

VIII CONGRESO
LATINOAMERICANO

Educación Intercultural Bilingüe





VIII CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

PRESIDENCIA DE LA NACIÓN
Dra. Cristina Fernández de Kirchner

MINISTRO DE EDUCACIÓN
Prof. Alberto Estanislao SILEONI

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
Prof. María Inés ABRILE de VOLLMER

SECRETARÍA DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS
Dr. Alberto DIBBERN

JEFATURA DE GABINETE DE ASESORES
Lic. Jaime PERCZYK

SECRETARÍA DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN
Prof. Domingo DE CARA

SUBSECRETARÍA DE COORDINACIÓN ADMINISTRATIVA
Arq. Daniel IGLESIAS

SUBSECRETARÍA DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA
Lic. Mara BRAWER

SUBSECRETARÍA DE PLANEAMIENTO EDUCATIVO
Lic. Eduardo ARAGUNDI

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
La presente publicación se pudo desarrollar gracias a los aportes
de la oficina regional de UNICEF para América Latina y el Caribe
y la oficina de UNICEF en Argentina.

Coordinadora por UNICEF oficina de Argentina
Elena Duro, Especialista en Educación

Colaboradores
Luis Eduardo Pincén
Guadalupe Duarte

Coordinación Editorial
Área de Comunicación. UNICEF oficina de Argentina

Diseño
Pablo Salomone

Edición
Laura Efrón

ISBN: 978-92-806-4436-7



VIII CONGRESO LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

ÍNDICE

Presentación.....pág. 10

Prólogo.....pág. 12

Apartado 1. Apertura

Juan Carlos Tedesco
Ministro de Educación de la Nación Argentina.....pág. 17

Virginia Tacam
Viceministra Bilingüe Intercultural, Ministerio de Educación de Guatemala.....pág. 23

Anna Lucía D' Emilio
Senior Adviser de UNICEF, Oficina Regional para América Latina.....pág. 27

Germán Canuhe, Hugo Martínez, Celia Rañil y Raúl Verasay
Consejo de Ancianos de los Pueblos Originarios.....pág. 31

Luis Pincén
*Coordinador del Comité Organizador
del VIII Congreso Latinoamericano de EIB*.....pág. 35

Apartado 2. Conferencias

**Capítulo 1. Conocimientos indígenas y contenidos
de la Educación Intercultural Bilingüe**.....pág. 40

Tejiendo educación maya, con vida, desde la vida y para toda la vida
Edgar Choguaj, Consejo Nacional de Educación Maya, Guatemala.....pág. 41

Los conocimientos propios en el desarrollo curricular de la Educación Intercultural Bilingüe
Elena Pardo, Centro de Promoción y Servicios Integrales (CEPROSI), Cusco, Perú.....pág. 49

Sistema educativo en las regiones autónomas de Nicaragua y los conocimientos tradicionales de pueblos indígenas y comunidades étnicas
Carlos Alemán, Presidente del Consejo Regional Autónomo del Atlántico Norte, Nicaragua.....pág. 57

Capítulo 2. Pueblos indígenas y educación superior.....pág. 64

Pueblos indígenas y educación superior. Desafíos para la universidad latinoamericana y los institutos de formación docente
Luis Enrique López, PROEIB Andes.....pág. 65

Comentaristas
Antonio René Machaca, Pueblo Kolla, Argentina
Otilia Lux de Coti, Diputada Nacional de Guatamela.....pág. 84

Capítulo 3. Lenguas indígenas dentro de la EIB. Miradas desde distintos ámbitos.....pág. 90

El Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina
Inge Sichra, Programa de Educación Intercultural Bilingüe de los países Andinos (PROEIB Andes).....pág. 91

Hacia la construcción de un proyecto escolar de EIB. La experiencia p'urhepecha: investigación y acción colaborativa entre escuelas e investigadores
Rainer Enrique Hamel, Universidad Autónoma Metropolitana, México.....pág. 113

Lenguas en peligro, pueblos en peligro en la Argentina: aportes a la Educación Intercultural Bilingüe desde la lingüística de la documentación
Lucía A. Golluscio, Universidad Nacional de Buenos Aires, Argentina.....pág. 137

Capítulo 4. Nuevos desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe.....pág. 156

El conocimiento indígena en el currículo escolar
Sebastião Alves Rodrigues Manchinery, Profesor del Centro Amazónico de Formación Indígena, Brasil.....pág. 157

La interculturalidad para todos
Ruth Moya, IBIS, Ecuador.....pág. 165

La regionalidad en la EIB: hermanando pueblos
Luz Helena Hernández Alarcón, Coordinadora Ejecutiva Regional del Programa de Educación Multilingüe de Centroamérica.....pág. 191

La participación indígena en la Educación Intercultural Bilingüe
Walter Gutiérrez, Bolivia.....pág. 197

Capítulo 5. La Educación Intercultural Bilingüe, el territorio y la dignidad.....pág. 206

Potenciar la Educación Intercultural Bilingüe desde el territorio y la vivencia cultural de las comunidades: una condición necesaria para la pervivencia de los pueblos indígenas
Graciela Bolaños, Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), Colombia.....pág. 207

Comentaristas
Enrique Camargo, Asamblea del Pueblo Guaraní, Bolivia.
Elisa Canqui, Foro Permanente de Pueblos Indígenas, ONU, Bolivia.....pág. 235

El significado del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en el Ecuador
*Mariano Morocho, Secretario Nacional de Asuntos Indígenas de la Presidencia
 de la República del Ecuador.....*pág. 241

Apartado 3. Participación de los jóvenes

Experiencias de jóvenes indígenas frente a la Educación
 Intercultural Bilingüe
*Participantes: Jessica Carina Peñafiel, Dora Virginia Alonso, Ramber Molina Arizpe,
 Moisés Rivero Robles y Daniel Paucar. Coordinadora: Anna Lucía D’ Emilio, Senior Adviser
 de UNICEF, Oficina Regional para América Latina.....*pág. 249

Anexo

Antecedentes del VIII Congreso Latinoamericano
 de EIB - Argentina, 2008.....pág. 258

Interpretación del logo del VIII Congreso Latinoamericano
 de EIB – Argentina, 2008.....pág. 260

Anexo de la conferencia “Potenciar la Educación Intercultural Bilingüe desde el
 territorio y la vivencia cultural de las comunidades: una condición necesaria para
 la pervivencia de los pueblos indígenas”pág. 262

Declaración de Buenos Aires.....pág. 263

Declaración de los Pueblos Indígenas Originarios.....pág. 269

HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UN PROYECTO ESCOLAR DE EIB. LA EXPERIENCIA P'URHEPECHA: INVESTIGACIÓN Y ACCIÓN COLABORATIVA ENTRE ESCUELAS E INVESTIGADORES¹

Rainer Enrique Hamel

Universidad Autónoma Metropolitana, México

1. En busca de las iniciativas de autogestión en la educación indígena

Cuando Eréndira, Iván y Juliana salen como todos los días de sus casas, se superponen al intenso frío y a la neblina de las mañanas invernales en una de las regiones más altas de la meseta p'urhepecha michoacana. Marchan hacia la escuela, donde los espera una jornada escolar que seguramente pintará menos hostil y traumática que la de muchos otros niños indígenas mexicanos que se tendrán que enfrentar a la “castellanización”, es decir, a la imposición del español y a la discriminación de su lengua propia.

En las escuelas de San Isidro y Uringuitiro, en cambio, el p'urhepecha es la lengua legítima y normal de casi todas las interacciones escolares entre alumnos, maestros y padres de familia. No tienen que pedir permiso para entrar, como en tantas otras escuelas, y nadie discrimina a los niños porque utilizan, con mucha alegría y naturalidad, su lengua materna durante las clases y el recreo. Aprenden matemáticas, a leer y escribir y la mayor parte de las materias en p'urhepecha, en un ambiente de respeto y cariño que caracteriza a esta cultura indígena. El español se introduce a través de un programa específico como segunda lengua (L2), y los alumnos transfieren rápidamente las competencias adquiridas en su propia lengua al español.

Conocimos las escuelas p'urhepechas en 1998, cuando en un equipo de investigadores de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)² recorrimos varios estados de México, en particular Oaxaca,

Veracruz y Michoacán, para encontrar comunidades y escuelas donde realizar un nuevo programa de investigación. Frente a una realidad generalizada de escuelas indígenas que “castellanizaban”, con resultados escolares casi siempre desastrosos, nosotros buscábamos algo diferente: escuelas exitosas en algún aspecto de la educación indígena, que idealmente hubieran desarrollado un proyecto escolar propio y que ofrecieran un programa adecuado para las necesidades y aspiraciones de los alumnos indígenas y sus comunidades.

Como estrategia de investigación e intervención en el proceso educativo esta idea venía de una larga experiencia de investigación y trabajo en escuelas indígenas. En proyectos anteriores que se iniciaron a finales de los años 70 habíamos visto una y otra vez que las propuestas de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México, y sobre todo su deficiente implementación, junto con la burocratización y otros vicios del sistema educativo, casi siempre llevaban a resultados poco satisfactorios (Hamel 1983, 1988) desde un punto de vista educativo (rendimiento, calidad), lingüístico (los alumnos perdían muchas veces su lengua indígena, pero no aprendían bien el español) y antropológico-político (las escuelas contribuían a la subordinación, asimilación y disolución de las comunidades indígenas). Desafortunadamente, esos resultados deficientes se repiten hasta la fecha, como lo demuestran evaluaciones recientes (INEE 2007) donde el sistema de la Dirección General de Estudios Indígenas (DGEI) queda incluso por debajo de las escuelas del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), sin duda porque el CONAFE maneja su currículo propio y cuenta con jóvenes quizás no muy bien formados, pero con gran entusiasmo y ganas de trabajar.

La propia experiencia y otras investigaciones educativas nos habían mostrado que en sistemas tan complejos y multifactoriales como las escuelas en sus contextos comunales y regionales, era casi imposible aislar factores específicos y demostrar su efecto específico sobre el éxito o fracaso de los procesos educativos. Una mejor estrategia sería buscar escuelas “exitosas” y estudiar a qué se debían sus buenos resultados. Habíamos visto, además, que más allá de otros elementos, la iniciativa de un profesorado como desarrollo colectivo de un proyecto escolar propio, que tomara el destino de la educación en sus propias manos y le diera identidad específica a los actores de una escuela, era un requisito casi ineludible para el éxito de un plantel, la mejora de la enseñanza y el bienestar psíquico y social de sus miembros.

Después de conocer una serie de experiencias escolares muy interesantes en Oaxaca, Veracruz y Michoacán, llegamos finalmente a las escuelas de San Isidro y Uringuitiro, en la meseta p’urhepecha. Cuando nos asomamos a las aulas y empezamos a conversar con los maestros y maestras, de inmediato nos entusiasmos y nos dimos cuenta que estábamos frente a un caso excepcional. Aquí los fundadores del proyecto escolar habían formado un equipo, analizaron la situación y tomaron decisiones correctas para luego ponerlas en práctica. No esperaron que algún día, desde arriba, desde algún lugar remoto del sistema de educación indígena, les llegaran las soluciones perfectas, las que seguramente estarían esperando hasta el día de hoy. En cambio, tomaron las cosas en sus manos y arrancaron su proyecto propio, con escasos recursos y poca experiencia al comienzo. Pero se hace el camino al andar y todo esto nos impresionó a los visitantes.

Con enorme generosidad, los maestros y autoridades nos invitaron a quedarnos, a

conocer y estudiar su proyecto y a ayudar a mejorarlo. Habían comenzado en 1995, tres años antes de nuestra visita, y ya habían superado muchas de las dificultades de arranque, pero faltaba todavía mucho por hacer.

Evaluando todas las ventajas y desventajas de nuestro recorrido por varios estados, decidimos finalmente realizar un estudio comparativo entre unas escuelas hñähñús en el Valle del Mezquital, Hidalgo, donde habíamos trabajado ya durante varios años, y varias escuelas p'urhepechas en Michoacán, entre ellas a las que ya hemos hecho referencia de San Isidro. En las escuelas hidalguenses se observaba ya un desplazamiento muy significativo de la lengua indígena entre los alumnos, quienes según sus maestros ya casi no hablaban hñähñú. En contraste, las escuelas michoacanas se caracterizaban por la alta vitalidad del p'urhepecha en todas las actividades en las comunidades y por que los alumnos eran prácticamente monolingües cuando llegaban a la escuela.

En este texto nos proponemos relatar la experiencia de más de siete años de investigación, colaboración, formación y cambio en el quehacer educativo de estas escuelas, que desarrollamos entre el conjunto de los maestros y maestras y un equipo externo de pedagogos, lingüistas y antropólogos que nos hemos organizado en el Programa “Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe” CIEIB³. Nos referiremos a las etapas recorridas por el programa y sus proyectos y nos centraremos en esbozar el trabajo de desarrollo curricular que realizamos conjuntamente. No podemos detallar aquí otros resultados, como la evaluación mediante pruebas, la etnografía escolar, el desarrollo de un Programa de Español L2 y la elaboración de módulos didácticos. Tampoco podemos relatar el intenso programa de formación que comprende la realización de talleres intensos (los talleres-aula) en las escuelas para la formación de los maestros y maestras en servicio, como también la formación de maestros indígenas a nivel de maestría y la realización de las investigaciones de tesis correspondientes como parte del proyecto colaborativo.

2. El Programa “Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe” CIEIB

2.1 Primera etapa 1999-2001: estudio comparativo Michoacán-Hidalgo

En una primera etapa nos dedicamos a estudiar el funcionamiento de las cinco escuelas seleccionadas, dos en Hidalgo y tres en Michoacán, para conocer sus aciertos, problemas y dinámicas⁴. Este estudio, que integró enfoques cuantitativos y cualitativos, tenía la función de sistematizar el currículo específico de las escuelas, hacer explícito su funcionamiento y relacionar los resultados de nuestra investigación con los parámetros teóricos y conceptuales del debate nacional e internacional sobre la educación bilingüe. Las concepciones de los mismos docentes sobre su quehacer pedagógico, como también su participación desde el inicio en la investigación, constituyeron pilares fundamentales de nuestro procedimiento científico.

En las escuelas del proyecto escolar p'urhepecha desarrollamos un intenso trabajo de campo durante un año escolar completo, que abarcó el estudio de las comunidades y su realidad sociolingüística y cultural. Sobre todo la observación de clase nos permitió conocer el proceso bastante novedoso de enseñar el conjunto de asignaturas en la lengua indígena, y así llegar a esbozar una etnografía escolar⁵. Veíamos que

los niños y las niñas p'urhepechas aprendían con mucha alegría y participación, en un ambiente donde la cultura y lengua p'urhepechas tenían legitimidad y un claro predominio como herramienta fundamental de enseñanza. La alfabetización, la enseñanza de los contenidos programáticos y el desarrollo de las competencias funcionaban mejor que en muchas otras escuelas. Sin embargo, había que mejorar la metodología de enseñanza en todas las materias y desarrollar un programa específico para el español como segunda lengua. Como en muchas escuelas indígenas del país (Hamel, 1988), los maestros usaban las dos lenguas intermitentemente, traducían de una lengua a la otra y no desarrollaban realmente una enseñanza del español de manera sistemática (Hamel e Ibáñez, 2000).

Una de las principales actividades del proyecto en las dos zonas consistió en la elaboración, aplicación y evaluación de una batería de 20 pruebas. Se aplicó un total de 3.426 pruebas en las tres lenguas (español, hñähñú y p'urhepecha) hasta septiembre de 2001. En Michoacán se volvieron posteriormente a aplicar las pruebas de redacción de una narrativa (EEE, EEP), que habían mostrado tener la mayor confiabilidad (de 0.85 a 0.95 en la escala Alfa de Cronbach), y se diseñaron nuevas pruebas para evaluar las competencias y los conocimientos en las dos lenguas (CCLE, CCLP). Las pruebas se aplicaron en

El aprendizaje se ubica en el centro del quehacer escolar, y no la enseñanza misma, que debe estimular y promover el aprendizaje. Así, los maestros y maestras asumen el papel de facilitadores del proceso de aprendizaje.

2004, 2005 y 2007 al terminar cada año escolar. Hoy el proyecto cuenta con una base de datos de más de 8.000 pruebas individuales de redacción.

Nos limitaremos aquí a resaltar un resultado sumamente llamativo del análisis cuantitativo y cualitativo de las pruebas que no podemos desarrollar en este texto⁶. La comparación del aprendizaje y desarrollo de las dos lenguas entre las cinco escuelas nos mostró de manera contundente que en las escuelas del proyecto escolar los alumnos llegan a un dominio significativamente más alto en la lectura y la escritura de ambas lenguas que lo que logran los alumnos en escuelas castellanizadoras. Una vez que estas habilidades se desarrollan en la lengua materna, los alumnos son capaces de transferirlas con éxito a la segunda lengua.

Algo similar sucedía en las escuelas hñähñús en Hidalgo. Como ahí la lengua “más fuerte” de los alumnos ya era el español, los profesores alfabetizaban y enseñaban el currículo de primaria en esa lengua con bastante éxito. Lo sorprendente fue el resultado de la aplicación de las pruebas en la lengua indígena. Aunque el hñähñú escrito casi no se practicaba y la mayoría de los alumnos tenía un dominio oral precario de su lengua ancestral, llegaron a resultados muy satisfactorios en la redacción en la lengua indígena, seguramente porque habían pasado por una alfabetización exitosa en su lengua más fuerte. Se reveló como un resultado científico sumamente original, tanto en México como a nivel internacional, que el aprendizaje de habilidades cognitivamente exigentes como la alfabetización en su L1 puede producir una transferencia exitosa de estas mismas habilidades en la L2, la lengua más débil.

2.2 Segunda etapa 2003-2005: ensayo y puesta en práctica de los fundamentos de un currículo EIB

En septiembre de 2003 regresamos a trabajar con dos escuelas, y desde entonces hemos pasado del estudio y la observación participante a formular, junto con los maestros y las maestras, un proyecto de acción e intervención basado en una colaboración sumamente particular y a la vez intensa.

Nos propusimos intervenir en tres campos fundamentales de la Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas indígenas seleccionadas: en los métodos de enseñanza en general (pedagogía, didáctica); en el desarrollo de la lecto-escritura en lengua indígena; y en la enseñanza del español como segunda lengua, este último como tema central del proyecto en su segunda etapa.

El objetivo principal del proyecto era desarrollar un modelo curricular y una metodología de enseñanza del español como L2 que sean susceptibles a una aplicación en el conjunto de las escuelas indígenas de México que presentan una situación sociolingüística similar (monolingüismo o bilingüismo incipiente en lengua indígena de los alumnos al ingresar a la escuela) y que enseñan con un currículo basado en la lengua indígena. Dado que en los principales países con población indígena masiva y programas de Educación Intercultural Bilingüe (Bolivia, Guatemala, Ecuador, Perú) se observan problemas parecidos a los que identificamos en las escuelas p'urhepechas, la propuesta elaborada podría ser útil también en esos países. El proyecto se desarrollaría en estrecha colaboración con especialistas de algunos de los países mencionados.

Como muchos de los componentes del proyecto escolar ya estaban funcionando más o menos satisfactoriamente, y de todos modos el funcionamiento de las escuelas tenía que continuar, decidimos tomar algunas decisiones básicas y arreglar la carga en el camino. Lo más urgente fue establecer un ordenamiento que nos permitiera separar el funcionamiento de las dos lenguas, como primer paso hacia un programa de enseñanza del español. Arrancamos con una propuesta general que, poco a poco, fuimos especificando y enriqueciendo: todos los grados continuaron enseñando la mayor parte de las asignaturas, incluyendo la lecto-escritura y las matemáticas, en lengua indígena durante tres horas al día. Establecimos como elemento nuevo un espacio específico para enseñar durante una hora al día diversos contenidos curriculares en español como L2, basándonos en el principio fundamental de la educación bilingüe moderna de “aprendizaje integrado de contenidos curriculares y lenguas”. Durante esta hora, toda la clase debía funcionar exclusivamente en español y no debían hacerse traducciones.

Al inicio del año escolar 2003-2004 les propusimos a las dos escuelas desarrollar conjuntamente un currículo específico para el español como L2 y la metodología de enseñanza correspondiente. A partir de septiembre de 2003, todos los maestros establecieron una clase de una hora en español todos los días, donde todos hablaron solamente en español y se excluyeron las traducciones, que afectan muy negativamente la adquisición de una L2. Como enfoque se determinó la enseñanza de la L2 a través de contenidos escolares necesarios y atractivos en contextos comunicativos y significativos, que tiene hoy una aceptación prácticamente universal como el método más apropiado para la enseñanza de una L2 en los más diversos contextos.

Durante la hora de español diaria se puso énfasis en el desarrollo de las habilidades audio-orales para el primer ciclo (1°-2°), en la transferencia de las habilidades de lec-

tura y escritura de L1 a L2 en el segundo ciclo (3°-4°) y la enseñanza de contenidos curriculares selectos en español en el tercer ciclo (5°-6°).

La enseñanza del español como L2 ocupó el lugar principal. Se practicó una formación intensa en la enseñanza de L2 basada en la práctica del aula-taller (ver más adelante). Varios miembros del equipo CIEIB y también los maestros desarrollaron clases modelo en los diferentes grados que luego se analizaron y mejoraron.

Sin embargo, en el transcurso de los talleres nos dimos cuenta que no existía un plan curricular como referente de la práctica docente. Esto se percibía sobre todo porque no había ideas claras de perfiles o estándares que se querían alcanzar en cada grado. Particularmente en las lenguas se notaba la ausencia de una progresión planeada, ya que se usaban los mismos ejercicios, actividades y juegos en diferentes grados. En gran medida los maestros se basaban en libros de texto cuyos contenidos enseñaban en lengua indígena, elaboraban unidades temáticas mensuales propias o improvisaban la enseñanza de las asignaturas.

Como resultado, nuestros talleres –que en el año 2003-2004 se centraban en el español L2– resultaron relativamente exitosos en el micro-nivel de la planeación de clases o unidades semanales y las prácticas pedagógicas correspondientes. Sin embargo, no logramos ubicar estas actividades en el marco de un plan curricular global porque éste no existía de manera explícita. Por esta razón decidimos cambiar los planes de nuestro proyecto e incluir la planificación del currículo en su conjunto, con todas las materias, en nuestro programa de trabajo.

2.3 Tercera etapa 2005-2008: del ajuste al diseño curricular y la elaboración de programas de lenguas EIB

En los años escolares siguientes retomamos el trabajo de planificación curricular de una manera más sistemática. En una primera fase, los profesores desarrollaron una selección sistemática y rigurosa de los contenidos curriculares de todas las asignaturas del Plan y Programas de la Secretaría de Educación Pública (1993), el programa oficial que rige el currículo de todas las primarias. Esta selección se realizó en forma colectiva por grado, con base en la muy rica experiencia de maestras y maestros, quienes estaban impartiendo ese currículo en lengua indígena con sus grupos. Posteriormente, una especialista del proyecto, Aurora Badillo Ochoa, revisó las planeaciones y las completó con la formulación de competencias e indicadores para cada contenido, rubros que Plan y Programas de 1993 no contiene.

Paralelamente, también con base en las experiencias de talleres y observaciones de clase previas, otra especialista del proyecto, Elin Emilsson (UNAM y UPN), elaboró un primer programa de enseñanza del español como L2 para todos los grados. Ambos productos fueron presentados y discutidos en un taller intensivo en agosto de 2006. También se inició la elaboración de un programa anual de p'urhepecha como L1 para todos los grados.

Para organizar la puesta en práctica de los programas se desarrolló un esquema de planificación curricular que toma los programas anuales como punto de partida. Durante el año escolar 2006-2007 los dos programas y los esquemas de planificación curricular se aplicaron en las escuelas del proyecto para probar su funcionamiento, y para mejorarlos y validarlos a través de la práctica en el aula. Observamos que una de las mayores dificultades reside en la integración de las dos lenguas, sus contenidos y habilidades, con

las asignaturas y sus respectivos contenidos y competencias en la perspectiva de un currículo basado en el “desarrollo de las lenguas a través de los contenidos curriculares”, que ya no enseña las lenguas como materias separadas. En el año escolar siguiente (2007-2008) continuamos con el trabajo de desarrollo de los instrumentos que, al escribir estas líneas, todavía no está concluido. En lo que sigue, esbozaremos el trabajo de desarrollo curricular y la elaboración de uno de sus instrumentos.

3. El currículo de Educación Intercultural Bilingüe p’urhepecha y sus programas: ajuste y diseño curricular

El currículo constituye el principal instrumento para implementar el proyecto de educación y enseñanza EIB p’urhepecha esbozado en los capítulos anteriores. Tiene que organizar la acción de los actores –maestros y maestras, alumnos y alumnas– y el uso de los materiales didácticos para alcanzar el desarrollo óptimo de los procesos de aprendizaje y desarrollo de competencias de alumnos y alumnas. En este sentido, el aprendizaje se ubica en el centro del quehacer escolar, y no la enseñanza misma, que debe estimular y promover el aprendizaje. Así, los maestros y maestras asumen el papel de facilitadores del proceso de aprendizaje.

3.1 El punto de partida: Plan y Programas de Primaria, currículo EIB de educación indígena y currículo EIB p’urhe

México no cuenta con un currículo propio para la educación indígena primaria, a diferencia de la mayoría de los países latinoamericanos con población indígena. Tampoco existe una propuesta clara para desarrollar el bilingüismo, ni programas que aclaren los usos y funciones de L1 y L2 de acuerdo con las distintas situaciones sociolingüísticas y psicolingüísticas que imperan en las regiones indígenas y en las ciudades con población indígena. Se implementa el currículo general, diseñado para niños no indígenas y formulado exclusivamente en y para su desarrollo en español, junto con el libro de texto nacional y los materiales que existen en las lenguas indígenas.

Esta situación plantea una serie de retos particulares para el sistema mismo y para la labor de los docentes, sobre todo si éstos se proponen alcanzar los objetivos de la EIB e impartir una educación de calidad que sea adecuada para sus alumnos. En los hechos, el sistema le transfiere a los maestros y maestras indígenas la principal responsabilidad de adaptar programas, planes y materiales a las condiciones de sus estudiantes.

Debido a estas circunstancias históricas particulares, el punto de partida del trabajo en las escuelas del proyecto lo constituyeron el Plan y Programas de estudio Para la Educación Básica, Primaria, en su versión de 1993, junto con los libros de texto y demás instrumentos que provee la Secretaría de Educación Pública. Los maestros y maestras se han formado con este currículo, en su mayoría en escuelas normales y en la Universidad Pedagógica Nacional, cuando estas instituciones no contaban todavía con programas adecuados para la formación de maestros indígenas para el desarrollo de la EIB. Conocen los contenidos y los asumen en general, dominan las principales estrategias pedagógicas asociadas a ellos y su experiencia educativa es similar a la de los demás maestros y maestras indígenas del país.

A partir de estos instrumentos y la rica base de experiencia del profesorado, arraigado al mismo tiempo en la cultura y lengua p’urhepecha, se realizaron las adecua-

ciones y creaciones nuevas que pretenden cumplir con el mandato educativo de proporcionarle a sus alumnos una educación apropiada y de calidad, y de abrirle el espacio central que le corresponde a la cultura, la historia, la cosmovisión y la lengua p'urhepecha en el seno de las escuelas indígenas.

Las adecuaciones y transformaciones que se realizaron se ubican, junto con los nuevos instrumentos elaborados, en el marco de la normatividad establecida y corresponden a las modificaciones legales vigentes. En este sentido, el currículo EIB p'urhe atiende, quizás mucho más que las diversas prácticas de castellanización vigentes en la educación indígena del país, a los lineamientos oficiales de la Secretaría de Educación Pública y de la Secretaría de Educación del Estado de Michoacán.

3.2 Los componentes del currículo EIB p'urhe

El currículo EIB p'urhe elabora actualmente tres programas anuales integrados, que constituyen en su conjunto los instrumentos principales del plan de estudio: el *Programa de Asignaturas*, el *Programa de P'urhepecha como L1* y el *Programa de Español como L2*. Tiene además varios instrumentos de planificación curricular y elabora otros instrumentos pedagógicos de apoyo como los módulos didácticos sobre temas específicos, un programa de alfabetización en p'urhepecha y fichas didácticas.

Los tres instrumentos principales son programas anuales para cada grado y abarcan en su conjunto los contenidos y competencias de la primaria EIB p'urhe. Se integran en el proceso de planificación curricular de cada maestro, basándose en el enfoque del “aprendizaje integrado de contenidos y lenguas” (AICL).

3.2.1 El Programa de Asignaturas

Este programa representa una modificación del Plan y Programas de Estudio de Primaria, que atravesó las diversas etapas descritas en el apartado anterior. En un primer momento se realizaron las planificaciones correspondientes durante un año escolar, junto con la producción de módulos de enseñanza-aprendizaje de temas específicos, y el desarrollo de la enseñanza del español como L2. Este trabajo culminó en la elaboración colectiva de un ajuste curricular del Plan y Programas por parte de todo el cuerpo docente de las escuelas participantes. Durante el año escolar siguiente continuaron las planificaciones, para concluir con un Programa de Asignaturas mucho más elaborado que contiene una selección de contenidos y la introducción de las competencias específicas e indicadores para cada contenido, que el Plan y Programas 1993 no contiene en forma detallada.

En el año escolar 2006–2007 ambos programas se pusieron en práctica y se monitoreó su aplicación. La contribución más significativa consiste en una ampliación del Programa al integrar contenidos de la cultura p'urhepecha y los contenidos y conceptos de la lengua p'urhepecha que cubren no sólo los contenidos propios, sino también la enseñanza del conjunto de contenidos de la educación primaria en lengua indígena. En este sentido, el equipo está elaborando el lenguaje académico p'urhepecha para el conjunto de las asignaturas de la educación primaria intercultural bilingüe. La elaboración curricular converge con los nuevos enfoques de educación primaria que la Secretaría de Educación Básica está elaborando al momento en que se escriben estas líneas.

**Cuadro 1. Programa de Asignaturas
Historia (segunda parte) - Tercer grado**

COMPETENCIAS	CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS	CONCEPTOS Y VOCABULARIO P'URHE	INDICADORES Se observa cuando:
Analizar hechos sociales o históricos. Descubrir formas de participación y opiniones diferentes.	El pasado de la entidad durante: - México prehispánico - Descubrimiento y conquista de México. - La Colonia - El movimiento de Independencia - El primer Imperio - Las primeras décadas de la República - La Reforma ... (continúa)	Uandanskuecha: Tua anapuechari. Mjani anapu enkatsini urapinharhicha inchakuchipka. Enkatsini urapinharhicha juramuchenha. Enka uarhiperata ukurhipka. Enkasî juramujticha ixu anapuechapkia. Uarhiperata 1910. Iasi anapu irekurhiku.	Representa diferentes personajes que participaron en un hecho social o histórico. Señala algunas causas y consecuencias de hechos históricos del país.
Establecer relaciones entre el pasado y el presente de personas y hechos de su familia, comunidad y país.	Testimonios de la historia personal y familiar: documentos (actas de nacimiento, fotografías, etc.), objetos familiares (artículos domésticos, monedas, ropa, juguetes, instrumentos de trabajo, etc.) y testimonios orales de los abuelos y otros familiares.	Tua anapu ambe enga juchari ambe uandanjka: Karaakateecha ka Pi' aakateecha ka tuminu ka anchitakuecha ka tak' usî ka ch' anarakuecha. Sesi kut' urantani ma irekurhiku anapuechani.	Recuerda cuando sucedió un hecho al relacionarlo con otros ocurridos al mismo tiempo. Menciona parentescos cercanos entre miembros de su familia.
Conocer y saber usar adecuadamente los saludos reverenciales.	El pasado de la familia: el árbol genealógico familiar. Los saludos reverenciales de la familia y su similitud el ámbito comunal	- Nandi / nana - Tati / tata - Nanita / nana k'eri Tatita / tata k'eri	Establece semejanzas y diferencias entre su vida y las de sus padres y abuelos cuando tenían su edad (por ejemplo, juegos, transportes, escuelas, etc.). Identifica en fotografías cómo eran las personas, los lugares y los objetos. Saluda en escenificaciones, explica el significado de los saludos.

El Programa de Asignaturas tiene hoy la estructura que se expone en el Cuadro 1. El punto de partida es la columna 2, con los contenidos programáticos que en este ejemplo combinan contenidos del programa general de la asignatura “Historia” con contenidos locales, correspondientes a la cultura p’urhepecha. Se optó por no separar en apartados diferentes, de manera dicotómica, los contenidos de los programas generales, que representan la cultura mexicana y universal, de los contenidos de la cultura indígena propia, de acuerdo con el enfoque intercultural que sustenta este currículo. Ambos tipos de contenidos, que a menudo se integran o se traslapan, ocupan el mismo nivel de jerarquía en el programa y se integran además en la planeación específica de las actividades.

La segunda columna está directamente relacionada con la tercera, de conceptos y vocabulario p’urhe. En ella se plasma el conjunto del vocabulario académico de la educación primaria con sus conceptos subyacentes, lo que refleja el producto de más de diez años de experiencia en la enseñanza en lengua indígena. Representa una innovación muy significativa en el campo de la educación indígena, ya que constituye una elaboración fundamental del lenguaje académico de primaria en una lengua indígena.

La primera y la última columna se relacionan entre sí y con la segunda, ya que contienen las competencias y sus respectivos indicadores de evaluación.

4. El área de Comunicación y Lenguas: L1 y L2

Esta área contiene los dos programas de Lengua, del p’urhepecha como primera lengua (L1) y del español como segunda lengua (L2). Por razones conceptuales y también prácticas, estos programas se han separado del Programa de Asignaturas para poder satisfacer las necesidades de un currículo EIB moderno de acuerdo con las orientaciones actuales a nivel nacional e internacional. El área tiene el objetivo de alcanzar un bilingüismo coordinado óptimo: cuando egresan de la escuela primaria los alumnos deben haber desarrollado una proficiencia en las cuatro habilidades en ambas lenguas, que si bien probablemente no será del mismo nivel en L1 y en L2, les permitirá comunicarse dentro de su comunidad lingüística y en la sociedad nacional en situaciones comunicativas relevantes para su edad. Además, deberán haber desarrollado competencias comunicativas y académicas para poder continuar con éxito sus estudios en la escuela secundaria.

4.1 El repertorio comunicativo bilingüe

Las diferentes lenguas que un sujeto bi o multilingüe domina o aprende no existen de manera aislada como se pensaba durante mucho tiempo; constituyen más bien un *repertorio comunicativo integrado* donde las lenguas se relacionan de múltiples y complejas maneras y pueden cumplir funciones diferenciadas. Se producen, por un lado, interconexiones negativas (*interferencias*) que se reflejan cuando los alumnos usan estructuras de una lengua de manera inapropiada en la otra o tienen dificultades en la L2 porque posee estructuras o gramaticalizaciones de las cuales su L1 carece (el género y los tiempos verbales, determinado vocabulario, etc.). Estas interferencias ocurren sobre todo en la superficie de las lenguas, es decir, en su estructura gramatical, vocabulario y fonología, donde el p’urhepecha y el español difieren radicalmente. Por otro lado, se producen *transferencias*⁷ positivas entre las lenguas. Éstas, que ocurren sobre todo en las áreas de conocimiento más abstractas, fueron llamadas “proficiencia subyacente común (PSC)”

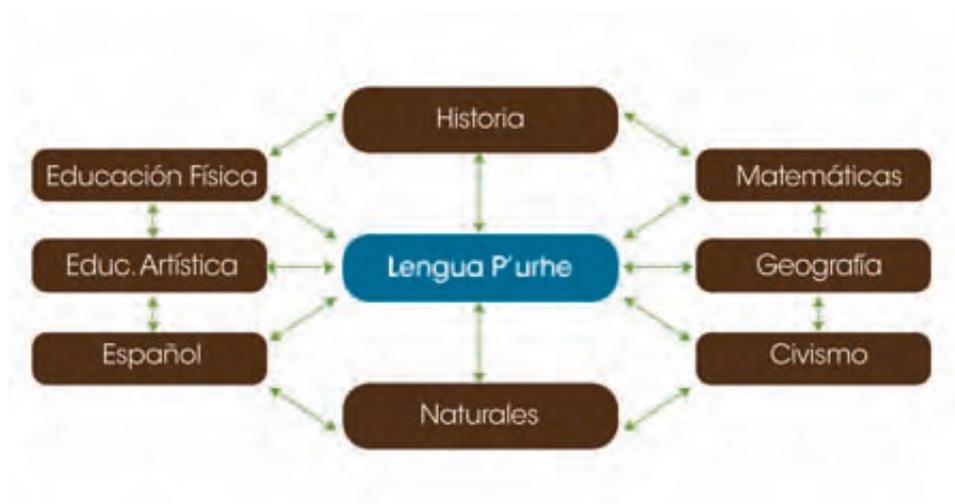
(Cummins 2000) y abarcan aquellas habilidades y conocimientos que son compartidos por las dos lenguas: la capacidad general de leer y escribir, el conocimiento de los tipos de texto, el razonamiento lógico-matemático, la abstracción y la generalización. La transferencia entre las lenguas (o el acceso desde cualquiera de las lenguas a la PSC) constituye uno de los instrumentos más poderosos en la organización eficiente de un currículo bilingüe desde una perspectiva del enriquecimiento lingüístico. El currículo p'urhe procura reducir las interferencias y fomentar al máximo las transferencias positivas.

4.2 La distinción y la interdependencia entre L1 y L2

En el contexto sociolingüístico de las comunidades p'urhechas del proyecto escolar existe una clara diferencia entre el p'urhepecha, que es la lengua materna (L1), y el español, que es la segunda lengua (L2), para casi todos los alumnos. En su gran mayoría, llegan como hablantes monolingües en L1 o bilingües incipientes a la escuela. De esta manera, el p'urhepecha es su lengua más “fuerte”, mientras el español probablemente será su lengua más “débil” durante la educación primaria. Por todas estas razones, el currículo contiene programas diferenciados para L1 y L2.

4.3 Las funciones de las lenguas en el currículo EIB p'urhe

Gráfico 1. La lengua como motor del conocimiento escolar



Las dos lenguas cumplen una doble función en el currículo: son a la vez áreas de aprendizaje e instrumentos transversales de comunicación didáctica que vehiculan y construyen los contenidos y las competencias de las asignaturas. L1 y L2 se distribuyen a través del currículo de manera coordinada de acuerdo con el programa de las lenguas. En principio, todos los contenidos se pueden enseñar a través de cualquiera de las lenguas, aunque existen contenidos de la cultura p'urhepecha que se vehiculan preferentemente en la L1 y otros en la L2. Esta multifuncionalidad ayuda a evitar una separación tajante entre las funciones de las lenguas y una reproducción de una asimetría funcional no deseable: el p'urhepecha para contenidos étnicos, el español para contenidos científicos. En los hechos, la mayor parte de los contenidos científicos se vehicula a través de la lengua indígena.

L1

El p'urhe como lengua materna se encuentra en el centro del currículo EIB y de la cosmovisión indígena (ver Gráfico 1)⁸. Constituye el punto de partida y el principal instrumento para acceder a los conocimientos de la propia cultura y de la cultura nacional y universal. Desarrolla sobre todo la proficiencia común subyacente a los conocimientos y competencias cognitivamente exigentes y descontextualizados como la lectura y escritura, las matemáticas y los procesos de abstracción y generalización.

Cuadro 2 La elaboración del p'urhepecha y el lenguaje académico

Usos establecidos y nuevas funciones para el p'urhepecha L1 Tareas para la sistematización y el equipamiento (Programa de P'urhepecha L1 para la Primaria IB)

1. El programa y sus componentes

- 1.1 Contenidos y prácticas culturales (la cultura material, social, lingüística y cognitiva):
 - 1.1.1 La lengua p'urhepecha en la comunidad, sus usos sociales en situaciones comunicativas claves (interacción familiar, en la calle, la tienda, reuniones, asambleas, ceremonias, etc.).
 - 1.1.2 El p'urhepecha en su uso social y tradicional como base del lenguaje académico.
 - 1.1.3 Estrategias de fortalecimiento del uso social del p'urhepecha.
 - 1.1.4 Recuperación y enseñanza de formas y vocabulario en riesgo de pérdida.
- 1.2 Lenguaje académico (lengua y discurso, LA):
 - Sistematizar y ampliar el LA existente para poder cubrir la enseñanza de todas las asignaturas.
 - 1.2.1 Lengua oral: sistematizar y ampliar las formas de interacción y enseñanza-aprendizaje en el aula.
 - 1.2.2 Lengua escrita: alfabeto, alfabetización (métodos), desarrollo de la lectura y escritura.
 - 1.2.3 Sistematización y ampliación del vocabulario académico (glosarios).
 - 1.2.5 Sistematización y avance en el desarrollo de una norma del p'urhepecha.
 - 1.2.6 Sistematización y ampliación del metalenguaje (términos gramaticales).
 - 1.2.7 Organización de la reflexión sobre el lenguaje (L1, L2, contrastiva).
 - 1.2.8 Traducción.

L2

El español se introduce desde el primer año como lengua de instrucción y como lengua de estudio. Al inicio, se podrán vehicular pocos contenidos curriculares, que tienen que ser dosificados cuidadosamente, ya que el dominio de la L2 es todavía muy

limitado. En la medida que avanzan los conocimientos del español se pueden transmitir conocimientos más complejos y se utilizarán materiales didácticos más variados (periódicos, emisiones de radio y televisión, etc.).

4.4 La adquisición, el aprendizaje y el desarrollo de L1 y L2

Para que las lenguas puedan cumplir su función como instrumento de instrucción y de otras necesidades comunicativas, requieren de un proceso de desarrollo y equipamiento que debe tomar en cuenta los procesos diferenciados y los ritmos de adquisición.

La adquisición, el aprendizaje y el desarrollo de L1 y L2 obedecen a procesos diferentes, si bien éstos comparten algunas características. La L1 se adquiere primero y de manera natural en la familia y en la comunidad, donde el p'urhepecha goza de una alta vitalidad lingüística. En la escuela se ampliarán las competencias lingüísticas, comunicativas y textuales de los alumnos al adquirir el lenguaje académico específico de la escuela, incluyendo la extensión de dos habilidades (escuchar, hablar) a cuatro (se suman leer y escribir). Esta combinación de funciones comunicativas amplias en la comunidad y en la escuela les permite desarrollar un repertorio comunicativo y académico relativamente extenso que se ve limitado, sin embargo, por el uso restringido del p'urhepecha escrito en la comunidad. La escuela debe participar en la extensión de la lengua indígena escrita a nuevos espacios en la comunidad y región.

En cambio, el aprendizaje del español está limitado casi exclusivamente a la escuela, ya que prácticamente todas las necesidades comunicativas en la comunidad se satisfacen en la lengua vernácula. Solamente aquellos alumnos y alumnas que hablan español en casa o salen frecuentemente de la comunidad a otras zonas hispanohablantes (migración agrícola junto con sus padres), adquieren un dominio del español oral en sus funciones comunicativas cotidianas con cierta rapidez. Para los demás, el *input* de español no alcanza un umbral suficiente para que ellos puedan adquirirlo como otra lengua materna, lo que en principio sería posible a la edad de ingreso a la escuela. Por esta razón, se mantiene la distinción entre L1 y L2 para todos los seis grados, aunque esta distinción nunca debe ser tajante. La escuela tiene que hacerse cargo de toda la enseñanza del español para una mayoría de alumnos.

Las funciones y los contenidos del p'urhepecha como L1 que se desarrollan en la escuela incluyen los elementos presentados en el Cuadro 2.

La escuela, junto con otros actores p'urhepechas (escritores, profesionistas, investigadores), tiene que crear el lenguaje académico necesario.

En el español, en cambio, el lenguaje académico ya existe. La escuela tiene que enseñarles el conjunto de competencias y contenidos del español L2 a los alumnos, lo que cubre tanto los usos cotidianos como los académicos.

4.5 La naturaleza del desarrollo y la enseñanza de las lenguas a través de los contenidos curriculares: el enfoque de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICL)

Una de las mayores innovaciones del currículo EIB p'urhe consiste en su nueva conceptualización de la relación entre las lenguas y las asignaturas temáticas como desarrollo integrado y recíproco. Este enfoque ya estaba enunciado en PyP (1993: 21-27) para

la relación entre las asignaturas y el español. Nuestro currículo actualiza, explicita y en cierto modo radicaliza los conceptos y los define para la EIB en general. Se trata de una concepción que hasta la fecha cuenta con poco desarrollo en los programas y currículos de EIB que conocemos de otros países latinoamericanos (Coyle 2007).

Cuadro 3. La integración de las asignaturas y lenguas

L1 P'urhe		Matemáticas	...	Historia	Geografía	CN	L2 Español	
Reflexión sobre la lengua gramática léxico ejercicios.	Desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas.	←-----→					Desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas.	Reflexión sobre la lengua gramática léxico ejercicios.
Transferencias de competencias y habilidades entre lenguas.		←-----→					Transferencias de competencias y habilidades entre lenguas.	
Reflexión contrastiva.		←-----→					Reflexión contrastiva.	

Tradicionalmente, las lenguas (español, lengua indígena, lengua extranjera) se han concebido como una asignatura más, generalmente desligadas de otras materias. La investigación, sobre todo en contextos de educación bilingüe, ha mostrado sin embargo que el aislamiento de la enseñanza de las lenguas produce efectos negativos y lleva muchas veces a una enseñanza estéril y centrada en la gramática. Los contenidos de los libros y sus lecciones son aleatorios en relación con las demás asignaturas y se elaboran con el propósito de enseñar y practicar determinados contenidos del lenguaje (vocabulario, gramática, géneros, etc.).

Sabemos, en cambio, que una lengua se aprende mejor cuando se estudia a través de contenidos significativos y atractivos. Cuando esto ocurre, los alumnos desarrollan competencias y habilidades, aprenden estructuras y vocabulario casi sin darse cuenta y en general de manera bastante eficaz, impulsados por el deseo de comprender los contenidos (escuchando y leyendo), de expresar sus intenciones, puntos de vista, opiniones y dudas (hablando y escribiendo), como también formulando preguntas y solicitudes auténticas. Este enfoque de la *enseñanza de las lenguas basada en contenidos* cuenta hoy con una aceptación prácticamente universal como uno de los métodos más apropiados para la enseñanza y el desarrollo de la lengua materna y la enseñanza de una segunda lengua o lengua extranjera en los más diversos contextos educativos (Richard & Rodgers, 2001; Hall Haley & Austin, 2004; Coyle, 2007).

4.6 Reflexión sobre la lengua

Durante un largo tiempo, ciertas corrientes en la lingüística aplicada, sobre todo en la educación bilingüe y en la enseñanza de lenguas extranjeras en el mundo anglo-

sajón, sostenían que bastaba desarrollar el enfoque comunicativo en su versión más amplia y rica y usar al mismo tiempo textos auténticos para aprender rápidamente a comunicarse en otra lengua, sin la necesidad de trabajar la gramática o establecer algún tipo de progresión lingüística, textual y comunicativa en los programas.

Se ha visto, sin embargo, que esta versión del enfoque comunicativo no era suficiente porque sucedía exactamente lo que observamos en las escuelas p'urhepechas: muchos niños y niñas llegan al 6° año sin saber usar las estructuras gramaticales del español L2 con un mínimo de adecuación y corrección. Pero esto no sólo ocurre con una segunda lengua, ya que con otras características también se observa, en contextos de educación tanto monolingüe como bilingüe, un uso insuficiente y a veces inadecuado de la lengua materna en contextos académicos y formales, tanto orales como escritos. Se ha observado, en cambio, que un trabajo con el sistema de la lengua, incorporado y contextualizado como parte del enfoque comunicativo, mejora significativamente el dominio funcional de las lenguas y crea una conciencia lingüística que ayuda en mucho a las capacidades comunicativas de alumnos y alumnas.

Por esta razón, PyP 1993 prevé muy correctamente un trabajo sistemático con la gramática de la lengua. “Se ha utilizado la expresión ‘Reflexión sobre la lengua’, justamente para destacar que los contenidos gramaticales y lingüísticos difícilmente pueden ser aprendidos como normas formales o como elementos teóricos, separados de su utilización en la lengua hablada y escrita, y que sólo adquieren pleno sentido cuando se asocian a la práctica de las capacidades comunicativas” (PyP, 1993: 27). Si esto vale para la educación monolingüe, con mayor razón lo debemos tomar en cuenta en la educación bilingüe. Este eje se conserva, con algunas modificaciones, en los planes y programas más recientes elaborados por la SEP.

Nuestros programas de Lengua (L1 y L2) detallan un conjunto de temas de gramática (morfología, sintaxis, texto), discurso y vocabulario que incluyen todos los contenidos que PyP 1993 contempla para su materia de español como lengua única, los actualiza y los asigna de manera funcional y diferenciada al p'urhepecha L1 y español L2. Establece los parámetros gramaticales de discurso y vocabulario específicos para cada lengua y define los estándares (perfiles de egreso) para los seis grados de primaria. En este sentido, los programas establecen los contenidos lingüísticos y comunicativos específicos que el currículo debe desarrollar al combinar tanto actividades centradas en las asignaturas como aquellas que focalizan el lenguaje mismo.

Así se explican las dobles columnas para L1 y L2, como también las flechas con doble punta en el Cuadro 3: las dos lenguas constituyen columnas transversales del currículo que a) permiten el desarrollo de las asignaturas cuyos contenidos (conceptos y relaciones) están formulados en forma discursiva; y b) integran el desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas a través de las asignaturas con el trabajo sobre la lengua como reflexión.

4.7 La separación y combinación de las lenguas

Uno de los primeros cambios que introdujimos en 2003 fue separar las lenguas que se usaban de manera intermitente, no sistemática y con permanentes traducciones, como ya señalamos (véase Hamel et ál., 2004 para un mayor desarrollo del tema). Había que crearle un espacio propio al español en el currículo, ya que como L2 no llegaba sólo y tenía que ejercitarse muy intensamente. Ahora, todos los días los

alumnos tienen una clase de español de aproximadamente una hora. Durante esta clase, los maestros y maestras usan exclusivamente el español y estimulan a los alumnos para que hagan lo mismo. La hora de español se marca específicamente con algún símbolo, como algo diferente al resto de las clases que se desarrollan en la lengua indígena.

La traducción permanente –una práctica muy común en la educación indígena– para facilitar la comprensión de los contenidos es extremadamente nociva para aprender una segunda lengua. Al no explicar los textos en español y al cambiar a la lengua nativa, los maestros “destruyen” la tensión cognitiva muy positiva y necesaria que se produce en los alumnos cuando intentan comprender las palabras y construcciones gramaticales desconocidas *en el propio contexto lingüístico de la segunda lengua*, haciendo uso activo del interlenguaje de L2 que ya poseen, por mínimo que sea, y de todas las estrategias cognitivas a su disposición: descifrar apoyos visuales, producir analogías, crear abstracciones, comparaciones, adivinar, etc. Por esta razón, tiene consecuencias fatales para el desarrollo de la L2 si en esos momentos se recurre a la traducción, sobre todo en los niveles iniciales. Cuando la traducción constituye una práctica cotidiana, los alumnos ya no ponen atención a las explicaciones en L2 porque saben que en algún momento el maestro les va a traducir todo lo que es importante y lo que no entienden. La traducción exime a los alumnos de la necesidad de adquirir y practicar competencias cognitivas, comunicativas y culturales que resultan fundamentales para su desarrollo académico, bilingüe e intercultural.

Cuadro 4. Distribución de las lenguas en el currículo intercultural bilingüe

Lenguas	L1 Lengua indígena 3 horas diarias	E Español 1 hora diaria
1°	Alfabetización, oralidad en todas las materias. Reflexión sobre la lengua.	Español oral. Contenidos temáticos escogidos. Reflexión sobre la lengua.
2°	Lectura, escritura, oralidad en todas las materias. Reflexión sobre la lengua.	Español oral. Contenidos temáticos escogidos. Reflexión sobre la lengua.
3°	Lectura, escritura, oralidad en todas las materias. Reflexión sobre la lengua.	Español oral. Lectura y escritura en español; transferencia de L1 a E, partes de una materia. Reflexión sobre la lengua.
4°	Lectura, escritura, oralidad en todas las materias. Reflexión sobre la lengua.	Español oral. Lectura y escritura en español; transferencia de L1 a E, partes de una materia. Reflexión sobre la lengua.
5°	Lectura, escritura, oralidad en todas las materias. Reflexión sobre la lengua.	Español: 4. Habilidades: contenidos de diferentes materias. Reflexión sobre la lengua.
6°	Lectura, escritura, oralidad en todas las materias. Reflexión sobre la lengua.	Español: 4. Habilidades: contenidos de diferentes materias. Reflexión sobre la lengua.

4.8 La distribución de las lenguas y la organización de las transferencias en la estructuración del currículo

El Cuadro 4 ejemplifica la distribución de las lenguas a través del currículo para cada día. La distribución y el tipo de actividades que se desarrollan en cada lengua se establecen en la planificación semanal.

En los dos primeros grados, la enseñanza del español se centra en la oralidad. Es necesario desarrollar niveles básicos de comprensión auditiva y de capacidad de expresión oral en los alumnos para poder comunicarse en situaciones de interacción cotidiana sencillas para trabajar los contenidos académicos previstos. La lengua escrita no se excluye totalmente, pueden aparecer palabras y pequeños enunciados escritos en español que los alumnos y alumnas descifran en la medida en que avanza su alfabetización en L1; sin embargo, no se trabaja sistemáticamente la lectura y menos la escritura en español.

La alfabetización se desarrolla íntegramente en p'urhepecha, que es la lengua adecuada y perfectamente equipada para realizar esta función en el contexto sociolingüístico de las comunidades. Una vez que se consolida el dominio básico de la lectura y escritura hacia el final del segundo grado, pueden entrar a operar con mucha fuerza y eficacia los mecanismos de transferencia de estas habilidades de la L1 al español. Si los alumnos alcanzan el umbral mínimo requerido de dominio del español como lengua en los primeros dos años, su proficiencia en la lectura y escritura de la L2 avanza rápidamente; se afianza en las actividades combinadas de desarrollo de los contenidos curriculares a través del español y el trabajo mismo centrado en la lengua.

Durante los seis grados se requiere de un trabajo muy intenso de la práctica del español oral, ya que para la mayoría de los niños la escuela constituye casi el único lugar donde entran en contacto con esta lengua nacional. En la medida en que los alumnos y alumnas desenvuelven sus habilidades de lectura y escritura en L2, éstas refuerzan las habilidades orales y, sobre todo, la corrección lingüística. Se produce también una creciente transferencia de la proficiencia cognitivo-académica del español hacia la L1.

4.9 El desarrollo de los códigos estándar, los estándares del lenguaje y los perfiles de egreso

El currículo tiene que llevar a los alumnos y alumnas a conocer las principales características de la variación sociolingüística en cada lengua, sobre todo la variación dialectal y la variación situacional, es decir, el cambio de lenguaje de acuerdo a las situaciones comunicativas más relevantes de su entorno. Los alumnos y alumnas tienen que conocer y dominar paulatinamente los códigos estándar en cada lengua, en particular el lenguaje y discurso académicos de acuerdo con los objetivos fijados.

Los programas establecen estándares del lenguaje y perfiles de egreso claramente definidos en cada lengua, que les sirven a los maestros y maestras como objetivos de enseñanza así como guían las expectativas educativas de alumnos, docentes y padres de familia. Por esta razón se descarta el bilingüismo equilibrado como un objetivo alcanzable para aquellos alumnos y alumnas que no tienen acceso al español fuera de la escuela.

4.10 La integración de las áreas y sus programas y la planificación escolar de los maestros y sus instrumentos

Los tres instrumentos principales del currículo, el Programa de Asignaturas, el Programa de L1 y el Programa de L2, se integran en el proceso de planificación del año escolar, de los bimestres, semanas y clases.

Debido al carácter pionero del currículo EIB que están desarrollando las escuelas, la planificación escolar colectiva e individual al interior de los centros docentes se volvió la columna vertebral de la organización del proceso educativo y presenta características particulares. Una parte sustancial del proceso de planificación se realiza de manera colectiva, como fruto del trabajo colegiado entre los profesores y profesoras que tienen a su cargo el mismo grado de primaria.

El hecho de contar con un listado de competencias y no únicamente de contenidos que los alumnos deben desarrollar en la actividad escolar, le otorga otro punto de entrada a la planificación escolar colectiva, ya que centra a los profesores en focalizar lo que el alumno deberá saber hacer como fruto de las actividades que los profesores coordinen para abordar los contenidos enlistados en el Plan y Programa P'urhe.

Cuadro 5. Planificación en Educación Intercultural Bilingüe

PLAN ANUAL: PLAN Y PROGRAMAS (ajuste propio SI UR)



El trabajo de planeación de unidades didácticas para cada grado, donde se integran por un lado los contenidos propios con los nacionales y por otro el desarrollo de contenidos específicos de ambas lenguas con los contenidos de las asignaturas, se da en tres niveles:

- 1) Planeación bimestral.
- 2) Planeación semanal.
- 3) Plan diario.

En el primer nivel los profesores seleccionan del Plan y Programas P'urhe anual las competencias y contenidos curriculares por asignatura que consideran conveniente desarrollar en un bimestre, así como los conceptos y vocabulario p'urhepecha necesarios para abordarlos. También en este nivel eligen los contenidos generales de lengua L1 y L2 que resulten apropiados para el bimestre. Para ello, llevan a cabo un proceso de decisión, basados en la relación que encuentran entre los contenidos de lengua que recomiendan los programas de lenguas para el grado en cuestión y los contenidos de asignatura seleccionados para el bimestre. Para hacer esto se recurre a las siguientes vías complementarias:

- a) Ponderar, a partir de los contenidos de las asignaturas y las nociones desarrolladas en ellos, cuáles son los contenidos de lengua (presentes en los programas de lengua) que sirven para vehicular el aprendizaje sobre esos temas.
- b) Elegir contenidos de lengua que de acuerdo a los programas de lenguas son prioritarios para el grado en cuestión, encontrando los contenidos de asignaturas de ese bimestre que muestren ser más propicios para abordarlos.

En el segundo nivel, los profesores especifican la distribución de los contenidos y competencias por asignatura que se abordarán en cada semana del bimestre. Enlistan para cada asignatura las actividades que consideran necesarias para el desarrollo de una secuencia didáctica que permita a los niños ir obteniendo la competencia deseada. Es éste el nivel en que se determina la complementariedad del trabajo en cada una de las lenguas en la construcción de las secuencias didácticas que abordan los contenidos curriculares de las asignaturas. Para cada actividad se establece la lengua en que ésta se debe realizar y el tiempo aproximado que se piensa dedicarle en la semana. Por último, se enlistan los materiales bibliográficos y didácticos que se requieren para preparar y realizar las actividades anotadas.

El tercer nivel corresponde a la estimación de las actividades que deben realizarse durante cada día de la semana para poder agotar lo esbozado en el plan semanal. Aquí se plasma el orden al interior del día y la progresión semanal en que deben realizarse las actividades que relacionan los contenidos de una o más asignaturas con los contenidos de lengua previstos.

Con la ayuda del conjunto de instrumentos y una intensa formación, suponemos que los docentes estarán en condiciones de desarrollar una auténtica Educación Intercultural Bilingüe.

5. Conclusiones

En este texto hemos intentado esbozar algunos de los resultados de una ardua y prolongada labor de colaboración entre dos escuelas indígenas que tuvieron la audacia y el aplomo para desarrollar su propio proyecto escolar, y un equipo externo de observadores, facilitadores, investigadores y maestros con especialidades como la antropología, la pedagogía y la lingüística. Quizás la contribución más significativa que aporta el Programa CIEIB –en el contexto de un número grande y diverso de experiencias innovadoras, como también programas rutinarios, capacitaciones, reformas y estudios científicos en la educación indígena– consiste en la integración de un equipo de trabajo entre maestros indígenas e investigadores que se ocupa del análisis, discusión, mejoramiento y elaboración de planes y módulos como parte de una experiencia significativa en un proyecto escolar indígena autogestionario. Explora de manera experimental y documenta qué cosas son posibles hacer en el microcosmos de dos escuelas para mejorar el funcionamiento de la educación indígena. Integra, además, la investigación, la docencia universitaria y la formación de investigadores, indígenas y no indígenas, a través de la investigación y la intervención mismas. Muchos de los docentes se transformaron en genuinos investigadores a través de los años de labor conjunta. Y los otros, los “externos”, dejamos de ser tan forasteros y aprendimos mucho de la perspectiva de maestros y maestras.

Observamos en San Isidro y Uringuitiro un modelo sumamente original y totalmente excepcional en el contexto de la educación indígena mexicana, aunque las carencias, las dificultades y retrocesos ciertamente no están ausentes. Se trata de un modelo emergente que transita de una educación tradicional, claramente inadecuada, hacia nuevos horizontes aún no definidos y experimentados en su totalidad. Apunta, sin embargo, hacia un doble objetivo que se ha perfilado como crucial en toda Educación Intercultural Bilingüe: por un lado, impulsa la apropiación de la escuela por sus actores, los alumnos y maestros, la comunidad y el pueblo indígena, para que la educación contribuya al fortalecimiento de la cultura y lengua p’urhepecha; por el otro –y este objetivo no está reñido con el primero– se propone ofrecer un currículo mucho más adecuado a las necesidades de la población escolar que promete una mayor calidad y un éxito escolar para lograr el objetivo declarado de un desarrollo intercultural y un bilingüismo enriquecedor. Para lograr este fin reelabora, activa y sistematiza la propia cultura ancestral, sus valores, prácticas, saberes y, como núcleo, su lengua. Al mismo tiempo aprovecha críticamente lo mejor del currículo existente y de los instrumentos y libros que provee la SEP; integra de manera creativa los más avanzados instrumentos tecnológicos como la Enciclomedia, que pone al servicio de la propia educación y de su lengua p’urhepecha. Como lo expresa Gerardo Alonso Méndez, maestro fundador del proyecto escolar: “Nuestra intención es que el niño logre comprender la vida en su idioma. Estamos creando alumnos con la seguridad y autoestima que merecen tener. Les estamos dando rostro a los niños”.

Esperamos que las experiencias y los resultados finales de este proceso le puedan servir a otras escuelas, zonas escolares, estados y países.

Notas

1 - El Programa “Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe” agradece el financiamiento recibido de CONACYT, Investigación Básica, de 1998 a 2001 (Proyecto 25697), de CONACYT, Proyecto sectoriales SEP-SEByN, de 2005 a 2008, SEP-Conacyt 2008-2010 y de la Fundación Ford, de 2003 a 2008 (Grant No. 1010-0731-2).

2 - Ambas de México.

3 - El Programa “Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe” (CIEIB) existe desde 1999; comprende un conjunto interdisciplinario de investigadores y especialistas técnicos en diversos campos de la Educación Intercultural Bilingüe provenientes de varias instituciones como la UAM, la UPN, la Universidad Nacional Autónoma de México, la DGEI y otras. Su sede es el Departamento de Antropología de la UAM Iztapalapa (ver www.cieib.org).

4 - En este trabajo nos concentraremos en los resultados de la última etapa de la investigación que se centra en las dos escuelas p’urhepechas mencionadas. Los trabajos sobre Hidalgo se reflejan sobre todo en una tesis de doctorado (Carrillo Avelar, 2005, en proceso de publicación) y en varias tesis de maestría presentadas por maestros del sistema.

5 - Algunos resultados de la investigación del aula en Michoacán se encuentran en Hamel e Ibáñez (2000), Hamel (2006) y dos tesis de maestría presentadas por maestros p’urhepechas.

6 - Un análisis más detallado que expone los resultados estadísticos y muestra con diversas gráficas el desarrollo de las competencias se encuentra en Hamel (2008).

7 - Existe un debate científico (ver Francis 2003) en el campo de la psicolingüística referida a la educación bilingüe: acaso se puede hablar de “transferencia” de habilidades cognitivas de una lengua a otra o más bien se trata de un “acceso” desde cada una de las lenguas a un espacio común (PSC) creado a partir de uso de ambas lenguas. Para los efectos de nuestra discusión, esta distinción no es relevante ya que ambos enfoques comparten la diferenciación entre distintos módulos del lenguaje.

8 - Este gráfico fue elaborada por los maestros y las maestras de las escuelas.

Bibliografía

Alonso, Gerardo Méndez; Alonso, Plácido Méndez; Cano Flores, Everardo; Cortes Jiménez, Sócrates; Diego Nazario, Abelardo (2000) *La incomprensión de la lectura en español. Proyecto: La lecto – escritura de la lengua p’urhepecha en el ámbito escolar*. San Isidro-Uringuitiro: manuscrito.

Bernabé Alejo, Pablo (2007) *Procesos de comprensión y producción de textos narrativos en dos lenguas*.

Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo. México: UPN.

Carrillo Avelar, Antonio (2005) *Cultura académica instituida e instituyente en las escuelas indígenas hñähñús. Elementos para resignificar las prácticas educativas*. UAM-I: Tesis de Doctorado.

Coyle, Do (2007) “Content and language integrated learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies”, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10, 5, 543-562.

Cummins, Jim (2000) *Language, power and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.

Dirección General de Educación Indígena (DGEI) (1990) *Fundamentos para la Modernización de la Educación Indígena*. México DF: Secretaría de Educación Pública.

Francis, Norbert y Hamel, Rainer Enrique (1992) “La redacción en dos lenguas: escritura y narrativa en tres escuelas bilingües del Valle del Mezquital”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 22, (4), 11-35.

Haley, M. and Austin, T. (2004) *Content-based Second Language Teaching and Learning*. Boston: Pearson.

Hall Haley, Marjorie & Austin, Theresa Y. (2004) *Content-based second language teaching and learning*. Boston: Pearson.

- Hamel, Rainer Enrique (1983) “El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español como segunda lengua en escuelas indígenas bilingües”, *Estudios de Lingüística Aplicada*, Número especial, 37-104.
- Hamel, Rainer Enrique (1988) “Las determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe”, *Signos. Anuario de Humanidades*. México: UAM-I, 319-376.
- Hamel, Rainer Enrique (2000) “Políticas del lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena”, en IEEPO (ed.) *Inclusión y diversidad. Discusiones recientes sobre la educación indígena en México*. Oaxaca: IEEPO, 130-167.
- Hamel, Rainer Enrique (2006) “Indigenous literacy teaching in public primary schools: a case of bilingual maintenance education in Mexico” en McCarty, Teresa L., & Zepeda, Ofelia (eds.) *One voice, many voices: Recreating indigenous language communities*. Tempe & Tucson: Arizona State University Center for Indian Education, University of Arizona American Indian Language Development Institute, 149-176.
- Hamel, Rainer Enrique (2008) “Bilingual education for indigenous communities in Mexico”, en Jim Cummins & Nancy H. Hornberger (eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 5: *Bilingual Education*, 311-322. New York: Springer.
- Hamel, Rainer Enrique; Brumm, María; Carrillo Avelar, Antonio; Loncon, Elisa; Nieto, Rafael y Silva Castellón, Elías (2004) “¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena”, en *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 20, 83-107.
- Hamel, Rainer Enrique y Francis, Norbert (2006) “The Teaching of Spanish as a Second Language in an Indigenous Bilingual Intercultural Curriculum”, en *Language, Culture and Curriculum*, 19, 2, Multilingual Matters, 171-188.
- Hamel, Rainer Enrique e Ibáñez Caselli, María Amalia (2000) “La lecto-escritura en la lengua propia: Educación intercultural bilingüe en la región p’urhepecha de México”, en *Actas de las III Jornadas de Etnolingüística*. Argentina: Universidad Nacional de Rosario, 44-58.
- Harley, B. (1998) “The role of focus-on-form tasks on promoting child L2 acquisition”, en C. Doughty and J. Williams (eds.) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition* (pp. 156-174). Cambridge: Cambridge University Press.
- INEE (= Instituto Nacional de Evaluación Educativa) (2007). *La educación para poblaciones en contextos vulnerables*. México: INEE.
- López, Luis Enrique (1995) *La educación en áreas indígenas de América Latina*. Guatemala: Centro de Estudios de la Cultura Maya.
- Moya, Ruth (1996) *Desde el aula*. Quetzaltenango: PEMBI.
- Richards, Jack C. & Rodgers, Theodore S. (2001) *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Silva Castellón, Elías (2004) *Leer, entender, hablar y escribir en el contexto de dos lenguas. Un problema a resignificar en la lengua p’urhepecha*. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo. México: UPN.

Rainer Enrique Hamel

Es Profesor y Lingüista del Departamento de Antropología de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), México, D.F. Director del Programa Interinstitucional e Interdisciplinario “Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe” (CIEIB), UAM. Coordinador del proyecto permanente “Políticas del Lenguaje en América Latina” de la Asociación de Lingüistas y Filólogos de América Latina (ALFAL).

Sus campos de investigación son en bilingüismo, educación bilingüe, políticas del lenguaje, globalización y lenguas, y el español en contacto con otras lenguas. Estos aportes están publicados en libros y artículos científicos, así como también han sido socializados en seminarios internacionales. Realizó estudios en Lingüística, Literatura, Filosofía y Sociología en la Universidad de Chile (Santiago de Chile), en las universidades de Giessen, Friburgo, Berlín y Frankfurt (RFA) y en la Universidad de Edimburgo (GB). Su Doctorado es en Lingüística por la Universidad de Frankfurt, RFA.

Se ha desempeñado como profesor e investigador visitante en las Universidades de Stanford y UC Santa Bárbara, USA, Campinas y Belem, Brasil, Frankfurt y Mannheim, RFA. Es miembro de la Academia Mexicana de la Ciencia desde 1992. Consultor de la GTZ, OEI, Unión Latina, y miembro del consejo editorial o consultivo de varias revistas internacionales.