



T'arhexperakua Creciendo juntos

Investigación-acción colaborativa entre maestros p'urhepechas, investigadores y estudiantes de la UAM para el desarrollo de una educación intercultural bilingüe

*Rainer Enrique Hamel, Ana Elena Erape, Mariana Hernández Burg, Helmith Betzabé Márquez Escamilla
Departamento de Antropología
Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa
México, D. F.

1 T'arhexperakua – el surgimiento de un proyecto escolar propio¹

En las escuelas p'urhepechas de San Isidro y Uringuitiro, ubicadas en la parte alta de la Meseta Tarasca de Michoacán en el centro de México, los profesores se juntan en las tardes por grados y preparan su planificación anual y sus clases del día siguiente. En 6° grado, elaboran unidades para trabajar el plano cartesiano en matemáticas en lengua indígena con ayuda del sistema de Enciclomedia. Trabajaron durante años para encontrar expresiones adecuadas en p'urhepecha que le den sentido a los conceptos matemáticos para sus alumnos. Acordaron llamar el plano mismo kuirunharhitakata “trazar donde – el lugar – de la superficie del papel”. El eje X lleva el nombre xanharaku “camina horizontalmente (imperativo)”, mientras que el eje Y se llama tirhipani tirhinharhitaku, literalmente “colgar algo

* Rainer Enrique Hamel es profesor del Departamento de Antropología, UAM-I; Ana Elena Erape es maestra e investigadora p'urhepecha, en 2014 es alumna de la Maestría en Educación Intercultural Bilingüe, PROEIB-Andes, Cochabamba, Bolivia; Mariana Hernández Burg es antropóloga egresada en la UAM-I, en 2014 es alumna de la Maestría en Lenguas Indoamericanas, CIESAS, México, D. F.; Helmith Betzabé Márquez Escamilla es antropóloga egresada en la UAM-I, en 2014 es alumna del Posgrado en Ciencias Antropológicas, UAM-I; las autoras y el autor son investigadores del Programa CIEIB, UAM-I.

1 La investigación que sustenta este texto pertenece al Proyecto T'arhexperakua y al Programa Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe (CIEIB) que tiene su sede en el Departamento de Antropología de la Universidad Autónoma Metropolitana en México, D. F. Reúne a investigadores y expertos de varias disciplinas e instituciones en proyectos de investigación, intervención y colaboración en el campo de la educación indígena. La página web www.cieib.org contiene información, publicaciones, un documental y algunos clips de video sobre este proyecto que contó con financiamiento del CONACYT y de la Fundación Ford.

verticalmente”. Buscan nombres para las distintas operaciones y desarrollan esa misma tarde una clase para el próximo día donde usarán los conceptos y validarán su funcionamiento². Junto con otras creaciones como tsipikua sapichu (pequeña vida) para la célula biológica, los docentes junto con el equipo de apoyo crearon todo el vocabulario académico que es necesario para enseñar el conjunto de materias de la primaria en lengua indígena.

En otro salón preparan el programa de alfabetización en lengua indígena para 1° grado. El día siguiente desarrollarán una actividad usando tarjetas que contienen sílabas para que los alumnos y alumnas construyan enunciados. Otro grupo discute el programa anual de enseñanza del español para decidir qué contenidos curriculares de las diferentes materias se enseñarán en la segunda lengua, en una perspectiva pedagógica que integra contenidos y lenguas, para desarrollar a través de los contenidos las competencias y habilidades del español.

Como veremos más adelante, estos docentes van construyendo su propio currículo de educación intercultural bilingüe, en el marco del programa oficial de primaria, ante el gran vacío que deja la Secretaría de Educación Pública en México que nunca tuvo la voluntad política de desarrollar un currículo específico y adecuado para más de un millón de niños que cursan

2 Los investigadores y estudiantes quienes acompañamos el proyecto escolar, participamos en la preparación y filmamos las clases del día siguiente para poder discutir y evaluar su funcionamiento junto con los docentes. En este trabajo de colaboración entre escuelas y un equipo de apoyo va surgiendo poco a poco un nuevo currículo de educación intercultural bilingüe.



la modalidad de primaria indígena, llamada intercultural y bilingüe (CGEIB 2004, Hamel 2008a, 2009, 2010). A todas luces, aquí nace un currículo híbrido, experimental y de nuevo cuño que no rompe con el currículo oficial porque lo necesita, pero tampoco excluye o relega a los márgenes del folclor la cultura y lengua indígenas. Por el contrario, el p'urhepecha y la cultura propia constituyen los principales instrumentos de acceso a los conocimientos escolares de la cultura propia, nacionales y universales. Lo más importante es que el currículo surge a partir de un proyecto escolar propio, por iniciativa de los docentes indígenas, arraigados en su cultura p'urhepecha y a la vez formados en el sistema normalista del estado asimilador. Observamos un proceso de creación propia y apropiación del currículo nacional, en el mejor sentido de la teoría del control cultural de Bonfil (1988).

2. Las escuelas p'urhepechas de San Isidro y Uringuitiro en Michoacán, México

El cuerpo docente de las comunidades p'urhepechas de San Isidro y Uringuitiro comenzó en 1995 un proyecto escolar propio de gran alcance. Debido a la alta vitalidad lingüística en la región, sus alumnos llegaban

prácticamente monolingües en lengua indígena a la escuela. El programa tradicional de “castellanización” había arrojado pésimos resultados, como en las demás escuelas de la región. Los docentes se convencieron a través de su práctica y sus estudios en la sede regional de la Universidad Pedagógica Nacional que, en las condiciones imperantes, no era posible enseñar las matemáticas, la lectura y escritura, junto con las demás asignaturas, en una lengua que sus alumnos no conocían. A diferencia de otras escuelas, sin embargo, transformaron su experiencia en acción de cambio y no siguieron con las rutinas indeseables pero establecidas. Tomaron la decisión audaz y a la vez correcta de enseñar todas las asignaturas en p'urhepecha para que los alumnos entendieran bien lo que aprendían, para que lo aprendieran mejor y con mayor participación.

Durante los primeros años había que crearlo todo: definir un alfabeto en p'urhepecha, desarrollar una metodología para la alfabetización en lengua materna y elaborar materiales para todas las materias (Alonso Méndez et al. 2004). Quizás lo más difícil para los maestros y maestras p'urhepechas formados en un sistema castellanizador fue tomarle confianza a su propia lengua, aprender a usarla en el aula con pre-

cisión y, por qué no, con orgullo y alegría, aprender a leer y escribir en ella para poder enseñarle la lectura y escritura a los niños. Así, el p'urhepecha llegó a ser la lengua legítima y normal de prácticamente todas las interacciones escolares entre alumnos, maestros y padres de familia. No tuvo que pedir permiso para entrar, como en tantas otras escuelas, y nadie discriminaba a los niños porque utilizaban con mucha naturalidad su lengua materna durante las clases y el recreo. En la concepción de los maestros, la lengua p'urhepecha ocupa el lugar central en su currículo y determina todas las demás materias.

Conocimos las escuelas p'urhepechas en 1998, cuando en un equipo de investigadores recorrimos varios estados de la república. Buscábamos escuelas indígenas exitosas, con un proyecto escolar propio, que ofrecieran una práctica más adecuada a las necesidades y aspiraciones de los alumnos indígenas y sus comunidades. Cuando nos asomamos a las aulas y empezamos a conversar con los maestros, nos entusiasmos de inmediato y nos dimos cuenta que estábamos frente a un proyecto escolar excepcional: Aquí los fundadores del proyecto habían formado un equipo, analizaron la situación y tomaron decisiones de cambio 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 – seguramente las estarían esperando hasta el día de hoy. Con gran generosidad los maestros y autoridades nos invitaron a quedarnos a conocer y estudiar su proyecto escolar y a ayudar a mejorarlo. A partir de ese momento iniciamos un largo trabajo colaborativo de investigación, intervención y desarrollo escolar que integró la planta docente y el equipo externo de investigadores.

3. Las cuatro etapas de un proyecto de investigación-acción colaborativa: Diagnóstico, formación, desarrollo curricular

En una primera etapa entre 1999 y 2001 realizamos un estudio comparativo entre las dos escuelas participantes, otra escuela p'urhepecha con una constelación sociolingüística comunal semejante, pero que "castellanizaba", y dos escuelas en una región indígena hñähñü (otomí) en el Valle del Mezquital, Hidalgo. Nos centramos en una etnografía escolar con largas fases de observación de aula, grabación y análisis de las prácticas pedagógicas y lingüísticas, así como el desarrollo y la aplicación de una batería de pruebas a todos los alumnos de las cinco escuelas para estudiar el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas en cada una de sus lenguas.

A partir de 2003 reiniciamos el trabajo conjunto en una segunda etapa (2003-2006), esta vez de intervención educativa. Nuestro diagnóstico nos había señalado la

necesidad de intervenir en varias áreas: el desarrollo de la lecto-escritura en lengua indígena (L1), la metodología de enseñanza en todas las materias y, sobre todo, la organización de la enseñanza del español como segunda lengua, ya que realmente no se enseñaba el español de manera sistemática (Hamel e Ibáñez 2000, Hamel et al. 2004).

Como metodología básica para el trabajo de colaboración entre las escuelas y el equipo de apoyo organizamos una serie de seminarios, basados en la metodología del aula-taller, de una semana completa por cada mes durante todo el año escolar que funcionaron entre 2003 y 2014 en las comunidades mismas³. En esa etapa se elaboraron módulos educativos y se inició un programa de formación de maestros indígenas a nivel de posgrado (maestría). El trabajo sistemático en las aulas y talleres nos llevó a la conclusión que, para llegar a resultados satisfactorios, no era suficiente mejorar las técnicas de enseñanza y elaborar algunos materiales adicionales a los libros de texto existentes en español. Tomamos la decisión de construir, paso a paso, un programa integral de EIB que, como señalamos, no existe en México.

La tercera etapa (2007 – 2009) se caracteriza por la emergencia de un currículo propio en un doble movimiento: desde el aula a los programas y desde los programas de vuelta al aula. El programa de Español L2 (segunda lengua) se puso en práctica en el siguiente año escolar y se realizaron correcciones y complementaciones. La dinámica del trabajo conjunto y su experimentación inmediata en los salones de clase llevó a superar el mero ajuste y desencadenó un desarrollo curricular cada vez más amplio. Los maestros elaboraron unidades temáticas basados en la lengua, cultura y cosmovisión p'urhepechas con una progresión curricular a través de los seis grados de la escuela primaria. Además, emprendieron un trabajo de planificación lingüística del vocabulario académico p'urhepecha para enseñar todas las materias del currículo.

En una cuarta etapa, que se inicia alrededor de 2010 y no todavía concluye en 2014, se elabora el componente curricular intracultural que representa elementos de la cosmovisión p'urhepecha y el programa de P'urhepecha L1.

En síntesis, el proyecto escolar de las escuelas p'urhepechas de San Isidro y Uringuitiro se sustenta en principios desarrollados a través de la práctica que coinciden con las propuestas más avanzadas de la investigación y planeación en el campo de la educación bilingüe a nivel internacional. Conceptualiza y usa la lengua materna de los alumnos, el p'urhepecha, como instrumento principal para el desarrollo de competencias y el acceso al conocimiento escolar. Aprovecha y fomenta la construcción de una "proficiencia común subyacente" que se construye desde ambas lenguas

³ Desarrollamos el funcionamiento del aula-taller en Hamel et al. (2004) y Hamel, Erape y Hernández Burg (2007)

y permite transferencias positivas entre L1 y L2 que incluyen particularmente los componentes cognitiva-mente exigentes y descontextualizados de la proficiencia académica como la lecto-escritura y las matemáticas (Cummins 2000, Hamel y Francis 2006). Y construye un currículo y una práctica educativa que no mantiene las lenguas separadas de las materias, sino que fomenta un aprendizaje integrado de contenidos y lenguas⁴. La mayor parte de las competencias lingüísticas, comunicativas y académicas en ambas lenguas se desarrollan a través de los contenidos curriculares de las asignaturas; pero el currículo incluye también un componente de reflexión sobre las lenguas que refuerza sobre todo la competencia lingüística.

Como productos finales del proyecto colaborativo se prevé la elaboración y validación de los instrumentos fundamentales de un currículo EIB, basado en el currículo oficial para la educación primaria general en México: el Programa General de Asignaturas que integra los componentes del currículo nacional y de la cultura propia, el Programa de Enseñanza del P'urhepecha L1 y el Programa de Enseñanza del Español L2. Además, se produce una Planificación Bimestral completa que consiste en una propuesta de integración de los tres Programas con una organización cronológica de sus contenidos y la distribución de las dos lenguas por contenidos y competencias para los seis grados de primaria.

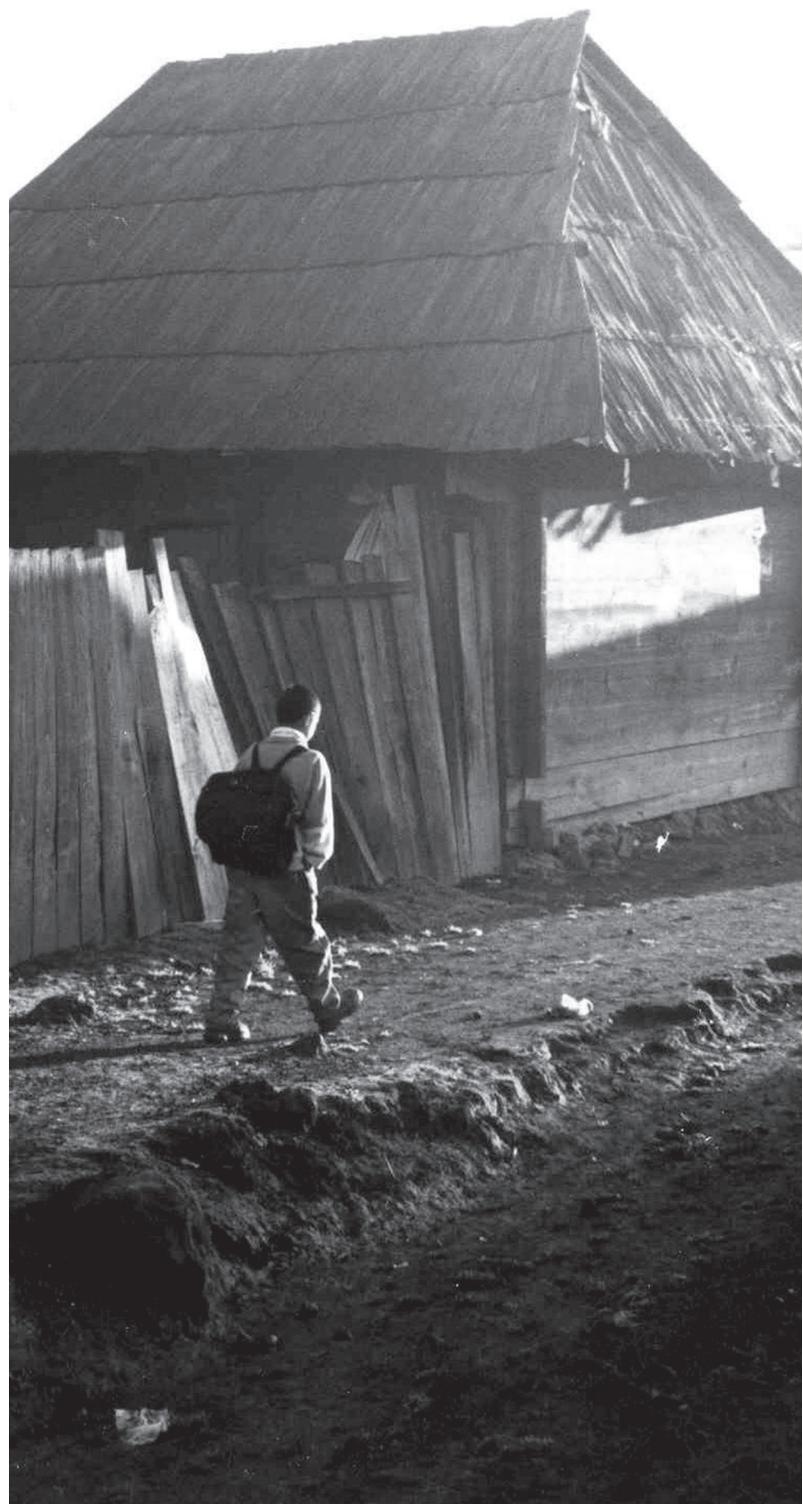
Como los problemas y las necesidades educativas que detectamos y atendimos a lo largo del proyecto son muy similares a los que se presentan en otros contextos de educación indígena con una constelación sociolingüística semejante, consideramos que el currículo EIB podrá servir como modelo o referente para diferentes regiones indígenas mexicanas y de otros países latinoamericanos.

4. La evaluación comparativa de las habilidades lingüísticas y comunicativas en L1 y L2

Escojamos de todos los componentes del proyecto escolar un solo tema para ejemplificar la búsqueda por comprender el funcionamiento bilingüe y mejorar la calidad educativa: la enseñanza y el desarrollo de las competencias lectoras y de escritura en ambas lenguas a partir de la alfabetización en p'urhepecha y su transferencia al español.

La principal apuesta del cambio radical – en su dimensión pedagógica y política – que operaron los docentes de las dos escuelas al iniciar su proyecto escolar propio en 1995 se sustentaba en la hipótesis que sus alumnos aprenderían mejor los contenidos y competencias escolares en su propio lengua que en español,

4 Véase Richard & Rodgers (2001), Hall Haley & Austin (2004) y Coyle (2007) para una discusión estadounidense y europea del tema; consúltese Hamel (2008b) para una reseña sobre América Latina.



una lengua que éstos casi no conocían al llegar a la escuela. Si bien este razonamiento pareciera obvio para cualquier espectador externo, más aún frente al estrepitoso fracaso de la castellanización, se estrella en los hechos contra una formidable muralla erguida por 500 años de colonización física y mental⁵ que construye las lenguas indígenas como subalternas en una relación diglósica, incapaces de vehicular y construir conocimientos educativos y científicos modernos. En cambio, la única lengua apta para tales procesos sería el español como lengua europea “civilizada”. Esta visión se ha arraigado profundamente en la conciencia diglósica de la mayoría de los maestros y maestras indígenas en América Latina, quienes actúan en consecuencia como agentes objetivos de una educación aparentemente modernizadora, pero que contribuye al desplazamiento de las lenguas indígenas y a la asimilación cultural.

Al inicio de nuestra colaboración nos empeñamos a establecer lazos de mutuo conocimiento, confianza y de colaboración, lo que se logró poco a poco a través de nuestro involucramiento con el proyecto escolar y nuestra toma de partido abierta y entusiasta a favor de su proyecto escolar que, según nuestro conocimiento académico y nuestro enfoque, había tomado las decisiones adecuadas para cambiar el rumbo de la educación. Lo que sin duda ayudó a construir esa confianza fue el hecho que no escondíamos, lo que además hubiera sido imposible en una colaboración tan extensa e intensa, nuestras enormes lagunas de conocimiento; el hecho que, para muchos de los problemas que descubrimos poco a poco, no teníamos soluciones hechas; que teníamos que buscarlas entre todos, leer más y buscar a otros especialistas e incorporarlos al equipo. Durante el primer año escolar nos dedicamos sobre todo a realizar una etnografía escolar con largas sesiones de observación de clase, siempre en discusión con los docentes y organizando talleres sobre temas específicos de interés con expertos propios e invitados, del país y del extranjero. Paulatinamente empezamos a grabar clases en audio y video. Sin duda, la presencia de un equipo externo y las visitas de especialistas contribuyeron a vigorizar el proyecto escolar, a disipar dudas, reducir una inseguridad general y a proveerle una mayor fundamentación conceptual y científica al enfoque de las escuelas, de modo que el proyecto se fortaleció políticamente hacia adentro y hacia afuera. Fue tan sólo hacia el final del primer año escolar que los mismos maestros plantearon la conveniencia de realizar una evaluación sistemática de los avances de los alumnos.

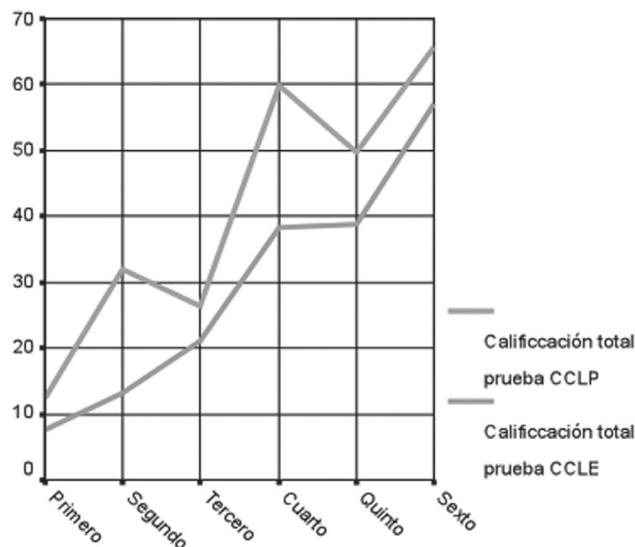
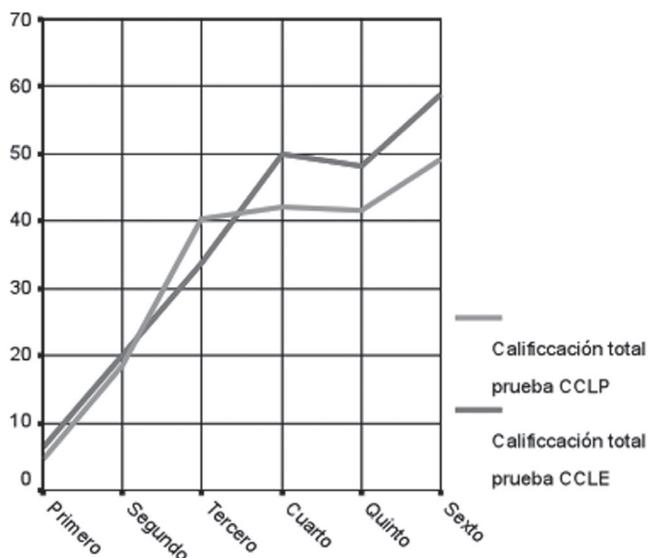
⁵ En un debate reciente sobre los efectos duraderos de la colonización, más allá de la independencia formal, autores como Quijano (2000), Mignolo (2003) y Walsh (2007) crearon los conceptos de “colonialidad” para referirse a la imposición de la cosmovisión occidental a los pueblos indígenas colonizados en América Latina. La “de-colonialidad” constituiría el proceso de superar esta subordinación ideológica y de conocimientos a través de la recuperación y activación de la cosmovisión propia como base para construir un proceso de desarrollo y de educación intercultural. No hay espacio aquí para discutir estas propuestas y sus alcances.

A partir de un taller sobre evaluación, comenzamos a elaborar una batería de pruebas de las cuatro habilidades en ambas lenguas. El mismo proceso se llevó a cabo en la otra zona indígena donde operaba otro sub-equipo de nuestro programa de investigación. Al final del año escolar 1999-2000 los equipos pilotearon, corrigieron y aplicaron finalmente la batería de pruebas. Durante el verano de 2000 el equipo integrado de docentes indígenas e investigadores calificó las pruebas y se discutieron los resultados, siempre en estrecha colaboración con los cuerpos docentes completos. Las interminables sesiones de calificación se transformaron en talleres teórico-prácticos enormemente enriquecedores para conocer más sobre los mecanismos de adquisición y aprendizaje de la primera y segunda lengua por parte de los alumnos. Es decir, el trabajo colectivo en general y la evaluación mediante pruebas psicométricas en particular adquirieron sentido y legitimidad para todos los participantes.

La progresión en el desarrollo de la competencia de escritura en L1 y L2

La batería de pruebas se aplicó al conjunto de la población en las cinco escuelas participantes, con un total mayor a 3.500 pruebas individuales. Para llegar a una identificación de los procesos de adquisición, se aplicaron las mismas pruebas a los alumnos de 1° a 6° grado. Este diseño de evaluación nos permitió construir un eje de desarrollo de las competencias de 1° a 6° grado. Comparamos, a nivel de promedios por grupos, los grados consecutivos como si fueran los mismos alumnos que transitaban a través de la primaria. Nos centramos aquí en el análisis comparado de una sola prueba, el test de redacción de un cuento infantil a partir de una lectura en voz alta por el profesor, que arrojó un resultado sumamente llamativo. 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 escritura en ambas lenguas que 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.

Una de las características de las aulas p'urhepechas que nos llamó la atención cuando por primera vez comenzamos con nuestra observación, fue el hecho que muchos alumnos y alumnas y escribían con fluidez y buena letra en ambas lenguas. A partir del 3° año redactaban pequeños textos de manera rápida y bastante coherente. En 5° o 6° grado ya escribían mucho mejor en español de lo que hablaban su segunda lengua. Nos sorprendió, entonces, que en un contexto sociolingüístico donde el español no está presente y



Cuadro 4
Comparación entre L1 (p'urhepecha) y L2 (español) en las pruebas CCL

tiene que enseñarse íntegramente en la escuela, como si fuera una lengua “extranjera”, los alumnos de todos modos lograban escribir con bastante coherencia textual y corrección, también en su segunda lengua.

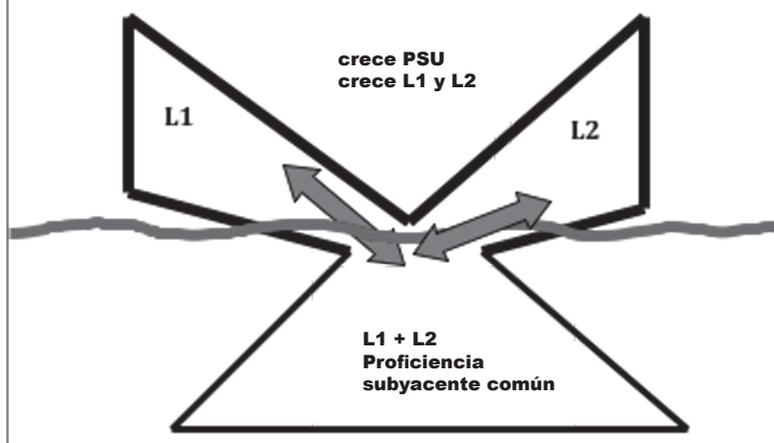
Esta observación se confirma en nuestras pruebas en p'urhepecha y español que muestran en general, a nivel de medias y medianas, un avance significativo entre los grados. Lo que llama la atención es el hecho muy significativo que la competencia de escritura se desarrolla de manera claramente paralela en L1 (p'urhepecha) y L2 (español) (ver cuadro 4).

Los resultados para la L1 se encuentran sistemáticamente por encima de los resultados en L2. Esta regularidad no se podría explicar como resultado de un desarrollo independiente de esta competencia en cada lengua. Por el contrario, el avance de la lecto-escritura en español se tendrá que interpretar sobre todo como una transferencia positiva de la L1 a la L2, ya que los alumnos casi no tienen acceso al español fuera de la escuela. El p'urhepecha como lengua “fuerte” lleva la principal carga en el desarrollo de la proficiencia cognitivo-académica del lenguaje (Cummins 2000). Una vez que existe una consolidación básica de la lecto-escritura en L1, esta habilidad cognitivamente exigente y descontextualizada puede transferirse de la L1 a la L2 (o ser accesada desde ambas lenguas, ver Francis 2002 y Hamel y Francis 2006).

En esta posibilidad de transferencia, que luego puede funcionar en ambas direcciones, reside una de las principales fortalezas de una educación bilingüe bien organizada. El principio básico es que todo lo que se aprende en una lengua (contenidos y competencias) se puede utilizar en la otra cuando participa en la cons-

trucción de la proficiencia subyacente común (PSU) a las dos lenguas que es de carácter académico y cognitivamente exigente (ver cuadro 5)⁶.

Cuadro 5
La proficiencia común subyacente y la transferencia entre las lenguas



La relación entre modelo curricular y aprovechamiento

Uno de los retos fundamentales al que se tiene que enfrentar todo modelo curricular es el rendimiento que produce cuando se compara con otros modelos. En nuestro estudio inicial pudimos comparar los resultados de las cinco comunidades que representan dos

⁶ Adoptamos esta gráfica del ya famoso iceberg de Cummins (1979) que simboliza la nula conexión, en la superficie visible, entre la gramática y la fonología de lenguas distantes. Debajo del agua, oculto a la vista, sin embargo, se encuentra la parte fundamental de la PSU que comparten las diferentes lenguas. Nosotros modificamos el cuadro al abrir canales entre la parte inferior y superior del iceberg y colocar flechas que simbolizan los procesos de transferencia o acceso (Hamel et al. 2004, Hamel y Francis 2006).

zonas sociolingüísticas contrastantes y tres tipos de currículo. Recordemos que la zona hñähñü representa una vitalidad etnolingüística muy débil y los niños indígenas ingresan a la escuela con nulos o muy escasos conocimientos de la lengua indígena (LI); son casi monolingües en español (E). En cambio, los alumnos en la región p'urhepecha de alta vitalidad etnolingüística llegan a la escuela siendo monolingües (ML) en LI o bilingües incipientes. La interdependencia entre las lenguas y la relevancia de la función de cada lengua en el desarrollo de la proficiencia cognitiva y académica del lenguaje (CALP) aparece con clara evidencia en los resultados (ver cuadro 6).

La escuela que castellaniza a niños casi monolingües en LI tiene los peores resultados: incluso en 6° grado, los alumnos apenas alcanzan a redactar un cuento muy breve y cometen muchos errores. Estos alumnos tienen que adquirir la lectura y escritura en una lengua que desconocen, y su lengua materna no se aprovecha para este proceso.

De hecho, los maestros no pueden cumplir su promesa a los padres de familia que sus hijos aprenderán rápido y bien el español y la lecto-escritura porque toda la enseñanza será en español.

En cambio, las escuelas de SI y UR que enseñan la lecto-escritura en LI, obtienen resultados mucho mejores; duplican prácticamente el puntaje en comparación con la escuela castellanizadora. Este resultado sorprende mucho dentro del sistema de educación indígena, ya que contradice y refuta las creencias tan arraigadas de la necesidad de enseñar todo en español para que los alumnos tengan éxito. Justamente porque – y no a pesar del hecho que – los alumnos aprenden en su propia lengua, llegan rápidamente a niveles satisfactorios en la lecto-escritura en L1 y transfieren estas habilidades posteriormente al español. Las escuelas que enseñan en español a alumnos monolingües o dominantes en español obtienen resultados superiores a los demás, lo que no sorprende.

Cuadro 6
Redacción en español EEE (narrativa)

Comunidad	L	N	Alumnos: Tipos de bilingüismo		
			Monolingües LI o bilingües incipientes LI-E	Monolingües LI o bilingües incipientes LI-E	Monolingües E o bilingües incipientes LI-E
			Tipo de currículo y funciones de las lenguas		
			Submersión/transición rápida al E	Mantenimiento basado en LI con bilingüismo aditivo.	Todo en E, 2 horas/semana LI
SB	P	158	6.523		
SI	P	82		12.617	
UR	P	79		13.631	
DI	H	137			22.415
DX	H	114			26.994

Escala: 0 - 40

L = lengua, LI = lengua indígena, E = español, P = P'urhepecha, H = Hñähñü

SB = San Bartolomé, SI = San Isidro, UR = Uringuitiro, DY = Dethi, DC = Daboxtha

Coefficientes de confiabilidad: 13 reactivos, Alfa = .8429; Alfa estandarizado por ítem = .8504

Cuadro 7
Redacción en lengua indígena (narrativa)

Comunidad	L	N	Alumnos: Tipos de bilingüismo		
			Monolingües LI o bilingües incipientes LI-E	Monolingües LI o bilingües incipientes LI-E	Monolingües E o bilingües incipientes LI-E
			Tipo de currículo y funciones de las lenguas		
			Submersión/transición rápida al E	Mantenimiento basado en LI con bilingüismo aditivo.	Todo en E, 2 horas/semana LI
SB	P	158	5.3846		
SI	P	82		18.0769	
UR	P	79		29.4872	
DI	H	137			15.5682
DX	H	114			16.3352

Coefficientes de confiabilidad: 13 reactivos, Alfa = 0,8934; Alfa estandarizado por ítem = 0,8977

En la prueba de redacción en lengua indígena, la escuela castellanizadora obtiene otra vez los peores resultados. Los alumnos casi no logran redactar un texto coherente, de cierta extensión y corrección en su propia lengua materna. Su capacidad de escritura en español es muy débil y no practican ni conciben la escritura en LI. Esto se debe al hecho que resulta muy difícil, de acuerdo con una serie de estudios en diferentes partes del mundo (Cummins 2000), desarrollar las habilidades como la lecto-escritura directamente en una lengua dominante que los alumnos no manejan adecuadamente. Además, la LI no ocupa ningún espacio curricular relevante y toda la orientación de la enseñanza contribuye a estigmatizarla y subordinarla. De este modo, los alumnos alcanzan un nivel muy pobre de dominio de la lecto-escritura en ambas lenguas y no pueden activar los mecanismos de transferencia. La gran sorpresa, particularmente para los maestros hñãhñús, fueron los resultados muy positivos de la prueba en lengua indígena en Hidalgo. Los alumnos casi monolingües en español redactan con puntajes tres veces más altos que la escuela castellanizadora un cuento en LI, a pesar de que casi nunca practican esta habilidad en la lengua de sus antepasados.





Una explicación probable se encuentra nuevamente en la identificación de las funciones de las lenguas y los principios de transferencia. Los alumnos logran una buena alfabetización y el desarrollo de otros componentes de su proficiencia académica en español, su lengua materna o lengua más “fuerte”. Sobre esta base pueden transferir esta habilidad cognitivamente exigente a la lengua indígena que es su L2 y su lengua más “débil”, a pesar de todo el contexto socio- y psicolingüístico adverso que rodea la lengua indígena. Todos nuestros datos señalan que la proficiencia de los alumnos no sólo es mucho mayor a la esperada por los maestros, sino que aumenta sistemáticamente en las cuatro habilidades de 1o a 6o grado. No sorprende, por último, que las escuelas que alfabetizan en LI obtengan los resultados más altos en esta prueba.

Por otro lado, el estudio realizado por el INEE (2008) a nivel nacional confirma los resultados de nuestra investigación en el micro-nivel de cinco escuelas al ubicar a la educación indígena en el nivel más bajo de todos los sistemas. La escuela p’urhepecha castellanizadora corresponde exactamente al padrón típico de escuelas que formaron la base de su muestra. Como señalamos antes, su interpretación identifica la aplicación de un currículo inadecuado y la mala calidad de las escuelas en su conjunto como factores decisivos de los malos resultados.

En síntesis, las escuelas p’urhepechas con su currículo propio basado en la lengua indígena obtienen resultados significativamente mejores que las escuelas que castellanizan. Su programa resulta ser de mejor calidad también en los rubros clásicos de la evaluación mediante pruebas psicométricas en rendimiento y aprovechamiento. Combinan dos buenas razones para fundamentar su currículo: Una es de orden macro-sociológica, política y antropológica, ya que con su procedimiento fortalecen la cultura y lengua p’urhepechas en un espacio de prestigio y contrarrestan su desplazamiento con la creación de unidades temáticas de la cosmovisión propia y de un lenguaje académico p’urhepecha. En el nivel micro de la psicolingüística y el aprendizaje, obtienen un mayor rendimiento al aprovechar plenamente la lengua materna de los alumnos como ventana para ingresar a la sociedad del conocimiento. Fortalecen la identidad y el desarrollo integral de la personalidad de sus alumnos, ya que en las escuelas observamos una mayor participación y alegría en el aprendizaje, y se reduce significativamente el trauma de la imposición del español y la estigmatización de la lengua propia. En las comunidades observamos además un grado significativamente menor de violencia juvenil en comparación con las comunidades vecinas.

5. Conclusión: Creando la calidad educativa desde el aula

En un inicio del proyecto, el uso de la lengua propia se justificó de manera defensiva, arguyendo que los niños todavía no hablaban español y que los resultados del enfoque anterior de castellanización habían sido muy malos, aunados a un gran ausentismo de los alumnos, como parte de un discurso institucional. La calidad se definió implícitamente como búsqueda de un mayor rendimiento escolar en las asignaturas por una vía no convencional. El camino escogido concuerda, paradójicamente, con los postulados oficiales de la EIB que nunca fueron implementados, pero que contradicen la política de facto de un sistema que impulsa la asimilación cultural y el desplazamiento de las lenguas indígenas. En aquel momento no se cuestionaban todavía los contenidos muchas veces inadecuados de la educación nacional que no estaba y hasta la fecha no está diseñada para la población indígena.

Poco a poco, sin embargo, en la medida en que los maestros pusieron en práctica sus propuestas y elaboraron material didáctico en p'urhepecha, se desencadenaron dinámicas de recuperación de la lengua y cultura indígenas. Mientras en un inicio de nuestra colaboración los docentes estaban preocupados sobre todo cómo cumplir con el pensum curricular en condiciones que consideraban adversas, con el tiempo pasaron paulatinamente de una orientación sustractiva y defensiva frente al bilingüismo a una orientación aditiva y a la reivindicación positiva de su propia cultura. El mismo uso consecuente de su lengua los llevó a desarrollar un programa específico de alfabetización, a definir y planear su currículo, a indagar temas fundamentales de la cosmovisión p'urhepecha para elaborar unidades temáticas y a crear neologismos a partir de significados existentes con el propósito de denominar conceptos matemáticos y de otras ciencias⁷.



⁷ La trayectoria del proyecto escolar y la investigación colaborativa del equipo aparece en el video documental "T'arhexperakua – Creciendo juntos" (ver bibliografía).

Alonso Méndez, Gerardo, Alonso Méndez, Plácido, Cano Flores, Everardo, Cortes Jiménez, Sócrates 2004. La alfabetización en lengua p'urhepecha y el aprendizaje escolar. Tesis de Licenciatura. Uruapan: manuscrito.

Bonfil, Guillermo 1988. La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. Anuario Antropológico, 86, 13-53.

CGEIB (Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, SEP) 2004. Experiencias innovadoras en educación intercultural. Vol 1, México: SEP-CGEIB.

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 1979. Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research* 49, 222-251.

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

Edwards, Verónica 1991. El concepto de calidad de la educación. Santiago de Chile: UNESCO/OLREAC.

Francis, Norbert 2002. Modular perspectives on bilingualism. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5, 141-161.

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

Hamel, Rainer Enrique 2008a. Bilingual education for indigenous communities in Mexico. En Cummins, Jim y Hornberger, Nancy H. (eds.). *Encyclopedia of Language and Education*, 2nd Edition, Volume 5: Bilingual Education, New York: Springer, 311-322.

Hamel, Rainer Enrique. 2008b. Plurilingual Latin America: Indigenous languages, immigrant languages, foreign languages – towards an integrated policy of language and education. En Hélot, Christine y Mejía, Anne-Marie de (eds.). *Forging Multilingual Spaces: Integrated Perspectives on Majority and Minority Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 58 – 108.

Hamel, Rainer Enrique 2010. Hacia la construcción de un proyecto escolar de EIB. La experiencia p'urhepecha: investigación y acción colaborativa entre escuelas e investigadores. en VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Buenos Aires: Ministerio de Educación y UNICEF, 113-135.

Hamel, Rainer Enrique, Brumm, María, Carrillo Avelar, Antonio, Loncon, Elisa, Nieto, Rafael, Silva Castellón, Elías 2004. ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 20, 83-107.

Hamel, Rainer Enrique, Erape, Ana Elena y Hernán-

dez Burg, Mariana 2007. Tankuarintani ka janhaskani P'urhepecha jimbo jurhenkurhini. La colaboración entre el proyecto escolar San Isidro-Uringuitiro en Michoacán y el equipo de investigación-acción CIEIB. Ponencia presentada en el Segundo Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural. 23 – 25. 10. 2007, Oaxaca, México.

Hamel, Rainer Enrique y Francis, Norbert 2006. The teaching of Spanish as a second language in an indigenous bilingual intercultural curriculum. *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. Actas de las III Jornadas de Etnolingüística, Universidad Nacional de Rosario, Argentina, 44-58.

INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) 2007. La calidad de la educación básica en México. Informe Anual 2006. México: INEE.

INEE (Instituto Nacional de Evaluación Educativa) 2008. La educación para poblaciones en contextos vulnerables. Informe Anual 2007. México: INEE.

Mignolo, Walter 2003. Un paradigma otro: colonialidad global, pensamiento fronterizo y cosmopolitismo crítico. *Historias locales-diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 19-60.

Quijano, Aníbal 2000. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, Edgardo (ed.). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Caracas: CLACSO, 201-245.

Richards, Jack C. y Rodgers, Theodore S. 2001. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Walsh, Catherine 2007. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento 'otro' desde la diferencia colonial. En: Castro-Gómez, Santiago y Grosfoguel, Ramón (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: IESCO-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 47-62.

Material del Programa CIEIB

T'arhexperakua – Creciendo juntos. Investigación colaborativa y educación intercultural bilingüe. <https://www.youtube.com/watch?v=CDNE07bu-3o&feature=youtu.be>

Hamel, Rainer Enrique. 2013. La evaluación educativa en el medio indígena: ¿garrote o t'arhexperakua?, La Jornada, 16.06.2013, <http://www.jornada.unam.mx/2013/06/16/politica/017a1pol?partner=rss>

Nota: Los textos de Hamel se pueden bajar de www.hamel.com.mx