

## TITULO

### “LA CENTRALIDAD DE LA LENGUA INDÍGENA P’URHÉPECHA EN LOS APRENDIZAJES ESCOLARES”

**COLECTIVO:** T’arhexperakua “Creciendo Juntos” proyecto escolar San Isidro-Uringuitiro

#### PARTICIPANTE

Mtro. Gerardo Alonso Méndez

[gerardoagricola10@gmail.com](mailto:gerardoagricola10@gmail.com)

#### DESCRIPCIÓN DEL COLECTIVO

El colectivo T’arhexperakua “Creciendo Juntos” se integra por un grupo de profesores de dos escuelas primarias de la región purépecha en el estado de Michoacán, además de un grupo de estudiantes y profesores investigadores de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Iztapalapa CDMX. Este colectivo hace investigación acción colectiva desde las prácticas escolares con relacionado a la viabilidad del uso de la lengua indígena en la didáctica escolar, con bases de la lingüística aplicada dentro del enfoque intercultural, y está dirigida a l@s niñ@s indígenas de la cultura y lengua p’urhépecha del estado de Michoacán en la república mexicana, de manera que hasta estos días esta propuesta pedagógica tiene una trascendencia de trabajo de más de 20 años.

**PALABRAS CLAVE:** Monoculturalismo, pluriculturalismo, interculturalidad, monolingüismo, plurilingüismo, bilingüismo, castellanización, transferencia lingüística, bilingüismo sustractivo, bilingüismo aditivo, lengua uno y lengua dos.

**LUGAR:** Comunidades P’urhépecha de San Isidro y Uringuitiro del municipio de Los Reyes estado de Michoacán.

**GRUPO POBLACIONAL:** Niñ@s indígenas de la cultura y lengua p’urhépecha del estado de Michoacán, región meseta p’urhépecha.

**PAÍS:** México

**NOMBRE DE LA RED:** RedTEC

#### CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

El escenario de este proyecto está centrado en las escuelas primarias “Miguel Hidalgo” y “Lic. Benito Juárez” de las Comunidades de San Isidro y Uringuitiro, estas escuelas son dependientes de la dirección general de educación indígena DGEI de la Secretaria de Educación en el Estado SEE, las comunidades y escuelas en mención se ubican en la sierra alta del municipio de Los Reyes Michoacán, una de las zonas más pobres de la entidad, pero rica en la conservación de la esencia cultural p’urhépecha, de ahí su nombre inicial del Proyecto San Isidro-Uringuitiro (SI-UR) que en sus inicios en 1995 surge como una alternativa para lograr centrar el interés por la escuela en los niños y niñas monolingües p’urhépecha, con la posibilidad de brindar las mismas oportunidades de alcanzar un aprendizaje con igualdad de condiciones que sus similares hispanohablantes de las escuelas de la región en el marco de los planes y programas educativos oficiales.

Para entonces más del 90% de la población de estas comunidades era monolingües en su lengua nativa p'urhépecha, cuya situación lingüística hasta la actualidad fue cambiando hacia un bilingüismo de carácter aditivo como resultado del trabajo escolar cuyas primeras generaciones de egresados hoy son padres de familia.

Bajo estas condiciones de la región ,aún es posible conservar gran partes de la cultura y lengua propias a contracorriente de las políticas lingüísticas y económicas adoptadas y ejecutas por estado nacional mexicano, cuyos impactos derivan toda una serie de deterioros culturales y lingüísticos, tales como el auto rechazo y desuso de la lengua nativa, la apropiación de tradiciones y costumbres citadinas en las convivencias sociales, las formas de alimentación y en los nuevos modos de trabajo cooptado por la masificación jornalera para las grandes empresas agrícolas transnacionales.

## DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA

### 1. El proyecto de educación intercultural bilingüe.

Desde 1995 da inicio este proyecto escolar propio con un enfoque intercultural y un programa de equilibrio lingüístico, cuyo objetivo final era alcanzar un bilingüismo aditivo de enriquecimiento entre la lengua p'urhépecha (L1) y el español (L2) a partir la enseñanza del currículo nacional en la lengua p'urhépecha mientras que el español se enseña como segunda lengua con un programa específico y una metodología que va desde una comunicación oral en los primeros grados hasta llegar a un uso escrito y académico en los grados superiores.

La premisa inicial del proyecto fue **“la alfabetización en lengua p'urhépecha”** logrando con ello un éxito en la lecto–escritura con los niños y las niñas de primer grado con logros muy superiores a lo tradicionalmente alcanzado con los modelos de castellanización, mecanismos que imponen la lengua castellana sobre las lenguas indígenas minimizando su uso. La castellanización fue una política que adoptan los estados nacionales posteriores a la independencia y la revolución, con la idea de borrar las lenguas y culturas originarias y encausarlas hacia una sola cultura y lengua nacional dando pie a lo que hoy se conocen como políticas monoculturales y monolingües.

Para poder encausar el reto de la alfabetización en lengua indígena se tuvo que romper el esquema establecido en los planes y programas educativos oficiales, haciendo una revisión de todo tipo de antecedentes lingüísticos, antropológicos, jurídicos y psicopedagógicos para así poder tomar acuerdos y consensos entre profesores, padres de familia y autoridades.

### 2. Los procesos de la alfabetización en lengua indígena.

Este proceso comienza con revisar y poner a prueba todos los alfabetos que se habían utilizado con fines de antropológicos, se elaboró mucho material didáctico y de apoyo, y así mismo se hace una adecuación de metodologías. Los resultados no tardaron en reflejarse, ya que los alumnos alcanzaron con mayores éxitos la lectura y escritura desde su lengua nativa que en años anteriores con la lengua castellana no se lograba, pero sobre todo con mayores niveles de comprensión y sentido en ambas habilidades.

### 3. La centralidad de la lengua en los contenidos escolares.

Cuando los niños alcanzan un desarrollo parcial significativo de sus habilidades lingüísticas en lengua p'urhépecha, es decir más o menos al término del segundo grado, se comienza a usar esta misma lengua como un recurso fundamental para la generación del aprendizaje escolar o lo que en términos del enfoque constructivista se dice *"construir el conocimiento"* en el entendido de que la lengua p'urhépecha es la más fuerte y se sobrepone al español. La lengua p'urhépecha es la lengua que ofrece más posibilidad para lograr un aprendizaje significativo puesto que integra plenamente los conocimientos previos de los niños y que están estructurados bajo los conceptos de esta misma lengua.

Para dar cauce didáctico a un aprendizaje significativo en la antología para los cursos estatales de actualización XIII etapa de la SEE y UNEDPROM MICHOACAN (2003-2004: 41) en un texto de Cesar Coll se afirma... *"que los profesores conozcan los conocimientos previos de los alumnos y alumnas sobre el tema que van a estudiar es importante no únicamente porque son las que éste utiliza para aprender, es decir, no puede prescindir de ellas en la realización de nuevos aprendizajes, sino porque de ellos dependen las relaciones que les es posible establecer para atribuir significado a la nueva información que se le plantea"* y si la lengua indígena da pauta a la expresión de estos conocimientos sería un tanto ilógico que los profesores obviáramos esta lengua dentro de los procesos de enseñanza y/o aprendizaje, como se venía haciendo años atrás con la escuela castellanizadora. Fue así que esta modalidad de trabajo requirió que los profesores dieran todas las facilidades para que los alumnos expresaran y comentaran en su lengua sin limitación alguna, todos los conceptos básicos previos que servirían de sustento para anclar los nuevos conocimientos que se analizan tema por tema, lección por lección o texto por texto según el caso; redondeando, explicando y consolidando la información correspondiente de los contenidos escolares y alcanzando el significado de los mismos, y a la vez convirtiendo el trabajo del aula más dinámico y activo entre los profesores y sus alumnos o entre los propios alumnos. Esta nueva dinámica de trabajo tuvo sus bases desde las planeaciones de clases donde se establece una correlación de las asignaturas en función de la lengua materna, requiriendo necesariamente una conciencia innovadora del profesorado y un trabajo colegiado de facto admitiendo la intervención interdisciplinaria de diversos profesionales como lingüistas, pedagogos, y antropólogos de las instituciones de educación superior, ya sea como investigadores o estudiantes para tesis, siempre con la mira de enriquecer este trabajo.

### 4. Bases para los conceptos y el vocabulario p'urhépecha.

Al tocar cada uno de los campos del conocimiento se tuvo la necesidad de incursionar la lengua p'urhépecha en las cuestiones académicas, conformando conceptos y el vocabulario necesario en los procesos didácticos, para ello se recurrió a las consideraciones siguientes:

- Buscar las raíces propias de la lengua.
- Hacer extensiones semánticas
- Realizar los préstamos del español.

Dentro de este proceso se tuvo que hacer una revisión exhaustiva de todos los materiales anteriormente utilizados en los ámbitos pedagógicos, aunque estos solo resolvían la parte de la lectura y escritura de la lengua y no así la cuestión académica general en los campos disciplinares de los planes y programas de educación primaria.

## 5. Procesos de acompañamiento

Ya avanzado en proyecto de escuela, para 1998 se integra un equipo de estudiantes y profesores investigadores entre lingüistas, pedagogos y antropólogos, procedentes de las instituciones de educación superior como la UAM-I, UPN, UNAM y DGEI, y a partir de ese año hasta la actualidad juntos vamos realizando la Investigación acción colaborativa escuelas p'urhépecha - investigadores externos. Este proceso consta de varias etapas, empezando con un estudio etnográfico de reconocimiento, una etapa de observaciones directas de clases y dinámicas escolares, una etapa de análisis y procesamiento de la información observada, una etapa de intervención y toma de acuerdos, una etapa de evaluación y análisis de resultados y hasta la actualidad una etapa de construcción de un currículum de educación intercultural bilingüe (EIB) propiamente para estas dos escuelas.

## 6. Adecuación y ajuste curricular

Al revisar y comprender que el Programa Nacional no funciona bien en las escuelas indígenas, hubo la necesidad de hacer ajustes y adecuaciones para emprender con la creación de un currículo EIB sin dejar los enfoques y bases disciplinares del currículo oficial como instrumento central en las manos de maestros y maestras, este trabajo hasta la actualidad sigue como tema de discusión y desarrollo desde las prácticas en el aula, considerando cada uno de los cambios y las reformas realizadas en las últimas dos décadas, y focalizando por lo menos tres principios base del proyecto propio.

### 6.1. La centralidad de la lengua indígena.

El uso de la lengua indígena como medio de instrucción principal que en los apartados anteriores (3 y 4) ya se explicó con mayor detalle.

### 6.2. El español como segunda lengua (L2)

Para el ajuste curricular, el español pasa ser una segunda lengua o lengua adicional para los alumnos p'urhépecha, ya que no es imposible enseñar el español con el currículo oficial como tal, para lo cual se determina su uso bajo las siguientes consideraciones:

- Programa de Enseñanza del Español L2
- El español como lengua de instrucción secundaria en áreas y temas apropiados.

En el caso de estas escuelas p'urhépecha, hemos definido ciertos objetivos por ciclos para la enseñanza del español como segunda lengua (L2). En el primer ciclo (1º y 2º grado) desarrollamos intensamente el español oral, organizado en torno a unidades temáticas. La lecto-escritura, que se enseña paralelamente en la lengua materna, aparece esporádicamente en español, pero no se impulsa sistemáticamente. En el segundo ciclo (3º y 4º) continúa el desarrollo oral del español y se trabaja intensamente con la lecto-escritura en L2 aprovechando la activación de las estrategias de transferencia desde la L1.

En esta etapa se producen muchas transferencias de la ortografía y a veces de la sintaxis de lengua indígena. Esto no preocupa a los docentes ya que poco a poco se van corrigiendo estas interferencias y los alumnos van consolidando la escritura en español L2, también en este ciclo las unidades temáticas se pueden extender para abarcar cada vez más componentes ya más extensos de una o dos materias. En el tercer ciclo (5<sup>o</sup> y 6<sup>o</sup>) se puede enseñar una o dos materias en español o, alternativamente, se puede dividir una materia para su enseñanza parcial en cada una de las lenguas. En el segundo y tercer ciclo se diseñan actividades y ejercicios donde la escritura y la oralidad en L2 se refuerzan mutuamente. Lo más importante es la práctica muy intensiva para superar los niveles umbrales más básicos en el dominio de la segunda lengua.

En síntesis, podemos afirmar que la experiencia con la aplicación de un nuevo currículo basado en la lengua y cultura p'urhépecha nos ha dado resultados sumamente interesantes y alentadores, ya que nuestros alumnos han vivido un cambio radical en sus formas de aprendizaje. Quedan, sin embargo, muchos problemas que atender para mejorar el programa, las estrategias, los materiales para acercarnos cada vez más a una verdadera educación p'urhépecha intercultural y bilingüe

### 6.3. El componente cultural en el currículum.

La construcción del currículum p'urhépecha de educación intercultural bilingüe, desde el aula también considera el componente cultural para su integración en los contenidos y competencias bajo las siguientes consideraciones:

Los contenidos **INTRACULTURALES** como todos aquellos saberes que proviene de la cultura propia.

Los contenidos **INTERCULTURALES** todo lo de la sociedad nacional plasmados en el currículo oficial o en otros términos los llamados conocimientos universales.

En cuanto a los contenidos interculturales actualmente se ordenan a manera de un calendario de actividades propias de la cultura local y fenómenos sociales o ambientales del contexto, y a través de ellas se desarrollan las actividades curriculares. Esto favorece a que los niños no solamente empoderen su lengua sino también los saberes propios de la cultura mediante una dialógica con el conocimiento curricular oficial.

## 7. Fundamentos psicolingüísticos.

Esta propuesta de trabajo se sustenta principalmente en los estudios lingüísticos realizados por el Dr. Enrique Hamel y otros especialistas que él mismo cita en sus análisis, los fundamentos de carácter psicolingüísticos se desprenden de uno de los modelos explicativos de la educación bilingüe que ha tenido la mayor repercusión a nivel internacional y que surgió a finales de los años setenta; desarrolló los conceptos de *doble nivel umbral*, *proficiencia subyacente común*, *transferencia de habilidades entre lenguas*, y otros más (e. g. Skutnabb-Kangas 1984, Cummins 1979, 1984, 1989, 1994, 2000). Se propuso proporcionarle una fundamentación psicolingüística científica al reclamo generalizado de la enseñanza de y en la lengua materna en contextos de bilingüismo asimétrico.

Argumentó que, lejos de constituir una barrera para el aprendizaje exitoso de los principales conocimientos y habilidades escolares (lecto-escritura y matemáticas), la enseñanza en la L1 puede producir, bajo determinadas condiciones, efectos positivos acumulados a mediano plazo en las habilidades académicas en general, y en el dominio de la L2 en particular. Los programas de sumersión como la castellanización y transición rápida, en cambio, llevan regularmente a un bajo rendimiento en contextos de asimetría social, puesto que no desarrollan las habilidades cognitivo-académicas relevantes en la L1 del alumno.

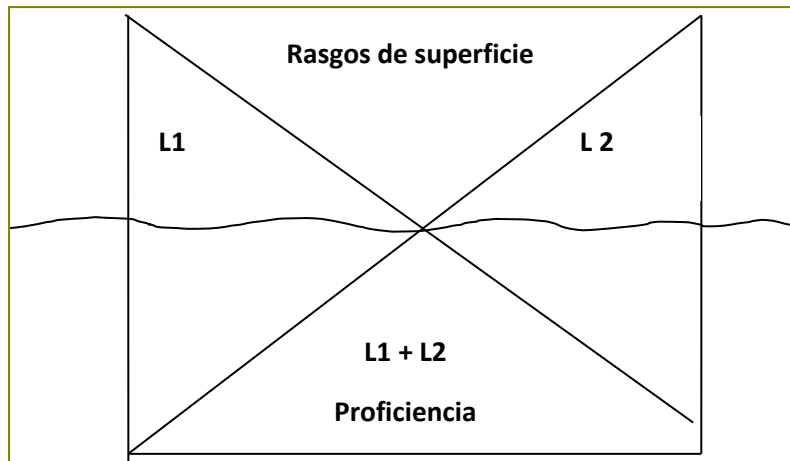
La contribución novedosa de este modelo consistió en la distinción, en el campo del bilingüismo, entre dos componentes del lenguaje que, si bien son interdependientes, guardan una cierta autonomía entre sí. Se trata, por un lado, de prácticas interactivas altamente apoyadas por su contexto inmediato como las conversaciones cotidianas, y las actividades académicas por el otro, donde se usa el lenguaje sin mucho apoyo contextual y que plantean exigencias cognitivas mayores que las primeras. La comprensión de lectura, la escritura, la abstracción y generalización, las matemáticas pertenecen a este campo del lenguaje.

Cummins trasladó estas conceptualizaciones y distinciones al campo del bilingüismo. En un trabajo temprano, Cummins (1979) acuñó el término *habilidades interpersonales comunicativas básicas* (BICS) y *proficiencia cognitivo-académica del lenguaje* (CALP). Lo importante es que las primeras se desarrollan a una edad temprana en la lengua materna, mientras que las segundas se consolidan recién en la adolescencia avanzada. En el caso del aprendizaje de una segunda lengua, la diferencia puede ser mayor.

Sin esta diferenciación quedaría sin explicarse una preocupante paradoja que se observa en muchos niños de minorías etnolingüísticas subalternas, especialmente hijos de trabajadores inmigrantes, que adquieren una competencia comunicativa y fluidez de expresión muy proficiente en las habilidades audio-orales en la L2; éstas les permiten satisfacer las exigencias de la comunicación cotidiana, sin embargo manifestaban agudas deficiencias en las habilidades académicas, por lo cual es altísimo el porcentaje de fracaso escolar entre ellos, debido a un currículo inadecuado.

Entonces el factor de mayor importancia para el éxito escolar consiste en la construcción de la proficiencia académico-cognoscitiva que es básicamente común y subyace a ambas lenguas (proficiencia subyacente común, PSU). Puede, en principio, desarrollar a través de cualquiera de las dos o más lenguas, siempre y cuando el alumno haya alcanzado el nivel umbral suficiente de dominio en esa lengua. El proceso fundamental es la *transferencia* de estas habilidades de una lengua a otra. De tal suerte, la alfabetización y el impulso de contenidos curriculares en la lengua materna, anteriores o paralelos a la introducción de la L2 como tal, producirían un efecto positivo acumulado en la adquisición de la lecto-escritura en L2, ya que en este caso el alumno podría activar una serie de estrategias de transferencia para apropiarse con mayor éxito de los nuevos conocimientos y habilidades.

## Interdependencia lingüística entre L1 y L2



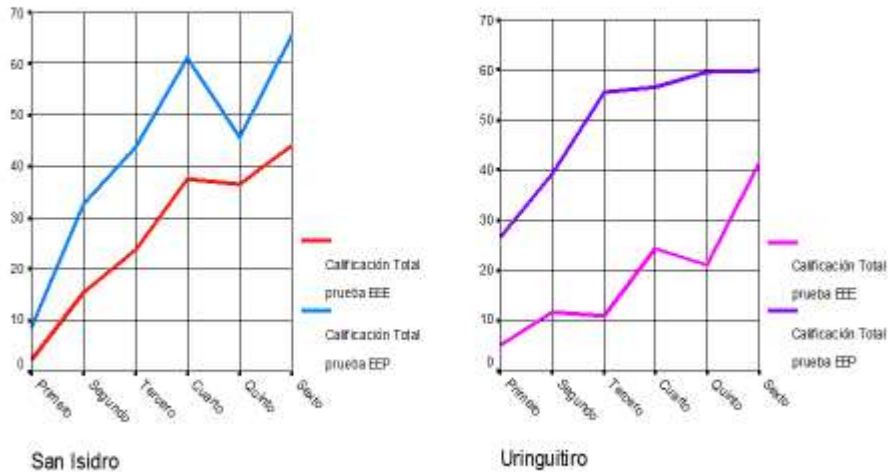
En años recientes la discusión se desplazó de un enfoque predominantemente psicolingüístico como el anterior a una preocupación interdisciplinaria que le da mayor peso a la integración de aspectos sociolingüísticos, culturales y pedagógicos. Existe una mayor conciencia que no hay un solo factor o modelo que explica el éxito o fracaso de un programa educativo. Hoy en día, el debate se centra en la necesidad de involucrar a los padres de familia y comunidades, de transferir cotos de poder a los alumnos (empoderamiento) y de cambiar radicalmente la pedagogía obsoleta que caracteriza muchos sistemas de educación indígena.

### 8. Resultados parciales del proyecto.

A manera de comprobación del impacto de este proyecto, periódicamente en más de dos ocasiones se han realizados pruebas de bilingüismo tanto escrito como de capacidad cognitiva, en donde se aplican más de 600 pruebas con modalidades específicas de expresión escrita en español EE-E y de capacidad cognitiva de la misma CC-E, igualmente para la lengua p'urhépecha, EE-P y CC-P, con un total de 2400 baterías que se aplican con bastante rigurosidad y son sometidas a una exhaustiva revisión para la validación de resultados con el propósito de que sean verídicos y confiables.

Durante el análisis de estas pruebas es posible encontrar muchos aciertos del proyecto, pero también muchas deficiencias que por el propio proceso de desarrollo no se cuidan, lo sobresaliente que se puede compartir es el demostrar como el bilingüismo tanto en la expresión oral, escrita y cognitiva se puede trabajar desde la perspectiva intercultural con énfasis hacia un bilingüismo aditivo enriquecedor, que no induce a los niños indígenas en aprender el español como lengua dominante y a la larga abandonar o rechazar su lengua, sino más bien valorar y apreciar su lengua madre y aprender el dominio de una segunda lengua para una contexto lingüístico diferente.

## Comparación del promedio de las pruebas por lengua y comunidad



### EL SENTIDO EMANCIPADOR DEL PROYECTO

El reto emancipador más importante de este proyecto es *el empoderamiento de la lengua indígena en el espacio áulico de la escuela pública* a contracorriente de la vieja idea de las prácticas de dominación- subordinación entre la lengua y cultura dominante, entredicho lenguas nacionales hacia las lenguas y culturas de los pueblos originarios y otras minorías étnicas, bajo las premisas falsas de que son lenguas menos importantes y no tiene sentido su desarrollo en la escuela. Hasta años antes de 1995 justo con el movimiento indígena más importante de las últimas décadas enarbolado por el EZLN, no se tenía un registro de una escuela que dentro de sus prácticas considerara a una lengua indígena como el motor de conocimiento y todo el escenario de las practicas escolares, aun en la modalidad llamada educación bilingüe bicultural (1978), siempre la prioridad fue la enseñanza del español sin considerar la gran diversidad lingüística y cultural sujeto a los núcleos poblacionales originarias.

Entre otros aspectos de la emancipación que hasta la actualidad podemos observar con este trabajo son:

La constante y permanente descolonización ideológica de los profesores y padres de familia por y en la desvalorización de su lengua y cultura madre.

El trabajo colectivo entre los profesores como un elemento necesario para la planeación y replanteamiento constante de su trabajo (repensar el trabajo docente)

El alto desarrollo de la autoestima de los alumnos hacia el aprecio de su lengua con niveles óptimos en la lectura y producción escrita.

Plantear de manera constante una alternativa educativa de manera paralela a los planes y programas oficiales sin que se tenga que llegar a una confrontación o rechazo.



Desarrollar una verdadera educación intercultural bilingüe en donde constantemente las lenguas y los saberes tienen que negociar sus espacios de uso sin llegar a una dominación – subordinación, sino más bien dar vida a un diálogo constante en la dinámica de los conocimientos intraculturales e interculturales al tiempo que se da paso a un bilingüismo aditivo y equilibrado.

Dejar en claro una verdadera colaboración entre las instituciones de educación superior con instituciones de educación básica, para realizar investigaciones, intervenciones puntuales y seguimiento a los cambios pertinentes para mejorar día con día las prácticas escolares.

Desarrollar un gran sentido de pertenencia en los alumnos y maestros dentro de las relaciones sociales y académicas interculturales, sin dejar de lado las particularidades y semejanzas lingüísticas o culturales.

## Bibliografía

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

Skutnabb-Kangas, Tove (1984). *Bilingualism or not. The education of minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, Jim (1989). *Empowering minority students*. Sacramento: California Association for Bilingual Education.

Hamel, Rainer Enrique (1988). Las determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe. *Signos. Anuario de Humanidades 1988*. México: UAM-I. 319-376.

- SEE, UNEDEPROM MICHOACAN. 2003 – 2004 (. Como optimizar los recursos para el aprendizaje en la atención a la diversidad. Coll, Cesar.1998pp. 40-45 Ed. Graó,

## ILUSTRACIONES ANEXAS



**Profesora preparando su material didáctico.**



**Profesora portando su traje tradicional**