresión de explicación y aclarar al lector aspectos implícitos, entre otros sutiles procesos y recursos de aprendizaje que significó, a la vez, el desarrollo de las competencias académicas de las personas partícipes en esta actividad.

LAS ETAPAS Y NIVELES, SU FUNCIÓN EN LA SÍNTESIS METODOLÓGICA

Las Bitácoras de cada clase conformaron también nuestro *registro de observación* de lo ocurrido, de las experiencias, de la sistematización de las concepciones lingüísticas, sociolingüísticas y/o didácticas (Jolibert, 2001; Jolibert y Jacob, 2003; Jolibert, 2003a; Jolibert y Sraïki, 2009), así como de las interacciones entre alumnas, alumnos y profesora durante las sesiones. Focalizamos, en cada subtítulo del apartado, los temas y aspectos centrales puestos en práctica en todo momento.

Al continuar entonces la progresión de las clases consignadas en las Bitácoras, presentamos ahora la forma en que se dio la sesión siguiente al apartado arriba expuesto (“Interpretación y construcción del significado en narrativas de tradiciones orales indígenas”). En esta sesión fue Lizbeth Elizondo quien escribió la Bitácora de la clase, en interacción muy directa con la profesora, a través de sus envíos y la correspondiente retroalimentación por WhatsApp.

Los siete niveles lingüísticos en la construcción del significado de Tormenta de Aire

Sesión 10. Lunes 12 de octubre, 2020

Escritura y revisión de la Bitácora: Lizbeth Elizondo y Yolanda Villaseñor

La clase se inicia a las 8:15, con 24 (de 27) asistentes.

La lectura de la Bitácora del día de hoy estuvo a cargo de Cecilia Vasconcelos.

La profesora hizo un recuento rápido de lo que se ha trabajado. Explicó que es necesario que leamos [y hagamos las actividades que se encargan de tarea] para que sea fructífero el esfuerzo de tod@s y de cada quien.

Fue necesario explicar brevemente los contenidos del curso y de qué forma cada una de las unidades [del curso] se están articulando en todas las actividades realizadas, y con ellas lograr realizar el Material Didáctico. Se enfatiza que el Material Didáctico se va construyendo poco a poco y no se realizará solo como trabajo/ producto final.

Fernanda Sará propone que se realice una *retroalimentación* de estas *nueve* sesiones previas.

Los siguientes enunciados marcados con * corresponden a lo que la profesora comentó a la clase.

* La profesora nuevamente hizo una *recapitulación* y *redireccionamiento* de lo realizado tanto oralmente en esta sesión, como en el apartado de Tareas y actividades de esta Bitácora.

Se explica, de forma general, que de las narraciones que el compañero Anselmo comparte, por ejemplo, se retoman cosas anteriores y se recapitulan temas previamente vistos.

* Iremos haciendo los ejercicios interpretativos de análisis de las narrativas que se compartan. Ya revisadas, analizadas e interpretadas pueden formar parte del Material Didáctico.

Se explica sobre la importancia de cómo vamos *recapitulando* cada uno de los niveles propuestos por Jolibert (2001) y que no se deben memorizar los niveles, sino *razonar* y *vincular*.

* Mostramos (en el apartado de Tareas) *cómo se pueden relacionar* y *articular* estos niveles en dos tipos de recorridos:

Del NI Contexto cultural hasta el N7 de las Palabras y sus microestructuras.

Del N7 Palabras y las Microestructuras hacia el N1 Contexto cultural.

Lo importante es entender *qué* estamos haciendo, *para qué* y *por qué* lo estamos haciendo.

Después de la lectura de la Bitácora de la clase anterior:

- Se retoman las diapositivas: *La interpretación y producción escrita de narrativas o leyendas de diversas lenguas y culturas originarias* (diapositiva 9) y se pide tener a la mano el texto *Slabul Ik'* "Nahual/Tormenta de Aire".

Resumimos y explicamos las tres etapas que plantea Jolibert (2001), en su *Modelo Didáctico Integrado* para la lectura-interrogación de los textos y la escritura o producción (adaptación libre de Villaseñor, 2020):

Jolibert, J. (2001). Formar niños lectores/productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada. En F. López et al., *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento* (pp. 79-95). España: Graó.

Etapas I. Preparación al encuentro con las tradiciones orales y sus narrativas

Vimos, aquí, el Contexto Cultural de Ocosingo y Oxchuc de "Nahual/Tormenta de Aire".

Etapas II. Construcción estructurada del sentido de *Slabul Ik'*

Donde la profesora MODELA y guía a l@s alumn@s hacia la lectura, análisis e interpretación de *Slabul Ik'*, empleando las siete claves/NIVELES de INFORMACIONES propuestas por Jolibert (2001).

Etapas III. Síntesis metodológica: Revisión de lo aprendido:

Proceso metacognitivo que consiste en lo siguiente:

Revisaremos y recuperaremos EXPLICITANDO lo que aprendimos (conceptos y recursos o herramientas), a fin de comprender *qué, cómo lo hicimos y para qué* hicimos nuestras interpretaciones y análisis, de tal forma que lo que hemos realizado, nos quede lo más claro posible, y nos sirva para trabajar otras narrativas.

Retomando otras diapositivas, vimos los siguientes Niveles:

N4. Silueta / Superestructura y Macroestructura:

Implica la dinámica interna del relato. Tiene que ver con que cómo vamos del inicio al desarrollo y del desarrollo al desenlace.

- Se ve aquí: la dinámica interna de *Slabul Ik'*, que va de un secreto a una advertencia.

N5. Lingüística textual (diapositiva 11)

La función y opciones (lingüísticas) del narrador

- El narrador se sitúa en un tiempo (ahora, el presente desde el cual narra, por ejemplo: "Escuchamos"). Se trata de identificar aquí el punto de vista desde el que se narra.

- En un espacio (por el municipio de Ocosingo).

- Los nexos y organizadores textuales son esos elementos que permiten al narrador unir unas palabras, oraciones y párrafos con otros y a nosotros como lectores (escuchas), enlazarnos en la continuidad narrativa: "por" (nos enlaza de una frase a la otra): "por el municipio de Ocosingo". No es el puro nexo sino esa palabra que conecta, de acuerdo con una *lógica narrativa* y de progresión de los acontecimientos.

- Los Campos Semántico-Temáticos: son los que REVISTEN la estructura narrativa. Todas esas palabras, frases y oraciones obedecen al “esqueleto” narrativo que va del inicio al desarrollo y final del relato.
- Todo ello funciona para que el lector reconstruya, desde esa estructura y la red semántica de significados (campos y temas), el sentido de la narrativa.
- La estructura narrativa se manifiesta y se construye a través de los distintos temas/campos semánticos, como hemos visto en Nahual/Tormenta de Aire, por ejemplo:
 - En el *campo semántico* del uso del lenguaje para “Pedir a los padres a la hija”.
 - En el campo semántico en torno a la negativa inicial de “dar a la hija” y al Secreto de la mujer que es develado al esposo (y a nosotros como lectores) y que plantea la protagonista al esposo, a los pocos días de la convivencia de la pareja.

N6. Lingüística de la frase y de la oración

Las descripciones y acontecimientos se dan o se presentan mediante frases y oraciones más o menos cortas. Enfatizamos las dos funciones sintácticas básicas:

- El sujeto gramatical es de quienes se habla, suelen ser los personajes del relato.
- El predicado es lo que se dice del sujeto. En las narrativas originarias las frases y oraciones en la lengua indígena o en castellano son en las que se expresan los acontecimientos y las descripciones.

N7. Las palabras y sus microestructuras

Son las palabras y las microestructuras (morfemas) que las constituyen.

En el texto Nahual/Tormenta de Aire vimos cierta composición de las palabras propias de la lengua tseltal y sus microestructuras (morfemas).

Terminamos la clase con la diapositiva 17

* Quedan pendientes: una parte de la Etapa II. Construcción guiada del Significado, y la Etapa III. Síntesis metodológica.

Nota: Elaboración propia a partir de la Bitácora de la sesión 10 (lunes 12 de octubre, 2020).

Hasta aquí la primera parte de la Bitácora. Cabe destacar el énfasis valorativo que hace Lizbeth a sus compañeros y compañeras: “Lo importante es entender *qué* estamos haciendo, *para qué* y *por qué* lo estamos haciendo”.

De esta manera y para quien estuviera atento y atenta, su llamado es a una toma de conciencia sobre el uso de los conceptos ya convertidos en las herramientas lingüísticas, las orientaciones sobre su contenido y la reflexión en el sentido de cada forma de aplicación de lo estudiado.

En la segunda parte, Lizbeth retoma las tareas y actividades que la profesora encargó llevar preparadas para la siguiente sesión.

Como podemos apreciar a continuación (para entender las referencias directas que citan alumnas y alumnos a *Slabul Ik'*, Nahual/Tormenta de Aire, ver la narrativa completa en el Anexo c).

Guiar los procesos cognitivos y lingüísticos hacia los descubrimientos

Elaboración de la Bitácora: Lizbeth Elizondo

Tareas y Actividades para el miércoles 14 de octubre, 2020. Las siguientes tareas son las que planteó, textualmente, la profesora en la Bitácora.

- Continuar identificando en cada nivel cómo aparecen, en “Nahual de Aire”, las *informaciones y marcas de los siete niveles*:

Al llegar al N7 de las *Microestructuras*, intentar mirar estas en el N6 de las Frases y Oraciones y cómo aparecen estas (palabras, frases y oraciones) en el N5 de Lingüística textual, en los *Campos Semánticos*: estos son los TEMAS que se configuran especialmente en *Slabul Ik'* anclados a su estructura narrativa del N4 (silueta o superestructura) para hacer emerger los saberes y valores de la cultura.

* Los saberes y valores de la cultura están y se toman de los campos semánticos y TEMAS del N5, para conformar también las INFORMACIONES de los NIVELES N3 Tipo de texto y función social que cumple, unidos al N2 Parámetros de la situación comunicativa: intencionalidad: ¿por qué y para qué se cuenta?; en el marco de una cultura, una lengua y una comunidad particular o N1 Contexto cultural. Y ahí, en el contexto toma relevancia Vygotski (Giardini *et al.*, 2017), en el sentido de lo que podemos aprender de una cultura, los conocimientos o saberes y valores que la tradición oral hace circular entre las nuevas generaciones⁴ (notas de la profesora).

* ¿Qué otras informaciones aparecen en este nuevo recorrido por *Slabul Ik'* respecto a los demás niveles, buscando y yendo desde el N7 hacia el N1?

Anotar esos descubrimientos y los niveles con los que se relacionan, retomando la siguiente lógica de búsqueda:

Ver los niveles N7, N6 y N5: Palabras (N7) en frases y oraciones (N6) de los campos semánticos o temáticos (N5), revistiendo a la vez, la estructura narrativa (N4).

N3, N2 y N1: es decir, cómo aparece (N3) la función social de Nahual de Aire, según (N5) los campos semánticos particulares y se devela (N2) el propósito o intencionalidad explícita (y/o implícita) en (N1) el contexto cultural de la Comunidad.

⁴ Quizá todos estos elementos apprehendidos (a través de nuestra Propuesta Didáctica), nos muestren un camino posible para la revitalización de las lenguas y culturas originarias entre sus participantes originales (principalmente los niños en las escuelas), las propias comunidades y otras culturas, como el caso de las nuestras. Por ahí ha de encaminarse el *Material didáctico* que ustedes producirán a lo largo del curso.

* Para poder realizar lo anterior, es necesario retomar desde el N4. Silueta (Superestructura/macroestructura) y esquema narrativo.
Por ello, hay que continuar revisando, párrafo a párrafo, (N4), los acontecimientos y sus campos semántico-temáticos (N5):
* “Nahual de Aire” va de un *secreto* a una *advertencia* y luego a la *develación* de tal secreto para, finalmente, incluir la *explicación* de cómo y por qué la comunidad ataca a la “Tormenta de Aire”. Continuar la relación de temas o campos semánticos:
Se presenta a la protagonista.
Un pretendiente insiste en pedirla.
Los padres la dan en matrimonio, bajo advertencia (“no es normal”).
Se realiza la boda.
Nuevo conflicto: cuando la esposa desaparece una semana.

...
* Continuar con la escritura de las versiones de Narrativas o Relatos de sus culturas y comunidades en torno a los “Nahuales” u otros Seres relevantes de sus culturas.

Nota: Elaboración propia a partir de la Bitácora de la sesión 10, segunda parte (lunes 12 de octubre, 2020).

A veces, como en ese momento cuando Lizbeth reseña en la Bitácora, las cosas parecían ir muy lentamente. Sin embargo ese ritmo fue el que la profesora percibió que se necesitaba para afianzar en forma directa las concepciones lingüísticas a través de su aplicación, en lugar de hacer que nuestro alumnado estudiara por su cuenta los contenidos en las fuentes originales y especializadas.

Como se puede observar en la Bitácora de cada sesión, estas nos permitieron dar cuenta de manera bastante fidedigna de las apropiaciones de las alumnas participantes a través de su escritura, de la sistematización de las concepciones lingüísticas, psicolingüísticas, sociolingüísticas y de su transposición didáctica (Chevallard, 1991) en el Modelo de aprendizaje asumido (Jolibert, 2001; Jolibert y Jacob, 2003; Jolibert, 2003a; Jolibert y Sraiki 2009).

Por lo demás, nuestro *registro de observación* de lo ocurrido en las interacciones entre alumnos, alumnas y profesora durante las sesiones nos permite apreciar los temas y aspectos centrales puestos en práctica en cada momento.

LOS CAMPOS SEMÁNTICOS EN *SLABUL IK'*

DESCUBIERTOS POR LOS ALUMNOS

Para dar cuenta de una de las sesiones más interactivas y de las participaciones de los y las alumnas al ir reconstruyendo entre todos y todas los campos semánticos o temáticos en *Slabul Ik'* o Nahual/Tormenta de Aire (ver Anexo c), retomamos los diálogos e intercambios directos entre los participantes que, afortunadamente, pudieron captarse a través del chat en Google Meet.

La construcción del significado a través de los campos semánticos de *Slabul Ik'*

Bitácora de la Sesión 11. Miércoles 14 de octubre, 2020

Elaboró: Yolanda Villaseñor

- Cristóbal Hernández Pérez leyó la Bitácora de la sesión anterior (lunes 12 de octubre).
 - Retomamos las Tareas y actividades en torno al Nivel N5 (Lingüística textual), los Campos semánticos o temáticos en *Slabul Ik'*.
 - Continuamos revisando párrafo a párrafo, (N4) los acontecimientos y sus campos semántico-temáticos (N5):
 - “Nahual de aire” va de un *secreto* a una *advertencia* y luego a la *develación* de tal secreto para, finalmente, incluir la *explicación* de cómo y por qué la comunidad ataca a la “tormenta de aire”. Continuar la relación de temas o campos semánticos:
 1. Se presenta a la protagonista.
 2. Un pretendiente insiste en pedirla.

Erika Meneses García (11:30):

- Decir la verdad sobre la hija, [que ella] no es “normal”:
 - “Bueno, *mantik*, ahora voy a decir la verdad para que así se olviden de mi hija en su corazón y esto se acabe. Es que mi hija *no vive normalmente*”.
 - 3. Decir la verdad sobre la “anormalidad” de la hija.
 - 4. Los padres la dan en casamiento, bajo advertencia (“no es normal”).
 - 5. Se realiza la boda.
 - 6. Nuevo Conflicto: cuando la esposa desaparece una semana.

Sofía Arévalo (11:17)

- 7. Salir volando.
 - “Al otro día, se levantó y se fue al patio de la casa y en ese momento empezó a revolcarse y salió volando, que solo su pelo se alargó más y así se fue volando”.

8. Regreso a la normalidad.

“Una semana después regresó y llegó a caer donde estaba tendido su vestido, se revolcó varias veces para tomar su normalidad”.

Fernanda Santiago (11:22)

9. Regresar lastimada.

“Llegó bien sangrada de todo el cuerpo. ¿Viste cómo es mi sufrimiento?

—Sí, ya lo vi —contestó el hombre”.

10. Las milpas no lastiman.

“En cambio las milpas no lastiman, es muy sabroso pasear por allí —así dijo la mujer, y el hombre se quedó muy triste porque vio que su esposa había llegado bien lastimada, pero la mujer no hizo caso de sus heridas y se fue a bañar” (N6. Frases y oraciones).

Nota: Elaboración propia a través de Bitácora de la sesión 11 (miércoles 14 de octubre, 2020).

Como se observa, aquello que nos dictaba la noción de campo semántico o temático se incorpora funcionalmente en el *Nivel 5 de la Lingüística textual*. Recordemos que desde la semántica léxica se llama así a “un conjunto de unidades léxicas” (Greimas y Courtés, 1982, p. 49). Comentamos en su momento que el uso que hicimos del término es como un concepto operatorio que nos posibilita para construir *intuitivamente* una agrupación temática por cada párrafo. Y justo es el procedimiento y recorrido que fueron construyendo nuestros estudiantes y el cual es semánticamente coherente con la trama narrativa de *Slabul Ik’* o *Tormenta de Aire*, como lo hemos podido apreciar.

Veamos cómo concluyen nuestras y nuestros estudiantes esta actividad cognitiva precisa en la integración de una significación global de *Slabul Ik’*.

La construcción de los dos últimos campos semánticos de *Slabul Ik'*

¿Interpretación desde la cultura de Obdulia? (Lengua Náhuatl de Puebla)

Obdulia Martínez (11:28):

Maestra, cuando dice que se revuelca, primero para quitarse los intestinos y no sea pesada para volar. Después, cuando llega se revuelca otra vez para ponerse, otra vez, los intestinos y volver a la normalidad.

Ante el desconcierto de la clase, la profesora pregunta a Obdulia a qué se refiere y cuál es la relación con “Tormenta de Aire”. Ella responde como sigue:

Obdulia Martínez (11:46)

Doy una explicación del por qué se revuelca.

Sofía Arévalo (11:48)

¿A qué te refieres cuando dices que deja los intestinos?

Obdulia Martínez (11:49)

Me refiero a que cuando dice que se revuelca antes de irse. De eso se trata, que se quita los intestinos para ser más liviana

Anselmo Clemente de Jesús (1:49)

Puede ser que en Puebla la leyenda la cuenten diferente.

Hasta este punto se detiene la interacción para volver a *Slabul Ik'*.

Sugeys Guzmán (11:32)

10. Ida y regreso de *Slabul Ik'*

“Al otro día, se levantó y se fue al patio de la casa y en ese momento empezó a revolcarse y salió volando, que solo su cabello se alargó y se fue volando. Y justamente después regresa y llega a caer donde estaba tendido su vestido, se revolcó varias veces para tomar su normalidad, llegó bien sangrada de todo el cuerpo y le dijo al esposo: ¿viste cómo es mi sufrimiento? —¡Sí! ya lo vi (N6) —contestó el hombre—. Fue mucho mi sufrimiento porque los palos secos me lastimaron mucho”.

Erika Meneses García (11:42)

11. El secreto: avergonzar al nahual masculino (o femenino)

“Por eso el secreto que aquí tenemos es que cuando el aire viene como tormenta y es de hombre una de las niñas sale afuera y se sube el vestido para mostrar su cuerpo, para que el hombre tenga vergüenza”.

Se cierra la clase con esta participación de Erika.

La profesora enuncia lo siguiente para continuar.

Tarea y Actividades: Continuar trabajando con los Campos semánticos o Temáticos (N5), afinar o ajustar los significados a los descubrimientos que vayan logrando.

Nota: Elaboración propia a través de Bitácora de la sesión 11 (miércoles 14 de octubre, 2020).

Consideramos que hasta aquí nos habíamos situado en el nivel de las informaciones que podemos captar desde la *lingüística del texto* (N5). Incluso logramos ir ahondando en la perspectiva que nos ofrece la noción de *campo semántico* con buenas consecuencias.

Descubrimos así entre todos, en *Slabul Ik' (Tormenta de Aire)*: “Cuáles son los *temas semánticos* que se entretajan a lo largo de un texto, a través del vocabulario (redes lexicales en particular), y cómo progresa el significado del texto desde el inicio hasta el final” (Jolibert y Jacob, 2003, p. 229).

LA APROPIACIÓN DE CONOCIMIENTOS, PROPICIAR LA AUTONOMÍA

Veamos en la siguiente Bitácora cómo un estudiante que participa de la lengua y cultura nahua de la Sierra Negra de Puebla, se apropia de los conocimientos que se han ido trabajando en las sesiones previas.

Esta apropiación es, precisamente, la que se busca que logren alumnos y alumnas en aras de continuar generando y aplicando sus aprendizajes a nuevas situaciones.

La apropiación de conocimientos para la autonomía

Bitácora de la Sesión 12. Miércoles 14 de octubre, 2020

Escrita por Anselmo Clemente

Revisó y completó: Yolanda Villaseñor

Como observación, la maestra nos recomienda que tenemos que leer y revisar la Bitácora [que a cada quien le corresponda escribir] antes de enviar.

[Elaborar la Bitácora] es una forma de que [la profesora] nos puede ver cómo vamos entendiendo la clase, además, al estar haciendo este ejercicio nos estamos apropiando de los conocimientos y es una manera [para] que nos vayamos formando de modo más autónomo.

El compañero [Cristóbal] nos leyó la Bitácora de la clase pasada, nos vuelve a decir [la profesora] que tenemos que leer las tareas, que [cada] texto sea de

un aprendizaje fructífero, y esto es lo que estamos haciendo con las Bitácoras. Su función es *saber el para qué y por qué lo estamos haciendo*.

El método de Jolibert (2001) [nos sirve] para poder ocupar este método [al realizar el Material Didáctico].

Ahora es importante tener a la mano el texto de *Nahual del Aire*, [para que] podamos ir identificando en cada párrafo los *campos semánticos*.

Con el método de Jolibert (2001) la intención es facilitarnos e identificar en qué nivel [de informaciones] se encuentran los párrafos de una narración y al mismo tiempo [propiciar que los] niños(as) sean creativos y lectores.

En la clase se tocaron los puntos temáticos [campos semánticos] de la narrativa de “Nahual de Aire”.

Como tarea tenemos que ir poniendo en el chat los párrafos [y nombrando los campos semánticos]. Se pueden marcar en negritas frases y palabras relevantes [para el significado en ese párrafo]. A partir del Nivel 5 [Lingüística textual], hay que ir buscando los sentidos que se relacionan con los [demás] niveles. De igual manera que las narraciones originarias, los enlaces [nexos y organizadores textuales] que conllevan significan [aportan] cierta lógica para la comunidad donde se relata esa narración.

La actividad del día es:

Ir poniendo en el chat los párrafos y buscar los sentidos [de los campos] semánticos en cada párrafo.

Nota: Elaboración propia a través de Bitácora de la sesión 12 (miércoles 14 de octubre, 2020).

Notemos ya reconstruidas, las principales preocupaciones de Anselmo que se hicieron translúcidas en su inventario:

- Elaborar la Bitácora es una forma en que “la profesora nos puede ver cómo vamos entendiendo la clase”.
- “Además, al estar haciendo este ejercicio *nos estamos apropiando de los conocimientos* y es una manera de que nos vayamos formando de modo más autónomo”.

La relación entre los principales actores del entorno escolar y académico emergen de estas apreciaciones de Anselmo. Así, creemos que se hace visible *cómo* es que buscamos orientar, ayudar y apoyar en el sentido de la *zona de desarrollo próximo* de Vygotski y la noción posterior de *andamiaje* de Bruner, las vivencias en nuestra aula para la construcción y el desarrollo tanto de las herramientas lingüísticas como de las competencias para la interpretación y producción no solo de narrativas de las distintas culturas originarias, sino también de los textos académicos disciplinares.

RECAPITULACIÓN DE LOS CAMPOS SEMÁNTICOS DE *SLABUL IK'*: HACIA LA SÍNTESIS METODOLÓGICA

A través de la siguiente Bitácora es posible notar la recapitulación que realiza una alumna, en cuanto a los campos semánticos (N5. Lingüística textual) que constituyeron la vía más fructífera para construir el significado de *Slabul Ik'* (*Nahual de Aire*), como lo hemos podido apreciar (ver Anexo c. *Nahual de Aire*).

Separamos la Bitácora 13 en cuatro partes con la finalidad de hacer más clara su distribución temática, las interacciones que se recapitularon y la aplicación de los niveles lingüísticos hasta acercarnos a la etapa III del Módulo de aprendizaje o *Síntesis metodológica*.

Recapitulación en torno a la Construcción del Significado en *Slabul Ik'*

Bitácora de la sesión 13. Lunes 19 de octubre, 2020

I.ª Versión: Sugeys Guzmán

Revisión, reconstrucción y versión final: Yolanda Villaseñor

Saraí González del Ángel leyó la bitácora de la sesión anterior (miércoles 14 de octubre).

I. RECAPITULACIÓN en torno a la Construcción del Significado en *Slabul Ik'*

Se consideraron las actividades realizadas en torno a (N5) los Campos Semánticos en *Slabul Ik'*, “*Nahual del Aire*”, los cuales retomamos hasta la aportación de Erika Meneses para ver las oraciones, frases (N6) y palabras (N7) del Campo Semántico/Temático del Nahual masculino.

Campo semántico/temático del Secreto: Avergonzar al nahual masculino:

“Por eso, el secreto que aquí tenemos es que cuando el aire viene como tormenta y es de hombre, una de las niñas sale afuera y se sube el vestido para mostrar su cuerpo, para que el hombre tenga vergüenza”.

Abordamos nuevamente del Nivel 5, los Campos Semánticos o Temáticos desde las frases y oraciones (N6 Lingüística de la oración y las frases) que los integran y que fuimos retomando de los párrafos.

Campo Semántico: El gusto por las milpas

Descubrimos que la Mujer de Aire o *Slabul Ik'* resulta ser una oponente (o antagonista) para el Pueblo, porque a la Nahual le gusta pasearse por la milpa, ya que

para ella es pasearse sabrosamente (sin lastimarse), en libertad. En cambio, le cuenta a su esposo que las ramas de los árboles y los grandes palos secos le lastiman.

Abarcamos los Niveles 6 y 7.

N6. La construcción de frases y oraciones en los párrafos de “Nahual de Aire”:

El sujeto [de la mayoría] de las oraciones es la protagonista femenina *Slabul Ik'*, quien es una antagonista, una amenaza [para la comunidad] porque destruye los campos de maíz a su paso.

N7. En este Nivel se trata de cómo están conformadas las palabras, cuáles son sus *microestructuras* o *morfologías*. Tales construcciones en la lengua tselal son, por ejemplo:

Slabul = nahual

Ik' = aire

Mantik = padre

Nota: Elaboración propia a partir de la Bitácora de la sesión 13, primera parte (lunes 19 de octubre, 2020).

Como pueden observar nuestros y nuestras lectoras, a través y desde la posición del *Nivel de la lingüística o gramática textual* (N5) Sugeys presenta las informaciones construidas en varias sesiones en torno a *Slabul Ik'*. También, Sugeys abarca los niveles de la gramática y la sintaxis, de donde se desprenden las nociones para comprender las relaciones lógicas y semánticas entre las frases y las oraciones (N6) en los campos semántico-temáticos (Jolibert y Sraiki, 2009, pp. 233-249). Por último, nuestra estudiante recupera y deriva el nivel de las palabras y sus microestructuras (N7).

Al respecto, sabemos que es desde la lexicografía, la morfología, la fonética y la fonología (N7) que se toman las nociones para mirar las microestructuras que componen a las palabras o léxico (N7) de una lengua (Jolibert y Sraiki, 2009, pp. 250-279), la lengua tselal, en nuestro caso.

Pasamos, tras esta breve glosa, a la segunda parte de la Bitácora 13.

Hacia la síntesis metodológica de *Slabul Ik'* o Nahual de Aire

El nuevo recorrido del N7 (palabras) hacia el N1 (contexto cultural) [nos permite integrar la síntesis metodológica].

Revisamos desde las palabras (y sus microestructuras) del N7 hasta llegar [nuevamente] al N1. Nivel I que corresponde al Contexto de la cultura tselal.

Hablamos de cómo lo hicimos, la manera en que las compañeras fueron aportando, desde su atención en los párrafos y campos semánticos para ir desarrollando, en los siete niveles, la construcción del significado en la narrativa estudiada.

II. Del Contexto cultural Tselal (N1) a las palabras y sus microestructuras (N7). Del nivel de las palabras (N7) al contexto de la cultura y la comunidad (N1).

De manera breve y general, la profesora recapituló que el (N1) es el contexto cultural de la tradición oral, en este caso serían las comunidades de Oxchuc y Ocosingo, Chiapas, de "Nahual de Aire". Es el Contexto Cultural en el que circula la leyenda.

N2. Parámetros de la situación comunicativa, este nivel nos indica la importancia de contar la leyenda para seguir transmitiéndola y así tener y usar los conocimientos de qué hacer cuando llega la "Tormenta de Aire" a la Milpa.

N3. Tipo de texto y función social: se trata de tener un conocimiento para enfrentar a la Tormenta de Aire. Aquí se relaciona el N2, la intencionalidad (¿por qué se narra esta historia sobre la Nahual de Aire?) y la Función Social (N3) que cumple la narrativa: seguir transmitiendo un saber, para que las personas de la comunidad sepan cómo actuar cuando se les presente la Tormenta de Aire.

N4. En este nivel localizamos la silueta/superestructura de la narrativa. Implica la dinámica interna del relato, tiene que ver con la forma de cómo vamos a ir de un inicio al desarrollo y de este, al desenlace. En tal caso sería: la dinámica interna de *Slabul Ik'*, la cual va de un secreto a una advertencia y luego a la *develación de tal secreto*.

N5. Lingüística textual: en este nivel están las *opciones léxicas del narrador*: emplea la primera persona en plural, alternando con el impersonal, lo cual domina en la mayor parte del relato; marcas de un espacio: aquí en Oxchuc; marcas de tiempo: el presente, el ahora ("Escuchamos"). Las elecciones del narrador son importantes porque nos permiten situarnos en su punto de vista.

Los nexos: al identificar algunos nexos y su función en el esquema narrativo es posible descubrir cierto sentido de la lógica de los acontecimientos a través de los nexos y *organizadores textuales* al principio, durante el desarrollo o al final de un relato. Por ejemplo: "también" en Nahual de Aire, en el párrafo final, marca una explicación en la que se describe la otra manera de espantar a la "Tormenta del Aire" y las razones por las que la gente realiza estas acciones.

Los 11 o 12 Campos Semánticos/Temáticos (N5) descubiertos y articulados a la Estructura Narrativa (N4) se manifiestan a través de los distintos temas en “Nahual de Aire”, por ejemplo: el lenguaje empleado para solicitar a los padres a la hija en matrimonio.

El Campo Semántico en torno a la *prohibición inicial de matrimonio* y al *secreto de la mujer que es develado al esposo* (y a la audiencia) a los pocos días de la convivencia de la pareja.

N6. Lingüística de la frase, se da mediante frases y oraciones más o menos cortas. Con énfasis en las dos funciones sintácticas básicas. El *sujeto* es de quien o de lo que se habla: en nuestro relato es el personaje femenino, la *protagonista* “*Tormenta de Aire*”. Suelen ser los personajes, ya sea nombrados o referidos mediante pronombres. Así, el sujeto gramatical recurrente de las oraciones es la protagonista femenina *Slabul Ik’*.

Y el *predicado* es lo que se dice del sujeto, en las narrativas de las culturas originarias son los acontecimientos y descripciones. En “Nahual de Aire”, algunos predicados referidos a la protagonista se presentan, por ejemplo, cuando regresa ensangrentada porque los árboles grandes, las ramas y los palos secos la golpean y el esposo se entristece por verla sufrir. (Campo Semántico/Temático 8. Regresa lastimada).

N7. Palabras y sus microestructuras. Ya hemos tratado aquí cómo las palabras (con las microestructuras que las constituyen, por ejemplo, la construcción en tseltal, *Slabul Ik’*, Nahual del Aire y Mamtik, papá) se integran en frases (nominales SUJETO y frases verbales PREDICADO) y oraciones (formadas de Sujeto+PREDICADO, N6), las cuales a su vez conforman los Campos semánticos/Temáticos (N5) que reviste la Estructura Narrativa (N4).

Una vez estructuradas las ARTICULACIONES entre estos cuatro niveles, pudimos especificar cómo en esa CONSTRUCCIÓN DESCUBIERTA del SIGNIFICADO GLOBAL del texto, este cumple una función social (N3) de hacer circular, de una generación a otra, los saberes y prácticas culturales para proceder contra la Mujer/Nahual de Aire cuando ella arrasa, destruyendo las milpas.

Tal es la intencionalidad, el porqué se cuenta esta historia (N2) en el contexto de estas comunidades de la lengua y de la Cultura Tzeltal (N1).

Volvimos, así, a revisar desde el N7 hacia el N1.

III. Síntesis: Construcción estructurada del significado de *Slabul Ik’* (“Nahual de Aire”).

Después de haber revisado los siete niveles en ambos recorridos (del N7 al N1 y viceversa), la compañera Fernanda Saraí Carranza comentó que pudo percatarse de que cada nivel tiene que ver con todos los demás.

Nota: Elaboración propia a partir de la Bitácora de la sesión 13, segunda parte (lunes 19 de octubre, 2020).

Como podemos notar en esta segunda parte de la Bitácora, Sugeys recupera necesariamente en su *Recapitulación* las nociones de tipo de texto (N3), superestructura (N4, que identificamos también como silueta textual) y propiamente, la dimensión de la lingüística textual (N5) al interpretar las informaciones que conciernen a la coherencia y cohesión global y su macroestructura (Van Dijk, 1996, pp. 288-289).

Integramos al nivel de la lingüística textual, las nociones de *progresión temática* (Jolibert y Sraïki, 2009, pp. 220-221) que se vinculan directamente con la de *campos semánticos* y otras dimensiones como: las opciones del enunciador/narrador, los organizadores textuales y nexos funcionando en el interior de los campos semántico-temáticos o redes de significado (Jolibert, 2001, pp. 84 y 87; Jolibert y Sraïki, 2009, pp. 220-221).

Nuestra estudiante recupera nuevamente los niveles de la gramática y la sintaxis (N6), de donde se hallan las nociones para entender las relaciones lógico-semánticas entre frases y oraciones que se tejen en los campos semántico-temáticos (Jolibert y Sraïki, 2009, pp. 233-249) de *Slabul Ik'* o *Nahual/Tormenta de Aire*.

Sugeys también retomó el nivel de las palabras y sus microestructuras (N7), señalando algunos rasgos de la morfología tseltal.

Nuestros lectores y lectoras podrán apreciar ahora el proceso general de *construcción del significado* de la narrativa Modelo *Slabul Ik'* a través del doble recorrido realizado con el grupo. Es decir, fuimos primero e inicialmente del N1 del Contexto al N7 de las palabras.

Después hicimos el recorrido más analítico: desde los *campos semánticos* donde articulamos oraciones, frases, palabras y microestructuras (o niveles 6 y 7) hacia la función social de la *Tormenta de Aire* (N3) y su intencionalidad básica (N2), vigentes en los contextos comunitarios (N1): Ocosingo y Oxchuc.

Todo el recorrido construido nos permitió llegar a descubrir por cuenta propia que “cada nivel tiene que ver con todos los demás”

(Saraí Carranza), hallazgo fundamental que nos acerca a la *Síntesis metodológica* esperada por parte de nuestros y nuestras aprendices. Vayamos con todo ello a la tercera y última parte de la Bitácora 13, que concentra la recapitulación de alumnos y alumnas a través de la reflexión de la profesora dentro de la propia Bitácora.

Nahual/Tormenta de Aire como una totalidad estructurada de significados

Reflexión de la profesora para el Grupo

Desde las microestructuras léxicas (de las palabras) hasta el contexto cultural, la narrativa [*Slabul Ik* "Nahual/Tormenta de Aire"] conforma una *totalidad estructurada de sentido*. Los niveles constituyen un juego de articulaciones parecido al de las "muñecas rusas". TODO ESTÁ UNIDO, ARTICULADO. Separamos en niveles para poder MIRAR y comprender cada uno de esos niveles e interpretar su sentido en relación con los demás como una totalidad estructurada de significados.

Entonces, durante las actividades realizadas para articular los distintos niveles, descubrimos que la intencionalidad (N2. Parámetros de la situación comunicativa) se vincula tanto con el contexto (N1) como con el tipo de texto (N3) a través de la práctica y función social (N3). Es decir, lo que se transmite de forma oral (N1 y N2) conforma los acontecimientos, quizá los hechos, conocimientos, tradiciones y costumbres de un pueblo (N1) configurados semántica (N5) y narrativamente (N4), desde las particularidades lingüísticas (gramaticales, N6) y léxicas (N7) del relato estudiado: *Slabul Ik* o "Nahual de Aire".

Resumiendo, para los alcances y propósitos de nuestro curso, se trató de poder interpretar y comprender de modo pertinente, cómo los participantes de la cultura tselal en una comunidad transmiten y muy posiblemente emplean los conocimientos ancestrales para calmar una *Tormenta de Aire* cuando se apodera de sus milpas y cultivos.

Nota: Elaboración propia a partir de la Bitácora de la sesión 13, tercera parte (lunes 19 de octubre, 2020).

En la última parte de la Bitácora, la profesora asume la palabra nuevamente para orientar las próximas tareas de alumnos y alumnas en relación con las narrativas que estarían produciendo para trabajarlas en las próximas sesiones. Todo ello, a partir de lo aprendido a lo largo de las 13 sesiones que ya conocen nuestras lectoras y lectores.

TAREAS y ACTIVIDADES para el lunes 19 de octubre, 2020

Realizar la Síntesis Metodológica (Etapa III) del Módulo de Aprendizaje (Jolibert, 2001, p. 89).

Tal síntesis consiste en la Recapitulación sistemática de:

- Las estrategias y de los índices (Niveles) utilizados durante las sesiones, por todos y por cada uno de los alumnos y alumnas, para construir el significado de *Slabul Ik'*.
- Se abordan estas informaciones (Niveles) conforme se utilizaron y describieron en esta y las Bitácoras anteriores.
- Se describen los hallazgos de aspectos nuevos, como las informaciones que nos aportaron los **11 o 12 Campos Semántico-Temáticos descubiertos** (revisar las Bitácoras 10, 11, 12 y 13 elaboradas durante septiembre y octubre, todos las tienen).
- Releer la leyenda para atender este nivel y cualquiera de los niveles de informaciones que usamos para construir el sentido de *Slabul Ik'*.

Tras recorrer y explicitar los índices del nivel I (contexto) al nivel 7 (microestructuras y palabras), la síntesis metodológica consiste fundamentalmente en regresar desde el nivel 7 al nivel I para articular las relaciones entre TODOS los niveles, en la reconstrucción del sentido de *Slabul Ik'* y cualquier otra narrativa. Obtenemos, así, la interpretación pertinente de cada relato en el contexto de la tradición oral que lo produce.

Nota: Elaboración propia a partir de la Bitácora de la sesión 13, cuarta parte (lunes 19 de octubre, 2020).

Esta Bitácora, que seccionamos en cuatro partes, fue enviada al grupo tras revisar, completar y aclarar algunos aspectos. El uso de mayúsculas, negritas y/o cursivas tuvo la función de destacar y estructurar ciertos significados y niveles de significación para su mejor comprensión, aprendizaje y apropiación por parte de los y las alumnas.

Por último, regresando a la concepción de *campo semántico-temático* que nos fue tan productiva, práctica y reveladora al ponerla en escena con nuestras alumnas y alumnos, Jolibert y Sraïki (2009) nos ayudan a desentrañar algo más sobre esta dimensión de la semántica textual a través de una noción que consideramos sinónima: la de *progresión temática*, que integra ya los componentes de los niveles gramatical y léxico (N6 y N7):

Aquí se trata de la distribución de la información del texto que se caracteriza por la presencia de temas, es decir, “*de quién se habla*” y de declaraciones “*lo que se dice de él o ella*”. En un texto el tema asegura la continuidad en tanto que la declaración [o declaraciones] aporta una información nueva y asegura la progresión (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 220).

Las autoras añaden algunas precisiones en cuanto a que existen tipos de *progresión temática* más o menos complejos (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 220):

- La *progresión de tema constante* presente en la mayoría de los casos en textos narrativos [que son los nuestros]. Aquí un mismo tema es retomado de una frase a la otra y asociado con intenciones diferentes.
- La *progresión lineal*, donde el tema de una frase es extraído de la frase precedente.
- La *progresión de tema derivado* es más compleja que las dos anteriores, pues cada frase presenta un tema diferente. Estos temas relacionados entre sí forman un todo llamado hipertema.

La dificultad, que en nuestro curso evitamos por innecesaria, reside en lo siguiente: “por un lado en el hecho de que un texto no está obligatoriamente construido sobre una progresión única sino sobre varias que se mezclan y, por otra parte, que pueden tener rupturas” (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 220).

Después de la identificación de los campos semánticos en *Slabul Ik'* y prácticamente fuera del contexto de nuestra aula, pudimos notar que la mayoría de esos 12 campos/temas descubiertos en conjunto por nuestro alumnado, sostienen una progresión de *tema constante* que se transforma en el último párrafo por una *progresión de tema derivado*. Este cambio obedece a la incursión del narrador, quien en ese párrafo final establece una relación entre la historia de

Tormenta de Aire (que ocurre en Ocosingo) y su marco narrativo de referencia desde su propio contexto comunitario: Oxchuc:

También hay hombres, porque *aquí en Oxchuc* decimos que hay mujer de aire y hombre de aire, por eso el secreto que *aquí* tenemos es que cuando el aire viene como tormenta y es de hombre una de las niñas se sale afuera y se sube el vestido para mostrar su cuerpo, para que el hombre tenga vergüenza (Méndez, 2014, p. 3, cursivas nuestras).

Queremos aclarar que, en esta experiencia de enseñanza y aprendizaje durante 2020, no ahondamos en estas finuras de las diferencias entre la enunciación (que de hecho conforma un Relato Marco⁵) y la historia propiamente dicha de Nahual de Aire (la cual conforma una Historia enmarcada). Tampoco ahondamos en la distinción entre la *progresión de tema constante* de los campos semánticos (presente en los campos del 1 al 10) y la *progresión de temas derivados* (que se observó en los campos semánticos 11 y 12). Nuestras razones fueron didácticas en el sentido más práctico del término.

Finalmente, nos quedamos para cerrar este capítulo con el hallazgo luminoso de todo el recorrido, con énfasis en el más analítico: desde los *campos semánticos* hacia la función social de *Tormenta de Aire* y su intencionalidad básica vigente en los contextos comunitarios de Ocosingo y Oxchuc: “Cada nivel tiene que ver con todos los demás” (Saraí Carranza).

A través de este hallazgo, que esperamos haya sido visible para más estudiantes, pudimos darnos cuenta de la relevancia formativa puesta en el hecho de distinguir entre *dos recorridos por los niveles*:

⁵ La distinción entre Relato Marco e Historia enmarcada se basa en la diferencia en el uso de los tiempos verbales en las narrativas: el presente para la instancia de enunciación que corresponde al narrador, el pasado para la *Historia contada* o enmarcada por el narrador (en el Relato Marco). Posteriormente fue un descubrimiento de alumnos, alumnas y profesora muy operativo y práctico para notar el contexto comunitario dentro de las propias narrativas durante la escritura de estas.

del *recorrido inicial* (del N1 al N7) al *recorrido analítico* (del N7 [en el N5] al N1).

Mostramos a la clase que para la construcción del significado, el *segundo recorrido* es fundamental debido a que va de los *campos semánticos* (N5) revistiendo la estructura/silueta narrativa (N4) a la función social (N3) e intencionalidad o propósito por el que una narrativa se cuenta (N2) desde una cultura comunitaria (N1).

Es en este proceso donde, al detallar la aplicación y uso de las herramientas lingüísticas de los siete niveles, pudimos acceder entre todos y todas al significado de la narrativa modelo estudiada.

Entonces fue ese recorrido analítico o segundo el que más enfatizamos en tanto nos acerca mejor a la *Síntesis metodológica* y a los aprendizajes esperados por parte de nuestros y nuestras alumnas.

CAPÍTULO III
LA ACCIÓN DIDÁCTICA O CÓMO APRENDER
A CONSTRUIR Y/O PRODUCIR EL SENTIDO
DE UN RELATO DE LA TRADICIÓN ORAL
DESDE LAS CULTURAS INDÍGENAS

El contenido de este capítulo lo constituyen las experiencias de enseñanza y aprendizaje en el aula virtual, mismas que continuamos, tras el trabajo de colaboración e interactivo del grupo en la construcción del significado de *Slabul Ik'* en tanto relato modelo.

Vamos ahora con las narrativas producidas y recuperadas de cinco participantes desde el contexto-marco de sus tradiciones orales y sus culturas originarias.

Presentamos en seguida nuestra intervención, el proceso formativo de los alumnos tal como fue recuperado y editado desde las sesiones dedicadas a cada narrativa a través de las Bitácoras de clase. Seguimos, entonces, el orden cronológico en el que ocurrieron las interacciones y los aprendizajes de los y las distintas participantes.

AHUIZOTE DE SAN JUAN CHAMULA (CULTURA TSOTSIL):

LOS ACONTECIMIENTOS ANUNCIADOS.

DE LAS CONSECUENCIAS IRREMEDIABLES

Esta narrativa fue presentada por Cristóbal Hernández Pérez, quien la recuperó de una versión escrita de Socorro Gómez Hernández, hablante de la lengua tsotsil.

Ahuizote trata de la aparición de este personaje a una mujer y sus hijas. Al parecer, él es el portador de oscuras noticias o advertencias que conviene interpretar adecuadamente.

Sesiones 14 y 15. Miércoles 4 y lunes 9 de noviembre, 2020

Redacción y notas: Yolanda Villaseñor

Ahuizote

i. Del contexto cultural tseltal (N1) a las palabras y sus microestructuras (N7)

De manera breve y general, el primer nivel (N1) es el contexto cultural de la tradición oral tsotsil, de la comunidad de San Juan Chamula (Chiapas), donde el *Ahuizote* toma la forma de otra persona o de un animal.

Anselmo Clemente comenta a la clase:

—A mí se me apareció una mujer con la luz (mujer alumbrada) y falleció mi tía.

(N2) Parámetros de la situación comunicativa. Este nivel nos indica la importancia de contar la narrativa para seguir transmitiéndola y así tener y usar los conocimientos sobre cómo evitar la enfermedad y la muerte de animales y personas.

(N3) Tipo de texto y función social: la Función Social (N3). El relato se cuenta para evitar que la enfermedad y la muerte lleguen a las personas y animales donde aparece el *Ahuizote*.

(N4) En este nivel localizamos la silueta/superestructura de la narrativa. Implica la dinámica interna del relato, tiene que ver con la forma de cómo vamos a ir de un inicio al desarrollo y de este, al desenlace.

(N5) Lingüística textual: en este nivel están las *opciones léxicas del narrador*: emplea la primera persona en plural, alternando con el impersonal, lo cual domina en la mayor parte del relato, marcas de un espacio:

Los *nexos*: al identificar algunos nexos y su función en el esquema narrativo es posible descubrir cierto sentido de la lógica de los acontecimientos a través de los nexos y *organizadores textuales* al principio, durante el desarrollo o al final de un relato. Veamos, por ejemplo, el nexo por eso, que introduce el *campo semántico*

o tema de la interpretación o explicación sobre el porqué de la enfermedad grave y fallecimiento de la hija menor.

Los cinco *Campos Semánticos/Temáticos* (N5) descubiertos y articulados a la Estructura Narrativa (N4) de *Ahuizote*, se manifiestan a través de los distintos temas. Los marcamos a continuación en el relato.

Las palabras (N7), frases y oraciones (N6) marcadas en negritas dentro de la narrativa son las que integran principalmente los cinco Campos Semánticos que revisten la estructura narrativa (N4).

Presentamos a continuación el relato *Ahuizote* con los campos semánticos nombrados y contruidos por Cristóbal Hernández Pérez, con la ayuda de sus compañeros y la profesora. Las palabras, frases y oraciones marcadas en negritas dentro del relato son las que permitieron focalizar un contenido significativo y nombrar después el campo semántico de ese párrafo o fragmento.

***Ahuizote* y sus campos semánticos**

Ahuizote: el relato y sus campos semánticos, revistiendo la estructura narrativa
Versión: Socorro Gómez Hernández, hablante de la lengua tsotsil

Hace muchos años en una comunidad de San Juan Chamula (**NI. Contexto cultural**) hubo una señora que vivía con sus dos hijas, una mayor y la otra menor.

I. La aparición: borrosa, ambigua: gritos, borracho

La primera tenía 18 años y 12 la pequeña. El esposo de la señora fue a trabajar, eran pobres y siempre salía de la comunidad en busca de empleo. En esa ocasión dijo que se iba a quedar a dormir fuera, por lo que la señora y sus dos hijas se quedaron solas en casa. Ya en la tarde la mamá preparó de cenar; comieron las tres muy felices. Cuando se hizo de noche estaban sentadas junto al fogón, platicaban y la hija menor bordaba una blusa blanca; de pronto escucharon los gritos de un borracho, la señora y sus dos hijas salieron rápidamente para ver quién era. Un señor venía bajando por el camino, pero no se distinguía muy bien de quién se trataba, era de noche y estaba oscuro.

Cuando se acercó un poco más, la señora pensó que era su esposo, ya que se le parecía mucho. Entonces, se quedaron esperando y viendo lo que venía haciendo; la madre dijo con coraje a sus hijas:

—¡Otra vez tomó tu padre! ¡Pero si dijo que se iba a quedar en su trabajo! Qué mentiroso es tu padre; me prometió que no iba a tomar más y hasta le juró a Dios.

Las tres se quedaron mirando a quien seguía bajando por el camino: gritaba como un borracho. Se acercó más y más hasta que llegó a pararse en un barranco cerca de la casa, pero no permitía que le miraran el rostro; estaba agachado, sin moverse, se parecía mucho al esposo de la señora; traía la misma ropa que el señor llevaba puesta a su trabajo. La señora pensaba que era su esposo.

—Pero ¿qué clase de hombre eres? ¿Por qué tomaste otra vez? ¿Cómo es posible, si juraste que no ibas a tomar más?

—¡Contéstame, no estés agachado! —dijo la señora muy enojada.

2. La Identidad revelada del Ahuizote

El hombre no contestaba, simplemente permanecía agachado, sin moverse de su lugar. De pronto dio un brinco hacia el barranco cercano a la casa, **en ese momento se volvió muy pequeño y todo de color negro**; solo se podía ver que tenía un poco blanco en el pecho. En cuanto aterrizó del salto **se quedó inmóvil y su tamaño se volvió como el de un niño de seis años**.

La señora y sus hijas se dieron cuenta de que **no se trataba de su esposo, sino de un Ahuizote, de un demonio que con él traía el mal, la enfermedad**. La señora y sus hijas se quedaron inmóviles, cada una sentía que todo su cuerpo pesaba y que se le dificultaba el habla. Se asustaron muchísimo, ya ni sabían qué hacer; se quedaron un buen rato mirándolo.

La señora se encomendó a Dios y así pudieron moverse, entraron rápidamente a su casa y se encerraron para oír lo que hacía, pues ellas pensaron que iba a entrar en la casa y no fue así. De repente, **el Ahuizote empezó a hablar**:

—¡Buenas noches, buenas noches, te vine a visitar, te vine a ver!

Repitió el Ahuizote como si hablara un hombre normal.

Tres veces dijo así y también dio **tres vueltas alrededor de toda la casa**, ahí estaba hablando, diciendo cosas que no se entendían.

La señora y sus hijas empezaron a rezar para que se fuera el Ahuizote, pero ni con eso se fue; siguió hablando, tirando las cosas que encontraba fuera de la casa.

—¿Qué vamos a hacer, mamá? —preguntó la mayor de las hijas, muy asustada.

—¡No sé, hija! ¡Esperemos que se vaya! —respondió la madre, angustiada.

—**Madre, tengo mucho miedo!** ¿Qué vamos a hacer? —preguntó también la menor de sus hijas.

Ya la madre no respondió; se quedaron escuchando lo que hacía el Ahuizote. Después de un buen rato empezó a asustar a los borregos y gallinas de la señora, que se encontraban en su corral; **los animales corrían desesperadamente para escaparse del Ahuizote**.

Así pasó un tiempo hasta que escucharon que todo se quedó en calma; ya no corrían los animales, ya no se oía ningún ruido: **en ese momento se fue el Ahuizote**. La señora y sus hijas se tranquilizaron un poco, pero el miedo que se llevaron no se les podía quitar y aun así trataron de dormir.

3. Significado y aviso del Ahuizote

Al día siguiente salieron a ver cómo estaban sus borregos y sus gallinas, porque pensaron que les había matado a alguno de los animales. Cuando vieron que todos estaban, ya no se preocuparon.

Al caminar cerca del corral de sus animales, de repente la mamá vio algunas huellas que quedaron del Ahuizote, pero las huellas de sus pies se parecían a las que dejan las patas de un caballo.

La señora llamó a **su vecina** para comunicarle lo que había acontecido aquella noche:

—¡No sé qué fue lo que nos vino a espantar por la noche, **mira esas huellas!**

—Dios mío, **qué es esto, ¡sus huellas se parecen a las de un caballo!**

¡Mejor ve a buscar un poco de ceniza! —dijo su vecina, sorprendida.

La **señora** fue rápido por la ceniza que pidió su vecina y **trajo un poco de ajo y sal.**

—¿Y qué voy a hacer con esta ceniza? —preguntó la señora.

—Bueno, **le vas a echar donde están sus huellas, esto va a servir para que no pase nada, también que no vayan a pisar tus gallinas, porque si pisan las huellas sin ceniza pueden morir.**

Además, **si las pisan ustedes de igual manera se pueden enfermar, pero la verdad, deben de tener mucho cuidado porque esto debe de anunciar algo malo** —les explicó su vecina: aunque la señora no creía lo que dijo.

4. Los acontecimientos anunciados: consecuencia irremediable

Así pasaron los meses sin que nada ocurriera, todo iba normal como antes. Después de un tiempo, **la hija menor de la señora cayó enferma de gravedad, sin saber qué es lo que tenía.**

Pasaron muchos curanderos para sanarla y no pudieron hacer nada para quitarle ese terrible mal.

5. La explicación/interpretación

A los pocos días, en un atardecer, **murió la muchacha. Los padres se lamentaron por no haber hecho caso a su vecina. El Ahuizote que llegó a espantar a la casa de aquella señora fue para anunciar la temprana muerte de la muchacha.**

Los padres nunca se encomendaron a Dios, solo esperaron lo que fuera a pasar, por eso⁶ murió la muchacha. El Ahuizote puede transformarse en perro, en caballo, en persona o cualquier cosa que quiera, porque él es un ser maligno enviado por un diablo, o enviado por brujos poderosos que siempre hacen el mal a las personas.

Nota: *Ahuizote* en la versión presentada por Cristóbal Hernández Pérez.

Ahuizote: los Campos Semánticos en la Estructura Narrativa

A partir de las marcas en negritas, identificamos las oraciones, frases (N6) y palabras (N7) principales que conformaron los cinco

⁶ Notemos que las palabras destacadas en negritas son nexos o conectores que al identificarlos, de manera implícita se está comenzando a descubrir su función lógica en la progresión de los acontecimientos.

Campos Semánticos (N5) descubiertos en *Ahuizote*. Derivamos, entonces, el siguiente esquema resumen en el que se aprecian los Campos Semánticos revistiendo la Estructura Narrativa (N4):

AHUIZOTE: los cinco Campos Semánticos (N5) que revisten su Estructura Narrativa (N4)		
Inicio	Desarrollo	Desenlace
1. La aparición borrosa y ambigua: gritos, borracho	2. La Identidad revelada del Ahuizote 3. Significado y aviso del Ahuizote	4. Los acontecimientos anunciados: consecuencia irremediable
5. La explicación/interpretación		

Nota: Elaboración a partir de *Ahuizote* y la construcción conjunta de Cristóbal, el grupo y la profesora.

A manera de Síntesis Metodológica

Una vez identificado el funcionamiento y articulación de los niveles de la estructura narrativa (N4), revestida o configurada por los campos semánticos (N5), los cuales están formados de frases, oraciones (N6) y palabras (N7), nos preguntamos en la sesión (9 de noviembre) cómo se integran estos componentes respecto a los niveles del tipo de texto y su función social (N3) e intencionalidad comunicativa (N2) en el contexto cultural (N1) de San Juan Chamula.

A continuación, se presentan los intercambios de los participantes a partir de replantear cinco en lugar de los tres Campos Semántico-Temáticos.

Campo Semántico 3. Significado y aviso del Ahuizote

Cristóbal. Se acomodaron los campos semánticos que son ahora cinco. Se ordenaron sobre la estructura narrativa (es lo que hicimos en el cuadro anterior).

YV, 11:49. Los conocimientos que transmite la vecina no son puestos en práctica. Por ello se dice, de manera implícita, que muere la hija menor.

YV, 11:52.

¿Cuál sería la función social (N3) y la intención/propósito (N2) al contar este relato oral en la comunidad (N1) de San Juan Chamula?

Respuestas de los participantes desde el chat de la clase (lunes 9 de noviembre)

Las y los alumnos participantes escribieron las siguientes interpretaciones en el chat de Google Meet de nuestra aula virtual.

Primera participación: Cristóbal Hernández

N3. Función social. [Se trata de] Saber el significado del Ahuizote. Sobre los niveles N2 (situación comunicativa) y N3 (función social del relato), se trata de *Saber* que el Ahuizote manda un mensaje y saber cómo actuar para que no pase nada malo.

Segunda participación: Fernanda Santiago

Los niveles N3 y N2 consisten en “conocer las formas en las que se presenta (o transforma) el Ahuizote y en entender su significado”.

Tercera participación: Anselmo Clemente de Jesús, 11:54

[Se trata de] Tener precaución, no caminar solos los niños en las noches. [Esta interpretación quizá se relaciona con la Cultura Comunitaria Nahua de Sierra Negra, pueblo de Anselmo, pues lo que menciona no está en *Ahuizote*].

Cuarta participación: Sugeys Guzmán, 11:54

(N3 y N2) Sería seguir transmitiendo la leyenda de manera oral y seguir transmitiendo los conocimientos de cómo reaccionar ante la llegada del Ahuizote, prevenir maldición alguna que llegue a dejar este ser.

Quinta participación: Sofía Arévalo, 11:54

Función social (N3): Enseñar lo que anuncia el Ahuizote a la comunidad; cómo se deben de proteger [en la comunidad de San Juan Chamula, N1] del mal anunciado por el Ahuizote (N2).

Sexta participación: Berenice López Riofrío, 11:55

(N2) Advertir de las consecuencias que podría haber al ignorar las señales que se les presentan (N3) en diversas formas o situaciones a las personas del pueblo (N1) a partir de la representación del Ahuizote (N5).

Séptima participación: Cecilia Vasconcelos, 11:55

(N2, N3 y N1) Prevenir la muerte de un integrante de la comunidad, e involucra el cómo actuar ante el aviso.

Octava participación: Erika Meneses García, 11:56

(N2, N3) Advertencia del peligro y de cómo se podría evitar lo que este advierte: la muerte de la hija menor de la familia.

Novena participación: Ana Azpilcueta, 11:58

(N2, N3 y N1) Es una advertencia acerca de lo que significa la llegada del Ahuizote y cómo deben prevenirse ante este ser.

Décima participación: Lizbeth Elizondo Hernández, 11:59

(N2, N3 y N1) Enseñar de qué manera se puede actuar ante la visita del Ahuizote, para protegerse y señalar lo que puede pasar por no hacer caso del aviso o visita del Ahuizote.

Cabe destacar que estos 10 alumnos participantes identificaron la *función social* (N3), la *intención comunicativa* (N2) y el funcionamiento de la narrativa en el *contexto cultural* (N1) de *Ahuizote*, que es San Juan Chamula, todo ello a partir del trabajo realizado desde los *campos semánticos de la narrativa*. Las frases y oraciones marcadas en negritas constituyen las interpretaciones que pueden valorarse como más pertinentes de acuerdo con la significación descubierta en el relato.

En ese sentido, Jolibert y Jacob (2003, p. 231) se refieren tanto a las estrategias de formación que hemos mostrado, como a la construcción de las competencias lingüísticas de cada aprendiz:

- Se trata de actividades *a posteriori*, de recapitulación, clasificación y conceptualización.
- Se trata de buscar los secretos de fabricación, de funcionamiento de un texto (o de varios textos) para poder apropiárselos y utilizarlos.
- Se trata de trabajar todos los (siete) niveles, desde el contexto y la superestructura hasta bajar a las microestructuras.

Nuestras autoras ponen el énfasis en la contribución que brindan las interacciones cooperativas para el aprendizaje, en el mismo sentido de la *zona de desarrollo próximo* de Vygotski (1993) y en el mismo sentido de las interacciones en nuestra clase: “La interacción con los compañeros juega un gran papel en la construcción de los aprendizajes metalingüísticos: confrontar, compartir o buscar soluciones a los conflictos cognitivos” (Jolibert y Jacob, 2003, p. 231).

Como se observa, en la construcción de sentido de *Ahuizote* la colaboración entre compañeros a través de la clase logró poner en relación, reordenar y consolidar los conocimientos lingüísticos aplicados.

En nuestro caso recuperamos esas competencias a través de la síntesis metodológica o sistematización metacognitiva y metalingüística, inscrita como etapa final del Módulo de aprendizaje (Jolibert, 2001).

LA CUCHIBRUJA DESDE LA CULTURA ZAPOTECA DEL ÍSTMO DE TEHUANTEPEC

La Cuchibruja desde la cultura zapoteca del Istmo de Tehuantepec (Oaxaca)

Bitácora de clase número 17: Sesión del 11 de noviembre, 2020

* Elaboración, análisis y títulos de Yolanda Villaseñor

** Cuchibruja es el relato que indagó Sugeys Guzmán

La Cuchibruja: circulación de los saberes culturales sobre el bien y el mal. Procedimientos y herramientas en la Interpretación: los Niveles de articulación/construcción del sentido

En la siguiente narrativa, marcamos con negritas en el mismo texto las palabras (N7), frases y oraciones (N6) que nos permiten reconstruir y nombrar los Campos Semánticos (N5), los cuales configuran, dotan de contenido la Estructura Narrativa (N4).

A partir de ese trabajo de estructuración del significado, desde los campos semánticos, reconstruimos la función social (N3) que tiene *La Cuchibruja*, así como su intencionalidad explícita e implícita (N2) en el contexto cultural zapoteco del Istmo de Tehuantepec (N1).

Adelantamos para esta lectura analítica, una *estructuración de la narrativa* en dos dimensiones: un *Relato Marco desde la Cultura Zapoteca del Istmo y la Historia Enmarcada de La Cuchibruja*. Para ello, enumeramos independientes los *Campos Semánticos* del Relato Marco e Historia Enmarcada (de la Cuchibruja). Los Campos Semánticos son nuestra *herramienta* principal para adentrarnos en la significación y la estructura de la narrativa como ya lo hemos mostrado antes. A la vez, fuimos marcando e identificando, directamente y de una vez, las informaciones de varios de los niveles lingüísticos.

La Cuchibruja

Versión: Yedid Sugeys Guzmán García. 9 de noviembre, 2020

Relato marco desde la cultura zapoteca del Istmo

1. Las historias antiquísimas

(N1) El **ruidero que oyes** cuando baja el viento de los cerros, es porque los antiguos paisanos **nos están contando historias antiquísimas**.

(N2) Esta leyenda se cuenta de generación en generación, en el poblado de **La Venta**, Oaxaca, ubicado en el **Istmo de Tehuantepec** (N1).

2. La advertencia: “Con tanto enredo y maldad”

(N1) La tradición Oral de esta comunidad tiene la **finalidad** (N2) de **darle la advertencia para todas las mujeres** que son maltratadas, porque según sus esposos insinúan confundirlas con la *Cuchibruja* para poderlas atacar y la maldición aún persiste, no vaya a ser que, **con tanto enredo y maldad**, les pase a **los esposos** lo que a la hermosa dama: se conviertan en cuches. Y se la pasen en su vida comiendo excremento.

La historia enmarcada: *La Cuchibruja*

Inicio

1. Descripción del lugar: La Venta

Antes, cuando apenas se estaba poblando **La Venta**, había mucho monte, solamente se veían algunas haciendas, propiedades de gente que no era de estos rumbos. Porque la apariencia de los de estas regiones, es muy notoria. El viento nos ha curtido la piel, tomamos el color de la tierra, como la de Pasochivo.

Hoy todavía ha quedado la muestra de esas construcciones, está en el centro de La Venta.

2. La muchacha muy bonita

En una de esas haciendas vivió **una muchacha muy bonita, tan linda** que siempre querías estar mirándola, **su rostro era como el de la Virgen María**. (La grandota que está en la iglesia).

Tenía 15 años, en aquellos tiempos, esa era una buena edad para casarse. Los muchachos (los pocos que había), forzosamente querían pasar por el camino de la señorita.

Desarrollo

3. Santo Niño con su Mamá

La morada de santos y demonios ha sido siempre en los cerros, y ahí estaba el **Santo Niño con su Mamá**. El **Santito**, antes de ser patrono, vagaba por Pasochivo y, de repente, **escuchó la plática de dos muchachos que hablaban de una mujer muy bonita que vivía en la hacienda**.

—No quiere casarse con ninguno de nosotros.

—**Siempre está hablando de gente color de la leche, que viven en las ciudades.**

—**No le gusta nuestra piel.**

Al oír aquello, el Santito, que había estado escondido detrás de un *gumagal*, sintió curiosidad por conocer a aquella bella niña referida.

4. Santo Niño se enamora

De vuelta al cerro le dijo a su Santa Madre:

—Ya sé en dónde quiero estar... quiero vivir en La Venta.

—Pero, hijo, ahí ni siquiera es pueblo.

—No importa... **quiero ser patrono de ahí.**

—Pero habiendo tantos pueblos sin santos, te vienes a fijar en este.

—La verdad, Madre, es que **me enteré de que ahí vive una Ventera muy bonita y quiero conocerla**, aunque me digan niño, **ya tengo ganas de tener novia.**

Todo lo dicho había sido escuchado por el Diablo.

5. El Niño Ventero conoce a la muchacha Bonita: todo se confunde
El llamado Niño se transformó en un auténtico Ventero y bajó de los cerros.

Fue en un arroyito donde la vio por primera vez. Ni en toda su santera vida había visto algo igual.

Dicen que estos seres no deben enamorarse porque pierden la cabeza. Para qué necesita el Pueblo un Santo Guidxa. El Santo Guidxa y la gente otro poco, **todo se vuelve guidxera.**

Pero al ver esta hermosura, cualquiera, santo o demonio, se rinde ante su belleza. Y este no fue la excepción, estaba maravillado, amor de inmediato. Se acerca y le dice:

—Buenos días, muchacha –ella lo ve de pies a cabeza.

—¿Qué quieres...?

—**Te vi y me enamoré, quiero que seas mi mujer** –los santos no se andan por las ramas. Del dicho al hecho.

—Ni sé quién eres –dijo ella indiferente.

—Un Ventero y punto.

6. La Prueba al Santo Niño

La **niña, que había sido seleccionada por el Diablo**, tenía todo planeado.

—Bueno, está bien, solo que primero **vas tener que pasar una pequeña prueba.**

—Adelante.

Un enamorado está dispuesto a todo.

—**Sumérgete en el arroyo.** Vas a estar hundido hasta que te diga, **si aguantas, nos casamos.**

Mientras uno se hundía en el arroyo, la otra salía corriendo rumbo a su casa.

—Pa' que aprendan estos Venteros.

7. La búsqueda de la madre del Santo Niño

Pasaron los días y **como Santo Niño no aparecía por el cerro, su Mamá salió a buscarlo.**

Satanás le dijo:

—Lo vi jugando con unos Venteros en Pasochivo.

Recorrió todos los rincones del monte. Su instinto maternal la llevó a aquel arroyo.

Alcanzó a distinguir un cuerpo que flotaba, de inmediato supo de quién se trataba.

—Hijo, ¿qué haces ahí?, ¿qué pasó?

En tanto que en brazos sostenía al cuerpo amoratado y *aposolado* del vástago. La Santa lloraba: ¿quién te hizo esto mi *Ba'du*?⁷ ¡Han herido a mi pequeño!

—¿Quién fue, mi sangre?, dime.

—¡So... **lo jugábamos**, Má, quise demostrarle a la muchacha de la Venta que realmente estoy enamorado y... **quiero casarme con ella!** —balbuceaba temblando.

⁷ Más adelante se presentan las traducciones de *Ba'du* y otras expresiones de la lengua zapoteca.

8. Las cosas del demonio

—Esto no es de gentes, **parece cosa del demonio**. Te voy a curar y me dirás quién es esa mujer.

Lo que el santo calló, el diablo lo sopló: fue fulana, no le gustó el color de tu hijo. La Santa bajó. Para no ser reconocida **se vistió de Tehuana**. (N) (Es por eso que cuando las mujeres se visten de traje regional, se parecen a la Virgen).

La niña sentada bajo un lambimbo, se olvidó por completo del muchacho del arroyo.

9. El juicio de la Santa

—*Bia' Pabiá'sicarú. Pero cadi caquiñe ña'cani*. ¿Por qué le hiciste eso al muchacho?

—¿Yo? ¿A quién?

—**Sabes de quién hablo**. ¿No te das cuenta **de que el color de la piel es el reflejo de la tierra, de tu tierra? La pobreza real es la que existe dentro de tu ser, no la que suponemos. Despreciar tus raíces es negar tu origen**. Olvidar de dónde vienes es darle la espalda a quienes han formado parte de lo que actualmente eres.

—No te conozco, no sé quién eres, mujer —le responde.

—Muchacha, **buscas estrellas en tu cabeza. Lo que ves arriba, no es más que polvo de la tierra, huellas de muchos seres humanos que han pasado por aquí, que pisaron tierra firme antes de pretender elevarse al confín del cielo. Agraviaste a mi hijo, te metiste con un Santo, se ha quedado en el cerro, enfermo, moribundo por la maldad que le hiciste**.

10. El Castigo. Nueva forma dual: humana de día, cerdo-cuche por la noche

—Por cuanto has hecho, tendrás lo siguiente: a partir de hoy, por las noches buscarás lo que no has encontrado y nunca encontrarás. **Tu forma será dual: humana de día y cerdo en las noches. Te arrastrarás en cuatro patas como las cuches**. Tu trompa irá lamiendo las pisadas de los hombres, en el suelo tendrás que buscar.

Nunca hallarás lo que tu desmedida ambición soñó. Solo encontrarás mierda. Así será: ¡A comer mierda!

Desenlace

11. Una cuche grande y negra por las noches

Y desde entonces **en las noches calurosas**, cuando la gente sale a los patios y duermen en sus catres, muchos han visto a **una cuche grande y negra como la noche**, los ojos le brillan en la oscuridad, chorrea una baba espumosa de su boca y sus dientes le rechinan como carreta.

Se acerca sigilosa a los durmientes buscando a aquel muchacho que dejó hundido en el arroyo.

De día vuelve a la normalidad. Con algunos moretones, quizá.

Relato marco desde la Cultura zapoteca del Istmo

Contexto cultural zapoteco e interpretación de los venteros (N1, N2)

3. La Maldición y la *función* de la narrativa para los venteros (N3, N2)

—**Cada generación de Venteros ha sospechado de alguna mujer en especial.**

Durante el recorrido nocturno, se le ha perseguido hasta el cansancio, se le apedrea, se le avientan garrotazos, y **se le llena toda de mucha maldición.**

4. La *confusión* = Justificaciones falsas

Y no falta **el marido** que, escudado en la leyenda, **haya justificado una golpiza a su mujer diciendo que la confundió** con la misma *Cuchibruja*.

O **algún borracho que se cayó en el lodazal**, llegó a su casa y le dijo a su mujer: ¿qué crees? ¡Me revolcó el *Cuchibrujo*!

O lo peor, **algún bribón** que se vistió de *Cuchibruja* para andar tocando mujeres dormidas.

También hay gente que la ha visto, o que de verdad fueron revolcadas por ella.

5. La Advertencia como intencionalidad al relatar la leyenda (N2)

En este punto me detengo, como **advertencia** para muchos que maltratan a las mujeres, insinuando que son la Cuchibruja.

La **maldición aún persiste**, no vaya a ser que, con tanto enredo y maldad, les pase lo que a la hermosa dama: ¡se conviertan en cuches y coman mierda!

Traducciones de Sugeys Guzmán,⁸ de la lengua zapoteca al español.

(N7) Palabras y sus microestructuras zapotecas en (N6) frases y oraciones, formando (N5) los Campos Semánticos.

- *Pero cadí caquiñe ña'cani*: pero no se necesita que se haga / no era necesario.
- *Guidxa*: tonto, menso.
- *Bia' Pabiá' sicarú*: ¡mira pero qué bonita / hermosa!
- *Ba'du'*: niño.
- *Guidxera*: tontería.

II. Los campos semánticos del relato marco y la historia enmarcada sobre la estructura narrativa

Una vez que hemos recorrido la narración marcando las palabras, frases y oraciones que componen los Campos Semánticos y nombrando estos, podemos visualizar la siguiente estructuración del sentido de *La Cuchibruja*, a través de nuestra propuesta de una Estructura Narrativa conformada por el relato marco y la historia enmarcada.

⁸ Sugeys Guzmán: “Los Santos de estas tierras hablan zapoteco”.

La Cuchibruja

Campos Semánticos y Estructura Narrativa

Relato Marco desde la Cultura Zapoteca del Istmo

1. Las historias antiquísimas

2. La advertencia: Con tanto enredo y maldad

Historia enmarcada de la cuchibruja.

Inicio

1. Descripción del lugar: La Venta

2. La muchacha, muy bonita.

Desarrollo

3. Santo Niño con su Mamá

4. Santo Niño se enamora

5. El Niño Ventero conoce a la muchacha Bonita: todo se confunde

6. La Prueba al Santo Niño

7. La búsqueda de la madre del Santo Niño

8. Las cosas del demonio

9. El juicio de la Santa

“La pobreza real es la que existe dentro de tu ser, no la que suponemos. Despreciar tus raíces es negar tu origen. Olvidar de dónde vienes es darle la espalda a quienes han formado parte de lo que actualmente eres”.

10. El Castigo. Nueva forma dual: humana de día, cerdo-cuche por la noche

Desenlace

11. Una Cuche grande y negra por las noches.

El relato marco desde la Cultura zapoteca del Istmo

Contexto cultural zapoteco e interpretación de los venteros (N1, N2)

3. La Maldición y la “función” de la narrativa para los venteros (N3, N2)

Cultura Zapoteca del Istmo (N1).

4. La *confusión* = justificaciones falsas.

5. La advertencia como intencionalidad al relatar la leyenda (N2).

III. Síntesis metodológica

Entre alumnos, alumnas y profesora comentaron los siguientes aspectos para que Sugeys los retomara en su Síntesis metodológica:

Sobre la *intención* (N2) de los Venteros Zapotecos al contar la historia, Sofía Arévalo preguntó lo siguiente:

—¿Maldición por dañar o insultar a los Santos?

—¿Maldición por burlarse de los demás y la maldad de los esposos al golpear a su mujer porque la confundió con la Cuchibruja?

Respondió la profesora (YV) que la *maldición* abarca quizás una Advertencia/Castigo para al menos Tres Actores:

1. Maldición/Castigo por dañar a un Santo (Niño): la Cuchibruja.
2. Maldición/Castigo por despreciar y burlarse de las personas *morenas*: la Cuchibruja.
3. Maldición/Castigo por la *maldad* de los maridos al golpear a sus mujeres, diciendo que las *confundieron* con la Cuchibruja.

Recomendaciones para Sugeys

- Retomar el Campo Semántico del *Juicio de la Santa* para indagar su función en el Relato Marco.
- Destacar en el recuento de la síntesis metodológica, lo enunciado en la introducción a este análisis: la Articulación/Construcción del sentido de la narrativa a través de los campos semánticos, la estructura narrativa y de ahí, hacia los niveles de N3 Función Social de la Cuchibruja, N2 Intencionalidad y N1 Contexto comunitario zapoteco del Istmo.

Mensaje de la profesora (YV) al enviar el texto anterior editado al Grupo en WhatsApp:

Miércoles 11 de noviembre, 2020 (13:07 horas).

Vayan al Análisis más Fino de *La Cuchibruja*... Lean todos por favor, para que aclaren lo que hicimos, cómo usamos los siete Niveles de Marcas con los Campos semánticos y cómo llegamos a la Estructura más fina del Relato Marco Cultural y la Historia Enmarcada propiamente de *La Cuchibruja*... Especialmente para Sugeys, continuar la ruta trazada.

Cabe destacar que solo algunas alumnas (Sugeys, Obdulia, Sofía y Lizbeth) identificaron la función social (N3), la intención

comunicativa (N2) y/o el funcionamiento de la narrativa en el contexto cultural zapoteco (N1) de la comunidad de Las Ventas.

Quizá los y las estudiantes se hallaban aún absortos en “buscar los secretos de fabricación, de funcionamiento” de sus propias narrativas para “poder apropiárselos y utilizarlos” (Jolibert y Jacob, 2003, p. 231) pues es lo que expresaron poco después, como veremos en los siguientes casos.

**NIÑO PERDIDO EN EL CERRO: EL SABER Y EL MENSAJE
DE LOS LUGARES SAGRADOS (CULTURA NÁHUATL DE
LA SIERRA NEGRA DE PUEBLA)**

Ante la proximidad de las vacaciones de diciembre y el cierre del semestre para enero, frente a la consiguiente entrega del Material didáctico, las necesidades de apoyo puntual de algunos alumnos por parte de la profesora para destrabar sus desafíos analíticos de cara a las narrativas que estaban abordando, dedicamos las sesiones últimas para guiar específicamente a quienes lo solicitaron. Es el caso del equipo de *Niño perdido*. El resultado de ese trabajo extra-clase, solo con el equipo, se presenta a continuación a través de la Bitácora 19.

Bitácora de clase: 7 de diciembre, 2020

Elaboración, análisis y recomendaciones para el equipo y el grupo: Yolanda Villaseñor

Niño perdido en el cerro

Versión de Anselmo Clemente de Jesús

Equipo: Anselmo Clemente de Jesús, Eduardo González Pérez, Berenice E. Velasco Mendoza

I. Los campos semánticos y la progresión narrativa en *Niño perdido en el cerro*

El equipo presentó, directamente marcados en la narrativa, los campos semántico-temáticos localizados entre todos. A la vez, [sus integrantes] identificaron diferentes informaciones de los siete niveles lingüísticos. A continuación lo realizado por los tres integrantes del equipo.

Niño perdido en el cerro

Versión de Anselmo Clemente de Jesús

Relato marco en la comunidad La Esperanza

(N1. Contexto comunitario)

1. La forma de vida de la Comunidad

Hace algún tiempo en *La Esperanza*, ubicada en el municipio de Ajalpan, Sierra Negra de Puebla, la urbanización aún no se manifestaba del todo, no había carreteras concluidas, **la gente utilizaba los recursos naturales para poder sobrevivir**, tampoco se contaba con luz y vías telefónicas, de igual manera tanto en la agricultura como en la ganadería. **Había personas que comercializaban sus productos para poder generar un ingreso económico, otros se dedicaban a la crianza bovina, a pastorear, y cuidar a sus animales.**

Contexto cercano (N1) a quienes escuchan la narrativa: quién cuenta y a quién cuenta (N2), Propósito o intención: para qué y por qué se cuenta: *Para cuidar que los niños pastores no se pierdan en los cerros.*

2. La vida y educación de los niños

Anselmo Clemente, 2020: *Hace algún tiempo, mi abuelita, la señora María G. Romoaldo Flores me contaba que cuando era joven, en los años cincuenta, su familia como muchas otras se dedicaban a la crianza de chivos, los niños de diversas edades se encargaban de llevar a pastar a su ganado, era el método de educación, y su forma de entretenimiento, donde aprendían, se divertían y cantaban en su lengua materna Náhuatl, porque no había escuelas cercanas.*

Historia enmarcada. El niño perdido que sí apareció

Inicio

1. Un día que inicia normal

Un día la señora María Romoaldo y sus dos sobrinos sacaron a pastar a sus chivos, como cualquier otro día. En punto de las 10 de la mañana, ellos paseaban su ganado, siempre regresaban justo antes de que cayera la noche.

Desarrollo

2. Un niño de siete años se pierde en la montaña

Sin embargo, ese día **su sobrino de siete años** quedó perdido en la montaña.

3. La búsqueda incansable

Toda la familia y la gente del pueblo lo buscó incansablemente parte de la tarde y la noche entera. Al siguiente día las autoridades empezaron a buscar sin obtener éxito. Pasaban los días, la esperanza y las posibilidades se iban agotando, a tal grado de pensar lo peor.

4. La aparición del niño después de un mes

Pasó el tiempo, y aproximadamente **después de un mes**, mientras un leñador recolectaba leña quedó sorprendido, ya que al cortar con su hacha **escuchó ruidos de un niño**, esto le causó intriga y de inmediato **se dedicó a buscarlo hasta encontrarlo, para llevarlo de regreso con su familia.**

5. Lo que cuenta el Niño que le ocurrió durante el mes

Nota de la profesora:

Agregar los campos semánticos de lo que cuenta el niño que le ocurrió⁹ durante el mes.

6. El niño cambia completamente su forma de ser

Una vez que el niño estuvo de vuelta con **su familia sabía que su vida ya no sería la misma**. En el tiempo que estuvo perdido **cambió completamente su forma de ser, era un chico desinhibido, diferente a los demás**, tenía una **actitud completamente distinta**.

Desenlace

7. Después de un tiempo, el niño vuelve a ser como antes

Pasado el tiempo el niño volvió a ser como era antes.

Relato marco en la comunidad La Esperanza

3. La explicación (Campo semántico por desarrollar).

II. Los campos semánticos en *El Niño perdido en el cerro* y cómo revisten la Estructura Narrativa

Descubrimos que la estructura narrativa se organiza en un Relato marco que contiene al relato enmarcado.

Nombramos al Relato marco *La comunidad La Esperanza*, que nos aporta el contexto cultural y comunitario, así como el contexto cercano de quien o quienes escuchan la narrativa.

⁹ Este campo semántico fue desarrollado por Anselmo Clemente e incluido en la siguiente versión, al entregar el Material Didáctico del Equipo: Campo semántico 5. Lo que cuenta el niño que le ocurrió durante el mes: "Cuando encontraron al niño, él se encontraba bien, él comentó que **estaba parado a un lado del cerro, entonces llegaron unas señoras y señores que vivían en el cerro, lo agarraron y se lo llevaron a donde ellos habitaban**, ellos lo trataron bien, le daban de comer tortillas y carne en la mañana, en la tarde y en la noche". También comentó que los señores hablaban una lengua diferente, por lo que no les entendía, **ellos no lo dejaban regresar a su casa porque le iban a enseñar a escribir**, ya que en la comunidad del niño no existía una escuela cercana, no había luz, ni otros servicios, la única escuela que existía era para toda la Sierra Negra y quedaba aproximadamente a tres horas caminando. **Cuando regresó el niño empezó a hablar otra lengua**, decía otras palabras tal vez en español o en inglés, que con el tiempo se le olvidaron, aprendió a escribir en el cerro durante ese mes, le creyeron al niño ya que no podía haber visto a esas personas en otro lado ya que **eran personas más altas y blancas**, comparadas con los habitantes del pueblo.

El relato enmarcado lo denominamos *El Niño perdido que sí apareció*.

A continuación presentamos cómo se manifiestan los campos semánticos de ambos relatos y cómo se conforman en la estructura narrativa.

El Niño perdido en el cerro								
<p>Relato marco: En la comunidad La Esperanza Sus campos semántico-temáticos: 1. La forma de vida de la comunidad 2. La vida y educación de los niños</p>								
<p>Historia enmarcada. El niño perdido que sí apareció</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Inicio</th> <th>Desarrollo</th> <th>Desenlace</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1. Un día que inicia normal</td> <td>2. Un niño de siete años se pierde en la montaña 3. La búsqueda incansable 4. La aparición del niño después de un mes 5. Lo que cuenta el niño que le ocurrió durante el mes (ver la nota 3) 6. El niño cambia completamente su forma de ser</td> <td>7. Después de un tiempo, el niño vuelve a ser como antes</td> </tr> </tbody> </table>			Inicio	Desarrollo	Desenlace	1. Un día que inicia normal	2. Un niño de siete años se pierde en la montaña 3. La búsqueda incansable 4. La aparición del niño después de un mes 5. Lo que cuenta el niño que le ocurrió durante el mes (ver la nota 3) 6. El niño cambia completamente su forma de ser	7. Después de un tiempo, el niño vuelve a ser como antes
Inicio	Desarrollo	Desenlace						
1. Un día que inicia normal	2. Un niño de siete años se pierde en la montaña 3. La búsqueda incansable 4. La aparición del niño después de un mes 5. Lo que cuenta el niño que le ocurrió durante el mes (ver la nota 3) 6. El niño cambia completamente su forma de ser	7. Después de un tiempo, el niño vuelve a ser como antes						
<p>3. La explicación</p>								

III. De los campos semánticos a la cultura comunitaria

Desde los campos semánticos (N5) vistos en la estructura narrativa (N4) se reconoce la diferencia entre Relato Marco e Historia Enmarcada. Los acontecimientos que vienen de la comunidad La Esperanza se encuentran ahí:

Relato marco en la comunidad La Esperanza

1. La forma de vida de la comunidad

2. La vida y educación de los niños [El niño perdido que sí apareció]
3. La explicación

Mientras que los acontecimientos relatados en la **Historia enmarcada** *El niño perdido que sí apareció* se organizan en siete campos semántico-temáticos donde el primero es el inicio de la historia y el último es el desenlace:

1. Un día que inicia normal.
2. Un niño de siete años se pierde en la montaña.
3. La búsqueda incansable.
4. La aparición del niño después de un mes.
5. Lo que cuenta el niño que le ocurrió durante el mes (ver la nota 9).
6. El niño cambia completamente su forma de ser.
7. Después de un tiempo, el niño vuelve a ser como antes.

iv. Apuntes para la síntesis metodológica

La función social (N3) de la Historia enmarcada *El niño perdido que sí apareció* podría ser que, si alguien pequeño se pierde y se le busca mucho, finalmente va a aparecer. Parte importante de la función social de la narrativa es la necesidad de otra educación en el pueblo. Mientras que la intencionalidad (N2) o propósito al contar esta historia es que la normalidad de la vida de un pueblo puede cambiar en cualquier momento. Más importante, tal vez, es que el niño aprendió a escribir durante el mes que estuvo con personas extrañas. Al parecer, estas personas lo eligieron.

Entonces, el **propósito** sería que el pueblo tenía que buscar la manera de tener escuelas y no solo educar y entretener a los pequeños con el cuidado de los chivos (N1).

En el contexto de la cultura comunitaria (N1), su aporte de conocimientos y valores tendría que ver con la necesidad y el valor de la educación formal.

Puede notarse que el nivel de elaboración en la construcción de sentido de *Niño perdido en el cerro* es más o menos escueto y quedaron en el horizonte por explorar relaciones entre los diferentes niveles lingüísticos. Habría sido quizá productivo continuar localizando y analizando otras narrativas de la tradición oral comunitaria, así como practicando lo aprendido para generar otras experiencias de aprendizaje.

Tal vez también hicieron falta las interacciones colaborativas entre compañeros en el grupo para el aprendizaje, donde la interacción con los compañeros mostró antes su papel en “la construcción de los aprendizajes para buscar soluciones a los conflictos cognitivos” (Jolibert y Jacob, 2003, p. 231).

En todo caso, entre nuestros desafíos, uno de los principales es el tiempo que necesitábamos para profundizar suficientemente en el estudio y el análisis de varias narrativas de una misma cultura comunitaria.

**MON ALAL CH'EN (LA PIEDRA VIVIENTE O LA ROCA
QUE ENGAÑÓ A UNA CRIATURA INOCENTE) DESDE
LA COMUNIDAD TSELTAL DE MESBILJA, OXCHUC, CHIAPAS**

En la misma lógica de apoyo y retroalimentación puntual para los y las alumnas, conforme lo solicitaron, se trabajó colaborativamente con ellos y ellas lo más que fue posible, con el propósito de afianzar y pensar juntos, en torno a la reconstrucción del sentido, los valores y conocimientos que cada cultura aporta desde sus narrativas. Veamos ahora lo que ocurrió al respecto con el equipo integrado por Rigoberto Gómez y Ana Hernández Azpilcueta.

Bitácora extraclase (diciembre, 2020)

Equipo de Rigoberto y Ana

Elaboración, análisis, notas y recomendaciones: Yolanda Villaseñor

Presentamos de entrada, la versión de *La piedra viviente o la roca que engañó a una criatura inocente* producida por Rigoberto Gómez López. Cabe aclarar que esta versión pasó por varias revisiones hasta llegar a esta última que se incluye a continuación.

El equipo tuvo dos integrantes: Rigoberto Gómez y Ana María Hernández.

Después de trabajar con el reconocimiento de los campos semántico-temáticos que cubren la Estructura Narrativa, descubrimos que tal estructura se haya compuesta, como en el caso de *Niño perdido en el cerro* por un Relato marco que contiene dentro, una historia enmarcada.

Por otra parte, para lograr un título en la versión castellana de la narrativa, Rigoberto planteó las siguientes posibilidades de sentido en español:

Posibles significados o títulos desde la lengua tselal al castellano de *Mon alal ch'en*:

- * **Atrayendo al niño a la piedra**
- * **La roca que engañó a una criatura inocente**
- * **La piedra viviente**

Rigoberto Gómez López

Finalmente, acordamos que el título que mejor recuperaba el sentido del relato, integrando todos los significados anteriores, era el que ponemos a continuación.

Mon alal ch'en (tselal)

La piedra viviente o la roca que engañó a una criatura inocente

Versión de Rigoberto Gómez López

I. Relato marco e Historia enmarcada

N1. Relato marco: Nuestros abuelos y sus saberes en la actualidad

1. Cuando en Mesbilja no existía el agua *entubada*

Cuentan nuestros abuelos de la comunidad de Mesbilja, Chiapas, que **cuando no existía el agua *entubada*** cerca de las casas, las señoras siempre iban a traer agua al manantial por las mañanas y por las tardes.

Historia enmarcada: La roca que engañó a una criatura inocente

Inicio

1. Una señora lleva con ella a su hijo al manantial

Hace ya algún tiempo una señora salió a traer agua y llevó a su hijo el más pequeño porque **no podía dejarlo. Pensó que podía pasarle un accidente si lo dejaba dentro de la casa solo**, así que lo cargó con ella; al llegar al manantial la señora llenó su cántaro (*k'ib*) (que era muy usado en aquellos tiempos) y fue a buscar algo para tapar su cantarito porque no tenía con qué taparlo, **bajó al niño de sus brazos y lo dejó cerca del manantial.**

Desarrollo

2. El niño desaparece en el manantial

Cuando regresó, **su hijo ya no estaba** en el lugar donde lo había dejado. Buscó por todos los rincones del manantial y no lo encontró, así que corrió a casa de su suegro para avisar que el niño había desaparecido.

Todos salieron a buscar al niño, el suegro y sus cuñadas; buscaron por todas partes inclusive pensaron que se había caído al manantial pero no lo encontraron.

Al llegar la noche la señora no podía parar de llorar por su hijo, y se lamentaba preguntándose dónde podría estar su pequeño: —Si aún es niño no camina, ni habla todavía. Entre lágrimas y sollozos la señora se fue quedando dormida.

3. El sueño con el Anciano

Era eso de la una de la madrugada, cinco minutos después la señora soñó con un anciano, pero muy anciano, el cual le decía:

—Señora no te preocupes por tu hijo, no está muerto, no está perdido, yo lo traje porque me gustó su forma de ser, es un niño muy inteligente.

La señora quería que su sueño fuera realidad, pensó que lo iba volver a ver, sin embargo no fue así, ya que el anciano continuó hablando en su sueño.

4. El mandato del Anciano a la señora

—No te preocupes, te voy a pagar por tu hijo –le dijo el anciano–. ¿Sabes por qué hice esto? No soy nadie, soy el dueño de esta tierra, si alcanzas a ver el cerrito que hay aquí, en donde sale el manantial que toman, es mío.

El anciano seguía hablando.

—Escucha bien lo que te voy a decir. Quiero que vayas a la piedra con un bastón. Verás un hoyo en medio de la piedra que es la puerta. Cuando veas salir a mi soldado le quitas con tu bastón la canastita con mucho cuidado pero sin miedo.

5. Compartir el sueño con los familiares

Al despertar la señora, como a eso de las tres de la madrugada le platicó a su suegro lo que soñó y lo que le dijo el anciano en su sueño. **Sus familiares le aconsejaron** que fuera a la piedra tal y como le había indicado el anciano. La madre temerosa pero sin dudarle fue, encontrando fortaleza en las palabras de la familia.

6. Acatar el mandato

Ya eran las cuatro de la mañana, y la señora salió al camino indicado, pensativa en que le entregaría el soldado a su hijo. Al llegar vio que la piedra tenía el hoyo que le había dicho el anciano.

7. Encuentro con el soldado-culebra: el miedo

Cuando se acercó vio salir de la puerta una culebra con alumbamiento de oro y con la canasta en la cola, la pobre señora estaba tan asustada que no pudo quitarle la canastita *al soldado* ya que era

una culebra muy grande. Asustada, no pudo hacer nada y la culebra volvió a entrar a la puerta. La señora regresó a su casa llorando porque no vio a su hijo, y desilusionada se volvió a dormir y el anciano volvió a aparecer en su sueño:

8. El segundo sueño-encuentro con el Anciano: el intercambio

—Mira señora, mi soldado me dijo que le tuviste miedo, no temas de él, no te va a hacer nada, en la canasta que trae **en la cola es el precio que pagaré por tu hijo que te compré y que traje hasta aquí**. Tuve que traerlo porque ya soy muy grande, y **nadie se encarga de mis cosas, de cuidar mi riqueza, así que he pensado en que tu hijo se puede hacer cargo de todo** eso y todo lo que tengo en esta tierra, porque yo no tengo hijos —dijo el anciano.

—Por favor te pido que vayas otra vez, y lo que te dé, **tienes que guardarlo y cuidarlo bien porque es tuyo para siempre**. No te preocupes por tu hijo porque él se quedará con la riqueza de esta tierra.

Desenlace

9. El precio en oro puro por el hijo

La señora se levantó a las seis de la mañana para ir otra vez, llevaba su bastón. Llegó a la piedra y nuevamente vio salir a la culebra grande. Esperó el momento y cuando vio salir al soldado le quitó la canasta que cayó a la tierra. Pronto el soldado se volvió a meter a la piedra pero ya sin la canasta; la señora rápidamente agarró la canasta y al abrirla encontró **oro puro, ese era el precio que el anciano pagaba por su hijo**.

La señora no supo guardar el oro que era su riqueza.

Relato marco: Nuestros abuelos y sus saberes en la actualidad

2. Para que las personas cuiden el agua del Manantial

Actualmente en la comunidad de Beto [Rigoberto], **se cuenta esta historia para que las personas de la comunidad cuiden el agua,**

porque este anciano (que ahora lo han interpretado como que era la culebra) los puede castigar llevándose a los niños o puede que los manantiales se sequen, porque el anciano es el dueño de esa tierra.

II. Los campos semánticos en *Mon alal ch'en*

La piedra viviente o la roca que engañó a una criatura inocente y cómo revisten la Estructura Narrativa

Descubrimos que la estructura narrativa se organiza en un Relato marco que contiene al Relato enmarcado o Historia enmarcada.

Nombramos al relato marco **Nuestros abuelos y sus saberes en la actualidad**, el cual nos aporta el contexto cultural y comunitario (N1), así como el contexto cercano de quien o quienes escuchan la narrativa (N2).

A la historia enmarcada la denominamos La roca que engañó a una criatura inocente o, propiamente: *Mon alal ch'en*.

A continuación presentamos cómo se manifiestan los campos semánticos de ambos relatos (marco y enmarcada) y cómo se conforman en la estructura narrativa.

<p>Mon alal ch'en (La piedra viviente o la roca que engañó a una criatura inocente)</p>		
<p>Relato marco: Nuestros abuelos y sus saberes en la actualidad Sus campos semántico-temáticos: 1. Cuando en Mesbilja no existía el agua entubada</p>		
<p>Historia enmarcada La roca que engañó a una criatura inocente</p>		
Inicio	Desarrollo	Desenlace
<p>1. Una señora lleva con ella a su hijo al manantial</p>	<p>2. El niño desaparece en el manantial 3. El sueño con el Anciano 4. El mandato del Anciano a la señora 5. Compartir el sueño con los familiares 6. Acatar el mandato 7. Encuentro con el soldado-culebra: el miedo 8. El segundo sueño-encuentro con el Anciano: el intercambio 9. El precio en oro puro por el hijo</p>	<p>10. La mujer que no supo cuidar su riqueza</p>
<p>Relato marco: Nuestros abuelos y sus saberes en la actualidad 2. Para que las personas cuiden el agua del Manantial</p>		

Aun cuando se reiteraron a Rigoberto y a Ana las mismas recomendaciones que se dieron al equipo de Anselmo Clemente, respecto a la Síntesis metodológica y a la recapitulación de lo aprendido, siguiendo la Guía-Lista de cotejo diseñada para este fin (ver Anexo B), ambos alumnos no llegaron a esta asimilación de los procedimientos y de las estrategias recomendadas. Nuevamente quizá fue el tiempo disponible para esta tarea y las dificultades de la profesora para continuar un acompañamiento más cercano.

**SUCIB (LOS SEÑORES QUE TENÍAN SLABIK [NAHUAL O PODER]
CONTRA LOS X'IK' ALETIK [SOMBRERONES]) DESDE LA COMUNIDAD
TSELTAL DE PASHTONTICJA, OXCHUC, CHIAPAS**

El siguiente relato fue indagado, recopilado y escrito a través de entrevistas a sus familiares por Jeremías Gómez, quien participó durante todo el curso, desde su comunidad. De tal manera que se le complicó la posibilidad de trabajar con otro compañero su narrativa y el consecuente Material didáctico que se derivaría de esta como producto final.

Ante las condiciones de estudio de Jeremías, la profesora lo apoyó directamente tanto en las reelaboraciones de su narrativa –hasta hacerla comprensible para cualquier lector– como en la guía y análisis que a continuación se presentan.

**Análisis inicial, notas y recomendaciones: Yolanda Villaseñor
15 de diciembre, 2020**

**Los valores de la humildad y el poder (nahual) en *Sucib*
*Sucib***

Versión de Jeremías Gómez López, hablante de la lengua tselal

(N1) Contexto cultural: Relato marco: **Anteriormente los señores de la comunidad**

1. Anteriormente los señores de mi comunidad

Anteriormente los señores de **mi** comunidad salían a caminar, recolectaban los frutos de sus labras, por lo cual salían a venderlos para generar recursos.

2. Salir a vender a (Jovel) San Cristóbal de las Casas

Los habitantes de Pashtonticja Oxchuc, Chiapas, se organizaban con **los que podían caminar y tenían suficiente fuerza para enfrentarse con cualquier cosa**. Se organizan entre cinco y 10 personas para **salir a vender a (Jovel) San Cristóbal de las Casas**. Se

llevaban todo lo posible que encontraban en la casa porque es un largo camino, aproximadamente de tres a cuatro días. Se iban con una carga muy pesada. El motivo de la organización es que se ayudan entre ellos, llevan los alimentos suficientes para consumir en el camino.

Historia enmarcada: Los señores que tenían Slabik contra los X'ik'aletik

Inicio

1. Los señores que tenían Slabik (Nahual)

Un día como cualquiera se organizaron los señores quienes tenían **Slabik (Nahual)**, salieron a vender a (**Jovel**) San Cristóbal de las Casas, llevaron de su labra y para su consumo en el camino que es el pozol, chile, entre otros.

2. Los X'ik'aletik (Sombrerones) y los señores con Slabul (Nahual)

Donde llegaba a oscurecerse, ahí acampaban, pero no duermen con tranquilidad porque **llegaban a molestar** los **X'ik'aletik (Sombrerones)**. Pero los **señores contaban con ciertos Slabul (Nahual) que son de pájaro, gallo, toro, vara, pato entre otros**, dijeron que no iban a dormir, estarán atentos a cualquier cosa y así poder **darle batalla al sombrerón**.

Desarrollo

3. Los X'ik'aletik y sus maldades

En las noches los **X'ik'aletik** salían a hablar, **a hacer sus maldades**; caminaban al lado de ellos y silbaban a lo lejos. Cuando ya era de noche se reunieron y comenzaron a platicar sin que se durmieran. En ese momento se escuchó el silbado a lo lejos y el grito. Dijeron los señores: “nos vamos a morir, porque ya viene quien nos va matar”. Uno de ellos dijo que no se preocuparan porque pensó que tenían el suficiente poder para vencer al **X'ik'al (Sombrerón)**.

4. El Señor del Toro y el Señor de la Vara

Estando en medio de la oscuridad, **el señor del toro** les dijo a los demás **que juntaran todo el chile seco que llevaban y se lo batieran. Se tomó el chile porque le daba más fuerzas y enojo.** El resto estaba con mucho temor, aunque tenían **Slabik**, pero sabían que con él no los vencerían. **El señor de la vara estaba tan callado que solo estaba viendo qué es lo que iba a pasar. El señor que tenía el Nahual de toro estaba listo para la batalla y comenzó a rugir, a correr.** Era tan bravo que no lo podían tocar. Se dirigió hacia donde estaba viniendo el **X'ik'al** (Sombrerón), les comentó de nuevo que nadie debía de asustarse ni dormir.

5. Pelea del toro con el X'ik'al

Al subirse el toro, inmediatamente **comenzaron a pelearse con el X'ik'al.** Subieron a la punta del monte donde se encontraba cubierto de nubes. El toro fue llevado sobre el aire y ya no corría sobre la tierra. Aullaba el toro porque ya estaba en la pelea. Por lo mismo, **el Sombrerón comenzó a gritar.** Por ratos desaparecían los gritos de ambos y nuevamente aparecían.

6. El señor del toro es derrotado

Con el tiempo que se tardó, el toro dejó de rugir, el señor les comentó a los demás que de inmediato juntaran más chile para que le diera más fuerza al toro. Nuevamente volvió a tomar el chile y se regresó de nuevo a seguir la batalla, ya no tardó en pelear. **Poco a poco fue bajando el rugido del toro y se dieron cuenta que fue derrotado y tristemente se dijeron que ya estaban muertos. El toro fue aventado por el Sombrerón, sus cuernos se clavaron directo sobre el suelo y se murió.** Por lo mismo el dueño no sabía qué hacer. Pasando algún tiempo también se murió.

7. El Señor de la Vara (Sucib) y la debilidad del X'ik'al

Entre ellos ya nadie tenía suficiente **slabik** y se dieron por muertos. El Señor de la Vara comenzó a decirles que no se preocuparan,

que tenía el **Slab (Nahual)**, el resto no le creía. Nuevamente les comentó que intentaría derrotarlo. Inmediatamente les clamó que hicieran una fogata. Él tenía **una vara que ocupan para bordar los huipiles que le llaman (sucib). Es un palo seco que crece por los pastos, un pedazo de palo que no deja de alumbrar** no importa si haga frío o lluvia, **siempre permanece con la llama del fuego**. El señor subió por la punta del cerro donde estaba cantando victoria el **X'ik'al**. Lo primero que fue a hacer, fue **ver su debilidad**, para así poder ver si tenía la facilidad de enfrentarse con él. Luego, **se regresó con sus compañeros para avisarles que ganarían la batalla**.

El señor del (sucib) les dijo que **daría su mejor batalla porque ya había visto cuál era su debilidad**.

8. Enfrentamiento del Señor de la Vara con el X'ik'al

Volvió a subir donde estaba gritando el **X'ik'al** que permanecía sobre el aire. Pero el señor llevó el fuego y ya no se enfrentaron con los puños porque ya había estudiado su debilidad. Lo primero que hizo es que **le apuntó el ano con el sucib que nunca deja de alumbrar**.

Desenlace

9. La derrota del X'ik'al

Inmediatamente el **X'ik'al comenzó a gritar porque ya se estaba quemando**; ni siquiera supo de dónde vino la llama y **es así que fue derrotado. Con el dolor del fuego se subió a lo más alto que pudo, pero con la llama se quemó por completo**. El señor del sucib volvió a bajar para darles las buenas noticias a sus compañeros, **de que ya había derrotado al X'ik'al, llegó con sus compañeros a darles la noticia y todos se pusieron muy contentos porque se libraron de la maldad**.

10. (N2. Intención propósito) La batalla ganada por un humilde

Ganó la batalla quien estaba bien callado; al humilde le adoraron por ser el héroe y el señor del toro se murió porque fue derrotado su slab (nahual).

11. Los antepasados liberados de la maldad

Los antepasados comenzaron a caminar libremente porque **ya no tenían temor de la maldad.**

Relato marco

3. Los sombrerones ya sin poder

Hasta ahora, algunos de **los sombrerones quieren acercarse más a la gente pero ya no pueden porque saben que la gente tiene suficiente nahual para enfrentarse con él.** Por esa razón ya no se acercan.

II. Los campos semánticos en *Sucib* y cómo revisten la Estructura Narrativa

Descubrimos que la estructura narrativa se organiza en un **Relato marco** (con tres campos semánticos), que contiene a la **Historia enmarcada** (compuesta por 11 campos semánticos).

Nombramos al relato Marco **Anteriormente los señores de la comunidad**, mismo que nos aporta el contexto cultural y comunitario (N1), así como el contexto cercano de quien o quienes escuchan la narrativa (N2).

A la Historia Enmarcada la denominamos **Los señores que tenían Slabik contra los X'ik'aletik.**

A continuación presentamos cómo se manifiestan los Campos semántico-temáticos de ambos relatos y cómo se conforman en la estructura narrativa.

<p>Sucib Los Señores que tenían Slabik contra los X'ik'aletik</p>		
<p>Relato marco: Anteriormente los señores de la comunidad Sus campos semántico-temáticos: Anteriormente los señores de mi comunidad Salir a vender a (Jovel) San Cristóbal de las Casas</p>		
<p>Historia enmarcada: Los Señores que tenían Slabik contra los X'ik'aletik</p>		
Inicio	Desarrollo	Desenlace
1. Los señores que tenían Slabik (Nahual) 2. Los X'ik'aletik (Sombrerones) y los señores con Slabul (Nahual)	3. Los X'ik'aletik y sus maldades 4. El Señor del Toro y el Señor de la Vara 5. Pelea del toro con el X'ik'al 6. El Señor del Toro es derrotado 7. El Señor de la Vara (Sucib) y la debilidad del X'ik'al 8. Enfrentamiento del Señor de la Vara con el X'ik'al	9. La derrota del X'ik'al 10. La batalla ganada por un humilde 11. Los antepasados liberados de la maldad
<p>Relato marco 3. Los sombrerones ya sin poder</p>		

III. De los campos semánticos a la cultura comunitaria

Desde los campos semánticos (N5) que incluyen tanto las frases y oraciones (N6) como las palabras, a su vez compuestas de las microestructuras propias de la lengua tseltal, revistiendo la estructura narrativa (N4), ahora podemos regresar a establecer la función social (N3) de **Sucib**: explicar cómo los Señores con **Slabik** (nahual o poder) vencieron a los **X'ik'aletik y sus maldades**.

La narrativa también explica la razón por la que, actualmente, los **X'ik'aletik** ya no representan un peligro para las personas: Hasta ahora, algunos de **los sombrerones quieren acercarse más a la gente pero ya no pueden porque saben que la gente tiene suficiente nahual para enfrentarse con ellos**. Por esa razón ya no se acercan.

En cuanto a la **intencionalidad** o **propósito** (N2) de la narrativa, pudimos localizarla en el campo semántico 10. **La batalla ganada por un humilde**: Ganó la batalla quien estaba bien callado; al humilde le adoraron por ser el héroe y el señor del toro se murió porque fue derrotado su **slab** (nahual).

De esta manera, es posible darnos cuenta de que, en el contexto de la Cultura Tseltal de la Comunidad (N1) de Pashtonticja, Oxchuc, Chiapas, uno de los valores más altos y de mayor reconocimiento social es el de la **humildad** de quien siendo poderoso y sabio, solo lo muestra cuando es imprescindible. Tal es la posición del Señor de la Vara (**Sucib**), a quien se le reconoce como el héroe que liberó para siempre a su pueblo de las maldades de los **X'ik'aletik**.

iv. Síntesis Metodológica

Volviendo sobre lo realizado, se destaca lo revelador que fue el trabajo con los Campos semántico-temáticos para aclarar, explicitar cómo hicimos, primero el recorrido del Contexto identificado (N1) los Campos semánticos (N5), incluidas ahí, las oraciones, frases (N6) y palabras (N7) (marcadas en negritas) que los componen.

En el segundo recorrido desde los Campos semánticos (N5) revistiendo la Estructura Narrativa, pudimos descubrir tanto la función social (N3) como la intención o propósito de la narrativa (Campo semántico 10) para instalar esos valores y conocimientos culturales en el Contexto de la Comunidad (N1) de la comunidad tseltal de Pashtonticja, Oxchuc, Chiapas.

Nota de la profesora para Jeremías

Lo siguiente es lo que te falta escribir para completar el Material Didáctico:

Atiende y revisa qué más podrías decir:

Desde la revisión de los campos semánticos para explicitar otros **valores y conocimientos** de tu cultura comunitaria (N1), sobre el **propósito** o intención al contar esta narrativa (N2) y en cuanto a la **función social** (N3) de *Sucib* para la actualidad. Revisa, para ello, el último Campo semántico y párrafo:

Relato marco:

3. Los sombrerones ya sin poder.

v. Lo que aprendiste y cómo lo aprendiste al trabajar tu narrativa con esta Propuesta Didáctica de siete Niveles de informaciones empleadas para reconstruir el significado de *Sucib*.

Revisa y sigue la Guía Lista de Cotejo donde se explica cuál es el contenido a desarrollar en cada apartado y por qué es necesario realizar esta escritura.

Como puede apreciarse, cada intervención fue ajustándose, haciéndose flexible a las necesidades, condiciones y sobre todo a las potencialidades de los alumnos. Es el caso particular de Jeremías, quien estuvo académicamente casi solo durante el semestre y convirtió esa condición de vida en una posibilidad impensable desde la universidad: recopilar de las entrevistas con sus familiares las versiones, saberes y valores de sus ancestros para producir *Sucib* en una versión final tan plena de los símbolos que encriptan, de algún modo, los conocimientos ancestrales y a su vez, hacen posible el hecho inédito de compartirlos con otros.

Como planteamos en el primer capítulo, los conceptos lingüísticos a través de las orientaciones puestas en práctica en nuestra aula se integraron cada vez en esa *concepción didáctica holística* “de cada persona aprendiendo y de sus interrelaciones” (Jolibert, 2001, p. 91) con otras narrativas y tradiciones comunitarias. Nuestro lugar de llegada fue la integración y reflexión (síntesis) en torno al uso de las herramientas lingüísticas estructuradas en el Módulo de aprendizaje (Jolibert, 2001, p. 91).

Así, desde la lingüística textual se practicaron operativamente las nociones de *tipo de texto* (N3), *superestructura* (N4, identificada también como silueta textual) y particularmente, la dimensión de la lingüística textual (N5) para detectar e interpretar informaciones referidas a la coherencia y cohesión global de las narrativas

estudiadas. Se esbozaron así, diferentes macroestructuras (Van Dijk, 1996 pp. 288-289) en la progresión temática de las tramas narrativas (Jolibert y Sraïki 2009, pp. 220-221).

Miramos en algunos casos cómo operaron las opciones del enunciador/narrador, los organizadores textuales y nexos, así como los campos semántico-temáticos o redes de significado (Jolibert, 2001, pp. 84 y 87; Jolibert y Sraïki, 2009, pp. 220-221).

Finalmente, podemos considerar que en la construcción del conocimiento disciplinar que nos proveen las ciencias del lenguaje y su aplicación en la construcción del significado de las seis narrativas hasta aquí estudiadas, se privilegió siempre la aplicabilidad didáctica sin evadir un tratamiento aun inicial en cuanto a la complejidad de las lenguas indígenas y sus cosmovisiones. Se trató de un trabajo didáctico, hasta donde pudimos ver, de ida y vuelta entre las culturas de los participantes, sus narrativas y la construcción de sus significados en el marco del Módulo de aprendizaje.

CAPÍTULO IV
ENSEÑAR A OTROS Y OTRAS SOBRE
LA CONSTRUCCIÓN DEL SENTIDO,
LOS SABERES Y VALORES DE LA LENGUA
Y CULTURA ORIGINARIAS

Una vez recorrido paso a paso con los y las alumnas el amplio y complejo camino de interpretar, reconstruir la significación de sus narrativas, extrayendo de ese proceso analítico los conocimientos, valores y saberes ancestrales de cada cultura, consideramos que ya estaban preparados y preparadas, sensibles al menos desde ese recorrido minucioso y recursivo para pensar por sí mismos, la autonomía que sugieren Vygotski (1993) y Jolibert (2001), y para poder transponer a un escenario educativo viable y real el camino experimentado, ya más o menos consolidado. Tal fue la apuesta formativa en la producción del *Material didáctico para las lenguas y culturas originarias* que generaron los alumnos y las alumnas, tanto entre pares como individualmente.

RECAPITULAR LO APRENDIDO: DEL CONTEXTO CULTURAL
CERCANO A LAS MICROESTRUCTURAS LINGÜÍSTICAS

En este apartado nos planteamos el primer abordaje que hicieron los y las alumnas al mirar y analizar la construcción de sentido en

sus narrativas para hacer emerger los distintos *saberes* y *valores* de sus culturas, haciéndolos así visibles para ellos mismos y para otros.

Este recorrido remitió a los y las estudiantes, de inicio, al primer trayecto que va del Nivel 1 del Contexto cultural cercano, hacia el Nivel 7 de las palabras y sus microestructuras, mismas que en frases y oraciones configuran específicamente los campos semánticos (situados en el Nivel 5) y la progresión temática que muestran en la estructura narrativa (N4).

Veamos, en este capítulo, cómo aprehendieron este proceso algunos alumnos y alumnas en las versiones finales de sus Materiales didácticos o Proyectos.

En el siguiente recuadro incluimos textualmente las elaboraciones de Janet Damián y de Saraí González del Ángel (enero de 2021), para su Material didáctico basado en la narrativa *Los animales de la iglesia*, misma que ellas recuperaron desde la comunidad de San Pedro Jicayán, Oaxaca, en la región de la Costa Chica.

Básicamente, la trama de este relato cuenta las hazañas de animales/personas que han cuidado y preservado la iglesia de la comunidad.

Material didáctico para niños de Quinto grado de primaria:

Los animales de la iglesia

Janet Damián y Saraí González del Ángel

Siete Niveles

N1 Contexto cercano (Comunidad, cultura, lengua).

La lectura o narrativa que presenta *Los animales de la iglesia* es del pueblo de San Pedro Jicayán, Oaxaca, región de la Costa Chica.
Lengua Mixteca.

N2 Parámetros de la situación comunicativa

Autor: ¿quién dice? La narración real la cuentan los adultos mayores de San Pedro Jicayán en el estado de Oaxaca.

Destinatarios: ¿a quién está dirigido el relato? A los mismos pobladores de esta comunidad.

Propósito o intención del relato: que los habitantes de la comunidad sepan la importancia que tienen las personas que aún viven y que siguen cuidando de la iglesia y la comunidad.

N3 Función social

Esta es para que los habitantes se enteren de cómo se ha mantenido en pie la iglesia a pesar de los desastres naturales que ha habido durante años, y del cuidado que deben de tener [con] los animales al encontrarlos solos e indefensos, ya que podían tener su humano y podrían lastimarlos.

N4 Silueta

Tipo de texto: narrativo porque comprende un inicio (planteamiento), desarrollo [de] un conflicto y situación final (desenlace).

Inicio (planteamiento)

1. Desde hace varios años hay animales cuidando la iglesia, estos son protectores.
2. Cada animal tiene su persona que son llamados *tata mandones*.

Desarrollo (conflicto)

Los animales tienen que *pelear con el relámpago*, ya que quería derribar un cimiento.

Una iguana defiende la estructura y al luchar con el relámpago queda muy lastimada.

Al estar muy lastimada no pudo regresar al techo y se quedó en un árbol, pero los niños le aventaban piedras.

Situación final (desenlace)

Un anciano curó a la iguana de sus lesiones, para que pueda regresar de nuevo a cuidar de la iglesia.

N5 Lingüística textual

Opciones del narrador:

a) El narrador se sitúa en un tiempo (ahora, el presente desde el cual narra: se cuenta). Se trata de identificar, aquí, el punto de vista de quien narra. Narrador cuenta desde el punto de vista de la comunidad de Jicayán, Oaxaca.

b) Nexos, conectores y organizadores textuales (en el inicio, desarrollo, desenlace). Ejemplos:

- Sin embargo para contrastar lo valiente que fue la iguana al enfrentarse con el relámpago.
- Asimismo el anciano le agradeció a la iguana por su valentía y por proteger la iglesia.
- Hoy en día estos animales han caído del techo ya muertos debido a que su persona ha fallecido y poco a poco la estructura de la iglesia se ha ido deteriorando.

Refiriéndose que actualmente los animales van pereciendo porque son viejos.

c) Campos semánticos (que revisten la estructura narrativa).

En el poblado de San Pedro Jicayán hay animales protectores de la iglesia, han luchado contra tormentas, terremotos, entre otros.

Una iguana luchó muy duro con un relámpago, a pesar de su poca experiencia y juventud, cuidando el lado que le correspondía y ocasionando que quedara muy lastimada.

Un abuelo de la comunidad reconoce la lucha que tuvo la iguana por su valentía y la cura.

N6 Frases y oraciones

El sujeto es de quienes se habla: animales protectores, tatas mandones y los agresores con quienes han luchado (las tormentas, los terremotos, entre otros). El predicado es lo que se dice del sujeto: los animales y tata mandones están unidos para darse vida uno a otro, quienes cuidan a la iglesia y a la comunidad.

N7 Palabras y Microestructuras en la Lengua Mixteca

'Tia'avi ndio - muchas gracias

chi'u - a ti

luku - joven

mau - tu

kumi - cuidaste

ñuu chiku'a - el pueblo

kantii - todos

ñivi - personas

io i'a - viven aquí

Puede notarse en conjunto las apropiaciones de Janet y Saraí a través del curso *La interpretación en la construcción del conocimiento*. Desde este referente formativo se aprecia la construcción de sentido que realizaron de la narrativa mixteca *Los animales de la iglesia*. Exploraron en sus interpretaciones los siete niveles de conceptos lingüísticos o tipos de informaciones “que los textos entregan a sus lectores” (Jolibert, 2001). Ellas entregaron estas informaciones ya organizadas en su Planeación a través, o mejor, bajo la forma de un Material didáctico para niños de quinto grado, quizás hablantes de la lengua mixteca.

Así, se abre para estas alumnas la posibilidad conceptual y estratégica de poder enseñar a otros y otras desde su lengua mixteca, desde y en su contexto comunitario, a partir de elecciones didácticas estratégicas y de herramientas tanto conceptuales como cognitivas:

Para construir el sentido del texto, el lector o el “que escribe” debe relacionar entre sí todos los tipos de indicios que percibe (contexto, tipo de texto, léxico, marcas gramaticales significativas, palabras, letras, etc.) y elaborar

con ellos un conjunto coherente, que tenga sentido y que responda al objetivo y los desafíos de su proyecto (Jolibert y Sraiki, 2009, p. 54).

Nuestras estudiantes mostraron estar preparadas para *construir el sentido de una narrativa* desde las consideraciones de la propuesta didáctica que asumimos y practicamos en nuestro curso y de poder crear las condiciones para que los niños de quinto grado puedan realizar un recorrido semejante.

DE LOS CAMPOS SEMÁNTICO-TEMÁTICOS DE LAS NARRATIVAS HACIA SU FUNCIÓN SOCIAL, INTENCIONALIDADES Y CONTEXTO COMUNITARIO

En este momento de la intervención en nuestra aula universitaria, se trataba, una vez hecho el recorrido del Nivel 1 (Contexto cultural cercano) al Nivel 7 (de las palabras y sus microestructuras), de realizar el recorrido inverso hacia el contexto (N1). Así, al arribar a los Campos semánticos (N5) es posible desde ahí, explicitar cómo se revisten semánticamente los momentos básicos de la estructura narrativa (inicio, desarrollo y desenlace) para que, desde tal punto de llegada, fuera posible precisar con las nuevas informaciones descubiertas, tanto la función social (N3) como el propósito o intencionalidad (N2) por el cual se cuenta y circula esa narrativa en la tradición oral de una comunidad (N1).

Puede apreciarse en el trabajo de Janet Damián y Saraí González que ellas realizan un recorrido aparentemente sencillo y limpio, en tanto explícito y claro, desde el contexto cultural de San Pedro Jicayán hacia las microestructuras que componen las palabras mixtecas incluidas en la narrativa.

Veamos ahora cómo generan ellas la rearticulación de sentido de *Los animales de la iglesia*, desde los campos semánticos hacia los niveles superiores (N3, N2 y N1) para reinstalar en el contexto cultural los valores y conocimientos aportados por la narrativa

estudiada. A la vez, conforme se recomienda en la Guía-lista de cotejo para la elaboración del Material didáctico (ver Anexo B), Janet y Saraí incluyen la síntesis metodológica y su valoración de lo aprendido.

Janet Damián y Saraí González del Ángel

Recorrido del Nivel 7 al Nivel I

En este N7, la palabra *Luku* tiene relación con el (N6) quien es el personaje principal (el joven) del relato, quien da protección a la iglesia y a la comunidad. Luku tuvo la valentía de luchar con el relámpago, cuidando el lado que le correspondía, como consecuencia salió muy lastimada (en su forma de iguana) hasta que un anciano la curó, para que siguiera cuidando a la iglesia y al pueblo (N5) debido a que existe una conexión entre un animal y unas personas llamadas *tatas mandones*, quienes protegen a la comunidad de una forma diferente (N4).

Esta narrativa es para que los habitantes (N2) se enteren de la importancia, y de cómo se ha mantenido en pie la iglesia, a pesar de los desastres naturales que ha habido durante años, y del cuidado que deben de tener todas las personas con los animales al encontrarlos solos e indefensos, ya que podían tener su humano y podrían lastimarlos, al actuar sin pensar el daño que puedan ocasionar (N3), pues hace varios años atrás como lo cuentan los ancianos a pobladores de la misma comunidad, sucedió la historia contada. Se cuenta para que conozcan la narración real y cuiden a los animales (N2) de la comunidad de San Pedro Jicayán, Oaxaca (N1).

Síntesis Metodológica

La narrativa fue contada por el señor Pedro López (abuelo) de la comunidad Jicayán Oaxaca de la región Costa, en la *lengua mixteca* (N1), que aún se conserva en un porcentaje mayoritario y que actualmente la siguen compartiendo los ancianos a los jóvenes (N2) para que tengan conciencia de la importancia de cuidar a los diferentes tipos de animales que existen en la comunidad y su alrededor (N3).

Ya que estos animales son protectores de la comunidad: son quienes arriesgan tanto su vida como la de la persona con la que están conectados, o en su caso, terminan lastimados sin tener alguna cura, que puede ocasionar no tener algún sucesor o que tarde en nacer (N4).

Como en este caso donde la iguana luchó con el relámpago y salió muy lastimada, inclusive por los maltratos que recibió de los niños que no tenían el conocimiento que era un animal importante para la comunidad (N5), quien fue un personaje importante por salvaguardar a la comunidad y principalmente a la iglesia (N6). Su método de comunicación es por medio de la lengua (N7).

Nota: Material didáctico de Janet Damián y Saraí González del Ángel.

Como puede apreciarse, nuestras alumnas van más allá de los campos semántico-temáticos de *Los animales de la iglesia*, pues se enfocan en su función social, intencionalidades y contexto comunitario.

El desafío que tomaron por su cuenta Janet y Saraí responde a tres dimensiones en cuanto al desarrollo de sus competencias, es

decir, de sus apropiaciones durante el curso, que son competentes plenamente para:

- Producir una narrativa desde sus culturas, adaptada a una intención fundamental: la didáctica o enseñanza a niños de quinto grado de primaria.
- Explicitar las elecciones lingüísticas en los siete niveles de conceptos o informaciones que proveen de sentido a la narrativa producida.
- Tomar a su disposición las herramientas de los siete niveles y hacerlas comprensibles para sus destinatarios en la globalidad del significado de *Los animales de la iglesia*.

Podemos notar que ambas estudiantes *socioconstruyen* explícitamente su lenguaje y sus aprendizajes a través de la generación de un Material didáctico, tal como lo consideran Jolibert y Sraïki:

Si bien la actividad [en el sentido de la teoría de la actividad vygotskiana] es determinante para la construcción de competencias, quienes aprenden nunca están solos, aislados, sino que actúan constantemente en interacción con las personas y el medio (los medios) que los rodean. En la escuela esta concepción tiene que ver tanto con el aprendizaje de la vida cotidiana, del lenguaje y de los comportamientos sociales y culturales como con el de los aprendizajes de las distintas asignaturas o materias (2009, p. 27).

Tal construcción de competencias se encuentra en el proyecto que diseñan Janet y Saraí, donde se aprecia la interacción con las personas de la comunidad, con sus conocimientos y valores de respeto a los animales, pues *protegen la iglesia y la comunidad*. Y esta es la concepción de mundo que llevan a los niños de quinto grado para su aprendizaje de la vida cotidiana, de la lengua mixteca y de los comportamientos sociales y culturales que vale la pena conocer y preservar en San Pedro Jicayán, del estado de Oaxaca.

GUIAR LA GENERACIÓN DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS A PARTIR DE LAS NARRATIVAS ESTUDIADAS

Para orientar a los estudiantes hacia la elaboración/diseño de su Material didáctico, se les proporcionó una Guía-lista de cotejo.

Como guía funcionaría desde el principio, antes de la elaboración del Material, a fin de que los estudiantes tuvieran, desde el comienzo, una representación mental global de la estructura, apartados y función de cada parte del Material didáctico a diseñar.

Como Lista de cotejo representó una suerte de inventario para la revisión puntual durante y al final de la elaboración de dicho Material, para asegurarse individualmente y entre compañeros el haber cubierto todos los apartados, estructura del Módulo de aprendizaje y contenido conforme hacían su revisión.

A continuación se incluye tal instrumento como fue presentado a los alumnos, en una Bitácora (sesiones del 16 de noviembre, 2020) que incluía el Plan de trabajo, calendario de presentaciones, auto y coevaluación del Material didáctico o Proyecto diseñado.

El siguiente cuadro es la guía para producir el Material didáctico y, a la vez, una lista de cotejo para auto y coevaluar dicho material. Para la coevaluación, se organizarán entre pares cuando se trabaje individualmente, o entre equipos e intercambiarán sus secuencias/Módulos de aprendizaje a fin de recibir observaciones, sugerencias y revisiones de sus compañeros. Este proceso es previo (al menos una semana antes) a la presentación y entrega final del Material didáctico a la profesora.

Cabe decir que el proceso de coevaluación no pudo realizarse. Tampoco las presentaciones de las versiones finales del Material didáctico, cuya función era recibir e intercambiar retroalimentaciones tanto de los compañeros como de la profesora.

Sin embargo y a juzgar por los Materiales didácticos que hemos revisado a lo largo de los capítulos, parece evidente que esta Guía-lista de cotejo cumplió aproximadamente su función. De cara

Estructura y contenido del Material/Proyecto didáctico Secuencias Didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de una Cultura y/o lengua originaria a través de sus Narrativas (procedentes de una tradición oral)	
Apartados Silueta	Contenido
Introducción	Va en este orden pero se escribe al final, cuando se han escrito ya todos los demás apartados y se está en posición de presentar a los lectores el contenido y la lógica tanto de enseñanza como de aprendizaje para los posibles destinatarios.
Fundamentación	Retomar “La pedagogía de Vygotski” (Giardini <i>et al.</i> , 2017) para sentar las bases y el enfoque que se da al Material/ Proyecto didáctico. Revisar el resumen propio y las Bitácoras de las sesiones donde discutimos ese capítulo para desarrollar el contenido de este apartado.
Destinatarios y nivel educativo	Enunciar y pensar quiénes son los posibles destinatarios de este material didáctico, su contexto cultural y lingüístico, edades y/o nivel educativo.
Propósitos y aprendizajes esperados. Contexto cultural, lengua y comunidad	Formular el <i>propósito general</i> y los <i>propósitos específicos</i> de enseñanza. Estos últimos conciernen a cada relato/ secuencia de actividades. Se sugiere desarrollar tres secuencias didácticas que incluyan, cada vez, un relato y la producción de otro, derivado de las actividades previamente realizadas. Esta recomendación es indispensable para quienes tienen equipos de tres integrantes. Serán dos secuencias para quienes trabajan en pares y una secuencia para quien trabaja individualmente. Establecer los <i>Aprendizajes Esperados</i> que lograrían los aprendices al transitar por la experiencia de aprendizaje.
Preparación al encuentro con las Narrativas de la tradición oral. (Propósitos de aprendizaje)	Se trata de la puesta en común de lo que los participantes saben (conocimientos previos) sobre el género o subgénero narrativo que leerán e interpretarán, en el marco de la tradición oral de la cultura y/o la lengua indígena.

<p>Construcción guiada del Significado de cada NARRATIVA. Secuencias didácticas para la construcción del sentido de cada narrativa a partir de la Guía de los Siete Niveles de informaciones / conceptos</p>	<p>Emplear para la <i>construcción o reconstrucción del sentido</i> de cada Narrativa los Siete Niveles de informaciones de la Propuesta didáctica integrada de Jolibert (2001):</p> <p>N1. Contexto cultural cercano al aprendiz. N2. Parámetros de la situación comunicativa: narrador-lector, intención del relato (por qué y para qué se narra, conocimientos o saberes, valores y experiencias en juego en la narrativa). N3. Tipo de texto y función social que cumple. N4. Silueta/Superestructura: esquema narrativo y su dinámica (cómo van progresando los acontecimientos del inicio al desenlace). N5. Lingüística textual: campos semánticos/temáticos (que revisten particularmente la estructura narrativa), organizadores textuales (que dan pauta y apertura a los momentos y la lógica de los acontecimientos); opciones del narrador (persona gramatical, nivel de saber sobre los acontecimientos, punto de vista). N6. Oraciones y frases (que conforman los campos semántico-temáticos). N7. Palabras y sus microestructuras (que componen las frases y oraciones)</p> <p>El <i>procedimiento recomendado</i> es ir del N1 al N7 y, al llegar a este, regresar del N7 hacia el N1, atando, articulando las informaciones y componentes descubiertos cada vez en los <i>Campos semántico-temáticos</i>.</p> <p>* Pueden comenzar cada vez, por reconocer y marcar las palabras, frases y oraciones de los campos semánticos en cada párrafo, nombrar los campos e integrarlos a la estructura narrativa (inicio/desarrollo/desenlace) como lo hicimos con <i>Ahuizote</i> y <i>La Cuchibruja</i>.</p> <p>Síntesis de la Narrativa: Se recuperan aquí los conocimientos, saberes y valores constituidos desde la tradición oral y su(s) narrativa(s).</p>
<p>Síntesis Metodológica</p>	<p>Lo que aprendimos y <i>cómo lo aprendimos</i>: evaluación metacognitiva para llevar lo aprendido a nuevas situaciones o Materiales/Proyectos didácticos y planeaciones.</p> <p>Se trata de la recapitulación de lo realizado, incluyendo los recursos y herramientas adoptados desde los 7 Niveles, enfatizando los elementos dominantes o destacados que permiten la rearticulación del sentido, la interpretación.</p> <p>Esta síntesis permite explicitar los procedimientos y las herramientas a utilizar en la comprensión/interrogación de próximas Narrativas de sus respectivas tradiciones orales, lenguas y culturas.</p>

Valoración de lo realizado y aprendido	Teniendo cercana la Síntesis metodológica, se presenta un balance de lo implementado y lo aprendido en términos de lo que se pudo descubrir acerca, por ejemplo, de la estructura narrativa y su revestimiento con los Campos semántico-temáticos, la puesta al descubierto de los saberes, conocimientos, experiencias, valores y/o antivalores que los personajes encarnan, la relación de tales valores con la intencionalidad (¿por qué y para qué se cuenta tal historia?), el punto de vista del narrador, su cercanía o alejamiento de los acontecimientos y/o de los personajes, entre otros aspectos y dimensiones descubiertos.
Bibliografía	Consiguar las Referencias en orden alfabético y conforme a la normatividad APA. Por ejemplo: Giardini, A., et al. (2017). La Pedagogía de Vygotski. En Lev Semiónovich Vygotski. <i>La escuela histórico-cultural</i> . España: Salvat. Jolibert, J. (2001). Formar niños lectores/productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada. En <i>Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento</i> . Barcelona, España: Graó. pp. 79-95.

al desafío de interpretación y producción de las narrativas de diferentes tradiciones orales a las que lanzamos a nuestros alumnos y alumnas, se puede advertir ahora la complejidad enfrentada y en cambio casi resuelta por nuestro alumnado.

Jolibert y Sraïki (2009, p. 80) consideran el encuentro con un texto que opone resistencia (nuestras narrativas comunitarias son, por su naturaleza misma, una *situación-problema*) en la medida que:

- el alumno no dispone por sí mismo de los medios para actuar, en razón de la existencia o del reconocimiento de uno o más obstáculos culturales, lingüísticos, cognitivos, o acaso todos a la vez;
- el descubrimiento o la elaboración del texto corresponde siempre a una situación compleja que requiere una investigación real, solicita estrategias diferentes, moviliza conocimientos diversos y puntos de vista divergentes.

De las situaciones complejas que enfrentamos de cara a las tradiciones orales comunitarias y sus narrativas, el balance que puede

hacerse parece equilibradamente optimista. El propósito de la Guía-lista de cotejo fue en este sentido la estrategia explícita para impulsar a cada alumno y alumna a la tarea que entre todos consideramos como posible; pues cada situación de interpretación o producción de las narrativas no fue planteada ni “percibida como fuera de alcance” (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 80). Estamos de acuerdo, como nuestras autoras sostienen, que:

- la confianza instalada en el aula, la responsabilidad compartida y el proyecto colectivo de aprender juntos es lo que “impulsa” a cada alumno a elaborar y apropiarse de los instrumentos intelectuales necesarios para la producción o para la comprensión de un texto;
- el re-examen colectivo del camino recorrido es la ocasión para un retorno reflexivo, de carácter metacognitivo; ayuda a los alumnos a concientizar las estrategias que han puesto en obra, y a estabilizar los procedimientos disponibles para nuevas situaciones-problema.

De manera tal que la Guía-lista de cotejo fue diseñada con ese conjunto de propósitos e integró las posibles necesidades de alumnos y alumnas al producir sus Materiales/Proyectos didácticos. Contribuyó, creemos, a que nuestros alumnos y alumnas pudieran tomar conciencia de la estrategia general representada en el Módulo de aprendizaje (Jolibert, 2001, p. 89), el cual les planteaba, de entrada, la *garantía* de que no iban a perderse, pues tenían al alcance una organización estructurada en tres etapas.

A través de la Guía-lista de cotejo se replantearon y acercaron a los y las aprendices las diferentes concepciones de las ciencias del lenguaje, contenidas estas en los siete niveles de conceptos lingüísticos, ejemplificados en su momento con las propias narrativas ya analizadas: *Ahuizote* y *La Cuchibruja*.

Nuestra Guía-lista de cotejo permitió fijar, “estabilizar los procedimientos disponibles para nuevas situaciones-problema” de

interpretación y producción de narrativas u otros tipos de contenidos de la lengua y cultura comunitaria indígenas. Diríamos que se decantó bastante información, procedimientos y dispositivos didácticos previamente experimentados y detallados en las Bitácoras de clase.

Finalmente, la Guía fue nuestro dispositivo didáctico para la auto y coevaluación de cada persona, el asidero y andamiaje para transitar sistemáticamente de la *zona de desarrollo próximo* a la puesta en marcha de nuevas competencias.

CAPÍTULO V

SOBRE LAS SÍNTESIS METODOLÓGICAS O POR QUÉ DAR CUENTA DE LO APRENDIDO

Recapitulando la jerarquía de etapas y niveles en el Módulo de aprendizaje que la Propuesta didáctica de Jolibert (2001) nos aporta, vamos a precisar la relevancia de la Etapa III o Síntesis metodológica a la que nuestra autora llamará en sus obras posteriores *sistematización metalingüística y metacognitiva* (Jolibert, 2003a; Jolibert y Jacob, 2003; Jolibert y Sraïki, 2009).

Recordemos que la Etapa I consistió en nuestra intervención en *La interpretación en la construcción del conocimiento*, aproximadamente a los saberes culturales en cuanto a “La preparación al encuentro con las tradiciones orales y sus narrativas”. Se trataba aquí de poner al aprendiz de cara a su cultura, a su lengua indígena y frente a conocimientos previos respecto a las narrativas de su tradición oral.

La Etapa II atañe precisamente a la *Construcción del significado de cada narrativa* a partir de los siete Niveles de informaciones y marcas que los alumnos y alumnas pudieron reconocer en las narrativas. Hemos descrito antes los dos tipos de recorridos implicados en este proceso de interpretación y análisis: primero un recorrido inicial del N1 (contexto) al N7 (palabras y sus microestructuras) y luego el recorrido más analítico del N7 hacia el N5 de

los Campos semánticos para llegar nuevamente al N1 del Contexto cultural cercano al aprendiz, resignificando y articulando así, el sentido en este segundo movimiento, por medio del cual se instalan de modo semánticamente más preciso, los saberes y valores descubiertos, ya pertinentemente interpretados desde el contexto cultural o cosmovisión de la cultura vigente.

Una vez transitados robustamente estos dos recorridos, la Etapa III de la Síntesis metodológica implica regresar a observar todo el trayecto recorrido para recuperar, afianzar, visibilizar los recursos, herramientas, modelos y/o descubrimientos que constituyen propiamente los aprendizajes que, al explicitarlos y hacerlos visibles, quedarían en el horizonte para allanar el camino en próximos desafíos, en las siguientes situaciones de enseñanza y aprendizaje de las lenguas y culturas indígenas.

Se trató del proceso metacognitivo y metalingüístico que hoy en día es el recurso más sólido del aprendizaje autónomo.

Veamos a continuación cómo elaboran esta etapa nuestros y nuestras entrañables estudiantes del quinto semestre.

LAS NARRATIVAS “NOS DEJAN UNA ENSEÑANZA Y CONOCIMIENTOS QUE VIENEN DE VARIAS GENERACIONES ATRÁS”

Hemos conocido en los capítulos anteriores bajo qué principios, consignas y herramientas conceptuales elaboran concretamente Janet y Saraí su Material didáctico, cuyos futuros destinatarios serán niños, quizá mixtecos, de quinto grado de primaria. Leamos a manera de testimonio de su experiencia de aprendizaje, a qué valores y saberes de su cultura llegaron.

Janet Damián y Saraí González: Material didáctico

Valoración de lo realizado y aprendido

Lo aprendido en el relato *Los animales de la iglesia* es que ya se da más importancia a las narrativas ya que *nos dejan una enseñanza y conocimientos que vienen de varias generaciones atrás*. Así como también se conocieron los niveles que se tienen en cada historia que [si no] se les conoce a profundidad al contar un relato no se toma en cuenta el significado de cada parte y de los personajes que lo integran.

En esta historia contada por un anciano de la comunidad se hace referencia al cuidado de los animales y a la importancia que estos tienen al cuidar de la comunidad como de la iglesia católica, caso que no se ha visto ya que en este tipo de iglesias los cuidadores son los *santos patronos* tanto que se les adora, en cambio a estos animales no se les reconoce el esfuerzo que realizan en el que exponen su vida y la vida de las personas con quien están conectados.

Como valoración de sus aprendizajes, Janet y Saraí consideran justamente la “enseñanza y conocimientos que vienen de varias generaciones atrás” y que se expresan en las narrativas de la tradición oral de su cultura.

LA IMPORTANCIA DE LAS TRADICIONES ORALES DE CADA COMUNIDAD INDÍGENA DE MESOAMÉRICA

El siguiente Material Didáctico fue elaborado por Adriana García y Erika Meneses. Sus destinatarios son niños de tercero y cuarto grados, de la comunidad de San Bartolo Oxtotitlán.

Uno de los propósitos relevantes que Adriana y Erika explicitan para el aprendizaje de los niños y niñas de primaria que definen como sus aprendices potenciales, es el siguiente: “Todo esto [es] con el fin de que los alumnos [de tercero y cuarto grados] logren comprender *la importancia de las tradiciones orales y escritas de cada comunidad indígena* que habitan en toda Mesoamérica, así como también para que tengan un reconocimiento de su propia cultura como de otras”.

La explicación que externan nuestras alumnas en torno a este propósito, sostiene “que cada pueblo tiene sus propios pensamientos,

prácticas y costumbres que configuran la particularidad de sus diversas identidades”.

En el primer párrafo de la narrativa *La Bruja de San Bartolo*, que proponen Adriana y Erika, se resume el argumento de este relato:

“En la comunidad de San Bartolo Oxtotitlán, de cultura Otomí, se cuenta que en la época de los que hoy son nuestros abuelos existía una mujer que hacía diferentes rituales, a manera de ayudar a la gente del pueblo con cosas como, tener dinero, trabajo, amor, salud”.

Veamos a qué concepción de enseñanza y aprendizaje arriban nuestras alumnas en su Síntesis metodológica.

La Bruja de San Bartolo Oxtotitlán (Otomí, Estado de México)

Elaboraron: Adriana García y Erika Meneses

Fecha de entrega: 11 de enero, 2021

Síntesis metodológica

N1. Comenzamos leyendo el texto y observamos que la narrativa se cuenta desde la comunidad de San Bartolo Oxtotitlán, de la cultura otomí y de sus tradiciones orales.

N2. Pasamos del contexto al conocimiento de la comunidad. Dándonos cuenta que [el relato] está dirigido a todas las personas para prevenirse de lo que sucede en la comunidad, y lo cuentan por miedo a que se les aparezca esta mujer.

N3. Notamos que el texto [tiene una] función social ya que al leerlo cumple la función de explicar este acontecimiento, para prevenir a la gente de la comunidad. Explicando qué fue lo que sucedió con la mujer de la casona, que la comunidad “ve por la noches rondar la casa”.

N4. La historia comienza a través del relato del joven que ve a la mujer de la casona quemando sus vestiduras, y convirtiéndose en un destello de luz, desapareciendo por completo y dejando como una interrogante de qué fue lo que le pasó.

N5. En la comunidad de San Bartolo Oxtotitlán se cuenta que en la época de los que hoy son nuestros abuelos existía una mujer. El narrador nos cuenta la historia desde la tercera [primera] persona del plural, refiriéndose a *ellos* y marcando los tiempos en pasado: *contaban y asistían*.

N6. “La mujer se encontraba frente al Fogón, al parecer haciendo un rito, mientras se quitaba las vestiduras, pero también las extremidades, hasta desaparecer por

completo, solo se vio un destello de luz”

“corrió hacia el fuego, donde estaban las prendas y las aventó para que se quemaran”

“el joven al llegar a su casa contó lo sucedido, lo que vio de aquella mujer”

Sujeto o protagonista: La mujer convertida en bola de fuego.

Predicados: La mujer comenzaba a mostrar su verdadero ser al joven en el momento en que parecía que se quitaba las vestiduras, los brazos y las piernas, hasta desaparecer por completo.

N7. Palabras en otomí:

Nzüt'i z'ene = bruja

Nota: Material didáctico/Proyecto de Adriana García y Erika Meneses.

Adriana y Erika realizan una buena síntesis metodológica, aun cuando solo consideraron el primer recorrido que va del contexto cultural del aprendiz potencial (niños de tercero y cuarto grados) al nivel de las palabras otomíes y sus microestructuras. Puede notarse que este recorrido ya es analítico pues integra los aprendizajes necesarios sobre la función social (N3) y el propósito de la narrativa (N2) en el marco del contexto comunitario (N1).

Este procedimiento puede considerarse como válido, especialmente si tenemos en cuenta las edades de los niños a los que está destinado el Material didáctico. A la vez, las alumnas realizan un recorrido muy preciso que bien puede sostener el aprendizaje de las herramientas lingüísticas por parte de los niños de tercero y cuarto de primaria.

LOS SABERES COMUNITARIOS QUE PREVALECE EN LA MEMORIA COLECTIVA

La síntesis metodológica que presentamos en este apartado se halla en el Material didáctico producido por Lizbeth Elizondo y Obdulia Martínez. El contenido de este último se basa en “dos narrativas orales que circulan en la comunidad de Tepantitla, municipio de Zoquitlán, en los pueblos nahuas que se encuentran en la Sierra

Negra del Estado de Puebla”, comunidades de la cultura náhuatl a la que pertenece Obdulia Martínez. Los relatos trabajados son *Malora* y *El cerro del campanario*. Recuperamos solo la síntesis metodológica de *Malora*.

Material / Proyecto Didáctico producido por Lizbeth Elizondo y Obdulia Martínez

Destinatarios: Niños y Niñas Nahuas de Primaria

Síntesis metodológica de Malora

1. Contexto cultural

El (NI) es el contexto cultural de la tradición oral del pueblo náhuatl de la Sierra Negra del estado de Puebla. En este caso corresponde a la comunidad de Tepantitla, municipio de Zoquitán.

Malora fue el título que le asignamos como equipo, ya que la comunidad se refiere a estos acontecimientos como *Malora* (mala hora).

Desde la cosmovisión náhuatl *Malora* es como le llaman en la comunidad. En Zoquitán, en el pueblo náhuatl, se dice que cuando son las doce o el medio día, los hombres que fueron a trabajar la tierra no deben estar trabajando, ya que es la hora de la comida, es el momento de descansar y de no hacerlo corren el riesgo de que las cosas salgan mal, porque es la hora de los no vivos.

En los hogares, con las mujeres se dice que en este momento no pueden estar realizando labores domésticas, ni bordar o coser porque se pican los dedos.

Para los hombres como para las mujeres es la hora de descansar; los niños que por lo regular juegan en los caminos o patios los llaman antes de las doce del día a comer y también para que se guarden, pasando la hora salen a jugar con seguridad.

La traducción de *Malora* al español sería *mala hora*.

2. Parámetros de la situación comunicativa (N2)

Autor / narrador / destinatarios

Autor: La comunidad de Tepantitla, municipio de Zoquitán.

Narrador: Obdulia Martínez Torres, hablante de la lengua náhuatl.

Destinatarios: Las y los habitantes de la comunidad de Tepantitla y de los municipios de Zoquitán.

Intención del relato

- Enseñar a los habitantes de la comunidad sobre la importancia de respetar la prohibición de *no andar por los caminos centrales* cuando es el momento de *Malora*.
- Transmitir el respeto que se le debe de tener a los adultos mayores y el cuidado de los niños que aún no tienen conciencia.
- Dar a conocer algunas estrategias de cómo solucionar una falta, que afecta a la comunidad ante la presencia de vientos fuertes o que pueden traer consigo malos aires.

3. Tipo de texto y función social (N3)

Tipo de texto: Narrativa o relato *Malora*

Función social: La función social de *Malora* es doble. Primero, dar a conocer los conocimientos sobre el respeto que se les tiene que dar a las personas mayores y bebés que aún no tienen conciencia y por otro lado, transmitir el cómo se adquirió el conocimiento para evitar los malos aires, tanto en el alma de un niño como en el de una comunidad.

4. En este nivel localizamos la silueta/superestructura de la narrativa (N4)

Implica la dinámica interna del relato, tiene que ver con la forma de cómo vamos a ir de un inicio al desarrollo y de este, al desenlace.

Inicio

- El reconocimiento de *Malora*
- El encuentro de la mujer

Desarrollo

- El beso de la mujer a la niña
- La muerte de los padres y la muchacha misteriosa

Desenlace

- El saber de la importancia de las cenizas
- El respeto a los mayores y de los niños
- Las prohibiciones

5. Lingüística textual (N5)

Opciones léxicas del narrador: emplea la primera persona en plural, alternando con el impersonal y lo cual domina en la mayor parte del relato.

Los nexos: al identificar algunos nexos y su función en el esquema narrativo es posible descubrir cierto sentido de la lógica de los acontecimientos a través de los nexos y organizadores textuales, al inicio, durante el desarrollo o al final de un relato.

Los siete Campos Semánticos en *Malora*

Los siete campos semánticos temáticos (N5) descubiertos y articulados a la Estructura Narrativa (N4) de *Malora*, se manifiestan a través de los distintos temas.

Las palabras (N7), frases y oraciones (N6) marcadas en negritas dentro de la narrativa son las que integran principalmente los siete Campos Semánticos que revisten la estructura narrativa (N4).

La Estructura Narrativa de <i>Malora</i> revestida por 7 Campos Semánticos		
Inicio	Desarrollo	Desenlace
1. El reconocimiento de la <i>Malora</i>	2. El encuentro con la extraña mujer 3. El beso de la mujer 4. La muerte de la niña 5. La muerte de los padres de la muchacha misteriosa	6. El saber de la importancia de la ceniza y el respeto a los mayores 7. Las prohibiciones

N7. Palabras de la lengua náhuatl

1. Malora = Mala hora
2. Maski = Sí, está bien
3. Tonalli = Alma
4. Kitiochiua = La bendición

Nota: Material/Proyecto didáctico producido por Lizbeth Elizondo y Obdulia Martínez.

Puede observarse que, hasta aquí, lo que Lizbeth y Obdulia consideran como la *síntesis metodológica* les remite al primer recorrido del nivel 1 (Contexto) al nivel 7 (palabras y sus microestructuras).

En la siguiente parte de su Material Didáctico, Lizbeth y Obdulia emprenden una trayectoria que va de los *campos semánticos* al *contexto cultural* para recuperar y puntualizar todo el proceso de aprendizaje.

Síntesis metodológica de Malora

Lizbeth Elizondo y Obdulia Martínez

Para lograr construir el significado de *Malora* fue necesario leer la narrativa varias veces, además se necesitó de la ayuda guiada de los compañeros de grupo y de la profesora para lograr con ello, una lectura minuciosa.

Hecho lo anterior nos dimos a la tarea de ponernos en contacto con integrantes de la comunidad, quienes nos guiaron a entender la importancia de la *Malora* dentro del contexto cultural del pueblo náhuatl de Tepantitla y de Zoquitán.

Con ayuda de las sesiones que tuvimos con la profesora por vía remota fundamentadas en la lectura del Modelo Integrado para la interpretación y Producción escrita de Narrativas de diversas lenguas y culturas originarias propuesto por Jolibert (2001), logramos identificar *el contexto cultural* de la tradición oral en la que circula la leyenda (N1).

El contexto cultural de la tradición oral es el pueblo nahua de la Sierra Negra del estado de Puebla. Específicamente la comunidad de Tepantitla, municipio de Zoquitán.

Como segunda localización y con la ayuda guiada de los ejemplos de la construcción estructurada del significado de la leyenda tselal *Nahual de Aire* logramos identificar *los parámetros de la situación comunicativa* que corresponden al (N2).

En este nivel (N2) nos enfocamos en encontrar la importancia de contar la narrativa de forma oral y su finalidad para seguir trasmitiéndola, llegando a la conclusión de que *la leyenda tiene la función (N3) de enseñar a los habitantes de la comunidad la importancia de respetar la prohibición de no andar por los caminos centrales cuando es el momento de Malora.*

Y a su vez, *Malora* también da a conocer la función de la ceniza del fogón ante la presencia de vientos fuertes que pueden traer consigo malos aires.

La narración de forma oral va dirigida a los mismos pobladores de la comunidad así sean hombres y mujeres, o jóvenes y a los niños y niñas de la comunidad de Tepantitla o de Zoquitán.

Nota: Material/Proyecto Didáctico producido por Lizbeth Elizondo y Obdulia Martínez.

Pudimos darnos cuenta de que para Lizbeth y Obdulia hay varios caminos y recorridos posibles para reunir lo que ellas codificaron y construyeron como su síntesis metodológica de *Malora*. Su trabajo con *El cerro del campanario* sigue una ruta similar a través de los siete niveles para la *Construcción guiada* del significado de ese relato.

APRENDER A EXPLICAR LOS VALORES Y CONOCIMIENTOS DE LA CULTURA COMUNITARIA

A continuación, se presentan las consideraciones de una alumna que trabajó con otra compañera en el diseño del Material didáctico que presentaron como trabajo final. Estefanía Mentado Munive comenta sobre sus herramientas de aprendizaje, desde la recuperación de su experiencia al realizar el Material didáctico que en pareja diseñaron bajo el título *La narrativa del origen del maíz colorado*, todo ello a partir de los siete niveles de Jolibert (2001). La tradición oral de la Narrativa es la cultura tseltal de Bachajón, Chiapas.

III. Síntesis Metodológica

Estefanía Mentado y Tania Yésica Silvano

Herramientas de aprendizaje con base en lo aprendido

¿Para qué nos ha servido la elaboración de la narrativa a partir de los 7 niveles de Jolibert (2001)?

Al hacer uso de los 7 niveles de Jolibert, en cualquier texto nos ayuda a descifrar de una manera más fácil que nos quiere decir un texto a profundidad. En el caso de las narrativas nos sirve para interpretar los saberes y conocimientos de las culturas indígenas.

IV. Lo que aprendimos: ¿Cómo lo hemos aprendido?

Hemos aprendido mejor al volver a leer las Bitácoras que elaboró la profesora con algunos compañeros. Leímos todo desde el inicio hasta el final.

Aprendimos al tomar como referencia la anterior narrativa *Nahual de Aire* y leer el material didáctico “La interpretación y producción de los saberes culturales e interculturales” y “Tradiciones orales y conocimientos desde las lenguas y culturas originarias”, elaborados por la profesora.

También es muy importante destacar la retroalimentación y el diálogo de las y los compañeros del curso, para resolver dudas acerca de la elaboración de la narrativa.

¿Qué habilidades hemos mejorado?

La lectura de Jolibert (2001) nos permitió realizar secuencias didácticas para la construcción del significado de una narrativa, a partir de los 7 niveles, también a conocer el contexto de cada cultura y sus cosmovisiones.

Mejoramos en el trabajo en equipo, a través de videollamadas, reflexionando y dialogando acerca de la narrativa de la compañera Tania Yésica.

Reflexionamos sobre nuestros procesos de aprendizaje y tomamos conciencia de las dificultades y facilidades que nos tomó realizar la narrativa, puesto que es complicado por el distanciamiento de la pandemia.

- [Hacer el] Recorrido inicial del N1 al N7 y el trabajo con los campos semánticos para definir la estructura narrativa.
- Desde los campos semánticos aprendimos a explicar los valores y conocimientos de la cultura comunitaria.

Las herramientas que usamos fueron: campos semánticos, estructura narrativa, frases en tselat y español e ir nuevamente del N7 al N1 con el contenido de los campos semánticos descubiertos, Por último, reconstruimos el contexto cultural de la comunidad de Tania Yésica.

Nota: Material/Proyecto didáctico de Estefanía Mentado y Tania Yésica Silvano.

Lo valioso del texto de Estefanía es su *recuento del proceso de aprendizaje* que logró en el curso, así como el aprendizaje colaborativo que pese a las condiciones de aislamiento, pudieron establecer entre compañeros. Sus recorridos de aprendizaje tanto como su recuento de las herramientas lingüísticas de los siete niveles son muy precisos.

Jolibert y Jacob (2003) consideran un inventario semejante de las estrategias de formación como las que mostró Estefanía en la construcción de sus competencias lingüísticas. Son actividades de estudio y por ello de reflexión metacognitiva y metalingüística que:

- Construidas *a posteriori*, consisten en operaciones cognitivas de recapitulación, clasificación y conceptualización.

- Buscan “los secretos de fabricación, de funcionamiento de un texto (o de varios textos) para poder apropiárselos y utilizarlos”.
- Trabajan todos los (siete) niveles, desde el contexto y la superestructura a las microestructuras (Jolibert y Jacob, 2003, p. 231).

Consideramos que nuestra alumna nos permite observar ese fino inventario de apropiación de herramientas lingüísticas de los siete niveles y a la vez, apreciar la organización, la jerarquización y el proceso de aprendizaje integral desde el cual fueron construidas sus competencias disciplinares.

Nuestra estudiante pone énfasis en la contribución que le brindaron las interacciones colaborativas para su proceso de aprendizaje, en cuanto a la *zona de desarrollo próximo* de Vygotski (1993) y en el mismo sentido de las interacciones en nuestro grupo, sea entre la profesora y el grupo o entre compañeros y compañeras pares. Las cosas dan la impresión de haber ocurrido para Estefanía de manera muy cercana a lo que Jolibert y Jacob desearían idealmente: “La interacción con los compañeros juega un gran papel en la construcción de los aprendizajes metalingüísticos: confrontar, compartir o buscar soluciones a los conflictos cognitivos” (2003, p. 231).

Como se observa, en la construcción de su aprendizaje, para nuestra estudiante la colaboración entre compañeros a través de la clase logró poner en relación, reordenar y consolidar los conocimientos lingüísticos aplicados, así como los dispositivos y procedimientos didácticos. Tal fue la sistematización metacognitiva y metalingüística lograda por nuestra alumna.

**CONSIDERACIONES FINALES.
REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA
PROPIA: RESULTADOS Y DESAFÍOS**

El 14 de octubre de 2020, compartía con mis estudiantes, vía la Bitácora de clase, las siguientes reflexiones en torno a los conocimientos por construir a partir de la síntesis metodológica o metacognitiva y sus implicaciones para el aprendizaje de la interpretación/construcción guiada del significado de *Slabul Ik'* (Nahual de Aire).

Desde las microestructuras léxicas (de las palabras) hasta el contexto cultural, la narrativa conforma una *totalidad estructurada de sentido*. Los niveles constituyen un juego de articulaciones parecido al de las “muñecas rusas”. *Todo está unido, articulado*. Separamos en niveles para poder *mirar* y comprender cada uno de esos niveles e interpretar su sentido en relación con los demás, como una totalidad estructurada de significados.

Entonces, durante las actividades realizadas para articular los distintos niveles, descubrimos que la intencionalidad (N2. Parámetros de la situación comunicativa) se vincula tanto con el contexto (N1) como con el tipo de texto (N3) a través de la práctica y función social (N3). Es decir, lo que se transmite de manera oral (N1 y N2) conforma los acontecimientos, quizá los hechos, conocimientos, tradiciones y costumbres de un pueblo (N1) configurados

semántica (N5) y narrativamente (N4), desde las particularidades lingüísticas (gramaticales, N6) y léxicas (N7) del relato estudiado, Nahual de Aire.

Resumiendo, para los alcances y propósitos de nuestro curso, se trató de poder interpretar y comprender, de modo pertinente, cómo los participantes de la cultura tseltal en una comunidad transmiten, y muy posiblemente emplean los conocimientos ancestrales para calmar una *Tormenta de Aire* cuando se apodera de sus milpas y cultivos.

Tras esta recapitulación se les solicitaba realizar la *Síntesis Metodológica* (Etapa III del Modelo Integrado o Integral de Jolibert, 2001), explicándoles complementariamente que tal síntesis consiste en la Recapitulación sistemática de:

- Las estrategias y los índices (Niveles) utilizados durante las sesiones, por todos y por cada uno de los alumnos, para *construir el significado de Slabul Ik'*.
- El abordaje de estas informaciones (Niveles) conforme se utilizaron y describieron en esta y las Bitácoras anteriores.
- La descripción de los hallazgos de aspectos nuevos, como las informaciones que nos aportaron los 11 o 12 Campos semántico-temáticos descubiertos (revisar la Bitácora 10, del 12 de octubre).
- Releer la narrativa para atender este nivel y cualquiera de los niveles de informaciones que usamos para construir el sentido de *Slabul Ik'*.

En cuanto al *valor metacognitivo del aprendizaje* para interpretar y construir el significado de un texto, representado en la síntesis metodológica, explicaba a mis estudiantes un segundo momento o recorrido:

Tras recorrer y explicitar los índices del nivel 1 (contexto) al nivel 7 (palabras y sus microestructuras), *la síntesis metodológica* consiste fundamentalmente en regresar desde el nivel 7 al nivel 1 para

articular las relaciones entre *todos* los niveles, en la reconstrucción del sentido de *Slabul Ik'* y cualquier otra narrativa. Obtenemos de esta forma la interpretación pertinente de cada relato en el contexto de la tradición oral que lo produce.

Así, desgranado este proceso, quizá parezca simple e iterativo. No es menor, sin embargo, la empresa de enseñar lo complejo, de trazar una ruta a seguir para hacer que cada aprendiz vaya recorriendo cada vez mejor y por su propia cuenta el camino.

Una vez recorrido paso a paso con los alumnos ese enmarañado y difícil camino de interpretar, reconstruir la significación de sus narrativas, extrayendo de ese proceso analítico los conocimientos, valores y saberes ancestrales de cada cultura, consideré que ya estaban preparados –sensibles, al menos– desde ese recorrido minucioso y recursivo, para pensar por sí mismos (ahí la noción de internalización o apropiación de Vygotski) y transponer a un escenario educativo viable y real el camino experimentado y más o menos consolidado. Tal fue la apuesta para el diseño/planeación del *Material/Proyecto Didáctico para las lenguas y culturas originarias* que generaron los alumnos y las alumnas, ya fuera entre pares o individualmente.

Devolviéndonos esa aproximación, en la valoración de sus aprendizajes Janet y Saraí consideran justamente, tras extraer el sentido de *Los animales de la iglesia*, que lo aportado ahí es la “enseñanza y conocimientos que vienen de varias generaciones atrás” y que se expresan en las narrativas mixtecas de la tradición oral de su cultura.

Tras una autonomía recién conquistada, en el apartado de valoración de lo aprendido (Material/Proyecto didáctico), Estefanía Mentado Munive nos explica desde la construcción del significado de *La narrativa del origen del maíz colorado*:

Lo que aprendimos:

- (Hacer el) Recorrido inicial del N1 al N7 y el trabajo con los campos semánticos para definir la estructura narrativa.

- Desde los campos semánticos aprendimos a explicar los valores y conocimientos de la cultura comunitaria.
- “Las herramientas que usamos: campos semánticos, estructura narrativa, frases en tseltal y español e ir nuevamente del N7 al N1; por último, reconstruimos el contexto cultural de la comunidad de Tania Yésica”.

Al dar cuenta de su experiencia de aprendizaje, cada alumno y alumna comprometido en ello, pudo tomar conciencia y explicitarse cuál fue el proceso recorrido, qué dificultades enfrentó y cómo las resolvió; de qué estrategias y herramientas echó mano y con qué resultados. Si además con ese balance, vuelve a poner en práctica lo aprendido, se dirige entonces a un proceso de apropiación que asegura su autonomía al desempeñarse y enfrentar nuevos desafíos de aprendizaje, cada vez con un bagaje complejo y flexible de conocimientos y capacidades ya puestas en juego. Ahí la mediación de la profesora y sus andamiajes desaparecerían para dar lugar al proceso independiente de aprendizaje de cada alumna o alumno.

En otros momentos, la escritura de las Bitácoras de clase por parte de algún estudiante implicó que él o ella asumiera la necesidad de explicar a los demás y explicitarse ellos mismos de qué trató la clase, ordenar y jerarquizar los contenidos, asumir una progresión en la exposición, aclarar al lector aspectos implícitos, visibilizar las herramientas y modelos, entre otros sutiles procesos y recursos de aprendizaje. Destacamos, aquí, cuánto de apropiación de una forma de hacer y pensar lo aprendido pusieron en práctica esas personas.

Consideramos y asumimos que la propuesta de Jolibert (Jolibert, 2001; Jolibert y Jacob, 2003; Jolibert, 2003a; Jolibert y Sraïki, 2009) se puede implementar no solo con niños indígenas y/o hispanohablantes, en algún nivel de educación básica, sino en cualquier nivel educativo, por ejemplo, en el aula universitaria, como lo hicimos en la nuestra: para interpretar y producir narrativas desde las diferentes culturas y para la lectura de estudio de artículos académicos.

Los aportes de las teorías del aprendizaje desde las perspectivas constructivista y sociocultural también permean toda la obra de Jolibert a través de la pedagogía de proyectos (Piaget, Vygotski, Bruner, Wallon) donde:

- La *actividad* del sujeto que aprende resulta determinante para la construcción de un saber que sea operatorio [es decir, aplicable].
- No hay aprendizaje eficaz en situaciones que no tienen sentido para el que aprende, y la mejor manera de facilitar un aprendizaje significativo es permitir que esas mismas situaciones integren un proyecto del “aprendiz” y sean evaluadas por él mismo y sus compañeros con el apoyo de docentes-mediadores.
- No son solamente los aprendizajes comportamentales, sino también los aprendizajes conceptuales, los que dependen de las interrelaciones sociales de cada sujeto (Jolibert y Sraïki, 2009, p. 28).

Así, el enfoque sociocultural de Vygotski que asumimos en nuestro curso se articula, desde el pensamiento de nuestra autora, en la pedagogía por proyectos y a través de la didáctica de la lengua. En nuestro caso, la dimensión social e histórica va de la mano, además, con la mirada e integración de los contextos culturales indígenas de nuestras y nuestros alumnos en la construcción del conocimiento comunitario y académico.

La perspectiva didáctica integrada de Josette Jolibert, y sus diferentes equipos de trabajo de Francia y Chile, nos permitió una economía conceptual e integrada de distintas ciencias del lenguaje. Mejor aún, nos ofreció su transposición didáctica sólida que en el sentido de Chevallard (1991) implicó *pasar del saber sabio de las disciplinas lingüísticas al saber enseñado*. Es decir, aquellas concepciones lingüísticas ya transformadas se representaron como un

saber lingüístico operativo, puntual y funcional para cada aprendiz a través solo de nociones o conceptos sustanciales.

Por lo demás, el espacio para la *Síntesis metodológica* en el Módulo de aprendizaje nos dio lugar a la sistematización de los conceptos lingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos para el estudio y la producción de otras tantas narrativas y proyectos de las tradiciones orales y lenguas originarias.

Queremos dar espacio aquí a uno de los testimonios que retratan la situación compartida en el aula virtual de *La interpretación en la construcción del conocimiento*. Corre a cargo de Lizbeth Elizondo y Obdulia Martínez, quienes nos aportaron tal percepción en su Material/Proyecto didáctico.

Valoración de lo realizado y aprendido

Lizbeth Elizondo y Obdulia Martínez

Escribir este documento en tiempos de pandemia no ha sido fácil. Nos enfrentamos quizá, a nuestros mayores temores, algunos de ellos han sido trabajar con las herramientas tecnológicas, la ansiedad que implica el encierro y el aislamiento, trabajar vía remota con las compañeras y compañeros que no cuentan con las mismas posibilidades de conexión. Podríamos seguir con la lista. Sin embargo, el estudiar superando todas estas dificultades ha sido enriquecedor.

Nos llena de alegría lograr comprender, analizar, interiorizar, enrañar, por lo menos estas dos narrativas que a partir de este momento han dejado de ser solo orales y que se nos ha permitido acceder a ellas ya que solo son contadas en el ámbito más íntimo de una cultura, que es dentro de la familia.

Lo que el día de hoy estamos presentando no ha sido el trabajo de una noche, no es el resultado de trabajar de forma individual, por el contrario, es y ha sido el esfuerzo reflejado de nuestros compañeros, de la constancia de la profesora, de la disposición de integrantes de la comunidades que nos han brindado el tiempo para explicarnos, donde se han permitido compartir un poco de ellos.

Con esto nos atrevemos a retomar lo que sostiene Vygotski, donde nos dice que “*aprender significa interiorizar el patrimonio de nuestra sociedad, lo que ésta ha producido y comparte*”. Además significa tomar conciencia de lo que nos rodea. De este modo, las personas pueden desarrollar sus capacidades y vivir de manera activa y participes de su contexto. El aprendizaje, desde su punto de vista, “*es un fenómeno compartido, que no puede suceder en soledad*”.

Leer y tratar de comprender lo que Jolibert (2001) ha propuesto nos ha permitido ser más minuciosas, más observadoras, más atentas. También nos ha permitido leer y escuchar pero no de forma superficial, nos ha brindado leer desde la misma comunidad, desde el contexto, desde las reglas, desde las normas, desde los saberes implícitos, que no se ven pero que se palpan, que se creen y que se saben.

En este curso aprendimos que una narrativa tiene mucho más que inicio,

desarrollo y una conclusión. Con los siete niveles de Jolibert estudiados en este semestre, aprendimos que una narrativa se puede analizar desde la macroestructura a la microestructura o desde la microestructura a la macroestructura [vista a través de los campos semánticos]. Las dos narrativas que tenemos en este trabajo final, son dos narrativas rescatadas de las comunidades: una de Tepantitla y otra de Calipan. Éstas no han sido escritas [antes], es la primera vez que se escriben, ya que solo se cuentan de manera oral.

En estos momentos de pandemia se nos dificultó recolectar información, ya que no se pudo ir a las comunidades a buscar información y se tuvo que buscar la forma para llegar a las mismas.

Las narrativas en las dos comunidades son importantes y queremos que sigan circulando en las nuevas generaciones y se escribieron para que con el tiempo no se olvide ya que es una forma de educar a la sociedad desde el contexto cultural y llevar una convivencia adecuada. Como hasta ahora, los más grandes les han inculcado a los jóvenes y niños para que siempre exista una relación sana de respeto como lo dice Vygotski, quien sostiene que *“la educación de los niños siempre depende de la relación con los demás”, pues para él, la sociedad contiene todos los instrumentos materiales y psicológicos necesarios para que los más pequeños crezcan, maduren y se conviertan en adultos activos del patrimonio social y cultural compartido*”.

Nota: Material/Proyecto didáctico de Lizbeth Elizondo y Obdulia Martínez.

Quizá todos los elementos aprehendidos a través de nuestro Modelo didáctico reelaborado a medida, nos muestren un camino posible para la revitalización de las lenguas y culturas originarias entre sus participantes originales, para los niños y las niñas en las escuelas, para las propias comunidades y para otras culturas. Por ahí ha de encaminarse el *Material didáctico* que generaron con diversas calidades y profundidad los y las estudiantes, durante y al final del curso.

Procurar la construcción y especialmente la apropiación de los conocimientos a través de los conceptos, estrategias, herramientas y recursos estudiados es el propósito más relevante para lograr que los alumnos vayan alcanzando actuaciones cada vez más autónomas:

- Como observación, la Maestra nos recomienda que tenemos que leer la Bitácora [que a cada quien le corresponda escribir] antes de enviar.
- [Elaborar la Bitácora] es una forma de que nos puede ver cómo vamos entendiendo la clase, además, al estar haciendo este ejercicio nos estamos apropiando de los conocimientos

y es una manera [de] que nos vayamos formando de modo más autónomo (Anselmo Clemente, Bitácora 10, lunes 12 de octubre, 2020).

Como puede apreciarse, cada intervención fue readaptada, haciéndose flexible a las necesidades, condiciones y sobre todo a las *potencialidades* de los alumnos. Es el caso particular de Jeremías, quien estuvo académicamente casi solo durante el semestre y convirtió esa condición de vida en una posibilidad impensable desde la universidad: recopilar en las entrevistas con sus familiares las versiones, saberes y valores de sus ancestros para producir *Sucib* en una versión final tan plena de los símbolos que encriptan, de algún modo, los conocimientos ancestrales y a su vez, hacen posible el hecho inédito de compartirlos con otros y otras a través de la escritura. Otro modo de acercar y preservar la visión de mundo con su conjunto denso de saberes, conocimientos y valores implicados. Se trata, en fin, de la preservación y difusión en las escuelas y en la universidad de cada cultura y su cosmovisión viva, vigente.

REFERENCIAS

- Argudín, Y. y Luna, M. (2005). Los géneros de los trabajos escritos. En Y. Argudín y M. Luna, *Aprende a pensar escribiendo bien. Desarrollo de habilidades para escribir* (pp. 15-22). México: Trillas.
- Bain, D. y Schneuwly (2002). Hacia una pedagogía del texto. En C. Lomas (comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 145-160). Barcelona, España: Paidós.
- Caldera, R. (2003). El enfoque cognitivo de la escritura y sus consecuencias metodológicas en la escuela. *Educere*, 6 (20) 363-368. Venezuela: Universidad de los Andes.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2014). El saber sobre la lengua y el saber hacer cosas con las palabras. En C. Lomas (ed.), *La educación lingüística, entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje* (pp. 21-36). México: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.
- Camargo, Z. y Uribe, G. (2011). Secuencias didácticas y escritura. En I. García Parejo (coord.), *Escribir textos expositivos en el aula. Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles*. Barcelona, España: Graó.
- Camps, A. (coord.). (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, España: Graó.
- Carlino, P. (2010). La lectura en el nivel superior. Evaluar con la lectura y la escritura. Enseñar, evaluar, aprender e investigar en el aula universitaria. En P. Carlino, *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- Cassany, D. (2006). Leer desde la comunidad. En D. Cassany, *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea* (pp. 21-38). Barcelona, España: Anagrama.

- Castillo, L. C. (2006). Niveles de los textos escritos. En L. C. Castillo, *Plan de Nivelación Académica. Lenguaje*. Colombia: Convenio Universidad del Valle-Alcaldía de Santiago de Cali.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. (C. Gilman, trad.). Argentina: Aiqué.
- Cremer, P. y Lea, M. (2000). *Escribir en la universidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Dolz, J.; Gagnon, R.; Mosquera, S., y Sánchez, V. (2014). Los géneros textuales como unidad de trabajo. En J. Dolz, R. Gagnon, S. Mosquera y V. Sánchez, *Producción escrita y dificultades de aprendizaje* (pp. 29-38). Barcelona, España: Graó.
- Giardini, A. et al. (2017). La pedagogía de Vygotsky. En Giardini, A. et al., *Lev Semiónovich Vygotski. La escuela histórico-cultural* (pp. 99-115). Barcelona, España: Salvat.
- Greimas, A. J. y Courtés, J. (1982). Campo semántico. Figura. Recorrido. En A. J. Greimas y J. Courtés, *Semiótica. Diccionario razonado de la teoría del lenguaje* (pp. 49; 175-176; 333.). Madrid, España: Gredos.
- Guzmán, R. J. (2012). Implicaciones pedagógicas para la enseñanza y el aprendizaje disciplinar. El proceso de escritura y la producción de textos. Uso de las matrices de evaluación en la escritura. En R. J. Guzmán, *Escritura académica en la universidad*. Bogotá, Colombia: Universidad de La Sabana.
- Jolibert, J. (2001). Formar niños lectores/productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada. En F. López Rodríguez et al., *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento* (pp. 79-95). Barcelona, España: Graó.
- Jolibert, J. y Jacob, J. (coords.). (2003). La construcción de competencias lingüísticas: Conceptos y estrategias. En R. J. Guzmán, *Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula* (pp. 226-241). Santiago, Chile: Comunicaciones Noreste.
- Jolibert, J. (2003a). Bases y opciones teóricas lingüísticas y psicolingüísticas. Trabajar en módulos de aprendizaje. En J. Jolibert, *Formar niños productores de textos*, 9.ª ed. (pp. 32-47; 57-75). Chile: Comunicaciones Noreste.
- Jolibert, J. y Sraïki, Ch. (2009). Instalar la reflexión metacognitiva y metalingüística en el centro de la construcción de competencias de lectores y de productores de textos. En J. Jolibert y Ch. Sraïki, *Niños que construyen su poder de leer y escribir* (pp. 183-280). Argentina: Manantial.
- Kaufman, A. M. y Rodríguez, M. E. (2003). Comunicación. Lingüística del texto. Gramática oracional. En A. M. Kaufman y M. E. Rodríguez, *La escuela y los textos* (pp. 155-201). México: Santillana/Secretaría de Educación Pública.
- Latorre, A. (2013). El proyecto de investigación-acción. La observación de la acción. En A. Latorre, *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (pp. 39-98). Barcelona, España: Graó.

- Méndez Sántiz, A. (2014). *Slabul Ik' ("Nahual de Aire")*. Relato para el curso Didáctica de lenguas (3 pp.). Licenciatura en Educación Indígena, 7.º semestre. (Inédito). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ribas, T. (2001). La regulación del proceso de composición escrita en grupo: análisis de la utilización de pautas de revisión. En A. Camps (2001), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 51-68). Barcelona, España: Graó.
- Tusón, A. (2002). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso. En C. Lomas (comp.), *El aprendizaje de la comunicación en las aulas* (pp. 49-65). Barcelona, España: Paidós.
- Van Dijk, T. (1996). Tipos de superestructuras. Macroestructuras de los textos. En T. Van Dijk, *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario* (pp. 148-173; 54-67; 288-294). Barcelona, España: Paidós.
- Villaseñor López, V. Y. (2018). La sociedad: el contexto cercano de tradiciones y costumbres. En V. Y. Villaseñor López, *De la cultura viva al proceso de su escritura. Proyectos didácticos interdisciplinarios en la escuela primaria* (pp. 259-280). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Villaseñor López, V. Y. (2020). Lectura y escritura desde las disciplinas. Cómo construir y producir el sentido desde las tradiciones orales de las culturas originarias. *Entre Maestros* (67) 85-97. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vygotski, L. S. (1993). Las raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. En L. S. Vygotski, *Obras escogidas II. Pensamiento y lenguaje* (pp. 91-118 y 181-286). Madrid, España: Visor Aprendizaje.

ANEXO A

PROGRAMA 2020, *LA INTERPRETACIÓN* EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco
Área Académica Diversidad e Interculturalidad
Licenciatura en Educación Indígena, Plan 2011

Programa *La interpretación en la construcción del conocimiento*

Elaboró: Victoria Yolanda Villaseñor López

Septiembre, 2020

Presentación

El curso *La interpretación en la construcción del conocimiento* se imparte en el 5.º semestre de la línea Lenguaje y herramientas para la profesión (Plan 2011), de la Licenciatura en Educación Indígena.

Durante este semestre de 2020, y en la modalidad de Enseñanza Remota, el proceso de intervención docente, así como el proceso de aprendizaje de los estudiantes se concentrarán, primero, en la interpretación y producción de las narrativas o relatos específicas de las lenguas y culturas de los propios estudiantes, a partir las tradiciones orales de las distintas comunidades a las que ellos pertenecen.

La consigna o idea fundamental es que tanto los conocimientos y saberes como los valores de las culturas, se hallan en esas prácticas culturales que configuran la tradición oral y se expresan en las narrativas específicas. Estas últimas cumplen una función social como gran género discursivo: transmitir y hacer circular los conocimientos y valores que requieren las nuevas generaciones. Continúan expresándose, así, las concepciones de mundo de cada lengua y cultura, haciendo vigentes sus valores, sus saberes y conocimientos.

Para interpretar y producir los relatos de la tradición oral y construir, desde su contexto y estructura interior, los saberes y valores de las culturas, emplearemos un modelo didáctico integrado (Jolibert, 2001 y 2003; Villaseñor, 2018 y 2020) que orientará a los alumnos a lo largo y ancho de esta experiencia compleja.

En una segunda etapa, los alumnos resolverán diversas actividades a lo largo de tres Secuencias didácticas que han sido diseñadas especialmente para ellos. Desde estas secuencias y como resultado de ellas, producirán relatos y análisis de los textos narrativos en cuestión: fábulas, leyendas, mitos, relatos épicos de diversas culturas de Mesoamérica.

Durante una tercera etapa del curso, los alumnos generarán un Material didáctico para la enseñanza y aprendizaje de las tradiciones orales y sus narrativas, en algún nivel o ciclo de educación básica.

Propósitos y aprendizajes esperados

A través del desarrollo del curso se busca que los estudiantes logren, en términos de aprendizajes y productos esperados para la interpretación y construcción de conocimientos:

- Reconocer, interpretar y producir algunos de los saberes culturales e interculturales que emergen y se manifiestan en las diversas tradiciones orales desde las lenguas y culturas originarias. Todo ello en términos de los saberes y conocimientos implicados en esas culturas y su relevancia para el mundo actual.

- Experimentar la interpretación y producción de los significados, conocimientos y valores culturales de las narrativas que se estudien y produzcan a lo largo del curso, desde el marco de referencia que constituye tanto el contexto cultural como la situación comunicativa de la tradición oral comunitaria, de donde emerge la narrativa.
- Generar simultáneamente un Material didáctico simétrico a la experiencia adquirida durante el curso, para la enseñanza y aprendizaje de las tradiciones orales y sus narrativas, en algún ciclo de educación básica.

Consideramos que a partir de este proceso de experiencia y aprendizaje de los alumnos, se fortalecerán sus competencias tanto culturales como académicas, al mismo tiempo que se hacen de algunas herramientas conceptuales, metodológicas y didácticas que conformarán su perfil de egreso como profesionales de la educación indígena.

Contenido temático

Unidad I. El enfoque sociocultural como dimensión conceptual del curso: La Pedagogía de Vygotski

Estudiaremos en esta Unidad, la concepción social, histórica y cultural de Vygotski (1993) conforme a los ocho apartados del capítulo: La Pedagogía de Vygotski, del que los temas de estudio (Giardini, *et al.*, 2017) son:

- Introducción: el enfoque sociocultural o todo aprendizaje proviene de la cultura.
- El aprendizaje: la interacción y colaboración.
- La zona de desarrollo próximo: mediación cultural, social y escolar (didáctica).
- El papel de la evaluación: lograr la autonomía del aprendiz.
- La concepción de desarrollo: Vygotski vs. Piaget, la función de la cultura.

- La evolución del pensamiento de Vygotski: sobre el Scaffolding (Andamiaje) de Bruner.
- Vygotski y la didáctica actual.

Unidad II. Metodología didáctica y analítica para la interpretación y producción de diferentes narrativas de las lenguas y culturas según sus tradiciones orales

Los alumnos aprenderán cómo leer, analizar, interpretar y producir los saberes, conocimientos y valores de las culturas originarias en sus Narrativas de la tradición oral comunitaria, a través de un *Modelo Didáctico Integrado* que emplea siete niveles de informaciones y/o marcas: contextuales/comunicativas, discursivo/textuales y lingüísticas (Jolibert, 2001 y 2003a; Villaseñor, 2018 y 2020).

- El encuentro con el contexto cultural comunitario y sus tradiciones orales.
- La producción, comunicación y circulación de los saberes, conocimientos y valores a través de la tradición oral y sus narrativas.
- Un Modelo integrado para la Interpretación y Producción escrita de Narrativas de diversas lenguas y culturas indígenas (Jolibert, 2001 y 2003, Villaseñor, 2018 y 2021).
- Slabul Ik' [Nahual de Aire] Narrativa Tseltal (texto modelo): un ejercicio analítico-interpretativo.
- Intencionalidades y función social de las narrativas producidas desde la tradición oral de una cultura.
- Estructura narrativa, campos semánticos y microestructuras en la construcción de los saberes y conocimientos culturales de una comunidad.

Unidad III. Secuencias Didácticas para la Interpretación/Escritura de Narrativas y la Producción de Materiales didácticos¹⁰ (opcional)

¹⁰ Se proporcionará al grupo el documento: *La interpretación y producción de los saberes culturales e interculturales. Tradiciones orales y conocimientos desde las len-*

Los alumnos leerán y realizarán las actividades correspondientes a tres secuencias didácticas conformadas en el Material del Curso, mismo que fue especialmente diseñado para ellos. Tal Material didáctico les muestra y los guía por la experiencia de aprender sobre diferentes culturas de nuestro país, a partir de sus relatos.

Secuencia 1: Actividades. La interpretación de subgéneros narrativos en la tradición oral: conocimiento y reconocimiento de motivos interculturales.

Secuencia 2: Actividades. La interpretación de leyendas y mitos de las culturas mesoamericanas.

Secuencia 3: Actividades. Análisis e interpretación diferenciales de leyendas y mitos de las culturas de Mesoamérica.

Unidad IV. La producción de Materiales didácticos para la enseñanza y aprendizaje de las Culturas y Lenguas Originarias

A lo largo del curso, los alumnos irán generando Secuencias didácticas con la estructura de un **Módulo de aprendizaje** (Jolibert, 2001) para la enseñanza y el aprendizaje de sus culturas y lenguas, en algún nivel de Educación básica de sus comunidades de origen.

Incorporarán aquí, de modo sustancial, las versiones de las narrativas producidas a lo largo de las Unidades anteriores.

- Fundamentación del Material didáctico a partir del enfoque sociocultural.
- Preparación al encuentro con una cultura y su tradición oral: Propósitos de aprendizaje.
- Contexto cultural, lengua y comunidad: los Aprendizajes Esperados.
- Los participantes en la situación comunicativa de la tradición oral y la narrativa estudiada.

guas y culturas originarias. Que incluye las Secuencias didácticas y Materiales para el curso: La interpretación en la construcción del conocimiento, quinto semestre, grupo 5IM2, 58 pp.

- Secuencias didácticas para la construcción del sentido de cada narrativa a partir de la Guía de los 7 Niveles de informaciones/conceptos.
- Los conocimientos, saberes y valores constituidos desde la tradición oral y sus narrativas.
- Síntesis Metodológica: lo que aprendimos y cómo lo aprendimos: evaluación metacognitiva para llevar lo aprendido a nuevas situaciones.

Auto y coevaluación del curso

La evaluación del curso se realizará de manera progresiva. Se considera la asistencia del 80% como mínimo (a través del enlace Google Meet) para tener derecho a la revisión entre pares y de la profesora, en lo que respecta tanto a las actividades como a los productos parciales y final: Diseño de Material Didáctico para la construcción de sentido en las narrativas de la tradición oral.

A continuación especificamos los puntajes por cada actividad:

Secuencias y actividades: su valor en la evaluación sumativa del curso.

1. El enfoque sociocultural como dimensión conceptual del curso: La Pedagogía de Vygotski.

Valor: 1 punto. Aparecerá como la Fundamentación del Proyecto: Diseño de Material Didáctico para la construcción de sentido en las narrativas de la tradición oral.

2. Metodología Didáctica (Jolibert, 2001) y análisis de una Narrativa Tseltal.

Lectura: Modelo integrado para la Interpretación y Producción escrita de Narrativas de diversas lenguas y culturas originarias.

* *Slabul Ik'* [Nahual de Aire] Narrativa Tseltal (texto modelo).

Productos: escritura, revisión y análisis de Narrativas de diferentes lenguas y culturas originarias, desde sus tradiciones orales: Valor: 1 o 2 puntos, según los relatos que se produzcan y analicen.

II. Secuencias Didácticas en torno a diversos subgéneros narrativos.

Secuencia 1: Actividades. La interpretación de subgéneros narrativos en la tradición oral: conocimiento y reconocimiento de motivos interculturales. Valor: 1 punto.

Producto 1: La escritura de un relato mítico donde se narren algunas de las transformaciones de la tierra. Valor: 1 punto.

Producto 2: Análisis e interpretación de un relato. Valor: 0.5 de punto.

Producto 3: La escritura de un mito sobre la tierra, el agua o la naturaleza de la cultura originaria. Valor: 0.5 a 1 punto.

Secuencia 2: Actividades. La interpretación de leyendas y mitos de las culturas mesoamericanas. Valor: 1 punto.

Secuencia 3: Actividades. Análisis e interpretación diferenciales de leyendas y mitos de las culturas mesoamericanas. Valor: 1 punto.

Producto 4: Análisis e interpretación de “El Címbalo de oro” (leyenda maya).

Valor: 0.5 de punto.

Producto 5: Escritura de una leyenda o de un mito de la cultura originaria. Valor: 0.5 de punto.

Trabajo final: Se irá realizando a lo largo del curso y consiste en el ***Diseño de Material didáctico para la construcción de sentido y la producción escrita de narrativas de la tradición oral*** por cada estudiante o entre pares, el cual se realizará a partir de las narraciones producidas y analizadas durante el curso, desde el punto de vista de la Guía de siete niveles de informaciones o conceptos contextual/comunicativos, discursivo/textuales y lingüístico/semánticos, así como del diseño de las Secuencias Didácticas que estructuran el contenido y desarrollo de dicho Material. Valor: de 4 a 5 puntos.

* La suma de puntos es superior a 10 para dar oportunidad a cada estudiante de lograr, por distintas vías, su mejor aprovechamiento, así como el desarrollo de sus competencias académicas en la lectura de estudio y en la producción del Material didáctico.

REFERENCIAS

Básicas y para profundizar

- Camargo, Z. y Uribe, G. (2011). Secuencias didácticas y escritura. En I. García Pa-rejo (coord.), *Escribir textos expositivos en el aula. Fundamentación teórica y secuencias didácticas para diferentes niveles*. Barcelona, España: Graó.
- Giardini, A. et al. (2017). La pedagogía de Vygotski. En *Lev Semiónovich Vygotski. La escuela histórico-cultural* (pp. 99-115). Barcelona, España: Salvat.
- Jolibert, J. (2001). Formar niños lectores/productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada. En F. López Rodríguez et al., *Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento*. España: Graó.
- Jolibert, J. y Jacob, J. (2003). *Interrogar y producir textos auténticos. Vivencias en el aula*. Chile: Dolmen.
- Méndez Sántiz, A. (2014). *Slabul Ik'* ("Nahual de Aire"). Relato producido para el curso Didáctica de lenguas. Licenciatura en Educación Indígena, séptimo semestre. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Van Dijk, T. (1996). Tipos de superestructuras. Macroestructuras de los textos. En *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario* (tr. de Sibila Hunzinger), (pp. 148-173; 54-67; 288-294). Barcelona, España: Paidós.
- Villaseñor, V. Y. (2018). La sociedad: el contexto cercano de tradiciones y costumbres. En *De la cultura viva al proceso de su escritura. Proyectos didácticos interdisciplinarios en la escuela primaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Villaseñor, V. Y. (2021). Construir y producir el sentido de las narrativas de tradiciones orales desde las culturas indígenas. *Entre Maestros* (67). México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vygotski, L. S. (1993). Las raíces genéticas del pensamiento y el lenguaje. Estudio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil. En *Obras escogidas II*. Incluye *Pensamiento y lenguaje*. (tr. de José María Bravo). España: Visor Aprendizaje.

ANEXO B

GUÍA-LISTA DE COTEJO PARA LA PRODUCCIÓN DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS

Guía para la elaboración del Material didáctico

El siguiente cuadro es una Guía para producir el Material didáctico y, también, una Lista de cotejo para Auto y Coevaluar dicho material una vez que se ha producido su versión final.

* Se recomienda releer y pulir la redacción antes de la entrega. Procurar el intercambio entre pares, hasta donde sea posible para la REVISIÓN.

Estructura y contenido del Material didáctico:

Secuencias didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de una Cultura y/o lengua originaria a través de sus Narrativas (procedentes de una tradición oral)

Apartados Silueta	Contenido Especificaciones
Introducción	Va en este orden, pero se escribe al final, cuando se han escrito ya todos los demás apartados y se está en posición de presentar a los lectores el contenido y la lógica tanto de enseñanza como de aprendizaje para los posibles destinatarios.

Apartados Silueta	Contenido Especificaciones
Fundamentación	Retomar “La Pedagogía de Vygotski” (Giardini <i>et al.</i> , 2017) para sentar las bases y el enfoque que se da al Material didáctico. Revisar el resumen propio y las Bitácoras de las sesiones donde discutimos ese capítulo para desarrollar el contenido de este apartado.
Destinatarios y nivel educativo	Enunciar quiénes son los posibles destinatarios de este material didáctico, su contexto cultural y lingüístico, edades y/o nivel educativo.
Propósitos y aprendizajes esperados. Contexto cultural, lengua y comunidad	Formular el propósito general y los propósitos específicos de enseñanza. Estos últimos conciernen a cada relato/secuencia de actividades. Se sugiere desarrollar tres secuencias didácticas que incluyan, cada vez, un relato y la producción de otro, derivado de las actividades previamente realizadas. Esta recomendación es indispensable para quienes tienen equipos de tres integrantes. Serán dos secuencias para quienes trabajan en pares y una secuencia para quien trabaja individualmente. Establecer los Aprendizajes Esperados que lograrían los aprendices al transitar por la experiencia de aprendizaje.
I. Preparación al encuentro con las Narrativas de la Tradición oral. (Propósitos de Aprendizaje).	Se trata de la puesta en común acerca de lo que los participantes saben (conocimientos previos) sobre el género o subgénero narrativo, que leerán e interpretarán, en el marco de la tradición oral de la cultura y/o la lengua indígena.

Apartados Silueta	Contenido Especificaciones
<p>II. Construcción guiada del Significado de cada relato.</p> <p>Secuencias didácticas para la construcción del sentido de cada narrativa a partir de la Guía de los 7 Niveles de informaciones/ conceptos.</p>	<p>Emplear para la construcción o reconstrucción del sentido de cada Narrativa los 7 Niveles de Informaciones de la Propuesta Didáctica Integrada de Jolibert (2001):</p> <p>N1 Contexto Cultural cercano al aprendiz</p> <p>N2 Parámetros de la situación comunicativa: narrador-lector, intención del relato (por qué y para qué se narra: conocimientos o saberes, valores y experiencias en juego en la Narrativa).</p> <p>N3 Tipo de texto y función social que cumple.</p> <p>N4 Silueta/Superestructura: Esquema narrativo y su dinámica (cómo van progresando los acontecimientos del inicio al desenlace).</p> <p>N5 Lingüística textual: Campos semánticos/temáticos (que revisten particularmente la estructura narrativa), organizadores textuales (que dan pauta y apertura a los momentos y la lógica de los acontecimientos); opciones del narrador (persona gramatical, nivel de saber sobre los acontecimientos, punto de vista).</p> <p>N6 Oraciones y frases (que conforman los campos semántico-temáticos).</p> <p>N7 Palabras y sus microestructuras (que componen las frases y oraciones).</p> <p>El procedimiento recomendado es ir del N1 al N7 y, al llegar a este, regresar del N7 al N1, atando, articulando las informaciones y componentes descubiertos cada vez.</p> <p>* Pueden comenzar siempre por reconocer y marcar las palabras, frases y oraciones de los campos semánticos en cada párrafo, nombrar los campos semánticos e integrarlos a la estructura narrativa (inicio/desarrollo/desenlace), como lo hicimos con “Ahuzote” y “La Cuchibruja”.</p> <p>Síntesis de la Narrativa: Se recuperan aquí los conocimientos, saberes y valores constituidos desde la tradición oral y su(s) narrativa(s).</p>
<p>III. Síntesis Metodológica</p>	<p>Lo que aprendimos y cómo lo aprendimos: evaluación metacognitiva para llevar lo aprendido a nuevas situaciones.</p> <p>Se trata de la recapitulación de lo realizado, incluyendo los recursos y herramientas adoptados desde los 7 Niveles, enfatizando los elementos dominantes o destacados que permiten la rearticulación del sentido, la interpretación. Esta síntesis permite explicitar los procedimientos y las herramientas a utilizar en la comprensión/interrogación de próximas Narrativas de sus respectivas Tradiciones orales, lenguas y culturas.</p>

<p>Apartados Silueta</p>	<p>Contenido Especificaciones</p>
<p>Valoración de lo realizado y aprendido</p>	<p>Teniendo cercana la síntesis metodológica, se presenta un balance de lo implementado y lo aprendido en términos de lo que se pudo descubrir acerca, por ejemplo, de la estructura narrativa y su revestimiento con los campos semántico-temáticos, la puesta al descubierto de los saberes, conocimientos, experiencias, valores y/o antivalores que los personajes encarnan, la relación de tales valores con la intencionalidad (¿por qué y para qué se cuenta tal historia?), el punto de vista del narrador, su cercanía o alejamiento de los acontecimientos y/o de los personajes, entre otros aspectos y dimensiones descubiertos.</p>
<p>Bibliografía</p>	<p>Consignar las Referencias en orden alfabético y conforme a la norma APA 6.ª versión. Por ejemplo: Giardini, A. et al. (2017). La Pedagogía de Vygotski. En Lev Semiónovich Vygotski. <i>La escuela histórico-cultural</i> (pp. 95-115). España: Salvat.</p> <p>Jolibert, J. (2001). Formar niños lectores/productores de textos. Propuesta de una problemática didáctica integrada. En <i>Comprensión lectora. El uso de la lengua como procedimiento</i> (pp. 79-95). Barcelona, España: Graó.</p>
<p>Consigna</p>	<p><i>Procurar que la propuesta didáctica de Jolibert (2001) nos conduzca y permita mirar, pensar, develarnos qué hay detrás y sosteniendo desde cada cultura, la significación de cada NARRATIVA para, en la puesta en práctica, llevar al aprendiz a un recorrido de lectura interpretativa y significativa. Tal es el reto creativo a poner en juego en la producción de cada Material didáctico.</i></p> <p><i>Hasta donde nos sea posible y según cada narrativa, busquemos descubrir el sentido, los conocimientos y valores desde nuestras culturas y para nuestra propia existencia.</i></p>

ANEXO C

SLABUL IK' (NAHUAL/TORMENTA DE AIRE). NARRATIVA MODELO

Slabul Ik' (“Nahual/Tormenta de Aire”)

Versión de Antonio de Jesús Méndez Sántiz (2014).

Escuchamos que por el municipio de Ocosingo había una muchacha muy buena y preciosa, que tenía su pelo bien largo hasta la cadera y vestía buenas ropas. Que todos los jóvenes la querían. Todos estaban enamorados de ella.

De estos, había uno que ya no se aguantaba y mandaba a sus padres a pedir a la muchacha. Fueron varias veces a pedirla pero no se la concedían, hasta que los padres del muchacho se cansaron y le dijeron así: “Ya no hay remedio de entrar, hijo, ya nos cansamos de tanto rogarle a los padres de esa muchacha para que den el permiso, pero no la quieren dar”.

Entonces, el hijo le dijo al *mamtik*: “Pero, papá, ¿por qué no haces otro esfuerzo y llegamos a rogarles otra vez? ¡Que sea la última!”.

“Bueno, vamos a intentar por última vez y que nos diga de verdad por qué no quieren dar a su hija”. Así [fue como] contestó el padre del muchacho.

Entonces, prepararon las cosas de nuevo y se fueron a la casa de la muchacha.

Cuando llegaron, los pasaron adentro de la casa, pero la noticia no fue buena, los padres de la muchacha dijeron: “Bueno, *mamtik*, ahora les voy a decir la verdad para que así se olviden de mi hija en su corazón y esto se acabe. Es que mi hija no vive normalmente”.

—No le hace, yo la quiero para mi mujer –así dijo el muchacho.

—Bueno, está bien, si la quieres te la doy, total que ya les dije cómo está, así que después no se vayan a arrepentir –así contestó el padre de la muchacha.

—No me importa, lo que quiero es casarme con ella –contestó el muchacho.

Entonces, fue la boda y cuando llegaron a vivir juntos la muchacha le advirtió a su marido:

—Bueno, ya que estamos juntos, tienes que aguantar todo lo que haga, te lo digo claro.

—¿Por qué? –contestó el marido.

—Es que yo estoy así, a veces me salgo durante unos días.

—Pues te quiero mucho y tengo que aguantar lo que dices –así contestó el esposo, ya que era una muchacha bien bonita, por eso la quería mucho.

Y es que ella era “Tormenta de Aire”. Antes de salir a hacer su fechoría la mujer le dijo a su esposo:

—Oye, esposo, te voy a pedir algo.

—¿Qué?

—Falta una semana para que yo te deje hecha tu comida.

—Pero ¿por qué, mi esposa?, ¿acaso te he hecho algo? –dijo el esposo.

—No, no me has hecho nada, solo que no quiero que veas cómo voy a sufrir.

—Pero ¿qué cosa es el sufrimiento que vas a tener, mi esposa?

—Pues es lo mismo que ya te he dicho –dijo la mujer.

—Bueno –contestó así el esposo, ya que ya sabía de qué se trataba y ya no hizo caso.

Entonces, la mujer preparó la comida y cuando la terminó le dijo a su esposo:

—Esto es lo que vas a comer durante la semana, y cuando yo llegue vas a tender mi vestido atrás de la casa porque allí voy a llegar directo a tirarme.

—Está bien –entonces, el hombre pensó: ¿Pero cómo va a hacer eso?

Y la mujer dijo:

—Mañana me voy a salir y ahí agarras tu comida.

—Y ¿adónde te vas a ir? –contestó reclamando el hombre.

—Ahí vas a ver adónde me voy, y vas a ver cómo voy a sufrir.

Al otro día, se levantó y se fue al patio de la casa y en ese momento empezó a revolcarse y salió volando, que solo su pelo se alargó más y así se fue volando, allí el esposo vio que iba chingando todas las ramas de los árboles y que los grandes palos hasta silbaban por la tormenta que llevaba, iba aleteando con las dos manos, arrancando con ellas los gajos de los árboles.

Como le había dicho al esposo, una semana después regresó y llegó a caer donde estaba tendido su vestido, se revolcó varias veces para tomar su normalidad, pero llegó bien sangrada de todo el cuerpo y le dijo al esposo:

—¿Viste cómo es mi sufrimiento?

—Sí, ya lo vi –contestó el hombre.

—Fue mucho mi sufrimiento porque los palos secos y los árboles grandes me lastimaron mucho, por eso vengo bien sangrada. En cambio las milpas no lastiman, es muy sabroso pasear por allí –así dijo la mujer.

Y el hombre se quedó muy triste porque vio que su esposa había llegado bien lastimada, pero la mujer no hizo caso de sus heridas y se fue a bañar. Al salir ya se encontraba normal, como era antes.

Así [se] quedaron viviendo la mujer y su esposo, pero ella siguió saliendo a hacer fechorías, que era su trabajo.

También hay hombres, porque aquí en Oxchuc decimos que hay mujer de aire y hombre de aire, por eso el secreto que aquí tenemos

es que cuando el aire viene como tormenta y es de hombre una de las niñas se sale afuera y se sube el vestido para mostrar su cuerpo, para que el hombre tenga vergüenza. Ahora, si el aire es mujer, pues el que sale es un niño y se baja el pantalón para mostrar el cuerpo, y dice así: “*Ilabil katii, ilabil katii*”, mostrando el pene, y con eso se va el viento porque tuvo vergüenza. Eso es un secreto que tenemos.

Si no, hay otra forma de hacerlo, se agarra un tazote [tazón] de ceniza de la leña del fuego y se avienta al aire, y dicen que la ceniza sirve para tapar los ojos del hombre aire, por eso la gente de Oxchuc siempre lo usa.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Mario Martín Delgado Carrillo *Secretaría de Educación Pública*
Carmen Enedina Rodríguez Armenta *Encargada del Despacho
de la Subsecretaría de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectoría*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Académica*
Arturo Latabán López *Secretaría Administrativa*
Pilar Moreno Jiménez *Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico*
Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Dirección de Difusión y Extensión Universitaria*
Benjamín Díaz Salazar *Dirección de Planeación*
Maricruz Guzmán Chiñas *Dirección de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Dirección de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Dirección de Comunicación Social*

COORDINADORES DE ÁREA ACADÉMICA

Tomás Román Brito *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*
Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Ruth Angélica Briones Fragoso *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Miguel Ángel Vértiz Galván *Posgrado*
Gabriela Ruiz de la Rosa *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*
Patricia Adriana Amador Islas *Unidad de Igualdad de Género e Inclusión*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidencia*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Ejecutiva*
Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Coordinación Técnica*

Vocales académicos

Luis Gabriel Arango Pinto
Ana Laura Lara López
Amílcar Carpio Pérez
Eurídice Sosa Peinado
Teresa de Jesús Rojas Rangel
Luis Manuel Juncos Quiané

Mildred Abigail López Palacios *Titular del Área de Fomento Editorial*
Manuel Campiña Roldán *Diseñador de portada y formador*
Fernando Eugenio López *Editor y corrector*

Esta edición de *Hacia una didáctica de las culturas y lenguas indígenas. Una experiencia de enseñanza y aprendizaje para la construcción de conocimientos disciplinares y comunitarios*, estuvo a cargo del Área de Fomento Editorial, de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria, de la Universidad Pedagógica Nacional, y se publicó el 13 de diciembre de 2024.