



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD IZTAPALAPA
DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
POSGRADO EN CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS

**La construcción de la educación p'urhepecha intercultural
bilingüe en el aula: diseño curricular, planificación de clases y
prácticas pedagógicas**

Helmith Betzabé Márquez Escamilla

Tesina de Maestría en Ciencias Antropológicas

Director: Dr. Rainer Enrique Hamel Wilcke

Asesores: Dra. Patricia de Leonardo y Ramírez

Dr. Héctor Muñoz Cruz

México, D. F., junio 2014



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

ACTA DE EXAMEN DE GRADO

No. 00103

Matrícula: 2123800066

LA CONSTRUCCION DE LA EDUCACION P'URHEPECHA INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL AULA: DISEÑO CURRICULAR, PLANIFICACION DE CLASES Y PRACTICAS PEDAGOGICAS.

En México, D.F., se presentaron a las 15:00 horas del día 7 del mes de julio del año 2014 en la Unidad Iztapalapa de la Universidad Autónoma Metropolitana, los suscritos miembros del jurado:

DR. RAINER ENRIQUE HAMEL WILCKE
DR. HECTOR AMADOR MUÑOZ CRUZ
DRA. PATRICIA DE LEONARDO Y RAMIREZ

Bajo la Presidencia del primero y con carácter de Secretaria la última, se reunieron para proceder al Examen de Grado cuya denominación aparece al margen, para la obtención del grado de:

MAESTRA EN CIENCIAS ANTROPOLOGICAS

DE: HELMITH BETZABE MARQUEZ ESCAMILLA

y de acuerdo con el artículo 78 fracción III del Reglamento de Estudios Superiores de la Universidad Autónoma Metropolitana, los miembros del jurado resolvieron:

aprobar

Acto continuo, el presidente del jurado comunicó a la interesada el resultado de la evaluación y, en caso aprobatorio, le fue tomada la protesta.



HELMITH BETZABE MARQUEZ ESCAMILLA

ALUMNA

REVISÓ

LIC. JULIO CÉSAR DE LARA ISASSI
DIRECTOR DE SISTEMAS ESCOLARES

DIRECTORA DE LA DIVISIÓN DE CSH

DRA. JUANA JUAREZ ROMERO

PRESIDENTE

DR. RAINER ENRIQUE HAMEL WILCKE

VOCAL

DR. HECTOR AMADOR MUÑOZ CRUZ

SECRETARIA

DRA. PATRICIA DE LEONARDO Y RAMIREZ

Índice

1. Introducción	3
2. Problemas y retos de la educación indígena	10
2.1 La cadena: currículo, planeación e implementación en el proyecto T'arhexperakua	
2.2 Apuntes sobre la educación indígena en América Latina y México	
3. El proyecto escolar T'arhexperakua- Creciendo Juntos y el equipo de investigación CIEIB	21
3.1 Introducción	
3.2 El surgimiento del proyecto escolar y sus etapas (1999-2014)	
3.3 El currículo EIB	
4. La colaboración con las escuelas: trabajo de campo y metodologías de análisis	34
4.1 Trabajo de campo	
5. Análisis de clases	45
5.1 El corpus de clases y su observación	
5.2 Clase de matemáticas en español	
5.3 Clase de lenguaje y comunicación: la fábula	
5.4 Resumen de análisis y teorización	
6. Reflexiones finales	96
7. Bibliografía	109
8. Anexos	116

1. Introducción

El presente trabajo pretende analizar la relación entre planeación e implementación de clases a partir del material curricular del proyecto piloto “T’arhexperakua” de educación intercultural bilingüe en dos escuelas primarias de la meseta p’urhepecha en Michoacán. Dicha relación constituye una pieza clave en el funcionamiento educativo pues es aquí donde se articula el conjunto de elementos que componen la enseñanza institucional (componentes macro) y los procesos de aprendizaje por parte de los alumnos (componentes micro).

El proyecto escolar se ha conformado a través de la colaboración del Programa “Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe” (CIEIB) de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, con los profesores p'urhepechas de las escuelas de San Isidro y Uringuitiro que hoy se llama Proyecto T’arhexperakua - Creciendo Juntos. Una pieza central en esta colaboración de más de 12 años consiste en el desarrollo de un currículo propio, basado en el currículo oficial, con un conjunto de instrumentos curriculares específicos y propios de la educación intercultural bilingüe moderna y de la cultura p’urhepecha. El trabajo colectivo se ha organizado durante varios años como una permanente triangulación entre el análisis de la práctica, la elaboración, aplicación y validación en el aula y la corrección de los instrumentos.

A través de los años el Proyecto T’arhexperakua ha adquirido un papel destacado y pionero entre los proyectos escolares indígenas de autogestión, en particular por su elaboración curricular que coloca en el centro la lengua y la cultura indígena. Los programas curriculares propios constituyen desde hace años los principales instrumentos que, en manos de los docentes, guían y sustentan una praxis diferente a la que se observa comúnmente en las escuelas indígenas.

La centralidad del currículo propio explica por qué la planificación escolar colectiva e individual, que traduce el currículo en acción educativa, juega un

papel tan importante para el proyecto escolar. Fue también uno de los pasos que más problemas causaron y siguen causando en la cadena de la actividad pedagógica. Como punto de partida, reconocemos que, al momento de iniciar esta investigación, todavía no funciona satisfactoriamente la integración pedagógica entre los instrumentos curriculares, las competencias y conocimientos de los docentes, la planificación de clases y su puesta de práctica en el aula, junto con la necesaria retroalimentación de sus resultados para la formación y el mejoramiento de los instrumentos. Por estas razones se identificó como una prioridad del proyecto colectivo realizar un estudio del proceso completo de planificación escolar a partir de los instrumentos curriculares experimentales hasta la construcción y reproducción de conocimientos y competencias a través de la interacción en el aula.

En el segundo capítulo abordaré el contexto social más amplio que ha caracterizado la relación históricamente construida entre los Estados-nacionales y la parte de su población a la que han sido dirigidos la mayoría de los programas educativos interculturales: los pueblos originarios. Como menciona Muñoz (2004), desde la década de los noventa se ha avanzado en la apropiación institucional y jurídica de “las doctrinas de la interculturalidad plurilingüe y de los derechos comunitarios indígenas” (Muñoz, 2004:10) debido a la visibilidad de las reivindicaciones políticas, económicas y socioculturales de los pueblos, lo que provocó objetivos y acciones de reorganización educativa promovida desde el Estado que el autor llama “interculturalidad institucional”. En contraparte, lo que ocurre con la interculturalidad en las organizaciones y prácticas sociales cotidianas, no oficiales, “opera de un modo paralelo, arraigado en las relaciones interculturales e intragrupalas, con intereses y objetivos distintos, a veces incompatibles, con los que plantea el sistema escolar” (Ibid, 2004:10) y que llama “interculturalidad histórica” que en el contexto de nuestro trabajo podríamos llamar mejor la “interculturalidad fáctica”. Ubicar estas distinciones puede ayudarnos a analizar si en algún momento estos procesos se encuentran y de qué manera lo hacen dentro de un proyecto escolar.

Después de discutir las posturas institucionales y las prácticas cotidianas de la interculturalidad, presento en el capítulo tres la conformación del proyecto escolar, introduciendo el espacio en el que se ubican ambas escuelas y las diferentes etapas recorridas dentro del proyecto colaborativo, así como la estructura del currículo que se ha desarrollado e implementado hasta el día de hoy en las escuelas de San Isidro y Uringuitiro.

Las dificultades que resultaron de la implementación de un currículo único nacional, monolingüe en español y concebido para una población mestiza, en las escuelas y comunidades indígenas de país, constituyeron desde siempre uno de los temas y conflictos medulares de la educación indígena.

En 1978, con la fundación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), se “crea una institución dispuesta a dialogar con el magisterio y a experimentar con innovaciones en los programas formativos y curriculares” (Dietz y Mateos, 2011:77), lo que implica un proceso de “biculturalización del currículo” que sirvió de base para repensar las relaciones entre el Estado y la sociedad nacional con sus mayorías y minorías indígena-mestiza (Ibid, 90). Después de más de una década de luchas y movimientos reivindicativos de la etnicidad, producto de procesos sociales, se logró superar la visión dicotómica para introducir el uso de la categoría “educación intercultural bilingüe” en donde “el subsistema educativo dedicado a la población indígena se ha convertido en foco privilegiado del reconocimiento de la diversidad ya no como un problema sino como un derecho colectivo” (Muñoz, 2001) que requiere de respuestas gubernamentales “diferenciadas y pertinentes” (Dietz y Mateos, 2011:90) y que conllevan procesos de diversificación programática y curricular. Y habrá que reconocer que

“como sea que fuere, la tendencia interculturalista en nuestro continente se ha constituido en un influyente factor que ha acelerado la reformulación de las políticas públicas de las sociedades contemporáneas, aunque ha tendido a focalizarse más en el currículo diferenciado y en la formación docente” (Muñoz, 2004:27).

Sin embargo, hasta la fecha (2014) sigue vigente el currículo único y obligatorio para toda la educación básica en México, incluyendo el subsistema de educación indígena. Las propuestas que el gobierno ofreció para este sector consistieron siempre en adaptaciones, complementos y materiales adicionales en lengua indígena, de modo que no contamos con una propuesta curricular propia y viable para la educación indígena. Al día de hoy, tampoco existe una apropiación real de la propuesta intercultural por el sistema de educación pública en general (Schmelkes 2005), una problemática que no será tema de esta investigación. Para el sector de educación indígena, hay coincidencia que se necesitan más investigaciones sobre “cómo es” o “cómo funciona” en situaciones concretas y contextualizadas para articular las dimensiones discursivas con las praxis cotidianas.

El capítulo tres aborda el trabajo de investigación, intervención y elaboración curricular, realizado en ambas escuelas por nuestro proyecto. Explica el currículo EIB y sus instrumentos que usan los maestros en sus actividades cotidianas como importante contextualización de mi trabajo de investigación. Este capítulo tiene el propósito de relacionar una línea de trabajo particular, como la que se desarrolla en este texto, con la complejidad estructural que significa el desarrollo de un proyecto escolar en una perspectiva intercultural y bilingüe propia.

En el capítulo cuatro se tratarán los objetivos generales y específicos de la investigación, así como los procedimientos llevados a cabo para obtener los datos, apuntando al registro en los salones de clase.

El interés en el estudio de lo que sucede en el aula, como el lugar donde se materializa la producción y reproducción de competencias, conocimientos y valores, ha adquirido mayor relevancia como consecuencia de los cambios de conceptualización que se observan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Destaca la aparición de la etnografía de la educación (Spindler, 1982, otros) y la etnografía de la comunicación como corriente de la sociolingüística (Gumperz

& Hymes 1964, 1972) y aparecen nuevas herramientas para el análisis del discurso y de la interacción verbal dentro de la micro-sociología cualitativa (Garfinkel, Anselm Strauss, Sacks & Schegloff, etc.)¹. Desde la perspectiva de las diversas corrientes cualitativas en la micro-sociología, la antropología y sociolingüística, los eventos de interacción entre seres humanos y los procedimientos interpretativos que éstos desarrollan para darle un sentido a la acción humana y comprender las estructuras sociales, constituyen el núcleo y las células básicas de la sociabilidad y construcción social. No son derivables de categorías macro ni reductibles a sus componentes de input (Hamel, 1982, 1984).

En ese sentido, la investigación etnográfica en los salones de clase ha permitido abordar el proceso de socialización, matizando dos aspectos:

Por una parte el peso determinante atribuido a la socialización primaria en la formación de identidades y la homogeneización de comportamientos y, por otra, la verticalidad que caracterizaba la concepción original. El replanteamiento de la idea de socialización también debe tomar en cuenta la complejidad del proceso de aprendizaje humano, que no corresponde al modelo simple de "interiorización". En esta línea, se enfrenta uno al nudo, aún no resuelto, de la relación entre procesos genéricos de construcción del conocimiento y la capacidad humana de aprender múltiples significados contextuales e infinitamente variables (Rockwell, 1996:9).

En el programa CIEIB las investigaciones sobre la interacción verbal en el aula jugaron un papel central para identificar los patrones discursivos y las estrategias pedagógicas, incluyendo el uso de las lenguas, en las aulas de la educación indígena llamada Educación Intercultural Bilingüe (ver Hamel & Ibáñez, 2000 y Hamel et al., 2004, las tesis de Carrillo 2005 y Silva 2005). Desde esta perspectiva, la planificación de clases y su puesta en práctica en el aula constituye, como había señalado al inicio, un lugar central en el proceso educativo. Es el lugar y momento en que los factores macro de la enseñanza (currículo, materiales, formación y orientación de los docentes) construyen en

¹ Ver referencias a estos textos en Hamel (1982, 1984).

forma interactiva los conocimientos compartidos en el aula que producen los aprendizajes. Es justo en esa unidad de interacción entre la función orientadora del maestro y la actividad del alumno, donde se posicionan y toman fuerza los materiales curriculares desarrollados en el proyecto T'arhexperakua, donde se concreta cómo se aplican y construyen dichos saberes o contenidos que buscan un desarrollo integral con base en las características sociolingüísticas de las comunidades. Esto es, la articulación entre propósitos, objetivos, lenguas, saberes, identidades, etc., a manera de averiguar si se podría “romper la colosal, prolongadísima e inaceptable brecha entre las propuestas educativas y las realidades escolares” (Muñoz, 2004:45).

Con el objetivo de observar los elementos que se articulan en esta cadena pedagógica interactiva en la cotidianidad y realidad de las escuelas, desarrollo en el capítulo cinco el análisis detallado de dos clases de quinto año, una de cada escuela y ambas en español, para ilustrar el proceso completo desde el material curricular, la planificación de contenidos y su aplicación con los alumnos. Para esta labor, se realizó un seguimiento de planeaciones con los profesores y se identificaron los contenidos en el currículo oficial así como en los Planes Bimestrales del proyecto; además se registraron las clases haciendo transcripciones completas de las mismas poniendo el énfasis en las interacciones turno por turno para finalmente dar una interpretación sobre “lo que sucede ahí”, como el lugar último del proceso de enseñanza-aprendizaje en este contexto específico.

Para cerrar esta primera aproximación, se presentan las reflexiones finales en donde se recapitula el proceso de constitución de esta tesis para proponer conclusiones provisionales y, en ese sentido, dar una orientación a los resultados de la investigación para su próxima fase como investigación de doctorado.

2. Problemas y retos de la educación indígena

2.1 La cadena: currículo, planeación e implementación en el proyecto

T'arhexperakua

Diversos autores coinciden (Dietz y Mateos 2011, Hamel 1988, 2010, Muñoz 2002, 2004) en que una de las problemáticas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) reside en la significativa desconexión, el verdadero abismo que existe entre la planeación y conceptualización a nivel de la DGEI como institución rectora y las prácticas pedagógicas en el aula. La instancia ministerial concibe la puesta en práctica de la planeación educativa, el currículo y los materiales didácticos como un problema de implementación desde arriba hacia abajo para llegar a producir intervenciones pedagógicas culturalmente pertinentes en contextos interculturales y bilingües. Más allá de algunos documentos programáticos, no concibe, en los hechos, una retroalimentación real desde la práctica, ni mucho menos que las mismas escuelas se constituyan en proyectos escolares que produzcan sus propios modelos. La posible retroalimentación se dificulta por la falta de “investigaciones evaluativas, cualitativas y del seguimiento de experiencias” (Muñoz, 2002:35).

Esta ausencia justifica la investigación propuesta de acompañar a los docentes y estudiar la cadena que se construye entre el uso del material curricular, las planificaciones de clase y la posterior aplicación en el aula, para analizar el proceso a través del cual estos actores *construyen el sentido de la educación intercultural bilingüe* en la cotidianidad de las escuelas. A su vez, la observación de las prácticas pedagógicas debería permitirnos articular la realidad de maestros y alumnos -lo que sucede ahí- con las discusiones teóricas así como las implicaciones ideológicas, políticas y pedagógicas alrededor de la EIB. El estudio se justifica aún más por el hecho que no se trata de una práctica pedagógica cualquiera, sino de una acción pedagógica que participa en el desarrollo de un proyecto escolar propio, de sus instrumentos y estrategias.

Es el análisis etnográfico del aula que nos hace posible observar y reconstruir la vinculación entre el currículo, la planeación y la transmisión-construcción de conocimientos, competencias y valores en la interacción entre maestros y alumnos. Habrá que concebir esta cadena – no tanto como una secuencia de pasos desde arriba hacia abajo, como lo sugiere el concepto deductivo de “implementación” usado por las instituciones educativas, sino como un proceso de *apropiación* creativa y transformación de los instrumentos y materiales por parte de los docentes. No obstante, habrá que tener en cuenta que lo que sucede en el salón de clases debe ser pensado como un espacio institucional, producto de relaciones históricamente construidas entre el Estado, los pueblos originarios y la población mestiza.

La relación entre enseñanza y aprendizaje en la educación institucional ha generado diversas reflexiones en la búsqueda de comprenderla y de hacer más eficaz la adquisición de conocimientos, pues la mayor parte de la enseñanza de los maestros y las formas como los alumnos manifiestan lo que saben ocurre en el salón de clases a través del lenguaje oral y escrito. Sin embargo, el proceso de enseñar y aprender también implica el análisis de otros elementos, espacios y procesos que modelan las interacciones entre docentes, alumnos e investigadores externos dentro de las escuelas primarias. Este proceso también está vinculado a la formación de una concepción determinada del mundo y de la vida que facilita la comprensión de la realidad de estos niños, ya que, como lo ha señalado Rockwell (2005), hay ciertos elementos dentro de la experiencia escolar que revelan u ocultan algo de la estructura social que tiene como trasfondo la conformación política e ideológica de la sociedad.

Con base en lo anterior, considero que los salones de clase son un espacio privilegiado para dar cuenta de ciertos procesos sociales, a través de la etnografía, poniendo el énfasis en los sentidos construidos en contextos de interacción, así como los procedimientos interpretativos que los mismos sujetos

desarrollan para darle un sentido a sus acciones alrededor de un evento², como lo que sucede en el aula. Ya que, como menciona Candela (2001), "la educación es un proceso público de negociación y creación cultural que se realiza básicamente a través del discurso en la escuela" (Candela, 2001:2).

2.2 Apuntes sobre la educación indígena en América Latina y México

No es mi propósito reseñar aquí la historia de la educación indígena en México o en el conjunto de América Latina, ya que existen suficientes recuentos. Me limitaré a señalar algunas tendencias históricas que explican los retos y las contradicciones que afectan hoy el sistema de educación indígena en general y las escuelas p'urhepechas que desarrollan su propio proyecto escolar en particular. Casi todos los obstáculos y retos se relacionan con la visión del Estado y de los principales actores en cuando al lugar de los pueblos indígenas en un estado nacional transformado, y el papel, tanto de la educación en general como de las lenguas indígenas en ese proceso.

El papel de la educación para los pueblos indígenas en América Latina

En América Latina, se cristalizaron desde la Colonia dos posiciones ideológicas fundamentales en cuanto al papel que los pueblos indígenas deberían jugar en la configuración de las nuevas entidades políticas. Conforme fue tomando cuerpo el proyecto de construcción del estado nacional mexicano en el siglo XIX, éstas se perfilaron con mayor nitidez y se acentuaron a partir de la Revolución: una veía en la desaparición de los pueblos indígenas una condición previa a la construcción del estado nacional unificado; ésta impulsó la destrucción acelerada de las antiguas relaciones de producción que se habían conservado durante la Colonia por las políticas de la encomienda y bajo la protección de la Iglesia. Fomentó la integración de los pueblos indígenas a la cultura nacional, indígenas cuya "marginación" se definió desde siempre como

² La etnometodología y el análisis conversacional buscan reconstruir cómo los actores establecen un orden social en la interacción a través de las reglas, normas y definiciones (Garfinkel, 1967; Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974). En la etnografía de la comunicación, el principio es el método interpretativo permanente de los actores en la interacción a partir de los significados semánticos y de los sentidos o significaciones sociales y contextuales, como en situaciones comunicativas clave (Gumperz & Hymes, 1964, 1972; Hamel, 1982,1987).

atraso e incomunicación lingüística, debidos supuestamente a su falta de conocimientos de la lengua y cultura nacional. La otra posición - que también impulsaba la conformación de un estado nacional - pugnaba, desde Bartolomé de las Casas hasta las reivindicaciones indígenas actuales, por la preservación de las culturas y lenguas autóctonas en este proceso. Sin lugar a duda, en la práctica se impuso casi siempre la primera posición, más allá de los planteamientos programáticos (Hamel, 1999: 180-181)

La educación de los indígenas se ubicó desde siempre en el centro de las políticas indigenistas y los modelos educativos estaban diseñados para lograr los objetivos sociopolíticos generales: la aculturación y asimilación cultural junto con el desplazamiento y la aniquilación de las lenguas indígenas, por un lado, o la preservación, el reforzamiento y la recuperación de las culturas y lenguas indígenas en programas auténticamente interculturales y bilingües que operan desde una perspectiva pluricultural y de enriquecimiento. Éstos últimos constituyen todavía un anhelo y no una realidad.

No cabe duda que la segunda opción no podría funcionar con éxito sin una profunda transformación de las sociedades latinoamericanas en su conjunto y la construcción de estados plurinacionales como se está intentando hacer en Bolivia y Ecuador. ¿Será factible, dentro del proyecto de formación de estados nacionales, conciliar la construcción de una identidad nacional con la preservación de la diversidad lingüística y cultural y el reconocimiento de los pueblos indígenas como componentes fundamentales de la nación, en el contexto de una globalización que deconstruye, por lo menos parcialmente, los pilares de los estados nacionales? Este debate, que está en curso en América Latina, tendrá que establecer un marco conceptual general para definir las orientaciones y la función que la educación indígena tendría que cumplir en este proceso.

En un segundo nivel, de orden pedagógico, habrá que desarrollar el currículo adecuado y definir un perfil identitario, académico, cultural y lingüístico de los

egresados de cada nivel educativo. Se tendrán que establecer los contenidos y las competencias que una tal educación debería enseñar, así como la naturaleza de su componente intercultural y bilingüe. Habrá que definir el uso y la función de las dos lenguas involucradas, la lengua indígena y la lengua nacional, como también los objetivos sociolingüísticos que el currículo se propone.

El estado nacional y los proyectos indigenistas

El trabajo de Ortiz (2000) sobre la modernidad nos esboza una reconstrucción de algunos trazos comunes que han tenido los procesos de constitución de la nacionalidad en América Latina que expondré a manera de resumen. *El legado del pasado* en el periodo colonial y las crisis de independencia, “síntesis históricamente madurada en el contacto entre el colonizador, los pueblos indígenas y, en el caso de muchos países, del trabajo esclavo del negro africano” (Ibid, 2000:45). *La conformación de identidades propias en cada nación* en donde se “reorienta el pensamiento latinoamericano” y el mestizo es valorado positivamente, creando una nueva raza: “la raza cósmica de los latinoamericanos”. *La noción de desarrollo como una esperanza de transformación social* en donde la sociedad y la economía juegan papeles muy importantes y se redefinen, entre otras cosas, las manifestaciones de la cultura tanto popular, como símbolo de “raíces nacionales” (tango en Argentina, samba en Brasil), así como las que se desarrollan en torno a los nuevos medios de comunicación (la hora nacional en México) que legitiman a los Estados nacionales.

Estos procesos nos conducen a “hacer referencia al *indigenismo* en cuanto una forma netamente latinoamericana del nacionalismo que muestra profundas ambigüedades de la modernización en los países” (Camus, 2002:31) y que tiene su máximo auge entre 1920 y 1970, colocando la identidad nacional sobre la base de la indianidad pero dirigida, sobre todo, a las clases medias en expansión.

Así, mientras se aprovechaba el pasado civilizatorio indígena para dar profundidad a la narrativa nacional, se trató de abrir canales de movilidad social para los indios, y se esperaba su incorporación a la estructura de clases. Estos procesos de

mestizaje, aculturación, integración, asimilación, en general y salvando los matices de las diferentes políticas indigenistas en América Latina, nos remiten de nuevo a las dos caras de Jano: nación y modernización; a dos niveles espaciales y político-culturales de la ficción de la igualdad-homogeneidad. Nos hablan de procesos de “incorporación” a la nación de parte de los excluidos de ella, esos “otros” no ciudadanos aunque residentes del territorio nacional; pero, sobre todo, contienen la idea de la asunción cultural de la occidentalidad (Camus, 2002:32)

Esta articulación de los grupos indígenas y el resto de la sociedad nacional constituyó el fundamento de las políticas indigenistas “que pretendían incorporar a la población indígena a una entidad nacional moderna y homogénea” (Vargas, 1994:27). En México, la aculturación fue sustentada teóricamente desde la antropología, siendo Manuel Gamio uno de sus principales exponentes. Para este autor, la incorporación del indio a la sociedad mestiza predominante era necesaria para “caracterizar a la población mexicana para que ésta constituya y encarne una patria poderosa y una nacionalidad coherente y definida” (Gamio, 1992:183). En ese sentido, González Apodaca (2008) menciona que la escolarización tiene un papel central en la perspectiva incorporativa de Gamio “en tanto herramienta central del cambio cultural inducido, debe trascender las funciones alfabetizadoras y castellanizadoras, para convertirse en una educación integral con criterio nacionalista y bases científicas” (González Apodaca, 2008:35).

A las tesis teóricas del indigenismo le siguió “la reacción crítica que abrió paso al paradigma etnicista con Bonfil Batalla como su principal representante” (Bertely, 1998:87) y que buscó “revertir el eurocentrismo antropológico de la primera mitad del siglo y generando un marco explicativo dicotómico entre una sociedad tradicional indígena definida como propia y una sociedad hispanohablante y su cultura occidental definida como ajena” (Ibid, 1998:89).

Con el auge de los discursos reivindicativos de la etnicidad, los estudios antropológicos de las relaciones interculturales se diversificaron en función de su mayor o menor cercanía con el

discurso estatal o con las confederaciones y movimientos indígenas latinoamericanos. La revitalización étnica que se dibujaría en las décadas de 1970 y 1980 y se profundizaría en años posteriores, puso en tela de juicio los marcos interpretativos de la antropología y disciplinas afines, y el emergente campo de estudio de la etnicidad redimensionó el papel de los marcos culturales y las dimensiones ideológicas que sustentan tanto la etnicidad como el nacionalismo (González Apodaca, 2008:38).

Esa revitalización de la etnicidad se manifestó en Latinoamérica, según López (2000), a partir de movimientos indígenas que abren el debate a “una situación aparentemente resuelta pero que había sido más bien encubierta por la tradición homogeneizante así como por la ideología del mestizaje que primaron en la región desde principios de siglo y marcaron la literal exclusión de las sociedades indígenas en la construcción de las sociedades autodefinidas como nacionales” (López, 2000:1). En este contexto, nociones como interculturalidad surgen “como una alternativa a las organizaciones indígenas, sobre todo en lo relacionado con la educación” (Ibid, 2000:2).

Desde los años setenta, los pueblos indígenas han impulsado movimientos etnopolíticos en toda América Latina que incluyen reivindicaciones educativas. Éstas varían y combinan un amplio abanico de demandas que van desde el acceso a la educación hasta el reclamo de crear un sistema propio, basado en las culturas y lenguas indígenas y bajo su control. Por otro lado, con la globalización³, surgieron exigencias de transformaciones profundas de los estados latinoamericanos que incluían reformas educativas para lograr una mayor eficiencia de sus sistemas como condición para el desarrollo. En estas innovaciones, la educación indígena juega un papel complejo y controvertido, ya que en ella se entrecruzan los dos procesos (Hamel, 2001, 2008).

³ “Lo que suele llamarse globalización se presenta como un conjunto de procesos de homogeneización y, a la vez, de fraccionamiento articulado del mundo, que reordena las diferencias y las desigualdades sin suprimirlas” (García Canclini, 1999:48). Además, “está cargado de implicaciones políticas que no dejan de ser preocupantes” (Ortiz, 2000:61).

Educación indígena: del bilingüismo bicultural a la interculturalidad

Las tesis etnicistas que dieron origen al modelo bilingüe bicultural “no soslayaron la dimensión estructural de las relaciones interculturales, antes bien pusieron el acento en sus dimensiones ideológicas y culturales como factor de asimetría” (González Apodaca, 2008:38). En ese sentido, Hamel (1988) menciona que la relación entre los objetivos de una planeación educativa y los efectos reales que causa un determinado programa en contextos interculturales es sumamente compleja

Cuando existe, como en América Latina, una relación diglósica, conflictiva y de dominación entre las lenguas, nacionales y minoritarias, los programas orientados hacia una educación bilingüe y bicultural, se ven enfrentados con mucha frecuencia a una serie de condiciones predominantemente adversas; entre ellas destacan las políticas implícitas y explícitas de integración social a través de la erradicación etnolingüística, como también la carencia de métodos, materiales y profesores especializados (Hamel, 1988:321).

Por su parte, Muñoz ha mencionado que “por razones de política mundial, se asume el principio de la interculturalidad dual o polarizada, que circuló en estos ambientes educativos como la biculturalidad complementaria al bilingüismo” (Muñoz, 2004:40), construyendo los primeros sistemas educativos indígenas o proyectos innovadores.

En el campo de la educación indígena en América Latina, el lingüista venezolano Esteban Monsonyi ha sido el primero quien definió un programa de educación intercultural y bilingüe en los años 1970, partiendo de su propia experiencia con los indígenas arhuacos, un pueblo selvático de la cuenca amazónica que exhibe una alta vitalidad etnolingüística. En un texto conjunto, Monsonyi y Rengifo (1983) parten de la idea que

La Educación Intercultural Bilingüe tendrá, como punto de partida, a las lenguas y culturas de las respectivas etnias, las cuales constituirán las formas y contenidos básicos del proceso educativo formal. A estos elementos originarios se van agregando -en forma gradual, no conflictiva ni sustitutiva- todas aquellas áreas temáticas tomadas de la

cultura mayoritaria que el educando indígena requiere para una formación integral que, aun siendo específica, en ningún caso lo dejará en desventaja frente al alumno no indígena (Monsonyi y Rengifo, 1983:212).

En estas primeras consideraciones cabe precisar que, desde la perspectiva lingüístico-cultural, la interculturalidad latinoamericana está relacionada con tres aspectos: en primer lugar, “con más de medio millar de idiomas indígenas u originarios y con los patrones culturales y visiones del mundo que tales idiomas vehicular” (López, 2000:4); en segundo lugar, “con la existencia de lenguas criollas⁴ --como el papiamento del Caribe holandés o el francés creole hablado en Haití o el castellano palenquero del Caribe colombiano-- y de las culturas que en ellas se expresan” (Ibid, 2000:4); y, finalmente, “por la presencia de lenguas extranjeras diversas, producto de la migración europea y asiática” (Ibid, 2000:5).

En el caso mexicano, con la Reforma Educativa de 1993, la educación indígena adoptó una perspectiva novedosa con la propuesta de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), la nueva denominación que sustituye la anterior de “bilingüe bicultural”. Según los lineamientos oficiales,

Se entenderá por educación intercultural aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística... Se entenderá la educación bilingüe como aquella que favorezca la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación tanto de la lengua indígena como del español, y elimine la imposición de una lengua sobre otra (Dirección general de educación indígena DGEI, 1999, Lineamientos Generales para la EIB..., 11-12).

Diez años después la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* de 2003 establece en su Artículo 7º: “Los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español”. El componente intercultural debe abarcar, según las definiciones programáticas, a

⁴ Las lenguas criollas resultaron del contacto entre dos lenguas europeas o entre una de ellas y lenguas africanas o entre alguna de las anteriores y una o más lenguas indígenas.

la población escolar en su conjunto, mientras que el componente bilingüe remite casi exclusivamente a la población indígena. El *Programa Nacional de Educación 2007-2012* recoge la legislación y propone la elaboración de programas diferenciados. La reforma educativa de la primaria, como parte de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), que se implementó en el sexenio de Calderón (2006 - 2012), no incluyó, sin embargo, una propuesta integral y coherente para las necesidades de educación en contextos indígenas. “Con la inclusión de una materia llamada <lengua adicional> que será una lengua originaria en el sistema de educación indígena, se abre un pequeño espacio, pero que no satisface las exigencias y necesidades de una verdadera EIB” (Hamel, 2011).

Ahora bien, en el marco de las reformas educativas que se viven en varios países latinoamericanos, se apela a la noción de interculturalidad “para referirse a la necesidad de que todos los educandos desarrollen sentimientos positivos respecto de la diversidad étnica, cultural y lingüística que caracteriza a la gran mayoría de sociedades latinoamericanas” (López, 2000:8). Sin embargo, hablar de la diferencia nos remite a la desigualdad ya que como menciona Portal (2009), son las caras de una misma moneda, ya que “la construcción del otro no es sólo un proceso de distinción, sino que conlleva una carga ideológica en donde se recrea abiertamente la desigualdad y la exclusión” (Ibid, 2009:23). En ese sentido, la autora diferencia el concepto de multiculturalidad, como un hecho innegable de la constitución de las sociedades a partir de la pluralidad de culturas y la interculturalidad como “un tipo de vínculo construido que se establece entre las múltiples culturas” (Ibid, 2009:24). La interculturalidad, entonces, encierra un conjunto de contradicciones y tensiones que requieren ser pensadas y discutidas, pues inciden en la construcción identitaria y ciudadanía⁵. En suma, “persiste en el presente la disyunción entre el proyecto de construcción de una sociedad multicultural y la lucha contra la exclusión y la desigualdad” (Muñoz, 2004:19).

⁵ Dagnino (2003) ha explorado las implicaciones del pluralismo cultural y el derecho a la diferencia, que siempre está conectado a situaciones concretas de desigualdad y discriminación, como uno de los debates actuales sobre ciudadanía.

En este punto considero útil la diferenciación que establece Albó (2002) entre interculturalidad *positiva* “cuando la gente de diversas culturas se relaciona entre sí de manera positiva, creativa y enriquecedora de ambas partes” (Ibid, 2002:260); *negativa* “si sus relaciones llevan a disminuir o eliminar a una de las partes” (Ibid, 2002:260); e *institucional o estructural*, “cuando este tipo de relaciones -positivas o negativas- se plasman en las estructuras de manera de ser una institución” (Ibid, 2002:260). No obstante, hay que tomar en cuenta que las relaciones e interacciones se pueden presentar entre dos o más culturas.

Por su parte, Mato (2009) nos ayuda también a aproximarnos a la idea de interculturalidad a partir de un universo de aplicaciones potenciales que incluyen

Todos aquellos tipos de casos en los cuales las diferencias nombradas o percibidas como *culturales* o de *sentido o visión del mundo* se presentan con relación a referentes étnicos y también de género, generación, religiosidad, clase o posición social, territorio, ideología política, orientación sexual, preferencias de consumo, institucionales, profesionales, etc. De este modo, no resulta plausible suponer que existiría un campo *objetivamente* delimitado de asuntos que serían de suyo propio *culturales*, o de relaciones que *a priori* cabría considerar como *interculturales* (Mato, 2009:29).

Pero sí depende de los usos de la idea de interculturalidad que hagan los agentes sociales, por lo que las diferencias que se expresan a través de las demandas educativas de las poblaciones indígenas, constituyen uno de los elementos que nos permiten hablar de prácticas interculturales.

En este contexto, han surgido proyectos y experiencias para contrarrestar los efectos y resultados de las políticas aplicadas, así como para ampliar el debate al relacionar la interculturalidad con un diálogo democrático entre el Estado y los pueblos indígenas en el marco del reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, esto es, “reconstruir desde la sociedad civil y con el Estado una multiculturalidad democrática” (García Canclini, 1995, citado en Jiménez Naranjo, 2011:152). Ampliar el significado democrático del Estado equivale a

convertir en interés público los sistemas culturales indígenas y en nuestro caso, permitir una educación pública diferencial (Jiménez Naranjo, 2011:152).

En resumen, podemos constatar que en la actualidad (2014) la Dirección General de Educación Indígena cuenta con una serie de definiciones generales de Educación Intercultural Bilingüe que establece el currículo único oficial como base y propone algunas adaptaciones como los parámetros curriculares para la materia adicional “lengua indígena” y otros tipos de ajuste curricular. En la práctica, sin embargo, prevalecen en la mayoría de las escuelas indígenas del país las prácticas castellanizadoras, en diferentes modalidades según las condiciones sociolingüísticas, que llevan a la aculturación y al desplazamiento de las lenguas indígenas.

Cualquier proyecto escolar que nace de las escuelas y comunidades mismas y se propone revertir los efectos de la castellanización y superar el modelo educativo subyacente, se tiene que enfrentar a un doble reto: la inercia del currículo de facto (castellanización) y las definiciones de EIB vigentes de la DGEI que, de acuerdo con la opinión de la mayoría de los especialistas (Bertely, Dietz, Hamel, Mateos, Muñoz y otros) y también con nuestra experiencia colectiva en el Proyecto T’arhexperakua, resultan absolutamente insuficientes.

3. El proyecto escolar “T’arhexperakua- Creciendo Juntos” y el equipo de investigación CIEIB

3.1 Introducción

La presente investigación se desarrolla en las escuelas primarias de las comunidades de San Isidro y Uringuitiro, Michoacán, Municipio Los Reyes, que se encuentran ubicadas al poniente de la capital del estado de Michoacán en una de las regiones más altas de la Meseta P’urhepecha. Al norte colindan con la comunidad de Patamban, al sur con las comunidades de San Antonio y Charapan, al oriente con la comunidad de Santa Rosa y al poniente con la comunidad de Jesús Díaz Tsirio. Su extensión territorial es de aproximadamente 4,000 hectáreas entre las cuales una parte menor son tierras de cultivo temporal y la mayor parte corresponde a la zona boscosa de especies coníferas. Las dos comunidades se encuentran a una distancia de aproximadamente un kilómetro, a unos 2700 metros sobre el nivel del mar, en las coordenadas geográficas de 102°, 18” longitud oeste y a 19°, 44” latitud norte. Se hallan al pie del cerro “K’eri juata”, o mejor conocido como cerro de Patamban en la falda oriente, por lo que el clima predominante es el frío templado con lluvias en verano.

Durante los años 1930, las actuales comunidades de San Isidro y Uringuitiro conformaban un solo pueblo denominado “Jurhinhitiro”, que en español se traduce “visualizar hacia una parte baja”; tenía una población aproximada de 100 personas. Sus orígenes se remontan hasta la época colonial; según informes de los ancianos de la comunidad, se fundó como una forma de defensa de los límites territoriales de la comunidad matriz que es Pamatácuaro. En la actualidad las dos comunidades forman parte de los trece anexos que pertenecen territorialmente a la comunidad indígena de Pamatácuaro, del Municipio de Los Reyes.

En 1957 se dividieron las dos comunidades y se fundó San Isidro, con la mayoría de la población original en el lugar donde se encuentra hoy.

Uringuitiro también se cambió de lugar. Ambos desplazamientos se dieron originalmente para buscar lugares con un mejor acceso al agua. Cultural y lingüísticamente pertenecen al grupo étnico p'urhepecha, región sierra y sub-región Pamatácuaro. Se caracterizan por una variedad lingüística única y exclusiva para esta región que se diferencia ampliamente de otras subregiones, aunque esto no representa problemas de comunicación⁶.

Según datos⁷ de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), el Estado de Michoacán atiende a 24,714 alumnos indígenas, de los cuales 13,205 son hablantes de p'urhepecha⁸, con un total de 196 escuelas primarias indígenas. En el municipio de Los Reyes se encuentran 25 primarias indígenas.

La escuela de San Isidro contaba en 1999 con 330 alumnos y 18 docentes, mientras que la de Uringuitiro con 105 alumnos y 6 docentes. En 2013, San Isidro cuenta con 220 alumnos y 18 docentes, y Uringuitiro con 120 alumnos y 6 docentes. La situación sociolingüística es de alta vitalidad etnolingüística en la región. En 1999 más del 70% de los habitantes de las dos comunidades eran monolingües. La gran mayoría de los alumnos ingresaba con nulos o muy pocos conocimientos del español a la primaria, de manera que la escuela tenía que hacerse cargo de enseñar la lengua nacional como si fuera una lengua extranjera. En los últimos años aumentó la presencia y los conocimientos del español de algunos habitantes, incluyendo niños y niñas, sobre todo debido a la migración laboral temporal hacia zonas de agroindustria. Sin embargo, en 2014 todavía ingresa una mayoría de alumnos a las escuelas con bajo o nulo dominio del español.

3.2 El surgimiento del proyecto escolar y sus etapas (1999-2014)

En estas dos escuelas existe un proyecto escolar propio, iniciado por los docentes, quienes decidieron a mediados de los años noventa arrancar con la

⁶ Datos obtenidos de una tesis colectiva de licenciatura de los profesores de las comunidades (Alonso et al, 2004).

⁷ <http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/informacion/estadisticasDGEI.pdf>

⁸ El número de hablantes de p'urhepecha sólo aparece a nivel de educación básica (preescolar, primaria y secundaria).

alfabetización y la enseñanza de todos los contenidos curriculares en lengua indígena, como ilustra este fragmento de entrevista a uno de los fundadores:

Y bueno en el 91-92 viene el cambio de.. programas, de la reforma, de la movilización educativa y todo eso pues eso nos movió el tapete, ¡chin! siempre cualquier reforma así como que incomoda y como que molesta y como que le buscas y en ese entonces ahí empezamos a buscar alternativas de trabajo con los compas y ya teníamos el colectivo (...) Tons llegan los 95, yo ya tenía aquí.. llegue en 89⁹, casi seis años, y ya habíamos mejorado, ya habíamos repuesto los vidrios, la pintura, ya se veía diferente, la gente empezó a ver luego luego cuando llegamos que pues la escuela había cambiado, ¿no? y entonces pus había muchos ánimos; cuando yo llegué aquí era casi cuatrocientos alumnos (...) Entonces empiezo a trabajar y digo: -oye! y ¿por qué no consideramos la lengua?,, pus somos maestros indígenas-, era mi fundamento, -maestros indígenas y tenemos que usar la lengua-; tonces para los ingresos empezamos a aplicar los exámenes, en dos lenguas, p'urhepecha y español,, y entonces era un esfuerzo y hacer todo, todo../la toma de decisiones, intervenir, para que se valorara el cincuenta y cincuenta (...) y luego viene el profe Valente, él trabajaba en la DGEI y tenía mucha experiencia en capacitar gente, hacer materiales y todo eso, entonces llega a la escuela y dice si no nos gustaría trabajar, él fue el primero que nos empezó a hablar de proyecto, como en un plan piloto y nos arrancó, nos despertó; de hecho ya nosotros ya teníamos pues pensado en algo diferente, bueno ps aquí esta, ¿no? se conjuntaron las ideas y así iniciamos este proyecto que hasta hoy todavía estamos.. pregonando, ¿no? nunca pensamos que fuera tan complejo y que diera tanta satisfacción (profesor de San Isidro).

En ese momento se tomaron varios acuerdos en el colegio de profesores de la escuela Miguel Hidalgo de San Isidro. En el año escolar 1995/96, los tres maestros fundadores del proyecto escolar, el director y dos profesores experimentados más, se hicieron cargo de los tres grupos de primer grado para iniciar la nueva forma de trabajo y llevar sus grupos hasta el sexto grado. Los demás profesores se comprometieron a tomar de tres en tres los primeros grados en los años escolares subsiguientes, a aplicar el nuevo programa y a llevar cada uno su grupo hasta sexto grado también. Así fue posible

⁹ Cuando el profesor inició en su profesión ejercía en la comunidad vecina de San Antonio.

implementar el nuevo proyecto en toda la escuela en el transcurso de seis años. Los tres maestros fundadores planearon en conjunto sus clases y elaboraron una gran cantidad de material didáctico para cada año. Asesoraron a los maestros que los seguían y les pasaban año tras año sus materiales y sus experiencias. La escuela Lic. Benito Juárez de Uringuitiro se integró en el año escolar 1996/97 al proyecto escolar.

En 1998 llegó un pequeño equipo de investigadores de la UAM-I y de la UPN Ajusco de visita a San Isidro y Uringuitiro para conocer el proyecto escolar. Con mucha generosidad, las dos escuelas invitaron a los visitantes para realizar un diagnóstico del nuevo enfoque y para recomendar posteriormente algunas mejoras.

En enero de 1999 se inició el trabajo de campo y de investigación en las dos escuelas y, entre docentes p'urhepechas y el equipo externo, se desarrolló poco a poco un trabajo de investigación colaborativa. La investigación colectiva se constituyó posteriormente como programa permanente de investigación y asesoría con el nombre de "Comunidad indígena y educación intercultural bilingüe (CIEIB)", con sede en el Departamento de Antropología de la UAM Iztapalapa. Muchos años después, los docentes p'urhepechas escogieron el nombre de "T'arhexperakua - Creciendo juntos" para su proyecto escolar que incluye la colaboración externa.

Etapas de la colaboración 1999 - 2014

Primera etapa 1999 - 2001: Diagnóstico y estudio comparativo¹⁰

La primera etapa fue de diagnóstico e investigación, aunque también se organizó un conjunto de talleres con participación nacional e internacional. Se trataba, en primer lugar, de desarrollar una etnografía escolar extensa, sobre todo en el aula, para conocer en detalle el funcionamiento del proyecto escolar. También se necesitaba conocer los avances en el aprendizaje y desarrollo de las

¹⁰ Sintetizo esta información de varios informes del proyecto y de los textos Erape Baltazar, Hamel y Hernández Burg (2007), Hamel et al. (2004) y Hamel (2008a, b, 2009, 2010).

dos lenguas. El equipo realizó una investigación comparada entre escuelas de la meseta p'urhepecha, donde la vitalidad de la lengua indígena es alta, y una región hñähñú en el Valle del Mezquital, Hidalgo, donde se observaba ya un desplazamiento muy significativo de la lengua indígena entre los alumnos. Participaron investigadores indígenas que realizaron sus estudios de tesis de maestría.

En cuanto a las escuelas p'urhepechas en Michoacán, la investigación comprobó a través de una batería de pruebas en ambas lenguas, que los alumnos que se alfabetizan en su propia lengua y aprenden el español como L2, adquieren un dominio en lecto-escritura en *ambas* lenguas que es significativamente superior al de los alumnos en escuelas castellanizadoras.

Por otro lado, los alumnos hñähñús, que se alfabetizaban en su lengua "más fuerte", el español, también llegan a un nivel de lecto-escritura en ambas lenguas significativamente más alto que los alumnos en escuelas castellanizadoras. Ambos casos se explican por la capacidad de *transferencia* de habilidades cognitivamente exigentes como la lecto-escritura de la lengua más fuerte, la L1, a la lengua más débil, la L2. El estudio muestra que la peor solución educativa es la castellanización, es decir, la imposición del español y la alfabetización en una lengua que los alumnos no dominan. Confirma la hipótesis de la transferencia e interdependencia entre las lenguas en un contexto de bilingüismo (Cummins 2000), una de las principales teorías que se ha debatido en los últimos 35 años a nivel internacional.

Este resultado, que confirmaba la certeza pedagógica y curricular de las decisiones tomadas por los docentes al iniciar su proyecto escolar, estimuló y reforzó significativamente el desarrollo del proyecto en los años siguientes y los defendió frente a cuestionamientos internos y externos.

Segunda etapa 2003 – 2006: Formación y primera reestructuración

Después de una pausa de un año, se retomó el trabajo en septiembre de 2003 en las dos escuelas p'urhepechas del proyecto escolar. La segunda etapa inició una larga cooperación que continúa en el momento de redactar esta tesis – que es a su vez parte del trabajo colaborativo-.

El diagnóstico anterior había arrojado una serie de resultados, además de los efectos positivos generales de la organización curricular sobre el aprendizaje. No existía una enseñanza sistemática del español como segunda lengua. Y había una serie de problemas pedagógicos que se consideró necesario atender.

Para atender el problema de la enseñanza del español, se estableció como primer paso la creación de un espacio específico de una hora diaria de trabajo en español, mientras en las otras tres horas se enseñaba en p'urhepecha (ver una explicación detallada en Hamel et al 2004). Durante esta etapa se trabajaron las metodologías de enseñanza, las formas de evaluación, la planificación escolar y, con particular énfasis, se emprendió el desarrollo de un programa y de una metodología de enseñanza del español como L2 (Emilsson, 2010). También se desarrollaron módulos en diversos temas para mostrar de qué manera se enseña en estas escuelas. Esta etapa le mostró al equipo la necesidad de elaborar un programa integral de EIB.

Tercera etapa 2006 - 2009: Desarrollo curricular y Programa Español L2

En los años escolares siguientes se estableció el trabajo de planificación curricular como una tarea central. El equipo de profesores e investigadores externos llegó a la conclusión que no tenía mucho sentido continuar con el uso de currículo oficial (Plan y Programas de 1993) que está diseñado para alumnos hispanohablantes y hacer ajustes y adaptaciones secundarias. Había que reestructurar por completo los programas y diseñar un currículo de EIB completo, que, si bien estaba basado en Plan y Programas oficiales y tomaba los contenidos de las materias, tenía que concebirse bilingüe e intercultural de raíz.

Todo este trabajo se realizó en las escuelas con la participación de los docentes y de especialistas externos.

Paralelamente, también con base en las experiencias de talleres y observaciones de clase previas, otra especialista del proyecto (Elin Emilsson) 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.

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, para mejorarlos y validarlos a través de la práctica en el aula. El equipo observó que una de las mayores dificultades residía 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 de “desarrollo de las lenguas a través de los contenidos curriculares” que ya no enseña las lenguas como materias separadas (ver capítulos cuatro y cinco).

Cuarta etapa 2009 – 2014: Desarrollo curricular, adaptación a la RIEB y elaboración de programas específicos

En los próximos años el proyecto tuvo que invertir un tiempo y esfuerzo considerable para adaptar los programas elaborados, que se basaban en Plan y Programas 1993, a los cambios de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) en sus dos etapas consecutivas. Se adaptaron los Planes Bimestrales y se elaboró un conjunto de Unidades Temáticas P'urhepechas 2009-2011 que contienen un primer desarrollo de temas provenientes de la cultura, la cosmogonía y las prácticas culturales p'urhepechas que los maestros decidieron incorporar al currículo. Se inició además la confección de un Programa P'urhepecha L1, basado en un estudio sociolingüístico realizado por maestros y jóvenes de las comunidades, para definir los eventos comunicativos claves y su funcionamiento discursivo-lingüístico como un insumo central del Programa L1, en particular de su componente oral.

3.3 El currículo EIB

Mi investigación sobre el ciclo de planificación y aplicación en el aula constituye de hecho una evaluación de los instrumentos del currículo EIB elaborado por el proyecto. Por esta razón, resulta importante describir brevemente los instrumentos y los principios en que se basan.

Un primer principio se relaciona con las formas de trabajo colectivo y colaborativo del proyecto. Los instrumentos se elaboraron de manera colectiva a partir de la práctica pedagógica, su observación y crítica sistemática. Lo más importante es el criterio de que tienen que constituir una herramienta útil en manos de los docentes y ser pertinente para la realidad sociocultural y lingüística de los niños de ambas primarias. Es decir, tienen que funcionar en manos de los docentes experimentados y formados al interior del proyecto escolar. A partir de periódicas evaluaciones se corrigen y se reelaboran los instrumentos. De hecho, estos instrumentos han estado operando, en sus diversas versiones consecutivas, como principales herramientas en las dos escuelas desde 2006.

La construcción del currículo y la integración de sus instrumentos

Los instrumentos curriculares y el enfoque de la educación intercultural bilingüe p'urhepecha se basan en tres principios lingüísticos que surgieron de las prácticas, de una sistematización de los enfoques implícitos y de las teorías que sustentan el proyecto escolar (Hamel 2010):

1. La lengua propia forma el núcleo, el punto de partida y el principal instrumento para ingresar a la sociedad del conocimiento p'urhepecha, nacional e internacional;
2. El español es una segunda lengua y se tiene que enseñar como tal;
3. La enseñanza-aprendizaje se desarrolla con el enfoque del "Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICL)". Esto implica que las lenguas no constituyen materias aparte sino instrumentos transversales para el desarrollo de competencias y contenidos en todas las materias. La mayor

parte de las competencias lingüísticas y comunicativas se desarrollan al abordar las distintas asignaturas. En el espacio de la reflexión sobre las lenguas se trabaja específicamente con las estructuras gramaticales y comunicativas de las lenguas y de su integración en un repertorio de competencia comunicativa bilingüe.

L1 P'URHEPECHA		Asignaturas					L2 ESPAÑOL	
		M	C N	H	GE	FCy E		
Reflexión sobre la lengua gramática, léxico	Desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas						Desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas	Reflexión sobre la lengua gramática, léxico
Transferencias de habilidades y Reflexión contrastiva								

Una vez establecidos los principios en que se basan los instrumentos, podemos identificar tres niveles que constituyen las relaciones entre el currículo y la planificación escolar y que van de lo más abstracto a la sistematización de conocimientos y competencias que provienen de los programas de estudio, y que se pondrán en práctica en las aulas:

1)

PROGRAMA P'URHEPECHA L1	PLAN Y PROGRAMA ASIGNATURAS	PROGRAMA ESPAÑOL L2
Competencias, contenidos	Competencias, contenidos, indicadores	Competencias, contenidos



2)

PLAN BIMESTRAL				
COMPETENCIAS, APRENDIZAJES ESPERADOS				
CONTENIDOS INTRACULTURALES E INTERCULTURALES	P'URHEPECHA L1		ESPAÑOL L2	
		Función comunicativa	Concepto y vocabulario	Aspectos



3)

PLAN SEMANAL				
¿QUÉ VOY A ENSEÑAR?		¿CÓMO LO VAN A APRENDER?		
Contenidos	L	Actividades	Tiempo	Materiales

			(h/sem)	
--	--	--	---------	--

1) Programas de estudio ⇒ Plan y programa nacional, P'urhepecha L1 y Español L2.

* El programa de estudio para la educación básica se compone hoy en día de cuatro campos de formación (a. lenguaje y comunicación; b. pensamiento matemático; c. exploración y comprensión del mundo natural y social; d. desarrollo personal y para la convivencia), que a su vez se convierten en asignaturas (matemáticas, ciencias naturales, geografía, historia, educación artística, etc.). Cada una tiene cierta organización en cuanto a contenidos, aprendizajes esperados y competencias por bloque o bimestre.

* El programa de p'urhepecha (L1), sistematiza a partir de funciones comunicativas el desarrollo de las habilidades lingüísticas propias de un tipo de texto oral y/o escrito por grado. Además, incorpora siete Unidades Temáticas P'urhepechas¹¹, que fueron desarrolladas a partir de campos semánticos donde uno o dos conceptos y sus vocablos dan origen al núcleo central; se ubican típicamente en el centro y le dan unidad al campo mismo, muchas veces como archilexema; es decir, constituyen el concepto central que engloba el campo semántico en su conjunto. De ahí se identifican sub-conceptos que constituyen ejes temáticos transversales, propiciando la construcción de los contenidos culturales con su vocabulario y conceptos propios.

*El programa de Español (L2), contiene los contenidos y las competencias de español como segunda lengua para que los alumnos y alumnas indígenas, sobre todo aquellos que son monolingües en lengua indígena o bilingües incipientes al ingresar a la educación primaria, aprendan con eficiencia la lengua mayoritaria, que puedan apropiarse de los contenidos curriculares también a través de su segunda lengua y que estén en condiciones de cursar con éxito los niveles educativos subsiguientes.

¹¹ Hasta 2012 el proyecto elaboró las siguientes unidades: a. mitos y creencias; b. las plantas y los animales y su relación con la vida humana; c. salud y alimentación del pueblo p'urhepecha; d. el arte, los oficios y los juegos tradicionales; e. ayuda mutua del pueblo p'urhepecha; f. respeto y tolerancia en nuestra cultura; g. organización social y política del pueblo p'urhepecha.

El programa forma parte de la asignatura *Lengua* que en el currículo nacional monolingüe se llama *Español*; se combina y se complementa con el Programa de Enseñanza del P'urhepecha como Primera Lengua (L1) y desarrolla además los componentes necesarios para la enseñanza de una segunda lengua en un currículo bilingüe. Presupone la enseñanza de la lectura y escritura en L1 durante los dos primeros grados y se basa en la posibilidad de transferencias de componentes de la proficiencia lingüística cognitivo-académica de L1 a L2 y viceversa. Por esta razón, no necesita alfabetizar en español, sino enseñar la especificidad de la lectura y escritura en la segunda lengua. Durante los dos primeros grados, se concentra en el desarrollo de las habilidades audio-orales. A partir del tercer grado, desarrolla las cuatro habilidades. El programa establece estándares de dominio para cada grado y procede metodológicamente con un concepto de progresión en el aprendizaje de las formas gramaticales en tres niveles: en el primero los alumnos aprenden las estructuras de manera "formulaica", como *formas fijas* ("¿Cómo te llamas?"). En el segundo nivel se desarrolla una capacidad de *producción* que implica la capacidad de transferencia de determinadas estructuras gramaticales desde los contextos de aprendizaje a nuevos contextos y producen las formas gramaticalmente correctas que exige el contexto. En el tercer nivel, de *dominio*, los alumnos ya desarrollan la capacidad de corrección y autocorrección y un manejo consciente de ciertas reglas gramaticales fundamentales (Emilsson, 2010:8-9).

En ambos programas se estableció un perfil de egreso de la primaria que pretende alcanzar un bilingüismo coordinado, es decir, que los egresados adquieran una competencia comunicativa y académica que integre las cuatro habilidades (escuchar, hablar, leer y escribir) en las dos lenguas y que sepan expresarse adecuadamente en los contextos que le sean familiares. En el caso de alumnos y alumnas que son monolingües al ingresar al preescolar o la primaria y que tienen poco contacto con el español en su vida extraescolar, no se pretende alcanzar un bilingüismo equilibrado al concluir la educación primaria, ya que un tal nivel no es alcanzable en la educación primaria en las condiciones sociolingüísticas descritas.

- 2) Planes bimestrales \Rightarrow Articulan competencias y contenidos de los programas de estudio.

*Los planes bimestrales constituyen el principal instrumento para la planeación y desarrollo de las actividades de enseñanza-aprendizaje para todo el año escolar. Por grado y asignatura, se dosifican y ordenan secuencialmente los contenidos y competencias del programa de estudio nacional¹², del programa de p'urhepecha (L1) y del programa de español (L2). Las categorías que contiene son: 1. Aprendizajes esperados; 2. Contenidos Interculturales¹³ (contenidos programáticos de las asignaturas); 3. Contenidos Intraculturales (Unidades Temáticas P'urhepecha relacionadas con los contenidos de asignatura y otros contenidos que se enseñan desde la cultura propia); Conceptos y vocabulario p'urhepecha; 4. Aspectos y lenguaje: gramática y vocabulario de español L2.

- 3) Planes semanales \Rightarrow Sistematizan los contenidos de planes bimestrales (lo que se va a enseñar), con actividades (cómo lo van a aprender) y materiales.

*Los planes semanales tienen como función articular las categorías de los planes bimestrales (contenidos de asignatura, Unidades Temáticas P'urhepecha, programas de lengua y aprendizajes esperados), con actividades y materiales para la aplicación en el aula. Además, se espera que cada profesor, en sus actividades, programe la secuencia didáctica que tiene una clase (introducción,

¹² Adecuados con base en el Plan de Estudios para Educación Básica 2011. Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), de la Secretaría de Educación Pública (SEP). <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=primaria>

¹³ El término *intercultural* lo utilizamos aquí por dos razones: La primera es de carácter formal, puesto que los contenidos provienen de los Planes de Estudio de la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), que según la introducción de cada programa ya son interculturales: "El enfoque intercultural se planteó para atender a la diversidad cultural de los alumnos y de la sociedad, con la finalidad de que la diversidad se convierta en un potencial educativo que provea a los estudiantes de un panorama amplio de referentes culturales" (Introducción de los programas de estudio, RIEB, 2011). La segunda razón tiene que ver con la perspectiva de profesores y alumnos, ya que, como menciona Mato (2009), los usos de la idea de interculturalidad depende de los agentes sociales. Finalmente, la apropiación y enseñanza de dichos contenidos pasa por un proceso pedagógico intercultural, tanto en las prácticas como en las relaciones que se desarrollan alrededor de estos conocimientos.

desarrollo, transferencia y evaluación), para cada contenido y actividad planeada, así como de las competencias lingüísticas y comunicativas de cada lengua con base en el enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICL).

4. La colaboración con las escuelas: trabajo de campo y metodologías de análisis

Me integré al proyecto escolar en el año 2009 a través del equipo CIEIB, en el cual trabajé como asistente. En ese momento, el programa investigaba y desarrollaba la colaboración con Turikuaró, otra escuela p'urhepecha cercana a Paracho, y las Unidades Temáticas P'urhepecha (UTP) bajo la dirección de la investigadora y maestra p'urhepecha Ana Elena Erape. Además se realizaban talleres sobre la enseñanza del español como L2, bajo la dirección de Elin Emilsson (UPN). Durante los tres años se trabajaron las adecuaciones del currículo propio a la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), el Programa de Enseñanza de P'urhepecha como L1 y se retomó el análisis de competencias lingüísticas en ambas lenguas en las escuelas del proyecto, así como en otra de comparación.

Me formé a través de la participación en las tareas colectivas y una serie de lecturas guiadas en el campo de la educación intercultural bilingüe. Esta combinación de estudio y participación me permitió identificar, definir y empezar a elaborar un tema específico de relevancia para el proyecto en su conjunto, como ya expliqué en la introducción y se verá en este capítulo.

De esta manera se estableció como tema de investigación individual la problemática de la relación entre el uso de instrumentos curriculares propios, los libros de texto, la planificación y la implementación en clase, ya que en esta "cadena" se articulan diversos elementos que inciden en la manera de concebir la educación intercultural bilingüe y que podrían dar pistas sobre la enseñanza y aprendizaje en estos contextos.

El tema se discutió y se precisó en el equipo, junto con los maestros, para definir una fase específica de observación a través del trabajo de campo, como observa Guber (2005: 49):

El objetivo del trabajo de campo es, por lo tanto, congruente con el doble propósito de la investigación y consiste en recabar información y material empírico que permita especificar problemáticas teóricas (lo general en su singularidad), reconstruir la organización y la lógica propias de los grupos sociales (la perspectiva del actor como expresión de la diversidad); reformular el propio modelo teórico, a partir de la lógica reconstruida de lo social.

Planteamos como objetivo general diseñar y realizar un estudio de seguimiento, observación y análisis del proceso de planificación de clases y su aplicación en la enseñanza-aprendizaje en el aula para identificar tanto estrategias exitosas como obstáculos en la misma puesta en práctica de lo planeado. Como objetivos específicos me propuse estudiar los procesos individuales y colectivos de planificación de clases sobre la base de los instrumentos curriculares del proyecto, observar la aplicación de las planeaciones a través de las interacciones entre maestros y alumnos en las aulas, analizar el funcionamiento diferenciado de las dos lenguas y su articulación con contenidos específicos en la interacción en el aula.

Ahora bien, para llevar a cabo estos objetivos, los procedimientos fueron:

1. La recapitulación de los procesos de elaboración colectiva de los instrumentos curriculares y su uso experimental en fases previas.
2. El acompañamiento de procesos individuales y colectivos de planificación de clases y sus productos (planes semanales, diarios, fichas).
3. La observación, videograbación y el análisis de los eventos de interacción en el aula donde se aplican las planeaciones.
4. Las entrevistas narrativas a los maestros sobre su formación y sus concepciones de la educación, la enseñanza y el aprendizaje.

El diseño y sus estrategias de investigación se orientan en parte por la propuesta de la llamada teoría arraigada o fundamentada (grounded theory) de Glaser y Strauss (1967). Parte de hipótesis o preguntas rectoras generales como input del primer levantamiento de datos; éstos son codificados y analizados para generar, como teoría fundamentada, nuevas hipótesis que orientan la obtención de datos subsecuentes. El análisis procede a través de un

método contrastivo y de triangulación, hasta llegar a una saturación cualitativa de su universo de estudio. Como resultado, presentará hipótesis finas, detalladas y fundamentadas en los diversos análisis, así como generalizaciones que se produzcan durante el proceso.

Con una combinación de metodologías provenientes de la etnografía dialógica (Tedlock, 1991), se integra la investigación concreta de eventos como la interacción en el aula y los talleres con maestros con una etnografía del contexto social, político, sociolingüístico y de las relaciones de poder en que se inserta la experiencia escolar. Es dialógica en el sentido que trasciende la etnografía descriptiva tradicional e integra el diálogo con los diversos actores en el campo en la configuración misma de la etnografía y en la interpretación de los datos

Según los interpretativistas, el investigador aspira a ser uno más, copiando y reviviendo la cultura desde adentro, pues los significados se extraen de los usos prácticos y verbalizados, en escenarios concretos. La presencia directa, cara a cara, es la única que garantiza una comunicación real entre antropólogo e informante y, a través de la intersubjetividad, el investigador puede interpretar los sentidos que orientan a los sujetos de estudio (Schütz, 1974 en Guber, 2005:24)

Este punto de vista nos ayuda a evitar un problema general en las corrientes etnográficas y su “recorte de lo educativo” (Rockwell, 1980:17) en relación al contexto social. Esto es, que al plantear relaciones entre lo *educativo* y lo *social*, ha predominado el acercamiento mediante “los valores de la sociedad” en detrimento de relacionar lo que sucede en la escuela con la estructura social. Por lo que el problema teórico de fondo de la investigación etnográfica es “cómo lograr una *descripción* de la escuela como institución articulada orgánicamente a la estructura de determinada formación social” (Ibid, 1980:18).

Con base a lo anterior, la delimitación metodológica de la investigación etnográfica en unidades concretas en el tiempo y espacio nos puede permitir dar cuenta de la relación entre lo educativo y lo social para documentar situaciones y procesos en su contexto particular, como la comunidad y la

escuela. A continuación, describo las tareas que se diseñaron para cubrir cada uno de los temas expuestos más arriba.

Se aplicaron varios tipos de entrevistas, especialmente la entrevista narrativa (Appel, 2005) para la recapitulación de los procesos de elaboración colectiva de los instrumentos curriculares y su uso experimental en fases previas, así como lo relacionado con las entrevistas a los maestros sobre su formación y sus concepciones de la educación, la enseñanza y el aprendizaje. En ellas, el entrevistado desarrolla, a partir de una pregunta disparadora, una larga exposición narrativa en primera persona sobre ciertos trechos de su vida. El análisis discursivo de estas narrativas permite reconstruir las concepciones y categorizaciones que elaboran los entrevistados. Nuestra propia investigación en curso en el programa CI-EIB sobre las biografías educativas y lingüísticas de maestros p'urhepechas nos está señalando los alcances muy significativos de esta metodología (Hecht et al., 2012)¹⁴.

El acompañamiento de procesos individuales y colectivos de planificación de clases así como la observación y análisis de los eventos de interacción en el salón se sustentaron en una detallada etnografía del aula. La observación, grabación y el análisis de las interacciones entre maestros-alumnos en el aula constituyen el fundamento metodológico para analizar las prácticas pedagógicas de los docentes y los procesos de aprendizaje de los alumnos. Como ya había señalado, se basan en el enfoque de etnografía de la comunicación y de la micro-etnografía escolar (cf. desde Erickson 1986), integrando las propuestas metodológicas de algunas otras investigaciones sobre la temática (cf. Allwright 1988, Green et al. 1993, Hamel 1983, 1988, 2001). Esta evaluación permite captar los aspectos procesales e interactivos de la enseñanza-aprendizaje que se escapan a otros instrumentos de evaluación. El análisis ayudó a revelar: a) los enfoques y estrategias de enseñanza que emplean los docentes; b) el uso de materiales didácticos y otros recursos; c) la

¹⁴ Los resultados de las entrevistas no se integran en los análisis de este trabajo de maestría. Su desarrollo, utilización y análisis están previstos para la investigación de doctorado.

distribución y el uso funcional de las lenguas; d) el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas en cada una de las lenguas; e) las formas más adecuadas de integrar asignaturas y lenguas y f) el surgimiento de una cultura escolar, incluyendo las marcas de patrones culturales específicos.

A través de las llamadas *estructuras de participación* durante las clases, se distinguen diversas situaciones y formas de comunicación en términos de quienes interactúan y de qué manera lo hacen en torno a determinadas tareas o actividades (Rockwell, 2005). Esto puede analizarse desde dos perspectivas complementarias: A) la estructura de la clase, como la maneja el profesor, si él siempre dirige las interacciones o que dinámicas utiliza para impartir las asignaturas y cómo promueve la participación entre los alumnos. B) la aplicación de material curricular, en especial en el uso de las lenguas y los contenidos inter e intraculturales que inciden en las identidades de los niños. En ese sentido, la investigación se centró en secuencias de clases donde se observó la aplicación de las planificaciones hechas previamente para poder identificar tanto aciertos como problemas y para sugerir mejoras en un trabajo colaborativo con los docentes.

Finalmente, el acompañamiento de procesos individuales y colectivos de planificación de clases y sus productos se trabajó organizando diferentes grupos focales entre los docentes de las mismas escuelas para generar narrativas colectivas sobre aspectos cruciales de EIB y los conceptos que construyeron diferentes maestros sobre ella. También se usó la técnica del “aula-taller” que desarrolló el programa CIEIB (Hamel et al. 2004) en el cual se desencadena una discusión grupal entre maestros a partir de la observación y el análisis de secuencias de clases¹⁵.

Como hemos visto, los subtemas de la investigación abordaron distintos aspectos del objeto de estudio y se produjeron diferentes materiales para tratar

¹⁵ Estas partes de la investigación y sus técnicas se desarrollarán en la investigación de doctorado.

de integrar datos y teoría, sin perder de vista el universo de sentido de los actores en este contexto pues como menciona Guber (2005):

La construcción del objeto parte de dicha problematización y se sistematiza teóricamente para buscar su especificación en los referentes empíricos, entendidos desde la perspectiva de los actores (en el conjunto de sus prácticas y nociones). Sin embargo, referente empírico y relación teórica no guardan entre sí un vínculo mecánico ni unidireccional. Así como el caso expresa categorías analíticas -esto es, las especificaciones- así también las cuestiona y reformula, resignificándolas en nuevas explicaciones. La construcción del objeto de investigación sintetiza, de este modo, la epistemología de las ciencias sociales con el enfoque metodológico de la antropología social. (Guber, 2005:206).

En síntesis, el trabajo de investigación de las prácticas educativas se integra fundamentalmente a través de la etnografía y el análisis discursivo de la interacción en el aula, y el estudio de la reflexividad (entrevistas narrativas y de otro tipo). Como ya señalé puntualmente, esta investigación más compleja se desarrollará en plenitud en la investigación posterior de doctorado.

4.1 Trabajo de campo

El trabajo etnográfico en contextos educativos puede tomar diferentes caminos dependiendo de los objetivos de la investigación. En el caso que nos ocupa aquí, se actuó con base a las relaciones que se desprenden del uso del material curricular específico de ambas escuelas, su sistematización para planear clases y su aplicación en el aula con los alumnos como mencionamos más arriba. Sin embargo, para la disciplina antropológica, el término etnografía “denota bastante más que una herramienta de recolección de datos y no es equivalente a la observación participante que la sociología integra como técnica. Tampoco suele identificarse sólo como método; se insiste más bien en que es un *enfoque* o una *perspectiva*, algo que empalma con método y con teoría, pero que no agota los problemas de uno ni de otro” (Rockwell, 1980:2).

Durante el trabajo de campo realizado se ha puesto el énfasis en observar y registrar la realidad de las escuelas en su cotidianidad. Por esta razón, asistí a

clases en todos los grados, siendo usual estar en San Isidro de las 9:00 a 11:30 (hora del recreo) y en Uringuitiro a partir del mediodía y hasta la hora de la salida (14:00).

Mis primeras observaciones fueron acerca de la organización de ambas escuelas; pudimos observar que comparten los siguientes elementos: trabajan con el mismo currículo, realizan planeaciones y las entregan semanalmente a los directivos, trabajan juntos después de clases -por escuela- al menos dos días por semana para tratar asuntos escolares (académicos, administrativos, sindicales, etc.), y participan en diversos talleres de formación docente con otros actores. Por otro lado, difieren en tamaño; la escuela de San Isidro tiene dos grupos por grado¹⁶, cuenta con dieciocho profesores, de los cuales doce atienden grupo, dos ocupan el cargo de director y subdirector, uno es el encargado de “aula de medios”, otro es intendente, otro saca copias, hace “oficios” y otras tareas, y finalmente, una maestra que está “comisionada” para impartir clases de español a los alumnos del primer ciclo (1º y 2º grado), mientras que con los del tercer ciclo (5º y 6º grado), imparte la asignatura de educación artística en español. En la escuela de Uringuitiro, se cuenta con un grupo por grado con un profesor para cada uno.

Una vez identificada la organización docente y sus funciones en cada escuela, comencé a involucrarme con los diversos profesores para investigar cuál era la manera de desarrollar los contenidos de asignatura y las actividades, articulando ambas lenguas en sus planeaciones semanales. Encontramos diversidad en las maneras de aplicar un contenido, esto es, en las actividades que los maestros consideran que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje con los alumnos; y similitud en el procedimiento de “llenado” del formato común, que incluye los contenidos y competencias de los Planes Bimestrales, la lengua en que se impartirá el contenido, las actividades, el vocabulario y otros

¹⁶ Los grupos están conformados por no más de veinte alumnos por grado, siendo muy común que sean de quince niños en las dos escuelas.

elementos lingüísticos que se deben tomar en cuenta al dar la clase, las horas por semana que se tratará la asignatura y el material que se necesitará.

Conociendo las planeaciones semanales asistí a las clases para poder tener un panorama de las diversas asignaturas en ambas lenguas, los estilos de enseñanza de cada profesor y por supuesto los niños, quienes son los principales receptores –no pasivos, claro- de la institución llamada escuela. Ya en el salón, siempre actué de la siguiente manera: colocaba una videograbadora y con ayuda de una “guía de observación”, anoté todo lo que pasaba ahí, desde los contenidos de asignatura y uso de lenguas, las actividades alumnos-maestro, los tiempos que llevaron cada una de ellas, el uso de materiales, hasta la distribución de los espacios.

No obstante, la conformación de cada grupo es única y, aunque el maestro tenga una guía o introduzca un *input* (por ejemplo una pregunta), las respuestas de los niños y las interacciones que se producen y modifican con cada turno, no se pueden planificar y constituyen un tipo de conocimiento que se está gestando en estas situaciones interactivas dotándolas de sentido. Es así como en términos de su especificidad podemos darnos una idea de las prácticas reales en los salones de clase; éstas se articulan posteriormente con el contexto más amplio de otros discursos y prácticas sobre la educación diferenciada, intercultural, producto de procesos históricamente construidos.

Después de las clases, tomamos una hora para comer y retomamos actividades, ya sin alumnos, para discutir colectivamente temas específicos de las agendas¹⁷ y para analizar alguna clase de lo que fue observado en la mañana y que llamara la atención para examinar en grupo. Algunos de los temas que fueron discutidos con frecuencia trataron de la secuencia pedagógica de cada clase (introducción, desarrollo, transferencia y evaluación) y de las competencias lingüísticas al abordar contenidos en español L2. Al respecto, noto como una

¹⁷ Mientras realicé trabajo de campo, se trataron temas del programa P'urhepecha L1, la investigación de postdoctorado de Cynthia Groff y la aplicación de pruebas sobre contenidos y competencias en ambas lenguas.

preocupación por parte de los docentes la enseñanza de la segunda lengua pues son conscientes de su déficit en este tema¹⁸.

¹⁸ Pese a que los profesores son sujetos bilingües, no han recibido la formación teórica y metodológica para la enseñanza de primeras y segundas lenguas durante sus estudios en la Escuela Normal Indígena o en la UPN. En contraparte, han adquirido cierta experiencia por el ejercicio de su profesión y a través de los extensos talleres impartidos por el equipo CIEIB.

5. Análisis de clases

En este capítulo presento como pieza medular de este estudio la configuración de un corpus de 60 clases observadas y el análisis detallado de dos de ellas, como un primer ensayo de descripción e interpretación del proceso de implementación de la planeación de clases. La utilización del conjunto de instrumentos de investigación descritos en el capítulo anterior se desarrollará en una fase posterior de la investigación (doctorado).

5.1 El corpus de clases y su observación

Después de observar un total de 60 clases en ambas lenguas, realicé una preselección de 20 de ellas con el objetivo de ir reduciendo el universo de estudio y de encontrar algunas que fueran representativas del modo de implementar un currículo intercultural y bilingüe. Enseguida presento dicha preselección de clases con el grado, los contenidos y competencias, la lengua en que fueron impartidas y los comentarios sobre las mismas a manera de tener un panorama de lo que sucede en las escuelas.

Grado	Competencias	Contenidos ¹⁹	L	Problemáticas identificadas y comentarios generales
1º	Lenguaje y comunicación: Alfabetización	-Identifica las vocales “a” y “e” en lengua p’urhepecha	L1	-alfabetización en p’urhe: oralidad y escritura. -correspondencia con currículo. -uso de material didáctico. -dinámica de grupal a individual
5º	Lenguaje y comunicación: Segunda lengua	-Mi familia y yo	L2	-desarrollo de la expresión oral y escrita en español a través de la dinámica Interrogación-Respuesta-Evaluación (IRE) y de producción de un texto breve.
2º	Matemáticas: Resuelve problemas de suma y resta con distintos significados	-Resolver problemas que impliquen la utilización de números en distintos contextos	L1	-interacción entre niños para explicar y ayudar a otros. -material didáctico del libro de texto. -dinámica del profesor frontal y actividades grupales de los niños.
4º	Matemáticas:	-Determinar	L1	-uso de material didáctico.

¹⁹ Las competencias y contenidos del cuadro provienen de los planes semanales de los profesores de ambas escuelas.

	Resuelve problemas que impliquen analizar y utilizar la información contenida en la escritura decimal de números naturales	cantidades equivalentes utilizando los valores de \$1, \$10, \$100 (billetes y monedas) y de 10, 20 y 50 centavos.		-actividades programadas para cinco horas a la semana pero se agotaron en esta clase, lo que propició el tema del plan diario o de las notas.
6°	Ciencias Naturales: ¿Cómo somos los seres vivos? Ámbito: el ambiente y la salud	Interculturales: -Importancia de las interacciones entre los componentes del ambiente Intraculturales: -Conoce e identifica los límites territoriales y promueve la preservación de los recursos naturales.	L1	-clase con dos grados por ausencia de un profesor (quinto grado). -diversidad de actividades aunque con poco material didáctico. -discurso introductorio largo.
5°	Lenguaje y comunicación: Segunda lengua	-La fábula y los refranes (primera parte)	L2	-desarrollo de lectura en español, uso de libro de texto. -actividades individuales y en silencio.
5°	Matemáticas: Forma, espacio y medida Figuras planas	-Trazar triángulos y cuadriláteros mediante recursos diversos.	L2	-clase muy bien planeada debido a que los alumnos no sabían el significado de “trazar”, lo que motivó al profesor a diseñar actividades que propicien habilidades lingüísticas en español. -buena respuesta de los alumnos en cuanto a actividades y contenido pero no en expresión oral (dificultad para uso de pronombres y conjugación en gerundio).
5°	Lenguaje y comunicación: Segunda lengua	-La fábula y los refranes (segunda parte).	L2	-continúan con el mismo texto, del libro. -desarrollo de habilidades orales (en grupo) y escritas (individuales).
4°	Geografía: Analiza mapas a partir de sus elementos	-Componentes de un mapa.	L1	-puntos cardinales en p’urhe (vocabulario académico). -mapa de San Isidro (explicación y actividades grupales). -mapa de sólo un punto cardinal por equipos, con base en lo realizado en el mapa SI.
2°	Exploración de la	-Reconoce por qué se celebra la defensa del	L1	-el profesor explicó en p’urhe y utilizó un dibujo de un castillo, se pidió

	naturaleza y la sociedad: Celebrando la defensa del castillo de Chapultepec	castillo de Chapultepec. -Identifica el 13 de septiembre de 1847 como el día de la defensa del castillo.	L2	copiar una oración y hacer su dibujo y se recreó una pelea. -después, aprovechó lo que los niños acababan de escuchar e hizo preguntas pero en español. Ahí me di cuenta de la información del contenido, por lo que dijo el maestro: “¿por qué defendieron el castillo niños?” – “porque los gringos querían quitarlo”.
2°	Formación cívica y ética: Cuidado personal y alimentación	-Identifica una alimentación balanceada -Alimentos que se deben consumir.	L1 y L2	-el profesor explica, apoyado de una lámina, y pide hacer dos listas a los niños sobre lo que se debe y no comer, individual y en p’urhe. -pide una tarea y retoma en L2 el mismo contenido, con dinámica frontal IRE, respuestas grupales.
2°	Lenguaje y comunicación: Segunda lengua	-Saludos -Pedir/dar información sobre su nombre y apellido.	L2	-ejercicio de español oral con preguntas sobre el propio nombre y el de compañeros.
2°	Matemáticas: Múltiplos del mismo número	-Operaciones de suma y resta en juegos.	L1	-uso de concepto y vocabulario en p’urhepecha. -diversas actividades apoyadas con material didáctico. -buena interacción entre alumnos y con el profesor.
4°	Geografía: Regiones de México	-Identificar las regiones a partir de los componentes de un mapa.	L1	-uso de concepto y vocabulario p’urhepecha. -la dinámica del profesor es frontal e interroga en grupo, después pide trabajo individual con un mapa del país.
6°	Educación artística: Pirekuas	Interculturales: -Eje Apreciación: Audición de canciones y melodías. Valorar la relevancia de las expresiones culturales cotidianas en los procesos creativos. Intraculturales: - Conoce, identifica y aprecia la música como parte de su identidad cultural.	L1	-trabajo grupal en el aula de medios para producir un texto con base en canciones p’urhepecha (pirekuas). -los niños conocían muy bien las pirekuas que tenían por equipos y buscaban más información en Internet para su texto. -el texto informaba sobre un grupo o pireri en especial y explicaba su interés por el mismo.
1°	Lenguaje y comunicación: Segunda lengua	-Expresión oral en español	L2	-trabajo de la profesora comisionada de la hora diaria (primer ciclo) de español en la escuela de San Isidro. -canciones interactivas con los niños.

6°	Historia: Bloque 1- De los primeros seres humanos a las primeras sociedades urbanas	-El paso del nomadismo a los primeros asentamientos agrícolas.	L1	-breve explicación sobre los primeros asentamientos. -salida al patio a construir, en dos equipos, aldeas con materiales de la naturaleza (palitos, hojas de árboles, lodo, etc.).
6°	Formación cívica y ética: De la niñez a la adolescencia	-Identificar acciones que favorecen el desarrollo y las que afectan la salud y la dignidad de las personas.	L1	-mucha expresión oral de los alumnos en p'urhepecha y se aprovechó un evento real para abordar el contenido. -trabajo con libro de texto en español, provocando el uso de ambas lenguas.
6°	Ciencias Naturales: ¿Cómo somos los seres vivos?	Interculturales: -Importancia de las interacciones entre los componentes del ambiente. Intraculturales: - Conoce e identifica los límites territoriales y promueve la preservación de los recursos naturales.	L2	-planeación colectiva, en plenaria, para aprovechar los elementos de segunda lengua. -discurso informativo (guión radiofónico) por equipos. -los alumnos entendieron las instrucciones y la lectura; sin embargo, la expresión oral tuvo algunas dificultades. -se aprovechó la situación de Michoacán (recientes huracanes) para estructurar la información.
3°	Matemáticas: Eje- forma, espacio y medida. Ubicación espacial	-Identificar los puntos cardinales en un lugar conocido. -Establecer relaciones entre ellos.	L1	-uso de vocabulario p'urhepecha para puntos cardinales. -mapa de la comunidad. -clase muy similar a otra de cuarto grado.

Contando con la selección del material etnográfico producido en las aulas de ambas escuelas, se trabajaron ocho con más detalle para elegir dos que fueran representativas para analizarlas e interpretarlas desde el tema de esta tesis: la relación entre el material curricular, la planeación y la enseñanza de contenidos y competencias en el salón de clase como una forma de construir la educación p'urhepecha intercultural bilingüe.

A continuación presentaré dos clases de quinto grado, impartidas en español, con un primer análisis y acercamiento al problema de investigación en su especificidad. Se reconstruye, así, toda la cadena que inicia con el uso del currículo, pasando por la planificación y aterrizando en la enseñanza.

Consideramos que la micro-etnografía, al reconstruir los “códigos” o “competencias comunicativas” en estos eventos educativos, con sus matices contextuales, culturales y patrones de socialización, contribuye a otorgarle contenido concreto a las interacciones entre profesores y alumnos

En lugar de suponer que se estudia “una totalidad” (holística) al realizar un estudio etnográfico, se abordaría el fenómeno o proceso particular en relación a una totalidad mayor que en alguna medida lo determina. Esta forma de aproximarse a la realidad no requiere, como suele entenderse, que todo estudio sea “macro” y cubra la “totalidad social”, lo cual invalidaría en principio cualquier estudio etnográfico. Lo importante es interpretar el fenómeno estudiado a partir de sus relaciones con el contexto social más amplio y no sólo en función de sus relaciones internas. Metodológicamente, esto implica complementar la información de campo con información referida a otros órdenes sociales (por ejemplo, a la estructura y la política educativa del país), y por otra parte, buscar interpretaciones y explicaciones a partir de elementos externos a las situaciones particulares que se observan. Es decir, no se harían estudios de casos sino estudios en casos. (Geertz, 1973 citado en Rockwell, 1980: 20).

Como he mencionado más arriba, consideramos que la etnografía en el aula es relevante para la investigación pues es el lugar último donde se ponen en práctica y donde se negocian los conocimientos y competencias planeadas²⁰, otorgándoles significado a través de las interacciones entre maestro y alumnos en el transcurso de una hora académica, definida como “una unidad institucional durante la cual, se supone, se realiza una unidad de enseñanza en el orden de los contenidos del saber social a transmitir. Es decir, cualquier fracción menor que se tome como objeto de análisis tiene explicación dentro del contexto mayor, la hora de clase” (Serrano, 1989:153).

Se presentan dos horas académicas de quinto grado con la siguiente estructura:

a) una contextualización de la misma, comenzando con las planeaciones del

²⁰ El tipo de comunicación que se establece en las escuelas primarias no es el mismo que el de la vida cotidiana u otras situaciones pedagógicas nos institucionales. “Se trata de una comunicación dentro de una institución orientada a unos objetivos específicos que no definen el maestro ni los alumnos” (Serrano, 1989:222). Sin embargo, al realizar la performance en las aulas, los actores dan *sentido* configurando el discurso de la comunicación escolar.

profesor, los contenidos curriculares y los aprendizajes esperados; b) un resumen del conjunto de actividades realizadas; c) la estructura global de la clase para identificar niveles de análisis; d) el análisis fino, turno por turno, de cada unidad o nivel de análisis; e) los temas específicos que se trataron y las acciones de los actores (maestros y alumnos); y f) una interpretación sobre todo el proceso que inicia con uso del currículo intercultural bilingüe y aterriza en prácticas muy concretas.

La primera clase corresponde a un contenido de matemáticas en español L2; se seleccionó esta clase como un ejemplo del enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICL), que es una de las bases metodológicas del proyecto escolar. Mientras que la segunda trabaja en específico sobre la segunda lengua con base en un tipo de texto narrativo.

5.2 Clase de matemáticas en español (L2)

Contextualización

En la práctica de cualquier profesor de estas escuelas, se parte de los Planes Bimestrales del proyecto para planear las actividades que se llevarán a cabo para aplicar los contenidos curriculares de cada asignatura por cada semana de clases.

Como en todo evento comunicativo, los participantes tienen que establecer, como primera tarea, un orden social, que es siempre local y contextual, a través de sus intervenciones (turnos) en la interacción misma (Garfinkel 1967, citado en Hamel 1984). Como se trata de un evento institucional, los roles de los participantes y los propósitos generales están predefinidos por la institución misma. El maestro como actor principal que controla el evento, tiene que instituir el evento y establecer el tema específico.

En este caso se trata de un contenido de matemáticas, cuyo aprendizaje esperado es que los alumnos “Tracen triángulos y cuadriláteros mediante recursos diversos”, que según los estándares curriculares de la RIEB

corresponde a uno de los cuatro ejes de la *alfabetización matemática*²¹: Forma, espacio y medida; con el tema de “figuras planas”. En ese sentido, el libro de texto correspondiente a este grado y asignatura, propone (de las páginas 22 a 27) actividades para cumplir con este contenido y aprendizaje esperado, poniendo énfasis en que “para trazar triángulos y cuadriláteros es necesario conocer sus características, por ejemplo: la longitud de sus lados, el ángulo que se forma entre cada uno de sus lados, si tienen lados paralelos” (Libro de texto, matemáticas, 5º grado. SEP. 2011). Así mismo, hablan de perímetros, tipos de triángulos y áreas de las figuras planas.

Ya que el profesor ha identificado el contenido, vierte esa información en un machote de planeación semanal, en donde él hace un punteo de las actividades a realizar, la lengua en que se aplicará dicho contenido, el vocabulario en p’urhepecha o elementos del programa L2, así como los materiales que necesitará. Para esta clase, el docente realizó un plan detallado de las actividades, en una hoja aparte y que yo transcribo en cursivas:

Competencias	Contenidos intra e interculturales	L	Actividades	Vocabulario	Hrs/sem	Materiales
MATEMATICAS Eje: Forma, espacio y medida Tema: Figuras Subtema: Figuras planas	1.5 Trazar triángulos y cuadriláteros mediante recursos diversos	L2	Pedir / dar información sobre características de objetos <i>-recordar las figuras geométricas. Preguntarlas y pegarlas en el pizarrón. -pedir que tracen un triángulo, un cuadrado, un rectángulo, un círculo por equipos afuera del salón. Darles gises y reglas y a los del círculo el lazo -triangulo: cuando yo diga mover las manos, ustedes van a mover las manos -cuadrado: cuando yo diga mover la cabeza.. -rectángulo: cuando yo diga caminar.. -círculo chico: cuando yo</i>	Descripciones con oraciones subordinadas: adjetivas, explicativas y especificativas <i>Preguntar y realizar acciones</i>	5	Figuras geométricas Regla Gises Lazo

²¹ *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Quinto grado. Dirección General de Desarrollo Curricular (DGDC), Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio (DGFCMS), Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública. México.*

			<i>diga saltar..</i> <i>-círculo grande: cuando yo</i> <i>diga correr..</i> <i>Preguntar ¿qué están</i> <i>haciendo?, ¿qué hicieron?,</i> <i>¿qué figura dibujaron?</i>			
--	--	--	--	--	--	--

Que el profesor haya detallado las actividades para esta clase se debió a que intentó un día antes que los niños “trazaran”, pero ellos no conocían esta palabra, lo que lo motivó a diseñar actividades para que llevaran a cabo esta tarea. Y pese a que no escuché la palabra “trazar” en toda la clase, los alumnos aprendieron a hacerlo. En ese sentido, en una charla posterior a la aplicación, el docente nos comentó que se encontraba preocupado por el deficiente desarrollo de los alumnos en español, en específico con su expresión oral.

Otro elemento importante en la planeación son los aspectos y lenguaje: gramática y vocabulario del programa L2 que se aprovechan al aplicar este contenido en español. Estos son: 1) Descripciones con oraciones subordinadas: explicaciones adjetivas, explicativas y especificativas; que el profesor tomó de los Planes Bimestrales; y 2) Preguntar y realizar acciones; que apareció en su planeación fina y que corresponde a las “funciones comunicativas” del programa L2.

Resumen de la clase

En esta clase se trata un contenido de matemáticas en la segunda lengua de los niños a partir del enfoque de Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICL), en donde se aprovecha el tema para enseñar ciertos elementos del español como el uso de artículos, verbos en gerundio, uso de pronombres, género y número.

Podemos observar que el profesor dirige toda la dinámica como exposición frontal frente a todo el grupo y organiza las actividades que ayudarán a cumplir con el objetivo curricular y lingüístico que se propuso con los niños. Las interacciones son básicamente en forma de pregunta-respuesta durante todas

las actividades y es el maestro quien más habla y obviamente quien corrige algunas formas del español y ciertos comportamientos de los niños.

La clase comienza con una canción “para romper el hielo” y para indicar al grupo que será una clase en español. Al terminar la misma, hay una pregunta del profesor que supone un conocimiento previo de los alumnos sobre figuras geométricas. Se trabaja con cuatro de ellas -cuadrado, triángulo, rectángulo y círculo- y a partir de la pregunta “¿qué figura es?” se establece en la interacción una de las *formas* del español que se *usan* en el transcurso de la clase: “artículo indeterminado + sustantivo = un triángulo/cuadrado/círculo/rectángulo”. Además, hay un apoyo visual con las figuras hechas de cartoncillo, mostrándolas una por una mientras el maestro pregunta y las pega en el pizarrón cuando se acepta la respuesta como correcta (evaluación positiva).

Cuando se terminan de mencionar las cuatro figuras, el maestro hace explícito que se trabajará con ellas y hace referencia a otras tres (rombo, octágono y hexágono) que, aunque no las explica ni las muestra gráficamente, sí dice que todas pertenecen al grupo de figuras geométricas. La introducción dura unos cinco minutos. Posteriormente, se pregunta abiertamente a quién le gustaría “hacer” cada una de ellas, formando cuatro equipos con dos niños cada uno, lo que dura alrededor de tres minutos. Después de armados los equipos, el profesor entrega el material que necesitarán para trazar las figuras en el patio de la escuela, lo que lleva otros tres minutos hasta que salen del salón.

En cuanto salen hacia el patio escolar, el maestro conduce al primer equipo al espacio en que trabajarán y así indica al resto el lugar en que tendrán que dibujar la figura que les tocó. Cuando los alumnos se encuentran trazando, el profesor se dirige a cada uno de los equipos para preguntarles “qué figura están

haciendo”, lo que sirve para reforzar la *forma*: “artículo indeterminado + sustantivo = un triángulo/cuadrado/círculo/rectángulo”²².

Como la actividad tuvo diferente duración según los equipos y el resto de niños, el profesor toma algunos minutos para colocarlos al interior de su figura, mientras a los demás los pone en el perímetro (círculo grande) para proseguir con la siguiente instrucción que es un tipo de acción según el equipo -ahora cinco-. La distribución fue la siguiente: para el equipo triángulo, mover las manos; para el equipo cuadrado, mover la cabeza; para el equipo rectángulo, caminar; para el equipo círculo, saltar y para el resto, correr. El profesor pregunta qué van a hacer y les pide una muestra (que muevan las manos, la cabeza, corran, caminen o salten) antes de dar la instrucción. Cuando esto ocurre, el maestro introduce otra *forma* del español: “gerundio = caminando/corriendo/saltando/moviendo las manos/moviendo la cabeza”, a lo que después de unos ocho minutos de interacción, agrega a la construcción gramatical un pronombre y el verbo estar en forma de pregunta: “quienes están saltando” y la corrección/respuesta “ellas están saltando” o según sea el caso del equipo.

Finalmente el profesor cierra la clase retomando la canción del inicio para hacer una especie de repaso de la pregunta “qué están haciendo”, cuya respuesta debe ser un gerundio (“aplaudiendo”) y después sobre las figuras que dibujaron los alumnos para corregir la otra forma con artículo indeterminado (“ustedes, ¿qué figura hicieron?”, “un triángulo”).

Estructura global de la clase

La organización de la clase consta de tres unidades básicas: introducción, desarrollo y cierre. Durante el desarrollo encuentro sub-unidades, que también incluyo en el análisis turno por turno.

²² Es importante mencionar que el maestro trabaja principalmente con ocho niños (cuatro equipos) y es hasta este momento, que dio la instrucción al resto para que hicieran un círculo más grande alrededor del espacio donde se encontraban las cuatro figuras.

- a) Canción en español para señalar una hora de trabajo en segunda lengua.
- b) Introducción al tema: *“estos son figuras geométricas”*
- c) Desarrollo:
 - Formación de equipos de trabajo: *“¿quién quiere hacer un..?”*
 - Asignación de una tarea²³: *“a trazar”*
 - Ejercicio: *“mover la cabeza, las manos, saltar, caminar y correr; ¿qué van a hacer?”*
- d) Evaluación y cierre: *“¿qué hicieron?”*

Análisis fino (turno por turno)

A continuación, analizaré las unidades partiendo de la introducción al tema. Me apoyo en el registro audiovisual (grabación) y su respectiva transcripción para discutir ciertos elementos que me llaman la atención sobre las interacciones turno por turno entre maestro y alumnos, con el objetivo de abrir la discusión sobre la relación entre planeación -aplicación. En ese sentido, se pueden resaltar ciertos elementos sobre el currículo intercultural bilingüe del proyecto escolar y la apropiación/manipulación de los contenidos y competencias por parte del docente, así como su transmisión a los niños en el aula.

a) “estos son figuras geométricas” (introducción)

Después de la canción, el profesor los felicitó con un “muy bien” y tomó un cuadrado hecho de cartoncillo, llamó la atención a un alumno que dijo una grosería ante la atención de niños de otros grados en la ventana del salón, e introdujo la primera pregunta retomando el conocimiento previo de los alumnos para presentar las “figuras geométricas”, que es la manera de introducir el contenido de asignatura en esta clase.

Línea	Persona	Texto
1	M	ustedes ya saben..!

²³ La tarea asignada corresponde al aprendizaje esperado programado en el material curricular y que es retomado en la planeación semanal.

2	Saúl	cállate pinche cara de perra
3	M	¿qué pasó? ¿qué pasó Saúl?, ¡Saúl!
4	M	ustedes ya saben qué es esto, ¿verdad?
5	As	¡sí!, ¡sí!
6	M	¿qué es?
7	A1	cuadrado
8	A2	es un cuadrado
9	M	¿qué figura es?
10	A1	el cuadrado
11	A2	cuatro esquinas, cuatro.. /
12	A3	cuatro esquinas
13	M	¿qué figura es?
14	A4	cuadro
15	A3	cuadro
16	M	es un..
17	A1	cuadro
18	A2	cuadro
19	A3	cuadrado
20	M	¿qué es?
21	A1	es un cuadrado
22	A2	es un círculo
23	M	¿es un círculo?
24	A1	cuadrado
25	As	(hablan al mismo tiempo: inaudible)
26	M	¿es un círculo?
27	As	¡no!, ¡cuadrado! (inaudible)
28	M	no. es un..
29	A1	cuadrado
30	A2	es un cuadrado
31	A3	cuadrado
32	M	este es un..
33	A1	cuadrado
34	A2	cuadrado

35	A3	cuadrado
36	M	cuadrado... (lo pega en el pizarrón) y esta ¿qué figura es? (muestra
37	M	un rectángulo)

Cuando el profesor inicia la interacción con los alumnos, hace una pregunta que supone que los niños ya tienen un concepto sobre las figuras geométricas (línea 4). Esto puede ser por el grado en el que se encuentran²⁴ así como por lo que él ha trabajado con ellos. Al escuchar la respuesta afirmativa de los niños, les pregunta “¿qué es?” (línea 6), a lo que dos alumnos responden correctamente (líneas 7 y 8) pero no hay evaluación/respuesta por parte del docente y vuelve a preguntar “¿qué figura es?” (línea 9), lo que ocasiona que comiencen a expresar características del cuadrado como “cuatro esquinas” (líneas 11 y 12). Repite la pregunta (línea 13)²⁵ y es hasta este punto que *se hace visible* lo que quiere que respondan: “es un” y espera que se complete la oración “correcta” (línea 16), sin explicar nada al respecto. Es aquí donde se ha establecido cuál será la dinámica de esta actividad: a la pregunta de “¿qué figura es?”, la respuesta correcta será “es un cuadrado” como se confirma en las líneas 28 y 32. Sin embargo, una vez más escuchamos la “respuesta correcta” (línea 21) de parte de un alumno que parece no ser escuchada o es opacada por otra voz que dice “es un círculo” (línea 22), lo que sí tiene respuesta por parte del profesor. Primero formula una pregunta “¿es un círculo?” (líneas 23 y 26) y después se apoya en la respuesta grupal que indica el error (líneas 24, 25 y 27), para confirmar el mismo en la línea 28.

Finalmente, el docente menciona la *forma* “artículo indeterminado + sustantivo = un cuadrado” (líneas 32 y 36), mientras pega la figura en el pizarrón y continúa con la misma dinámica para el rectángulo, triángulo y círculo. Esto dura alrededor de cinco minutos hasta un repaso sobre los nombres de las

²⁴ El tema de figuras planas del Eje: forma, espacio y medida aparece desde primer grado en el currículo oficial de la SEP.

²⁵ Es posible que, como estrategia pedagógica, repita la pregunta, aunque ya obtuvo una o dos respuestas correctas desde el punto de vista del contenido matemático, para motivar a los demás alumnos a que formulen sus propias respuestas.

figuras para dar la introducción sobre las figuras geométricas y hacer explícito lo que se trabajará:

Línea	Persona	Texto
81	M	esta (señala) ¿qué figura es?
82	As	¡cuadrado!
83	M	es un..
84	As	cua-dra-do
85	M	(señala) ¿qué figura es?
86	As	es un rec-tán-gu-lo
87	M	(señala) ¿qué figura es?
88	As	es un cír-cu-lo
89	M	(señala) ¿qué figura es?
90	As	es un triángulo
91	M	es un
92	M	triángulo. Estos son figuras geométricas, ¿cómo se llaman?
93	A1	estos son fi../
94	As	¡geométricas! fi-gu-ras geomé-tricas
95	M	¿cómo se llaman?
96	A1	estos son figuras geométricas
97	M	¿son..?
98	A2	¡figuras geométricas!
99	M	figuras geométricas
100	As	¡figuras geométricas!
101	M	¿Cómo se llaman?
102	As	estos son.. figuras geométricas
103	M	Muy bien.. faltan muchos eh..
104	As	¡sí!
105	M	nomás aquí tenemos cuatro figuras.. hay muchos; falta.. este, como
106	M	se llama.. el rombo, falta el.. octágono, el hexágono, falta.. muchos
107	M	ahí.. faltan muchos, faltan todavía ahí, algunos..
108	A1	¿diez?

109	M	¿si?, pero
110	M	con esos vamos a trabajar...
111	A2	si

Ya que el profesor ha interactuado con los niños acerca de las cuatro figuras geométricas y las tiene pegadas en el pizarrón, pregunta a todo el grupo por el nombre de cada una mientras la señala. He mencionado una actividad de repaso, pues podemos ver la *forma* del español y su *uso* (líneas 83, 86, 88 y 91), que ayuda a que se haga explícita la introducción formal al tema (líneas 105, 106 y 107). En ese sentido, el concepto de las figuras planas (eje temático de la asignatura “matemáticas” para quinto año) fue el elemento que articuló el aprendizaje esperado –que los alumnos trazaran– con las actividades planificadas.

En las cuatro líneas (103, 105, 106 y 107) en que el profesor habla de las figuras geométricas, noto cierta improvisación por dos motivos: por un lado, la formulación específica de sus turnos y porque no encontré nada de esto en la planeación, por el otro. Me parece interesante que un alumno mostró interés ante esta explicación y quiere saber cuántas figuras más hay, por lo que pregunta (línea 108), pero no hubo respuesta. Sólo ocurre una pregunta de “confirmación” de que entendieron/siguieron lo que el profesor acaba de decir sobre las figuras (línea 109); esto es, que el maestro menciona que el cuadro, triángulo, rectángulo y círculo son figuras geométricas (línea 92) al igual que el rombo, octágono y hexágono (línea 106) y que hay “otras más”, aunque sí explicita que con las primeras se va a trabajar (línea 110).

b.1) “¿quién quiere hacer un...?” (desarrollo: formación de equipos)

Una vez que el profesor anuncia al grupo las figuras con las que trabajarán (línea 110), comienza a formar equipos de trabajo, de nuevo con interacciones pregunta-respuesta con el fin de asignar una tarea que tiene que ver con el aprendizaje esperado (trazar triángulos y cuadriláteros mediante recursos

diversos) observado en la planeación y material curricular. También hubo varias correcciones, sobre todo de gramática y de vocabulario.

Línea	Persona	Texto
112	M	ahorita.. ahorita me van a hacer.. dos niños me van a hacer
113	M	un triángulo, dos niños me van a hacer un triángulo..
114	Lucas	¡yo!
115	M	¿quién quiere hacer el triángulo?
116	Luc/Saúl	¡yo!, ¡yo!, ¡dos!, ¡dos!
117	M	¿quién?
118	Lucas	Yo [y] Saúl
119	M	Lucas y Saúl me van a hacer un triángulo, ahorita../
120	Lucas	¡un hoja!, ¡un hoja!, ¡un hoja!
121	M	Me van a hacer un triángulo allá afuera
122	Luc/Saúl	(brincan, gritan y aplauden)
123	M	¿sí?... ¿qué van a hacer ustedes?
124	Luc/Saúl	¡un triángulo!
125	M	me van a hacer un triángulo. Muy bien. ¿quién me
126	M	<i>quiere hacer un cuadrado?</i> dos niños, dos..
127	As	¡yo!, ¡yo!
128	M	dos, dos..
129	Pascual	¡yo y Salomón!
130	M	¿quién?
131	Pascual	¡yo y Salomón!
132	M	¿qué van a hacer?
133	Pascual	un cuadrado
134	M	ustedes me van a hacer un..?
135	Pascual	un cuadrado
136	M	un cuadrado. Muy bien, ¿sí?

Este fragmento ilustra la dinámica de la actividad/interacción para formar equipos que trazarán las figuras geométricas. Lo primero que se enuncia es la instrucción “ahorita me van a hacer, dos niños...” (líneas 112 y 113), por lo que

se establece que será una pareja de niños por cada figura. El segundo paso es la pregunta sobre quiénes podrían estar interesados en hacer²⁶ la forma indicada por el profesor (líneas 115, 117, 125 y 126), hasta seleccionar a un par para cada figura (líneas 119 y 125). Sin embargo, no explica por completo *cómo/mediante qué medios* se realizará la acción, provocando la solicitud de un alumno por una hoja de papel (línea 120), a lo que el docente responde *el lugar* de la actividad (línea 121).

A través de la repetición el maestro asegura de que la instrucción esté clara; pregunta al menos dos veces por equipo (líneas 113, 119, 121, 123/126, 132, 134). Cuando recibe y da una respuesta como correcta (líneas 124, 125, 135 y 136), organiza otra pareja hasta formar los cuatro equipos. Cuando tiene el último par, les pregunta “si están de acuerdo” (línea 180), pero como sólo son ocho niños los que participan de un total de quince, tiene que decirles que aguarden (líneas 182, 183 y 184) mientras termina de organizar la actividad antes de salir del salón:

Línea	Persona	Texto
180	M	¿si están de acuerdo?
181	As	¡si!
182	M	bueno. los demás../ los que no les
183	M	tocó se quedan un rato, este.. esperando; yo les digo después
184	M	cómo, ¿si?, o que es lo que van a hacer..
185	A1	¡claro!
186	A2	claro que si
187	M	entonces... ¿quiénes van a hacer el cuadrado?
188	Pascual	¡yo y Salomón!
189	M	¿quiénes van a hacer el cuadrado?
190	Pascual	yo y Salomón
191	M	(les entrega un metro) ahorita yo les digo
192	M	donde, ¿eh.? / ¿quiénes van a hacer el rectángulo?

²⁶ Nótese que se utiliza “hacer” no “trazar”, “dibujar” u otro.

193	Ismael	¡yo!, ¡nosotros!
194	M	¿con quién?
195	Ismael	con Leonardo
196	M	¿con Leonardo? (les entrega un metro)
197	M	¿quiénes van a hacer el triángulo?
198	Lucas	¡yo!, ¡dos! (señala a su compañero)
199	M	¿qué?, ¿tú?
200	Betza	nosotros
201	As	¡nosotros!
202	M	¡ah!, ¡ustedes! Bien (les entrega un metro)
203	M	y ¿quiénes van a hacer el círculo?
204	As	(inaudible, gritos)
205	M	¿y quiénes
206	M	van a hacer el círculo?
207	A1	María Guadalupe y Josefina
208	MaGpe	nosotros
209	M	nosotras
210	MaGpe	nosotros
211	M	nosotras
212	MaGpe	(inaudible)
213	M	¿cómo?, ¿con quién?
214	MaGpe	con Josefina
215	M	con este van a hacer el círculo (les da un lazo), a ver como lo utili-
216	M	zan.. entonces vamos allá afuera para../
217	As	¡gis!, ¡gis!
218	M	¿qué?
219	Lucas	¡gis!, ¡gis! no nos
220	Lucas	dastes gis
221	M	¿no les di gis?
222	As	no
223	M	(les da gises) vámonos allá afuera

El profesor retoma los equipos ya formados y les da un metro y un lazo en el caso del círculo para que los niños puedan llevar a cabo la actividad planeada (líneas 191, 192, 196, 202 y 215). Otro elemento a destacar es la confusión en el uso de pronombres (líneas 188, 189, 193, 198-202, 208-211), así como mi intromisión (línea 200) al ver que Lucas decía “¡yo!, ¡dos!” mientras señalaba a su compañero (línea 198).

Antes de salir del salón, los niños le piden gises al profesor (líneas 217 y 219). Esta solicitud manifiesta que han entendido que deben llevar a cabo el dibujo de la figura que les fue asignada utilizando el metro o lazo y los gises. Sólo les falta saber el lugar específico (líneas 191 y 192) pues saben que será fuera (línea 121).

b.2) “a trazar” (desarrollo: asignación de una tarea)

Ya fuera del salón, comienza la actividad que cumple específicamente con el aprendizaje esperado. El profesor dirige a los primeros dos niños (equipo triángulo) y les indica dónde comenzar a trazar (línea 224)

Línea	Persona	Texto
224	M	aquí van a hacer el triángulo... a ver ¿quién me va a hacer el
225	M	cuadrado?
226	Pascual	¡yo y Salomón!
227	M	¿quién?
228	Pascual	¡yo y Salomón!
229	M	¿y dónde está Salomón?
230	Pascual	(señala y caminan)
231	M	vénganse acá; me
232	M	van a hacer un cuadrado
233	As	(inaudible)
234	M	más grande..
235	As	(dibujan en el piso)
236	M	¡eso!, como un metro, y otro metro, otro metro (deja a los niños

237	M	trabajando) ¿quién me va a hacer el rectángulo?
238	As	¡yo!, ¡yo!
239	M	acá me van a hacer un rectángulo
240	As	(inaudible)
241	M	ustedes vengan
242	M	aquí van a hacer el círculo con eso que les di (un lazo), a ver
243	M	como le hacen... los que quedan (sólo niñas) van a hacer un
244	M	círculo grande, grande (señala, indicando el perímetro donde
245	M	se encuentran los cuatro equipos trabajando)

Este fragmento muestra el inicio del desarrollo de la actividad ya que los niños han comenzado a trazar con gises y ayudados de reglas y un lazo. Me parece interesante que trabajan muy bien y entienden lo que se les pide. Sólo cuando tratan de formular ciertos enunciado sobre su actividad se nota su carencia de recursos lingüísticos en español, lo que sugiere la falta de ejercicios tanto orales como escritos en la segunda lengua.

Mientras los ocho alumnos están trazando, los demás juegan, aunque se les dijo que hicieran un círculo grande alrededor de las cuatro figuras (líneas 243 y 244). El profesor trabaja principalmente con los cuatro equipos, preguntándoles “¿qué están haciendo?” y “¿qué hicieron?”. Los colocar al interior de cada figura, lo que dará paso a la siguiente subunidad.

Línea	Persona	Texto
285	M	A ver.. ¿quién hizo el.. este.. el triángulo?, ¿quién hizo?, ¿quién
286	M	hicieron? a ver.. a ver..
287	A1	<i>Lucacheran</i>
288	Lucas	¡yo!
289	A2	¡ustedes!
290	M	¿yo?, ¿yo hice?
291	Lucas	(mueve la cabeza negando)
292	M	¿yo hice?, ¿quién?

293	Lucas	¡nosotros!
294	M	¿con quién?
295	Lucas	Saúl
296	M	a ver vénganse acá
297	M	con Saúl, vénganse acá, vénganse acá (los alumnos se juntan),
298	M	pónganse aquí (y los pone al interior del triángulo dibujado)..
299	M	¿quiénes hicieron el rectángulo?
300	Ismael	¡yo y Leonardo!
301	Aa	(Salomon p'urhe)
302	M	a ver póngan-
303	M	se ahí; ¿quiénes hicieron el cuadrado? (los pone al interior del
304	M	cuadrado)
305	Pascual	¡yo y Salomón!
306	M	pónganse aquí. ¿quiénes hicieron la fi-
307	M	gura del círculo?
308	Aa	nosotros
309	M	vénganse acá.. y ¿quiénes hicieron el..
310	M	círculo grande?
311	A1	ellos
312	As	(p'urhe)
313	A1	estos todos
314	Betza	¡nosotros!
315	M	¿eh?
316	As	estos todos que están aquí
317	M	entonces acomódense ahí
318	Betza	ellos o [más bien] ellas, porque creo
319	Betza	que son puras niñas
320	M	sí. puras mujeres, ellas, ellas..
321	A1	¡ellas!
322	M	ellas
323	M	hicieron el círculo grande. ¿sí?, ¿están de acuerdo?
324	As	¡sí!

En este fragmento podemos observar las confusiones que se dan en el uso de pronombres, tanto de parte del profesor (líneas 285, 286 y 292) como de los alumnos (289, 290, 300, 305, 308, 311, 313 y 316) al situarse al interior de su figura o en el caso del nuevo equipo, en el perímetro del círculo grande. Me pareció interesante mostrar esta parte para analizar cómo, en una interacción pregunta-respuesta relativamente rápida en donde se busca sólo terminar de organizar para dar paso a la siguiente actividad, hubo problemas en el *uso* de pronombres en respuestas que no implicaban ni una oración.

En general los alumnos responden bien; sólo habría que trabajar ciertas *formas* como en el caso de Ismael y Pascual que responden primero con un “yo”, seguido del nombre de su compañero (líneas 300 y 305). Otro intento de responder la pregunta, que además incluye a más de dos personas, proviene de un niño que, en tres ocasiones, trata de contestar correctamente (líneas 311, 313 y 316), sin obtener una respuesta de parte del maestro. Finalmente quisiera mencionar a la niña que por segunda ocasión habla de ella y su compañera en masculino (línea 308) que, pese a que el profesor la corrigió antes (líneas 208-214), esta vez pasa inadvertido (línea 309).

En el caso del profesor, cuando ya tiene a todos los niños en su posición, formula una oración con lo que está sucediendo: “ellas hicieron el círculo grande” (líneas 322 y 323).

b.3) “a mover la cabeza, las manos, saltar, caminar y correr; ¿qué van a hacer?, ¿qué están haciendo?” (desarrollo: ejercicio)

Una vez que los alumnos se encuentran en el interior/exterior de su figura dibujada en el piso el profesor les indica lo que deben hacer por equipo, para después realizar otra dinámica pregunta-respuesta alrededor de las acciones.

Línea	Persona	Texto
325	M	bueno. entonces cuando yo diga..

326	As	(gritos, p'urhe)
327	M	cuando yo diga
328	M	mover las manos (se dirige al equipo triángulo), ustedes van a
329	M	mover las manos, ¿sí?, ¿qué van a hacer?
330	As	mover las manos
331	M	cuando yo diga mover la cabeza (se dirige al equipo cuadrado),
332	M	ustedes van a mover la cabeza. ¿qué van a hacer?

Ya establecida la instrucción sobre qué va a hacer cada equipo, tanto el profesor como los alumnos están preparados para lo que será la última actividad de la clase: el docente evaluará y corregirá oralmente los elementos gramaticales del español, que si bien no se encuentran en la planeación con más detalle que “preguntar y realizar acciones”, se presta mucho para ejercitar y perfeccionar el uso de ciertas formas como los gerundios, pronombres, género y artículos.

Línea	Persona	Texto
354	M	¿listos?
355	As	¡si!
356	M	¡mover la cabeza! (instrucción)
357	As	(mueven la cabeza)
358	M	¿qué están haciendo?
359	As	mover la cabeza
360	M	mo-vien-do la cabeza
361	M	¿qué están haciendo?
362	As	moviendo la cabeza
363	M	muevan pues, muevan
364	M	¡caminar!
365	As	(caminan mientras los que mueven la cabeza siguen)
366	M	y ya se detienen (los que estaban moviendo la cabeza)
367	M	¡caminar!
368	As	(caminan)
369	M	¿qué están haciendo?

370	As	caminar
371	M	ca-mi-nan-do. ¿qué están haciendo?
372	As	caminar
373	M	ca-mi-nan-do. se detienen cuando de otra orden, ¿eh? ¡saltar!

Como podemos ver, en el inicio de esta actividad, el énfasis está en dar y recibir una instrucción, realizar la acción y después una pregunta sobre la misma (líneas 356, 257 y 258/ 367, 368 y 369). Es interesante que, cuando los niños, después de dos o tres preguntas, ya responden con el gerundio, el profesor formula otro tipo de preguntas que “complementan” una oración, por ejemplo de “corriendo” a “están corriendo” (líneas 425 y 428) o “¿cómo qué?” [están moviendo la cabeza] o “¿quiénes están saltando?” (líneas 447 y 453) en el siguiente fragmento.

Línea	Persona	Texto
424	M	¿qué están haciendo?
425	As	corriendo
426	M	¿eh? están..?
427	As	corriendo
428	M	están corriendo.. / ¡saltar!
429	As	(saltan)
430	M	¿qué están haciendo?
431	As	saltando
432	M	¿saltando? Y ¿por qué están saltando? Porque yo les
433	M	yo les dije, ¿verdad?.../ ¡caminar!
434	As	(caminan)
435	M	¿qué están
436	M	haciendo?
437	As	caminar
438	M	¿qué están haciendo?
439	As	caminando

440	M	ca-mi-nan-do.
441	M	están caminando.../ ¡mover la cabeza!
442	As	(mueven la cabeza)
443	M	¿qué están haciendo?
444	As	mover la cabeza
445	M	¿eh?
446	As	mover la cabeza
447	M	moviendo la cabeza, moviendo la cabeza, ¿cómo qué?
448	As	como burros
449	M	¿cómo los burros?
450	As	si (risas) (inaudible)
451	M	¡saltar!, ¡saltar!
452	As	(saltan)
453	M	¿quiénes están saltando?
454	A1	Lupita y Josefina
455	A2	María Guadalupe y../
456	M	los que están ¿en qué figura?
457	As	¡círculo!, (inaudible)
458	M	¿eh?
459	As	(voz baja inaudible), figura círculo
460	M	los que están en la figura
461	M	del círculo. Muy bien.

Una vez que se ha dado la instrucción de realizar una acción según el equipo al que pertenezcan los niños, se puede observar que el profesor trabaja con ellos ciertas *formas* del español que da la impresión de que se complejizan conforme los alumnos respondan correctamente. Esto es que a la pregunta generadora “¿qué están haciendo?” (líneas 424, 430, 438 y 443), se introduce la terminación “ando/iendo” en los verbos que dicen los niños (líneas 437, 440, 444, 446 y 447), y para los que ya responden con gerundio, se agrega el verbo *estar*: “están corriendo/caminando” (líneas 428 y 441) o se formulan otras preguntas que implican el *uso* de pronombres (línea 453) y/o nombres propios en las

respuestas de los niños (líneas 455 y 456) o bien obedecen a otro orden, como el de la experiencia que ellos tienen (líneas 447-450).

Siguiendo con lo anterior, ya al final podemos ver cómo el profesor hace más compleja la *forma* preguntando por la acción (línea 453) y luego por la figura (línea 456), para terminar con una respuesta que implique más de dos palabras (líneas 460 y 461).

c) “¿qué figura hicieron?” (evaluación y cierre)

Cuando se termina la actividad de instrucción-acción-pregunta-respuesta a cada uno de los equipos, el profesor retoma la canción del inicio para hacer el cierre y el último repaso sobre las actividades que realizaron durante la clase²⁷.

Línea	Persona	Texto
558	M	qué están haciendo?
559	A1	¡reir!
560	M	bueno. ustedes ¿qué figura hicieron?
561	As	¡cuadrado!, ¡cuadrado!
562	M	un..?
563	A1	figura cu../
564	As	un cuadrado
565	M	un cuadrado. us-
566	M	tedes ¿qué figura hicieron?
567	As	¡rectángulo!
568	M	un..?
569	As	un rectángulo
570	M	rectángulo. ustedes ¿qué figura hicieron?
571	As	triángulo
572	M	un..?
573	As	un tri-

²⁷ Presentaré una análisis detallado de esta secuencia bajo el rubro “Estrategias de enseñanza-aprendizaje del español” en el siguiente apartado.

574	As	ángulo
575	M	un triángulo. ustedes ¿qué figura hicieron?
576	As	(no responden)
577	M	un..?
578	A1	¡circo!
579	M	un..?
580	As	un círculo
581	M	un círculo. y ustedes, ¿qué figura hicie-
582	M	ron?
583	As	¡un círculo grande!
584	M	un círculo pero..
585	A1	¡grande!
586	M	grande, grande,
587	M	grande, ¿verdad?
588	A1	¡como la Tierra!
589	M	¿cómo la Tierra?
590	A1	si
592	M	no tanto, no,
593	M	la Tierra está muy grande. Bueno, vámonos al salón

El profesor termina con la canción e inmediatamente hace un repaso final sobre las *formas* que se trabajaron en la clase. Me llama la atención que no corrige el gerundio en esta parte (líneas 559 y 560) y que los niños responden sin el artículo indefinido (líneas 561, 567, 571 y 578), pese a que se ha trabajado en la clase alrededor de una hora.

Por último, quisiera mencionar como un alumno responde con un conocimiento previo y hace una especie de transferencia sobre lo que está sucediendo - cuando se habla de un círculo grande, grande (línea 583)-, a la forma y tamaño del planeta Tierra (líneas 588 y 590).

Temas específicos

Estrategias de enseñanza-aprendizaje del español

En este rubro me concentraré en el análisis de un solo episodio. La secuencia transcrita a continuación presenta una de las oportunidades que el micro-análisis de la interacción ofrece para comprender los procesos de aprendizaje, en este caso de la adquisición de las construcciones morfológicas y las funciones gramaticales de algunos verbos en la segunda lengua. Observamos aquí un caso interesante de extrapolación “inteligente” de una regla del español que lleva a un resultado equivocado.

Línea	Persona	Texto
506	M	es un.. triángulo, ¿verdad? bueno../ a aplaudir, a aplaudir, todo
507	M	el mundo a aplaudir..
508	As	(aplauden)
509	M	¿qué están haciendo?
510	As	¡aplaudir!
511	M	a-plau-dien-do. ¿qué están haciendo?
512	As	aplaudiendo
513	M	a chiflar, a
514	M	chiflar, todo el mundo a chiflar
515	As	(chiflan)
516	M	¿qué están haciendo?
517	A1	¡a chiflar!
518	A2	<i>¡a chiflando!</i>
518	M	¿eh?, ¿a chiflar?
520	A2	<i>¡a chiflando!</i>
521	M	¿están..?
522	As	<i>¡a chiflando!</i>
523	M	¿están?
524	Aa	¡chiflando!
525	M	chiflando. a cantar, a cantar, todo el mundo a
526	M	cantar

527	As	(lalala lalala)
-----	----	-----------------

A todas luces, el maestro se propone enseñar la función del presente continuo (acción concurrente con otra) y su forma (estar + gerundio) a partir del infinitivo que los alumnos ya usan de manera formulaica²⁸. En la canción y en el estímulo del maestro (506, 513-514) se trata de un uso elíptico del infinitivo (<vamos> “a cantar”) con función imperativa. El maestro construye tres veces una clásica tríada pedagógica (estímulo - respuesta - evaluación) con el presente continuo usando el gerundio (“¿qué están haciendo?”) en el momento en que los alumnos están desarrollando una actividad física (aplaudir, en el primer caso). A la respuesta en infinitivo de los alumnos (510) el maestro enuncia una evaluación correctiva introduciendo el gerundio en forma marcada (511 “a-plau-dien-do”), para continuar inmediatamente con un nuevo estímulo. Después de la respuesta esperada en gerundio (512) que los alumnos expresan en coro como repetición del enunciado anterior, el maestro pasa a un nuevo ejemplo usando la misma forma del infinitivo con función imperativa que los alumnos ya conocen de la canción (513-14). Cuando los alumnos chiflan, el maestro repite el estímulo en presente continuo y obtiene nuevamente una respuesta formalmente incorrecta (A1 en 517), pero que repite la secuencia anterior (infinitivo > gerundio).

En el turno 518 el alumno A2 introduce la transferencia “inteligente” pero equivocada. De la secuencia construida colectivamente “aplaudir > aplaudiendo”²⁹, el alumno A2 construye dos veces la secuencia análoga “a chiflar > *a chiflando” que el coro de alumnos luego repite (522). Esta secuencia

²⁸ Recordemos que en nuestro Programa Español L2 (capítulo 3.3) se establece una progresión de tres niveles en el aprendizaje de la segunda lengua (formas y funciones): el primero es de “formas fijas” con uso formulaico (“¿Cómo te llamas?”), el segundo es de “producción”, con la capacidad de transferencia de ciertas estructuras gramaticales a nuevos contextos y el tercero de “dominio”, cuando los alumnos ya tienen una capacidad de corrección y autocorrección y un manejo consciente de ciertas reglas gramaticales fundamentales.

²⁹ La distinción entre “aplaudir” y “a aplaudir” en el estímulo del maestro es prácticamente imperceptible en la comprensión auditiva de los alumnos, ya que se ligan las dos vocales idénticas; se requiere de un conocimiento gramatical preciso incluso para poder transcribir la secuencia.

es sumamente interesante. Muy probablemente los alumnos no conocen la construcción interna del verbo “aplaudir”, donde la primera sílaba “a” es parte de la raíz y no una preposición. En su probable hipótesis A2 construye el verbo “plaudir” y luego la secuencia “a plaudir > aplaudiendo” en analogía con “cantar > a cantar, chiflar > a chiflar > a chiflando”. Incorre así en la etapa adquisitiva de “producción”, es decir, en el uso de las estructuras ya aprendidas en nuevos contextos. Frente a la insistencia y repetición de la pregunta por parte del maestro (518, 521, 523), que los alumnos seguramente conocen como una forma de evaluación desaprobatoria, éstos producen finalmente la respuesta correcta como variación tentativa de la anterior (“chiflando” en 524) que el maestro sanciona a su vez con una evaluación aprobatoria (525), para pasar inmediatamente a la apertura de una nueva triada con el verbo “cantar”.

En síntesis, el micro-análisis detallado de este tipo de secuencias, como ya había dicho, permite adentrarse hasta cierto punto en los procesos de aprendizaje que en principio permanecen ocultos y se pueden reconstruir solamente a partir de resultados puntuales (productos escritos, exámenes. etc.) que dan cuenta de manera indirecta de los procesos mismos. Lo que el caso analizado nos ejemplifica es el carácter complejo e inestable de los procesos de aprendizaje que producen permanentemente estadios intermedios en el conocimiento y las competencias de los alumnos.

No es el caso llegar aquí a una interpretación definitiva, menos a un juicio, sobre los procedimientos del maestro que solamente podrán producirse al cabo del análisis de un corpus mucho mayor y, sobre todo, de secuencias intensas y extensas de clases consecutivas que permitan identificar con mayor precisión tanto las estrategias de los docentes como los procesos de aprendizaje mismos.

Se pueden formular, sin embargo, en el sentido de la “grounded theory”, algunas hipótesis evaluativas “más finas”, como conclusiones intermedias y como input para la investigación subsecuente. La planificación escrita del

maestro demuestra que no ha hecho un plan concreto para introducir y ejercitar las formas gramaticales y funciones usadas. Tampoco parece tener una conciencia clara de las implicaciones de la estrategia empleada para el aprendizaje de los alumnos, aunque la estrategia misma y la reacción de los alumnos revelan cierta rutina en el procedimiento. El maestro usa una estructura gramatical, el infinitivo, que aparece en la canción (“a cantar”) y que los alumnos conocen, aunque no en su forma y su función específica, y la transfiere a otros verbos pertenecientes a dos clase diferentes (verbos en -ar e -ir). Luego introduce, a través de la estrategia analizada arriba, una nueva función, el presente continuo con su forma correspondiente (hacer + gerundio), sin que esta transición esté claramente motivada y aprendida en su función comunicativa. El análisis de las respuestas de los alumnos hace pensar que probablemente quede como rutina de aprendizaje una secuencia de formas gramaticales (infinitivo + a > infinitivo solo > gerundio; a aplaudir > aplaudir > aplaudiendo) que rara vez aparece en esta secuencialidad en un evento comunicativo real.

Cabe mencionar que la observación, grabación y el análisis detallado de este tipo de eventos, más allá de sus resultados científicos mismos, tienen un gran valor para la formación de los profesores en servicio. Con su ayuda pueden reconstruir y evaluar tanto sus propias estrategias, como también los pasos de aprendizaje por parte de los alumnos. Este tipo de material se ha utilizado como instrumento fundamental en la formación durante varios años en el desarrollo de nuestro proyecto (ver la explicación del aula-taller en el capítulo 3 y en Hamel et al. 2004).

El profesor

Quisiera partir con las actividades que lleva a cabo el profesor y cómo los niños responden a éstas como una manera de aproximarnos al *sentido* que se construye en la interacción en el aula.

Su objetivo principal es cubrir el contenido de asignatura así como el aprendizaje esperado de su plan bimestral y semanal. Sin embargo, como se trata de una clase en español, tiene que abarcar también ciertos elementos lingüísticos de la segunda lengua (ejemplo: *forma*, *significado* y *uso*), lo que supone lecciones en donde las lenguas no están separadas sino articuladas con los contenidos.

Un elemento a destacar es que la interacción se construye principalmente por una pregunta (input) y respuestas (output) de los niños durante toda la clase. Y que es justo a través de éstas que se reformulan o se construyen nuevas o más complejas *formas* del español. No obstante, algunas veces pasan inadvertidos errores y no se continúa con ejercicios escritos u otros que trabajen por ejemplo el *significado* o más *usos* -incluso excepciones- de las *formas*. Finalmente, el maestro planeó muchas actividades para mantener cierto ritmo en la clase. Y aunque él dirige siempre, los niños tienen la oportunidad de moverse, trabajar en el patio, participar e interactuar entre ellos alrededor del contenido.

Los alumnos

Según los avances en el enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICL), cuando esto ocurre, los alumnos desarrollan competencias y habilidades, aprenden estructuras y vocabulario casi sin darse cuenta y en general de manera bastante fluida, 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 de formular preguntas y solicitudes auténticas.

Me parece que los niños durante la clase son muy activos, participan bien y siguen las instrucciones del profesor. Observo que hay algunos chicos que tienden a contestar más rápido y otros más aprovechan estas respuestas, repitiendo y formando coros, lo que en muchas ocasiones provoca que se dé por correcto y se pase a otra cosa sin reflejar que todo el grupo avance igual.

Otro elemento a resaltar en los niños es que son muy creativos, siempre responden –en mi opinión bien- y aceptan las correcciones del profesor, repitiendo siempre la *forma* correcta. Tal vez ellos han aprendido las diversas dinámicas y tareas académicas que se viven en el espacio escolar: seguir instrucciones, repetir lo que dice el profesor, trabajar en equipos, hablar frente a la clase, responder preguntas, etc.

Interpretación

Lo primero que vale la pena resaltar es la enseñanza de una segunda lengua en una clase de matemáticas basada en el enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICL). Como he mencionado antes, este principio supone que los niños aprenden mejor una lengua cuando estudian a través de contenidos significativos y atractivos que impulsan el desarrollo cognitivo e invitan a la comunicación. Dicho enfoque (AICL) es considerado como uno de los procedimientos más apropiados para la enseñanza y desarrollo de la lengua materna y de una segunda lengua o lengua extranjera en los más diversos contextos educativos³⁰.

Con base en lo anterior, considero que la interpretación implica hablar del contenido –figuras planas- y de la lengua –español L2- y cómo estas se relacionan o articulan durante la clase a través de la interacción.

Sobre el contenido de asignatura, entiendo que la SEP tiene elementos que se organizan en torno a la enseñanza y estudio de matemáticas en educación básica. Estos son: propósitos, estándares curriculares³¹, enfoque didáctico, competencias y aprendizajes esperados. En el caso específico del eje “forma,

³⁰ Se aplica sobre todo en la llamada educación bilingüe de “élite” (de Mejía 2002) en América Latina y en Europa, donde ha desencadenado una intensa investigación en los últimos años (ver Richard & Rodgers 2001, Hall Haley & Austin 2004, Coyle 2007, Coyle & Baetens Baeardsmore 2007). Corresponde también a una solución óptima para la educación indígena, a pesar de la distancia socio-económica entre los dos sistemas mencionados (cf. Hamel 2008c, Hélot & de Mejía 2008).

³¹ Divididos en cuatro ejes o niveles de la “alfabetización matemática”: a) sentido numérico y pensamiento algebraico; b) forma, espacio y medida; c) manejo de la información; d) actitud hacia el estudio de las matemáticas.

espacio y medida”, se integran “los tres aspectos esenciales alrededor de los cuales gira el estudio de la geometría y la medición en la educación primaria” (SEP, Guía para el maestro. Quinto grado. Programas de estudio, 2011 El tema de figuras planas aparece en el transcurso de toda la primaria.

El profesor, entonces, planea actividades que tienen que ver con triángulos y cuadriláteros y selecciona cuatro figuras para trabajar en clase. Sin embargo, podemos observar que pone más énfasis en los aspectos lingüísticos que en los de contenido pues no se ejercitan tareas de conceptualización, por ejemplo que un cuadrado es una figura de cuatro lados y ángulos iguales, que hay tipos de triángulos, etc. Por otra parte, esto podría deberse a que el maestro ha manifestado la necesidad de trabajar la expresión oral de los alumnos como he mencionado más arriba.

Para comprender qué tipo de habilidades y tareas referentes al estudio y enseñanza de la geometría –como contenido curricular- son significativos al trabajar con los alumnos, recurrí al libro de García y López (2008) sobre la enseñanza de la geometría, donde se menciona que hay que “desarrollar en los alumnos su percepción del espacio, su capacidad de visualización y abstracción, su habilidad para elaborar conjeturas acerca de las relaciones geométricas en una figura o entre varias y su habilidad para argumentar al tratar de validar las conjeturas que hace” (García y López, 2008: 31). Para conseguir esto, se deben combinar tareas de conceptualización, investigación, etc. con, por ejemplo, lo que sí vemos en la clase: habilidades: visuales –representación- y de dibujo.

De los aspectos de la lengua (español L2) registrados durante la interacción en el aula, observamos la estructura recurrente de tríada: 1) pregunta-estímulo por parte del profesor, 2) respuesta de parte de los alumnos, 3) evaluación-corrección (casi siempre agregando un tipo de artículo o verbo a la respuesta de los niños); y 4) repetición de la frase completa y correcta. Por ejemplo, 1) M: ¿qué figura es?, 2) As: cuadrado, 3) M: es un cuadrado, 4) As: es un cuadrado/
1) M: ¿qué están haciendo?, 2) As: caminar, 3) M: ca-mi-nan-do, ¿qué están

haciendo?, 4) As: caminando. Lo que parece aminorar la expresión oral de los niños.

Siguiendo los propósitos del programa de enseñanza de español como segunda lengua del proyecto, se plantea que las prácticas sociales generales así como los tipos de conocimientos, habilidades y actitudes se deben desarrollar a lo largo del año escolar en relación con el grado de dominio que se espera que logren los alumnos por cada grado. Dice que para quinto año, “el énfasis estará en el trabajo con la comprensión oral y escrita (...) realizarán análisis y clasificaciones gramaticales de sujeto, verbo, predicado; conjugaciones; tiempos verbales; tipos de palabras; que ya puedan producir y comprender. Se utilizarán estos análisis en los procesos de corrección de textos” (Emilsson, 2010:29).

Podemos observar que se aprovecha el contenido de asignatura para trabajar, además, *ciertas* formas del español, como el *uso* de artículos indeterminados “**un** cuadrado” (introducción, desarrollo y cierre); *uso* en tiempos verbales “gerundio” (desarrollo y cierre). Sin embargo, en las interacciones analizadas no hay tal nivel esperado para el grado. Además de formas gramaticales que no se encontraron en la planeación (uso de artículos indeterminados, género y número, etc.). En contraparte, sí encontramos las preguntas en la planificación del maestro (actividades) y una referencia a una función comunicativa “preguntar y realizar acciones” que implica el *uso* de dichas *formas*.

Otro elemento que llama la atención es que, pese a haber trabajado toda la clase con el uso del artículo indeterminado, por ejemplo, los alumnos continúan respondiendo al profesor sin éste (M: ¿qué figura hicieron?; As: triángulo). Lo que apunta a una falta de *sentido/significado* en el *uso* y/o de ejercicios en las cuatro habilidades lingüísticas (leer, escribir, hablar y escuchar). Por otro lado, hay que recalcar que, finalmente, los niños responden a un estímulo –pregunta– de manera correcta desde una perspectiva comunicativa.

5.3 Clase de lenguaje y comunicación: la fábula

Contextualización

Este profesor es el único en las dos escuelas que tiene un espacio definido en los planes semanales para la enseñanza específica del español/reflexión sobre la lengua/habilidades en el área de *Lenguaje y Comunicación*. No obstante, podemos seguir dos orientaciones: 1) la del currículo oficial y único; y 2) la del programa de enseñanza de español como segunda lengua del proyecto escolar.

1) En los programas de estudio de la SEP aparecen los propósitos de enseñanza del español en educación primaria³², los estándares curriculares con cinco componentes: procesos de lectura e interpretación de textos, producción de textos escritos, producción de textos orales y participación en eventos comunicativos, conocimiento de las características, función y uso del lenguaje, y actitudes hacia el lenguaje; que se encuentran organizados en tres ámbitos: estudio, literario y participación social.

En este caso, se trata del ámbito literario del bloque I: “analizar fábulas y refranes”, con el tipo de texto “narrativo” en donde según la SEP, se favorecen competencias al “emplear el lenguaje para comunicarse y como instrumento para aprender” (Guía para el maestro, quinto grado, 2011: 45) y que tiene como aprendizajes esperados que los alumnos “identifiquen características de las fábulas y sus semejanzas y diferencias con los refranes”, comprendan la función e interpreten el significado de las mismas.

2) En el caso del programa de enseñanza de español como segunda lengua del proyecto, se parte de una concepción de la lengua como constitutiva y constituyente a la vez de la realidad social y cognitiva de los que la emplean. La

³² Es importante mencionar que en dicho documento constantemente se alude a la diversidad lingüística refiriéndose, sobre todo, a variantes del español y es sólo en una nota al pie, a propósito del concepto de lenguaje, es que se menciona que “el término *diversidad de lenguas* hace referencia al uso del español oral y escrito, al uso de las lenguas originarias de México y a la Lengua de Señas Mexicana que utiliza la comunidad de sordos de México” (*Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Primaria. Quinto grado*. Secretaría de Educación Pública. México: 23). En ese sentido, no se toma en cuenta -teórica y metodológicamente- que el español es una segunda lengua para muchos niños mexicanos.

lengua no sólo se utiliza para describir la realidad, sino para crearla, en un proceso de negociación de significados entre los interlocutores. Por eso, no es suficiente enseñar el “código”, o sea las reglas y las palabras, como si fueran objetos ajenos a los hablantes, sino que es necesario partir de experiencias vitales de interacción con otros hablantes y con el conocimiento, siempre en proceso de construcción.

El propósito principal del programa de español es proporcionar elementos para desarrollar en el alumno competencias comunicativas³³ y cognitivas necesarias para un desarrollo educativo pleno. Así mismo, se busca que los alumnos puedan utilizar la lengua para adquirir y procesar conocimientos nuevos cada vez más complejos, aplicándolos a su vivencia y tomando postura frente a éstos.

Por las planeaciones que realiza el docente así como por nuestras charlas al respecto, siempre articula algún tipo de texto con un contenido para un trabajo específico con la segunda lengua de los niños además de planear un “*Desarrollo de la expresión oral L2*” en donde aplica el enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICL) en otras asignaturas o retoma el contenido y tipo de texto para trabajar con funciones comunicativas que recupera del programa de español como segunda lengua del proyecto.

En este caso se trabajó con la fábula “el león y el ratón”; un tipo de texto narrativo del libro de texto *Español* para quinto año de la SEP³⁴. En la planeación que presento a continuación, marco lo que corresponde a esta clase en particular pues son varias horas a la semana las que se aplicaron con este contenido. Otro elemento importante es que para esta semana de clases, el profesor planeó el mismo contenido para *Lenguaje y Comunicación* así como para el *Desarrollo de la expresión oral L2*.

³³ Por competencias comunicativas y cognitivas entendemos la capacidad de interactuar exitosamente en la lengua meta comprendiendo lo que dicen o escriben otros y transmitiendo pensamientos, intenciones, sentimientos propios oralmente y por escrito.

³⁴ En el libro se trata este tipo de texto de las páginas 18 a la 25. Poniendo como propósito que se “conozcan las características de las fábulas y los refranes para escribir una narración que contenga una moraleja” (Libro de texto Español, quinto grado, 2012:18).

Competencias	Contenidos intra e interculturales	L	Actividades	hrs / sem	Materiales
LENGUAJE Y COMUNICACIÓN: Español	La fábula y los refranes	L2	<p>Presentarle a los alumnos la fábula del conejo y el coyote (texto en p'urhe) para realizar una lectura comentada.</p> <p>Que los alumnos identifiquen los personajes de la fábula que acabaron de leer y reconozcan el hecho más importante.</p> <p>Identifiquen el mensaje de esta fábula y que lo comenten entre ellos.</p> <p>Organizar al grupo para realizar el juego del teléfono descompuesto.</p> <p>Lectura de la fábula el cuervo y el zorro que viene en el libro del alumno.</p> <p>Lectura de la fábula el león y el ratón, para que posteriormente escriban en sus cuadernos lo que entendieron de esa fábula.</p> <p>Explicación a los alumnos que muchas veces las fabulas vienen acompañada de refranes.</p> <p>Escriban en sus cuadernos algunos refranes que ellos conozcan.</p> <p>Recopilación de refranes en L2 y en p'urhepecha</p>	6.5	Libro de texto Pág. 18-25 (para la clase analizada se trabajó el texto de la página 23)
DESARROLLO DE LA EXPRESIÓN ORAL L2 Funciones comunicativas relacionadas con el salón de clases	<p>Pedir / dar información utilizando a los personajes de las fabulas.</p> <p>Pedir / dar información sobre los hechos de las fabulas y refranes.</p>		<p>Lectura individual de la fabula el cuervo y el zorro.</p> <p>Lectura comentada por párrafos.</p> <p>Que los alumnos sean capaces de pedir y dar información acerca de los hechos de la fábula con frases como: ¿quiénes son los personajes principales de la fábula? ¿los personajes principales de la fábula son el zorro y el cuervo.</p> <p>¿cuál fue el hecho principal de la fábula? ¿el hecho principal es que el zorro engaño al cuervo para quitarle su comida ¿cuál es el mensaje de la fábula? El mensaje de la fábula es que no debemos creer todo lo que nos alabe o nos critiquen.</p> <p>Mediante un cuestionario los alumnos contesten acerca de los hechos de la fábula y los personajes de la misma, de acuerdo a cada una de las preguntas: ¿Cómo se llamó la fábula? ¿Quiénes son los personajes principales? ¿Cuál es el mensaje de la fábula?</p> <p>Lean la fábula del león y el ratón del libro y posteriormente comenten ante el grupo los hechos de la fábula.</p> <p>Investiguen una fábula lo traigan al salón lo lean y lo compartan con todo el grupo.</p>	2.5	Libro de texto Pág. 18-25

Como podremos observar, la clase se dirigió hacia lo que el profesor llama *Desarrollo de la expresión oral L2*, pero aprovechando el contenido de *Lenguaje y Comunicación*; al respecto, el programa de enseñanza de español como segunda

lengua del proyecto menciona que “las habilidades de la lengua son consideradas como *contenido* pues se tematiza como tal (...) El -saber hacer- cosas con la lengua exige un desarrollo de habilidades del lenguaje, escritas y orales, de recepción y de producción” (Emilsson, 2010:11). Así mismo se refiere a las funciones comunicativas relacionadas con el salón de clases como “necesarias para poder desenvolverse en el proceso de apropiación de los contenidos curriculares, dentro de un marco constructivista de la enseñanza: poder seguir y dar instrucciones, poder comprender la transmisión de información así como pedirla (descripciones, definiciones, explicaciones, comparaciones, etc.); poder argumentar sus posturas y dar opiniones, poder expresar sentimientos y valoraciones. Estas funciones están ligadas, también, al desarrollo cognitivo de los niños, ya que proporciona elementos para comprender y expresar nociones de tiempo, ubicación, identidad, cantidad, etc. que se vinculan con los contenidos curriculares” (Ibid, 2010:11).

Resumen de la clase

La clase comienza con la lectura de la fábula que el profesor realiza tres veces. Inmediatamente después les pregunta a los alumnos si entendieron y comienza la dinámica pregunta-respuesta que caracteriza las interacciones durante el transcurso de la lección.

El maestro hace una especie de repaso, con base en el texto, preguntando a los alumnos algo de cada fragmento a manera de reconstruir el orden de los acontecimientos en la fábula. Es importante mencionar que comenzó con las preguntas ¿cómo se llamó la fábula? y ¿quiénes son los principales personajes? para seguir la narración con una o dos oraciones del texto y elaborar otra pregunta, hasta terminar el mismo. En algunas ocasiones pregunta a algún alumno en específico pero predomina la dinámica grupal, la cual –casi siempre- forma dos coros.

Cuando han terminado de repasar el texto, el maestro anuncia que pasará a cada uno de los niños a escribir al pizarrón y organiza una breve actividad para

designar al primero de ellos. Se trabajan las mismas preguntas pero sólo participan unos cuantos (escritura y corrección sobre esa base). Finalmente, el profesor escribe en el pizarrón cinco preguntas para que las transcriban y conteste en su cuaderno individualmente.

Estructura global

Como he mencionado arriba, esta clase pertenece a un conjunto de actividades más amplias alrededor de este tipo de texto. Sin embargo, la secuencia didáctica/pedagógica de cada clase tiene una lógica que constituye unidades de análisis. En este caso son las siguientes:

- a) Introducción al texto: *lectura y preguntas sobre la fábula*
 - reconstrucción de la fábula: *fragmento por fragmento*
- b) Desarrollo: *los voy a pasar al pizarrón para que me escriban*
 - corrección grupal: *¿si está bien escrito?*
- c) Cierre con ejercicio escrito: *vamos a escribir cinco preguntas*

Análisis fino (turno por turno)

Con base en la grabación y transcripción de la clase, a continuación se presentan las unidades y subunidades que reconstruyen la misma para apuntar a ciertos elementos sobre el desarrollo de habilidades lingüísticas alrededor de un tipo de texto.

- a) *lectura y preguntas sobre la fábula (introducción al texto)*

El profesor da lectura (tres veces) a la fábula “el león y el ratón” de la página 23 del libro de texto de español, quinto grado. Con lo que introduce este texto³⁵ y lo que será la actividad: un ejercicio de preguntas-respuestas cuyo objetivo es que a través de la expresión oral, los alumnos manifiesten si entendieron lo que se acaba de leer (línea 10).

³⁵ El día anterior observé el trabajo con la fábula “el cuervo y el zorro”, también del libro de texto (página 21), en una actividad de lectura individual con copiado del texto en el cuaderno.

Línea	Persona	Texto
1	M	<i>Un león aprisionó a un ratón, pues con su ruido molestaba su siesta. El</i>
2	M	<i>ratón imploró el perdón aceptando su imprudencia. Inesperadamente,</i>
3	M	<i>el león le otorgó el perdón. Poco después, cazando, el león tropezó con</i>
4	M	<i>una red oculta en la maleza; por más que quiso salir quedó prisionero.</i>
5	M	<i>Rugía desesperadamente dándose por muerto cuando el ratón llegó y</i>
6	M	<i>comenzó a roer la red. Tanto royó que ésta se rompió y pudo liberar al</i>
7	M	<i>león. Conviene al poderoso ser piadoso con el débil; tal vez pueda ne-</i>
8	M	<i>cesitar de él algún día. ¿Sí?</i>
9	As	¡sí!
10	M	¿Si le entendieron?
11	As	¡sí!
12	M	¿seguros?
13	As	¡sí!
14	M	a ver ahorita les voy a preguntar de a uno por uno. a continuación
15	M	vamos a../ yo le voy a decir a.. le voy a pedir a alguien.. a ver, este..
16	M	a ver tú, Peque.. nuevamente. a ver vamos a hacer un recordatorio..
17	M	¿cómo se llamó la fábula?
18	As	el león y el ratón (coro desfasado
19	M	la fábula..
20	As	la fábula se llama el león y el ratón
21	M	¿cómo se llamó la fábula?
22	As	el león y el ratón
23	As	la fábula se llama el león y el ratón
24	M	¿cómo se llamó la fábula?
25	As	el león y../
26	M	la fábula..
27	As	la fábula se llama el león y el ratón
28	M	el león y el ratón..
29	M	¿quiénes son los principales personajes de la fábula?
30	As	el león y../

31	As	los principales
32	As	personajes de la fábula se llaman el león y el ratón
33	M	le voy a preguntar a Felicitas.. ¿quiénes son los principales persona-
34	M	jes de la fábula?
35	Felicitas	los principales personajes de la fábula son el león y
36	Felicitas	el ratón
37	M	a ver, ahora ustedes, ¡todos!, ¿quiénes son los principales
38	M	personajes de la fábula?
39	As	los principales per-so-nas
40	M	per-so-na-jes
41	As	per-so-najes son el
42	As	león y el ratón
43	M	son el león y el ratón

En este fragmento se establece lo que será la actividad así como el texto con el que se trabajará. Después de la última lectura de la fábula (líneas 1- 8), el profesor pregunta si entendieron (líneas 8, 10 y 12) y al recibir la respuesta afirmativa (líneas 9, 11 y 13), hace explícito de lo que se va a tratar la actividad – ya conociendo/comprendiendo el texto- (línea 14), por lo que nombra a un alumno (líneas 15 y 16). Unos segundos después, decide que antes harán un recordatorio (línea 16) que comienza con la pregunta sobre el título (líneas 17, 21 y 24), luego sobre los personajes (líneas 29, 33, 34, 37 y 38) y llama la atención que los alumnos comienzan a responder en dos coros principalmente (líneas 22 y 23, 31 y 32) que se interrumpen y corrigen durante la interacción, incluyendo al maestro (líneas 25-27, 30-31, 39-41). Sin embargo, en una ocasión pide a una alumna responder individualmente (líneas 33 y 34).

Por último, quiero mencionar dos cosas: la primera es que hay una corrección sobre la *forma* correcta –de tipo de respuesta (líneas 19, 26 y 37) y gramática (líneas 40 y 43)-; y la segunda, es que la solución a las preguntas es la misma: “el león y el ratón”. Sería interesante ver la reflexión sobre este tipo de texto: el

título y los personajes de la misma suelen ser los mismos. Además porque este “objetivo” se encuentra en la planeación del maestro.

a.1) fragmento por fragmento (introducción: reconstrucción de la fábula)

Luego de las primeras dos preguntas, Felicitas interrumpe al profesor para pedirle permiso de salir (línea 44), y el profesor continúa con la dinámica pregunta-respuesta mientras avanza con el texto de la fábula.

Línea	Persona	Texto
44	Felicitas	profe ¿me das permiso de ir al baño?
45	M	si (..) bueno, ahora, ahora otra, otra pregunta más que les hacía..
46	M	¿qué estaba haciendo el león?
47	As	el león estaba durmiendo
48	M	¿qué estaba haciendo el león?
49	As	el león estaba durmiendo
50	M	el león estaba durmiendo, ¿verdad?
51	As	¡si!
52	M	y ¿qué hizo el ratón?
53	As	el ratón (hablan al mismo tiempo, IC)
54	M	espérense, a ver espérense, le voy
55	M	a preguntar a Peque.. ¿qué hacía el ratón?
56	Peque	hacía ruido y despertó
57	Peque	al ratón
58	M	a ver.. ajá ; el ra-tón hacía ruido y despertó al león
59	As	hacía ruido y despertó al león
60	M	al
61	M	león. otra vez les voy a preguntar ¿qué hacía el ratón?
62	As	el ratón
63	As	hacía ruido y despertó al león (destiempo)
64	M	otra vez pero quiero que
65	M	me lo digan parejos todos..
66	As	el ratón hacía ruido y despertó al león

67	M	el ratón hacía ruido y despertó al león;
68	M	¿qué hacía el ratón?

En este fragmento se puede ver cómo se establece la dinámica de pregunta-respuesta-evaluación sobre el texto. Es muy común que se recurra a la repetición de cada una de las preguntas y la manera en que deben ser contestadas. Por ejemplo cuando le pregunta a Peque (línea 54-55) y contesta correctamente (líneas 56-57), el profesor confirma con un “ajá” (línea 58) pero agrega el sujeto a la oración (línea 58) e inmediatamente le siguen los alumnos en el coro (línea 59). En ese sentido, los coros entre alumnos, con la dirección del maestro, son muy comunes quien incluso hace repetir una respuesta cuando el coro está desfasado, pues busca que se escuche “parejo” (líneas 64-65) siendo él que lleva el ritmo (líneas 66-67) y cuestiona de nueva cuenta (línea 68).

Línea	Persona	Texto
69	As	el ratón hacía ruido y despertó al león
70	M	y despertó al león, muy bien ..luego el ratón atrapó a/el león atra-
71	M	pó al ratón; ¿qué le pedía el ratón al león?
72	A1	le pedía perdón
73	A2	le pedía perdón
74	M	ajá,
75	M	le pedía perdón, porque lo había despertado, ¿verdad?
76	As	¡si!
77	M	¿qué le
78	M	pedía el ratón al león?
79	A1	el perdón al../
80	A2	le pedía../
81	M	el ra-tón le pe-día per-dón al..
82	As	tón le pe-día per-dón
83	As	león
84	M	al león. muy bien

Como podemos observar, la dinámica en la interacción pregunta-respuesta continúa siendo la misma. No obstante, con cada parte del texto surgen diversos elementos que se corrigen o en los que se pone énfasis, como el uso de artículos (líneas 81 y 84), de conjunciones (líneas 43 y 70) y de vocabulario (línea 40).

Llama la atención que parte de la respuesta (línea 69) a la pregunta anterior ¿qué hacía el ratón?, fue retomada por el profesor para relacionarla con lo que se está trabajando (líneas 74 y 75) y con una pregunta-respuesta de confirmación (líneas 75 y 76), repite la misma (líneas 77 y 78) y después de dos niños que responden al mismo tiempo (líneas 79 y 80), interrumpe y dirige otra oración correcta (línea 81), seguida del coro (línea 82) y la respuesta (línea 83) es aceptada con un muy bien (línea 84).

b) los voy a pasar al pizarrón para que me escriban (desarrollo)

Una vez que se explicita el final de la fábula (línea 148), que además es un refrán (líneas 148 y 149) característico de este tipo de texto, el profesor vuelve a preguntar³⁶ si han comprendido el contenido (líneas 149 y 151) y revela lo que será el desarrollo de la actividad (líneas 153 y 154).

Línea	Persona	Texto
148	M	y al final nos , nos.. (tose) dice <i>conviene al poderoso ser piadoso</i>
149	M	<i>con el débil, tal vez pueda necesitar de él algún día, ¿sí o no?</i>
150	As	¡sí!
151	M	¿ya le entendieron?
152	As	¡sí!
153	M	porque ahorita vamos a escribir ahí en el
154	M	pizarrón, cada uno les voy a decir; de a uno por uno los voy a...
155	M	los voy a pasar al pizarrón para que me escriban, ¿sí?

³⁶ Hay que recordar que, cuando terminó de leer la fábula -por tercera vez- al inicio de la clase, preguntó a los alumnos si habían entendido (líneas 8 y 10), lo que propició este "recordatorio" sobre el texto.

156	A1	si
157	M	¿sí o no?
158	As	¡sí!

Enseguida organiza una actividad para seleccionar/dar un orden a los alumnos que van a pasar al pizarrón a escribir, así que pregunta a los niños su edad y al no recibir más respuesta que risas, redirecciona la interrogante, teniendo éxito la fruta (línea 174) y luego la numeración (línea 178), seleccionando a la niña que dijo el “uno” (líneas 179 y 180).

Línea	Persona	Texto
174	M	a ver.. a ¿quién le gusta... la naranja?
175	As	(varios alzan la mano)
176	M	a ver,
177	M	dime un numero el que sea, -levanten la mano, manténganla así,
178	M	a los que les gusta la naranja-; dime un número el que sea..
179	María	uno
180	M	uno; a ver tú, vas a pasar
181	María	(se levanta)
182	M	a ver espérame
183	As	(risas)
184	M	a
185	M	ver... ahorita lo que le voy a pedir a.. a María de los Ángeles, es
186	M	lo mismo lo que les estaba preguntando nomás que ahora lo va-
187	M	mos a escribir; a ver.. una vez más les voy a preguntar: ¿cómo se
188	M	llamó la fábula?
189	As	el león y el ratón
190	M	la fábula se llamó..
191	As	el león y el ratón
192	M	¿cómo se llamó la fábula? (se dirige a María de los Ángeles)
193	María	el león y el ratón
194	M	a ver escríbemelo ahí

En esta parte se introduce la actividad que tiene que ver con el ejercicio escrito (líneas 185, 186 y 187) de las preguntas que han estado practicando oralmente durante toda la clase. El profesor vuelve al cuestionamiento (líneas 187 y 188) primero a todo el grupo y después a la alumna que va pasar al pizarrón (línea 192) a escribirlo.

b.1) ¿si está bien escrito? (desarrollo: corrección grupal)

Una vez que la alumna pasa a escribir, dos alumnos corrigieron lo que se escribió, uno volvió a escribir la oración (línea 209) y el otro sólo agregó la terminación “o” para referirse al verbo en pasado (líneas 227, 229 y 233). Mientras que en la oración de la segunda niña, se trabajó en colectivo y la corrigió el profesor.

Línea	Persona	Texto
198	María	“fabula se llama el león y el ratón” (escrito)
199	M	siéntate. Bien, yo les estaba
200	M	preguntando ¿cómo se llamó la fábula? y ustedes me dijeron la
201	M	fábula se llamó el león y el ratón.. ¿si está bien escrito?
202	A1	no
203	A2	no
204	M	¿por qué no Adán?
205	Adán	faltan la “la”, la../
206	M	a ver tú, a ver IC (nombre) a ver
207	M	¿dónde falta?, vuélvelo a escribir allá arriba o allá abajito
208	A1	(pasa al pizarrón)
209	A1	“la fabula se llama el leon y el raton” (escrito)
210	M	¿cómo se llamó la fábula?
211	As	la fábula se llama el león y el ratón
212	As	la fábula se llamó el león y el ratón
213	M	a ver pero escuchen bien:
214	M	¿cómo se llamó la fábula?

215	As	la fábula se llama el león y el ratón
216	As	la fábula se llamó el león y el ratón
217	M	a
218	M	ver escuchen nuevamente: la fábula se llamó (..) está.. ¿qué le
219	M	falta ahí?
220	A1	el león y el ratón
221	A2	el león y el ratón
222	M	pero, ahí que, está bien escrito? yo, yo
223	M	ustedes me estaban contestando "la fábula se llamó .. el león y el
224	M	ratón"; ¿ya se fijaron dónde?
225	As	¡sí!
226	M	¿dónde?
227	A1	en la "a" porque..IC
228	M	¿en dónde?, ¿en qué letra?
229	A1	en la "a", "se llama"
230	A2	"se llama"
231	M	a ver pásale tú,
232	M	corrígele
233	A1	(pasa un alumno y escribe la "o" sin acento "se llamo")
234	M	se.. llamó , ¿verdad? (pone el acento) ¿cómo se llamó la fábula?
235	As	la fábula se llamó el león y el ratón
236	M	la fábula se llamó el león y el
237	M	ratón. ahora , ¿quiénes eran los principales personajes de la fábula?
238	As	los principales personajes son el león y el ratón (coro a destiempo)
239	M	ajá.
240	M	a ver Felicitas (le da un plumón) "los.." escribémelo ahí..
241	Felicita	(pasa Felicitas)
242	M	arriba
243	Felicita	"los principales personajes es el león y el ratón" (escrito)
244	M	a ver, ¿quiénes eran los principales personajes de la fábula?
245	As	los
246	As	principales personajes son el león y el ratón

247	M	el le-ón y el ra-tón,
248	M	muy bien.

En este fragmento, quise mostrar toda la interacción desde que se pasa a escribir la primera oración pues suceden cosas interesantes. En el primer caso, la alumna omite el artículo “la” y ocupa el verbo “llama” en presente (línea 198), lo cual (en mi opinión) también es correcto, sin embargo, el profesor insiste en el tiempo verbal en pasado (líneas 200, 201, 210, 214, 218, 223, 228, 234 y 236). Cuando pasa el alumno a corregir la oración (línea 209) y está escribiendo, pone la conjunción “y” como “i” (podría ser porque en p’urhepecha no existe la “y”) y lo interesante es que él mismo se corrige, dejando la oración “la fabula se llama el leon y el raton” (línea 209). En ese sentido, el profesor continúa el interrogatorio para que los niños “escuchen” que el verbo debe estar en pasado (líneas 213, 218, 223, 234 y 236). Algunos (lo que yo llamo el coro dos) lo han entendido desde la línea 212 mientras el coro uno sigue diciéndolo en presente hasta que un alumno dice que el error está en la letra “a” (línea 229) y pasa a corregir. No obstante, no pone el acento y el docente lo corrige (línea 234) y explica “tonalmente” el énfasis en el pasado del verbo “llamar”. Me parece curioso que puso ese acento y no lo puso a “fábula”, “león” y “ratón” en la oración que se está trabajando.

En el caso de Felicitas, la alumna que pasa a escribir otra oración, me parece interesante que también se corrige mientras escribe “los principales personajes son” pero lo borra y pone el “es” (línea 243); esto podría deberse a que primero liga el verbo “ser” al plural del sujeto “los principales personajes” pero después se “da cuenta” de que sigue un singular “el león”. A lo que el profesor sólo corrige desde la oralidad, con todo el grupo, dando por correcta la respuesta colectiva.

c) vamos a escribir cinco preguntas (cierre con ejercicio escrito)

Para finalizar, el docente escribe las cinco preguntas que estuvieron trabajando con el texto durante toda la clase para que los alumnos las copien y las

respondan “como las estuvieron contestando” (línea 250), pero de manera individual y en el cuaderno. A partir de ahí, la actividad duró alrededor de quince minutos. No todos terminaron (pues coincidió con la hora de la salida), pero se lo llevaron de tarea. Conforme fueron terminando, pasaron al escritorio del profesor a revisión. Entre ellos se ayudaron, en p’urhe, y las correcciones que se hicieron en las respuestas de los niños fueron sobre el tiempo verbal y/o con la estructura “completa” de las oraciones como observamos en la clase.

Línea	Persona	Texto
248	M	bueno, a ver , ya hicimos este ejercicio. ahorita yo les voy a escri-
249	M	bir las preguntas en el pizarrón y ustedes me las van a contestar
250	M	así como las estuvimos contestando, ¿sí o no?
251	As	¡sí!

En estas líneas se reafirma que ya hubo un desarrollo (líneas 249 y 250) y se explicita el último ejercicio que tiene que ver con el trabajo individual sobre las mismas preguntas (líneas 252, 253, 255, 256 y 257).

Línea	Persona	Texto
252	M	(mira su reloj) nos quedan todavía como veinte minutos y les voy
253	M	a escribir los../bueno vamos a escribir cinco preguntas, ¿sí?
254	As	sí
255	M	cinco para que ustedes las, las copien de ahí del pizarrón y me las
256	M	contesten. Son las mismas preguntas que les estaba haciendo aho-
257	M	-rita, ¿sí?
258	As	si
259	M	Bueno
260	M	“1. ¿Cómo se llamó la fábula?; 2.- ¿Quiénes eran los principales per-
261	M	sonajes?; 3.- ¿Qué estaba haciendo el león?; 4.- ¿Qué hizo el ratón?;
262	M	5.- ¿Qué hacía el león cuando cayó en la trampa?” (escrito)
263	As	(copian las preguntas)

Temas específicos

Durante la clase el profesor trabajó con un tipo de texto y trató de desarrollar algunos elementos de comprensión de lectura a través de la dinámica trídica pregunta- respuesta- repetición, sobre todo de manera grupal, aunque también involucra alumnos individualmente haciendo la pregunta a un niño(a) en específico. A la par, se corrigieron algunos aspectos que se presentaron durante la interacción (sobre todo de *forma*, vocabulario y gramática).

En cuanto a los alumnos, responden bien al estímulo de la pregunta y parece que conocen este tipo de dinámicas en donde el proceso de repetición en coro puede funcionar para encontrar la respuesta correcta. Observamos dos coros en el transcurso de la misma, que sólo se diferencian por agregar el sujeto a la oración y es interesante que en el seguimiento de la misma, se corrijan entre ellos.

Interpretación

Si pensamos en la clase como un todo, me parece que fue un ejercicio provechoso para trabajar con las cuatro habilidades lingüísticas de los niños en español (lectura, escucha, habla y escritura), además de reforzar ciertos elementos gramaticales de esta lengua (tiempos verbales, artículos, acentos, vocabulario).

Se cumplieron las actividades programadas para esta sesión. Considero que habría que seguir a este grupo en todas las horas de la semana para tener una idea sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de este tipo de texto en específico y después con los ejercicios habría que observar qué tan efectivos son los aprendizajes esperados del profesor en cuanto al contenido y también para observar cómo se hace la transferencia del mismo de p'urhepecha a español, pues como vimos en la planeación, el maestro introduce el tema con un texto en L1. Siguiendo esta idea, el tipo de texto narrativo tiene un **equivalente** en el discurso correctivo (del modo de actuar, pensar y hablar o escuchar) del programa de enseñanza de p'urhepecha como primera lengua.

En cuanto a las categorías del programa de español L2, habrá que tener en cuenta que en la clase se refiere a funciones comunicativas, las cuales “dan cuenta de las acciones concretas que se realizan con la lengua en el proceso de interacción” (Emilsson, 2010:10). Dichas funciones reflejan la intencionalidad que subyace el proceso de comunicación y bajo este rubro, se encuentran subcategorías que en este caso corresponden a “pedir/dar información” y “dar/seguir instrucciones”; las cuales son muy importantes en el proceso educativo pues “se parte de la idea de que es necesario desarrollar en el niño la destreza de pedir y dar información como forma de adquirir instrumentos para pensar y allegarse de conocimientos” (Ibid, 2010:11) así como la importancia comunicativa de dar y seguir instrucciones precisas para poder abrirse al proceso de aprendizaje que se propone en el programa.

Finalmente, cabe mencionar algunos aspectos de progresión en la adquisición del español como L2, pues en cada nivel se repiten varias funciones, nociones y aspectos sintácticos y morfológicos. Esta propuesta refleja la necesidad de un constante reciclaje pero que con la gradación en el tratamiento que se da a los contenidos se podría ir avanzando en las “formas fijas”, “producción” y “dominio”, así como el grado de aprehensión que se espera de los alumnos.

5.4 Resumen de análisis y teorización

El análisis fino (turno por turno) nos da algunas pautas sobre cómo se usa el material curricular para planificar las clases y cómo aterriza en prácticas concretas en los salones de clase como un proceso pedagógico que tiene implicaciones en la relación entre enseñanza- aprendizaje, así como en la manera de conceptualizar la realidad de los actores involucrados en contextos interculturales y bilingües.

La primer clase es un ejemplo interesante de cómo la motivación del profesor sobre lo lingüístico, en cierta medida, se sobrepuso al contenido de asignatura. En ese sentido, observamos que el maestro realizó muchas actividades

intentando enseñar ciertas formas gramáticas a los alumnos dentro de la función comunicativa “pedir y dar información” bajo el Patrón de Interacción Verbal³⁷ (PIV) “pregunta-respuesta-evaluación” alrededor del contenido matemático. El maestro utilizó las figuras planas para transmitir esa información y los niños participaron en todo momento durante la tarea académica. En cuanto a la segunda clase, es un ejemplo de cómo se trabaja específicamente sobre la segunda lengua de los alumnos con base en un tipo de texto y bajo el mismo PIV. Otro elemento a destacar es que este profesor es el único que realiza una planeación para atender el desarrollo del español L2 en las cuatro habilidades, con sus diferentes matices entre ellas y predominando la expresión oral durante las mismas.

La metodología propuesta nos permite estudiar las múltiples interacciones en el aula generadas para transmitir contenidos y competencias que varían entre las asignaturas y las lenguas. Sin embargo, “la interacción verbal en el aula de clase con propósitos de aprendizaje opera de manera especial en el desarrollo de procesos cognitivos de quienes intervienen en el proceso” (González y León, 2009:31). Esto es, que cuando en el salón de clase el profesor realiza actividades de exposición de un tema frente a los alumnos, pone en marcha procesos interactivos variados entre el grupo: aporta ideas, pregunta, acepta o rechaza respuestas, llama la atención, etc. Esto apunta a cierta organización de la clase misma y a las particularidades que se dan durante la interacción entre maestro y alumnos ya que “no es una simple comunicación: es, en efecto, un proceso de intercambio de símbolos que generan una forma de socialización no limitada a los aspectos sociales observados a simple vista” (Ibid, 2009:33).

³⁷ Según Hamel (1982), los PIV “son unidades recurrentes y sistemáticas como celebrar un contrato, realizar un acto de compra-venta, enunciar y aceptar-rechazar una invitación, etc. que se producen en los procesos de constitución e interpretación de la significación social” (Hamel, 1982: 37).

6. Reflexiones finales

En este capítulo final recapitularé algunas de las características de la investigación realizada y de su presentación en este texto. Resumiré a continuación el proceso recorrido con sus principales pasos y conclusiones provisionales. A partir de esos resultados y las nuevas interrogantes que se plantean, esbozaré finalmente un plan para la segunda fase de la investigación.

El trabajo presentado tiene las siguientes características:

1. Forma parte de las actividades de un equipo, un programa y un proyecto de investigación colaborativa, interdisciplinaria y de intervención educativa.

Se comprende, por tanto, como una pieza más en un proceso acumulativo de actividades y estudios previos que lo sustentan, pero también lo condicionan. Se propuso estudiar en detalle una temática bien delimitada, pero de central importancia para el proyecto en su conjunto, que surgió como problema en el transcurso del desarrollo curricular y se su simultánea implementación. Dado que el proyecto escolar había arrancado *antes* que el programa de investigación, apoyo e intervención, existía la necesidad permanente de sostener las actividades cotidianas en el aula y de introducir *sobre la marcha* cualquier mejora o cambio de estrategias metodológicas, de currículo o de materiales. Esta construcción, que no surgió de una decisión premeditada sino de los hechos tal como acontecieron, ejerció desde siempre una significativa presión sobre las actividades de acompañamiento, en particular las de formación en servicio y las de elaboración de los nuevos instrumentos curriculares.

La tensión estructural que creó esta arquitectura resultó predominantemente benéfica para el desarrollo colaborativo del proyecto en su conjunto. No se trataba de diseñar en el escritorio un complejo modelo de educación para luego ponerlo en práctica, desde arriba hacia abajo, como ocurre con los Planes y Programas de la SEP. En la mejor tradición de la etnografía y de la “grounded theory”, se trataba más bien de observar las prácticas pedagógicas de un proyecto escolar propio que ya había hecho una ruptura importante con la

forma tradicional de castellanización al alfabetizar y enseñar todas las materias en la lengua indígena, para describir sistemáticamente estas prácticas; para reforzar las actividades que se consideraban adecuadas, para transformar otras y para introducir componentes que faltaban.

Como relato en el capítulo 3, el desarrollo de los principales instrumentos curriculares se dio también, como trabajo colectivo, en las mismas condiciones de estar íntimamente relacionado con la práctica docente y con la exigencia fundamental de que estos instrumentos tenían que funcionar en manos de los profesores experimentados. Por esta razón, el proyecto puso en operación los instrumentos cuando existía por lo menos una versión piloto o parcial para someterla a experimentación, y acompañó su implementación con talleres y un programa de observación y asistencia. Esta práctica llevó a un trabajo prolongado de correcciones y ajustes.

En una nueva etapa, cuando ya me había incorporado al proyecto en 2009, observamos que, como consecuencia de un período difícil de trabajo y del necesario ajuste de nuestros instrumentos a los nuevos planes de estudio y libros de texto de la RIEB, había bajado el nivel participación en las actividades del proyecto, de planeación colectiva de las clases, de calidad en la docencia y habían crecido las dificultades en el aprovechamiento de nuestros instrumentos para desarrollar una docencia adecuada. Fue en este momento que nos vimos en la necesidad de estudiar nuevamente, y quizás de manera más sistemática, la cadena que va de la planeación de clases basada en los instrumentos a la implementación en clase y evaluación de los aprendizajes. Así surgió el tema y objeto de mi investigación de tesis que describo a lo largo de este texto.

2. El trabajo que presento no constituye una investigación acabada, sino un resultado intermedio, un “work in progress”, una etapa en un proceso de investigación a más largo plazo.

Esta característica corresponde al diseño curricular del Programa de Posgrado en Ciencias Antropológicas de la UAM-I que no considera, en la mayoría de los casos, el nivel de maestría como una etapa autónoma y terminal, sino como un paso importante en el desarrollo de una investigación de más largo aliento que deberá concluir en una tesis de doctorado.

Entre las modalidades para la tesina de maestría escogí aquella que se centra en el análisis crítico de un conjunto de materiales empíricos que conforman, en este caso, un corpus sistemático de observaciones de clase y algunos materiales adicionales como los documentos de planeación los docentes. Esta estrategia de investigación y redacción se estableció de común acuerdo en el proyecto por dos razones:

A. Desde la perspectiva de la investigación de tesis, me ha obligado a enfrentarme a la parte medular y más difícil del estudio que consiste en llevar a cabo el ciclo completo de una investigación, aunque en escala reducida y de manera experimental, en todos sus componentes: el planteamiento del problema, la organización y realización de un trabajo de campo, la obtención de datos y su estructuración en un corpus, como por último el examen detallado de una pequeña muestra, basado en una selección de los instrumentos del análisis del discurso oral.

B. Desde la perspectiva del proyecto colectivo y de las escuelas, el inicio de una nueva investigación empírica y específica, que se desarrolla en paralelo con las demás actividades de investigación-elaboración en curso, tiene efectos inmediatos que redundan en una activación de la preocupación por la planeación e implementación de las clases. Además, tanto los investigadores externos, los maestros-investigadores y los equipos de diseño están muy interesados en conocer algunos resultados del análisis, aunque sean muy provisionales.

Esta estrategia ha definido la organización y redacción de esta tesina: Los cuatro primeros capítulos tuvieron el propósito de contextualizar mínimamente la investigación que ocupa del capítulo 5. Después de una introducción, el capítulo 2 formuló el problema a investigar y presentó una muy escueta contextualización de la investigación con elementos de la educación indígena en América Latina y México. El capítulo 3 resumió la historia del Programa CIEIB y el Proyecto T'arhexperakua, para presentar finalmente los instrumentos curriculares y el procedimiento de la planeación de clases. El capítulo 4 relató y explicó el trabajo de campo y dio una introducción a la metodología de análisis de la interacción en el aula. El capítulo 5, finalmente, constituye la parte medular donde presenté el corpus de 20 clases (escogidas de 60 observadas), de las cuales analicé dos.

Conclusiones provisionales como hipótesis finas

El análisis de estos eventos comunicativos con dos clases en español me llevó a formular unas conclusiones provisionales que constituyen, de acuerdo con la “grounded theory”, ninguna otra cosa que hipótesis más finas que las del inicio del estudio, sobre cuál es el probable curso de los micro-acontecimientos educativos y cuál es la interpretación más plausible.

1. El enfoque analítico

El enfoque que centra la investigación en la interacción maestro - alumnos en el aula mostró una gran riqueza de elementos para acercarnos a este proceso complejo de transmisión - construcción - reproducción de los saberes escolares.

Es en los detalles de la interacción a nivel micro donde aparecen indicadores sobre los niveles macro de los roles de maestros y alumnos, las ideologías de los docentes, el currículo incorporado, el funcionamiento práctico de los materiales didácticos y de los instrumentos curriculares.

2. La planeación y el paso a la implementación

La elaboración de los instrumentos curriculares por parte de nuestro proyecto, y en particular de los Planes Bimestrales que deben funcionar como

instrumento integrador en manos de los docentes, se basa en los resultados de nuestros estudios iniciales que muestran las grandes dificultades que tienen los maestros para poner en práctica una enseñanza adecuada a partir de los instrumentos existentes proporcionados por la SEP (Plan y Programas, libros de texto, materiales adicionales para educación indígena). Como sabemos, se trata de un fenómeno bastante generalizado en la educación primaria en general. Ahora bien, resulta más difícil organizar e implementar clases en un currículo intercultural bilingüe propio para el cual no existen antecedentes y que requieren de una didáctica más compleja que la tradicional castellanización.

Por esta razón, el diseño curricular, la planeación de clases y la didáctica de la enseñanza juegan un papel importante en el proyecto. Vemos en los dos casos analizados que los maestros prepararon la clase estableciendo los contenidos, las actividades y las competencias a desarrollar de acuerdo con el formato de planeación. En el proyecto ha habido siempre una discusión qué tan detallado se necesita desarrollar la planeación para que funcione bien. Algunos maestros solamente desarrollan un plan semanal y otros un plan diario que incluye los elementos básicos de cada clase. En general, los profesores que realizan una planificación más detallada demuestran un mejor desempeño. Lo importante es que los docentes planeen con más detalle aquellas materias o temas que les resulten más difíciles. Y a la mayoría de ellos les resulta bastante difícil desarrollar las clases en español.

Cabe preguntarse, entonces, hasta qué punto las planeaciones fueron adecuadas para desarrollar las clases satisfactoriamente. Como respuesta provisional podemos concluir que, en cuanto a los contenidos curriculares de cada clase (matemáticas, fábula), se encontraban los elementos necesarios en los planes. Sin embargo, no existió mayor precisión en cuanto al nivel de comprensión y dominio que se quería alcanzar en cada caso. Esto llevó a que, en la clase de matemáticas, no quedó claro si había la intención de desarrollar otros contenidos y competencia de la materia (ver mi análisis en el capítulo 5), o si el objetivo se limitaba al reconocimiento de las formas geométricas.

Donde sí queda claro que hubo una planeación insuficiente, fue en el componente de español en ambas clases. Esto se nota con mayor claridad en la clase de matemáticas. El maestro no previó con claridad las necesidades de estímulos y ejemplos que iba a necesitar para desarrollar los ejercicios con el gerundio.

En términos más generales, queda pendiente afinar con mayor detalle el tránsito de la planeación al ejercicio, sobre todo en cuanto a la inevitable tensión entre una aplicación estricta que intenta cumplir exactamente con lo planeado, y la necesaria flexibilidad que debería mostrarse en una clase. La mejor síntesis de estos dos objetivos se muestra cuando los maestros tienen una clara noción de las relevancias de la enseñanza prevista, tanto de los contenidos como de las competencias; además, cuando manejan buenas rutinas y micro-estrategias de enseñanza. En el tratamiento del español, se nota en ambos casos hasta dónde los maestros dominan rutinas básicas en la enseñanza del español como segunda lengua y dónde se ven obligados a improvisar y no encuentran la estrategia óptima.

La construcción interactiva del sentido contextual y la producción-reproducción de los conocimientos escolares

Como había establecido al inicio de mis análisis en el capítulo 5, la primera tarea básica a la que se confrontan los participantes en un evento comunicativo es la de establecer un orden social, siempre local y contextual, a través de sus intervenciones (turnos) en la interacción misma (Garfinkel 1967, citado en Hamel 1984). En el caso del aula se trata de un evento institucional que cuenta con roles, propósitos y temas generales predefinidos, a diferencia de un evento cotidiano no institucional.

El evento “clase” se instituye por el hecho de que los participantes actúan de acuerdo con sus roles y atienden los propósitos y temas específicos establecidos. En las clases observadas (60 clases del corpus), se puede constatar que los rituales interactivos que constituyen el evento funcionan en general muy bien,

incluyendo las rutinas de la interacción maestro-alumnos en la construcción de tríadas, el estímulo y la repetición en coro, como también la corrección y su confirmación por nuevas repeticiones.

Sin embargo, el análisis muestra que hay una serie de secuencias donde no queda claro para los alumnos qué es lo que se les pide exactamente; en otras palabras, no pueden participar plenamente en la construcción interactiva del sentido contextual específico de la actividad hasta que la comprenden. En esos momentos la situación se salva muchas veces por el seguimiento de rutinas formales. En ellas, sin embargo, se ejercita el aprendizaje *formulaico* y poco se avanza hacia el nivel productivo de las estructuras gramaticales.

En esta primera aproximación, pudimos adentrarnos a las dinámicas de la construcción de un sentido local en la adquisición de la segunda lengua, lo que representa

apropiarse creativamente de un sistema de comunicación (...)
La comunicación no se puede concebir como un intercambio de actos verbales, sino como la elaboración interactiva de significaciones sociales, un proceso que, aun en niveles muy iniciales de adquisición, está relacionado siempre a las motivaciones, los deseos de comunicación y comprensión, a la elaboración creativa de patrones de interacción y a la constitución de identidades en la comunicación en la lengua meta (Hamel, 1982:73)

En términos generales, se presentan problemas de progresión en la adquisición del español como L2, pues en cada nivel se repiten varias funciones, nociones y aspectos sintácticos y morfológicos. Esta propuesta refleja la necesidad de un constante reciclaje, pero que con la graduación en el tratamiento que se da a los contenidos lingüísticos se podría ir avanzando desde las “formas fijas” hacia las fases de “producción” y “dominio”, así como el grado de aprehensión que se espera de los alumnos (ver la explicación del Programa Español L2 en el capítulo 3).

El enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICL) y su implementación

Este enfoque, que se ha vuelto central en muchos programas bilingües de punta (ver capítulo 3), promete un aprendizaje más eficiente de las lenguas basándose en la experiencia que los alumnos aprenden mejor una segunda lengua cuando su uso comunicativo expresa y atiende contenidos relevantes y atractivos. La aplicación de este método requiere, sin embargo, una planeación específica de dosificación de los contenidos de las asignaturas y también de lengua. Esta planificación se apoya, como hemos visto, en los Planes Bimestrales que contienen para cada lengua los componentes relevantes para el contenido específico.

El análisis de las dos clases en español revela la naturaleza compleja de esta integración, ya que la dosificación de los contenidos de asignatura depende del nivel de dominio de la segunda lengua. Más que en otros enfoques de enseñanza de lenguas, aquí es de importancia crucial que los docentes distingan cuándo se encuentran en una fase de focalización en los contenidos y cuándo en una fase de focalización en las formas (ver en el capítulo 3 la distinción entre los espacios del desarrollo de las competencias comunicativas y de la reflexión sobre la lengua).

En la clase de matemáticas identificamos fases de interacción centradas en el contenido de la asignatura y la planeación de las actividades de dibujar las formas geométricas en el patio. Ahí se desarrolla una secuencia de buena comprensión y uso de las expresiones en español por parte de los alumnos en forma comunicativamente adecuada, aunque no siempre con las formas correctas. El maestro se centra en la comunicación de los contenidos y no interviene mayormente para corregir las formas. En cambio, en la fase de recapitulación, el maestro se centra en las formas del español e introduce una forma y una función gramatical nueva (gerundio) del tipo “¿Qué están haciendo? - aplaudir > estamos aplaudiendo”. Los problemas que surgen en ese momento y que analicé en detalle (capítulo 5) se relacionan a todas luces

con el hecho de que se debilita el funcionamiento comunicativo y los alumnos no tienen muy claro el cambio a la focalización en las formas y, por tanto, el sentido del ejercicio.

Elementos de la investigación futura

La siguiente fase de la investigación tendrá que plantearse la revisión y profundización de una serie de pasos en la investigación iniciada. A partir de los resultados obtenidos hasta el momento, podemos esbozar una lista provisional y no conclusiva de aspectos a tratar.

1. Contextualización y antecedentes

Como había señalado, los primeros tres capítulos constituyen una contextualización mínima para la parte central de este trabajo, el análisis de las clases. Tendrán que ampliarse los temas tratados a través de una revisión bibliográfica extensa. Falta sobre todo una revisión de los debates en el campo de la EIB indígena que resulten relevantes para esta investigación: sobre bilingüismo, interculturalidad, las políticas del Estado y los movimientos indígenas con sus reivindicaciones.

2. La etnografía escolar y la etnografía del aula: Desarrollo de la metodología de análisis de multinivel

Tendré que desarrollar una etnografía escolar que identifique e interprete aquellos elementos del funcionamiento escolar incluyendo las dinámicas regionales del movimiento magisterial que inciden directamente en el funcionamiento de las actividades en el aula.

En cuando al análisis de la interacción en el salón, los resultados mostraron que existen muchas dudas y vacíos de interpretación. Por lo tanto la investigación tendrá que ampliarse en por lo menos tres direcciones.

- Tendrá que reestructurarse el corpus de eventos de clase observadas de dos dimensiones: el análisis detallado deberá incluir también clases en p'urhepecha; y habrá que realizar secuencias largas de observación de clases consecutivas de

los mismos maestros, para darle un seguimiento estricto y riguroso. Sólo así se podrá profundizar en el análisis del carácter procesual de las actividades, tanto de los aprendizajes como de las estrategias de enseñanza.

- El método de análisis mismo de la interacción en el aula tendrá que revisarse y ampliarse para incluir un análisis de multinivel: de las construcciones interactivas turno por turno, de las estructuras más amplias subyacentes como los patrones de interacción verbal generales y sus sub-patrones, así como las estrategias argumentativas y narrativas. También habrá que revisar la bibliografía pedagógica sobre tipos de actividades en el aula para integrar sus contribuciones relevantes al análisis.

- Se tendrá que ampliar la etnografía de multinivel para incluir entradas adicionales a la interpretación de los datos: Se realizarán entrevistas con los docentes en diferentes fases del proceso sobre su planeación e implementación para recabar sus intenciones y estrategias, como también sus interpretaciones de los hechos transcurridos.

- Además, me propongo dar un seguimiento más amplio al trabajo docente fuera del aula con el objetivo de tener más elementos de sus respectivos *sentidos o visiones del mundo* que se manifiestan a través de las interacciones entre maestros y alumnos. Esto incluye analizar el corpus de entrevistas de la biográfica escolar de maestros obtenido en una investigación colectiva anterior (Hecht et al., 2012).

Perspectivas

La extensión y profundización de la investigación me permitirá situar el estudio que se concentra en un aspecto muy específico de un proyecto colectivo más abarcador, en el contexto más amplio de los debates actuales y de realzar su aporte específico. Aquí podemos señalar algunas perspectivas de contextualización.

Cuando nos acercamos a las lenguas y al conocimiento que se construye y se transmite a través de las interacciones entre sujetos sociales, tenemos que enfatizar que este conocimiento se estructura y socializa como producto de la cultura y que tiene efectos en la cognición, ya que ésta “se genera y desarrolla en la dinámica producida en la manipulación de los objetos de la realidad y la intervención simbólica de la cultura, para poner en marcha una gran variedad de procesos distintos dirigidos a la construcción e internalización del conocimiento del mundo” (González y León, 2009:34).

La significación, circulación y consumo de estos conocimientos produce nuevos desafíos para la antropología social. Nos movemos en el campo de la educación intercultural bilingüe, donde se sigue discutiendo sobre los conceptos y los discursos de lo cultural, la diferencia y sus campos de aplicación en las diversas prácticas sociales y desde los actores. Así ocurre al involucrarnos en la creación, adaptación e implementación del currículo que se sigue construyendo en esta investigación-acción colaborativa. Los profesores analizan los contenidos curriculares, su relación con las lenguas y con las culturas nacional y p'urhepecha, así como con sus respectivos saberes. Se apropian de esos *conocimientos*, los expresan, resignifican, interpretan y aplican dentro del aula, con los niños, para empoderarlos en el sentido de crear relaciones colaborativas de poder, en donde se afirma y se amplía su sentido de identidad a través de las interacciones con los maestros.

Las decisiones tomadas colectivamente sobre la configuración específica del currículo y de las prácticas en el proyecto T'arhexperakua implican opciones políticas en el marco de las modalidades de educación indígena y los debates académicos actuales. El hecho de reivindicar un proyecto propio, creado desde la escuela misma y que coloque en el centro de las actividades la lengua y la cultura propias, cuestiona las políticas oficiales, tanto las explícitas de apoyo formal a las culturas y lenguas, como las políticas de facto que siguen favoreciendo la castellanización y asimilación cultural. El proyecto se considera parte de tres grandes líneas que marcan los cambios en este tema en América

Latina: 1. El auge de los movimientos indígenas y los procesos de democratización que “ha roto con la hegemonía de las posiciones multiculturales y asimilacionistas” (Hamel, 2001:149). 2. Los pueblos indígenas como actores sociales en los escenarios políticos. Y 3. *La cuestión indígena* que ha planteado temas de “derecho constitucional y de derechos colectivos, de organización política y de pluralismo cultural que rebasan los territorios” (Ibid, 2001:149).

García Canclini (2005:40) sostiene que, cuando queremos estudiar *lo cultural*,

Abarcamos el conjunto de procesos a través de los cuales dos o más grupos representan e intuyen imaginariamente lo social, conciben y gestionan las relaciones con otros, o sea las diferencias, ordenan su dispersión y su inconmensurabilidad mediante una delimitación que fluctúa entre el orden que hace posible el funcionamiento de la sociedad, las zonas de disputa (local y global) y los actores que la abren a lo posible.

Bajo esta perspectiva, considero que, en este caso, el conjunto de procesos educativos desde el Estado, con sus políticas y currículo único, nos da un punto de partida. Pero también es necesario poner el énfasis en cómo se relaciona esto con las experiencias de los actores: docentes, equipo externo y alumnos. Y, por otro lado, en la implementación del currículo en las aulas, el espacio escolar puede ser visto como una *zona de disputa* donde hay tensiones, diálogos y negociaciones entre los contenidos culturales y las prácticas pedagógicas que influyen en el proceso de enseñanza aprendizaje y que a partir de sus *habitus* incorporados los sujetos actuarán de determinadas maneras dentro de un campo específico como parte de un sistema que genera acción.

El debate actual sobre multiculturalismo, diversidad y colonialidad remite en una de sus lecturas posibles a las estrategias que los pueblos indígenas deberían perseguir en sus luchas y reivindicaciones por la auto-afirmación de sus espacios, su autonomía y la reconstrucción de sus saberes y epistemologías. Las posiciones del “fundamentalismo étnico” proponen afirmar, incluso profundizar, las diferencias que existen entre la cultura hegemónica occidental

y las culturas indígenas como una estrategia para lograr a través del contraste una mayor independencia, visibilidad y los espacios necesarios para reconstruir la cultura propia. Esta posición negaría la tesis de García Canclini sobre la hibridación, o por lo menos la relegaría a un segundo plano. Implica sin duda los riesgos del purismo y del relativismo cultural que niega toda compatibilidad y traductibilidad entre culturas y construye idealizaciones de culturas puras que encuentran poco sustento en la realidad actual.

Para la discusión de la educación indígena, concebida hoy como intercultural bilingüe, este debate es de fundamental importancia, ya que interviene en la construcción del currículo y la definición de la pedagogía. Las posiciones más radicales plantean la necesidad de no sólo identificar la educación actual como occidental, sino hacerla retroceder e incluso “destruirla” (Vigil, 2011), para poder construir una auténtica educación indígena.

Nuestra propia experiencia colectiva en la educación p'urhepecha en Michoacán arranca de una posición muy diferente. Reconoce las condiciones fácticas de las escuelas indígenas en México como punto de partida: La aplicación necesaria del currículo único nacional y, sobre todo, la formación y conciencia de los docentes indígenas en torno a este currículo y el Estado nacional. Identifica a la cultura p'urhepecha actual como una cultura híbrida moderna, afectada por 500 años de colonización que ha implicado su asimilación, transformación, la destrucción por lo menos parcial de sus saberes propios, pero también la autoafirmación, apropiación e integración de componentes culturales de la sociedad dominante. Las escuelas del Proyecto T'arhexperakua han optado por la creación de un currículo que integra, de forma no confrontacional, componentes y valores de ambas culturas como también las dos lenguas, sin desconocer el conflicto objetivo que existe entre la sociedad y cultura nacional y la indígena, tal como se formuló en el texto fundacional sobre la educación intercultural bilingüe (Monsonyi y Rengifo, 1983).

7. Referencias Bibliográficas

Albó, Xavier

2002. **Educando en la diferencia. Hacia unas políticas interculturales y lingüísticas para el sistema educativo.** Ministerio de Educación-UNICEF-CIPCA. La Paz, Bolivia.

Alonso, Gerardo, Plácido Alonso, Everardo Cano y Sócrates Cortés

2004. **La alfabetización en lengua p'urhepecha y el aprendizaje escolar.** Tesis de Licenciatura en Educación Primaria para el Medio Indígena. UPN Uruapan. Michoacán, México.

Allwright, Dick

1988. **Observation in the language classroom.** London & New York: Longman.

Appel, Michael

2005. *"La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México"*. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research** [On-line Journal], 6(2), Art. 16.

<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-05/05-2-16-s.htm>

Bertely Busquets, María

1998. *"Educación indígena del siglo XX en México"*. en Latapí Sarre, Pablo (ed.) **Un siglo de educación en México**, Tomo II. CONACULTA, FCE. México.

(coord.). 2006. **Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela.** Publicaciones de la Casa Chata. CIESAS. México.

Camus, Manuela

2002. **Ser indígena en Ciudad de Guatemala.** FLACSO, Guatemala.

Candela, Antonia

2001. *"Corrientes teóricas sobre discurso en el aula"*, en **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, vol. 6, núm. 12, Consejo Mexicano de Investigación educativa, A.C. México.

Carrillo Avelar, Antonio

2005. **Cultura académica instituyente e instituida en las escuelas indígenas hñähñús.** Tesis de Doctorado en Ciencias Antropológicas. México: UAM-I.

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB)

2004. **Experiencias innovadoras en educación intercultural.** Vol. 1. SEP-CGEIB. México.

- 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.
- Coyle, Do & Baetens Baeardsmore, Hugo
(eds.). 2007. "Research on content and language integrated learning". **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**. 10, 5.
- Cummins, Jim
2000. **Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire**. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dagnino, Evelina
2003. "Citizenhip in Latin America: An Introduction", en **Latin American Perspectives**, Vol. 30, No. 2, Citizenship in Latin America (March).
- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos
2011. **Interculturalidad y Educacion Intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos**. Coordinacion General de Educación Intercultural y Bilingue (CGEIB), SEP. México.
- Dirección General de Educación Indígena (DGEIB)
1999. **Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe**. SEP. México.
- De Mejía, A.-M.
2002. **Power, Prestige and Bilingualism. International Perspectives on Elite Bilingual Education**. Clevedon: Multilingual Matters.
- Emilsson, Elin
2010. **Programa de español L2 en el marco de la educación bilingüe con enfoque comunicativo centrado en contenidos curriculares. Versión II**. UAM-I, México.
- Erape Ana Elena, Rainer Enrique Hamel y Mariana Hernández Burg
2007. "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**, Oaxaca 25-27 de octubre de 2007.
- Gamio, Manuel
1992. **Forjando Patria**, Porrúa. México.

García Peña, Silvia y Olga Leticia López Escudero
2008. **La enseñanza de la geometría.** Materiales para Apoyar la Práctica Educativa. INEE.

García Canclini, Néstor
1989. **Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad.** Grijalbo. México.

1999. **La globalización imaginada.** Paidós. México- Buenos Aires- Barcelona.

2005. **Diferentes, Desiguales y Desconectados.** Gedisa. México.

Garfinkel, Harold
1967. **Studies in Ethnomethodology,** Prentice Hall, New Jersey.

Geertz, Clifford
1973. **La interpretación de las culturas.** Gedisa. Barcelona.

1994. **Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas.** Paidós. Barcelona.

Glaser, Barney G & Anselm L. Strauss
1967. **The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research.** Chicago/New York: Aldine/Atherton.

González Apodaca, Erica
2008. **Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe.** UAM-I-Juan Pablos. México.

González, Beatriz y Aníbal León
2009. *"Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula de clase"* en **Acción Pedagógica**, número 18. Universidad de Los Andes. Táchira, Venezuela.

Green, Judith L et al.
1993. *"Special Issue: Santa Barbara Classroom Discourse Group"*. **Linguistics and Education** 5, 3 & 4.

Guber, Rosana
2005. **El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo.** Paidós. Argentina.

Gumperz, John J. & Hymes, Dell
1964. *"The ethnography of communication"*, en **American Anthropologist**, part 2 (Special Issue).

1972. *"Directions in sociolinguistics"*, en **The ethnography of speaking.** Holt, Rinehart & Winston. New York.

- Hall Haley, Marjorie & Austin, Theresa Y.
2004. **Content-based second language teaching and learning**. Boston: Pearson.
- Hamel, Rainer Enrique
1982. "*Constitución y análisis de la interacción verbal*", en **Estudios de Lingüística Aplicada 2**, UNAM-CELE, México.
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.
1987. "*El conflicto lingüístico en una situación de diglosia*", en Muñoz Cruz Héctor (Ed.) en **Funciones sociales y conciencia del lenguaje. Estudios sociolingüísticos en México**. Universidad Veracruzana, México.
1988. "*Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe*", en **Signos Anuario de Humanidades**. UAM-I, México.
1999. "*Políticas del lenguaje y fronteras lingüísticas en México: La relación del español con las lenguas indígenas y el inglés en los EE UU.*", en Narvaja de Arnoux, Elvira et al. (Eds.) **Políticas lingüísticas para América Latina**. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
2001. "*Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización*", en R. Bein y J. Born (Eds.) **Políticas lingüísticas- norma e identidad**. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- 2008a. "*Indigenous language policy and education in Mexico*". In **Encyclopedia of Language and Education**, 2nd Edition. Volume 1: Language Policy and Political Issues in Education. May, Stephen & Hornberger, Nancy H. (eds.). New York: Springer, 301-313.
- 2008b. "*Bilingual education for indigenous communities in Mexico*". In **Encyclopedia of Language and Education**, 2nd Edition. Volume 5: Bilingual Education. Cummins, Jim & Hornberger, Nancy H. (eds.). New York: Springer, 311-322.
- 2008c. "*Plurilingual Latin America: Indigenous languages, immigrant languages, foreign languages - towards an integrated policy of language and education*", en Hélot, C & Mejía, Anne-Marie (Eds.). **Forging Multilingual Spaces: Integrated Perspectives on Majority and Minority Bilingual Education**. Multilingual Matters, Clevedon, UK.
2009. "*La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural*". **Revista Guatemalteca de Educación**. Guatemala.

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.

2011. Conferencia presentada en CIESAS. Mayo 2011. México.

Hamel, Rainer Enrique, María Brumm, Antonio Carrillo, Elisa Loncon, Rafael Nieto y Elías Silva

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**. Número 20. Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. México.

Hecht, Ana Carolina, Ana Erape, Rainer Enrique Hamel y Betzabé Márquez

2012. "Trayectorias del español y el p'urhepecha en las biografías escolares de maestros indígenas" en **Congreso Internacional Tapalewilis para la educación intercultural**. International Association for Intercultural Education (IAIE). Universidad Veracruzana. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). National Association of Multicultural Education (NAME).

Hélot, Christine & Mejía, Anne-Marie de

(eds.). 2008. **Forging Multilingual Spaces: Integrated Perspectives on Majority and Minority Bilingual Education**. Clevedon: Multilingual Matters.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEE.

2007. "La calidad de la educación básica en México". Informe Anual 2006. México.

2008. "La educación para poblaciones en contextos vulnerables". Informe Anual 2007. México.

Jiménez Naranjo, Yolanda

2009. **Cultura comunitaria y escuela intercultural. Más allá de un contenido escolar**. Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB). SEP, México.

2011. "Los enunciados de la escuela intercultural en el ámbito de los pueblos indígenas de México" en *Desacatos Revista de Antropología Social* número 35, enero- abril. CIESAS. México.

López, Luis Enrique

2000. "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana" en **Seminario sobre perspectivas de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe**. UNESCO, Chile.

Marshall, Catherine and Gretchen B. Rossman
1999. **Designing Qualitative Research**. 3rd Ed. London: Sage Publications, p. 115.

Materiales curriculares del proyecto CI-EIB.
2010. Versión Piloto. México.

Mato, Daniel

2009. "*Conceptos, conceptualizaciones y usos de la idea de interculturalidad*" en M. Aguilar, E. Nivón, M. Portal, R. Winocour (Coords.) **Pensar lo contemporáneo: de la cultura situada a la convergencia tecnológica**. Anthropos. UAM-I. México.

Monsonyi, Esteban y Francisco Rengifo

1983. "*Fundamentos teóricos y programáticos de la educación intercultural bilingüe*". En N. Rodríguez, E Masferrer y R. Vargas Vega. **Educación, etnias y descolonización en América Latina**. Vol. 1. UNESCO. México.

Muñoz Cruz, Héctor

2002. "*Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes?*", en **Rumbo a la Interculturalidad en Educación**. UPN-Oaxaca, Departamento de Filosofía UAM-I, México.

2004. "*Educación escolar indígena en México: la vía oficial de la interculturalidad*", en **Escritos**. Revista del Centro de Ciencias del Lenguaje. Núm. 29. México.

Ortiz, Renato

2000. "*De la modernidad incompleta a la modernidad-mundo*" en **Revista Nueva Sociedad** 166, marzo-abril.

Portal, María Ana

2009. "*Ciudadanía, alteridad e interculturalidad*" en M. Aguilar, E. Nivón, M. Portal, R. Winocour (Coords.) **Pensar lo contemporáneo: de la cultura situada a la convergencia tecnológica**. Anthropos-UAM-I, México.

Reforma Integral de Educación Básica (RIEB)

2011. Asignatura de Educación Artística. SEP.

<http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/index.php?act=curriculoNal>

Richards, Jack C. & Rodgers, Theodore S.

2001. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press.

Rockwell, Elsie

1980. "*Etnografía y teoría en la investigación educativa*", en **Revista Dialogando**, Red Escolar Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la realidad escolar. Santiago de Chile.

1996. *“La dinámica cultural en la escuela”*, en Amelia Álvarez (ed.) **Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación**. Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid.

2005. *“De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela”*, en E. Rockwell (Coord.) **La escuela cotidiana**. FCE, México.

Sacks, Harvey, Emmanuel Schegloff y Gail Jefferson

1974. *“A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation”*, en **Language** 50, 696-735.

Schmelkes, Sylvia

2005. *“La interculturalidad en la educación básica”*, Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Curriculum y Competencias, organizado por Editorial Santillana y celebrado en la Ciudad de México, 21 y 22 de enero de 2005.

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.

Serrano, Javier

1989. *“El análisis de las transcripciones de clases”*, en Ingrid Jung, Christianne Urban y Javier Serrano (eds.) **Aprendiendo a mirar: una investigación de lingüística aplicada y educación**. Universidad Nacional del Altiplano-Puno, Programa de Educación Bilingüe de Puno, Lima-Puno, Perú.

Tedlock, Barbara

1991. *“From participant observation to the observation of participation: The emergence of narrative ethnography”*. **Journal of Anthropological Research**, 47-1, 69-94.

Vargas, María Eugenia

1994. **Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos**. CIESAS, México.

Vigil, Nila

2011. **Reflexiones de invierno**. Lima: Tarea, Asociación de Publicaciones Educativas.