



Casa abierta al tiempo

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA

UNIDAD IZTAPALAPA

DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

POSGRADO EN CIENCIAS ANTROPOLÓGICAS

**ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE INTERCULTURAL Y BILINGÜE EN EL PROYECTO T'ARHEXPERAKUA:
TRAYECTOS DEL CURRÍCULO AL AULA**

Mtra. Helmith Betzabé Márquez Escamilla

Para obtener el grado de Doctora en Ciencias Antropológicas

Director de tesis:

Dr. Rainer Enrique Hamel Wilcke

Asesores:

Dr. Héctor Muñoz Cruz (UAM-I)

Dra. Lourdes De León Pasquel (CIESAS-DF)

Ciudad de México

Junio, 2019

| | |
|---------------------|----------|
| Agradecimientos | 6 |
| Introducción | 8 |

PRIMERA PARTE

PROCESO EDUCATIVO Y DIVERSIDAD: EL CURRÍCULO COMO OBJETO CULTURAL

| | |
|---|-----------|
| 1. Diversidad cultural y educación indígena | 16 |
| 1.1 Modelos culturales para la diversidad | 20 |
| 1.2 Conformación de culturas escolares en contextos indígenas y entramado de actores interculturales | 30 |
| Preescolar | 33 |
| Primaria | 36 |
| Secundaria | 43 |
| Bachillerato | 46 |
| Universidad | 48 |
| 1.3 El currículo como objeto cultural. Sistematización, apropiación y construcción de conocimientos interculturales y bilingües | 53 |
| 1.4 Reflexión final | 59 |

SEGUNDA PARTE

SAN ISIDRO-URINGUITIRO Y SU PROYECTO ESCOLAR

| | |
|--|-----------|
| 2. Dos comunidades p'urhepechas en la sierra michoacana | 62 |
| 2.1 Espacio geográfico y configuración territorial | 62 |
| 2.2 Organización social y cotidianidad comunitaria | 72 |
| 2.3 Espacios de socialización en las dinámicas familiares | 83 |
| 2.4 Espacios de socialización en las escuelas | 89 |
| 2.5 Reflexión final | 92 |
| 3. El proyecto escolar "T'arhexperakua- Creciendo Juntos" | 94 |
| 3.1 Las escuelas | 95 |
| 3.2 Inicio y fases del proyecto escolar | 98 |

| | |
|--|-----|
| Primera etapa 1999 – 2001: Diagnóstico y estudio comparativo_____ | 101 |
| Segunda etapa 2003 – 2006: Formación y primera reestructuración _____ | 102 |
| Tercera etapa 2006 - 2009: Desarrollo curricular y Programa Español L2 _____ | 103 |
| Cuarta etapa 2009 – 2018: Desarrollo curricular, adaptación a la RIEB y elaboración de programas específicos _____ | 105 |
| 3.3 Formación de profesores e investigación acción colaborativa: las prácticas cotidianas y los talleres _____ | 105 |
| 3.4 Desarrollo de material curricular _____ | 107 |
| La construcción del currículo y la integración de sus instrumentos _____ | 108 |
| Plan de estudios de la SEP _____ | 110 |
| Unidades Temáticas P'urhepechas (UTP) _____ | 112 |
| Programa de Enseñanza de Lengua P'urhepecha (L1) _____ | 114 |
| Programa de Enseñanza del Español Como Segunda Lengua (L2) _____ | 115 |
| Planes bimestrales _____ | 117 |
| Planes semanales _____ | 118 |
| 3.5 Reflexión final _____ | 119 |

TERCERA PARTE

EL AULA COMO ESPACIO ETNOGRÁFICO

| | |
|--|------------|
| 4. Procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula: pasos metodológicos _____ | 122 |
| 4.1 Metodología de análisis _____ | 123 |
| 4.2 El corpus de clases de la investigación: sistematización de datos y selección de casos _____ | 130 |
| 4.3 Reconstrucción del proceso desde el currículo IB hasta el aula: niveles de análisis _____ | 145 |
| 4.4 Reflexión final _____ | 147 |

5. La centralidad del p'urhepecha en el desarrollo de contenidos: las clases sobre la comunidad y el territorio _____ 148

| | |
|---|-----|
| 5.1 Clase 1: El relato fundacional de la comunidad de San Isidro _____ | 148 |
| a. Descripción del Evento en su conjunto _____ | 148 |
| b. Planeación de clase y su relación con el currículo _____ | 149 |
| c. Segmentación gruesa y resumen _____ | 151 |
| d. Análisis e interpretación de la construcción de sentido en la interacción _____ | 153 |
| 5.2 Clase 2: Cartografías comunitarias del territorio. Pamatácuaro y sus anexos _____ | 178 |

| | |
|--|-----|
| a. Descripción del evento en su conjunto _____ | 178 |
| b. Planeación de clase y su relación con el currículo _____ | 179 |
| c. Segmentación gruesa y resumen _____ | 181 |
| d. Análisis e interpretación de la construcción de sentido en la interacción _____ | 182 |
| 5.3 Reflexión final _____ | 211 |

6. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICL): las clases de matemáticas en L1 y L2

| | |
|--|------------|
| | 215 |
| 6.1 Clase 1: Los clasificadores del p'urhe en las nociones de unidad y forma _____ | 216 |
| a. Descripción del Evento en su conjunto _____ | 216 |
| b. Planeación de clase y su relación con el currículo _____ | 217 |
| c. Segmentación gruesa y resumen _____ | 219 |
| d. Análisis e interpretación de la construcción de sentido en la interacción _____ | 220 |
| 6.2 Clase 2: Las formas de dividir los objetos en p'urhe y los números fraccionarios _____ | 233 |
| a. Descripción del Evento en su conjunto _____ | 233 |
| b. Planeación de clase y su relación con el currículo _____ | 234 |
| c. Segmentación gruesa y resumen _____ | 235 |
| d. Análisis e interpretación de la construcción de sentido en la interacción _____ | 236 |
| 6.3 Clase 3: Estos son figuras geométricas _____ | 252 |
| a. Descripción del Evento en su conjunto _____ | 252 |
| a. Planeación de clase y su relación con el currículo _____ | 254 |
| c. Segmentación gruesa y resumen _____ | 256 |
| d. Análisis e interpretación de sentido en la interacción _____ | 257 |
| 6.4 Reflexión final _____ | 265 |

7. Español como segunda lengua: recepción y producción de tipos de texto _____ 269

| | |
|--|-----|
| 7.1 Clase 1: Leer un texto y contestar un cuestionario _____ | 269 |
| a. Descripción del evento en su conjunto _____ | 269 |
| b. Planeación de clase y su relación con el currículo _____ | 270 |
| c. Segmentación gruesa y resumen _____ | 271 |
| d. Análisis e interpretación de la construcción de sentido en la interacción _____ | 272 |
| 7.2 Clase 2: De ficha a narrativa. El uso de los datos personales _____ | 286 |
| a. Descripción del Evento en su conjunto _____ | 286 |
| b. Planeación de clase y su relación con el currículo _____ | 287 |

| | |
|--|------------|
| c. Segmentación gruesa y resumen | 288 |
| d. Análisis e interpretación de la construcción de sentido en la interacción | 290 |
| 7.3 Reflexión final | 312 |
| Conclusiones | 315 |
| Bibliografía | 337 |

Agradecimientos

El presente documento no hubiera sido posible sin el apoyo, generosidad, cariño y paciencia de todas las personas que me han acompañado durante o en fases de este proceso: les estoy profundamente agradecida. La investigación para mi tesis se desarrolló en el Posgrado de Ciencias Antropológicas, en el Programa “Comunidad Indígena y educación intercultural bilingüe (CIEIB) y en la Cátedra UNESCO: “Políticas del multilingüismo”, instituciones del Departamento de Antropología de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAM-I). Para mis estudios conté con una beca de posgrado del CONACYT.

A los profesores y profesoras de la escuela de San Isidro: Gerardo Alonso, Plácido Alonso, David Alonso, Margarita Marcos, Carmen Ochoa, Ana Anselmo, Oscar Martínez, Isauro Lázaro, Sergio Oseguera, Francisco Martínez, Rosalío Santos y Clemente Hernández.

A los profesores y profesoras de la escuela de Uringuitiro: Abelardo Diego, Sócrates Cortés, Pascual Martínez y Luz

Muchas gracias por apoyarme durante todos los años que ha durado la investigación, desde permitirme entrar a sus salones de clase hasta invitarme a sus casas. Hemos pasado muchos momentos juntos y creo que con muchos de ustedes comparto una amistad y un respeto mutuo que espero nos dure toda la vida.

A Rainer Enrique Hamel: Tengo todo que agradecerle, pero lo más significativo para mí, son las competencias que he desarrollado bajo tu guía y acompañamiento en mi formación, desde antes de entrar al posgrado cuando conocí el proyecto escolar. Siempre me has apoyado y te quiero muchísimo.

A Héctor Muñoz: Por su calidez y tiempo en la lectura y comentarios de esta tesis. Usted me acompañó desde la maestría y sin duda este documento no habría llegado a este punto de no ser por los diálogos y recomendaciones que hizo durante todo el proceso.

A Lourdes de León: Por aceptar ser parte de mi comité e involucrarse en el proceso de escritura de manera muy atenta. Sus comentarios enriquecieron tanto el texto como mis reflexiones.

Al Departamento de Antropología de la UAM- Iztapalapa, en donde me formé desde la licenciatura y al que siento como mi casa. A todos los profesores y profesoras los respeto mucho y he aprendido mucho de ustedes. A todos los que trabajan ahí, que siempre apoyan en todo: Soco, Nancy, Irmita, Oscar, Norma, Dzilam, Moni.

A Susana Escamilla: Mami te debo todo y te amo.

A mis hermanos: Karina, Jaime y Fernanda. Son los mejores y los amo.

A mis amigos, colegas y camaradas de lucha: Emanuel Rodríguez, Viridiana Hernández, Valeria Gauna, Diego Gauna, Francisco Valdivieso, Roxili Meneses, Mariana Hernández, Cristina Mazariegos, Giovanni Castillo, Erika Bárcena, Lucero Ibarra, Joselin Coria, Zuleyma Martínez, Ana Lidia Domínguez, Rosario Ramírez, Ingrid Picasso, Nadxieli Mijangos, Silvia Soler, Rosario Mata, Alma Velasco, Gustavo Arias, Oliva Dahi, David Amaya. Los amo mucho, gracias por ser parte de mi vida.

Al equipo CIEIB: Ana Erape, Elin Emilsson, Aurora Badillo, Nahid López, Leonora Gómez, Diana Gutierrez, Frida Mireles y Sonia Mendoza. He aprendido mucho de ustedes, las quiero.

A Iván Piña: Por ayudarme con mis mapas, aunque nunca tiene tiempo.

Ciudad de México, a 16 de junio de 2019

Helmith Betzabé Márquez Escamilla

Introducción

Hoy día en México hay dos agendas dentro del campo educativo que son sumamente pertinentes en los debates respecto al curso que deberá seguir la educación básica escolarizada: la evaluación (la cual en los últimos años ha sido usada como herramienta política y “de castigo” a los docentes) y la inclusión de la diversidad en un programa nacional común a todos los mexicanos. Al momento de redactar esta introducción (diciembre, 2018) se anunciaba, desde el gobierno de la República, que la Reforma Educativa impulsada desde el gobierno anterior (2012-2018) quedaba cancelada y uno de los puntos en el que se enfatizó durante el discurso del secretario de educación Esteban Moctezuma, hizo referencia a “una visión regional de la educación, que promoverá la formulación de contenidos diferenciados para las regiones de México”¹, lo que en consecuencia, lo llevó a mencionar “la educación indígena, bilingüe y bicultural” como ese lugar en donde encajan nociones como diversidad, bilingüismo y contacto entre culturas.

Las discusiones respecto a un tipo de educación escolarizada que atienda y sea pertinente a la diversidad cultural y lingüística del país, se han movido sobre la base de orientaciones culturales que, o bien han negado la diversidad imponiendo un modelo monocultural, han sido reconocidas pero vistas como un problema (multiculturalismo) o al contrario, como enriquecedoras para el conjunto de la sociedad (pluriculturalismo). Dichas orientaciones subyacen a los modelos de educación y pertenecen a un nivel macro que, de cierta manera, influye en el curso del diseño y aplicación de modelos para la educación indígena. A lo largo del siglo XX y lo que va del XXI, hemos podido apreciar cómo en diferentes momentos se ha impuesto una u otra e incluso, cómo coexisten o se superponen entre ellas, lo que produce los sentidos de las manifestaciones de los actores.

De manera general, podemos decir aquí que hay al menos tres actores significativos en el curso de las orientaciones: el Estado, los pueblos y la comunidad académica. Desde el Estado, podemos ubicar una serie de acciones para la implementación de políticas públicas que

¹ <https://www.animalpolitico.com/2018/12/reforma-educativa-amlo-cancelacion-inee/>

persiguen ciertos fines y que son puestas en práctica a través de andamiajes institucionales para mediar sus acciones. El Estado es, entonces, un actor que se desagrega hasta llegar a personas de carne y hueso –que instrumentan-; dichas desagregaciones conllevan traducciones que van de arriba a abajo y viceversa, pues lo que se diseña/planea desde las instituciones es transformado por los sujetos y a la vez, éstos construyen imaginarios sobre el Estado.

Desde los pueblos, sobre todo a partir de la década de los noventa, hemos observado su participación con cada vez más injerencia en el rumbo que debe tomar la educación escolarizada tanto en los debates como en la implementación de políticas públicas a nivel local. Dentro de sus demandas, la educación aparece como un derecho al reconocimiento no sólo de la diferencia/diversidad sino de los conocimientos que vehiculan sus culturas y lenguas para integrarlos en este espacio. Sumado a lo anterior, vemos una gama de posibilidades que van desde diálogos con el Estado, hasta el reclamo de la autonomía en la educación que se considere pertinente.

Por su parte, la comunidad académica ha contribuido no sólo al entendimiento de procesos sociales y cognitivos sino también, al menos hasta un poco más de mediados del siglo XX, en el diseño de políticas y programas para la diversidad. Por ejemplo, para el caso de la antropología, Bonfil Batalla (1988b) nos habla de cómo esta disciplina se insertó en los procesos sociales y políticos que conformaron lo que se conocía como “proyecto nacional” pues se vinculó al Estado “en forma directa a ciertos campos de acción gubernamental y [fue] empleada constantemente como proveedora de argumentos para el discurso ideológico estatal y para el debate en torno al mismo” (p.51). Es decir, como “una ciencia útil, que aporta conclusiones aplicables a la solución de problemas sociales (...) se forja como un instrumento para la acción social directa” (p. 52) y que su principal campo de acción estaba justamente en la diversidad cultural, la cual se pretendía eliminar en aras de la conformación de una nación homogénea.

Algunas de las acciones que devinieron de la relación de la antropología con el Estado, se vieron reflejadas en la configuración de un andamiaje institucional, el diseño de políticas culturales, lingüísticas, educativas, entre otras; que no resolvieron contradicciones producto

del pluralismo cultural del país, lo que dio paso a planteamientos críticos vinculados a la publicación “*De eso que llaman antropología mexicana*”² en donde se proponía “un cambio de fondo en el proyecto que los antropólogos deberían defender e impulsar dentro del Estado” (Bonfil, 1988b: 57) a manera de continuar esta especie de “matrimonio” pues “tenemos algo que hacer y decir en torno a la formulación del proyecto de nación” (Ibid, 1988b: 60).

La postura reflejada en este trabajo de Bonfil, que corresponde al final de la década de los ochenta, apunta a las tensiones que ya se vivían en las relaciones entre el Estado, los antropólogos y los pueblos respecto a un tal proyecto de nación. Particularmente en el campo educativo, podemos decir a grandes rasgos que hemos transitado de una postura asimiliacionista, que no aceptaba la diferencia y que buscaba integrar a los indígenas al resto de la sociedad nacional a través de la castellanización, al reconocimiento parcial de la diversidad en donde se ha instrumentado una serie de políticas y se han desarrollado materiales que –en teoría- apoyan tal reconocimiento.

Otro punto a considerar producto de dicha relación, son los debates sobre cómo, por una parte, ha sido pensada o conceptualizada la educación indígena, y por otra, cómo es en la cotidianidad de los contextos interculturales y bilingües. En este universo, nos ubicamos en las discusiones alrededor de qué tipo de contenidos se deben incluir en los programas de estudio pues si bien son resultado de procesos sociales y configuraciones históricas que, para el caso de educación indígena, se han formulado y desarrollado sobre todo a partir de las diferencias culturales y lingüísticas; es justo en esta diversidad que los pueblos y otros actores recuperan sus conocimientos para sistematizarlos e integrarlos a la escuela.

En el presente texto se tratarán las particularidades en la educación indígena no sólo a nivel conceptual sino también cómo operan al interior de una cultura escolar, pues es a partir de las relaciones que se construyen entre los diversos actores, que podemos observar y analizar la puesta en práctica de los modelos y enfoques que inciden en la enseñanza y el aprendizaje escolar. En otras palabras, ubicamos en un primer nivel qué se enseña, así como algunos diálogos y tensiones en esta clasificación y sistematización de conocimientos; en un segundo

² 1970. Warman A., M. Nolasco, G. Bonfil, M. Olivera y E. Valencia.

nivel vemos cómo los docentes hacen uso del material disponible y se lo apropian para diseñar actividades/ tareas académicas para los alumnos; y finalmente en un tercer nivel se encuentra la construcción interactiva del sentido de los aprendizajes en los salones de clase.

Pensar en qué y cómo aprenden los niños indígenas a partir de un material curricular, se convirtió en la pregunta de investigación rectora de este estudio. Aborda la construcción de conocimientos escolares de carácter intercultural y bilingüe en el marco del proyecto “T’arhexperakua-Creciendo Juntos”; el cual está conformado por profesores p’urhepechas de las comunidades de San Isidro y Uringuitiro, Michoacán; y por investigadores externos. El trabajo colaborativo se inició en 1999, cuando los profesores de las dos escuelas ya se habían constituido como un proyecto que llevaba cinco años enseñando en su lengua. De esta unión entre escuelas e investigadores externos, se han consolidado principios lingüísticos y de enseñanza a través de diversos materiales curriculares que atienden el desarrollo e integración de contenidos de la cultura p’urhepecha con los del Plan de Estudios, y que diferencian metodológicamente la lengua materna indígena como primera lengua (L1) y el español como una segunda lengua (L2). Sumado a lo anterior, el proyecto ha diseñado e implementado una serie de pruebas longitudinales que miden las competencias lingüísticas y la expresión escrita de los alumnos (ver Meneses, 2018).

La estructura de la tesis cuenta con tres apartados. En el primero, se presenta un breve recorrido respecto a la relación que existe entre diversidad cultural y educación indígena en México, para después ubicar las orientaciones culturales que han servido de base a modelos educativos. En ese sentido, incorporamos posiciones derivadas de orientaciones mono, multi y pluriculturales para después aproximarnos a la conformación de culturas escolares en todos los niveles educativos. Se recuperaron experiencias emanadas de trabajo colaborativo (material audiovisual, entrevistas con las y los docentes, documentos del proyecto, principalmente), que se adscriben a formas de hacer educación intercultural bilingüe y en donde mostraremos cuáles fueron los elementos a los que los actores le dieron mayor peso y cuáles fueron sus enfoques para la enseñanza y el aprendizaje.

Además, se presentan algunos debates respecto al currículo como un instrumento que no sólo recopila, clasifica y sistematiza conocimientos, sino que también se mueve e incorpora las prácticas de profesores, lo que nos lleva a verlo concretado en las condiciones reales de enseñanza. Como podremos ver, existe una complejidad al querer definir qué es el currículo, pues muchas veces se acompaña al término con algún adjetivo para denotar un sentido de lo curricular pero que rebasa a quienes pretendemos definirlo. No obstante, existe una cantidad significativa de investigaciones alrededor de él, que nos pueden hablar de un campo en donde los aportes de diferentes disciplinas, abonan a la discusión sobre qué es y cómo funciona en casos particulares.

El segundo apartado se compone de los capítulos dos y tres. Aquí se presentarán las comunidades en donde se llevó a cabo la investigación: San Isidro y Uringuitiro; así como la conformación de su proyecto escolar. El capítulo dos busca presentar al lector el espacio geográfico donde se ubica el pueblo p'urhepecha en el estado de Michoacán y sus subregiones (cañada de los once pueblos, ciénega, lago y sierra o meseta), para concentrarnos en la subregión sierra y en particular en lo que se conoce como Comunidad Indígena de Pamatácuaro. Sumado a esto se ofrecen datos etnográficos sobre la organización social y la cotidianidad comunitaria con el objetivo de dar un panorama general y de presentar algunos espacios de socialización en donde participan los niños y que son importantes para comprender cómo se enseña y se aprende en las familias y qué tipo de actividades son las que realizan los pequeños.

En el capítulo tres se introducen las escuelas y las fases de trabajo en el proyecto escolar. Dichas fases tratan de reconstruir el proceso en el que los integrantes del equipo³ realizaron un diagnóstico y un estudio comparativo para comenzar a delinear los materiales curriculares que conforman el currículo intercultural y bilingüe. En ese sentido, se detalla la función de cada programa de estudio, incluyendo al Plan y Programas de la SEP, así como la integración de dichos instrumentos en Planes Bimestrales, el desarrollo de Unidades Temáticas

³ En principio, los integrantes del proyecto son, por una parte, las y los docentes de ambas escuelas (el cambio generacional de los fundadores con maestros que llevan solo un par de años en la escuela puede resultar significativo para futuras investigaciones al interior); por otra, los investigadores externos dirigidos por el Dr. Rainer Enrique Hamel con base en el Departamento de Antropología de la UAM-I.

P'urhepechas (UTP), los programas de enseñanza de lenguas (p'urhepecha L1 y español L2) y un primer nivel de planificación en donde se articulan los instrumentos y donde los profesores ya comienzan a diseñar actividades con el objetivo de ir ubicando cómo van a aprender los alumnos, contenidos -de asignatura y lenguas-, a través de tareas académicas en los salones de clase.

El tercer apartado se compone de cuatro capítulos en donde se tratarán las particularidades del aula como espacio etnográfico y, además, se presentan los casos seleccionados para su análisis. En el capítulo cuatro se darán los pasos metodológicos que se recorrieron durante la investigación; es decir, las propuestas que se hicieron para el analizar el funcionamiento diferenciado de las dos lenguas y su articulación con contenidos específicos. En ese sentido, se detalla el corpus de clases registradas, así como la sistematización de los datos sobre la base de los principios del proyecto escolar: la centralidad del p'urhepecha en el desarrollo de contenidos, la enseñanza con el enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICL), y la enseñanza del español como segunda lengua (L2).

El capítulo cinco presentará dos clases en las que se analiza la centralidad del p'urhepecha en el desarrollo de contenidos. En la primera se parte del relato fundacional de la comunidad de San Isidro y se produce un tipo de texto en el que los alumnos ubican ciertas temáticas relacionadas con el asentamiento de los pobladores, así como con algunos elementos de la cotidianidad de los habitantes, como el uso de la lengua p'urhe. Por su parte, en la segunda clase se trabaja a partir de un mapa de la Comunidad Indígena de Pamatácuaro las catorce comunidades que pertenecen a este territorio y se ubican problemáticas con la vecindad y las fronteras, así como actividades productivas que se llevan a cabo en esta micro región, que además comparte organización social, sistema de cargos y parentesco, y la misma variante dialectal.

En el capítulo seis se presentarán tres clases (dos en p'urhe y una en español) en que se tratan contenidos de matemáticas. En las primeras dos clases, observaremos cómo desde la lengua materna indígena se ejercitan con los alumnos las nociones de unidad y forma, así como los clasificadores de forma que articulan verbos que, según las características físicas

de los objetos, sirven para dividirlo. Esto se traduce al lenguaje de números y genera diferentes formas de representar enteros y fracciones. En la clase que se da en español, en contraparte, se ejercitan más los aspectos de reflexión sobre la lengua que del contenido, figuras geométricas. Es interesante ver en este grupo de clases el uso y distribución de ambas lenguas en la vehiculación de contenidos, lo que nos habla de la vitalidad del enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICL) en la enseñanza bilingüe.

Finalmente, en el capítulo siete, se analizarán dos clases en Español L2, en que se trabajan tipos de textos. La primera clase parte de un texto científico sobre el Sol, del Libro de Texto de Ciencias Naturales, en donde los alumnos tienen que buscar información para contestar un cuestionario. En la segunda clase se parte de los datos personales de cada uno para llenar un documento tipo formulario que después será transformado en narrativa por los alumnos. En ambas clases llama la atención el manejo de los datos en la segunda lengua, así como lo que se hace con diversos tipos de texto y en consecuencia, con la lengua escrita. Las discusiones en este capítulo giran alrededor de las formas en que maestros y alumnos usan la L2 en diferentes habilidades y a través de tareas académicas.

Como podremos ver a lo largo del documento, pero en particular a través de los análisis en las aulas, que es una de las temáticas centrales de la investigación y tiene que ver con el diseño de materiales curriculares que no sólo representan ciertos conocimientos (relacionados con asignaturas pero también con lenguas) sino que también tiene como objetivo último el que los alumnos consigan adquirir y desarrollar competencias y sean capaces de aplicarlas en la resolución de problemas dentro y fuera del salón de clases. Las maneras en que los profesores y los niños co-construyen los conocimientos, interculturales y bilingües, nos puede hablar sobre enfoques o teorías educativas para la diversidad.

PRIMERA PARTE

PROCESO EDUCATIVO Y DIVERSIDAD: EL CURRÍCULO COMO OBJETO CULTURAL

1. Diversidad cultural y educación indígena

El tratamiento a la diversidad cultural y lingüística en América Latina es parte de un proceso con múltiples matices y actores que han configurado las maneras de relacionarnos los unos con los otros en los espacios de la vida social. En el caso que nos ocupa aquí, me gustaría hacer énfasis en el papel que ha tenido la educación escolarizada destinada a la población indígena en dicho tratamiento, desde el Estado, desde la academia y desde los mismos pueblos. En este sentido considero que las relaciones que se han desarrollado entre éstos nos pueden hablar de las formas en que se ha pensado la educación a través del tiempo, y cómo también el conocimiento generado se ha transformado de acuerdo a las propuestas, demandas y reivindicaciones de los grupos implicados.

A manera de resumen, ubicamos que desde la Colonia se cristalizaron 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 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)

De acuerdo con Hamel (2000, 2001), la educación de los indígenas se ubicó desde siempre en el centro de las políticas y los modelos educativos que se diseñaron, se ubicaron en las dos posiciones señaladas, que a la vez constituyeron objetivos sociopolíticos generales: la aculturación y asimilación cultural junto con el desplazamiento y la aniquilación de las len-

guas indígenas, por un lado, o la preservación, el reforzamiento y la recuperación de las culturas y lenguas indígenas en programas interculturales y bilingües que operan desde una perspectiva pluricultural y de enriquecimiento. Para este autor, la segunda posición 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 algunos países latinoamericanos). Se pregunta entonces si 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” (Hamel, 2010: 53) Este debate, que sigue en curso, tendría que establecer un marco conceptual general para definir las orientaciones y la función que la educación indígena tendría que cumplir como parte de éstas. 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 el español, como también los objetivos sociolingüísticos que el currículo se propone para cada caso en particular (Hamel, 2015: 55).

Esto cobra relevancia pues como mencionan muchas de las investigaciones que acompañan proyectos de diseño y/o adaptación curricular, sería necesario ubicar las necesidades y demandas de los pueblos a manera de que los cambios o ajustes cobren sentido para los actores y evitar con esto, la imposición de programas que vienen “desde arriba” y que típicamente no toman en cuenta las particularidades culturales o el contexto directo de los educandos.

Lo anterior responde, en cierta medida, al papel que ha jugado la educación según los diferentes fines perseguidos por el Estado (Dietz y Mateos, 2011). Según estos autores, durante el s.XX⁴ emergió “como un organismo político capaz de lograr el modelo ideal de la sociedad a la cual aspiraba, es el medio que transformaría a la nación mexicana” (p.65) y que se apoyó, principalmente, en la formación de profesores y en el diseño de programas para lle-

⁴ Manuela Camus (2002) menciona que tiene su máximo auge entre 1920 y 1970.

varla a cabo. En ese sentido mencionan que se pusieron en marcha algunos proyectos “prototipo”, sobre todo en la región p’urhepecha de Michoacán, pero también en los Altos de Chiapas en donde “innovadores proyectos educativos de alfabetización y educación bilingüe en el que por primera vez, y de forma consciente, se recurre a la lengua indígena como «llave» para la *castellanización* de los niños en escuela primaria, sustituyéndola luego por completo por la lengua española [a través del] modelo de bilingüismo de transición” (p.71), cuyo objetivo último era que al finalizar este nivel, los niños se integraran al siguiente en español⁵, como cualquier otro mexicano y con un discurso de igualdad en el fondo.

Detrás entonces de esta deseada nación mexicana, se encuentra la implementación de políticas *indigenistas*, que vieron en la escuela, el currículo y en los maestros, un campo de acción para llevar a cabo la construcción de una identidad común –nacional-, que incorporaba a la población indígena a esa sociedad más amplia, moderna y mestiza. Esto generó “grandes procesos de mestizaje, aculturación, integración y asimilación, -que a riesgo de no matizar las diferencias en las políticas indigenistas en América Latina-, remiten a las dos caras de Jano: nación y modernización; a dos niveles espaciales y político-culturales de la ficción de la igualdad-homogeneidad” (Camus, 2002: 32), al mismo tiempo que nos hace reflexionar sobre la relación igualdad-diversidad.

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).

⁵ Esto sigue sucediendo en todo el país hasta la fecha pues la mayoría de los programas interculturales y bilingües se implementan a nivel primaria (y paradójicamente también en el nivel superior).

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). Entre 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” (González Apodaca, 2008: 38); estos cambios cuestionaron en cierta medida el papel de la antropología en cuanto a sus “marcos interpretativos (...) 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 (Ibid, 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” (p.1). En este contexto, nociones como interculturalidad surgen “como una alternativa a las organizaciones indígenas, sobre todo en lo relacionado con la educación” (p. 2). No obstante, las reivindicaciones desde los pueblos 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 globalización⁶, 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 varios procesos (Hamel, 2001, 2008).

⁶ “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).

Como vemos en esta pequeña introducción del capítulo, la configuración de actores ha sido determinante en la comprensión y el tratamiento de la diversidad –en particular lo referente a educación indígena- y en ese sentido, presento en lo siguiente los elementos que nos permiten reconstruir parte del proceso (s.XX y lo que va del XXI) en que se imbrican tanto las políticas del Estado mexicano, el trabajo de investigadores antropólogos y de disciplinas afines que han aportado en la discusión, así como desde los mismos pueblos u organizaciones las cuales marcaron cambios en nuestra forma tanto de entender como de atender las “problemáticas” generadas por el contacto entre pueblos. Sumado a lo anterior, me gustaría ir tejiendo algunas experiencias que ejemplifican esta interrelación a manera de mostrar el trabajo que se ha realizado para ir aterrizando en un objeto que, me parece y espero demostrar, refleja muy bien esta articulación: el currículo. Un currículo que, como menciona Díaz Barriga (2003), está vinculado a: conceptos como vida cotidiana, prácticas educativas y realidades que “reivindican lo que acontece en el ámbito educativo, en particular en el aula [pero que también] lo considera vinculado al proyecto educativo de un sistema o una institución escolar” (p.1).

1.1 Modelos culturales para la diversidad

Hamel (1999: 188) propone conceptualizar las orientaciones culturales que guiaron las políticas lingüísticas en México, y en cierta medida las educativas, destinadas a la población indígena en tres grandes perspectivas históricas, que si bien “no existen en forma pura ni se manifiestan de manera exclusiva en etapas históricas claramente delimitadas” nos ayudan a ubicar cómo coexistieron de manera más o menos conflictiva, con diferentes pesos, en diferentes épocas y que se vieron reflejadas en una amplia gama de programas. La primera de ellas refiere al *monoculturalismo* como “política oficial que negaba rotundamente todo espacio a la diversidad cultural, étnica y lingüística [la cual] causó y sigue causando gravísimos conflictos en vastas regiones del mundo”. La segunda es un estadio de *multiculturalismo*, “donde se reconoció parcialmente la diversidad, inclusive como generadora de ciertos derechos; pero sigue siendo considerada como un problema, lastre o barrera para el desarrollo”. La tercera es la concepción de *pluriculturalismo*, “que no sólo reconoce la diferencia como

derecho del grupo e individuo indígena, sino que la concibe, por el contrario, como un recurso sociocultural que enriquece el estado y el conjunto de la nación”.

Como vimos antes, con las políticas indigenistas que buscaban integrar a la sociedad nacional a los pueblos indígenas imperó la orientación monocultural, la cual generó el desplazamiento cultural y lingüístico de la población y que justamente vio en la escuela y los profesores una vía muy importante para lograr dicho objetivo a través de la castellanización. Dicho modelo no está completamente fuera de la jugada hoy en día pues estas concepciones aun persisten tanto en los imaginarios como en las prácticas de algunos actores educativos, lo que muestra expresiones de esta orientación en diferentes momentos de la historia. Sin embargo, también se ha manifestado el estadio de multiculturalismo a través de las llamadas “tesis etnicistas” que dieron origen al modelo bilingüe bicultural que guiaría los programas de estudio y que tendría el problema al implementarse de no preveer “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: 321) 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 pues existe una “relación diglósica, conflictiva y de dominación entre las lenguas, nacionales y minoritarias”, lo que hace que los programas orientados hacia una educación bilingüe y bicultural, se vean 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.

Finalmente, respecto a la tercera orientación –pluricultural-, podemos observar cómo en diversos programas, proyectos, discursos e instituciones se han ido posicionando un “conjunto de objetivos, tales como la democratización, la multiculturalidad plural, el derecho indígena y el respeto a la diversidad, que originan los debates políticos y científicos acerca de las particularidades y la importancia de los pueblos originarios en la ingeniería de las naciones actuales” (Muñoz, 2004: 20). Ubicamos entonces, cómo nociones como intercultur-

alidad y educación intercultural bilingüe (EIB) comenzaron a usarse para definir los programas en la educación pública.

La primera descripción dentro de un programa de educación IB aparece en los años 1970 producto de la experiencia de dos lingüistas venezolanos con indígenas arahuacos/arawak (un pueblo selvático de la cuenca amazónica), lo cuales parten de la idea que hay que iniciar sobre la base de “las lenguas y culturas de las respectivas etnias, las cuales constituirán las formas y contenidos básicos del proceso educativo formal”. A estos elementos se irán 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). Considero que este planteamiento representa muy bien “el ideal” de la EIB; no obstante, la incorporación progresiva “no conflictiva ni sustitutiva” de los contenidos de la cultura mayoritaria, necesita de mucho más que su enunciación pues responde a relaciones estructurales configuradas asimétricamente que requieren del conjunto de la sociedad para transformarse.

Dentro de éstas orientaciones, me gustaría resaltar varios elementos relacionados entre sí: el primero tiene que ver con la manera en cómo se imbrican la diversidad cultural y lingüística con las políticas de los Estados pues ya sea una posición en donde se privilegie una cultura y lengua o donde la diversidad sea vista como un factor de enriquecimiento, se aplica cierta normatividad, reflejada sobre todo en los Programas de Estudio; sumado a esto, aparecen categorías y propuestas para entender las relaciones interculturales, pero que, como menciona Muñoz (2004: 22), en el mejor de los casos, solo podríamos hablar de “una serie de intentos por arraigar el bilingüismo como un soporte de la comunicación educativa y por producir la transferencia cognitiva y académica desde la lengua materna indígena a la lengua más hablada en nuestros países” pues no se ha desarrollado ni aplicado “plena y exhaustivamente ningún modelo intercultural en la educación bilingüe indígena ni en la educación básica general”. Esto quiere decir que “las intervenciones culturales y las políticas de identidad tuvieron mucho menor presencia que las instrumentalizaciones del lenguaje en la escuela indígena”.

A lo anterior habría que precisar, que desde la perspectiva lingüístico-cultural, la interculturalidad latinoamericana está relacionada según López (2004), 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 vehiculan” (p. 4); en segundo lugar, “con la existencia de lenguas criollas⁷ y de las culturas que en ellas se expresan” (p. 4); y, finalmente, “por la presencia de lenguas extranjeras diversas, producto de la migración europea y asiática” (p. 5). Si bien este autor repara en la relación innegable entre cultura y lengua, por lo que *vehiculan las lenguas* habría que pensar también en la “intervención cultural e identitaria” por la que aboga Muñoz y que, podría ser la causal del fracaso o falta de expansión de los Programas IB en educación básica, que, aunque no menor, parece se ha reducido a “instrumentalizaciones del lenguaje” en el currículo, en el aula. No obstante, y como veremos más adelante, algunas experiencias han hecho lo inverso: procurar un abordaje cultural e identitario en donde la lengua o el componente bilingüe se desdibuja cada vez más.

Desde el Estado mexicano, con la Reforma Educativa de 1993, vemos cómo también aparece la propuesta de la EIB (la cual sustituye la anterior de “bilingüe bicultural”), que parte de la diversidad cultural y lingüística y que pretende, al menos a nivel discursivo, una igualdad en la consolidación de las lenguas indígenas y el español, así como la eliminación de la relación diglósica. 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).

Paradójicamente, en ese Plan de Estudio (Plan y Programas 93) que fue la base curricular hasta la siguiente Reforma de 2011, sólo se hace referencia a “lo indígena” dentro del enfoque y programas de enseñanza de la asignatura “Español” y “Educación Cívica”. En la primera materia, se menciona en el apartado del enfoque: reflexión sobre la lengua que “un primer propósito consiste en que los alumnos adviertan que en el español hablado en México

⁷ 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.

se usan numerosos vocablos pertenecientes a las lenguas indígenas del país. A partir de esta comprobación, los alumnos reconocerán que la existencia plena de diversas lenguas indígenas es parte de la riqueza de la cultura nacional” (Plan y programas de estudio 1993. Educación Básica. Primaria: 21). Su consecuencia aparece formulada como un contenido en el programa de Español a partir de tercer grado. Respecto a la segunda materia, Educación cívica, observamos que aparecen dos contenidos –de quinto y sexto grado-, que hacen referencia a las lenguas indígenas dentro de los temas “México, un país pluriétnico y pluricultural”, y “México, un país con diversidad” (p.136, 140).

Lo anterior articula dos Programas, uno pensado para “toda la nación mexicana” –el currículo único y obligatorio para la educación básica-, en donde lo indígena aparece muy poco; y otro, que promueve los “lineamientos generales para la EIB de las niñas y los niños indígenas” desde la Dirección General de Educación Indígena en los que “se establecen, a partir del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, un conjunto de normas y criterios tendientes a promover la generación de condiciones sociales, administrativas y pedagógicas que garanticen el acceso, permanencia y logro educativos, conforme a los fines y propósitos educativos expresados en el marco filosófico nacional” (DGEI, 1999, Lineamientos Generales para la EIB..., 6).

Casi un decenio después, con el cambio de gobierno en los años 2000, a través del *Programa Nacional de Educación 2001- 2006* se hace una crítica, desde el Estado, a la limitante que ha tenido el reconocimiento de la multiculturalidad sólo dirigido a los niños indígenas “cuando debería estar presente en todas las modalidades y tipos” (PNE, 2001: 63). En la primera parte de este documento se hace una especie de diagnóstico educativo en cuanto a los enfoques de la enseñanza, los programas de estudio, el rezago, la deserción, los retos, las políticas, la calidad y el logro, etc. En la segunda parte, se define una Reforma con miras al 2025, en donde se trata como objetivos generales la “descentralización de la educación” (p. 91), la reestructuración de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en lo particular la “reorganización de la Dirección General de Evaluación” con la creación de la Coordinación General de Educación Media Superior y la del Instituto Nacional de Evaluación de la Educación (INEE) y la sistematización de “los esquemas de cooperación internacional” (p. 93).

Finalmente, en la tercera parte, se estipulan los “subprogramas sectoriales” en educación básica, media superior, superior y “para la vida y el trabajo”. Destaco aquí que para educación básica, se privilegia el discurso de “la calidad educativa” e incluso dan un listado de seis puntos del “deber ser” (p. 123) y seguido a esto hay una serie de objetivos, políticas, líneas de acción, metas y programas en donde se exponen algunas problemáticas de este nivel; en el caso de las políticas a seguir (que son 8), resalto dos: la política de fortalecimiento de la atención educativa a la población indígena y la política de educación intercultural para todos. En ambas políticas ya se apunta a algunos cambios curriculares entre los que subrayo: a) la incorporación de “la lengua indígena como asignatura en la EIB” (p. 134); b) el diseño “para 2003, de una propuesta de enseñanza del español como segunda lengua y de las 10 principales lenguas indígenas como segunda lengua entre poblaciones en que se está perdiendo la lengua materna” (p. 135); y c) la incorporación “en 2004, y con base en los aportes de las organizaciones y grupos indígenas, contenidos interculturales a las diversas asignaturas del currículo de educación primaria” (p. 136).

Dos años después la *Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas* de 2003 establece en primer lugar, la modificación al Artículo 7º, fracción IV de la *Ley General de Educación*: “Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la Nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas. Los hablantes de lenguas indígenas tendrán acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y en español” (p.2). Sumado a esto, anuncia la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), sectorizado en la SEP y actualmente a la Secretaría de Cultura. Como vemos, el componente intercultural debe abarcar, según las definiciones programáticas, a la población escolar en su conjunto, mientras que el componente bilingüe remite casi exclusivamente a la población indígena.

En el siguiente gobierno, 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). Algunos de los elementos curriculares de esta Reforma se tratarán con más detalle durante la tesis pues la investigación se enmarcó mientras ésta estaba en vigor; no obstante, aquí destacaría que en el campo de formación “Lenguaje y comunicación”, se prevé la enseñanza de una lengua indígena para el caso de “escuelas de educación indígena”⁸ mientras que de manera general, está planificado el Español como L1 y el Inglés como L2 en toda la educación básica.

También es de mencionarse, que en el Plan de Estudios (2011: 60-61) hay un apartado especial dedicado a los “Marcos Curriculares para la educación indígena” en donde se presenta “la concepción de la creación de los Marcos Curriculares para atender la diversidad”; y aquí me parece interesante resaltar que si bien abogan por los derechos que tienen los pueblos indígenas en la integración tanto de formas de enseñanza y aprendizaje diferenciadas como en los contenidos de sus culturas; recalcan que no se crea un currículo paralelo (la base es la misma) y que no se deben hacer adaptaciones curriculares para “la educación indígena y la niñez en situación de migración y en riesgo de rezago”, simplemente “concretan la flexibilidad del currículo nacional”. Sin embargo, en la parte final del documento, se presentan los “Estándares Curriculares y aprendizajes esperados” (p.85), que inician con la presentación del Programa para la Evaluación de Alumnos de la OCDE (PISA, por sus siglas en inglés) como “un referente internacional” en donde se buscaría que en el país se alcanzara un tal “nivel 3 de desempeño PISA” en las tres áreas de conocimiento (comprensión lectora, matemáticas y ciencias) y para esto definen Estándares Curriculares en las diferentes asignaturas que no incluyen de ninguna manera las lenguas indígenas, presentando sólo los de Español y de Segunda Lengua: Inglés. Todo esto sigue mostrando cómo la Reforma no termina de concretar la articulación entre culturas, lenguas y contenidos en sus mismos instrumentos,

⁸ Esto también se observa en la sección del Plan de Estudios (2011: 61-63) titulada: “Parámetros Curriculares para la educación indígena”, que refiere a la creación de la asignatura de lengua indígena, la cual está basada en “el enfoque de enseñanza centrada en las prácticas sociales del lenguaje”, a su vez organizadas en cuatro ámbitos.

esto sin contar los carentes procesos de formación docente y el seguimiento a su aplicación en los salones de clase.

Ahora bien, ¿por qué se apela a las nociones de diversidad e interculturalidad en el marco de las reformas educativas que se viven en varios países latinoamericanos? Según Luis Enrique López (2008: 8) se usan “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”. Sin embargo, hablar de la diferencia nos remite a la desigualdad pues como menciona Portal (2009: 23), 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”. 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 ciudadanía⁹. 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).

En este punto considero útil la diferenciación que establece Albó (2002: 60) entre interculturalidad *positiva* “cuando la gente de diversas culturas se relaciona entre sí de manera positiva, creativa y enriquecedora de ambas partes”; *negativa* “si sus relaciones llevan a disminuir o eliminar a una de las partes”; e *institucional o estructural*, “cuando este tipo de relaciones –positivas o negativas- se plasman en las estructuras de manera de ser una institución”. No obstante, hay que tomar en cuenta que las relaciones e interacciones se pueden presentar entre dos o más culturas, así como por el contacto entre culturas e instituciones. Sumado a lo anterior, autores como Rappaport (2005) y Baronnet (2009) mencionan que también es posible pensar un “interculturalismo desde abajo”, generado desde las comunidades o en el nivel

⁹ 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.

local y en donde “lo propio” es el punto de partida, y que se distingue claramente del “interculturalismo oficial” no sólo “por el procedimiento más inductivo de la enseñanza-aprendizaje, sino por rehusar una estandarización y homogenización de procedimientos docentes, organizativos y evaluativos (Dietz y Mateos, 2011: 132).

Por su parte, Mato (2009: 28-29) nos ayuda también a aproximarnos a la idea de interculturalidad en donde resulta necesario tener claro cuál idea de cultura se da por supuesta al emplearla (lo que ya de hecho supone uno o más *usos*). En el caso de este autor, parte “de una representación de la idea de «cultura» amplia, abarcadora de los aspectos de producción, apropiación y transformación de sentido que resultan significativos en el desarrollo de cualquier tipo de práctica social”. En esa línea, abre la discusión 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 múltiples referentes (etnia, género, clase, orientación sexual, etc.) por lo que, “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»”.

Sobre la base de esta premisa, me parece pertinente continuar con la problemática sobre las maneras en que se construyen las relaciones interculturales a través del *contacto* entre culturas y cómo éste produce una determinada representación del Otro, que irá dando forma a dicha relación. Siguiendo a Krotz (1994), la pregunta antropológica generada sobre este encuentro, por sus condiciones de posibilidad y límites, por sus causas y significados, por sus formas y transformaciones, por su futuro y su sentido; nutre nuestra manera de aproximarnos a una realidad concreta de la que nace “y de las configuraciones culturales e históricas siempre únicas, de las cuales estos encuentros son, a su vez, partes integrantes” (p. 8-9).

Pensando justo en la configuración resultado de dichos contactos, observamos cómo han surgido proyectos/iniciativas y se han conjuntado 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 (2018) 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 han llevado a la aculturación y al desplazamiento de las lenguas indígenas.

La propuesta curricular vigente¹⁰ no presenta grandes cambios en cuanto a las asignaturas ni su organización, cambian algunos nombres y agregan una columna más a los llamados "campos formativos y asignaturas", en donde llaman "aprendizajes clave" a todas las asignaturas con excepción de educación artística y física que ahora están en “desarrollo personal y social”. Lo nuevo es el espacio que se llama "autonomía curricular" en donde se abre un lugar para que cada escuela, según los "lineamientos expedidos por la SEP", pueda "profundizar" en los aprendizajes clave, agregar "nuevos contenidos relevantes", el "conocimiento de contenidos regionales y locales" y el "impulso a proyectos de impacto social". También ya se encuentra formulado en el campo de formación "lenguaje y comunicación" la asignatura de "lengua materna y literatura", así como "español como segunda lengua". En la primera, se toman en cuenta a los alumnos que tienen el español como L1, organizando los aprendizajes en los mismos ejes que en la RIEB (estudio, literatura y participación social); mientras que los alumnos que tienen como L1 a una "lengua originaria", los ejes son: "socialización del lenguaje", "vida cotidiana", "literatura" y "reflexión sobre la lengua y los textos". Cada uno de estos ejes tiene temas y se "dosifican" por ciclo (esto ya se esbozaba en los progra-

¹⁰ <https://www.gob.mx/modeloeducativo2016>

mas de lenguas indígenas). En el caso de español L2, los ejes son "estudio", "vida cotidiana" y "taller de literatura", que tienen diversos temas y dosificación por ciclo (p. 68-95).

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 insuficientes.

1.2 Conformación de culturas escolares en contextos indígenas y entramado de actores interculturales

Otro aspecto relevante para este estudio respecto a la diversidad en la educación indígena, remite a la conformación de culturas escolares y cómo se han ido configurando interculturalmente los actores que intervienen en estos procesos. Para aproximarme al estudio de las culturas escolares, recupero la propuesta de Rockwell (2018) de “tres planos¹¹” los cuales se intersectan en cualquier momento y que reflejan las diferentes temporalidades presentes en cualquier configuración cultural: 1) la larga duración, 2) la continuidad relativa y 3) la co-construcción cotidiana. El primer plano refiere a aquellos elementos que parecen sobrevivir al tiempo dentro de la educación escolarizada, como la escritura o la oralidad; “la larga duración nos obliga a observar continuidades –elementos, signos, objetos, prácticas- producidas hace tiempo, incluso hace milenios, que aún están presentes en las aulas que observamos actualmente” (p. 178). El segundo plano “refleja las múltiples temporalidades y espacialidades de la historia cultural” (p.179) mostrando cambios y continuidades; ejemplo de eso podría ser la práctica de *copiado*, que aunque parece perdurar en la larga duración, se modifica con el tiempo e incluso, la escritura con la que se lleva a cabo, está mostrando cambios en cuanto a cómo se construyen nuevas relaciones a través de las pantallas, los teclados o entre diferentes tipos de textos/géneros. El tercer plano entonces, apunta al espacio micro, del

¹¹ La autora aclara que con este esquema de tres planos no se refiere a diferencias de escala. Es decir, que no plantea “la necesidad, válida en sí misma, de estudiar el «contexto cultural» externo de la escuela, ni de reconstruir los orígenes históricos de las prácticas escolares actuales, como un estudio aparte” (p. 184); sino que propone “mirar la cotidianeidad escolar actual como cultura acumulada y en creación” (p.184).

aula, en donde el conocimiento escolar adquiere su sentido en la interacción entre maestros y alumnos.

El plano de la co-construcción cotidiana, micro, nos invita a pensar “hacia todo lo que producen los sujetos que se encuentran en la escuela, al interactuar entre sí y al trabajar con los objetos culturales en ese espacio” (p. 182). En ese sentido, la autora propone “mirar la cotidianidad escolar actual como cultura acumulada y en creación”, en donde algunas categorías comunes a los tres planos, como *apropiación y experiencia*, nos pueden servir como engranajes o puentes conceptuales a manera de abonar a los estudios sobre la historia social de la escuela; para ello, “es necesario tomar en cuenta la rica diversidad cultural e histórica de formas de enseñar y de aprender que ha construido la humanidad” (p. 185).

Ahora bien, podemos inferir algunas reflexiones a partir de la propuesta de Rockwell respecto a cómo objetivar las prácticas culturales asociadas al espacio escolar y que, de cierta manera, determinan los cursos de las culturas escolares. Lo primero que habrá que tomar en cuenta es el carácter dinámico de las mismas y que se constituyen, siguiendo a Julia (1995), en espacios de negociación y de transacción entre prácticas y saberes; esto tiene que ver con cómo se lleva a cabo el trabajo de enseñar y aprender en contextos culturales híbridos. De igual modo, en otro texto la autora menciona que esta concepción alternativa de cultura escolar, se inscribe en una corriente más amplia que ha indagado la historia social de las prácticas culturales en diversos campos y que tiene el reto de articular las relaciones entre producciones discursivas y prácticas sociales en donde muchas veces las prácticas fueron *ocultadas* por los discursos o donde se suele hablar de la práctica escolar desde la normatividad. Una posible salida apunta a la documentación de las interacciones y producciones que suceden en el aula, así como al análisis de documentos-cifras relacionadas a este campo y las *huellas del pasado en el presente* (Rockwell, 2002: 217).

Sumado a lo anterior, para el caso de educación indígena habría que tomar en cuenta la relación entre cultura escolar y cultura comunitaria. Jiménez (2009) nos invita a pensar el vínculo que existe entre estos espacios para el caso de las relaciones interculturales y resalta que “en la actualidad la escuela debe entenderse como una más de las instituciones que partici-

pan en la vida comunitaria, transformándola, siendo transformada por ella y también reproduciéndola” (p. 165). Para su análisis, propone apuntar hacia la reflexión en los procesos *metaculturales* que se generan entre ambas instituciones “con el fin de ir elaborando progresivamente un medio educativo «sensible» al contexto cultural en el que se inserta, lo cual implica una serie de negociaciones y de transformaciones profundas de la escuela” (p. 166). Para este objetivo, presenta/define tres espacios interculturales: el implícitamente negociado, el clandestino y el conflictivo; en donde observa algunas relaciones del contexto directo de los alumnos con procesos de enseñanza y aprendizaje (en la familia, con los vecinos, etc.), los espacios y tiempos de la escuela (sobre todo las aulas) y el nivel preescolar como un tránsito entre la casa y la escuela (socialización familiar y escolar).

El estudio de las culturas escolares abona a la discusión sobre la diversidad en las maneras de enseñar y aprender, en lo que permanece casi inherente a la escuela -como los usos de la lengua escrita (aunque se transformen como vimos más arriba)-, así como en las relaciones que se generan a partir del contacto intercultural en la co-construcción cotidiana. Luego, considero fundamental preguntarnos cómo aparecen e interactúan los actores involucrados en estos procesos [de enseñanza y aprendizaje] y cuáles son las prácticas y los discursos que podemos observar, registrar y analizar en estos espacios. Como muestra de esto, presentaré a continuación algunas *experiencias* de culturas escolares con sus entramados de actores; así mismo se intentará manifestar la incidencia de éstos en la *apropiación* y transformación de las escuelas (sus formas de trabajo, incidencia curricular o de contenidos) que se encuentran bajo el subsistema educación indígena.

La selección de ejemplos de culturas escolares interculturales y bilingües que se presenta enseguida, tiene la intención de mostrar diversos enfoques de enseñanza/puntos de partida con que se organizan, implementan y/o negocian los planes de trabajo, currículos y prácticas docentes-pedagógicas en diferentes niveles educativos. Comenzaré entonces con la experiencia en preescolar de los “nidos de lengua” -poniendo especial énfasis en un pilotaje para su aplicación en Michoacán-; en segundo lugar se presentan tres experiencias en primarias de Chiapas, Veracruz y Michoacán; en tercer lugar una experiencia de una telesecundaria en

Puebla; en cuarto lugar la experiencia de un bachillerato en Oaxaca; y finalmente la experiencia de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI)¹².

Preescolar

Los nidos de lengua son “un esfuerzo educativo de *inmersión total* en la lengua originaria con niños de uno a seis años de edad, especialmente en comunidades cuya lengua originaria ya no es su lengua materna” (Meyer y Soberanes, 2009: 9, *cursivas mías*); se busca “crear un espacio y un ambiente casi familiar donde los niños chiquitos oigan hablar sólo la lengua originaria a las pocas personas que todavía la hablan” (Ibíd.). Estos nidos tienen su origen en los años ochenta en Nueva Zelanda con la lengua maorí y se diferencian de los programas bilingües del gobierno “por la importancia que dan a aspectos culturales maoríes dentro de su programa y en su forma de organizarse” (Ibíd.). Sumado a lo anterior, también cuentan con cursos muy sistematizados de formación docente (duran 3 años) en los que trabajan/estudian sobre diez ejes¹³ y donde los futuros guías de nidos deberán contar con el dominio de la lengua, colaborar “en forma activa” con un nido y tener la aprobación de una asamblea de nido de lengua.

En México esta propuesta inició en el marco del Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural en el año 2007 en la ciudad de Oaxaca; aquí se “tomó el acuerdo de crear los primeros nidos de lengua para revitalizar las lenguas y culturas originarias en aquellos pueblos y comunidades donde se han sustituido o están en riesgo de perderse” (Meyer y Soberanes, 2009: 15). Como consecuencia de este pacto se iniciaron diez nidos en ese estado, trabajando con las lenguas mixteca, cuicateca, mazateca y zapoteca; no obstante, también se fundaron nidos en otros estados como Yucatán, Chiapas, Guerrero, Jalisco, Sinaloa, Baja California y Michoacán.

¹² Los ejemplos no son exhaustivos y hay muchos más pero aquí nos sirven para 1. Mostrar diversidad en programas IB. 2. Comparar/contrastar enfoques y ver si de alguna manera habría continuidad en los niveles educativos y 3. Observar particularidades, logros y retos en esta diversidad para de alguna manera también vincularlos con el proyecto T'arhexperakua.

¹³ El origen y la historia del nido de lengua, la esencia y filosofía del nido, la lengua maorí, la cultura del mundo maorí, aprendizaje y enseñanza, relaciones humanas, manejo y administración del nido, desarrollo del niño maorí, observación y análisis, prácticas tradicionales y modernas de la salud.

Destaca, además, dentro del trabajo en los nidos de lengua el “proyecto pedagógico” que está detrás de la propuesta y que responde a una “estrategia de recuperación lingüística, y por lo tanto de resistencia cultural” (Ibíd.: 21) en donde en primer lugar se involucra a padres de familia y otros miembros de la comunidad en la incorporación de elementos cotidianos-comunitarios dentro del nido pero también a la inversa, es decir, *llevar* la lengua originaria a los espacios donde ya no está presente y así transformarlos de a poco a través del *uso* de la lengua en la mayor cantidad de dinámicas de la vida social. En consecuencia implica, por una parte, el compromiso de los sujetos y por otra, vincula los espacios pese a que se hace el énfasis en que el nido “no es una escuela” ni se quiere que “el espacio del nido parezca aula de clase” por lo que no se introducen contenidos de los programas gubernamentales, pero sí los que les sean comunes/cotidianos a los infantes (actividades que observen y en las que participen) y las que estén en riesgo de perderse o que ya no se practiquen (ritos, fiestas, formas tradicionales de mostrar respeto, etc.).

En segundo y último lugar, mencionaría las estrategias lingüísticas que se recomiendan para el trabajo en este tipo de programa llamado de *inmersión total* que son: el uso exclusivo de la lengua originaria sin recurrir a la traducción; reconstruir las actividades concretas en que participan los niños en lengua originaria; nombrar en repetidas ocasiones los materiales y utensilios además de comentar las acciones que se realizan “en forma natural y conversacional”; motivar a los nenes con actividades que les gusten pero no insistir ni presionarlos; enfocarse en habilidades orales y de escucha (receptivas), no en la lectura o escritura pues “una nueva lengua se aprende al escucharla y usarla en diversos y repetidos contextos, no al escribir o memorizar listas de palabras y frases” (Meyer y Soberanes, 2009: 36); conversar en forma natural con individuos o pequeños grupos; hacer preguntas; celebrar sus esfuerzos por entender y hablar en vez de enfocarse en los errores lingüísticos.

Como vimos, los nidos de lengua son una propuesta que se concentra en la recuperación y revitalización lingüística y cultural a partir del trabajo con los más pequeños, pero también con los miembros que aun tengan la competencia en la lengua originaria (generalmente abuelitos) para ampliar los usos de ésta en diversos espacios. En ese sentido, el reto que encuentro es la continuidad de esas prácticas más allá del espacio y tiempo del nido y que de

cierta manera, permitiría a estos neños vivir su cotidianidad en su lengua originaria y en los siguientes niveles educativos. Por otra parte, llama la atención que en el material de orientación sobre los nidos (base de este apartado), se remarque la intención de separarse de la escuela y el aula, personalmente considero que puede ser otra forma de hacer escuela y construir el espacio aula, a partir de lo comunitario/local y que justamente por el actuar en el nido, transformaría ambas instituciones. Es decir, que al abrir la escuela a la comunidad, se aprovechen los conocimientos que se generan y comparten ahí.

En el caso de Michoacán, este último punto se reconfiguró en lo que llamaron “nidos de lengua escolarizado”, los cuales se pilotearon en el ciclo escolar 2007-2008 en las comunidades de Puácuaro y Pichátaro (en las subregiones p’urhepechas¹⁴ del lago y la sierra respectivamente), realizando algunas adaptaciones se articuló con los campos formativos del Programa de Educación Preescolar (PREP); es decir, con los contenidos de las asignaturas de la SEP. Según la tesis de Flores (2011), se realizó un proyecto a través del Centro de Estudios e Investigación Educativa en el Medio Indígena en Michoacán (CEIEMIM¹⁵) para ubicar los usos de la lengua p’urhe en el espacio escolar y con el objetivo de preservar y revitalizar la lengua en las comunidades donde se tenían dichas características sociolingüísticas; se registraron las planeaciones derivadas de la selección de contenidos “con visión p’urhepecha” que se trabajaron dos días por semana durante el ciclo escolar. Algunos de esos contenidos fueron por ejemplo: la elaboración de alimentos (atole, tortillas, etc.), la carpintería, la medicina tradicional, etc., los cuales se “apoyaban por la *kaxumbikua* (forma de pensar, de ser y de hacer ... con propiedad de acuerdo a la cultura p’urhepecha)” (p. 101).

La integración de contenidos como la “kaxumbikua” en el espacio escolar me parece sumamente interesante pues es un elemento cultural relacionado directamente con la formación de las personas p’urhepechas y por consiguiente, con el proceso de enseñanza y aprendizaje por lo que es un resultado significativo que se incluya dentro del trabajo del nido escolarizado. No obstante, debido a que el autor no da más detalles sobre lo que fue su implementación

¹⁴ Más adelante, capítulo 2, se tratarán con más detalle las subregiones del territorio p’urhepecha en el estado y en particular en la sierra o meseta, que es la zona geográfica en donde se enmarca la presente investigación.

¹⁵ Este Centro forma parte de la Secretaría de Educación del estado de Michoacán: <http://www.educacion.michoacan.gob.mx/investigacion-en-educacion-indigena/>

y/o sobre la interacción entre profesores y niños en las aulas, no me es posible presentar algún ejemplo de las prácticas concretas derivadas de esta parte del proyecto referido.

Primaria

Para comenzar con este apartado, quiero resaltar que las experiencias documentadas en primaria son mucho más numerosas que en otros niveles educativos pues es aquí donde más aplicaciones hay de programas interculturales y bilingües, incluso por las consideraciones desde la SEP. No obstante, seleccioné tres estudios de caso en donde diferentes proyectos tienen en común el trabajo colaborativo y el desarrollo de contenidos culturales propios basados en sus culturas y lenguas. Es decir, que se relacionan con el contexto directo de los alumnos. En contraparte, cuentan con un tratamiento diferenciado sobre la distribución y uso de las lenguas en el espacio escolar. El primer ejemplo ocurre en el estado de Chiapas con los pueblos tseltal, tsotsil y ch'ol; en esta experiencia, me enfoco en el desarrollo de “tarjetas de autoaprendizaje interculturales y bilingües” como un instrumento curricular que guía el trabajo con contenidos locales como la producción de textiles y el trabajo en la milpa. El segundo ejemplo por su parte, se lleva a cabo en Coahuilán, Veracruz, con el pueblo tutunakú y lo incluí pues contaba con material que daba cuenta de lo que pasa en los salones de clase cuando se trabajan tipos de texto en lengua indígena (lo que es cercano a mi investigación). El tercer y último ejemplo, deriva de la experiencia autonómica de Cherán y es significativo pues este municipio también pertenece a la zona de la sierra o meseta p'urhepecha y a diferencia de las comunidades donde se desarrolla esta investigación, el desplazamiento lingüístico ya está en su última fase.

El primer caso es el de la experiencia colaborativa entre la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), la Red de Educación Inductiva Intercultural¹⁶ (Rediin), y un grupo de académicos no indígenas en el estado de Chiapas. El trabajo intercultural de estos actores ha producido diversos estudios y materiales de los cuales, en este caso, sólo me referiré a las “tarjetas de autoaprendizaje interculturales y bilingües” pues muestran muy

¹⁶ Esta Red está integrada por “maestros-campesinos tsotsiles, tseltales y ch'oles de la misma UNEM, e independientes del estado de Chiapas, a los que se suman profesores indígenas oficiales de cuatro estados de la republica” (Bertely, 2013: 142).

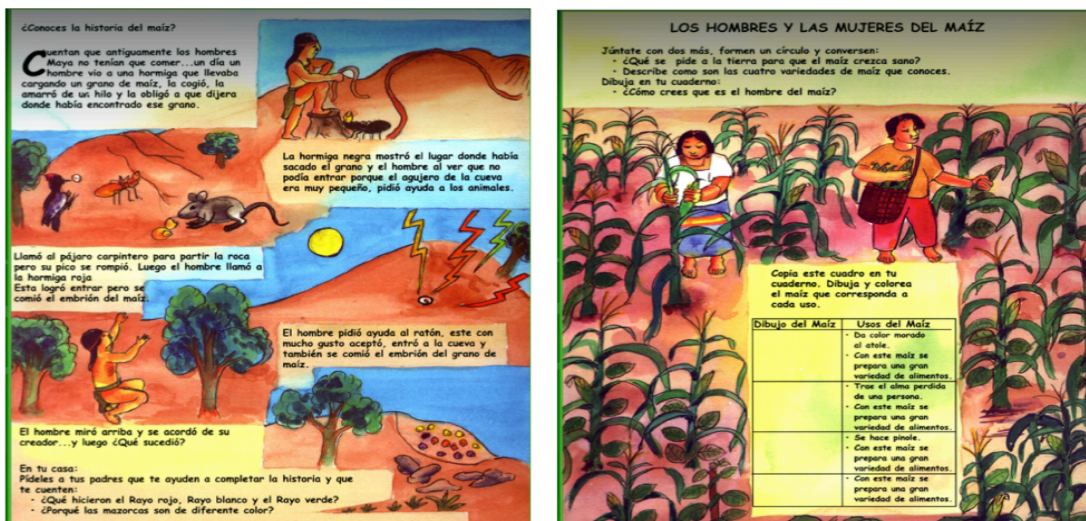
bien el tejido de esta cultura escolar, así como de los actores que aquí se configuran. Sartorello (2014: 77) menciona que dichas tarjetas son un complemento pedagógico para grupos multigrado elaboradas en las lenguas tseltal, tsotsil, ch'ol y español; siguiendo los principios del Método Inductivo Intercultural (MII), creado por Gasché y sus colaboradores. El MII alude, según Bertely (2013), a la “investigación, explicitación y sistematización de los conocimientos y significados propios, implícitos en las actividades realizadas por las y los comuneros en sus territorios, con recursos, técnicas y procesos de transformación que cumplen determinados fines sociales, laborales y ceremoniales” (p. 146).

El proceso de elaboración de tarjetas produjo entonces, que los “educadores comunitarios” conocieran y se apropiaran de esta metodología que les ayudaría para “la investigación y sistematización del conocimiento indígena y para la elaboración de materiales educativos interculturales y bilingües” (Sartorello, 2014: 77). No obstante, también aparecía en el cuadro la figura de los académicos no indígenas por lo que para este equipo, fue muy importante la aportación metodológica de la MAI (Metodología Arraigada Intercultural) para orientar los procesos de diseño curricular colaborativos; es decir, la participación activa de los sujetos individuales y colectivos “en la decisión de los problemas que se van a investigar, los métodos que se usarán para estudiarlos, los criterios para validar los hallazgos y sobre cómo éstos se van a utilizar e implementar” (Christians, 2005 citado en Sartorello, 2014: 84). Lo cual conlleva autoaprendizajes de los actores y descentrar las miradas respecto a los conocimientos.

Ahora bien, para poder lograr este tipo de colaboración, hubo que transitar a lo que denominan como “co-teorización intercultural”, la cual está compuesta por tres dimensiones: a) la de los códigos en vivo, que es registrada y analizada por los colaboradores indígenas; b) la de las categorías fusionadas, que expresan la unión de horizontes de los sujetos que participan; y c) las categorías teóricas, producidas por otros autores pero que “permiten ampliar el alcance teórico de la co-teorización intercultural” (Sartorello, 2014: 87). Este proceso partió del análisis de 11 talleres de diseño curricular en donde se identificaron las contribuciones de cada actor respecto al *ser* y al *hacer* del maestro (“la primera enfatizando en valores y actitudes y la segunda en las prácticas”), que necesariamente iba articulando las diversas

aportaciones y lo que me parece muy importante, dotándolas de sentido dentro de los procesos escolares particulares en donde se insertaron.

Al acceder a las tarjetas¹⁷ en cualquiera de las cuatro lenguas referidas con anterioridad encontraremos diferentes contenidos que para español son: caza, recolección, agricultura, tejidos de fibra vegetal, elaboración de juguetes, elaboración de recipientes de barro, cocina y fiesta; en el caso de las lenguas indígenas, se agregan además los siguientes temas: tejido de algodón y bordado, recipientes vegetales, instrumentos musicales, productos minerales, construcción de vivienda y organización. Todos estos temas te dan acceso a diferentes actividades presentadas en forma de tarjetas y como ejemplo aquí presento un par que refieren a la agricultura en lengua español/castellano



Como podemos ver, la primera tarjeta refiere a la “historia del maíz” mítica común al pueblo maya. No obstante, la historia no se encuentra terminada y piden que se termine sobre la base de lo que los nenes pregunten en casa a sus papás o abuelitos, lo que vincula a la comunidad -en particular a los padres de familia-, con las actividades escolares (en este caso una tarea) y también transforma el discurso oral que los niños reciben de sus familias a un texto escrito que después se trabaja con el profesor en el salón de clases (referencia mejora en redacción en la tarjeta). En la segunda tarjeta, se parte del trabajo en pequeños grupos (o equipos) con el objetivo de responder preguntas específicas y también realizar otras compe-

¹⁷ Ver referencia en:

<https://ccc.inaoep.mx/~llcvf/index.php/materialeseducativos/quehacemos/publicaciones/#tarjetas>

tencias en lengua escrita como la descripción de las cuatro variedades del maíz, para después realizar un dibujo de cada uno. Ambas tarjetas asocian el contenido contextualizado y común a la cotidianidad de los alumnos (los hombres y las mujeres del maíz) además de las actividades de trabajo con oralidad, tipos de textos (relato, descripción, cuestionario) y su escritura. Lo que no me queda muy claro es la dosificación o progresión para su aplicación con niños de diversos grados pues si bien se aclara que fueron pensadas para salones multi-grado, calculo que debe diferenciarse en las prácticas y tal vez haya un documento para los profesores que, hasta donde hay información, el proyecto expuesto no resuelve.

El segundo ejemplo es el de la experiencia de una escuela bilingüe en Coahuatlán, Veracruz, en donde al igual que en el proyecto en donde se enmarca la presente investigación/tesis, la lengua materna indígena es lengua de instrucción y objeto de conocimiento y el español, una segunda lengua; con el objetivo de lograr un *bilingüismo coordinado* en el alumnado. En esta localidad, el tutunakú tiene mucha vitalidad pues se *usa* en diferentes espacios de la vida social, así como en las interacciones entre maestros, alumnos y padres de familia. Para aproximarnos a esta forma de trabajo/cultura escolar recurrimos a los datos presentados por Jiménez Naranjo y Tiburcio (2016) en donde como parte de una investigación más amplia, observaron, registraron y analizaron clases de lengua originaria en la escuela e identificaron actividades didácticas que muestran parte de los *usos* del tutunakú en los salones de clases. Aquí sólo me concentraré en la primera de ellas.

La actividad didáctica “escritura de relatos para el periódico” (p. 40), es otra manera de aproximarnos a los enfoques de enseñanza y las formas en que se aprende en las aulas. No obstante, también nos muestra elementos de otros niveles o planos de y para el análisis de propuestas IB. En este caso, corresponde al primer año de primaria y se articula con la “práctica social del lenguaje: escuchar y narrar relatos de sucesos actuales” de la asignatura tutunakú propuesta por la DGEI-SEP; es decir, que es una de las lenguas que ya cuenta con materiales específicos, tanto para profesores como para alumnos, en la enseñanza de lenguas indígenas como L1¹⁸. En esta actividad, se les pidió a los neños que redactaran un texto sobre algún evento o situación que hubiera sucedido en la comunidad en dos versiones, tutu-

¹⁸ Es el caso también del amuzgo, hñähñú, maya, mazahua, mephaa y nahuatl.

nakú y español (no se menciona si fueron en la misma clase, mezclando de cierto modo ambas lenguas o si se trabajó diferenciando muy bien el espacio de una y otra, o en dos o más clases; esto toma relevancia por el enfoque de enseñanza que está detrás de una propuesta pedagógica y cultural específica) para luego leer sus producciones frente al grupo y realizar un dibujo ilustrativo.

Las autoras ponen el acento en cómo los niños se desenvuelven en el salón de clases y cómo el profesor apoya y “respeta” sus procesos en escritura pues son de primer grado y recién están comenzando el proceso de alfabetización; para esto hacen uso de fragmentos de entrevistas con los maestros. Mencionan algunos elementos interesantes como las interacciones entre maestro y alumnos en lengua indígena –aunque no las especifican/transcriben- e incluso, algunas participaciones de madres de familia que llegan al salón a apoyar a sus hijos; también se enfatiza cómo el maestro motiva la lectura de los textos producidos y anima a los chicos a la comprensión y pronunciación de grafías y palabras apoyándose del resto del grupo.

El trabajo en esta escuela va en contra del proceso de castellanización presente en muchas escuelas del subsistema de educación indígena y aquí recae su importancia pues justamente, mencionan que de tres escuelas con las que trabajaron durante la investigación, sólo ésta fue en la que lograron identificar una verdadera alfabetización en lengua originaria y que, además, intenta vincularse con las prácticas comunitarias. Otro elemento a destacar es la configuración interactoral e interinstitucional en la que participaron durante aproximadamente cinco años los responsables del diseño y piloteo del material de trabajo; aquí aparecen miembros de las comunidades, líderes indígenas, investigadores, docentes, autoridades educativas locales y funcionarios de la DGEI. La colaboración y el involucramiento y apropiación de los materiales derivados de la propuesta Parámetros Curriculares en esta escuela de Coahuilán, se ha convertido “en proyecto social propio, comunitario y escolar, con capacidad especial para reproducirse e incluso ser autónoma de los actores iniciales que la originaron” (Jiménez Naranjo y Tiburcio, 2016: 44). Finalmente, se hace referencia a las problemáticas asociadas a: la adquisición del español como segunda lengua, la continuidad de la propuesta en los siguientes niveles educativos, la presencia de pedagogías “tradicionales” en la

enseñanza de lenguas y la transposición de los usos y significados del tutunakú de lo comunitario a lo escolar y dicen que los consideran “más como problemas emergentes asociados a una práctica bilingüe [que requieren] de nuevas metodologías y estrategias (...) gestionadas por el impulso e interés que se construye desde lo local” (Ibíd., 2016: 45).

El tercer y último ejemplo en este nivel educativo es el que surgió del proceso autonómico de Cherán en la subregión de la meseta/sierra p’urhepecha. Me pareció un buen caso para contrastar pues en esta comunidad/municipio la lengua originaria ha sido desplazada significativamente por lo que, dentro del proyecto más amplio, se elaboró una propuesta para iniciar su revitalización así como su tratamiento específico como segunda lengua. Llama la atención que por el tamaño y número de la población se cuente con muchas escuelas en todos los niveles educativos; para el caso de las primarias, existen 10 públicas y 1 instituto de educación privada. Dentro de las escuelas públicas, además hay otra división que corresponde a las que pertenecen al subsistema de educación indígena bilingüe y las que pertenecen al sector General Urbano, las cuales tienen diferente control administrativo.

El proyecto educativo de Cherán K’eri “surge desde las realidades problemáticas de los últimos años en nuestro pueblo (...) tratará de integrar elementos culturales y lingüísticos sustanciales en todos los procesos educativos de todos los niveles y modalidades establecidas al interior de la población (...) pero sin menospreciar los planes y programas nacionales educativos” (Proyecto educativo Cherán K’eri, 2013: 4 en Colin, 2014: 70). Según Colin (2014), el plan de desarrollo del municipio de Cherán (2014-2015) comprendía los siguientes temas principales: territorio, cultura y arte, lengua, conocimientos y gobierno -en particular el tema educativo se fue articulando con varios de éstos-; la idea fue que en cada fogata¹⁹ se tratara el tema a manera de que los integrantes de cada una contribuyeran al debate/diálogo y así ir armando una o más propuestas con el objetivo de “integrar elementos culturales y lingüísticos de la comunidad al currículo de la escuela” (p. 70). Sumado a lo anterior, se creó la co-

¹⁹ Los estudios de Velázquez (2013) y Colin (2014) en Cherán, muestran cómo estas fogatas o *parhankuas* fueron decisivas en el movimiento de defensa del territorio, el cual es un espacio de socialización entre diversos sectores de la comunidad y que, de cierto modo, se llevaron de las cocinas a las calles.

misión de “Educación y Cultura”²⁰ quien convocó a una serie de talleres en donde participaron alrededor de 108 comuneros y comuneras que estaban interesados en el tema educativo y que devino en la conformación del “Plan de educación comunitaria integral” el cual “se discutió, revisó y autorizó conjuntamente con la comunidad en las asambleas de cada uno de los cuatro barrios [para después] llevarse a los docentes de las escuelas de la comunidad” (p. 71).

Además del componente lingüístico, que “promueve un *bilingüismo de carácter aditivo y enriquecedor*”, dentro de los objetivos específicos del Proyecto Educativo se alude a elementos culturales como son: “nuestra cosmovisión”, “nuestra historia e identidad p’urhepecha” y al “desarrollo de una nueva cultura educativa ambiental para reorientar la preservación de los recursos naturales a partir de la cosmovisión propia de la comunidad” (Proyecto Educativo Cherán K’eri, 2013: 5); lo que indica la presencia de un elemento formativo muy contextualizado y que resulta vital en la conformación de los ciudadanos de Cherán pues justamente esta problemática fue la que detonó la lucha por la autodeterminación. Ahora bien, tenemos estas referencias culturales y pedagógicas que se tradujeron en puntos generales de acción, ejes de trabajo²¹, contenidos (líneas temáticas, mapa curricular y progresión por grado y nivel –inicial a secundaria-), y propuestas de actividades que quedaron, según la tesis de Colin (2014), en una especie de complemento que los docentes podían o no usar pues la base del trabajo cotidiano era y es el Plan de Estudios de la SEP.

No obstante, me parece muy importante señalar que con el trabajo en lengua p’urhe se programaron, sobre todo, contenidos en donde el alumnado pudiera ir conociendo vocabulario y algunas formas comunicativas (como los saludos) en lengua indígena hasta el primer ciclo. Para el segundo ciclo, se seguiría ampliando el vocabulario y se ejercitaría la comunicación oral a través de poemas, canciones y juegos; finalmente en el tercer ciclo dichas competencias se practicarían y se produciría algún nivel de dominio de *formas* del p’urhe en las cuatro

²⁰ Dicha Comisión contó con el apoyo de dos maestras y con el del colectivo “T’arhexperakua- Creciendo juntos” (del que soy parte y del que versa esta tesis), “en especial con los aportes del maestro Gerardo Alonso (...) que guió el trabajo ya elaborado, principalmente en la inclusión de la lengua indígena” (Colin, 2014: 71).

²¹ Fueron cinco: estudio y análisis de la lengua p’urhepecha como segunda lengua; los saberes propios o comunitarios a través de la lengua; la práctica colectiva y la comunalidad en la escuela; el respeto al medio ambiente y a la naturaleza; y la disciplina del deporte, el arte y la salud.

habilidades. Para el resto de contenidos que se incorporaron, destaco la introducción a las etnomatemáticas (identificación numérica oral y escrita, uso de medidas p'urhechas de capacidad, longitud y tiempo, calendario p'urhecha, cuantificación y clasificación de objetos en p'urhe), reconocimiento del ambiente natural que rodea a la escuela, historia local, valores y prácticas de la comunalidad (faenas, periodo de siembra, cosecha, etc.), conocimiento de la estructura organizacional comunal y familiar, conocimiento del territorio (dimensiones, lindantes, fronteras, etc.), la producción comunal a partir de las empresas comunales recientes, y el reconocimiento de las tradiciones y fiestas de la comunidad (Colin, 2014: 82, 87, 88).

Concluyendo con este ejemplo, considero que podemos ubicar al menos tres elementos que muestran la configuración y el desarrollo del Proyecto Educativo en Cherán. En primer lugar, que surgió como parte de un proceso más amplio de autodeterminación comunitaria, lo que de cierta manera ya involucraba a los miembros de la comunidad en diferentes temáticas de interés colectivo. Como consecuencia de esto, en segundo lugar, fue posible entonces que se desarrollaran contenidos y competencias de la lengua y cultura p'urhecha y comunitaria por grados en educación básica –lo que me parece un avance significativo-. Y en tercer lugar, la problemática generada para aplicar este esfuerzo en el plano de la co-construcción cotidiana, debido en gran parte, a lo que menciona Colin (2014) en las conclusiones de su tesis: la diversa realidad de las escuelas que hay en la comunidad, que si bien ya advertíamos una primera distinción entre las del sector General Urbano y las de educación intercultural bilingüe, el autor repara también en otros factores que modifican las condiciones de y para la enseñanza y el aprendizaje como son: la ubicación de las escuelas, su infraestructura, el número de docentes y alumnos (hay escuelas multigrado), la participación política y magisterial. Así como en la articulación con los contenidos del currículo nacional.

Secundaria

La experiencia que seleccioné para este nivel educativo es la de la telesecundaria “Tetsijtsilin” en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla, ya que muestra un camino recorrido en la implementación de un programa intercultural y bilingüe, que tiene proyectos diseñados e implementa-

dos por los jóvenes de la comunidad. La importancia de esto radica en la falta de continuidad a nivel programático que existe entre primarias indígenas bilingües y la secundaria²², así como la “diversificación de las prácticas docentes” (Morales, 2012: 21) para la elaboración de propuestas innovadoras. El origen del trabajo en este espacio escolar fue impulsado por la Sociedad Agropecuaria²³ del CEPEC (Centro de Estudios y Promoción Educativa para el Campo) en donde el propósito primordial fue vincular el contexto escolar con proyectos de vida para los jóvenes egresados a través de la pertinencia de los aprendizajes; es decir, de lo que ellos conocen y viven en la cotidianidad.

Según Morales (2012) las actividades educativas de esta secundaria están inspiradas en “la escuela rural mexicana, la enseñanza activa y la educación popular, [y] así como la decisión de promover la lengua materna, constituyen propuestas que encuentran concurrencia con planteamientos teóricos como el aprendizaje situado, las comunidades de práctica y el enfoque intercultural” (p. 26). Como ya mencionamos la enseñanza y el aprendizaje situado se relaciona con la relevancia social de las prácticas, las cuales se llevan a cabo por comunidades; en “Tetsijtsilin” se identifican al menos dos: la de alumnos y exalumnos, y la que reúne alumnos con personas de la comunidad. En ambas se realizan actividades que se desprenden de su propuesta pedagógica, la cual consta de los siguientes cinco ejes rectores:

1) la promoción de proyectos escolares (de corte agroindustrial, de corte ambiental y de recolección de datos)

2) la adecuación y la innovación curricular: las áreas de **agricultura tradicional** (cultivo de hortalizas, cultivo de árboles maderables y frutales, rescate de plantas silvestres con propiedades curativas, elaboración de abonos orgánicos, floricultura, y producción permanente) y las **artes** (talleres de capacitación en recreación artesanal, carpintería, telar de cintura, música)

²² En la Reforma de Educación Secundaria de 2006, “la SEP decretó que en las localidades con un 30% o más de población indígena se desarrollara de manera obligatoria la asignatura de Lengua y cultura indígena (asignatura estatal con una carga horaria de tres horas a la semana) ... Hay que aclarar que se trata de una asignatura sólo para el primer grado de secundaria” (Cano y Bustamante, 2017: 12).

²³ “Sociedad de solidaridad social constituida por pobladores de San Miguel Tzinacapan; sus proyectos productivos y capacitación (horticultura, cría de conejos, carpintería, tejido en telares, etc.), crearon condiciones para que se reflexionara acerca de las posibilidades y oportunidades del mejoramiento del nivel de vida de los habitantes” (Morales, 2012: 24).

ca, danza, elaboración de artículos de chaquira, elaboración de ceras ornamentales, corte y confección, cerámica y computación).

3) el fortalecimiento de la lengua materna²⁴ (talleres de lengua nahuat –variante dialectal sin “l”-, de una hora a la semana para cada grupo con los siguientes bloques temáticos: gramática de la lengua y lectura, aritmética tradicional, promoción de los derechos humanos y colectivos de los pueblos indígenas, y tradición oral)²⁵.

4) la promoción de una convivencia intercultural (a través de las interacciones cotidianas de los agentes en este espacio escolar – los profesores y alumnos provienen de diversas comunidades y condiciones).

5) la gestión educativa participativa desde el seno de la comunidad escolar (desde la Sociedad de Solidaridad Social conformada por exalumnos, quienes coordinan los proyectos productivos de corte agroindustrial y gestionan otros recursos para impulsar nuevos proyectos en donde se insertan los alumnos).

Como podemos ver, cada uno de los ejes asocia una serie de contenidos y competencias que requieren del involucramiento de las comunidades de práctica y que además se pueden conectar con los de las asignaturas del Plan de Estudios de la SEP. Uno de los casos que me pareció muy interesante y en el que ahondaré un poco más siguiendo a Morales (2012: 31), es el relacionado con el primer eje: la promoción de proyectos escolares como el *Tatokna-nakatsin* /sembrando honguitos/, que pertenece al corte agroindustrial. Este proyecto tiene como fin último brindar una alternativa alimenticia de alto valor nutrimental a población con dieta deficiente, a través de la producción de setas blancas o *xonotnanakat*. La autora hace énfasis en como al involucrarse los chicos en la producción de estos hongos comestibles a partir de rastrojos de paja y pulpa de café, también ubican las fases del proceso: pasteuriza-

²⁴ Según Morales (2012: 37), desde el año 2006 se inscribieron muchos alumnos no hablantes de lengua indígena, provenientes de la cabecera municipal de Cuetzalan, por lo que hubo que conformar grupos alternos de alumnos que se iniciaran en el aprendizaje oral del nahuat.

²⁵ Los nombres en nahuat de los bloques temáticos son: Tajkuilolpanti y Amaixtajtolis, Tapoualmej, Melaukanemilis, Sanilmej.

ción, siembra, incubación y cosecha, los cuales son “contenidos educativos que corresponden a la Asignatura de Ciencias (con énfasis en Química) y Tecnología”.

Otro proyecto, pero de corte ambiental, es el de *Tapajtianij tsikitsitsin* /médicos chiquitos/ en donde los alumnos conforman un grupo escolar que durante todo un año “cultiva y realiza los cuidados necesarios a las plantas con propiedades curativas que componen el área *maseualpajti* (herbario húmedo); también elabora algunos productos de medicina tradicional (jabones, pomadas, infusiones, micro-dosis, etc.), además de artículos para aseo personal (jabones, champús) utilizando las plantas cultivadas en el herbario” (p. 32).

Para cerrar con esta experiencia, coincido con Morales (2012: 40) en que una de las fortalezas de la propuesta de esta telesecundaria radica justamente en como se ha enriquecido el currículo formal con los conocimientos, prácticas y costumbres de los pobladores de Tzinacapan pues los alumnos amplían lo que viven y conocen en sus comunidades para aplicarlo a nuevos contextos o con objetivos específicos (como en el caso de la producción de hongos: apoyar la alimentación deficiente de ciertos sectores de la sociedad) pero que de igual manera conecta este tipo de saberes con los programados para asignaturas como ciencias y tecnología. También las acciones para la preservación de la lengua nahuat en una escuela que formalmente no tiene espacio suficiente para ella en este nivel, me parecen significativas; sobre todo cuando se involucra a miembros de la comunidad y se complementa con *usos*, sentidos y/o visiones del mundo cotidianos.

Bachillerato

Para aproximarnos al ejemplo de este nivel educativo, recupero elementos de dos de los tres casos de educación media superior comunitaria mixe que registró y analizó Erica González Apodaca (2008), quien entiende el proceso educativo como un campo político en el cual se interrelacionan múltiples actores (autoridades federales y municipales, profesores y sus facciones, intelectualidad local, principalmente) que se disputan recursos materiales y simbólicos generando arenas escolares en donde predomina el actuar de los “profesionistas indios” como intermediarios o *brokers*. De manera complementaria, también presenta elementos sobre los contextos en que surgen las propuestas pedagógicas en el Bachillerato Integral

Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP), la preparatoria comunitaria de Santa María Alo-tepec, y el proyecto de Bachillerato Comunitario en Totontepec Villa de Morelos, me concentraré aquí en los dos primeros²⁶.

El BICAP surge en el año de 1996, entre un “complejo proceso de gestión encabezado por un grupo de profesionistas locales, que los lleva a apropiarse de la institución original (el CBTA núm. 192) y adquirir control sobre la propuesta pedagógica y la selección del cuerpo docente de la escuela” (González Apodaca, 2008: 178). Se ha constituido como un “proyecto étnico” basado en “principios comunitarios” con una serie de 12 objetivos escolarmente significativos como son: partir del reconocimiento y dinamización de los valores culturales, hábitos y costumbres comunales, el desarrollo de métodos y técnicas adecuadas al contexto de las comunidades mixes, la capacitación lingüística en mixe (lectoescritura), la adquisición de conocimientos prácticos y útiles que puedan ser aplicados en las comunidades, conservar y fomentar el uso de plantas medicinales así como el desarrollo de actividades productivas de la región, entre otros.

Una de sus primeras formulaciones fueron las Líneas de Investigación y Capacitación para el Aprendizaje Significativo (LICAS), “orientadas a articular saberes locales y conocimientos científicos en torno a las prácticas productivas y culturales de la comunidad” (Ibíd., 2008: 205) como las actividades agropecuarias y de conservación de recursos naturales, los oficios y actividades comerciales en pequeña escala y las actividades culturales, artísticas y recreativas. Seguido a esto, se replantearon las líneas para implementar un currículo modular inspirado en el sistema de la UAM-X, que se organizó alrededor de “objetos de transformación definidos en función de la lectura del contexto local y sus principales problemas (...) se fundaba en la investigación-acción y el involucramiento del estudiante con la problemática local y sus conexiones con la realidad nacional-global” (p. 206).

²⁶ La razón por la que no se incluyó el Bachillerato Comunitario es porque la autora no presenta ningún elemento curricular o de integración de contenidos que pudiera hacer comparable este caso con los dos primeros en la línea de lo que se busca mostrar aquí. Sin embargo, es una buena muestra del tejido de las redes de intermediación que presenta G. Apodaca a lo largo de todo su texto.

En el caso de la preparatoria comunitaria de Santa María Alotepec, también se ubicó una estructura común al Modelo del Bachillerato Integral Comunitario (BIC) o Modelo Educativo Integral Indígena (MEII) (IEEPO, 2002 en González Apodaca, 2008: 255) que se desarrolló a partir de la experiencia del BICAP y en donde oficialmente se validaron asignaturas comunitarias como “lengua materna, identidad y valores comunitarios, derechos sociales y colectivos de los pueblos indígenas, historia local y regional, y formación para el desarrollo comunitario”; éstas se integraban a la vez en las “áreas de conocimiento” propias del nivel medio superior; por ejemplo en el Área “lenguaje y comunicación”, vemos programada a la lengua materna en seriación los tres primeros módulos, junto con los talleres de lectura y redacción; en los módulos cuatro y cinco, vemos aparecer además la asignatura de inglés y la de ciencias de la comunicación 1 y 2. También pasa lo mismo en las áreas de humanidades (identidad y valores, derechos sociales), ciencias sociales (historia local-regional), y ciencias naturales (higiene, nutrición y salud comunitaria).

Como ya mencioné, la autora presenta estas experiencias a la luz de las pugnas por el control de los bienes simbólicos y los discursos étnicos que se han producido a partir de la implementación de dichas propuestas pedagógicas, lo que nos alerta sobre los usos de la diversidad con fines políticos, asimismo que nos muestra el gran capital simbólico de un modelo “con validación oficial, que se difunde como punta de lanza en las políticas educativas con población indígena, acorde a los compromisos gubernamentales en materia de reconocimiento de la diversidad cultural” (González Apodaca, 2008: 272). En ese sentido, observamos que mucho de este capital simbólico se objetiva, además de los discursos y acciones de los actores, en la integración de contenidos “étnicos y comunitarios” en el currículo de estas escuelas; sumado a esto, la experiencia emanada de esta cultura escolar es representativa para los enfoques de EIB en este nivel educativo.

Universidad

En el nivel último de escolarización, presentaré el ejemplo de una las universidades interculturales en México²⁷, la de la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI); la cual “es la

²⁷ Las universidades interculturales comenzaron a inaugurarse en el año 2004 y a la fecha se ubican en los estados de Sinaloa, Chiapas, Tabasco, Guerrero, Estado de México, Puebla, Michoacán, Quintana Roo, San Luis Potosí e Hidalgo (en Nayarit se inauguró, pero actualmente se encuentra en abandono).

primera y única institución del programa de universidades interculturales, impulsada por el gobierno federal a través de la CGElyB, que se crea como parte de una universidad pública autónoma, en este caso la UV. Está organizada en cuatro sedes regionales: Huasteca, Totonacapan, Grandes Montañas y Selvas” (Ávila y Mateos, 2008: 64-65). Según Dietz y Mateos (2015: 15-16), estas universidades constituyen un nuevo tipo de institución destinada a formar jóvenes provenientes de regiones indígenas, lo que posibilita su desarrollo profesional, así como el de sus pueblos debido a su pertinencia cultural.

La UVI abrió sus puertas en el año 2005 y en un principio se ofrecieron las licenciaturas en “Gestión y Animación Intercultural”, y en “Desarrollo Regional Sustentable” pero en 2006 cambió a una sola licenciatura en “*Gestión Intercultural para el Desarrollo*” (GID) con cinco diferentes orientaciones: comunicación, sustentabilidad, lenguas, derechos y salud; lo que modificó el plan de estudios para todos sus estudiantes (incluso los que ingresaron en cualquiera de las dos primeras licenciaturas). Dos años más tarde, se puso en marcha la Maestría en Educación Intercultural para, sobre todo, apoyar los procesos formativos de los docentes de la UVI (Morales, 2015). Otro aspecto muy interesante que configura este espacio, es el acompañamiento de un equipo multidisciplinario quienes “recopilando y contrastando los diversos conocimientos que confluyen en las prácticas docentes, áulicas como extraáulicas de la UVI” (Dietz y Mateos, 2015: 22), articularon saberes formales e informales, generados en diversos contextos y vinculados con los actores involucrados (docentes, alumnos, miembros de la comunidad, ONGs, entre otros), resultando en la producción del proyecto Inter-Saberes.

InterSaberes se ha conformado como una propuesta pedagógica dentro de la UVI (licenciatura en GID), que se subdivide en ocho semestres y sirve como un “tronco común” a las cinco orientaciones. Este programa cuenta con “experiencias educativas” (en lugar de “asignaturas clásicas”), agrupadas por áreas de formación y por modalidad en donde investigadores, docentes y alumnos se relacionan con las problemáticas de las comunidades, a través de un acercamiento de corte etnográfico y por medio de actividades de vinculación comunitaria, gestión de proyectos y de investigación-acción. Así, se realizan diagnósticos (proporcionando herramientas metodológicas a los jóvenes), gestiones (de saberes y proyectos), se planea

y evalúa en colectivo para que el alumnado desde el primer semestre ya comience a investigar y/o participar en la gestión dentro de sus comunidades de origen, y usando tanto su lengua materna como el español (Dietz y Mateos, 2015: 22-23).

En todas las sedes de la UVI se han puesto en marcha proyectos relacionados con las cinco orientaciones de la licenciatura (GID) que atienden a problemáticas específicas de las zonas interculturales en donde se encuentran. A manera de ejemplo, vemos como la orientación en derecho que se dio en la sede Huasteca al estudiar cómo en varias comunidades los estudiantes y profesores vinculan, junto con autoridades locales y jueces de paz, “los «usos y costumbres» locales con la procuración «oficial» de justicia” o cómo se han revitalizado y recuperado figuras como autoridades tradicionales comunitarias. Por su parte, en la sede Totonapecan, un proyecto con orientación de salud vincula “saberes-haceres medicinales y curativos que se practican entre los totonakú así como en comunidades mestizas” con las actividades de los gestores egresados y “su papel de mediación frente al sistema público estatal de salud”. En el caso de la sede Grandes Montañas, se aplica la orientación de comunicación para la gestión de proyectos del patrimonio cultural y finalmente, en la sede Selvas existe un proyecto con orientación de sustentabilidad en el intercambio de saberes-haceres agroecológicos y ambientales (Dietz y Mateos, 2015: 35-38).

El recuento de las *experiencias* que han implementado un enfoque intercultural y bilingüe nos muestra –al menos en parte–, cómo los actores (Estado, pueblos, alumnos y maestros indígenas, antropólogos u otros investigadores, principalmente) se han *apropiado* de ciertos elementos que transforman las prácticas en el espacio escolar a través de los niveles educativos. Conjuntamente, vemos que dichas prácticas (así como los discursos que acompañan el enfoque IB), configuran las culturas escolares indígenas de manera muy cercana al contexto inmediato donde se insertan. También comienza a delinear puntos en común respecto a los puentes que se construyen entre saberes (comunitario-local, regional, federal, global); así como a la necesidad de diseñar instrumentos en donde estos elementos sean formulados y posteriormente aplicados, como pasa con el currículo.

Sumado a lo anterior, recuperamos la discusión sobre las orientaciones culturales que subyacen a los tipos de educación bilingüe y que en las experiencias presentadas se ubican en modelos lingüísticos y pedagógicos de “preservación, interculturalidad y enriquecimiento” (Hamel, 2001: 151). En el caso del ejemplo de preescolar, los nidos de lengua, vemos cómo se crea un espacio particular para el *uso* de la lengua indígena y que responde a un programa de revitalización en donde la función de la lengua materna es un “instrumento prioritario” (ibid) y que se practica, sobre todo, a través de la escucha y el habla recreando situaciones comunicativas del contexto directo, vinculando adultos mayores y niños pequeños. Llama la atención que, en el caso de Michoacán, se aplicó este programa de inmersión en el marco de la escuela, relacionando las actividades con los contenidos de asignatura de la SEP.

Para el caso de la primaria, vemos en el primer ejemplo (de las tarjetas de autoaprendizaje) cómo alrededor de la creación de un material, se sistematizó la propuesta de “co-teorización” que justifica la integración de contenidos culturales para después convertirlo en herramientas pedagógicas que vinculan el contexto directo con elementos relacionados a la cultura escolar, como la lectura y escritura. No obstante, no se especifica la distribución y uso de las lenguas en las aulas, así como el tratamiento diferenciado en contenidos para salones multigrado lo que, pareciera, desdibuja el componente bilingüe, que si bien está presente en las tarjetas en lengua indígena y español, no se problematiza o se muestra explícitamente el tratamiento de las lenguas. En el segundo ejemplo, en la primaria Coahuilán, Veracruz, pudimos apreciar cómo se implican distintos actores en el diseño curricular (DGEI, profesores y líderes indígenas, investigadores externos, principalmente) y cómo producto de esta configuración se trabajó en el diseño de una asignatura en/de lengua indígena así como materiales en tutunakú desde la SEP-DGEI, que después fueron observados y analizados en clases con alumnos, manifestando la apropiación que hacen los maestros de los mismos. En ese sentido, se presentó a través de un relato o suceso comunitario (es decir, anclado en lo local), una tarea académica relacionada a la escritura en ambas lenguas, pero al igual que con el ejemplo anterior, no se profundiza en la distribución de cada una de ellas. Por su parte, en el último ejemplo de este nivel (Proyecto Educativo Cherán K’eri) se observó el diseño de un programa que partió dentro de un proyecto social-comunitario más amplio y donde una de sus reivindicaciones se articuló a la escuela como ese espacio en donde

se podría ir recuperando la lengua y cultura p'urhepecha (en la comunidad ha habido desplazamiento lingüístico significativo) y que, por esa razón, la función de la lengua indígena se daría como “instrumento secundario” (Ibid). Llama la atención el involucramiento de distintos sectores de la sociedad en el diseño del proyecto educativo y los obstáculos que se han vivido al querer implementar el programa pues las condiciones de las escuelas, maestros y alumnos son considerablemente diferentes.

Con el ejemplo de secundaria, en Puebla, se hace evidente la necesidad de articular contenidos significativos a nivel comunitario con las asignaturas del Plan de Estudios. Como ya se mencionó, es difícil ubicar experiencias en este nivel pues no hay una secuencia o progresión coherente con el subsistema de educación indígena desde la primaria, por lo que sólo se considera para primer grado, una asignatura estatal de lengua indígena (que además no cuenta con materiales específicos). Sin embargo, en esta experiencia el trabajo de profesores y miembros de la comunidad devino en la sistematización de ejes rectores que potencian el diseño y la aplicación de proyectos, la agricultura tradicional y las artes, la vinculación de los alumnos con la comunidad y con los contenidos de asignatura. En ese sentido, también observamos estos elementos en la experiencia del Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP) y la preparatoria comunitaria de Santa María Alotepec (Oaxaca), en donde se logró validar asignaturas comunitarias asociadas a la lengua materna, valores comunitarios, derechos colectivos, historia local y regional, principalmente.

A nivel superior, con la experiencia de la UVI, observamos cómo los jóvenes se relacionan profesionalmente con sus comunidades de origen y cómo se ha diseñado un programa, a través de la Licenciatura en Gestión Intercultural para el Desarrollo, para llevar a cabo proyectos que impacten positivamente a los pueblos. Otro elemento muy importante es la formación de los alumnos indígenas en la investigación colaborativa, en el diseño y puesta en marcha de proyectos pertinentes al contexto directo de cada una de las sedes y de las que han devenido tesis escritas en lenguas indígenas.

Las diversas formas de trabajo adscritas a modelos interculturales y bilingües, ofrece algunas pistas respecto a cómo es pensada y aplicada este tipo de educación a través de los nive-

les educativos e incluso muestra, cómo dentro de una misma orientación cultural (pluriculturalismo) hay una variedad de programas y diversos *usos y formas* de los conocimientos culturales y lingüísticos que genera una determinada configuración de actores, así como los modelos pedagógicos que sustentan sus propuestas. No obstante, dentro de este universo considero que hay, al menos, tres temas centrales comunes: el acompañamiento entre investigadores y comunidades educativas, la incidencia de la escuela en la comunidad y viceversa, y el diseño de materiales curriculares. Este último punto en particular, constituye el eje rector de mi investigación pues es a través de la clasificación y sistematización de conocimientos, que los sujetos se apropian y explican los materiales para después dotarlos de sentido con los alumnos al construirlos interactivamente en los salones de clase.

1.3 El currículo como objeto cultural. Sistematización, apropiación y construcción de conocimientos interculturales y bilingües

En este apartado se construye conceptualmente al currículo como un objeto cultural, pues considero que en él se condensa una serie de significaciones-sentidos que son, por una parte, sistematizados y clasificados; y por otra, apropiados e implementados por los sujetos. Como hemos visto hasta el momento, en la mayoría de los casos expuestos, se sistematizaron e integraron en diferentes maneras los elementos que se vinculaban a la vida comunitaria, pero también los que tenían que “llevarse a la escuela”, como las lenguas originarias -con todo lo que vehiculan-. Las escuelas aparecen entonces como espacios de prestigio, que se busca transformar para que los aprendizajes que ahí se generen sean pertinentes y constituyan/sean parte de una formación integral para los ciudadanos indígenas. Esta orientación pluricultural que aparece en múltiples experiencias, dibuja contenidos culturales que se concretan “en las condiciones reales de la enseñanza” (Gimeno Sacristán, 2010: 13).

El currículo emerge entonces como “uno de los núcleos de significación más densos y extensos para comprender [la educación] en el contexto social, cultural, entender las diversas formas en las que se ha institucionalizado” (p. 11). Por esta razón, Gimeno Sacristán (2010) advierte sobre lo complejo que es tanto definirlo, como ubicar una teoría pues ambas cosas son construcciones históricas que se dan en determinadas condiciones: “su configuración y desarrollo engloba prácticas políticas, sociales, económicas, de producción de medios didác-

ticos, prácticas administrativas, de control o supervisión del sistema educativo, etc.” (p. 12). Incluso, menciona que la teoría del currículo es una *metateoría* que engloba discursos teóricos generados en múltiples territorios de la educación o fuera de ella y que debe verse como una problemática entre la teoría y la práctica; entre la educación y la sociedad.

Por su parte, Ángel Díaz Barriga (2003: 3-4), nos invita a preguntarnos si el currículo es un problema conceptual o una dimensión disciplinaria, pues hacer referencia al currículo implica “una infinidad de adjetivos y por supuesto una enormidad de significados” y por esa razón es que este concepto está en “proceso de disolución como resultado de una polisemia que lo acompaña”. En ese sentido, afirma que muchos de estos “adjetivos” (oculto, de facto, formal, procesual, vivido, intercultural, bilingüe, entre otros) de alguna forma “permiten comprender un sentido de lo curricular [pero que] rebasa a quienes pretenden «definir» lo curricular”.

No obstante, con el propósito de comprenderlo, se ha producido una cantidad significativa de investigaciones –desde diversas disciplinas- que ha convertido en objeto de estudio a lo que sucede en el ámbito escolar, por ejemplo “la selección, organización y distribución de contenidos en unas perspectivas; la realidad áulica; las fracturas, discontinuidades que en cada grupo escolar se generan; las distancias entre el curriculum pensado, el enseñado y el vivido, así como sobre los aprendizajes valorativos no intencionados”. Todos estos objetos de estudio “reclaman”, según el autor, “reconocer la existencia de una producción conceptual articulada a partir de una disciplina, en relación con ella y con la tarea de dar cuenta de ella. Esta disciplina es la que denominamos *campo del currículo*” (página 4, cursivas mías).

Ahora bien, pensar en una disciplina que atienda las temáticas relacionadas con el currículo es también ubicar múltiples miradas teóricas sobre él pues ésta se conforma(ría) de las investigaciones desarrolladas desde diversas áreas de conocimiento (antropología, pedagogía, psicología, sociología, etc.). Frida Díaz Barriga (2005), nos muestra que, en la década de los noventa en México, el desarrollo del currículo tuvo una importante expansión, “pero al mismo tiempo una gran diversidad de significados en los modelos curriculares adoptados, así como desconocimiento de la forma en que se llevan a la práctica y de los cambios reales

que propician” (p. 57). Dicha revisión apunta a que el desarrollo curricular se articula con la introducción de “innovaciones educativas”, que también están relacionadas con “sendos programas de evaluación y financiamiento”, que podemos ver reflejados en estándares, competencias y parámetros en los Planes de Estudio.

El análisis de la producción curricular²⁸ que nos presenta la revisión de Frida Díaz Barriga (2005: 59-60) se basa en cinco ejes temáticos que ocuparon un número diferenciado de trabajos: el “desarrollo del currículo” (identifica los modelos desde los que se orientaron el diseño y operación de proyectos curriculares) el que se convirtió en el principal tema estudiado (32%); en segundo lugar aparece la temática sobre “currículo y formación profesional” (propuestas y estudios sobre docencia y formación de profesionales) (28.5%); a la “evaluación curricular” (trabajaron las principales propuestas de modelos o metodologías) le corresponde el tercer lugar (23.7%); los “procesos y prácticas curriculares” (respecto al aula o escuela) fue el eje que estuvo en cuarto lugar (8.5%); y finalmente, “la conceptualización de la esfera de lo curricular” (abordaje teórico desde diversas disciplinas, sobre todo) ocupó el último lugar de la producción (7%). Estas cifras adquieren relevancia, pues según la autora, si consideramos la cantidad de trabajos sobre “generación de propuestas y modelos curriculares” y los que “abordan los temas tradicionalmente vinculados con las necesidades institucionales de definir el qué y el cómo del currículo (desarrollo del currículo, formación profesional y evaluación)”, podemos ubicar “casi 85% o tres cuartas partes de la producción curricular mexicana”.

Las múltiples miradas del campo del currículo que vemos en la producción académica, complejizan aún más un consenso sobre qué es y cómo funciona. Desde la antropología podemos aportar una construcción teórica sobre los significados y sentidos que se construyen desde un plan de estudios hasta el aula –en las prácticas reales-; no basta con formular propuestas, argumentar o fundamentar los modelos, sino que se necesita ofrecer “resultados, evaluaciones o información que permita determinar el éxito e impacto de lo planeado, o incluso que den cuenta de los mecanismos y condiciones bajo los cuales operan” (Díaz Barriga, 2005: 79-80). En ese sentido, apuntamos a la reconstrucción –aunque sea parcial- del proceso en

²⁸ La autora analizó 652 documentos en función de los ejes.

que los actores seleccionan y sistematizan elementos de diversos tipos de conocimiento, para después transmitirlos a los alumnos en el espacio escolar. Así mismo, pensamos que en diversas fases es posible develar algunos elementos socioculturales plasmados en los discursos y en las prácticas.

En el caso de la educación indígena se ha recurrido a las adjetivaciones de “intercultural” y “bilingüe” para hacer visible una determinada orientación cultural, que puede valorar positivamente la diversidad (como vimos más arriba). A nivel de los programas de estudio, si bien tenemos la particularidad del actor Estado como un parámetro de legitimidad de los contenidos que se plasman ahí, no podemos obviar la lucha de los pueblos indígenas y afrodescendientes para incorporar elementos socioculturalmente pertinentes que promuevan tal orientación. Así, nos preguntamos cómo se configuran las relaciones de colaboración o las iniciativas del trabajo curricular, así como cuáles son las interacciones que tienen los sujetos con el material y cómo sucede la apropiación y construcción de significado entre maestros y alumnos en los salones de clase. En otras palabras, preguntarnos cómo los conocimientos curriculares son organizados, clasificados, representados y comunicados por quienes interactúan en este campo.

De acuerdo con la propuesta de Rockwell (1996, 1999), podemos utilizar categorías como apropiación y experiencia para contribuir a la discusión sobre la escolarización como un proceso cultural que matiza las acciones de los sujetos en este espacio. En particular, aquí resultan útiles para analizar los elementos de conocimiento dentro del currículo, es decir, de todo lo que se construye como “contenido” y a su vez, cómo eso se transforma en prácticas (planes, actividades, tareas académicas, evaluaciones cotidianas, entre otros). Así, podemos pensar el currículo como un objeto derivado de una configuración cultural, que organiza los aprendizajes y de cierta manera también las prácticas.

Según esta autora, hay una lectura dual entre la acción humana y el contexto cultural en que se desarrollan los procesos; por una parte, se corre el riesgo de ver la cultura como si ésta “produjera personas”, como si la cultura dominara por completo la acción humana y por el contrario, se podría analizar a las “personas produciendo cultura”, como si no existiera “una

matriz cultural a partir de las que se producen nuevas prácticas y significados” (p. 2). En ese sentido, categorías como apropiación

simultáneamente conlleva el sentido de la naturaleza activa/transformadora de la acción humana, y el carácter constrictivo/permisivo de la cultura. El término sitúa sin ambigüedad la acción en la persona, en tanto él/ella toman posesión sobre y *hacen uso* de los recursos culturales disponibles. Al mismo tiempo, alude al tipo de cultura fijada en la vida cotidiana; en objetos, herramientas, prácticas, palabras y gustos; tal como son experimentados por las personas. Esta noción de apropiación coincide con una concepción antropológica emergente de la cultura como múltiple, situada e histórica y que claramente no es pensada como agente (p. 2)

La apropiación de un objeto cultural común, como puede ser el currículo único y obligatorio para la educación básica en México, puede suceder diferencialmente a partir de las formas que tome en la(s) acción(es) de los actores educativos pues ésta “siempre transforma, reformula y excede lo que es recibido” (Chartier, 1991: 19). La apropiación diferencial de objetos o bienes culturales sucede, además, dentro del “conflicto social sobre la clasificación, jerarquización y consagración o descalificación de dichos bienes” (Chartier, 1993 citado en Rockwell, 1996: 3). Así mismo, autores como Reygadas (2008) han analizado la distribución desigual de los bienes así como “los aspectos simbólicos que atraviesan los mecanismos de apropiación y expropiación” (p. 38) de los mismos como parte de los “filtros de la cultura, cuyos procesos de valoración, clasificación, jerarquización, distinción, contra-distinción, equiparación y diferenciación inciden en la determinación de la cantidad y la calidad de los beneficios que cada individuo y cada grupo recibe en una sociedad” (p. 38).

Lo anterior nos obliga a preguntarnos, por un lado, sobre la posición diferenciada de los grupos dentro de una sociedad y la distribución desigual de bienes culturales²⁹ que tiene cada uno; por el otro, sobre lo que los sujetos se apropian (qué seleccionan y cómo lo transforman) y cuáles son los sentidos y significados asociados a los mismos. Para el caso de la educación indígena, tenemos además procesos de dominación y resistencia respecto a los conocimientos y las lenguas de los grupos, que en palabras de Bonfil Batalla (1988), permite

²⁹ Rockwell (1996) diferencia las interpretaciones que tiene la categoría de apropiación según el paradigma en el que se use. Aquí coincidimos con ella en el uso amplio que sugiere que “la apropiación de significados y prácticas culturales puede ocurrir en varias direcciones, y no es necesariamente configurada siguiendo el modelo de apropiación unidireccional de la plusvalía en la producción capitalista” (p. 2).

“entenderlos como fenómenos mucho más complejos de lo que resultan si sólo se les ve en función de la competencia por recursos materiales significativos” (p. 2)

En su clásico estudio sobre la teoría del *control cultural*, Bonfil ya apuntaba a estas problemáticas; para él éste es un concepto clave que articula grupo étnico, cultura e identidad en un “conjunto de niveles, mecanismos, formas e instancias de decisión sobre los elementos culturales en una sociedad dada”; en otras palabras dichos elementos culturales pueden ser propios o ajenos y según las decisiones que se tomen sobre ellos, propias o ajenas, producirá un tipo de ámbito cultural (autónomo, apropiado, enajenado e impuesto) pero que tampoco se reduce pues un elemento puede formar parte de dos ámbitos o transitar. Si pensamos en el ejemplo de “cultura impuesta” que da Bonfil en este texto, “la enseñanza escolar (o la escuela como institución)”, vemos cómo aparecen “decisiones ajenas” a las comunidades en cuanto a “el calendario, los programas, la capacitación de los maestros, la obligatoriedad de la enseñanza, etc.”, así mismo “los elementos culturales que se ponen en juego son también ajenos –al menos en gran medida: libros, contenidos de la enseñanza, idioma, maestros, etc.”. Hoy en día, considero que muchos de estos elementos han transitado al ámbito de “cultura apropiada” pues los grupos cada vez más, *hacen uso* de dichos recursos. De igual manera, muchos de los elementos del ámbito de lo “autónomo” (o de lo propio), se han incorporado a la escuela, que estaría en el cuadro de Bonfil en el ámbito de la “cultura impuesta”.

Por su parte, Hamel (1996: 181-182) nos habla de las tensiones y conflictos entre lenguas, discursos y culturas que se viven en el espacio escolar a partir del cuestionamiento sobre la apropiación de lo ajeno y enajenación de lo propio. Este autor menciona que la problemática de la educación bilingüe no se limita a la elección de una lengua u otra para la instrucción sino que la organización del discurso y los modelos culturales de referencia juegan un papel fundamental por lo que la adecuación de métodos, tiene que responder a la realidad cultural de los alumnos y “partir, desarrollar y consolidar determinados componentes de la cultura propia para conocer y adquirir los modelos y contenidos culturales de la sociedad dominante a partir de la cultura autóctona”. Finalmente, coincidimos con Hamel en que “en la educación indígena bilingüe, un campo de central relevancia para la relación entre lo propio y

ajeno, se reproduce el conflicto lingüístico por lo menos en los tres niveles identificados” (modelos culturales, estructuras discursivas y estructuras lingüísticas) en el texto referido.

1.4 Reflexión final

En este primer capítulo, se presentaron las orientaciones culturales que han incidido en el diseño y desarrollo curricular. En específico cómo esto impacta en las maneras de tratar la diversidad desde el Estado pero también cómo poco a poco se ha ido negociando el control cultural desde los pueblos; a su vez éstos actores constituyen una multiplicidad de culturas escolares, que desde una matriz de significados, sistematizan (seleccionan, clasifican) ciertos elementos que representan, de manera colectiva y a través de instituciones sociales, “matrices constructoras del propio mundo social” (Chartier, 1993), las cuales producen usos y significaciones diferenciados a partir de la apropiación de bienes simbólicos., como son los conocimientos que se abordan y generan en la escuela. Esta apropiación es parte de la acción humana en donde las personas/grupos transforman y significan los elementos culturales en sus prácticas cotidianas.

El currículo intercultural y bilingüe desarrollado e implementado desde las experiencias colaborativas y de investigación muestran cómo se relacionan los actores alrededor de este objeto y cómo, de a poco, se han transformado las escuelas que se adscriben a esta forma de trabajo. A la vez que abona a la discusión del “entendimiento de la «interculturalidad» en educación [lo que] implica, entre otros puntos, zonas de interacción y negociación de procesos culturales y lingüísticos en el contexto de la socialización y el aprendizaje” (De León, 2010: 13).

Por esa razón, en el siguiente apartado presentaremos etnográficamente a San Isidro y Urin-guitiro, iniciando por las configuraciones territoriales en la región donde se ubican, así como el entramado de actores que las han generado (Estado, gobierno, pueblos, entre otros) para aterrizar en dinámicas de socialización comunitarias y familiares que buscan identificar algunos elementos de participación infantil y su relación con la enseñanza y el aprendizaje situado. Posteriormente, nos aproximaremos a las escuelas en donde se enmarca el proyecto

escolar “T’arhexperakua-Creciendo Juntos” para exponer a detalle la cultura escolar derivada de la investigación-acción colaborativa, en particular en el desarrollo e implementación de materiales curriculares.

Considero que la primera categoría que aparece es cultura, la cual se objetiva en espacios específicos, en este caso la escuela, y también en ciertas situaciones, como en el salón de clases. En ese sentido, también apuntamos a ubicar al currículo como un objeto cultural que condensa significados, los cuales están clasificados y sistematizados. Las representaciones que hacen los sujetos de estos conocimientos nos lleva a pensar en cómo éstas producen prácticas específicas; es decir, usos y significaciones diferenciadas a partir de la apropiación de bienes simbólicos, los cuales se expresan en la cotidianidad, siendo experimentados por las personas. A lo largo de la tesis se buscará mostrar cómo se configuró el proyecto escolar y en particular el currículo intercultural bilingüe, cuáles fueron los elementos que significaron y dotaron de sentido el trabajo colectivo y cómo esto se transforma, por la apropiación de los profesores, en parte fundamental del proceso de aprendizaje de los niños p’urhepechas en ambas escuelas.

SEGUNDA PARTE

SAN ISIDRO-URINGUITIRO Y SU PROYECTO ESCOLAR

2. Dos comunidades p'urhepechas en la sierra michoacana

Para presentar etnográficamente a las comunidades donde se realizó la investigación y el surgimiento y desarrollo del proyecto escolar conformado por los profesores de ambas escuelas primarias en colaboración con el equipo externo de investigadores. En este apartado se abordará en primer lugar la zona p'urhepecha dentro del estado de Michoacán para dar cuenta de cómo se ha configurado ese territorio a lo largo del tiempo y cuáles han sido los “procesos de redefinición espacial [que han sucedido] a nivel interregional” (Dietz, 2017: 38), que para este caso se ubica en la subregión Sierra o Meseta, específicamente en lo que se conoce como “Comunidad Indígena de Pamatácuaro”.

En segundo lugar, nos aproximaremos a San Isidro y Uringuitiro a través de su organización social y tratando de reproducir, de cierto modo, la cotidianidad de la vida en las comunidades con base a los elementos observados y registrados en trabajo de campo. Lo anterior, busca mostrar algunos aspectos de la socialización que se pueden contrastar o que coinciden con el otro espacio que nos interesa: la escuela. En ese sentido, construiremos el puente para llegar a las escuelas primarias “Miguel Hidalgo” (San Isidro) y “Benito Juárez” (Uringuitiro).

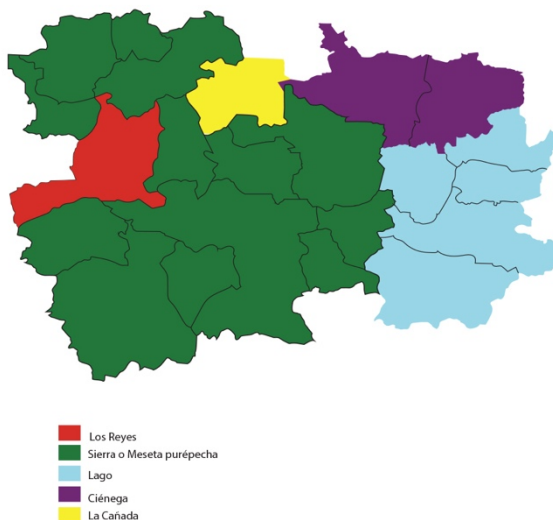
En último lugar, reconstruyo el inicio y desarrollo del proyecto escolar desde la perspectiva de los que lo conforman y desde los documentos que tenemos de este proceso que aun continúa y del que han resultado muy significativas: la producción y sistematización de material curricular, la constante formación docente a través de lo que se conoce como investigación-acción colaborativa y las fases de evaluación de contenidos y competencias lingüísticas junto con la expresión escrita en ambas lenguas³⁰.

2.1 Espacio geográfico y configuración territorial

³⁰ La investigación de posgrado de Roxili Meneses ha mostrado, a partir del análisis cuantitativo de los resultados de las pruebas, que el desarrollo de las competencias escritas en ambas lenguas se correlacionan entre sí. Además, tiene entre sus objetivos (en curso en doctorado) el diseño adicional de una batería de pruebas que incluyan contenidos de asignatura. Estas evaluaciones son paralelas a las que realizan los profesores en los salones de clase y para la boleta de calificaciones de la SEP.

El pueblo p'urhepecha se concentra mayoritariamente en el estado de Michoacán, en el oriente del país. Dentro de este estado, su población se divide en cuatro subregiones: el Lago, la Cañada de los Once Pueblos, la Sierra o Meseta y la Ciénega.

Subregiones purépechas



Mapa 1. Subregiones p'urhepechas en Michoacán.

Esta región habitada por el pueblo p'urhepecha está lejos de concebirse como “una unidad homogénea” (Dietz, 2017: 33) debido a las relaciones que se establecieron con el Estado, sobre todo en la implementación de políticas de integración y desarrollo. En la reconstrucción histórica que realiza Dietz (1999; 2017), se puntualizan algunos momentos de los procesos que fueron definiendo a cada una de estas subregiones desde el Estado y con el acompañamiento de la academia. En primer lugar, resalta un elemento importante para esta división: la puesta en práctica de macroproyectos en los que el Estado-nación “intentó incorporar el área de asentamiento p'urhepecha mediante la subdivisión del área y su sujeción bajo «centros rectores» extrarregionales, todos ellos ciudades mestizas desde hace siglos: la Meseta se somete al área de Uruapan, las comunidades del Lago a Pátzcuaro o incluso a Morelia, la Cañada a Zamora y la Ciénega a Zacapu o incluso también a Zamora” (Dietz, 2017: 34).

En segundo lugar, la academia, en particular la antropología, también ha jugado un papel importante para conceptualizar la región debido a la relación que se estableció entre ésta y las políticas gubernamentales. A grandes rasgos podemos mencionar trabajos clásicos como el de Moisés Sáenz en Carapan, las etnografías tipo monografía derivadas del Proyecto Tarasco de “orientación lingüístico-educativa” (Pérez-González, 1988) y que estuviera bajo la dirección de Mauricio Swadesh y los trabajos de Aguirre Beltrán sobre las regiones de refugio y la Cuenca del Tepalcatepec. No obstante, Dietz (2017) advierte que las conceptualizaciones acerca de lo regional que se fueron construyendo desde los estudios académicos sobre los purhépechas, cometen “el mismo error estructural:

Mientras que Beals³¹ y otros limitaban el espacio a su dimensión *emic* –definido por el comunismo de la población purhépecha como un espacio únicamente local-, los estudios regionales posteriores reducen el espacio adoptando una perspectiva extrarregional, *etic* –mimetizando la negación del espacio purhépecha por un expansivo Estado-nación, pero sin plantearse los procesos de redefinición espacial que mientras tanto vienen ocurriendo a nivel intrarregional” (p.37-38).

Dar cuenta de los procesos de “redefinición espacial” que ocurren en distintos niveles y a través del tiempo, podría ayudarnos a superar este error de conceptualización. En el trabajo de Dietz, por ejemplo, se observa cómo la interacción entre los múltiples actores (el Estado, las comunidades, la academia, etc.) generó acciones sobre el territorio y su organización, sobre la población y sus actividades productivas, sobre el control de los recursos materiales y simbólicos que se conjuntan en esta *región*.



³¹ Ver Beals, 1945.

Para el caso que nos concierne aquí, me limitaré a la hablar de la subregión Sierra o Meseta en donde se ubican las comunidades de estudio, articulando algunos datos históricos con la etnografía realizada para esta investigación. La subregión de la Sierra o Meseta comprende un área de aproximadamente 5 279,53 km² (dato de mi aproximación en Google, ver mapa 3) que conforman quince municipios, algunos de ellos ya con población mayoritariamente mestiza, como Uruapan, Los Reyes o Tangancicuaro; otros municipios, por ejemplo Cherán o Charapan se consideran p'urhepechas aunque ya no se hable la lengua. No obstante, hay zonas en donde la vitalidad lingüística es muy fuerte, la cual “no guarda una relación mecánica con el grado de marginalidad geográfica de las comunidades” (Capistrán y Nava, 1998: 144).

Según el último censo del INEGI³², hay 117, 221 hablantes del p'urhepecha en todo el estado de Michoacán. “Como lengua viva, el p'urhepecha es altamente uniforme; a pesar de algunas diferencias léxicas, morfológicas, fonético-fonológicas y de entonación, existe un alto grado de inteligibilidad entre todos los hablantes” (Capistrán y Nava, 1998: 144, 146)³³. Pertenece a la familia *tarasca*, la cual “se encuentra integrada en la actualidad por un solo idioma, el cual no ha podido ser relacionado genealógicamente con ningún otro; en consecuencia el tarasco puede ser considerado una lengua aislada” (Catálogo de las lenguas indígenas nacionales, INALI, 2008: 203). Según Capistrán y Nava (1998: 146), tradicionalmente, se han reconocido tres áreas dialectales: la Sierra, la cañada de los Once Pueblos y el Lago. No obstante, los estudios de Friedrich (1971, 1973) establecen, basado en rasgos fonéticos, fonológicos y morfológicos, 14 áreas dialectales; entre ellas destacan cinco áreas en la subregión sierra (una de ellas Pamatácuaro).

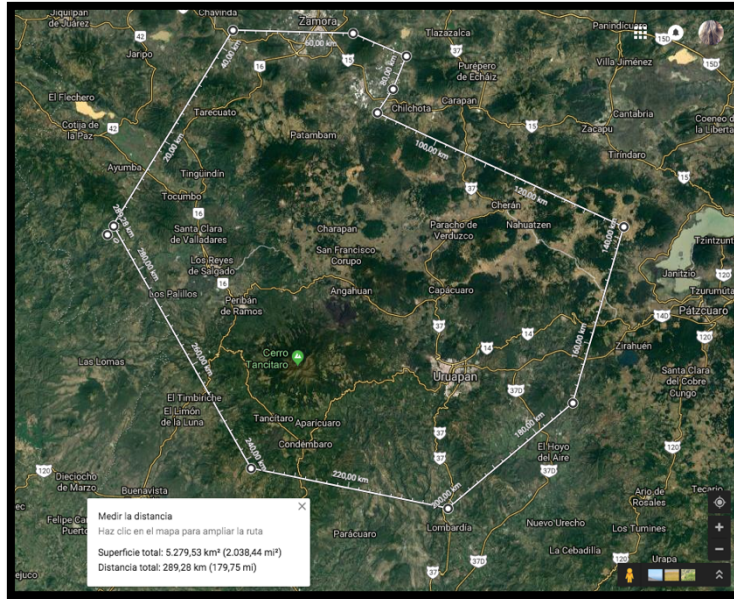
Otra distinción de esta subregión corresponde a la que se hace a partir del clima pues “la también llamada meseta tarasca o sierra purépecha, no tiene una delimitación unánimemente adoptada

A veces se ve reducida a la tierra fría (a menudo llamada «verdadera» sierra tarasca), es decir una zona de relieve elevado, cuyos rasgos climáticos más rele-

³² <http://cuentame.inegi.org.mx/monografias/informacion/mich/poblacion/diversidad.aspx?tema=me&e=16>

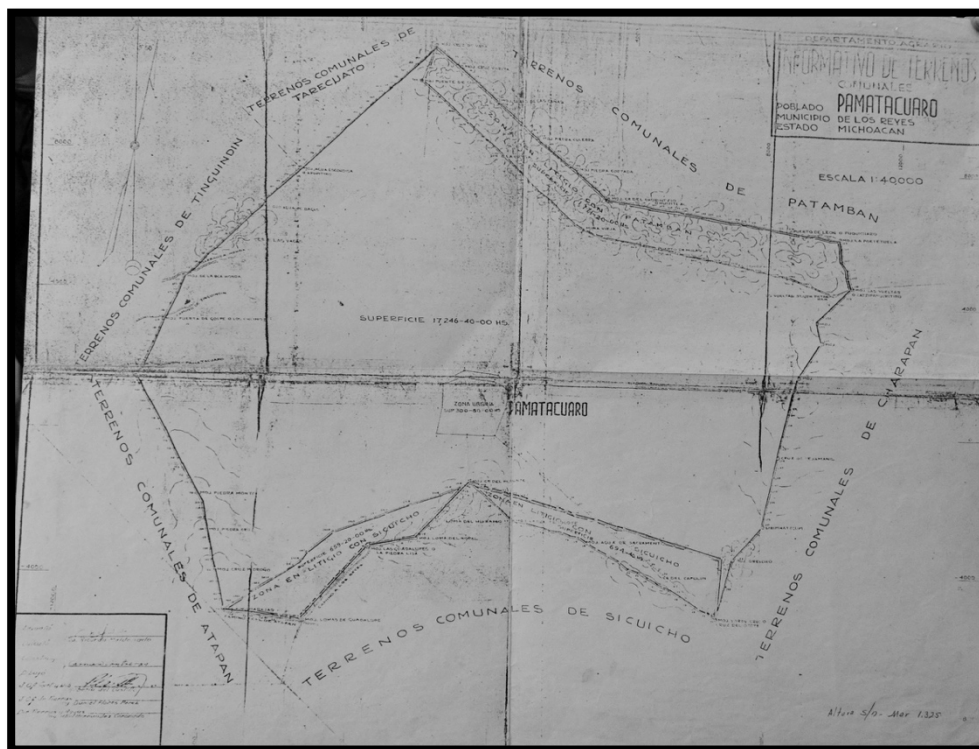
³³ Los autores hablan de una “excepción hecha de Angahuan, cuyas diferencias dificultan la comunicación entre este poblado y el resto de las comunidades p'urhepechas” (p. 146).

vantes son: promedios anuales de temperatura bastante bajos, desde 14-16° C a 2 000 m de altura hasta menos de 12° C entre 2 500 y 3 000 m de altura, y con numerosos días de heladas en el año, o sea en promedio entre 120 y 180 cada año. Para otros, los límites de la sierra tarasca incluyen –parcial o totalmente- la tierra templada, zona entre los 500 y 1 500 m de altura, ubicada al borde de la «verdadera» sierra, y que se opone a ella por la ausencia casi total de heladas y una mayor cantidad de lluvias (Motte-Florac, 2013: 4)



Mapa 3. Aproximación de la subregión Sierra o Meseta p'urhepecha Fuente: Google

Esta subregión como podemos ver es muy heterogénea pues puede comprender tierras frías, templadas y cálidas, así como la diversidad cultural que existe en este territorio. De hecho, el municipio de “Los Reyes” en donde se ubican San Isidro y Uringuitiro, cuenta con una cabecera del municipio y 31 localidades, de las cuales 15 forman parte de otra región conocida localmente como “Comunidad Indígena de Pamatácuaro”, la cual tiene una extensión de aproximadamente 17,240 hectáreas (ver mapa4) en las que se encuentran la comunidad de Pamatácuaro y catorce anexos: Uringuitiro, San Isidro, San Antonio, Santa Rosa, San Benito, San Marcos, San Luis, Xaniru, La Tinaja, La Zaramora, Queréndaro, Los Pozos, Tsirio, Tapan y Tata Lázaro. Estas comunidades comparten elementos socioculturales como la misma variante del p'urhepecha (como vimos más arriba), los sistemas de parentesco-residencia, de cargos y ritual.



Mapa 4. Comunidad Indígena de Pamatácuaro Fuente: Secretaría Agraria

La Comunidad Indígena de Pamatácuaro ha intentado conformarse como un municipio propio conforme a la “Propuesta³⁴ de Ley sobre Derechos de los Pueblos Originarios del estado de Michoacán de Ocampo”³⁵, la cual fue entregada por el Concejo de los Pueblos Originarios de Michoacán al entonces candidato a gobernador del estado Lázaro Cárdenas Batel en 2001 y que finalmente no se aprobó en el Congreso Local “por falta de consenso entre las fracciones partidistas” (Jasso, 2010: 72). La posición sobre esta Propuesta de Ley en algunos líderes en San Isidro al día de hoy es muy crítica pues mencionan que no se consultó a las 14 comunidades anexas y que si bien hubo participación en varios eventos que lideró la Organi-

³⁴ Los antecedentes y resultados de esta propuesta se articulan con la implementación de la Reforma Constitucional en Materia Indígena (2001), en la que los Pueblos Originarios vieron trastocados sus derechos respecto a la autonomía, la libre determinación, el territorio, la educación, etc.

³⁵ En la primera versión del proyecto de ley, la propuesta de nuevos municipios indígenas incluía 17 en total: “Las comunidades ahí enlistadas eran Tarecuato, Patamban, Pamatácuaro, Arantepacua, San Jerónimo, Cuanaajo, Santiago Azajo, Ocumicho, Tiríndaro, Carapan, Ichán, Capacuaro, San Lorenzo, Caltzontzin, Sicuicho, Nurío, Pichátaro; y en la costa Ostula, Pómaro y Coire. Vale señalar que esta lista fue y ha seguido modificándose desde que se renovaron las discusiones al respecto; así, un año antes, en otro listado se añadían lugares como Zipiajo, Santa Fe, a veces se mencionaba San Andrés, entre otros; en la costa sólo se mencionaba Ostula. En varios casos esto ilustra la discusión que hay sobre la integración de los nuevos municipios, en una situación cruzada por afinidades y conflictos intercomunitarios” (Ramírez Sevilla, 2002: 168).

zación Nación Purhepecha (ONP) para definir la Propuesta de Ley final, no se sintieron identificados:

“Lo de la propuesta de municipio lo promovieron algunos líderes de la comunidad de Pamatácuaro como mero posicionamiento político. No se consultó a las comunidades anexas (...) sí participamos en algunos foros, lo encabezaron los de la Organización Nación Purhepecha, que a la verdad fue una enmienda o copia de lo propuesto por el EZLN” (habitante de SI, 2018).

La opinión de este líder hoy, la interpreto sobre la base de conflictos entre las organizaciones³⁶ y las comunidades que han venido ocurriendo en la región; en cuanto a las primeras, un emblemático caso es el que se dio entre en la ONP, que generó la Nación Purhepecha Zapatista (NPZ); en el segundo caso, resulta paradójico que por un lado se aprecie una serie de acciones en la lucha del reconocimiento de derechos colectivos y por el otro una serie de enfrentamientos entre ellos por los lindantes y los usos de los recursos provenientes de estos territorios. Las contradicciones entre el sentido que toman las estrategias políticas, ya sea por la dinámica comunitaria o la capacidad de agencia y dinámica cotidiana, es un debate clásico en la antropología (véase Leach, 1954).

Algunos de estos conflictos intercomunitarios de los que se tiene registro en este territorio son en particular entre los vecinos de la comunidad de Pamatacuaro y sus anexos con las siguientes comunidades: Sicuicho, Charapan, Patamban, Tinguindin, Tarecuato y Atapan. Esto nos habla de una necesidad de regular el territorio, tanto en sus límites como en las acciones que se permiten sobre él, por ejemplo la tala o el pastoreo. Muchas de estas pugnas se atienden hoy en día por medio de juicios que implementa la Secretaría de Desarrollo Agrario Territorial y Urbano (SEDATU), a través del Programa de Atención a Conflictos Sociales en el Medio Rural (COSOMER) que en lo específico a las disputas por la propiedad y/o posesión de la tierra que se derive de un conflicto agrario; sumado a lo anterior, habrá que cumplir con los criterios de elegibilidad del Programa y que suscriban a un diagnóstico³⁷ realizado por el SECTOR³⁸ en la entidad.

³⁶ En el estado han surgido diversas organizaciones indígenas y campesinas, entre las que destacan: la Unión de Campesinos Emiliano Zapata (UCEZ), el Consejo Indígena Permanente (CIP), el Frente Independiente de Comunidades Indígenas de Michoacán (FICIM), el Frente Independiente de Pueblos Indios (FIPI-Michoacán), etc. (ver Zárate Vidal, 1998; Ramírez Sevilla, 2002; Jasso, 2010).

³⁷ El diagnóstico debe contener los siguientes elementos: problemática, antecedentes del conflicto, actores involucrados, superficie en conflicto, población afectada por el conflicto, enfrentamientos, síntesis del diagnós-

Observamos entonces que, en esta organización del territorio, las relaciones que se producen por la vecindad entre comunidades han sido, sobre todo, de conflictos y negociaciones respecto a los usos que se hacen de él para la siembra y otras actividades productivas. Dietz (2017) menciona que, en específico en la Meseta, los conflictos en esta subregión relacionados a la tierra transcurrieron en dos modalidades: intra e intercomunales. El primer caso, fueron “entre familias ricas, por un lado, que desde el inicio de la desamortización han podido acumular parcelas como apoderados legales, y familias pobres, por otro lado, que carecen de parcelas”. En el segundo caso, los conflictos entre comunidades que:

– a raíz de la escasez de tierras- expanden la frontera agrícola hacia los bosques aledaños, afectando con ello unos linderos poco precisos que como terrenos silvícolas podían ser aprovechados para uso doméstico por familias de distintas comunidades, pero que una vez desforestadas y parceladas rápidamente se convierten en objeto de disputa entre comunidades vecinas (p.115).

Estas relaciones de los habitantes de la Sierra con su territorio, si bien son producto de procesos históricos, están mediadas por el estatus que de la tierra se tiene (comunal, ejidal, privada) y es precisamente este anclaje con la propiedad colectiva de la tierra que configura la organización que las comunidades indígenas tienen en estos espacios, y que a su vez se contraponen a las relaciones que el Estado ha querido establecer creando dispositivos para regular y distribuir la tierra. No obstante, y como ya vimos, las organizaciones también se han dado desde los pueblos para cuidar y proteger estos territorios. Un caso importante para pensar la relación entre el Estado y las comunidades, se observa a través del cargo de Representante y Sub Representantes³⁹ de Bienes Comunales. Es interesante que, en el caso de la Comunidad Indígena de Pamatácuaro, el representante es de la comunidad de Pamatácuaro, mientras que los sub representantes pertenecen a los catorce anexos⁴⁰. Esta figura tiene origen virreinal basada en la propiedad comunal en el que “el cargo se denomina Representante de bienes comunales porque su base territorial todavía depende de un título virreinal y no de

tico, existencia de incidencia indígena, participación de organizaciones campesinas y/o políticas, alternativa de solución y grado de complejidad del COSOMER.

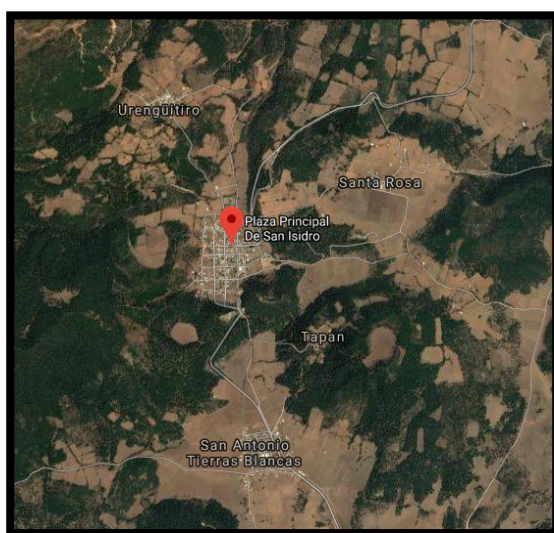
³⁸ “SECTOR: Para efectos del PROGRAMA, será el integrado por la Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano, Procuraduría Agraria y Registro Agrario Nacional” (Lineamientos general COSOMER, 2015: 4)

³⁹ Este cargo también es conocido como “auxiliar del representante”.

⁴⁰ Esta división ha ocasionado algunos problemas entre Pama y sus anexos pues el recurso por servicios ambientales que deviene de las hectáreas de bosque, llega sólo al representante, por lo que algunos líderes de San Isidro y Uringuitiro me comentaron que el representante se queda con el dinero y no lo distribuye en el resto de las comunidades. El año 2017 el recurso fue de cerca de 2 millones de pesos.

una resolución presidencial” (habitante de SI). La importancia de la conceptualización de este espacio adquiere sentido para quienes lo habitan, pues condensa significados y organiza los modos de vivir en él. También es objeto de pugnas y negociaciones entre los pobladores.

Dentro de los anexos que integran la Comunidad Indígena de Pamatácuaro, nos ubicaremos ahora en los que se desarrolla esta investigación: San Isidro y Uringuitiro, los cuales se encuentran al poniente de la capital del estado⁴¹. Las coordenadas (GD) para San Isidro son: Latitud: 19.738295, Longitud: -102.297002, Altitud: 2586 metros; mientras que para Uringuitiro son: Latitud: 19.749892, Longitud: -102.3038, Altitud: 2630 metros.



Mapa 5. San Isidro y Uringuitiro. Fuente: Google Maps

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 Tsiro. Su extensión territorial es de aproximadamente 4,000 hectáreas entre las cuales una parte menor son tierras de cultivo temporal (algunos productos que se obtienen son: maíz, frijol, papa, calabaza, chilacayote y en algunas partes brócoli); y la mayor parte corresponde a la zona boscosa de especies coníferas⁴². Las dos comunidades se encuentran a una distancia de aproximadamente un kilómetro. 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 y algunas heladas.

⁴¹ Están flanqueadas por otras dos ciudades importantes en Michoacán: Zamora (al norte) aproximadamente a 45.3 km y Uruapan (al sureste) aproximadamente a 62.1 km.

⁴² En el bosque también hay algunas plantas comestibles y una gran variedad de hongos y hierbas medicinales (como el nuriten).



Mapa 6. Ubicación de SI-UR en relieve. Fuente: Google

Durante los años 1930, las actuales comunidades de San Isidro y Uringuitiro conformaban un solo pueblo denominado *Jurhinhitiro*, que en español se puede traducir como “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 Pamatacuaro. 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, la cual escasea en esta zona⁴³.

Como ya mencioné, ambas comunidades (al igual que el resto de la Comunidad Indígena de Pamatacuaro) comparten la misma variedad lingüística, la cual se diferencia de otras subregiones, aunque esto no representa problemas en la comunicación entre hablantes⁴⁴. Además, el sistema de parentesco, matrimonio y cargos es básicamente el mismo, con diferencias en las fechas del santo patrono. Para ampliar esta información, en los siguientes apartados presentaré los datos etnográficos recopilados en trabajo de campo relacionados a la organiza-

⁴³ Durante la primera parte de mi trabajo de campo (2014), se realizó una excavación profunda cerca de la cancha principal, en la primer calle. Lamentablemente no se encontró una fuente de agua en el subsuelo a diferencia de la comunidad vecina de San Antonio, donde después de tres años de trabajos (en agosto de 2017), se inauguró el pozo profundo para abastecer a los habitantes.

⁴⁴ La mayor parte de estos datos fueron obtenidos de la tesis colectiva de licenciatura de los profesores de las comunidades (Alonso et al, 2004).

ción social, cotidianidad comunitaria y espacios de socialización pues, por una parte, considero que es una manera de capturar cómo se vive en SI-UR y por lo tanto enmarca al proyecto escolar en un contexto directo; por otra, muestra la importancia -para los sujetos- de algunos de estos elementos que luego se presentan como contenidos en las escuelas.

2.2 Organización social y cotidianidad comunitaria

Desde la primera vez que fui a San Isidro, me acostumbré a llegar por la ruta de Uruapan, que consiste en llegar a esta ciudad e ir subiendo hacia la sierra. Habrá que tomar la salida hacia Carapan y seguir esa carretera hasta la desviación *Los Reyes/ Periban*. A partir de esta vuelta, comienza a cambiar el clima por uno más templado (Uruapan siempre es cálida) y aparecen ya en el camino las primeras trojes⁴⁵, en San Lorenzo, donde uno puede mirar algunos puestos de elotes sobre la carretera y las primeras mujeres que ya visten el típico rebozo negro con rayas azules. En esta misma ruta se pasará por una pequeña comunidad llamada “Las cocinas” antes de llegar a Angahuan, el pueblo del que salen las visitas hacia la iglesia que quedó después de la erupción del Parícutin y en donde se pueden alquilar cabañas y caballos o comprar alguna artesanía o comida. Pasando, hay que tomar la salida hacia Corupo, en donde atravesaremos un par de comunidades pequeñas, hasta llegar a Charapan (cuyas tierras colindan ya con San Isidro), una de las comunidades más grandes de la zona y que tiene una iglesia de los años 1538 y hermosas trojes. Es muy común que los chicos cuando terminan la primaria en los anexos de la CI de Pama que están cerca, asistan a la secundaria y bachillerato aquí o del otro lado, en Patamban.

Saliendo de Charapan, en el crucero, habrá que girar a la derecha hacia San Antonio y pasando esta comunidad, llegamos a San Isidro por el lado de la antena y el telebachillerato. Esta es una de las dos entradas/salidas de la comunidad; la segunda es del otro lado, por la escuela y el albergue, que lleva a Zamora, no sin antes pasar Patamban, Ocumicho, Tanganicuario y La Cañada de los Once Pueblos.

⁴⁵ Casas tradicionales hechas de tablas de madera horizontales que se embonan entre sí sin ningún clavo u otro adhesivo, lo que las hace desarmables. El techo tradicional, de tejamanil (pequeñas tejas de madera delgada), ya casi no se produce; en cambio, se pueden apreciar techos de lámina.



Foto 1. San Isidro visto cerca de la zona de la antena

Desde San Isidro, encontraremos el único camino que conecta con Uringuitiro. Si bien se pueden usar otras vías de comunicación con las comunidades de atrás, como los senderos que hay en el cerro, pueden ser peligrosos si no se conocen bien.



Foto 2. Única entrada/salida a Uringuitiro

Como podemos observar en ambas fotos, las dos comunidades están rodeadas de árboles y montañas, resaltan las construcciones mezcladas entre trojes y ladrillos con cemento. San Isidro tiene una población de 1513 personas, de las cuales 736 son mujeres y 777 son varones; mientras que en Uringuitiro habitan 513 personas: 248 mujeres y 265 varones⁴⁶.

En un día cualquiera, se escuchan los altavoces colocados en postes en ambas comunidades, desde temprano (cerca de las 6am) se hacen los anuncios sobre los productos que estarán a la venta (por ejemplo carne de puerco o pollo en X domicilio) y se llama a los niños a la escuela con canciones y mensajes del maestro(a) que esté en guardia, también se escuchan a cualquier hora las felicitaciones de cumpleaños u otras dedicatorias (como canciones) que se

⁴⁶ http://www.losreyesmichoacan.gob.mx/2015/?page_id=209

piden y pagan a las familias que cuenten con altavoz; por la tarde siempre hay música (por lo general son pirekuas pero también suenan ritmos populares como “Los Temerarios”) y anuncios que conciernen a toda la comunidad como las convocatorias para asambleas o faenas; o cuando se presenta un conflicto o emergencia.

Las actividades de la población se pueden generalizar de la siguiente manera:

a) las y los campesinos; estas personas asisten día a día al campo por dos motivos, el primero es para atender el cultivo de sustento familiar⁴⁷ y el segundo es porque trabajan en alguna de las empacadoras y congeladoras de frutillas que hay en la región hacia Zamora (sobre todo en Tangancicuaro), en el aguacate, hacia Uruapan, o fuera de la subregión en cosechas de temporal (el limón en Colima, los tomates y agaves en Tanhuato y/o Yurécuaro, etc⁴⁸). El trabajo de jornal diario obliga a madres y padres de familia jóvenes a ausentarse la mayor parte del día de la comunidad pues la salida es muy temprano, entre 4 y 5 de la mañana, y el regreso es a partir de las 2 de la tarde o hasta las 6-7 si toman doble turno. La paga es de entre 150 y 300 pesos el día⁴⁹ y ha sido una de las ocupaciones que más jala a la gente de la Sierra, modificando las dinámicas de las comunidades⁵⁰.

b) los que se dedican al pastoreo u otras actividades en el cerro; son sobre todo personas mayores y mujeres las que trabajan juntando leña, hongos, hierbas o cuidando y llevando a pastar a los borregos. Es muy común que niños acompañen estas tareas para después, hacerlo solos. Las familias con más recursos contarán seguramente con varios ejemplares, incluso de razas puras, los cuales se ven como una inversión y un recurso en los momentos que pudiera necesitarse. Es importante mencionar que esta actividad ha sido una de las que provoca

⁴⁷ Si alguna familia tiene una buena cosecha de uno o más terrenos, el sobrante lo puede vender dentro o fuera de las comunidades. El precio al 2016 estaba en \$15 pesos por una medida de 5 lts de maíz desgranado.

⁴⁸ En el caso de las familias que salen de la comunidad para cosechas de temporal, éstas se ausentan durante toda la cosecha.

⁴⁹ A esta cuota habría que restarle la paga que se tiene que hacer a las personas que “los llevan” en los camiones de escuelas norteamericanas que caracterizan a esta población.

⁵⁰ La investigación de doctorado de Velázquez (2018) muestra las relaciones que hay entre las agroexportadoras y las comunidades de esta subregión, particularmente en Cherán y Zirosto, y cómo estas lógicas económicas a nivel macro tienen repercusiones directas en los cuerpos de las mujeres que trabajan en esta modalidad (jornal).

conflictos entre comunidades vecinas debido a las lindantes que no siempre están bien definidas o que su delimitación es motivo de conflicto.

c) las que se dedican al hogar y que muchas veces también atienden algún negocio familiar en una parte de la casa como tiendas de abarrotes, ropa, renta de sillas y mesas para eventos, ferretería, etc. Las mujeres que trabajan en casa, por lo general tienen que preparar la comida diaria (con todo lo que implica) para toda la familia, limpiar la casa, lavar la ropa y demás labores que se ocupen en este espacio. Son ellas también las responsables de la crianza de los niños.

d) los que tienen un empleo fijo dentro o fuera de la comunidad. Estos trabajos ocupan una amplia gama que va desde profesionistas (maestros, enfermero, abogado, dentista, etc.) hasta comerciantes, albañiles, herreros, carpinteros u otros oficios como manejo de tractores o hacer surcos. La paga y los horarios de estas personas varía según la profesión.

e) los que estudian, que son básicamente niños y jóvenes, los cuales dedican su tiempo a estudiar, aunque eso no los libera de otros trabajos de apoyo a la unidad doméstica (pastoreo, casa, comercio, etc.). Es importante mencionar que algunos jóvenes abandonan la secundaria o el bachillerato por trabajar en el campo (modalidad 2) pues es una fuente de ingresos que les permite asistir a fiestas, comprarse objetos de uso personal y en algunos casos, apoyar a sus familias. Entre el grupo de jóvenes también habrá que notar el importante consumo de bebidas alcohólicas, tanto en hombres como en mujeres.

El espacio está dividido desde el centro de ambas comunidades, donde se ubica la iglesia, una pequeña plaza y la jefatura de tenencia; hacia los lados hay sobre todo casas y milpas. Además, cada comunidad cuenta con una cancha de basquetbol, un preescolar o *inicial* (como se conoce ahí), una primaria, una telesecundaria y en San Isidro, un telebachillerato. Estas comunidades comparten el cementerio (que se encuentra en medio de las dos) y la clínica de salud y cárcel (en San Isidro). Al ser tan pequeñas, se dividen por calles (la primera, que se designó en otro tiempo como “camino real” pues era una amplia senda que conectaba con

Zamora y del otro lado con Uruapan; la segunda y tercera calle son paralelas con la primera), en lugar de por “barrios” o “mitades” como pasa en comunidades más grandes:

La división de la comunidad en barrios localizados, definidos por el principio de residencia, no obedece a una pauta general; indistintamente de su tamaño, el número de barrios oscila entre dos y ocho por comunidad, división que muestra una cierta preferencia por los números cuatro y/u ocho, aunque también existen números impares de barrios. Independientemente del número de barrios, si se aprecia una tendencia general de dividir cognitivamente a la comunidad en dos mitades, a menudo identificadas por su real o supuesta diferencia de altura –«los de arriba» *versus* «los de abajo», sobre todo en la Meseta- o por su situación frente a la carretera -«los de la salida» *versus* «los del rincón». Esta distinción suele agrupar a varios barrios bajo una sola mitad⁵¹ (Dietz, 2017: 74).

El sistema de parentesco y residencia es patrivilocal, lo que significa que son las mujeres las que circulan para residir en casa de sus esposos. Éstos a su vez, pueden heredar la casa familiar si son los menores y si no, pueden construir en las inmediaciones para generar la residencia de familia extensa⁵². En caso de que una nueva alianza no cuente con una casa familiar (vía padre del novio) o con suficiente espacio para construir, la comunidad por medio de asamblea les puede otorgar un terrenito para vivir de/en los terrenos comunales.

Los noviazgos son comunes, pero también el *robo de la novia*, donde si los novios se ponen de acuerdo, un día simplemente no llega la novia a su casa y se comienza a correr el rumor de que “ya se la robaron”. A esto le sigue un acercamiento de la familia del novio con la de la novia para iniciar el ritual “del perdón” en donde las familias acuerdan la alianza y se regala pan como objeto de “las buenas intenciones” que viene con un baile para la familia del novio. Una vez pactado el nuevo matrimonio⁵³, se buscará a los padrinos quienes tienen la función de aconsejar a los futuros esposos respecto al cambio de estatus. Además, se llama a un *uandari* /el que lleva la palabra/, que es una figura de respeto y autoridad que se dedica

⁵¹ En Cherán, una de las comunidades más grandes de la Meseta con aproximadamente 18,141 habitantes, hay cuatro barrios: “Barrio I llamado *Jarhukutini*, se puede leer como «algo que está en una esquinita» (...) Barrio II llamado *Ketsikua*, se puede leer como «de abajo» (...) Barrio III llamado *Karakua*, se puede leer como «de arriba» (...) Barrio IV llamado *Pahikutini* o también denominado coloquialmente como *Paris*, se puede leer como «pasar al otro lado»” (Colin, 2014: 58-60).

⁵² La troje principal es la que sirve de cocina y es donde se reúne toda la familia a cenar y conversar junto al fogón. A su lado, se encuentra la casa principal (familia nuclear) y alrededor están las trojes o casas de los hijos varones que se vayan casando.

⁵³ Muchas veces ya se considera que una pareja está casada cuando ya se cometió el robo, independientemente de que se lleve a cabo la ceremonia.

principalmente a orientar las acciones de quienes atraviesan un ritual. Actualmente, los discursos de los uandaris están muy mediados por la religión católica.

La celebración de una boda siempre va acompañada de música de banda, hay danzas por las calles en las que participan las familias de los novios para cambiar de lugar pues se recibe a la gente para el pan y el café después de la misa en casa de la familia de los padrinos, luego todos se van bailando a la casa del novio para la comida y finalmente, termina en la casa de la novia con más comida y baile.



Foto 3. Novios con padrinos y padres en la iglesia



Foto 4. Recién casados en ceremonia civil

En otros rituales como bautizos, primeras comuniones y XV años o, incluso, en algún conflicto, también se requiere a la figura del *uandari* para guiar las acciones de los participantes.

Este tipo de discurso⁵⁴ busca conciliar y aconsejar desde la experiencia del *uandari*, los pros y contras de algunas actitudes entre la familia y con otros miembros de la sociedad. Además, a través de este discurso, se generan otros lazos como el compadrazgo ritual pues todos los que entran en este espacio se convierten en compadres⁵⁵. Por lo general, jóvenes y niños no son bienvenidos en estas reuniones y muchas veces tienen el carácter de “secreto” pues son los adultos “los que hablan”.

Una de las celebraciones en que podemos observar éstos rituales, es la fiesta del Santo Patrono, que en San Isidro es el 15 de mayo y en Uringuitiro, el día de San Martín, el 11 de noviembre. A continuación, describiré brevemente la fiesta de San Isidro en la que participé en el año 2015. Aquí, la celebración tiene una duración de tres días y los encargados de llevarla a cabo son los cargueros, quienes se proponen y eligen por su prestigio social cada año. Se organizan por calle (primera, segunda y tercera), y cuentan con ayudantes que solicitan a cada jefe de familia una cooperación semanal o quincenal para juntar el dinero que se requiere para pagarle a los grupos musicales que acompañan durante los tres días y los que se presentan en la plaza principal con dos escenarios el 15 de mayo, la pirotecnia, el jaripeo y las abundantes bebidas alcohólicas que se ofrecen durante el evento. No obstante, el mayor gasto y la responsabilidad de sacar la fiesta, la llevan los que ostentan el cargo.



Foto 5. Ayudante y carguero de la segunda calle en San Isidro, 2015

⁵⁴ En la investigación que realizó el proyecto para la conformación del programa de enseñanza del p'urhepecha como L1, se identificaron diferentes discursos propios de la comunicación p'urhe en el que destaco, para este caso, la función comunicativa del *uandari* para conciliar, aconsejar y consolar.

⁵⁵ Me comentaron que cuando hay mucha confianza entre los compadres, se acuerda que se llamen por su nombre en lugar de referirse como comadre o compadre.

Desde un par de días antes, en la plaza principal se pone una feria y muchos puestos de comida y cerveza para atender a la gente de SI-UR, así como de comunidades vecinas que se congregan para esta fiesta. Los niños no dejan de jugar y también llegan muchos migrantes que ya residen en otros estados de la república o en Estados Unidos. También se presentan algunos grupos para festejar a San Isidro, los cuales preparan bailes u otros eventos en este mismo espacio⁵⁶.

El primer día se acostumbra dar regalos y/o ropa a los niños⁵⁷ y desde temprano las mujeres comienzan a preparar corundas⁵⁸ y otros alimentos que se ofrecerán durante este o los siguientes días. El carguero de la primera calle con su cuadrilla lleva la figura principal de San Isidro por todo el pueblo en un anda de procesión decorada con flores, globos y mazorcas de maíz y ya vestido con el gabán tradicional para llevarlo a la iglesia; los otros dos cargueros van por sus calles con figuras de San Isidro más pequeñas; lanzando cohetes, tomando cervezas y recolectando más dinero para la misa que se da esta tarde.

Para la misa, en la que llegan varios sacerdotes⁵⁹, se prepara la iglesia con muchas flores y telas. Cuando inicia, las mujeres se ponen en fila para comenzar con las ofrendas y colocarle a los sacerdotes collares hechos de cucharitas de madera que simbolizan la abundancia de alimentos y que puede estar relacionada con la función agrícola de San Isidro Labrador; luego será el turno de los varones, quienes entregan las ofrendas más grandes. Las ofrendas van desde cajas de fruta (aguacate, peras, mangos, etc.), hasta dinero e incluso algunos animales de traspatio.

⁵⁶ En esta ocasión se presentó una danza de concheros que venían de Morelos y Estado de México.

⁵⁷ Esto es una situación de mucha alegría para los chicos pues no es común que reciban obsequios ni en cumpleaños (los cuales raramente se festejan) o en otras ocasiones como Navidad y Día de Reyes.

⁵⁸ Tamal típico de Michoacán.

⁵⁹ En ninguna de las dos comunidades hay un sacerdote de planta, solo vienen para ofrecer la misa del domingo u otros rituales desde la Arquidiócesis de Zamora. Cuando yo realicé trabajo de campo, cada fin de semana asistía, además, un seminarista que realizaba talleres y pláticas con diferentes sectores de la sociedad (jóvenes, padres de familia, integrantes de la comisión de “acción católica”, etc.).



Fotos 6 y 7. San Isidro en la iglesia y entrega de ofrenda al sacerdote, 2015

El segundo día, el 15, comienza con bautizos y primeras comuniones colectivas por lo que la mayor parte de las familias ofrecen banquetes en los patios de sus casas o afuera, ocupando la calle para la recepción del evento. En la plaza sucede casi toda la celebración y ya para esta tarde, el castillo estará en el medio para que por la noche se encienda. Además, se presentan los conjuntos musicales contratados para este día; terminado el concierto, cerca de la media noche, se prende el castillo y toda la pirotecnia, que es con lo que cierra este día.

Finalmente, el 16 se hace el jaripeo en una lomada en las orillas de la comunidad donde se pone el rodeo; el número de asistentes es grande pues es un espectáculo que se disfruta mucho en esta subregión. Los varones de cualquier edad se visten con botas y sombreros vaqueros y muchos sacan a sus caballos para montarlos en público, hacer trucos y algunas competencias de velocidad improvisadas al momento. En este evento, hay algunos comerciantes sin puesto, que ofrecen sobre todo botanas y frutas, pero es más común que la gente lleve sus cervezas y alguna cosa para comer. Duró alrededor de cuatro horas pues también hubo actos cómicos y una cantante de ranchero.



Foto 8. Imágenes del jarropeo, 2015

Otros rituales o festejos que se celebran en la comunidad son en orden cronológico: el año nuevo p'urhepecha (1 de febrero), semana santa, día de las madres (10 de mayo), día de muertos (1 y 2 de noviembre), día de la revolución mexicana (20 de noviembre), la puesta del niño dios en un pesebre por cada familia extensa y su levantamiento entre finales de enero y principio de febrero (no hay fecha fija).

En cuanto a los cargos civiles que organizan a estas comunidades, la autoridad máxima es la asamblea de comuneros, quienes organizan la selección y designación de otras autoridades como el Jefe de Tenencia⁶⁰. La elección se organiza a través de tres convocatorias (reuniones) en donde se escuchan propuestas sobre los posibles candidatos. En este punto habría que mencionar el prestigio como uno de los criterios, junto con la edad, que están relacionados con el acceso a los cargos de mayor responsabilidad de la comunidad:

⁶⁰ El municipio de Los Reyes tiene 6 Jefaturas de Tenencia que “organiza los núcleos de población al interior del municipio de la siguiente manera: Uringuitiro, Santa Rosa, Taapan, San Luis, San Benito y San Antonio se agrupan en la Tenencia de San Isidro; la localidad de San Marcos a la Tenencia de Pamatácuaro; las localidades de La Zarzamora, La Tinaja, Queréndaro, Tata Lázaro, y Los Pozos a la Tenencia de Jesús Díaz (Sirio); La localidad de San Rafael a la Tenencia de Atapan; las localidades de Cherato, Cheratillo, y 18 de marzo a la Tenencia de Sicuicho; las localidades de La Palma y San José a la Tenencia de Zacán; las localidades de Imbarácuaro, Los Palillos, Los Tejones, La Calabaza, San Sebastián Los Limones y San Juan de Dios a la Ciudad de Los Reyes de Salgado” (Periódico Oficial del Gobierno Constitucional del Estado de Michoacán de Ocampo, núm. 76, Plan de Desarrollo Municipal 2015-2018: 14).

Lo importante de esta «economía del prestigio» reside en la convertibilidad de este prestigio en influencia, poder y recursos económicos. En términos de Bourdieu (1991), el capital cultural que ostenta un comunero al seguir fielmente «el costumbre» le da acceso a cargos importantes, que a su vez generan prestigio – capital social. Este prestigio, por un lado, es convertible desde la jerarquía religiosa a la cívica y viceversa. Una vez obtenido el prestigio suficiente en ambos tipos de cargos, éste se convertirá en poder político local que –desde los supremos cargos de la comunidad- también será convertible en capital económico (Dietz, 2017: 78).

Podemos inferir entonces, que muchos de los jefes de tenencia también han sido cargueros y han participado de la vida comunitaria en sus sistemas de fiestas y que el prestigio obtenido en éstas, también les ha permitido acceder a los cargos civiles que hay en las comunidades. La función que tienen es la de bajar/gestionar proyectos, actúa como un juez, resuelve conflictos, convoca reuniones “para algún problema, por ejemplo de la policía rural.. que había unas personas que querían capacitar a chicos de acá para que se unieran a las policías rurales, entonces se convocó a una reunión informativa. aunque ya no supe en qué quedó, pero escuché que estaban voceando” (mujer de San Isidro, entrevista personal, 2014).

Otros cargos son: (sub)representante de bienes comunales que tiene la función de cuidar el bosque y demás propiedades colectivas; comandantes (es una especie de policía local), su función es arrestar a la gente cuando cometen algún delito, entre los más comunes destacan los relacionados con el bosque, alguien que esté en estado de ebriedad y “esté molestando a la gente”, conflictos familiares (violencia intrafamiliar, alguna herencia en disputa, etc.). Los cargos que se ocupan hoy en día están vinculados a partidos políticos debido a la militancia de los habitantes de la comunidad. Sin embargo, en el discurso oficial, éstos parecen no importar sino solamente el prestigio del comunero y el respaldo que le de la asamblea. Los cargos son de aproximadamente 3 años pero no siempre se respetan y tienen una compensación económica⁶¹ desde el municipio.

En suma, pudimos ver algunos elementos de la organización social y cotidianidad comunitaria en las comunidades en donde se enmarca la investigación. El propósito fue reconstruir, al menos parcialmente, las dinámicas y las actividades que realizan los habitantes de San Isidro y Uringuitiro; en ese sentido, presentamos datos etnográficos relacionados al territorio, el

⁶¹ Cuando realicé trabajo de campo, ésta era de alrededor de cuatro mil pesos.

trabajo, el sistema de parentesco (particularmente las alianzas y rituales relacionados a reglas de filiación y residencia) y al sistema de cargos.

2.3 Espacios de socialización en las dinámicas familiares

En lo siguiente describiré tres espacios de socialización en dinámicas familiares: la casa (desde su configuración y roles preestablecidos hasta los espacios comunes en donde se pueden observar las actividades que realizan cotidianamente como el patio interno de la casa), la cocina y la milpa. En cada uno de ellos, distingo los roles de edad y género que ocupa cada miembro pues me parece que contribuye al entendimiento de algunos procesos de enseñanza y aprendizaje que se presentan en estos espacios y que contribuyen a la formación de los miembros de la comunidad. Para presentarlos, comenzaré con la organización del grupo doméstico sobre la base del género y la edad, para después ver las prácticas que ocurren en los diversos lugares.

Como ya mencioné antes, el sistema de parentesco y residencia es patrivirilocal de familia extensa. En otras palabras, a partir del antepasado apical de cada unidad, cada generación va ocupando un lugar según su género y su edad, siendo el jefe de familia (típicamente el hijo mayor) quien lleve la casa. No obstante, la máxima autoridad son los abuelos, a ellos se les consulta cualquier decisión familiar, por ejemplo cuando se va a pedir a una muchacha, cuando se va a tomar una responsabilidad para ser padrino (bodas, bautizos, etc.) e incluso para adquirir algún bien. Su descendencia, si son mujeres, abandonarán la casa cuando contraigan matrimonio y en el caso de los varones, típicamente el menor se quedará en esta casa, en parte para cuidar de sus padres, mientras que el resto podrá construir en las inmediaciones.

Los jóvenes adquieren prestigio y se convierten en comuneros cuando se casan, no antes; aunque también pueden ser tomados en cuenta si tienen estudios a nivel superior. Hoy en día, algunos muchachos (sobre todo hijos de maestros u otros profesionistas) que estudiaron

una licenciatura⁶², adquirieron cierto prestigio, pues volvieron a la comunidad como maestros o licenciados. Sin embargo, se espera que regresando se casen y comiencen a tener hijos. Dietz (2017) menciona que “el núcleo de la praxis cultural purhépecha lo conforma la unidad doméstica” ya que preestructura la temprana socialización y la vida social, política y económica de cada sujeto; así:

La pertenencia a una determinada comunidad, el estatus social y jurídico de «ser comunero», se define en base a la pertenencia a una unidad doméstica. No es el simple nacimiento o la residencia en una determinada comunidad, sino la membresía y participación del «jefe de familia» -del cabeza de la unidad doméstica- en los asuntos comunales la que le confiere a su familia el reconocimiento como parte integrante de la comunidad. Así, entre familia y comunidad se establece una relación que mutuamente se refuerza (p. 51-52).

Las mujeres que se integran a la unidad doméstica, tienen la obligación de ayudar a la madre del esposo, su suegra, en las labores de la casa, que incluyen el aseo y la preparación de alimentos aunque también apoyan cualquier situación que se necesite en este espacio como salir a algún mandado, al molino, por agua, etc. Las niñas mayores de 6-7 años, ya pueden iniciar acompañando y ayudando cada vez más a estas labores con las más grandes, quienes a su vez les van enseñando las particularidades de cada labor para ponerlo en práctica (hacer y echar tortillas, tender las camas, barrer, etc.), incluso varias niñas antes de ir a la escuela ya ayudaron en su casa realizando alguna de estas labores. Dentro de todas estas ocupaciones, destaco el tiempo que se pasa en la cocina y la importancia que tiene este lugar para la socialización entre mujeres de cualquier edad, así como “cuando tienen tiempo” se les puede mirar realizando otras actividades que disfrutan mucho como el bordado, también en este espacio. Para entender la importancia de estas prácticas en su contexto, ponemos el acento en el proceso de desarrollo, sobre todo “en los patrones infantiles de la actividad cotidiana (...) para observar la unidad del niño-en-actividad-en-contexto. En segundo lugar, se requiere estudiar también los sistemas de creencias culturales y las instituciones responsables de la regularidad de los contextos cotidianos del comportamiento experimentado por los niños” (Gaskins, 2010: 39). Así, la familia y la distinción de roles basados en el género proveen un

⁶² Lo más común es que vayan a Cherán a la Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM) o al Instituto Tecnológico Superior P’urhepecha, a Morelia a la Universidad Michoacana (UMSNH) o a la Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES), a Pichátaro a la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM) o incluso a Zamora a carreras como enfermería.

tipo de enseñanza y de aprendizaje que “es necesario incluir en cualquier teoría del aprendizaje, de la socialización o del desarrollo” (Gaskins, 2010: 67).

En el caso de los varones, también pueden ayudar en el espacio doméstico, pero es más común que acompañen a su papá, hermanos mayores, abuelos o tíos a sus labores en el campo (milpa, cuidado de animales, etc.), el bosque (leña, pastoreo, etc.) o alguna profesión (si se trabaja en la construcción, el niño apoyará este trabajo, etc.). Es importante mencionar que no en todas las familias los chicos tienen la obligación de apoyar o sólo lo hacen por cierta temporada (por ejemplo en el trabajo en la milpa), por lo que pueden pasar el tiempo jugando en la calle o en otros espacios públicos⁶³. Muchos de los juegos que se practican están relacionados con algún deporte, andar en bicicleta o son sacados de la imaginación y por lo general, recrean situaciones de adultos, como la monta de caballos, el uso de maquinaria para el campo, etc. Lo mismo pasa con caricaturas, dibujitos o películas que hayan visto y estén de moda⁶⁴. La trascendencia del juego en el desarrollo de los niños, ha sido analizado desde diversas disciplinas y una de las conclusiones a las que se ha llegado, es que éste se encuentra delimitado por las perspectivas culturales del grupo, lo que lo relaciona con actividades significativas de su contexto, como en el caso de las representaciones que hacen los niños del mundo de los adultos.

El segundo espacio en el que quiero profundizar es la cocina familiar que, si bien ya fue mencionada porque muchas de las labores que realizan las mujeres pasan ahí y es parte de la casa, me gustaría hablar de otra actividad que también sucede aquí y que tiene mucha importancia para la convivencia familiar: la cena colectiva en la troje principal donde predomina la charla de los jefes de familia y de los abuelos; los primeros, típicamente hablan de cómo les fue en el día pues no han estado en casa, también es común que se trate algún tema familiar, como una boda, un compromiso, un problema, etc. En el caso de los segundos, contarán alguna historia-cuento o darán su opinión sobre las temáticas de la unidad doméstica. Por lo general los niños se limitan a escuchar y a la vez, aprenden de sus mayores. Esta habilidad,

⁶³ Es menos común mirar niñas en las calles jugando, aunque cuando van por un mandado o a moler, aprovechan para platicar y distraerse.

⁶⁴ El acceso a este tipo de material audiovisual es a través de la televisión pública (aunque algunos hogares tienen señal televisiva de paga, como Dish o VeTV de SKY) y por medio de la gran cantidad de películas piratas que se venden en las comunidades en formato DVD e incluso Blu-Ray.

la escucha, ha sido analizada por los profesores y otros miembros del proyecto escolar como un elemento fundamental en la formación de los niños pues es a través de los discursos que dan los mayores, que se transmiten valores, formas de ver la vida y sobre la organización social comunitaria. Sumado a lo anterior, Dietz (2017) menciona que “el centro simbólico alrededor del cual giran todas las actividades domésticas es la *parángua*⁶⁵, el fuego y la laja de cocinar” (p.52).

El tercer espacio es la milpa que cultiva el grupo doméstico y que conlleva diversas actividades durante todo el año; aquí se aprecian los roles de los integrantes y algunas situaciones comunicativas que reflejan la importancia del ciclo agrícola para las comunidades. Comenzaré en enero cuando se realiza el primer barbecho a la tierra para en febrero “hacer la cruz”, que consiste en darle otra pasada al terreno en sentido contrario (justamente en forma de cruz), de ahí “metes el arado para aflojar la tierra”. En marzo la tierra ya está lista para la siembra, los hombres hacen los surcos de dos maneras: con animales (si no cuentan con tractor o el terreno es muy pequeño) o con tractor. Cuando se trabaja con la yunta, el padre o algún hijo mayor que esté fuerte, va surcando y tras de él, van mujeres y/o niños poniendo las semillas y cubriéndolas con el pie. Para el tractor, “le pones la sembradora, el maíz, el frijol, el fertilizante y ahí solito (...) te puedes echar 8-10 hectáreas en un día”. En esta etapa es muy común que las mujeres lleven comida a la milpa: tortillas, frijoles y calabaza cocida con piloncillo y pinole.

Los siguientes meses, abril y mayo, se deja crecer la planta con sus constantes revisiones sobre todo porque no hay sistemas de riego. Sin embargo, la planta crece porque aunque para esta fecha no han comenzado las lluvias, la humedad residual del bosque⁶⁶ alimenta las milpas. Ya para junio la milpa estará de unos 40-50 cm lista para la primera fertilización *de fondo* en la que ayudan los niños y donde se vuelve a pasar el arado (sobre todo caballos), o el tractor para mover la tierra y cubrir el fertilizante.

⁶⁵ O *parhankua* que es el nombre p'urhepecha para referirse al fogón o fogata.

⁶⁶ “La tierra fría [de la sierra p'urhepecha] está cubierta de bosques –encinos y pinos, y arriba de los 2700-2800 m de altura, de oyameles- roturados para dejar lugar a milpas pequeñas y empinadas debido al relieve, que no se pueden cultivar sino de modo tradicional, salvo en los valles. La única temporada de lluvias y la ausencia de red hidrográfica imponen la práctica de una agricultura de temporal y no autorizan sino una sola cosecha cada año” (Motte-Florac, 2013: 6)



Foto 9. Niño de 4 años ayudando a fertilizar en la milpa familiar

En los meses de julio y agosto ya empieza a espigar la planta y durante este tiempo, se cuida la maleza, “hay que quitar las malas y dejar las buenas”, esta actividad es realizada por toda la familia y de aquí salen los quelites. A finales de agosto y todo septiembre, ya hay elotes, esto significa que muchas familias cortarán elotes⁶⁷ tiernos (que se puede identificar porque cuando aprietas un grano, se forma una masita) de cada planta para comerlo⁶⁸. En noviembre, los elotes restantes ya empiezan a ser maíz y debido a que comienzan las heladas, se seca más rápido y ya se consolida.

La cosecha llega para diciembre y a través de esta actividad se establecen diversas situaciones comunicativas: la primera, es cuando el jefe de familia “va(s) a hablar con alguna familia a pedirle el favor de que te ayuden a la cosecha”. Esta interacción está basada en la noción de *Jarhojperhakua* /solidaridad o ayuda mutua/ la cual es una de las bases culturales y filosóficas del pueblo p’urhepecha. Sumado a esto, podríamos decir que subyace un patrón de interacción verbal de la solicitud y aceptación de la labor en donde implícitamente está la paga que se da (en especie: una canasta o costal por día) puesto que no hay negociación como en un trabajo formal pero tiene un pago en forma de retribución a la ayuda que inicia como una solicitud.

⁶⁷ La cantidad de elotes que da una planta depende de la selección de maíz que tenga cada familia. Muchos coinciden en que lo más conveniente es que cada planta te de dos piezas, máximo tres.

⁶⁸ Tres o cuatro familias en SI venden elotes cocidos afuera de sus casas en esta temporada.



Foto 10. Retribución por ayuda en la cosecha

La segunda parte de esta actividad es cuando se junta todo el rastrojo y aquí habrá distintas posibilidades: si la familia tiene borregos u otros animales, los mete para que se lo coman (más si no tiene la opción de dejar descansar la tierra⁶⁹), también es común que se guarde en algún árbol “que tenga forma de casita”, para que se vaya secando y tener comida para los animales durante el año; otras familias lo muelen y lo almacenan en pequeños silos. La tercera y última parte, refiere al proceso de selección de mazorcas para la siguiente siembra, casi siempre se escoge “el más bonito, el criollo.. que sale de mezclar”, el cual se dejará secar para obtener las semillas de la próxima siembra. El resto del maíz cosechado se desgranará y almacenará para ser consumido por el grupo doméstico. Esta tarea es realizada principalmente por mujeres pues son las que se quedan en casa mientras los varones comienzan con el barbecho y preparación de la tierra para el próximo ciclo agrícola.

Con la descripción de lo que sucede en los espacios de socialización familiar presentados, pretendí mostrar cómo participan los miembros de cada unidad doméstica en las dinámicas y en especial cómo se integran los niños en estas actividades, que se desarrollan en lengua indígena y donde se adquieren los patrones de socialización primaria. Si bien el análisis fino de estos eventos no forman parte de esta tesis, menciono aquí que algunas de las investigaciones sobre los procesos de aprendizaje en la socialización infantil (De León, 2005; De León *coord.*, 2010; entre otros), destacan que los patrones específicos en que cada comunidad interactúa toman forma a través de prácticas que revelan las implicaciones entre éstos y un tipo de comunidad cultural ya que las “estructuras de tipo interactivo y lingüístico [están

⁶⁹ Esto depende del tamaño del terreno y por consiguiente su capacidad de producción.

ligadas] a procesos socioculturales” (De León, 2005: 97)⁷⁰, las cuales podemos develar mediante el análisis micro de eventos, mostrando las distintas fases en que los niños participan y de las que son parte.

Para pensar estas relaciones aquí, el término de “participación intensa en comunidades [que] se refiere a una observación aguda y a la escucha con expectativas de involucrarse en una actividad o en el proceso de realizarla” (Rogoff *et al*, 2010: 98), nos puede resultar útil para explicar cómo se desarrollan los procesos relacionados a aprender y enseñar, pues “encaja especialmente con las prácticas de las comunidades culturales que rutinariamente incluyen a los niños en actividades de los adultos que forman parte de la vida cotidiana comunitaria” (ibid, 2010: 100). En ese sentido, coincido con De León (2005: 30) en que la socialización es “un proceso de co-construcción de significados en donde los niños desempeñan un papel activo y agentivo. No sólo la comunicación verbal sino también lo no verbal como el gesto, la mirada, la alineación corporal o las expresiones afectivas tienen un papel socializador”.

Pensar los múltiples espacios en que participan los niños, como la base de la organización de los aprendizajes, nos puede ayudar a construir un puente entre la cotidianidad que se vive en los espacios familiares y comunitarios así como en el otro espacio que nos interesa: la escuela. El estudio de “cómo los actores construyen y manipulan los significados compartidos en sus interacciones sociales cotidianas” (Paradise, 2010: 79), está atravesado por las formas en que las diferentes culturas organizan el aprendizaje, las cuales pueden ser distintas de las que se dan en otros espacios de socialización como la escuela. Como hemos visto, muchos de los programas IB implementados han intentado vincular éstas prácticas y los saberes que conllevan a las actividades escolares a manera de construir puentes entre ambos espacios y también de transformar tanto a las comunidades como a las escuelas.

2.4 Espacios de socialización en las escuelas

⁷⁰ Por ejemplo, el estudio de Heath (1982) sobre socialización lingüística en tres comunidades (clase media, comunidad negra de obreros de la industria textil y comunidad blanca de obreros de la industria textil) en Estados Unidos, muestra cómo “la etnicidad y la clase social modelan las nociones locales de aprendizaje del lenguaje” (De León, 2005: 98).

Si bien la experiencia escolar está atravesada, según Rockwell (1995), por una serie de dimensiones formativas y por prácticas institucionales de la escuela, en este momento sólo me referiré a los espacios que se crean para la socialización entre pares fuera del salón de clases para contribuir a la discusión sobre las formas en que se generan y construyen los aprendizajes en la comunidad infantil.

Con base en lo anterior, hablaré de cuatro espacios de socialización: el previo a la formación de la mañana, las clases de educación física y artística, el recreo y cuando terminan las clases. El primer espacio se genera cuando van llegando los niños a la escuela alrededor de las 8:30- 9:00 antes de que se formen para dar inicio a la jornada; en esta media hora y como ya se mencionó, suenan algunas canciones infantiles y pirkwas en lo que el profesor(a) de guardia llama a los niños por el altavoz de la escuela. Lo más común es ver como se agrupan los niños y niñas con sus compañeros de grupo, mostrando claramente la distinción entre géneros y edad. Entre los alumnos más pequeños (1º-3º) podemos ver juegos, mientras que los más grandes (4º-6º) conversan en pequeños grupos y las niñas lo hacen caminando por el patio; en todas las edades se puede ver que algunos comen algo o se ponen donde esté pegando el sol pues en la mañana siempre se siente frío.

El segundo espacio son las clases de educación física y artística que si bien son asignaturas y están mediadas por el profesor(a), por lo general son lo suficientemente flexibles como para permitir muchas más interacciones entre los chicos, aunque sólo ocupen una hora a la semana cada una. En el primer grupo de clases es muy común que los maestros den un breve calentamiento físico, para después dejar que las y los alumnos practiquen un deporte: basquetbol o fútbol, los cuales sí llegan a tener equipos mixtos, por lo que la diferencia entre géneros no siempre es visible. Otras veces, los deportes practicados tienen que ver con alguna competencia, como las de atletismo, por lo que cada grupo trabajará una disciplina (salto, velocidad, etc.). Este grupo de actividades ayudan a organizarse entre equipos y genera lazos desde la preparación hasta las victorias o derrotas. En el segundo grupo de clases, por lo general realizan una manualidad, un baile o alguna presentación especial (para un festival o acto cívico, por ejemplo), lo que también les permite interactuar entre ellos con el objetivo de llevar a cabo una tarea en específico; en el caso de una manualidad, las interacciones se

dan por el préstamo de material y de vez en cuando alguna opinión sobre el producto. En el caso de un baile o presentación, al igual que con los deportes, se organizan entre ellos y se apoyan para llevar adelante la actividad.

El tercer espacio es el recreo, el cual tiene lugar todos los días a las 11:30 y tiene una duración de media hora. En cuanto suena la campana que indica este receso de la jornada, se pueden escuchar los gritos de todos en la escuela e incluso desde unos minutos antes, algunos chicos ya andan por el patio o en la sección de puestos de comida y dulces, la cual se ubica en San Isidro, en otro patio entre la puerta de la escuela y la del albergue⁷¹; mientras que en Uringuitiro, es en el mismo patio donde se encuentra la cancha de basquet. En cuanto salen, algunos se van directamente a jugar, ya sea en la resbaladilla y columpios o con otros chicos corriendo, persiguiéndose o incluso a los golpes. Las niñas de cualquier edad no son tan físicas, pero sí se les puede ver corriendo o jugando fútbol o basquet. Todos en algún momento también comprarán algo en los puestos de comida, el surtido pasa por bebidas con azúcar, dulces, yogurts, frituras, fruta, soya preparada para chicharrones de harina, tostadas o taquitos, etc., y mientras comen se les puede observar platicando, entre los temas que más salen se encuentran dinámicas familiares, algún programa o grupo musical que esté de moda⁷² o algo que haya pasado mientras realizaban una labor, por ejemplo historias de miedo que según los relatos de los niños, sucedieron mientras andaban en el cerro con las borregas o le pasó a alguien cercano o que conocen. Algunas de las historias que más impacto tienen entre ellos son las relacionadas con la *mirinkua* que refiere a la pérdida de memoria que ocurre en el cerro “cuando te quedas dormido” o las que involucran *tsames* /coyotes/, pues este animal es común por la zona y también se le atribuyen algunos poderes, incluso de transformación.

El cuarto y último espacio es al final de la jornada escolar después de las 14:00, pues los alumnos llevan a cabo labores de aseo en los salones de clase. Esto los hace organizarse para limpiar y como todo el grupo debe participar en esto, los equipos por día son mixtos así que

⁷¹ Parte del programa Albergues Escolares Indígenas de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). En Michoacán están activos 15 Albergues; en San Isidro se ven beneficiados 50 niños.

⁷² Cuando realicé trabajo de campo, a los chicos más grandes les gustaba mucho el grupo “Kenda”, el cual canta en p’urhepecha una especie de pirekuas modernas. Así, cantaban sus canciones o hablaban de sus videos en YouTube.

niñas y niños barren, sacan la basura y acomodan bancas, libros u otro material. A los que no “les toca” el rol ese día, puede que se queden un rato más para jugar, platicar, acompañar o esperar a alguien; en ocasiones también se pueden quedar para alguna tarea extra con el profesor(a) o para algún ensayo.

La presentación de estas actividades dentro de la escuela nos puede hablar de cómo se construye la interacción entre los niños cuando se encuentran en un espacio en común, así como cuando llevan a cabo ciertas actividades (deportivas, lúdicas, entre otras); así mismo, podemos darnos una idea de cuáles son las cosas que les interesan, de qué conversan y cómo se relacionan entre ellos. Al respecto Paradise (2010), menciona que la perspectiva antropológica “implica el reconocimiento de que la experiencia temprana de los niños con la interacción social y las formas en que ésta se da determinan la forma en que estos niños organizan su aprendizaje tanto dentro como fuera de la escuela” (p.88).

2.5 Reflexión final

Este capítulo tuvo como objetivo presentar las comunidades a partir de algunos datos etnográficos a en donde se enmarca la investigación. No obstante, consideré necesario partir desde la configuración territorial de la región p’urhepecha -para después concentrarnos en la subregión sierra o meseta- y desde ahí ubicar la importancia de los actores que han participado de dicha configuración, así como su implicación en la organización social de las comunidades; de hecho, una de las muestras de la importancia del territorio la veremos más adelante en uno de los casos de análisis (capítulo 5), en donde se ha formulado la temática para su implementación como contenido escolar a lo largo de la educación primaria y como un elemento significativo del trabajo del proyecto T’arhexperakua.

Vinculado a la organización social de las comunidades, se mostraron espacios y dinámicas de socialización en donde los niños participan, pero también en donde las actividades cotidianas están marcadas por diferencias de género y edad. Esto tuvo como objetivo reconstruir, al menos en parte, en qué situaciones se producen y construyen aprendizajes significativos para los chicos y cómo se organizan desde la cultura p’urhepecha de SI-UR, por ejem-

plo, a través de la escucha atenta o sobre la opinión/consejo de algún abuelito (carácter formativo) o cuando interactúan entre pares (jugando, conversando, etc.).

Sumado a lo anterior, habría que incluir la perspectiva lingüística comunicativa en que se desarrollan las prácticas –en este caso el p'urhepecha es la lengua dominante- para, como menciona De León (2010: 13), empezar a delinear “zonas de interculturalidad”⁷³ presentes en la socialización familiar y comunitaria, así como en la escuela, comenzando por “las culturas y las lenguas en situación de vitalidad en el seno del espacio familiar” para entender primero las especificidades culturales y así “trazar puntos de comparación y comprender las diferencias y espacios de interacción y negociación entre culturas y lenguas”.

⁷³ La autora usa este concepto con el objetivo de “establecer los puentes y lugares de articulación que enriquezcan el entendimiento de la «interculturalidad» en la educación. Este concepto implica, entre otros puntos, zonas de interacción y negociación de procesos culturales y lingüísticos en el contexto de la socialización y el aprendizaje” (De León, 2010: 13).

3. El proyecto escolar “T’arhexperakua- Creciendo Juntos”

Para presentar el proyecto escolar, iniciaré con la particularidad que tienen estas escuelas al pertenecer al subsistema de educación destinada a la población indígena. En segundo lugar, hablaré de las primarias “Miguel Hidalgo” y “Lic. Benito Juárez” y sus dinámicas cotidianas a manera de mostrar cómo se configura este espacio a partir de las prácticas de maestros y alumnos dentro y fuera del salón de clases a través del entramado burocrático y organizacional de la escuela. Según Rockwell (2005 [1995]: 19) la experiencia escolar está conformada por una serie de dimensiones formativas que atraviesan toda la organización y las prácticas institucionales de la escuela. “El contenido específico que se transmite implícitamente en cada dimensión se encuentra en diferentes acciones, situaciones u objetos de la experiencia escolar”. Es decir que, a través de las interacciones entre maestros y alumnos, podemos hallar algunas pistas sobre cómo se construyen estos espacios escolares en diferentes dimensiones y mediante lo que hacen los sujetos, lo que viven y con lo que se rodean.

Ubicamos además que, desde la perspectiva de las sociologías cualitativas, las instituciones se construyen a partir de un conjunto de eventos comunicativos en donde los participantes crean un sentido a partir de sus interacciones, las cuales se pueden diferenciar entre cotidianas e institucionales. En el caso que nos ocupa aquí, vemos que todas las interacciones están enmarcadas en un contexto institucional (la escuela) y se caracterizan por tener roles y temas preestablecidos. Sin embargo, en cada evento se ponen en práctica, y aquí radica su importancia, pues construyen el sentido de la situación comunicativa. Ejemplo de esto es el ritual con el que empieza y se desarrolla una clase: levantarse de sus asientos, saludar al profesor(a), guardar silencio, levantar la mano para participar, etc.⁷⁴

En tercer lugar, daré cuenta del proceso que se ha seguido desde la conformación del proyecto escolar y la colaboración del equipo externo en las diversas fases registradas. En ese sentido, recupero las experiencias de los actores involucrados, junto con documentos de la

⁷⁴ Las particularidades metodológicas derivadas de este enfoque se detallan en el capítulo 4.

memoria colectiva del proyecto, para entender la especificidad en el desarrollo y conformación del currículo IB, pues al conocerlo a detalle en cada uno de sus niveles se justifica la selección de elementos que se presentan más adelante cuando entremos a los salones de clase para observar su funcionamiento en interacción con los alumnos. Es decir, en las prácticas reales de la enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, se habla sobre la formación de profesores tanto en la cotidianidad como a través de la implementación de talleres con diversas temáticas: currículo, evaluación, programas de lenguas, etc. En ese sentido, coincido con Rockwell en que la dimensión de la experiencia respecto a “la definición escolar del trabajo docente” va desde la formación como maestros en Escuelas Normales, la delimitación de su trabajo, las concepciones que se tienen de la enseñanza y las prácticas que llevan a cabo cotidianamente en interacción con los alumnos y otros maestros.

3.1 Las escuelas

Según datos⁷⁵ de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), el Estado de Michoacán cuenta con 225 primarias indígenas con una población total de 25,893 alumnos y si bien se mencionan las “lenguas indígenas de la comunidad con mayor matrícula de alumnos⁷⁶”, para primaria sólo se hace la referencia a ellas sin especificar cuántos chicos hablan cuál. Dentro del municipio de Los Reyes hay 25 primarias indígenas⁷⁷, entre las que se encuentran las comunidades de estudio; en San Isidro se llama “Miguel Hidalgo” y en Uringuitiro “Lic. Benito Juárez”.

En 2018, San Isidro cuenta con 231 alumnos y 15 docentes de los cuales 12 están frente a grupo, uno ocupa el puesto de director, otro de subdirector y una intendente; mientras que en Uringuitiro hay 122 alumnos y 7 docentes, de los cuales 6 están frente a grupo y uno es director. La situación sociolingüística es de alta vitalidad del p’urhepecha. En 1999 más del

⁷⁵ http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/infografias/2016-2017/mn_2016_2017.pdf

⁷⁶ “Primaria: tarasco, náhuatl, mazahua, otomí y mayo”

⁷⁷ Nueve de esas escuelas están fuera de la Comunidad Indígena de Pamatácuaro: 2 en Sicuicho, 1 en Cherato, 1 en Cheratillo, 1 en Oruscato, 1 en dieciocho de marzo, 1 en San José de Gracia, 1 en La Palma y 1 en Imbarácuaro.

70% de los habitantes de las dos comunidades eran monolingües en lengua indígena. 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 ha ido aumentando 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, como vimos antes. Sin embargo, en 2018 todavía ingresa una mayoría de alumnos a las escuelas con bajo o nulo dominio del español⁷⁸.

Las actividades cotidianas en ambas escuelas están marcadas por “los usos del tiempo y del espacio [los cuales] muestran la estructuración específica de la experiencia escolar” (Rockwell, 2005 [1995]: 23). En ese sentido, podemos observar ciertos patrones durante la jornada escolar. Como vimos antes, hay algunos momentos que marcar ciclos dentro de cada día: la formación de la mañana en donde si es lunes, se hace el acto cívico con el himno nacional y la escolta; en algunos casos según la fecha, puede que se presente algún evento extra con las efemérides u otros hechos relevantes en la historia de México como la expropiación petrolera o la revolución mexicana. También en este momento se aprovecha para hacer anuncios administrativos. Seguido a este acto, cada grupo pasa a su salón y la distribución de ese tiempo (2:30hrs) depende de la planeación de cada maestro; según mis observaciones en aula, lo más común es que la primera hora, hora y media, se den clases de matemáticas o lengua (L1), que son además las que más horas ocupan en el currículo.

En la hora del recreo, sumado a lo que ya vimos, los profesores también tienen sus dinámicas: en Uringuitiro compran alguna fruta y conversan entre ellos, de vez en cuando alguno aprovecha para ir a San Isidro por algún pendiente, pues todos los profesores de esta escuela viven allá. En cambio, en la escuela de San Isidro, además de que hay mucha más oferta de alimentos y dulces, pues van a vender dos o tres señoras, era tradición que entre ellas se turnaran semanalmente para llevar algún guiso a los maestros (churipo, mole, frijoles con huevo, carne, etc.). Sin embargo, después surgir algunos contratiempos con las mujeres, las

⁷⁸ Ya hay algunos niños que su lengua más fuerte es el español. La investigación en curso de Frida Mireles, dentro del proyecto CI-EIB, dará cuenta de qué pasa con estos alumnos durante las clases y qué acciones toman los docentes cuando existe esta composición en algún grupo/salón de clases.

que van hoy en día ya no llevan guisados para los profesores y como respuesta éstos se organizan por día para traer cada quien algo de comida para degustar en este espacio; por supuesto no todos se sumaron a esta práctica y algunos compran algo a los puestos que quedan.

Al medio día los chicos se vuelven a formar y siempre se les pide que ya dejen de comer o que no entren a los salones con dulces y bebidas y a la par les dan instrucciones sobre la calidad de la formación (que se mire una línea recta entre las filas de alumnos, por ejemplo), así como las usuales prácticas de disciplinamiento (distancia por tiempos, etc.) para que entren al salón ordenadamente y en filas de niñas y niños. A esto le siguen dos horas más de clase en donde nuevamente dependerá de la planeación del profesor(a) las asignaturas que se impartan; por lo que yo he conversado con las y los maestros, prefieren que en estas horas se trabajen ciencias naturales, geografía, formación cívica y ética, educación física o artística pues los chicos vuelven un poco acelerados después del recreo y con estas materias pueden llevar a cabo dinámicas que les apoyen en esta transición del juego y la socialización al tiempo de enseñanza escolarizada (después del recreo están más cansados).

A las 14:00 ya comienzan a salir los alumnos, como ya mencionamos les toca quedarse a los que limpiarán el salón y a los que tengan alguna tarea extra. Los maestros vigilan el aseo del salón y mientras se preparan para las sesiones de dos horas (de 14:00 a 16:00) en las que realizan la planeación semanal, atienden asuntos administrativos y operativos, se realizan talleres, etc. (este grupo de actividades de formación docente continua, serán descritas a detalle más adelante).

Algunos días en que estas actividades cotidianas pueden modificarse, son los que tienen que ver con: a) un oficio de la CNTE, zona u otra autoridad relacionada al magisterio que convoque a reuniones, plantones, marchas, etc.; b) algún evento académico, cultural o deportivo en el que se vaya a participar dentro de la zona, el estado o el país como las olimpiadas del conocimiento, los concursos de escoltas (de maestros y alumnos), las competencias de atletismo, basquetbol o fútbol, por nombrar algunos de los muchos que hay; c)

algún problema comunitario, sobre todo relacionado al bosque⁷⁹; o d) un suceso climático como cuando cae nieve y todos van al cerro.

Considero que estas escuelas son muy similares a otras en la región y en el país pues están inscritas en lógicas institucionales y organizaciones sindicales que exigen ciertos procedimientos y modos de actuar que muchas veces no están relacionados con lo académico, pero que también forman parte de la *experiencia escolar*. Es decir, que en la escuela se generan diversas formas de socialización. Sin embargo, tenemos que llegar a lo que me parece lo sustancial, lo que tiene que ver con el conocimiento escolar o el proceso de escolarización, el cual lo relaciono directamente con lo que sucede en los salones de clase en cada asignatura y con cada contenido, en los diferentes grados, con los diferentes maestros y maestras. Este universo amplio, pero que a la vez requiere de la particularidad de maestros y alumnos para llevarse a cabo, genera cierto tipo de interacciones en donde se están construyendo conocimientos y que los alumnos están aprendiendo; los por qué y cómo de estas acciones se develan en los siguientes capítulos.

Por ahora, volveré en el tiempo para iniciar el camino de la reconstrucción del proceso de diseño y sistematización de dichos conocimientos en el currículo IB, los componentes que lo integran y el papel fundamental de la formación docente continua que sigue teniendo el proyecto hoy llamado “T’arhexperakua-Creciendo Juntos”.

3.2 Inicio y fases del proyecto escolar

El proyecto escolar fue iniciado por los docentes quienes decidieron a mediados de los años noventa arrancar con la alfabetización y la enseñanza de todos los contenidos curriculares en lengua p’urhepecha como una manera de atacar el alto nivel de deserción escolar y también con la idea de mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos (desde la reparación de la escuela hasta el nivel formativo/pedagógico). Un elemento interesante en la re-

⁷⁹ En octubre de 2017, un conflicto derivado de la tala ilegal del bosque que pertenece a San Isidro y San Antonio en el que resultaron heridas varias personas, generó una movilización que exigía justicia y que llegó a la toma de la presidencia municipal de Los Reyes por comuneros de toda la CI de Pamatácuaro y que culminó con negociaciones entre éstos, las autoridades de las comunidades y del mismo municipio. Sobre esa ocasión me comentaron “cuando se voceó el problema, todos salieron, así todos: mujeres, jóvenes, a defendernos.. sí, estuvo muy bonito, para mí fue una emoción muy grande” (jóven de SI).

construcción del comienzo que hizo uno de maestros fundadores, parte de la relación de los profesores con la Secretaría/Estado y las implicaciones que tienen la modificación curricular y las Reformas en educación como ilustra el siguiente fragmento de entrevista:

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 89⁸⁰, 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, 2015).

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 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.

⁸⁰ Cuando el profesor inició en su profesión ejercía en la comunidad vecina de San Antonio.

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. En otra reconstrucción de este proceso, se menciona la colaboración y el acompañamiento en el desarrollo de competencias, así como los retos a los que se siguen enfrentando los maestros:

Adecuamos nosotros el plan del gobierno federal a nuestro ritmo de trabajo, no nosotros vamos a.. al plan del, del.. estándar.. y así fue cuando iniciamos buscando estrategias, no hay una receta para este proyecto, ¿no?.. hemos rescatando, rescatando; bueno buscando, rescatando palabras que se utilizaban antes y realmente sí, ver a los alumnos que les gusta asistir a la escuela porque es en su lengua.. pero también no dejamos.. ya buen tiempo que estamos trabajando en.. el p'urhepecha y el español; lo hacíamos nada más escrito.. redactaban bien los niños y *ya luego juntamente con ustedes que vienen a hacer la investigación* vimos la necesidad que hacia falta la.. la oralidad, la lectura y eso es lo que ahorita todavía está en proceso de mejorar.. algo muy, muy difícil (...) por eso no hay una receta de este proyecto porque si hubiera ya un plan hecho, fuéramos siguiendo nada más.. estamos abriendo camino.. eii.. como hacer una autopista con este trabajo ahí.. mjm... (Profesor de Uringuitiro, 2016. *Cursivas mías*)

La colaboración del equipo externo se puede reconstruir en cuatro etapas en las que se identificaron tanto las competencias relacionadas al uso y distribución de lenguas como las necesidades en la constitución de un programa para la enseñanza del español como segunda lengua y otros materiales curriculares como las Unidades Temáticas P'urhepechas (UTP). En este proceso, además, se presentó la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB), lo que ponderó la adaptación de los Planes Bimestrales con otros elementos del Plan de Estudios. Para mostrar los cómo, así como algunos pormenores en la sistematización del cu-

rrículo intercultural bilingüe del proyecto, se presentarán las fases mencionadas, así como los componentes del mismo.

*Primera etapa 1999 – 2001: Diagnóstico y estudio comparativo*⁸¹

La primera etapa fue de diagnóstico e investigación, aunque también se organizó un conjunto de talleres con la participación de investigadores especialistas en educación intercultural (nacionales e internacionales). 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 dos lenguas, en consecuencia el equipo realizó una investigación comparada entre escuelas con diferentes situaciones sociolingüísticas: las 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. En esta fase participaron investigadores indígenas que realizaron sus estudios de tesis de maestría⁸².

Para poder realizar este análisis comparativo, la investigación conllevó el diseño y la aplicación de una batería de pruebas para evaluar las competencias de la lengua escrita y con una serie de contenidos lingüísticos en cada una de las lenguas en las escuelas mencionadas. El resultado más significativo mostró 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, como es el caso de las escuelas p'urhepechas en Michoacán, que es significativamente superior al de los alumnos en escuelas castellanizadoras.

En el caso de los alumnos hñähñús, que se alfabetizaban en su lengua más fuerte, el español, también llegaron 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

⁸¹ Sintetizo esta información de varios informes del proyecto y de los textos: Erape, Hamel y Hernández Burg (2007), Hamel et al. (2004) y Hamel (2008a, b, 2009, 2010).

⁸² Ver Silva Castellón, 2004; Diego Nazario (borrador); Martínez Francisco (borrador); Alonso Ramos (borrador).

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 del proyecto escolar. El diagnóstico anterior había arrojado una serie de resultados, además de los efectos positivos generales de la organización curricular sobre el aprendizaje. Sin embargo, 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. Es importante mencionar que esta segunda fase se considera el inicio de una larga cooperación que continúa en el momento de redactar esta tesis (2018) – y que es a su vez parte del trabajo colaborativo-.

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. Hamel (2011) menciona que

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 los contenidos del Plan y Programas oficiales, tenía que concebirse bilingüe e intercultural de raíz.

Las discusiones y propuestas sobre estas preocupaciones se realizaron en las escuelas con la participación de los docentes y de especialistas externos (currículo, programas de enseñanza de lenguas, epistemologías indígenas, etc.). Paralelamente, también con base en las experiencias de talleres y observaciones de clase previas, la especialista en enseñanza de segundas lenguas y miembro del proyecto, Elin Emilsson, elaboró un primer programa de Enseñanza del Español como L2 para todos los grados. Los productos fueron presentados y discutidos en un taller intensivo en agosto de 2006.

Durante el año escolar 2006-2007 el programa 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 como veremos más adelante.

En esta etapa también se inició el desarrollo de vocabulario académico en p'urhepecha para reforzar la enseñanza en la L1 de los niños en cada asignatura; por ejemplo para ciencias naturales se creó el concepto de *tsipikua sapichu* para célula, la cual es una palabra compuesta por vida (*tsipikua*) y pequeño (*sapichu*); sus partes *tirorhukua*, *atarhukua* y *tipiparhukua* refieren a: “lo que está en el centro”, “contenedor” y “lo que está alrededor de algo o que lo cubre” para las palabras: nucleolo, núcleo y membrana.



Ejemplo de material didáctico

Al día de hoy, el vocabulario académico comprende alrededor de 1,800 entradas para las diversas materias del currículo. Otros términos, llevan implícitas nociones formativas de la cultura p'urhepecha como puede ser la *jarhojperakua* /ayuda mutua/, pues apoyan el proceso de enseñanza y aprendizaje propio de este pueblo como vemos en el testimonio de este profesor:

Otros temas, por ejemplo *jarhojperakua*, la ayuda mutua, cosa que más antes nunca se tocaban esos temas, más bien, iban que el verbo es Esto.. que el.. predicado, que el.. este.. los.. / bueno así cosas que estaban fuera de, que no alcanzaba a entender el niño y se estaba dejando lo importante que es *jarhojperakua* y ahorita entienden claramente qué es *jarhojperakua* y, y.. qué tan.. benéfico es tener esa práctica: la ayuda mutua, eii.. y esas son las prácticas que nos ayudan a reflexionar nuestros.. nuestros valores y para no seguir perdiendo porque se estaban perdiendo cuando la educación era tradicional, cuando seguían el Plan y Programa al pie de la letra y lo estaba dejando de lado la importancia que tienen los saberes comunitarios de nuestro pueblo p'urhepecha, igual en los alimentos, así también.. entienden claramente cual son los alimentos buenos para

que ellos este.. consuman y ya saben cual es el alimento que les va a hacer daño y ya es de ellos si ya conscientemente van a comer y esas son las prácticas que hemos hecho aquí, esos son los resultados que nos están dando, los niños cada vez son más conscientes.. sí.. (profesor de Uringuitiro, 2016).

Cuarta etapa 2009 – 2018: 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, en los años 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 y de las que se hablará más adelante. 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 y de escucha pues es en esta relación que ocurren muchos de los aprendizajes de los niños como vimos antes en los espacios de socialización. No obstante, también se trabajan los aspectos de escrituralidad para contribuir a la formación de competencias en las cuatro habilidades a lo largo de la escuela primaria.

3.3 Formación de profesores e investigación acción colaborativa: las prácticas cotidianas y los talleres

Un elemento que me parece fundamental para la consolidación y seguimiento del proyecto escolar hasta el día de hoy es la constante formación docente que existe, por una parte, en las prácticas cotidianas que tienen los maestros de ambas escuelas. Y por otra, los talleres con temáticas específicas que se realizan como apoyo a los procesos de desarrollo curricular y evaluación interna. Como ya mencioné, todos los días al terminar la jornada escolar se reúnen dos horas extras para atender diversos asuntos pedagógicos y administrativos; si bien las formas de organizar este tiempo han variado a lo largo del tiempo, podemos decir

que los lunes se juntan entre grupos del mismo grado (A y B) en San Isidro o por ciclos en Uringuitiro para terminar sus planeaciones semanales. Este día en particular sirve mucho a los maestros pues se acompañan entre ellos, se comparten actividades y sobre todo los maestros más jóvenes relatan que es justo en este espacio que aprenden mucho de los que tienen más experiencia.

Los días subsiguientes se organizan según los compromisos que tengan las escuelas (cursos, eventos, etc.) y también según las propuestas que los mismos profesores hagan para mejorar sus prácticas; por ejemplo, me ha tocado observar cómo algunos de ellos preparan exposiciones y/o talleres con sus colegas sobre métodos de alfabetización, enseñanza de español como L2, lectura y redacción, ortografía y gramática del p'urhe y del español, etc. También en este espacio se pueden discutir problemáticas particulares respecto a la enseñanza y el aprendizaje en casos concretos que presentan maestras y maestros que están frente a grupo; las discusiones enriquecen la formación de los docentes y de los alumnos:

... creo yo que esa dinámica, lo que queremos hacer notar tanto lo de ayer, lo de hoy, las grabaciones que se hicieron, es precisamente eso.. cómo vamos avanzando, qué debilidades existen, qué ventajas se muestran en las clases y eso es muy importante, lo que acaba de comentar David... eso toca un poquito lo que hemos dicho en antaño y finalmente también dentro de los nuevos planes y enfoques educativos y que dice: hay que generar un aprendizaje que sirva para la vida.. entonces finalmente este aprendizaje es lo que les va a servir a nuestros futuros ciudadanos, ¿no?, esto es lo que realmente../porque a veces sacamos de ahí y empezamos a ver regiones económicas del país o del mundo (...) todos nos enfocamos a eso y olvidamos lo que tenemos a la mano y lo que realmente van a vivir nuestros queridos niños y próximos futuros ciudadanos, eso no lo olvidemos, la potencialidad que tenemos y que tenemos realmente que desarrollarla y nos vamos con otras ideas: -que aprendan inglés, y sí pero que sean conocedores de su propia cultura, que no sean ignorantes (...) se vale opinar, se vale discutir, por eso insisto que.. tenemos que trabajar entre dos o tres personas para que la planeación sea un resultado de una discusión.. de comentarios, de puntos de vista, de ideas diferentes, ¿no? (Profesor de San Isidro, 2016)

En cuanto a los talleres que se han impartido con los profesores, destacan los relacionados con las evaluaciones internas y el material curricular del proyecto escolar. Su organización ha consistido, sobre todo, en una semana intensa de actividades a partir de la hora de salida de los alumnos, que incluye una comida colectiva y que muchas veces se prolongó hasta altas horas de la noche. Académicos como Xavier Albó, Norbert Francis, Ruth Moya, Luis

Enrique López, Gilvan Müller, Fernando Prada, entre otros, han apoyado a los maestros en temáticas específicas o han ido a conocer el proyecto escolar. No obstante, el seguimiento constante a estos procesos proviene del equipo CI-EIB, con base en la UAM-I, quienes hemos conformado otro grupo académico que atiende de primera mano el desarrollo de los materiales curriculares u otros insumos pedagógicos como son: los programas de enseñanza de lenguas, la evaluación de competencias en ambas lenguas, la adecuación de los planes bimestrales por la puesta en marcha de la RIEB en 2011, la implementación del currículo en el aula, entre otras investigaciones.

Si bien muchos instrumentos se coordinan o se diseñaron desde este equipo, todo se discute y se pone en práctica con maestros y alumnos en ambas escuelas generando lo que se conoce como investigación acción colaborativa. Así, el Programa de Enseñanza de P'urhepecha como L1, coordinado por Ana Elena Erape, ha llevado varios años de discusiones y reuniones intensas con los profesores en su diseño e implementación, todo en p'urhepecha. El Programa de Enseñanza de Español como L2, diseñado por Elin Emilsson, se piloteó a partir del trabajo de los maestros con los alumnos en los salones de clase y se crearon una serie de talleres para su aplicación; la investigación de posgrado de Roxili Meneses respecto a la evaluación de aprendizajes bilingües generó espacios para que los profesores unificaran criterios de calificación y se acercaran al análisis cuantitativo que derivó de esto; e incluso mi propia investigación también produjo muchas horas de discusión entre los maestros que enriquecieron mi trabajo y su práctica docente al observarse ellos mismos en sus interacciones en clase. A continuación, presentaré con un poco más de detalle el desarrollo de estos materiales.

3.4 Desarrollo de material curricular

En el primer capítulo se abordaron algunas discusiones respecto al uso del término currículo, a la dificultad de describirlo y al campo derivado de las investigaciones alrededor de él. Recuperamos aquí dos ideas centrales respecto al currículo: la primera refiere a la “selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender” (Gimeno Sacristán, 2010: 22), casi siempre se encuentra ligada a adjetivos pero que innegablemente organiza el conocimiento escolarizado (tiempos, orden y progresión del aprendizaje, entre otros); además de estar

vinculada a un proyecto educativo más amplio. La segunda, alude a la acción de los sujetos; por una parte los maestros, quienes interpretan los materiales y diseñan planificaciones con actividades específicas y por otra, a los alumnos, quienes en interacción con los primeros, construyen sentidos que se convertirán –idealmente- en aprendizajes significativos. Observar los trayectos desde la selección de contenidos hasta el aula, es el objeto de esta tesis.

Mi investigación sobre el ciclo de planificación y su aplicación en el aula constituye de hecho una evaluación de los instrumentos del currículo EIB elaborados por el proyecto en su conjunto. Por esta razón, resulta importante describir los instrumentos y los principios en que se basan. Un primer principio se relaciona con las formas de trabajo colectivo y colaborativo del proyecto, como ya se mencionó, 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 pertinentes 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 de San Isidro y Uringuitiro 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 apar-

te 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. No obstante, hay un espacio de reflexión sobre las lenguas en donde se trabaja específicamente con las estructuras gramaticales y comunicativas de las lenguas y de su integración en un repertorio de competencias comunicativas bilingües.

Una vez establecidos los principios en que se basan los instrumentos, podemos identificar tres niveles que constituyen las relaciones entre el currículo intercultural bilingüe del proyecto, la planificación escolar y su aplicación en los salones de clase, éstos van de lo más abstracto a la sistematización de conocimientos y competencias que provienen de los cuatro programas de estudio y que, en un segundo nivel, los profesores usan para diseñar actividades que pondrán en práctica con los alumnos en los salones de clases en el tercer nivel.

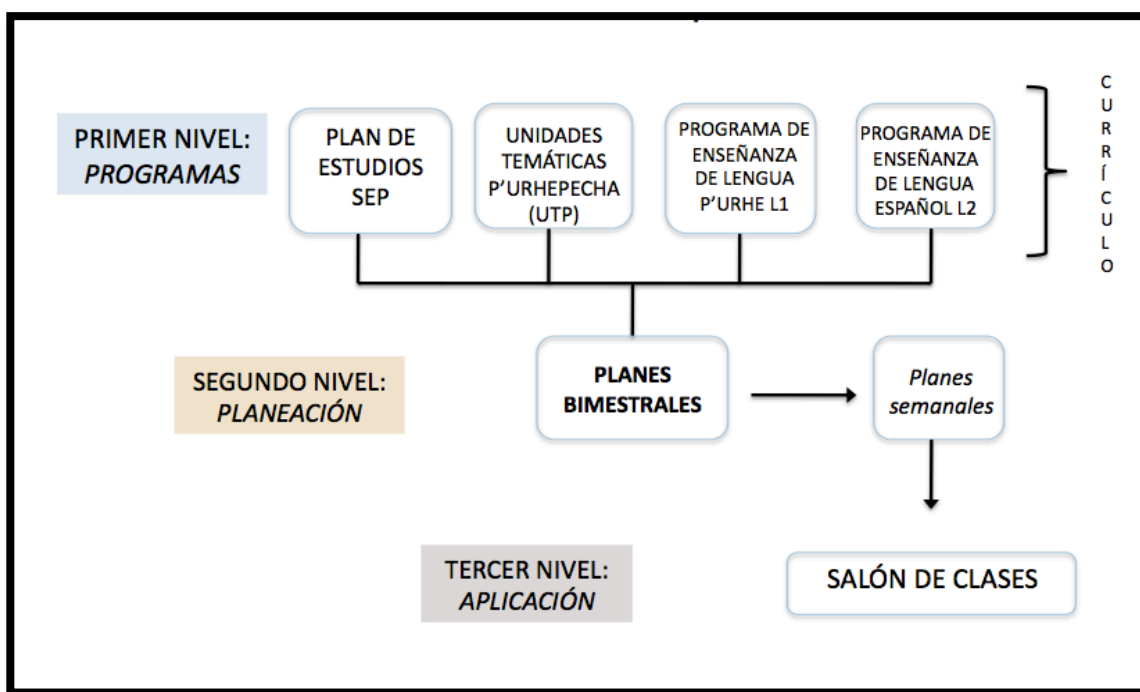


Diagrama 1. Niveles de análisis. Del campo curricular al aula. Fuente: Elaboración propia

En lo siguiente de este capítulo, presentaré con detalle la clasificación y sistematización de conocimientos en el primer y segundo nivel para después presentar su aplicación en aula en casos concretos y basados en los principios antes mencionados (cap. 5-7) a manera de reconstruir el funcionamiento de lo que llamamos “el currículo intercultural bilingüe del pro-

yecto escolar T'arhexperakua". En estos dos primeros niveles, me interesa el proceso de diseño y selección de contenidos en cada uno de los instrumentos, para mostrar cómo se van tejiendo hacia el segundo nivel, en específico en los Planes Bimestrales y su consecuencia: los planes semanales.

El desarrollo de materiales curriculares es muy importante para el proyecto en su conjunto y para mi investigación pues concreta los principios lingüísticos y de enseñanza propuestos y trabajados colectivamente. A continuación, se presentan los programas del primer nivel; es decir, el Plan de estudios de la SEP, las Unidades Temáticas P'urhepechas (UTP), el Programa de Enseñanza del p'urhepecha como L1 y español como L2. En un segundo momento, se muestra en lo general la estructura de los Planes bimestrales, que corresponde al nivel de planeación (2) pues es aquí donde se articulan los contenidos y competencias de los programas (nivel 1) y el instrumento que más usan los profesores para realizar sus planes semanales. En ese sentido, en los siguientes capítulos de análisis de clases (nivel 3), estos materiales no aparecen de manera explícita pero son los antecedentes que orientan el trabajo de los maestros y que ponen en práctica con los alumnos en las aulas.

Plan de estudios de la SEP

El mapa curricular obligatorio para la educación básica ha sufrido algunas transformaciones en los últimos años con el cambio de gobierno y seguramente este se modificará de nuevo debido al proceso electoral reciente (2018). No obstante, cuando yo realicé trabajo de campo, aun estaba vigente la Reforma Integral para la Educación Básica (RIEB) que organizaba los aprendizajes a partir 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. Estos se traducen en asignaturas que se modifican según el grado de estudio. Además, cada una tiene cierta organización en cuanto a contenidos, aprendizajes esperados y competencias por bloque o bimestre.

MAPA CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA 2011

| ESTÁNDARES CURRICULARES ¹ | | 1 ^{er} PERIODO ESCOLAR | | | 2 ^o PERIODO ESCOLAR | | | 3 ^{er} PERIODO ESCOLAR | | | 4 ^o PERIODO ESCOLAR | | | |
|--|--|---------------------------------|-------------------------------------|----------------|--|----------------|----------------|---------------------------------------|------------------------|----------------|--|---------------------------------|-----------------------------------|--|
| HABILIDADES DIGITALES | CAMPOS DE FORMACIÓN PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA | Preescolar | | | Primaria | | | | | | Secundaria | | | |
| | | 1 ^o | 2 ^o | 3 ^o | 1 ^o | 2 ^o | 3 ^o | 4 ^o | 5 ^o | 6 ^o | 1 ^o | 2 ^o | 3 ^o | |
| | LENGUAJE Y COMUNICACIÓN | Lenguaje y comunicación | | | Español | | | | | | Español I, II y III | | | |
| | | | Segunda Lengua: Inglés ² | | Segunda Lengua: Inglés ² | | | | | | Segunda Lengua: Inglés I, II y III ² | | | |
| | PENSAMIENTO MATEMÁTICO | Pensamiento matemático | | | Matemáticas | | | | | | Matemáticas I, II y III | | | |
| EXPLORACIÓN Y COMPRENSIÓN DEL MUNDO NATURAL Y SOCIAL | Exploración y conocimiento del mundo | | | | | | | Ciencias Naturales ³ | | | Ciencias I (énfasis en Biología) | Ciencias II (énfasis en Física) | Ciencias III (énfasis en Química) | |
| | Desarrollo físico y salud | | | | Exploración de la Naturaleza y la Sociedad | | | La Entidad donde Vivo | Geografía ³ | | | Tecnología I, II y III | | |
| | | | | | | | | | Historia ³ | | | Geografía de México y del Mundo | Historia I y II | |
| DESARROLLO PERSONAL Y PARA LA CONVIVENCIA | Desarrollo personal y social | | | | | | | Formación Cívica y Ética ⁴ | | | Asignatura Estatal | | | |
| | | | | | | | | | | | Formación Cívica y Ética I y II | | | |
| | Expresión y apreciación artísticas | | | | | | | Educación Física ⁴ | | | Tutoría | | | |
| | | | | | | | | Educación Artística ⁴ | | | Educación Física I, II y III | | | |
| | | | | | | | | | | | Artes I, II y III (Música, Danza, Teatro o Artes Visuales) | | | |

Tabla 1. Mapa curricular de la Educación Básica. Fuente: Plan de Estudios, SEP, 2011.

Los contenidos y competencias de las asignaturas de los campos de formación, se “bajan” del Plan de Estudios a los Planes Bimestrales sin modificaciones a excepción del *Campo: Lenguaje y Comunicación* que en este documento no aparece como asignaturas, sino con entradas transversales para cada contenido según el enfoque AICL. Sin embargo, en la cotidianidad de ambas escuelas, los profesores sí planean un espacio de una hora diaria para la lengua p’urhepecha en donde se trabajan, sobre todo, aspectos de gramática o con tipos de texto. También es posible encontrar planeaciones con una hora de español, en donde los contenidos son aspectos textuales del Programa L2.

Según este Plan de Estudios (2011: 18-24), el proceso de elaboración del currículo de la RIEB tomó en cuenta muchos factores entre los que destaco aquí: su base en el Plan y programas de estudio para la educación primaria publicado en el Diario Oficial de la Federación el 27 de agosto de 1993, que de hecho es la Reforma previa; la colaboración con espe-

cialistas de instituciones académicas como la UNAM, UAM, UPN, etc. para el diseño y piloteo de los materiales; la referencia internacional (OEI, ONU, Instituto de Educación de la Universidad de Londres, Consejo Australiano para la Investigación Educativa, etc.) en el diseño de estándares curriculares, propósitos de calidad y estándares de desempeño docente; y finalmente, la creación y análisis de los materiales educativos en especial los Libros de Texto.

En la nueva propuesta curricular de la SEP (2016-2018), el Campo: *Lenguaje y Comunicación* se hace explícito (y más allá de una nota al pie como en la RIEB) que puede haber otra lengua materna además del español (lo que lo puede poner como L2) e incluso, el inglés se incorpora como una lengua extranjera. Esto es, que prevé la enseñanza de hasta tres lenguas en este campo de formación. Los Campos: *Pensamiento matemático y Exploración y comprensión del mundo natural y social* permanecieron, pero no así el Campo: *Desarrollo personal y para la convivencia*, que fue sustituido por “Áreas de desarrollo personal y social”, que incluye las asignaturas de Artes, Educación física y la recién creada “Educación socioemocional”. Además, se agregaron “Ámbitos de autonomía curricular”, en donde se podría “ampliar la formación académica” según las decisiones de cada centro educativo.

Unidades Temáticas P’urhepechas (UTP)

La versión más reciente de las UTP data del 2010; en ese documento que se nombra “versión piloto”, se establecen las Unidades con sus contenidos y su progresión por grado, de primero a sexto. Este material cumple con un doble objetivo:

abarcar temas centrales de la sociedad y cultura p’urhepecha elaborados desde la perspectiva misma de los ciudadanos comunitarios p’urhepechas para desarrollar el componente intracultural y reforzar la identidad indígena de los alumnos y alumnas; al mismo tiempo, contribuyen a practicar, fortalecer y enseñar la lengua p’urhepecha en sus cuatro habilidades a través de contenidos curriculares relevantes y atractivos de la cultura p’urhepecha (p. 3).

Hasta hoy, se desarrollaron siete UTP 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, es decir, su concepto central que engloba el campo semántico en su conjunto. De ahí se identifican sub-conceptos que constituyen ejes temáticos trans-

versales, propiciando la construcción de los contenidos culturales con su vocabulario y conceptos propios” (p. 8)

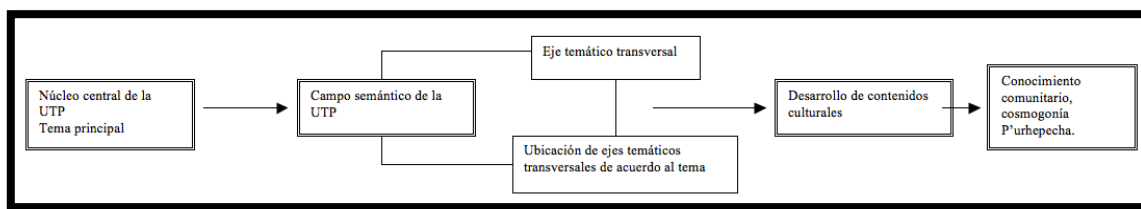


Diagrama 2. Características de la UTP. Fuente: Materiales curriculares del proyecto

El proceso de elaboración tuvo cuatro fases que consistieron en: 1) la observación de clases para identificar cómo los profesores trataban los contenidos en p’urhe y qué tanto se aprovechaban los saberes de la comunidad y el pueblo. 2) una serie de seminarios y talleres en donde se recuperaron los datos obtenidos de las observaciones y se comenzaron a definir las temáticas de las Unidades. 3) la investigación comunitaria sobre las temáticas propuestas “con el fin de ubicar los elementos culturales más relevantes dentro de la UTP, identificar los núcleos centrales y ejes temáticos para construir el campo semántico respectivo en torno a ellos”. 4) la elaboración de los ejes temáticos y ordenamiento pedagógico con progresión didáctica de primero a sexto grado.

Las Unidades Temáticas que definieron los profesores, buscaron reflejar diversos aspectos de la organización del pueblo p’urhepecha, dando como resultado las siguientes siete:

1. *Juchari mitikuecha jakajkukua kuirakateri ampe* (el origen y la creación de la vida)
2. *Ak’atsitiicha ka Manakurhiriicha* (las plantas y los animales y su relación con la vida humana)
3. *K’uiripikua* (salud y alimentación del pueblo p’urhepecha)
4. *Juchaari P’intekuecha* (el arte, los oficios y los juegos tradicionales)
5. *Jarhojperhakua* (ayuda mutua del pueblo p’urhepecha)
6. *Kaxumpikua ka Tik’antsperhakua* (respeto y tolerancia en nuestra cultura)
7. *Jurhamukua ka Anchikurita Juchari Iretarhu Anapu* - “*sesi pajperhakua*” (organización social y política del pueblo p’urhepecha)

Cada una de estas Unidades se conformó buscando recuperar elementos que parten desde las lógicas comunitarias y que los profesores consideran que apoyan en la formación de ciudadanos p'urhepechas, comprometidos con su pueblo, con su entorno. Vemos en el siguiente fragmento de entrevista, la importancia que se le da a este conjunto de valores en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de los niños desde la escuela y hacia la comunidad:

Sí, sí hay momentos de la discusión también en que hemos tocado ese punto, es decir, pues ni siquiera nos vayamos ya a la cuestión de que queremos formar profesionistas sino a lo mejor ciudadanos más conscientes, ciudadanos más este.. razonables, ¿no? (...) *ver cómo nuestros alumnos pues pueden influir a lo mejor en mejorar las condiciones de nuestras comunidades a partir de los conocimientos que han adquirido en la escuela* como le digo, que si no son profesionistas pues que sean los mejores padres de familia, que sean las personas más ejemplares, más concientes en cuanto a la relación con la naturaleza, este.. en relación con los mismos comuneros de la localidad porque ahí nos hemos dado cuenta de que a veces ha habido conflictos en donde hasta se han llegado a matar y pues son cuestiones que uno se pone a analizar y pues dice ¿qué ha estado pasando?, ¿por qué esta reacción de los ciudadanos?, ¿no?, entonces desgraciadamente también hemos visto que ya no hay en algunas comunidades, una solidaridad en cuanto a la organización de actividades que le compete a la comunidad, o.. en cuanto a las obligaciones que tiene uno como comunero (...) entonces a partir de eso es que hemos planteado o nos hemos atrevido a discutir esta parte, ¿no?, o sea ya ni siquiera pensar en a lo mejor que sean buenos profesionistas sino que sean buenos ciudadanos pues y que puedan contribuir al mejoramiento de su comunidad; o sea, con esa intención.. así es (Profesor de San Isidro, 2015 *cursivas mías*)

Programa de Enseñanza de Lengua P'urhepecha (L1)

El proceso de conformación del Programa de P'urhepecha como primera lengua inició en el 2009 con una serie de seminarios y talleres en donde el equipo comenzó a preguntarse qué elementos de la lengua se trabajarían sistemáticamente en la enseñanza escolar. Si bien los maestros desde el primer momento comenzaron a enseñar en su lengua, con el tiempo se se hizo cada vez más necesario un programa que partiera de la estructura misma del p'urhe, más allá de articular los contenidos de las UTP con los del Plan de Estudios. Por esta razón, se acordó partir de los tipos de discurso y sus funciones comunicativas en la cotidianidad de las familias p'urhepechas; para identificar estos discursos fue necesario realizar una investigación en las comunidades sobre los tipos y los momentos en que estos discursos eran

pronunciados y por quienes⁸³. Los primeros hallazgos identificaron figuras centrales (abuelos, padres, uandaris, autoridades, principalmente) en la reproducción de tipos de textos que desde la oralidad tenían funciones formativas, orientativas, conciliadoras, correctivas y explicativas. Estos textos pueden ser tan variados como cuento, una leyenda, un relato histórico, una anécdota, y aparecen en situaciones en que se requiere transmitir un tipo de mensaje destinado a impactar en el comportamiento futuro o posterior de la persona. Es decir, generar algún tipo de aprendizaje que, transformado por los sujetos, se traduzca en modos de comportarse o de ver y pensar el mundo.

El siguiente punto en el que han trabajado los maestros, articula los textos y sus funciones con las habilidades de la lengua, resultando la escucha la más significativa en los procesos de aprendizaje de los niños p'urhepechas pues cuando están expuestos a estos discursos por parte de sus abuelos, por ejemplo, cuando les cuentan un cuento mientras están en la parhankua o fogón de la cocina, observamos una intención formativa situada. Además, en la selección de textos se busca trabajar también los aspectos del lenguaje (gramática y vocabulario) propuestos en los Planes Bimestrales⁸⁴.

Programa de Enseñanza del Español Como Segunda Lengua (L2)

El programa de Español (L2), incluye 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 (Emilsson, 2010).

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

⁸³ Esta investigación fue realizada por la investigadora p'urhepecha y miembro del proyecto T'arhexperakua, Ana Erape, y con la participación de la antropóloga Mariana Hernández Burg.

⁸⁴ Otro caso muy interesante lo muestra la investigación de maestría en curso de Ana Erape, que analiza desde el relato histórico la configuración territorial y los sentidos de pertenencia de los miembros de la comunidad y que se refleja en este tipo de texto.

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. En ese sentido, y como mencioné brevemente en la introducción, se han aplicado un conjunto de pruebas longitudinales de primero a sexto grado que buscan medir los contenidos y competencias lingüísticas, así como la expresión escrita en ambas lenguas. Los resultados estadísticos y cualitativos demuestran que hay una correlación positiva entre el desarrollo

del p'urhepecha y el español; sin embargo, es significativa la predominancia de la lengua indígena (Meneses, 2018).

Planes bimestrales

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 nacional⁸⁵, del programa de p'urhepecha (L1) y del programa de español (L2). Las categorías que contiene son: 1. Aprendizajes esperados; 2. Contenidos Interculturales (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,); 4. Conceptos y vocabulario p'urhepecha; 5. Aspectos y lenguaje: gramática y vocabulario de español L2. Es importante mencionar que no siempre se articula un contenido de asignatura con una UTP pues no todos los contenidos “se prestan” para tener ambas entradas. No obstante, el equipo ha hecho un esfuerzo en vincular el concepto y vocabulario en p'urhepecha para todas las asignaturas en los seis años de la primaria, así como los aspectos y lenguaje correspondientes al español L2.

Para ilustrar este componente, a continuación presento un ejemplo de los cuadros que encuentran a lo largo de los Planes Bimestrales. En este caso, seleccioné un contenido de Ciencias Naturales para tercer grado, en donde se articulan los aprendizajes esperados y contenidos del Plan de Estudios de la SEP (contenidos interculturales), un contenido de la UTP *Ak'atsitiicha ka manakurhiriicha* /las plantas y los animales, su relación con la vida humana/ (contenidos intraculturales) y una serie de elementos sobre las lenguas. Para el caso del p'urhepecha aparece un listado de conceptos y vocabulario académico que apoyan la enseñanza de los contenidos; el español por su parte, hace énfasis en ciertas funciones comunicativas (ver apartado Programa L2) para pedir y dar información, así como gramática y vocabulario relacionada a la producción, uso y dominio de *formas*.

85 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>

| APRENDIZAJES ESPERADOS: Describe cómo los seres humanos transformamos el medio natural al obtener recursos para satisfacer necesidades. Explica algunas consecuencias del consumo de recursos en la contaminación del agua, aire y suelo. | | | | |
|--|---|---|--|--|
| UNIDAD TEMÁTICA P'URHEPECHA: AK'ATSITIICHA KA MANAKURHIRIICHA - LAS PLANTAS Y LOS ANIMALES, SU RELACIÓN CON LA VIDA HUMANA. | | | | |
| | P'URHEPECHA L1 | | ESPAÑOL L2 | |
| | Conceptos y vocabulario | Traducción | Aspectos | Lenguaje: gramática y vocabulario |
| CONTENIDOS INTERCULTURALES: Bloque 2: ¿Cómo somos los seres vivos? Tema 2: La satisfacción de necesidades básicas Ámbito: El ambiente y la salud | Anhatapucha: p'ukuriicha ka urhikuucha ka tukumbucha ka panarjisicha ka urapiti ukucha ka charhapiti ukucha ka korticha | Árboles: pinos, encinos, encinos chinos, madroños, encinos blanco y rojo y encino de hoja ancha | Funciones comunicativas relacionadas con el salón de clase: Pedir / dar información sobre las características de los bosques. | Pronombres interrogativos: Repaso de: ¿cómo?, ¿cuándo?, ¿por qué?, ¿para qué? |
| CONTENIDOS INTRACULTURALES: Juatarhu anapu anhatapuucha: Morhoatakua. Eská miteeka mamarhu jarati p'ukuri (annhatapuechani) enkaksi juatarhu japoka: tupamu, urhusí, urhikua. Los árboles del bosque: Usos. Conoce la variedad de árboles, que existen en los bosques: pino, encino, roble. | P'ukuri / anhatapu ch'apakua Kurhunikua juchari juatecha jimpo Pukumintu. Tarhiata Ik'ichaku uni Tsipitiicha Arhakpini Tareatani jajkuni Ik'ichakua uni itsini Tsipiti ak'atsiti Sirhaata Pukumintu Tarhiata at'anharini/tarhiata Jirunharhini Nu ik'ichakuni jajkuni. | Tala de árboles Incendio forestal / conservación. Bosque Aire contaminación Seres vivos Contaminación del medio ambiente Contaminación de aire Contaminación del agua Planta Bióxido de carbono Bosques Respirar aire limpio No contaminar | Pedir / dar información sobre el cuidado del aire. Pedir / dar información sobre el cuidado del aire. | Verbos reflexivos en presente para hablar de rutinas. Contraste entre acciones que ocurren rutinariamente y acciones que están ocurriendo en el momento. Uso del verbo ESTAR + gerundio. Pronombres de objeto indirecto en contexto de decisión sobre roles. Expresiones de deber: "hay que", "debemos de", "tenemos que", "es importante + infinitivo". |

Ejemplo de PB. Tercer grado-Ciencias Naturales. Fuente: materiales curriculares del proyecto

Planes semanales

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, 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).

En ambas escuelas se tiene como requisito la presentación de un plan semanal todos los días lunes, que los maestros frente a grupo entregan al director (Uringuitiro) o al subdirector (San Isidro) para su revisión. Por lo general, los tiempos destinados a cada asignatura por semana, corresponden a la cantidad de horas presupuesta desde la SEP con base en el número de contenidos y no siempre se pueden cumplir en la realidad áulica. No obstante,

en las clases que observé y registré, noté que los maestros más experimentados podían controlar mejor los tiempos destinados a cada asignatura.

La importancia de este elemento curricular es muy significativa, pues los profesores tienen que articular en un primer momento los contenidos provenientes del plan de estudios, los programas de lengua y los contenidos “propios”, para después integrar elementos de las lenguas que acompañan la transmisión de conocimientos. Finalmente, todo lo que se va a enseñar, es formulado en una serie de actividades o tareas académicas que dan los *cómo* lo van a aprender y es aquí donde considero, se construyen y apropian los conocimientos escolares maestros y alumnos. Mas adelante (cap. 5-7) veremos ejemplos particulares de planeaciones semanales y su aplicación en los salones de clase.

3.5 Reflexión final

El proyecto escolar “T’arhexperakua-Creciendo Juntos” es una experiencia de larga data que ha transformado las prácticas en el plano de la co-construcción cotidiana. Como pudimos apreciar, el proceso de desarrollo curricular, así como la pertinencia de cada uno de los elementos que conforman el currículo IB, ha sido sistematizado conforme a las necesidades del contexto inmediato y como resultado del tipo de colaboración que se ha ido construyendo. Los significados y representaciones que han producido los integrantes del colectivo escolar precisamente están plasmados en todo el proceso; el mismo involucramiento los dota de sentido en las prácticas concretas como vemos en el testimonio de un maestro:

No pues, es aquí en las reuniones que tenemos periódicamente en el proyecto hemos puesto los elementos sobre la mesa, ¿no?, uno de los elementos que yo he dicho es que pues es muy importante que toda la planta docente nos involucremos en la elaboración de los materiales; ¿por qué? Porque de esa manera uno se va familiarizando con este.. pues ora si que con los instrumentos, entonces cuando hay un equipo que los, este.. los sistematiza o los formula y se los presenta a los demás pues como que no, no tiene el mismo impacto porque pues es como con los materiales o las este.. o los talleres que imparte la Secretaría de Educación Pública que a veces uno sólo va a cumplir por requisito, ¿no?, los Planes y Programas, a lo mejor uno aunque los tiene físicamente, pero nunca se da a la tarea de hojearlos y.. y he ahí el detalle que le digo que a mi me sirvió mucho esa parte de analizar desde qué enfoque tiene una asignatura, cómo está organizada, cuales son los objetivos.. bueno, toda la organización de, de.. cada una de las asignaturas (...) a mí lo más importante que me parece es de que po-

demos este.. así revisar en algún momento los instrumentos y que haya aportes de cada uno de los compañeros para que ellos sientan que es parte de, que es un trabajo de ellos, que no es algo que se les está imponiendo desde la dirección o porque Fulano dijo sino que ellos sientan que tienen esa participación y que algo lo que alguna opinión o algo que ellos han propuesto se retoma en esta parte también entonces eso es lo mas importante que yo veo (Maestro de San Isidro, 2015).

Los discursos provenientes de los maestros y miembros del equipo externo, así como las prácticas vinculadas al desarrollo del campo del currículo intercultural y bilingüe del proyecto, nos ayudan a identificar los elementos que se consideran culturalmente pertinentes para “estar ahí”, programados para ser parte de la experiencia escolar cotidiana y que en el mejor de los casos, apoyan el proceso de aprendizaje de los alumnos.

Sobre esta base, apuntamos la mirada a los salones de clase como un espacio que de cierta manera “media” lo que se ha formulado en planificaciones (en diversos niveles y con diferentes componentes, como ya vimos), y lo que pasa en interacción con los alumnos. Considero que es justo aquí donde mejor podemos ubicar la discusión sobre el campo del currículo pues es donde se concretan las condiciones reales de la enseñanza y donde los chicos pueden mostrar algo sobre los aprendizajes que resultan de dicho contacto.

TERCERA PARTE

EL AULA COMO ESPACIO ETNOGRÁFICO

4. Procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula: pasos metodológicos

En el capítulo 1 presenté algunas discusiones sobre las implicaciones curriculares derivadas de los modelos culturales que han imperado en la sociedad mexicana a través del tiempo en un nivel macro. En esta parte buscaré estudiar, en un nivel micro, de qué manera el currículo propio del proyecto escolar llega hasta el aula a través de la planificación de clases e incide en los aprendizajes. El aula sigue siendo el principal espacio donde se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje, aunque obviamente influyen en ellos una serie de factores externos. Pero es difícil, si no imposible, llegar a conclusiones sobre cómo funciona la educación intercultural bilingüe sin estudiar con rigor los aprendizajes que se derivan, de manera central, de lo que ocurre en el aula. Es el lugar donde se conjuntan diversos factores implicados en dichos procesos de enseñanza y aprendizaje: la selección y sistematización de contenidos de asignatura y lenguas, las experiencias de los profesores y alumnos en su práctica cotidiana, los conocimientos previos de los sujetos, los recursos materiales y simbólicos con los que se cuenta, etc. Para lograr comprender esta complejidad, es necesario conjuntar las técnicas etnográficas con métodos de análisis del discurso oral (grounded theory, etnometodología, análisis conversacional, pragmática lingüística, etc.).

El corpus de análisis que se presentará más adelante consiste en un conjunto de clases registradas en video que se acompañan de sus respectivas planeaciones y mis guías de observación; además, se analizaron planeaciones y aplicaciones con los maestros en diversas dinámicas colectivas e individuales; finalmente, se realizaron entrevistas estructuradas, semiestructuradas y narrativas a diversos integrantes de la comunidad escolar como padres de familia, profesores y egresados del proyecto. Hablamos entonces de eventos comunicativos complejos donde los participantes construyen sentidos situados en forma interactiva (de enseñanza, de aprendizaje) que tenemos que reconstruir a través de un análisis sistemático para entender las formas que toma el desarrollo curricular intercultural y bilingüe en las aulas entre maestros y alumnos.

En un primer momento presentaré la metodología que dio cuerpo a la investigación y que incluye el análisis etnográfico del espacio escolar, en particular el aula y las interacciones

que aquí suceden. Seguido a esto, se expondrá cómo se sistematizaron y seleccionaron los casos de análisis sobre la base de los materiales curriculares y enfoques pedagógicos del proyecto escolar. Es decir, que a partir de las clases registradas se identificaron tres unidades relacionadas con éstos: las clases en que el p'urhepecha fue vital en el desarrollo de contenidos, las clases en que se implementó el enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICL), y las clases en español L2. Finalmente, se abordarán las reflexiones generadas de este proceso.

4.1 Metodología de análisis

Para dilucidar la apropiación que hacían los profesores de los materiales curriculares del proyecto escolar, planteamos como objetivo general diseñar y realizar un estudio de seguimiento, observación y análisis del proceso de planificación de clases y su aplicación en el aula para identificar tanto estrategias exitosas como obstáculos en la puesta en práctica de los contenidos curriculares. Como objetivos específicos me propuse estudiar los materiales curriculares, 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. Como ya vimos, el currículo no es sólo un conjunto de temas dosificados, sino que se construye histórica y culturalmente; además de que condensa una serie de significaciones-sentidos que son, por una parte, sistematizados y clasificados, y por otra, apropiados e implementados por los sujetos. En ese sentido, nos centramos en las interacciones que se dan en el aula como una forma de ver cómo funciona al interior de una cultura escolar.

El diseño y sus estrategias de investigación se orientan en parte por la propuesta de la 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 arraigada en los datos como piso sólido de la construcción teórica, nuevas hipótesis más finas 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. En este, y apoyada por la investigación conjunta entre maestría y doctorado, pude recoger información general sobre la cotidianidad de ambas escuelas, observando y registrando eventos comunicativos en todos los grados, asignaturas y con los agentes educativos. Esto me permitió llegar a una saturación cualitativa que apuntó a la identificación de elementos del currículo que lo estructuran y le dan el carácter de intercultural y bilingüe en este contexto, a manera de dar respuesta a la pregunta rectora general de la investigación que apuntó desde un inicio hacia el funcionamiento del currículo propio en los salones de clases.

Para el análisis de los datos se utilizó una combinación de metodologías provenientes de la etnografía dialógica (Tedlock, 1991) que 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, como veremos más adelante.

A este respecto existen varias posturas que nos permiten acercarnos a las diferentes dimensiones del campo a partir de la experiencia de los sujetos involucrados en el enfoque etnográfico. Por ejemplo, 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 citado 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 esto 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, 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 exposición narrativa extensa en primera persona sobre ciertos trechos de su vida, relacionados en este caso al diseño del currículo. 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 (Hamel, Hecht, Erape Baltazar y Márquez Escamilla, 2018)⁸⁶. En las entrevistas estructuradas y semi-estructuradas se trataron, sobre todo, dudas e inquietudes mías respecto a una planeación y aplicación de clases que había observado y grabado.

⁸⁶ Entre los resultados de este trabajo destaca que la socialización lingüística y el desarrollo del bilingüismo no concluyen a temprana edad; más bien se prolongan hasta la edad adulta, un hecho que contradice creencias arraigadas sobre el desarrollo del bilingüismo. En este sentido, muchos maestros señalaron que el principal uso y la consolidación de la escritura en p'urhepecha lo desarrollaron en su experiencia como docentes. Es decir, la autoformación en servicio ocupa un espacio significativo en la mejora de sus competencias en p'urhepecha. Además, varias maestras y maestros señalan que el principal aprendizaje en su labor profesional como docentes lo obtienen de la interacción con los niños.

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 en adelante).

En el centro de la etnografía se ubica el análisis de la materialidad de los eventos, esto es, la interacción verbal entre los participantes. El análisis se sustenta en el presupuesto etnometodológico que, en los eventos sociales, los participantes construyen un sentido local del evento en forma interactiva. En ese sentido, una vez registrado el evento (videograbación y guía de observación), se seleccionaron algunas clases para su traducción (en el caso del p'urhepecha) y transcripción detallada a manera de identificar algunos niveles de análisis del discurso en este espacio.

El modelo de análisis del discurso que propone Hamel (1980, 1982)⁸⁷, cuenta con seis niveles que constituyen recorridos consecutivos por el material grabado, desde una perspectiva metodológica. Se sustenta en el hecho observable que los mismos participantes en una interacción distinguen entre diferentes componentes de la organización discursiva; conocen sus reglas y constatan y reaccionan frente a sus violaciones. Este hecho permite ordenar los componentes en niveles analíticos, del mismo modo que la lingüística sistémica distingue entre los niveles de la fonología, morfología, sintaxis y semántica.

NIVEL 1: Condiciones básicas de la comunicación. Se establecen las condiciones básicas y a priori de toda comunicación en el contexto de la interacción verbal cotidiana. Se trata de una fundamentación de lógica interaccional de carácter universal. Recoge los aportes de la teoría de la conversación, interaccionismo simbólico y sociología del conocimiento.

NIVEL 2: Organización formal de la conversación. Se estudia la estructuración formal del discurso como conversación cotidiana con base en la metodología del análisis conversacional (Sacks, Schegloff y Jefferson 1974, ver Hamel 1984).

⁸⁷ Basado en los trabajos de Ehlich/Rehbein (1972, 1979) y Kallmeyer/Schütze (1976, 1977).

NIVEL 3: Constitución de la acción verbal (interacción verbal en 1982a). Se analiza en qué forma se constituye la acción verbal a partir de los procesos de constitución e interpretación de la significación social en contextos de interacción y cómo este proceso lleva a la elaboración de patrones de interacción verbal (PIV). Los aportes provienen de la etnografía de la comunicación y la pragmática lingüística (teoría de los actos de habla y teoría de la acción verbal).

NIVEL 4: Esquemas de la comunicación. Argumentación y narración. Recoge proposiciones teóricas y empíricas de de varias fuentes del análisis del discurso/texto (e.g. Kallmeyer y Schütze 1977, etc, citados en Hamel 1982, 1984) y las integra, con base en una reformulación desde la pragmática los aportes de otras corrientes que habían estudiado la argumentación y narración de forma aislada.

NIVEL 5: Modalidades de interacción. Separa analíticamente las formas de hablar como ironías, metáfora, litotes y otros que se relacionan con “universos de discurso” distintos. Y se analizan su forma y función en conversaciones cotidianas en un nivel propio.

NIVEL 6: Relaciones sociales, instituciones y discurso. Trata de establecer una relación entre la organización social y los marcos externos que determinan la organización discursiva. Tendrían que intervenir una teoría de las instituciones como aparatos ideológicos del Estado y una teoría de los roles sociales, redefinida en términos de una teoría histórica y materialista.

Entre estos distintos niveles de organización discursiva, Hamel (1980) hace énfasis en que “no se establece una relación lineal de tipo parte-todo o una jerarquía a partir de las unidades más pequeñas hasta las más complejas; se trata más bien de niveles analíticos que se interrelacionan y condicionan mutuamente” (p.13). Tomando en cuenta esta consideración, nos ubicamos sobre todo en el nivel II de la organización secuencial, turno por turno, y el nivel III que establece patrones de interacción verbal (PIV) con sus pasos respectivos, como categoría subyacente al flujo de la interacción en la superficie. En el aula estos patrones se reflejan, por un lado, en la estructura de actividades planeada y realizada, como también en micro-patrones a su interior como puede ser la secuencia interrogación – respuesta – evaluación (IRE), por el otro. Los participantes conocen esas estructuras y actúan conforme a sus regularidades – y a veces las violan, lo que desencadena mecanismos de reparación. Es

así como construyen los sentidos contextuales, indexados en la situación, que, para el caso que nos interesa, apuntan a la construcción de conocimientos interculturales y bilingües entre maestros y alumnos en las aulas.

Mi trabajo se basa en la tradición de la etnografía de la comunicación (Gumperz y Hymes 1962, 1964), como parte medular de una antropología de la educación que centra en el aula su principal foco de análisis, con trabajos pioneros como los de Erickson (1986), Mehan (1978, 1998) y Cicourel (1974). Esta corriente refutó la visión implícita en la tradición de una sociología de la educación de nivel macro que veía en el aula una categoría residual, de poca relevancia científica. Mostró, por el contrario, con sus impactantes análisis, que el aula constituye el lugar central del funcionamiento de la educación institucional, no reducible a ninguna otra categoría o enfoque de investigación educativa. A partir de los años 1970 y 1980 se observó un boom de investigaciones del aula (cf. Allwright 1988, Green et al. 1993, en México Candela 1997, entre otros; en nuestro proyecto Hamel 1983, 1988, 2001).

Este tipo de análisis 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 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 en que se integran asignaturas y lenguas y f) el surgimiento de una cultura escolar, incluyendo las marcas de patrones culturales específicos. Y, sobre todo, contribuye a atender el reto más difícil: formular hipótesis sobre los aprendizajes y sus procesos en el transcurso de la interacción misma.

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 (Philips 1972, ver también Rockwell, 2005 [1995]). Esto puede analizarse desde dos perspectivas complementarias: a) la estructura de la clase, como la maneja el profesor y cómo se configuran las interacciones,

que dinámicas utiliza para llevar a cabo tareas académicas y cómo se da la participación de y entre los alumnos; y b) la aplicación de material curricular, en especial en el uso y distribución de las lenguas y los contenidos inter e intraculturales que inciden en los procesos de aprendizaje 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 cómo se conjuntaron los elementos descritos arriba y cómo se construyeron los conocimientos que vehiculan contenidos y lenguas.

Otro espacio fundamental de la investigación y de la metodología integrada se ubica fuera del aula y complementa, amplía y corrige los resultados obtenidos en él. Se trata del acompañamiento de procesos individuales y colectivos de planificación de clases y sus productos; se organizaron 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 clases donde ellos mismos aparecen como actores.

A manera de ejemplificar y para subrayar la importancia de este elemento metodológico, menciono los *significados* derivados del *uso* de conceptos y vocabulario en p’urhepecha en la enseñanza y el aprendizaje que fui descubriendo en estas sesiones de trabajo con los profesores. Al presentar mis avances con ellos y al mostrarles mis dudas respecto al vocabulario, las traducciones y ciertos procedimientos metodológicos, se generaron discusiones que me permitieron develar, por lo menos parcialmente, las representaciones que tienen de su trabajo con contenidos de la cultura y lengua p’urhe, cuando se articulan contenidos y lenguas o en la recepción-producción de textos, como veremos más adelante.

Como hemos visto, los subtemas de la investigación abordaron distintos aspectos del objeto de estudio y se produjeron diferentes materiales para tratar 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. (p.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), con el objetivo de mostrar diferentes entradas a la complejidad de este espacio cargado de significaciones y en el que confluyen distintos actores.

4.2 El corpus de clases de la investigación: sistematización de datos y selección de casos

Los registros audiovisuales del trabajo etnográfico realizado en los salones de clase de las escuelas de San Isidro y Uringuitiro desde septiembre de 2013 hasta mayo 2016 requieren de una sistematización. El material corresponde a tres ciclos escolares (2013-2014, 2014-2015 y 2015-2016), de los cuales fue el ciclo 2014-2015 el que tuvo más presencia de mi parte. Sin embargo, los registros del ciclo anterior y posterior a éste nos ofrecen la posibilidad de contrastar y/o comparar los procesos de adquisición de contenidos y lenguas, sobre todo en los temas específicos que son útiles a la investigación.

Los periodos de observación se pueden inferir por las fechas del registro presentadas. Sin embargo, habría que diferenciar los días en que observé clases que fueron un total de 97. Hubo otros días en que asistí a la escuela cuando se desarrollaron otros tipos de eventos: a) magisteriales (a nivel zona, estado y nacional) que incluyen marchas, juntas, plantones, etc.; b) deportivos y de concursos: en mi estancia presencié eventos de fútbol, torneos de basquetbol de maestros y alumnos, concurso de atletismo a nivel zona, visitas deportivas de profesores de otras escuelas, concurso de escoltas, concurso de juegos tradicionales, entre otros; c) ceremonias y/o festivos (día de las madres, día de la revolución, etc.).

El corpus de observaciones de clases comprende 54 clases individuales con aproximadamente 150 horas de grabación. En primer lugar, se presenta una división del material a partir de los tres principios que guían el trabajo curricular del proyecto: 1. La centralidad del p'urhepecha en el desarrollo de contenidos; 2. El enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICL); 3. El español como segunda lengua. En segundo lugar, se organizan los datos por asignatura, contenido, lengua, grado, profesor, escuela y se agrega además un breve resumen que contextualiza cada evento como una manera de ir mostrando cómo se construyeron, consiguieron y organizaron los datos, previo al análisis e interpretación de los casos seleccionados.

En la siguiente tabla se condensa la información respecto al tiempo de cada sesión por asignatura, la cual varía, pues se puede alargar a más de una hora (tiempo promedio de clase/asignatura) o como en el caso de algunas clases que se extienden hasta seis horas porque se trabaja un mismo contenido a lo largo de la semana y también se articula con algunos aspectos de las notas generadas de mis guías de observación.

1. La centralidad del p'urhepecha en el desarrollo de contenidos

| Asignatura, Contenido y Lengua | Grado, Profesor y Escuela | Resumen |
|--|-----------------------------|--|
| Lengua (L1) -Tipo de texto: guión de radio | Pascual 6° grado UR | 25.10.2013. 80min de clase. Se realizó en el aula de medios. Los niños escribieron un guión de radio en la computadora para recrear la presentación un programa en UR sobre la música que más se escucha en la comunidad e intentaron buscar canciones en la red pues se instaló un nuevo módem en la escuela; por momentos logramos ver algunos videos de pirekuas clásicas y otras más modernas del grupo Kenda. |
| Lengua (L1) -Tipo de texto: poemas “canción de cuna”, “el barquito de papel” y “dame la mano” | Plácido 3° grado A SI | 10.11.2014. 90min de clase. El profesor repartió hojas con diversos poemas en español, entre los que estaban “canción de cuna” y “el barquito de papel” a los alumnos, ellos leyeron individualmente y a pedido del profesor desde sus bancas en voz alta; luego pasaron a leer al frente del grupo. Es importante mencionar que toda la discusión se dio en p'urhepecha. En una segun- |

| | | |
|---|--------------------------------------|--|
| (LT) | | da fase, sacaron sus LT (español) y leyeron “dame la mano” (fragmento de Gaby Mistral), después lo escribieron en sus cuadernos. Se destaca la explicación de los poemas en p’urhe entre M-Aos. |
| Lengua -Corrección de texto cuestionario | Sócrates 6° grado UR | 23.01.2015. 60min de clase. El profesor va pregunta por pregunta, explicando y lanzando preguntas a los alumnos; con las respuestas, se escribe en el pizarrón y los chicos lo copian en sus cuadernos. |
| Lengua Alfabetización | Abelardo (Artemio) 1° grado UR | 26-30.01.2015. 360min de clase. Fue planeada y aplicada para ser una unidad completa sobre los métodos que combina el profe Abelardo para la alfabetización en p’urhe y que sirvió de muestra al que ahora es titular del grupo, Artemio. La clase tiene diversas actividades, como asociación de sonidos con grafías, lectura de sílabas, escritura de letras, recortes de letras y formación de palabras de dos sílabas. En momentos las dinámicas fueron individuales (lectura, escritura), mientras que los recortes y la formación de palabras fueron grupales (equipos). |
| Lengua -Texto en p’urhe (LT) | Elia 5° grado B SI | 06.02.2015. 70min de clase. Se trabajó con el LT Arhinskuecha P’urhepecha Jimpo. La maestra les pidió que buscaran un cuento para el próximo concurso de oratoria de la zona escolar; los alumnos leyeron de manera individual y copiaron el texto que más les gustó en sus cuadernos para que después lo expusieran frente a la clase y así escoger a los representantes del grupo. |
| Lengua -Sinónimos p’urhe | Plácido 3° grado A SI | 16.03.2015. 115min de clase. En una primera fase, los alumnos realizaron el copiado del texto “Juskakua” del LT P’urhepecha Jimpo en el aula de medios (computadoras). Después pasaron al salón y ahí se les pidió volver a leer para seleccionar algunas palabras, las que copiaron en sus cuadernos. Después el profesor pasó a cada niño a escribir una en el pizarrón y finalmente, se hizo una discusión respecto a las palabras escritas e hicieron una reflexión que apuntaba a los sinónimos en p’urhe. Se trabajaron en detalle las siguientes 4: Tua=Urheta/ Uakasi=Puesi/ Juskasintiksi=Tsiri atsisiniksi/ Untasinka=Untasinha. |
| Lengua -Producción de texto: cuento | Oscar 3° grado B SI | 27.05.2015. 70min de clase. El profesor expone la dinámica que consiste en que él leerá un cuento, los alumnos lo escucharán y después producirán un texto. Esta forma de proceder, es idéntica a la prueba de Evaluación Escrita (EE) del proyecto escolar. Por eso mismo, los chicos recibieron del maestro las hojas con el formato de las pruebas (EE) en donde tienen que |

| | | |
|---|--------------------------------------|---|
| | | reproducir el cuento de forma escrita e ilustrarlo. |
| Lengua -Grafías nh, rh, xp a través del relato histórico | Plácido 3° grado A SI | 27.05.2015. 80min de clase. El profesor tiene planeado el uso de las grafías en p'urhe y lo hace a través del tipo de texto "relato histórico" en donde se narra el incendio que se vivió en San Isidro en 1998. A partir del texto que los niños producen, él corrige dichas grafías. |
| Lengua, Educación Artística -Lectura de poesía y canto de pirekuas | Carmen 6° grado A SI | 28.05.2015. 60min de clase. En la primera parte, leyeron en grupo poesías y pirekuas del LT (Pág. 153) con la guía de algún alumno(a) que pasó al frente a guiar la lectura. Después se les unió el profe Valentín (qepd) con la guitarra y también los profes Clemente y Ebner para cantar pirekuas junto con el grupo. |
| Lengua -Corrección de textos | Pascual 5° grado UR | 28.05.2015. 70min de clase. El profesor proyecta un texto producido por un alumno que tiene varios errores marcados en rojo y que ya fue transcrito por el maestro en un documento word. La producción del alumno trata sobre la solidaridad y ayuda entre el pueblo p'urhe "jarhojperakua". Si bien el profe guía la clase, hay mucha participación de los niños. |
| Lengua -Producción de textos: relato histórico | Plácido 4° grado A SI P-1 | 18.11.2015. 45min de clase. El profesor les dio la instrucción de trabajar individualmente sobre un texto, que él repartió, sobre la fundación del pueblo. Los alumnos copiaron el texto y lo ilustraron. |
| Lengua -Guión de radio: problemáticas de UR | Abelardo (Pascual) 6° grado UR | 18.11.2015. 70min de clase. El profe Abelardo estaba cubriendo al profe Pascual que no vino, así que puso una actividad en la que los alumnos por equipos, discutieron algunas problemáticas de la comunidad (la basura, el alcoholismo-drogadicción, la tala inmoderada) y elaboraron un cartel. Después simulaban presentar esa información en un programa de radio (tenían micrófono y todo, aunque no había bocinas). Los alumnos trabajaron en pequeños grupos y se entusiasmaron mucho durante la recreación. |
| UTP -Nuestra comunidad y su territorio | Plácido 5° grado A SI P-2 | 29.11.2016. 80 min. de clase. Se trabajó a partir de un mapa el territorio comunal de Pamatácuaro y sus 14 anexos, de los que forman parte SI-UR. Es importante el uso de conceptos sobre el territorio y las tareas académicas que generaron la ubicación espacial de las comunidades así como con las que colindan o hacen frontera. |
| UTP -Nuestra comunidad y su territorio | Sócrates 5° grado UR | 29.11.2016. 70 min. de clase. La clase comenzó con un discurso del profesor en donde les explicó el territorio de la CI de Pamatácuaro, así como sus fronteras con otras comunidades/municipios. Después hizo el juego de "la papa caliente" con una pelota en donde quien se |

| | | |
|--|--|--|
| | | quedara con “la papa”, pasaba al mapa del pizarrón a ubicar alguna comunidad. Finalmente, realizaron un escrito sobre este territorio comunal. |
|--|--|--|

Este grupo de 14 clases refleja una marcada tendencia a relacionar los contenidos interculturales propios con la enseñanza de la lengua p’urhepecha y si bien todo el trabajo parte del principio de que esta lengua es el núcleo de donde se aborda la enseñanza y evidentemente refleja parte del orden social del pueblo p’urhepecha (por ejemplo con categorías o conceptos como la *jarhojperakua* /solidaridad o ayuda mutua/), hay una distinción pedagógica en el diseño de los materiales ya que en algunos casos se puede tematizar como contenido cuando se trabaja con la recepción y producción de tipos de texto. No obstante, aquí también apreciamos un trabajo de reflexión sobre la lengua que implica el espacio curricular de la asignatura “lengua” que se articula además con la otra entrada que viene del trabajo de contenidos del resto de asignaturas como veremos cuando se aplica el enfoque AICL. También aquí se incluyen las clases en que se trabajó en la alfabetización de los niños.

Otro elemento que me parece importante resaltar es que fueron en mis últimas observaciones (noviembre 2016) que comenzaron a aparecer los contenidos intraculturales propios que desarrollaron los profesores en los últimos años (desde 2009 –cuarta etapa-) pues como veremos más adelante, avanzaron en la sistematización de grandes temas por mes, considerando las dinámicas de las comunidades (el año nuevo p’urhepecha, la cosecha, la siembra, el bosque, el territorio, entre otros) y poco a poco fueron incluyendo contenidos para cada uno y también articulándolos con cuantas asignaturas fuera posible. En ese sentido, seleccioné dos clases que tratan el territorio en dos escalas: el de la comunidad de San Isidro (P-1) y el de la comunidad indígena de Pamatácuaro (P-2).

2. El enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICL): asignaturas en p’urhepecha

| Asignatura, Contenido y Lengua | Grado, Profesor y Escuela | Resumen |
|--------------------------------|---------------------------|---|
| Ciencias Naturales | Pascual 6º grado | 24.09.2013. 90min de clase. El profesor parte de un texto sobre el bosque y pide a los alumnos que reali- |

| | | |
|---|-------------------------------|---|
| -Cuidado del bosque L1 | UR | cen una especie de listado en una cartulina por equipos sobre de lo que no hay que hacer: tirar basura, cortar árboles, etc. Lo ilustraron y lo presentaron al grupo para luego pegarlos por la comunidad. |
| Matemáticas -Unidades, decenas, centenas L1 | Plácido 2° grado A SI | 25.09.2013. 60min de clase. El maestro los organizó por equipos para que formaran diversas cantidades deconstruidas hasta en 3 cifras con tarjetas que representaban unidades, decenas y centenas. Por ejemplo para la cantidad 315, debieron seleccionar las tarjetas 300, 10 y 5. Fueron interesantes las interacciones entre pares y cómo se ayudaron entre ellos en sus equipos y algunos incluso apoyaron a otros cuando terminaron la tarea en el suyo. |
| Historia Geografía -El pueblo L1 | Margarita 4° grado A SI | 22.10.2013. 60min de clase. A partir de un croquis de la comunidad, la maestra les fue preguntando por distintos espacios de la comunidad y cómo llegar a ellos desde diferentes puntos, añadiendo los puntos cardinales, pero todo de manera oral. Después organizó equipos para que representaran diversas partes de San Isidro como el centro, la escuela y el panteón en croquis más pequeños (Las tomas son malísimas). |
| Exploración y conocimiento del medio -Alimentación L1 L2 | Oscar 2° grado B SI | 22.10.2013. 60min de clase. Se trabajó el contenido diferenciando los alimentos a partir de una imagen de “pirámide nutricional”, el M preguntó a los niños qué es lo que más comían y lo relacionaron con algún nivel de la pirámide. Cuando terminaron, repitieron parte de las actividades en L2. |
| Matemáticas -Múltiplos L1 | Plácido. 2° grado A SI | 23.10.2013. 60min de clase. Trabajan con múltiplos de cinco, hacen equipos y ayudados de palitos y piezas de madera, multiplican. |
| Geografía -Regiones de México L1 | Elia. 4° grado B SI | 23.10.2013. 50min de clase. La maestra explica y después dibujan con base en las imágenes e información del LT de Geografía en la lección 4: “las regiones de México” páginas 31-33. |
| Formación CyE -Valores en la escuela L1 | Rosalío 6° grado B SI | 24.10.2013. 70min de clase. El profe trabaja con una anécdota y a partir de este texto interactúa con los alumnos para comentar las mejores maneras de comportarse en la escuela y fomentar el respeto entre ellos. |
| Geografía -Mi comunidad L1 | Sócrates 6° grado UR | 08.10.2014. 70min de clase. Constó de diversas fases en las que los alumnos salieron a la comunidad y al cerro, se ubicaron diversos puntos de la misma y se dieron explicaciones; después hubo una dinámica en el aula para discutir la información y realizar un mapa. |

| | | |
|---|---------------------------------------|---|
| Conocimiento del medio -Trabajo en el huerto escolar L1 | Plácido 3° grado A SI | 10.11.2014. 60min de clase. Los alumnos tienen este proyecto, que el profe articula con la clase de Conocimiento del medio. En el huerto recolectaron sus calabazas -las cuales se mandaron a preparar al día siguiente para tener un convivio-, y juntaron cempaxochitl del cerro para llevar a sus casas. |
| Matemáticas -Números naturales: unidades de medida (UDC) -Figuras geométricas (clasificadores L1) | Plácido 3° grado A SI AI-P-1 | 11.11.2014. 90min de clase. Trabajaron con tarjetas para formar UDC en equipos. Después se introdujo otro tema en mate que tiene que ver con Figuras Geométricas y en la que el profesor trabajó los clasificadores de forma en p'urhe para "hacer más comprensible" el concepto matemático desde la lengua materna. |
| Geografía -(LT) | Juvenal (Carmen) 6° grado A SI | 12.11.2014. 60min de clases. Es el grupo de la maestra Carmen, pero Juvenal venía a hacer su Servicio Social de la Normal de Cherán, al ser hablante de p'urhe, daba algunas clases (no tengo sus planeaciones). En esta se trabaja con el LT de Geografía. Tiene malas tomas y no se aprecia la explicación pues desde el inicio del video ya están trabajando con los LT. |
| Historia Independencia de México L1 | Margarita 5° grado A SI | 12.11.2014. 60min de clase. Los primeros veinte minutos leen y copian un texto del LT de historia páginas 32-33, y los siguientes treinta minutos hacen una reflexión respecto a lo que leyeron -hay mucha participación de los alumnos-. |
| Matemáticas -áreas y perímetros de figuras planas L1 | Plácido 3° grado A SI | 26.11.2014. 80min de clase. Se trabajó con múltiples y después el profesor dibujó dos figuras en el pizarrón (rectángulo y cuadrado) y explicó cómo a través de la multiplicación se puede conocer el área y el perímetro de las mismas. |
| Matemáticas -División números naturales y fraccionarios L1 | Sócrates 6° grado UR | 26.11.2014. 70min de clase. El profesor pone diversas actividades a los niños para dividir, usa nanches (frutillas) para que fraccionen y dividan distintas cantidades. En ocasiones lo grafica en el pizarrón y algunos alumnos pasan a resolverlo ahí. |
| Ciencias Naturales -Biodiversidad de Uringuitiro L1 | Pascual 5° grado UR | 03.12.2014. 90min de clase. El profesor les pide que redacten los animales y plantas que conocen que hay en Uringuitiro. Se forman equipos y se discute. Las tomas no son muy buenas. |
| Geografía -mi comunidad | Job (Margarita) 5° grado A SI | 04.12.2014. Es el grupo de la maestra Mago, pero como ella iba a ser operada, cada jueves o viernes se encargaba el profe Job para que "el grupo se acos- |

| | | |
|---|--------------------------------------|---|
| L1 | | tumbrara”. Esta vez fuimos al cerro a ver los terrenos donde se siembra papa (ha sido un conflicto en la comunidad y con vecinos pues transnacionales intentan rentar –a muy bajo costo- parcelas de tierra para este monocultivo). Hay una charla que puede estar buena para TrD/TrN de unos 15 min. sobre esta problemática. |
| Matemáticas -Fracciones L1 | Plácido 3° grado A SI | 19.01.2015. 90min de clase en una toma fija (mala calidad por la luz). El profesor explica muy poco a diferencia de otras clases y los pone en equipos a resolver fracciones. Es una interacción IRE casi todo el tiempo respecto a los resultados de las fracciones. |
| Matemáticas -Fracciones L1 | Plácido 3° grado A SI | 29.01.2015. 120min de clase. Puede incluirse como parte de la unidad de matemáticas en L1. Hay diversas actividades, pero sobre todas predominan las interacciones IRE, por equipos. Las tomas son regulares, habría que ver si algo de lo que pasa aquí, es interesante a lo que ya se tiene avanzado con este contenido y grupo. |
| Ciencias Naturales -La célula L1 | Margarita 5° grado A SI | 03.02.2015. 600min de clase. Durante la primera hora, la maestra utilizó enciclomedia para ilustrar el tema de la célula. Hay explicaciones e interacciones con los niños. Puede ser interesante el contenido pero las tomas no son muy buenas porque no funcionó el cañón y todos estábamos frente a la compu del escritorio de la maestra. |
| Matemáticas -Fracciones L1 | Carmen y Juvenal 6° grado A SI | 04.02.2015. 60min de clase. Trabajaron ejercicios con fracciones (sumas) que se escribieron en el pizarrón, también hubo un momento de representación en el que interactuaron con pequeñas barras de plástico de diferentes tamaños. Durante esta clase, hubo una mezcla entre ambas lenguas pues la maestra no habla el p’urhe y Juvenal dio explicaciones e interactuó en p’urhe con los niños. |
| Historia -Línea de tiempo L1 | Pascual 5° grado UR | 05.02.2015. 70min de clase fuera del salón. Los niños resolvieron preguntas del LT de Historia en las páginas 78-79 para copiarlas en sus cuadernos de manera individual. El profe supervisó el trabajo de cada uno y atendió niños que le solicitaron apoyo o información. |
| Matemáticas -Unidades de medida “la báscula” (litros, kilos) L1 | Elia 5° grado B SI | 06.02.2015. 60min de clase. Retomaron el tema UdM e interactuaron con la maestra en una dinámica IRE. En la última etapa de la clase, salimos a que los niños usaran la báscula para pesar diversos objetos. Llama la atención que había un par de alumnas que ayudaban en su casa en una tienda y sabían utilizar |

| | | |
|--|---------------------------------------|--|
| | | muy bien este instrumento, por lo que apoyaron a compañeros a realizar los pesajes pues era una báscula con contrapeso. |
| Conocimiento del medio -Huerto escolar L1 | Plácido 3° grado A SI | 13.03.2015. 70min en el huerto escolar. Regaron, supervisaron las nuevas plantas y el profe les explica cosas sobre lo que pasa y hay ahí, en particular sobre los tipos de plantas, cuidados, fertilizantes, etc. |
| Historia -Territorio en México (1824/1857) L1 | Plácido 3° grado A SI | 13.03.2015. 60min de clases. El profesor les explica algo y reparte mapas del territorio mexicano en 1824 y 1857. Los alumnos marcan los límites con plumón y luego hay una interacción M-As respecto a las diferencias. Posteriormente, el profe les pide que dibujen su territorio y los niños realizan dibujos del cerro. |
| Matemáticas -Fracciones equivalentes y fracciones decimales L1 | Sócrates 6° grado UR | 16.03.2015. 70min de clases. El profesor explica e interactúa con los alumnos sobre el tema. Después les pide que pasen a resolver algunos ejercicios al pizarrón y con ayuda de papeles de colores, los niños representan las fracciones. También hubo una fase de conversión a través de la división, entre fracciones y números decimales. |
| Matemáticas -Fracciones L1 | Plácido 3° grado A SI AI-P-2 | 18.03.2015. 90min de clases. El profesor comienza con una breve explicación y después forma equipos, los cuales tienen que representar con hojas de papel de diversos tamaños, las fracciones con las que están trabajando. Hay una buena interacción aquí y después se les pide resolver problemas del LT (Pág. 107), los cuales se reflexionan en grupo. |
| Historia -Benito Juárez L1 | Margarita 5° grado A SI | 19.03.2015. 60min de clase. Hablaron de Benito Juárez (debido al próximo aniversario de su natalicio) y redactaron un texto al respecto a su vida en p'urhe. |
| Ciencias Naturales -El bosque/ mi comunidad L1 | Pascual 5° grado UR | 19.03.2015. 70min de clases. Comenzaron con el texto de un alumno y a partir de ahí, se hicieron equipos para que cada niño escribiera un texto relativo al bosque (hay buenas tomas sobre las producciones de los alumnos) |
| Matemáticas -Porcentajes y Figuras geométricas (volumen) L1 | Margarita 5° grado A SI | 21.05.2015. 80min de clases. Se vieron dos contenidos de matemáticas durante este tiempo. En el primero, la maestra va directamente a escribir cinco ejercicios sobre porcentaje (saca el 16.5% de 40200, etc.). Cuando terminan, pasan a revisión con la maestra y después se inicia la segunda parte de la clase, que tiene que ver con figuras geométricas. La maestra comienza una explicación y pone en el cen- |

| | | |
|---|-------------------------------|---|
| | | tro del salón (ella siempre tiene dinámicas en círculo con todo el grupo, ya sea desde sus bancas, de pie o sentados en el piso) una caja con figuras geométricas para armar (de plástico) y los niños comienzan a interactuar con éstas sin que la maestra deje de hablar, luego se ponen a armarlas y las representan en sus cuadernos. |
| Matemáticas -Números naturales L1 | Sócrates 6° grado UR | 21.05.2015. 60min de clase. Hay buenas tomas pero parece muy lenta. El profesor les dictó cifras de siete dígitos para que realizaran operaciones aritméticas con ellas. Lo que me parece interesante de estas dinámicas y aquí es muy evidente, es cómo los alumnos siempre quieren que el profesor les diga/aclare si “van bien” o no. En otras palabras, si lo que han trabajado es correcto o no a los ojos del profesor cuando realizan una tarea académica. |
| Geografía -Grupos indígenas en México L1 | Margarita 5° grado A SI | 26.05.2015. 60min de clase. Los alumnos por equipos, recortan imágenes del Atlas de Geografía del Mundo (LT) que “ilustran” a cada grupo étnico del país. Eso lo pegan en un papel bond y en el cuaderno, escriben un resumen del nombre del grupo, entidad, lengua, etc. Luego hay una dinámica interactiva en que se discute al respecto. Los niños se entusiasman mucho al reconocer otros pueblos del país. |
| Matemáticas -Figuras geométricas (volumen) L1 | Margarita 5° grado A SI | 26.05.2015. 50min de clase. La maestra inicia con una de sus dinámicas y explica el volumen en las figuras. También parece que les indica lo que tienen que hacer: dibujar y armar las figuras en cartulina. |
| Michoacán la entidad donde vivo -Mi entidad L1 | Oscar 3° grado B SI | 26.05.2015. 60min de clase. El profe explica e interactúa con los niños en una primera fase; después pega un texto que él mismo realizó respecto a algunos elementos culturales de Michoacán (mariposa monarca, edificios históricos, bailes y pirekuas, comidas). Hay mas interacción, seguido de la copia de este texto en los cuadernos. |
| Matemáticas -Área y perímetro de figuras geométricas L1 | Plácido 4° grado A SI | 30.09.2015. 100min de clase. El profesor explica y forma equipos para resolver distintos problemas de área y perímetro. Hay muy buenas dinámicas e interacciones con los alumnos y entre ellos. |
| Matemáticas -Resolución de problemas | Sócrates 4° grado UR | 17.11.2015. 60min de clases. El profesor escribe problemas en el pizarrón y los alumnos copian en sus cuadernos y resuelven individualmente, después |

| | | |
|---|-----------------------------|--|
| L1 | | los pasa al frente a escribir soluciones. Tengo muchas notas en mi guía de observación. Revisar. |
| Matemáticas -Área y perímetro de figuras geométricas L1 | Plácido 4º grado A SI | 18.11.2015. 80min de clase. Se explica y se trabaja con figuras geométricas. Hay mucha interacción y los niños trabajan en equipos para sacar las áreas y perímetros de figuras con diferentes tamaños. |
| Matemáticas -Fracciones L1 | Plácido 4º grado A SI | 09.05.2016. 120min de clase. Hubo algunas explicaciones y ejercicios para los alumnos. Yo creo que después de 3 ciclos escolares con esos contenidos, acá se puede apreciar un conocimiento respecto a esto. También si todo sale como lo vengo viendo, habrá conceptos y vocabulario en p'urhe que facilitan la comprensión y resolución de problemas matemáticos en lengua indígena. |

2. El enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICL): asignaturas en español

| Asignatura, Contenido y Lengua | Grado, Profesor y Escuela | Resumen |
|--|---------------------------------------|--|
| Matemáticas: Conjuntos L2 | Elia 5º grado B SI | 24.09.2013. 60min de clase. Los niños con la guía de la maestra forman la misma cantidad utilizando diferentes cifras (forman cien con veinte, diez, cinco, etc.). En la actividad hacen 10 ejercicios en el pizarrón y con monedas y billetes en pequeños grupos. |
| Matemáticas -Figuras geométricas L2 | Sócrates. 5º grado UR AI-E-1 | 25.09.2013. 60min de clase. Trabajan el trazo de figuras geométricas y hay dinámicas en que se ejercitan <i>formas</i> del español. Se cuenta con la transcripción y análisis de esta clase pues se utilizó para la tesina de maestría y se recupera y amplía en esta tesis. |
| Exploración NyS -Defensa del castillo de Chapultepec L2 | Oscar. 2º grado B SI | 22.10.2013. 60min. El profesor dio una explicación del por qué se defendía el castillo sobre la base del texto de LT Exploración de la naturaleza y la sociedad (páginas 30 y 31). Leyeron el texto colectivamente y realizaron un dibujo sobre el tema. |
| Geografía Ciudad/Pueblo L2 | Sócrates 6º grado UR | 21.01.2015. 60min de clase. En la primera media hora todo es en español oral y después pasa a p'urhe para ejercitar la escritura. Básicamente es una inter- |

| | | |
|---|----------------------------|--|
| L1 | | acción IRE respecto a las diferencias entre la ciudad y el pueblo. Cuando pasan a L1, además de las preguntas y respuestas, escriben en sus cuadernos. |
| Matemáticas -Fracciones equivalentes L2 | Carmen 6º grado A SI | 10.03.2015. 70min de clase con tomas muy oscuras. Comenzó con un “juego” sobre múltiplos, los niños se preguntaron entre sí pero tenían unas hojas donde estaban las tablas de multiplicar. Después les pidió que formaran un círculo y con unas barritas plásticas de diferentes tamaños, les indicó formar fracciones. Así pasaron unos minutos y luego uno a uno los pasó al pizarrón a escribir fracciones que resultaban en enteros (3/3, 15/15, 4/4, etc.), así como su representación gráfica. Ningún Ao pudo decir que eran “equivalentes” o que formaban una unidad o entero. |

Lo primero que llama la atención en este grupo de clases es la disparidad que existe entre las que se impartieron en p'urhepecha respecto de las de la segunda lengua, siendo el primer grupo mucho más amplio (37 clases) que el de español que sólo tiene 5 clases en las que se trabajó un contenido en L2. Esto podría indicar, por un lado, que los profesores lograron revertir por completo el proceso de castellanización que motivó la creación del proyecto y que son capaces de enseñar cualquier asignatura en su lengua, lo cual es un símbolo del éxito del trabajo escolar en lengua indígena en nuestro país, generado y constituido desde las comunidades. Por el otro, nos hace preguntarnos qué pasa con las clases en español que articulan un contenido de asignatura: ¿por qué es tan marcada la diferencia?, ¿por qué casi no se elige esta lengua como vehículo de la enseñanza? -según el enfoque AICL.

En este último punto, considero que hay posibles interpretaciones que tienen que ver con los estilos de enseñanza de los maestros, pero también con la dificultad de articular el contenido con “el español”, sobre todo en el *uso* de vocabulario y *formas* de esta lengua, sin que se convierta en una clase de reflexión como veremos en uno de los casos analizados más adelante. En ese sentido, seleccioné tres clases, dos en p'urhepecha (AI-P-1 y AI-P-2) y una en español (AI-E-1) en las que se abordan contenidos de matemáticas a manera de identificar cómo se articulan con ambas lenguas.

3. Español segunda lengua

| Asignatura, Contenido y Lengua | Grado, Profesor y Escuela | Resumen |
|--|--|---|
| Lengua -Tipo de texto: cuento L2 | David. 5° grado A SI | 26.09.2013. 60min de clase. Trabajan con un texto (cuento). Ejercitan comprensión lectora y responden un cuestionario del LT. Se cuenta con la transcripción fina y análisis de esta clase en la tesina de maestría. |
| Dinámica: Funciones comunicativas L2 | Plácido. 2° grado A SI | 23.10.2013. 30min. Se observó esta dinámica porque Enrique, Ana y yo entramos a observar clases en este salón y el M quiso dar una muestra de habilidad oral con los Aos en L2. Consistió en el ejercicio de funciones comunicativas como saludos y pedir/dar información sobre los nombres de los presentes. No se cuenta con esta planeación. |
| Lengua -Tipo de texto: cuento L2 | Carmen 6° grado A SI | 25-28.11.2014. 300min de clase. Es una unidad completa de aplicación del trabajo con un tipo de texto en L2. Se realizaron distintas actividades durante la aplicación semanal y se realizó una transcripción de las clases. Sin embargo, no se seleccionó como un caso de análisis fino (ver más adelante). |
| Dinámica: Lectoescritura L2 | Clemente 6° A y B SI | 23.01.2015. 90min. El profe Clemente (subdirector) estaba cubriendo a los profesores de sexto (Carmen e Isauro), que fueron a un curso (al que también fueron los de quinto grado). La dinámica consistió en un dictado de un texto titulado “a ti maestro”, el cual escribieron los alumnos en sus cuadernos de manera individual. En este proceso hubo muchos problemas de comunicación respecto a la semántica de palabras y del texto; no se indagó al respecto (uso de diccionario, discusión de párrafos, etc.). Luego se les pidió a algunos Aos leer en voz alta y para concluir todos ilustraron el texto. |
| Lengua -Tipo de texto: cuentos L2 | Carmen e Isau- ro 6° A y B SI | 26y28.01.2015. 120min de clase de continuación sobre “el cuento”. Son del siguiente bimestre a la unidad que comencé a analizar para el trimestre 16-I. Acá los alumnos elaboran cuentos de terror por equipos, los escriben en un papel bond grande y exponen a sus compañeros el contenido de los mismos. |
| Lengua -uso de pro- nombres L2 | Margarita 5° grado A SI | 03.02.2015. 60min de clase. La maestra interactuó con los Aos a partir de fotos de ellos y otros alumnos y profes de la escuela (en diversos eventos) para trabajar en secuencia IRE el uso de pronombres. |
| Lengua | Carmen y Ju- | 04.02.2015. 60min de clase. Se trabajó a partir del |

| | | |
|---|---|--|
| -Análisis de textos L2 | venal 6° grado A SI | LT Español en la página 63 en donde se llenó una tabla que contenía las columnas “elemento” y “descripción de lo que sucede en el cuento”. En la primera columna, además, se divide la estructura de este tipo de texto (inicio -planteamiento-, personajes, escenarios, situación que genera el conflicto, desenlace, tiempo verbal en que se presentan los hechos, etc.). |
| Lengua -Guión y representación de obra de teatro L2 | Carmen e Isau-ro 6° A y B SI | 17.03.2015. 90min de clase. Ambos grupos prepararon el guión y la obra de teatro referente al “18 de marzo”, día que se celebra la expropiación petrolera en México. La verdad es que el guión lo trabajaron sobre todo los maestros, pero los alumnos participaron muy gustosos, eligiendo los personajes, ensayando su guión, copiando e imprimiendo fragmentos del guión, actuando, etc. Al siguiente día lo presentaron frente a toda la escuela en un acto cívico. |
| Lengua -Verbo ser/estar presente y pasado L2 | Margarita 5° grado A SI | 19.03.2015. 60min de clase. Se trabajó en español verbos en presente y pasado, sobre todo el ser y estar. Se hicieron diversas dinámicas en las que los niños interactuaron entre ellos (pregunta-respuesta) respecto a sus rutinas el día anterior y ese día. También se representaron con un muñeco hecho de papel, en el que pegaron una hoja con su nombre y realizaron descripciones usando también adjetivos calificativos. |
| Lengua -Exposición con mapas conceptuales L2 | Carmen 6° grado A SI | 17.11.2015. 80min de clase. Los alumnos prepararon 4 temas de exposición con base en mapas conceptuales; los temas fueron: juata (cerro), salud, conejo y flor. El primer equipo hizo todo en p’urhe, el segundo todo en español, el tercero y cuarto tenían el cartel en español, pero expusieron en p’urhe, así que fue una revoltura. Lo rescatable pueden ser las exposiciones de los niños y la producción de textos que vino después a manera de resumen (tengo dos de esos textos, uno está muy bonito –el del cerro- y el otro es una copia de información del LT u otro medio). Es importante mencionar que la planeación se hizo para L2 pero en las interacciones, hubo etapas en L1 |
| Lengua -Funciones comunicativas L2 | David 1°, 4° y 6° grado SI E-2 | 11.05.2016. 180min de clase. En cada ciclo el profe David preparó una secuencia interactiva en donde se ejercitaron las funciones comunicativas: pedir/dar información sobre su persona en diferente complejidad y progresión para mostrar justo eso. Es importante mencionar que en todas las clases se trabajaron |

Este grupo de 11 clases se diferencia de las clases con enfoque AICL por dos razones: la primera y más evidente es porque han sido planeadas en el espacio de “lengua” por los profesores (no las articularon con ninguna asignatura) y porque, como vimos en el capítulo 3, se concentran en aspectos que el Programa de Enseñanza del Español como L2 del proyecto tematiza como contenidos y que están relacionados con a) la recepción y producción de diversos tipos de textos y b) con un espacio para el trabajo con reflexión sobre la lengua.

Lo siguiente que llama la atención y que es importante mencionar es que todos los registros que obtuve se concentraron en una de las escuelas; no había material de Uringuitiro con un tipo de texto en L2, por lo que se tomó la decisión de incluir un registro previo a la investigación y realizado por mí en el marco de un taller de enseñanza del español con la autora del Programa (Elin Emilsson) del proyecto y que fue seleccionado para su análisis a detalle en esta tesis (E-1). También habrá que anotar que hay un par de clases en que se mezclan de alguna manera ambas lenguas, contrario al acuerdo general en las escuelas de separar las lenguas de instrucción y no mezclarlas. El segundo ejemplo (E-2), por su parte, presenta un caso en que se producen dos tipos de textos de manera oral y escrita.

Contar con un corpus muy extenso – que en principio se amplía al corpus colectivo del Programa CIEIB con más de 300 grabaciones de clase a través de un período de más de quince años – tiene la ventaja de que una visión general y colectiva que tiene el equipo del material en su conjunto permite establecer tipologías e identificar características relevantes, muchas veces comunes y repetitivas, al interior de los eventos con mucha más certeza de lo que hubiera ocurrido en el caso de disponer solamente de un corpus limitado al mínimo necesario de eventos para el análisis detallado.

La disposición de este corpus amplio facilitó la selección de los casos para el análisis detallado en cada grupo, basada en criterios de representatividad cualitativa y riqueza. Se privilegió la pertinencia en la consolidación y desarrollo de habilidades en ambas lenguas y en las que se apreciaba el trabajo con el enfoque AICL en la misma asignatura, con el objetivo de realizar una comparación entre el p’urhepecha y el español. En otras palabras, fueron

aquellas que ejemplificaron los principios en los que se consolidaron los instrumentos curriculares: la centralidad del p'urhepecha en el desarrollo de contenidos, en particular las clases que trataron “contenidos propios” respecto a la comunidad y el territorio con el mismo grupo y profesor, pero en distintos grados; la articulación de contenidos y lenguas en las clases de matemáticas en p'urhe y español, debido a que es la asignatura que más horas registra en las prácticas docentes y a nivel de contenidos; y las que trabajaron con la recepción y producción de tipos de texto en español L2. Se buscó además que hubiera representatividad de ambas escuelas y que pudiera apreciarse un proceso de enseñanza y aprendizaje en la aplicación de los elementos del currículo en la que interactúan diversos sujetos.

4.3 Reconstrucción del proceso desde el currículo IB hasta el aula: niveles de análisis

Para dilucidar el proceso de enseñanza y aprendizaje que se construye entre los actores educativos, tomo como punto de partida los niveles en que se ubican los instrumentos que configuró el proyecto escolar a lo largo de su proceso de construcción curricular y que van desde lo más general hasta lo más concreto y detallado. Construyo así tres niveles de análisis donde el mayor énfasis descansa en el tercer nivel. En el primer nivel se encuentran los cuatro programas generales de enseñanza: Enseñanza de Lenguas (L1 y L2), Unidades Temáticas P'urhepechas (UTP) y Plan de Estudios⁸⁸; el segundo nivel es el de la planeación y se compone de dos instrumentos: los Planes Bimestrales, que articulan los contenidos y competencias del primer nivel, y las planeaciones semanales en donde los profesores seleccionan y diseñan actividades con el objetivo de adquirir y desarrollar dichas competencias con los alumnos en todas las asignaturas. El tercer nivel es el de la aplicación de todo lo anterior en el aula; aquí nos interesa mostrar cómo se construyen los sentidos a través de las interacciones, de qué manera se llevan a cabo y cómo se resuelven las tareas académicas que abonan al desarrollo de competencias y conocimientos (ver diagrama 1).

Los Programas de estudio del proyecto escolar, que constituyen el currículo propio, ofrecen algunas pistas de lo que los actores educativos consideran pertinente enseñar en este espacio. No obstante, nos interesa también ver cómo sucede la apropiación del material por parte de los maestros y cómo ellos diseñan actividades (nivel 2: planeación) para aplicarlas con

⁸⁸ La estructura y contenidos de los materiales curriculares del proyecto escolar, se abordaron en el capítulo 3.

los niños en los salones de clase. Es por eso que, a partir de las clases seleccionadas, identificamos los contenidos y competencias formuladas en las planeaciones de los maestros⁸⁹ con la intención de ver de qué manera ellos habían concebido las actividades en ese documento guía para después compararlas con lo que observamos durante la clase⁹⁰.

Se realizó una transcripción detallada de cada evento en su conjunto, en donde se identifican varios elementos como la fecha y lugar de registro, el contenido y asignatura, el profesor y el grupo, el nombre de la(s) persona(s) que realizaron la traducción y transcripción, la duración de la grabación y quién la realizó, así como un párrafo de contexto. Además, se presenta una línea de tiempo y a cada interactuante con sus turnos verbales, acciones extralingüísticas, traslapes, elongaciones, pausas, énfasis, interrupciones y cualquier componente de la comunicación en el aula. Todo esto acompañado de una columna de comentarios que amplían la transcripción pero que se salen del texto⁹¹.

Una vez que se contó con las transcripciones completas⁹² se procedió a hacer el análisis fino del material. Este consistió en la segmentación gruesa del evento en su totalidad y a partir de eso, la selección de fragmentos que mostraran cada fase de la clase y su relación con la articulación entre contenidos, lenguas y tareas académicas. Se buscó también que todas las clases presentadas tuvieran el mismo tratamiento a manera de poderlas comparar y realizar generalizaciones respecto a “lo que pasa ahí” y las implicaciones que tiene esto en el proceso de enseñar y aprender en el marco de un programa intercultural bilingüe que lleva muchos años trabajando en el desarrollo curricular y bajo condiciones muy particulares de colaboración, acompañamiento y formación docente constante. Es por esto que considero que los maestros se mueven de cierta manera entre los niveles; sólo algunos se invo-

⁸⁹ Este fue uno de los criterios de sistematización del material obtenido durante el trabajo de campo y sirvió para identificar las asignaturas y sus contenidos como vimos más arriba.

⁹⁰ Por lo general, los profesores compartieron sus planeaciones conmigo después de la aplicación y con mi solicitud de por medio. En algunos casos se contó con la planeación antes de la aplicación, sobre todo cuando se dio algún taller o se piloteó algún material pues se planea en colectivo para posteriormente aplicarlo en ambas escuelas o con dos o más grados con el objetivo de identificar aciertos y problemáticas que también se discuten en grupo como vimos en el capítulo anterior.

⁹¹ Ver anexos de transcripción.

⁹² Se tomó la decisión de comenzar el análisis detallado cuando se contara con la transcripción de todo el evento en su conjunto, pues consideramos que así podríamos identificar secuencias y diversos patrones de interacción sin perder las aperturas, solicitudes, negociaciones, cambios o transiciones en las dinámicas interactivas del aula.

lucran desde el diseño (nivel 1), pero todos usan el material curricular, se lo apropian y diseñan actividades (planes semanales, nivel 2) que después pondrán en práctica, a través de tareas académicas, con los alumnos para construir interactivamente esos conocimientos y competencias (nivel 3).

4.4 Reflexión final

En este capítulo desarrollé, paso a paso, la metodología en que se sustenta el análisis etnográfico del aula como ese espacio privilegiado de una enorme complejidad, pero también riqueza, que permite observar, apreciar e interpretar lo que pasa con el currículo propio cuando se aplica con los alumnos. En ese sentido, propusimos movernos entre distintos niveles y con los diferentes actores para ofrecer entradas que coadyuvaran a comprender mejor las interacciones entre los sujetos y los materiales escolares.

Los resultados de este tipo de análisis, que pone el acento en las interacciones en el plano de la co-construcción cotidiana, contribuyen a los debates en torno a la acción humana y a los sentidos que se desprenden de ésta en el espacio áulico y que, a su vez, constituyen una pieza central en el proceso de enseñanza y aprendizaje escolarizado. También nos pueden hablar de las relaciones que se construyen entre adultos y niños en una comunidad y sobre “la naturaleza de la socialización infantil” (Watson, 1992: 264).

A continuación se presentan los análisis de las interacciones en el aula con el siguiente orden: las clases sobre la comunidad y el territorio, que nos hablan de la centralidad del p’urhepecha para el desarrollo de contenidos “propios”; las clases de matemáticas en L1 y L2 en donde se pone a prueba el enfoque del aprendizaje “AICL” (se seleccionaron ejemplos en ambas lenguas con el objetivo de identificar contrastes y continuidades en la articulación entre contenidos y lenguas); y finalmente, las clases en que se trabaja con tipos de texto en español.

5. La centralidad del p'urhepecha en el desarrollo de contenidos: las clases sobre la comunidad y el territorio

En este capítulo presento el análisis de dos clases con el mismo grupo y profesor en cuarto y quinto grado. Los contenidos desarrollados se insertan en la asignatura de lengua p'urhepecha y tienen como temas la fundación de San Isidro y la ubicación de las comunidades que pertenecen al territorio compartido por el pueblo p'urhepecha de la Comunidad Indígena de Pamatácuaro en la zona de la sierra (meseta). Es decir, abordan la configuración territorial y espacial a nivel local y microregional. En el caso de la primera clase, observamos como a partir de un tipo de texto se reconstruye la historia local que hizo a San Isidro separarse de Uringuitiro y se trabajan algunos elementos de organización social de la comunidad que hacen partícipes a los alumnos de este sistema cultural. En el caso de la segunda clase, vemos cómo se trabajan nociones relacionadas a la propiedad colectiva, tenencia de la tierra, las fronteras, la vecindad, el trabajo, principalmente.

Pongo el foco en el uso de conceptos en las construcciones discursivas de maestro y alumnos para la realización de tareas académicas en el salón de clase, como las producciones textuales y la representación del territorio y las comunidades en un mapa; las cuales se conectan con el contexto directo de los interactantes. En otras palabras, se aprovechan los conocimientos previos para ampliar la información y para situar a los niños en la organización social más amplia y de la cual son parte. Considero que estos elementos apoyan el aprendizaje de los alumnos y constituyen, a través de las interacciones, formas particulares de relacionarse entre ellos, con su comunidad, su cerro y sus vecinos.

5.1 Clase 1: El relato fundacional de la comunidad de San Isidro

a. Descripción del Evento en su conjunto

Antecedentes

Realicé el registro el 18 de noviembre de 2015 en la escuela Miguel Hidalgo de San Isidro con el grupo de cuarto grado “A”; la grabación tiene una duración de 53min⁹³.

Esta clase pertenece al grupo donde ubicamos el trabajo desde el p’urhepecha para el desarrollo de contenidos. No obstante, y como mencionamos en el capítulo cuatro, muchas veces está relacionado con un espacio para “lengua p’urhepecha” en la planeación pues el contenido se vincula con el tipo de texto “relato histórico”, parte del Programa L1. A la vez forma parte de una serie de observaciones con este grupo (alumnos y profesor). El relato contiene el establecimiento de la comunidad San Isidro en su ubicación actual, así como las razones por las que llegaron ahí, el territorio que ocupa y la importancia de la lengua. Resultan interesantes las interacciones entre pares y los conceptos que se utilizan.

Descripción de la clase

Se trabaja con los datos recopilados por los alumnos en una entrevista previa al jefe de tenencia y a un abuelo; además de una visita al rancho⁹⁴. El propósito es organizar un texto con diversas partes en donde se verterá la información para después pasarlo a computadora en otra clase. Las partes del texto que se ven en la clase son: *Incharhutuku* /introducción/, *Uantatskata* /relato histórico/, *Uantaku* /la lengua/, /lo narrado/, *Kontimani* /territorio extenso/, /región natural/, y *Juramaku arhukakata* /organización social/.

Los alumnos retoman sus escritos y los organizan según cada parte del texto; para hacer esto, recortan lo que tenían escrito y lo pegan por partes en otra hoja. En algunos casos, se reescriben los textos pues olvidaron su cuaderno, no asistió algún miembro del equipo, el original tenía la letra muy grande, etc. El producto final es un texto integrado por partes que sintetiza la información recabada.

b. Planeación de clase y su relación con el currículo

⁹³ La traducción de esta clase (P-11) y la siguiente (P-13) fueron realizadas por Lenin Martínez, quien es miembro de la comunidad y egresado del proyecto escolar; las transcripciones semi-interpretativas (base de este análisis) estuvieron a cargo mío.

⁹⁴ Es el lugar donde se encontraban juntas las comunidades de San Isidro y Uringuitiro.

La planeación corresponde al plan semanal del profesor y se relaciona con el Programa de Enseñanza de P’urhepecha como primera lengua, sobre todo con algunas habilidades que aquí aparecen en la columna “forma de trabajo”. El programa L1 parte de funciones comunicativas que se vinculan a diferentes tipos de textos; articula también conceptos y vocabulario que, según los profesores, facilitan el aprendizaje, recuperan vocabulario que está cayendo en desuso, y amplían la lengua a otros contextos.

En cuanto a las actividades, vemos como el profesor planea armar un texto a partir del relato del pueblo y agregar partes que conformarán el texto en su conjunto (introducción, panorama histórico, lengua, territorio, etc.), para después pegarlos en una hoja/cuaderno. Otro elemento que me parece interesante es la especificación en aspectos gramaticales, como el uso escrito de ciertas grafías (terminaciones) y la negativa del uso de palabras en español (L2).

Planeación clase P-1⁹⁵

| Hora | Actividades | Forma de trabajo | Materiales |
|-----------------------|--|--|---|
| 10:30-11:30 Lengua | <p>Sesi anhasantani karakata iretiiri uantatskata (monografía)</p> <p>Ordena la escritura sobre el relato del pueblo</p> <p>Sesi jokupantani iretiiri uantantskatani (monografía).</p> <p>Ir agregando lo que corresponde</p> <p>Uarapani arini arhukatiichani:</p> <p>Usando estas divisiones o partes/dividiendo el trabajo en estas partes:</p> <p>introducción, panorama histórico, lengua, territorio, organización social, aspectos económicos, alimentación, artesanía, religión.</p> <p>Jarhokurhini t’ak’ukatiri iranku jinkuni.</p> <p>Apoyándose mirando el libro</p> <p>Sesi anhasantani karaakata (monografía)</p> <p>Acomodar bien lo que está escrito</p> <p>Menturu uentani arhini ka sesi kurhankuntani</p> <p>Volver a leer y comprender mejor</p> <p>Mojtakontani uantakuuchini mankaksi tamisi kurhnakurhka.</p> <p>Cambiar las palabras que se escuchen diferentes</p> <p>Sesi urani k’amarhukuuchani sti, spti, stiksi,</p> | <p>Leer</p> <p>Comprender</p> <p>Reflexionar</p> <p>Componer</p> <p>Comparar</p> <p>Corregir</p> <p>Explicar</p> | <p>Lápiz</p> <p>Cuaderno</p> <p>Hojas blancas</p> <p>Marcadores</p> |

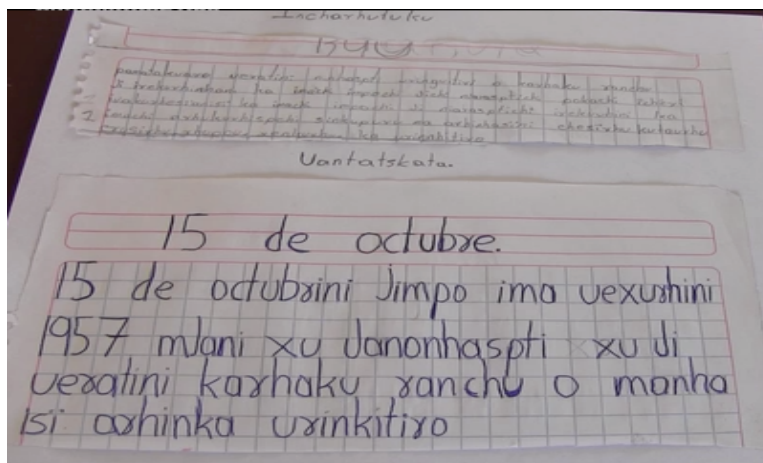
⁹⁵ Todas las planeaciones presentadas son una copia idéntica de las diseñadas por los profesores.

| | | | |
|--|--|--|--|
| | <p>sptiksĭ Trabajar bien las terminaciones sti, spti, stiksĭ, sptiksĭ Nu inchakoni turhiri kararakuuchani. No meter palabras en español en la escritura Karonharhikoni karakatiichani ka manharhitani isku maturu karanharhikuku jimpo pari jarhojpi-tarakurrhu manharhitani (computadoras) Recortar los escritos y pegarlos en otra hoja para después pasarlo en la computadora</p> | | |
|--|--|--|--|

Finalmente mencionaría que hay algunas actividades que no tienen correspondencia, al menos en esta clase, con lo sucedido en el aula. Ejemplo de ello es el uso del libro y algunos elementos que aparecen en las partes del texto como “panorama histórico, aspectos económicos, alimentación, artesanía y religión”. Respecto a esto último, podríamos decir que algunos de éstos ítems se articulan con el territorio (aspectos económicos y alimentación), como veremos en el análisis e interpretación de fragmentos más adelante.

c. Segmentación gruesa y resumen

De acuerdo con nuestro modelo de análisis, segmento esta y todas las clases en su totalidad, en sus secuencias fundamentales, de acuerdo con la organización que establecen los mismos participantes de manera interactiva, para proceder al análisis más fino en el siguiente apartado. El principal propósito de la clase es el ejercicio de la construcción de un texto escrito con la siguiente estructura, que constituye diferentes partes del texto “relato histórico” como vemos en el siguiente ejemplo, que es la producción de una alumna:



- Incharhutuku /introducción/ (líneas 1-235 en la transcripción)
Se establece la actividad que se desarrollará toda la clase. En este primer momento, se explicita que habrá que recortar el escrito en donde está la información “desde que se mudó de Pamatácuaro”. Esto es muy importante pues el origen de las comunidades de la sierra tiene como punto de partida la comunidad de Pamatácuaro, es un punto de referencia.
- Uantatskata /relato histórico/ (líneas 236-608 en la transcripción)
La siguiente parte del texto tiene que ver con lo relatado, esto es, la información que consiguieron en una de las entrevistas: el día en que se hizo el traslado (fecha de fundación de SI), las causas del movimiento (falta de agua, pleito por una cancha de basquetbol) y el surgimiento de dos comunidades: San Isidro y Uringuitiro.
- Uantaku /la lengua/ (líneas 609-735 en la transcripción)
En este apartado se habla de la lengua p’urhepecha y cuáles son las funciones que tiene a partir del trabajo en el salón, “lo que están haciendo”: escriben, leen, hablan, pelean; o lo que se “puede hacer”, como cantar. También los alumnos mencionan que porque son p’urhepechas y herederos que hablan esta lengua.
- Kontimani /territorio extenso /región natural/ (líneas 736-812 en la transcripción)
En este segmento se trata de la extensión territorial de San Isidro como parte de Pamatácuaro. Los alumnos recurren al profesor constantemente pues están desfasados entre ellos y el profesor va introduciendo los siguientes temas, así que en aparecen elementos de los segmentos anteriores. Sumado a lo anterior, el M dice que en esta parte pegarán algunas de las fotos que tomaron cuando fueron al rancho (lo que implica un texto con imágenes) y que busquen la información de cuando entrevistaron al jefe de tenencia sobre el cuidado del cerro y la comunidad.
- Juramaku arhukakata /organización social/ (líneas 813-873 en la transcripción)

Esta categoría o parte del texto se introduce oralmente por el profesor y de igual manera, se pone en el pizarrón como uno de los ítems en los que los alumnos tendrán que trabajar, pero no se desarrolla aquí.

- Dudas, cierre de la actividad (líneas 874-1000 en la transcripción)
Se trabajaron algunas dudas referentes al apartado de la lengua y el territorio, sobre todo en el cuidado del bosque y la comunidad.

d. Análisis e interpretación de la construcción de sentido en la interacción

Con base en la segmentación propuesta, seleccioné algunos fragmentos en donde se trabaja para producir el texto. Resaltan los momentos en que se da la interacción entre pares y cuando el profesor se ayuda de algunos alumnos para explicar o ejemplificar algo. Como señalé en el capítulo 4, siguiendo el modelo de análisis del discurso propuesto por Hamel (1982, 1984), se pueden identificar niveles que constituyen recorridos consecutivos por el material. El análisis se sustenta en el presupuesto etnometodológico que, en los eventos sociales, los participantes construyen un sentido local del evento en forma interactiva. Es decir, que distinguen entre diferentes componentes de la organización discursiva; conocen sus reglas y constatan y reaccionan frente a sus violaciones.

En los ejemplos de las interacciones en los salones de clase, busco identificar a través de la estructura secuencial de acción, patrones y otros aspectos de la constitución discursiva que se ponen en práctica con el objetivo de enseñar y aprender algo. En ese sentido, me parece relevante destacar las maneras en que maestros y alumnos por una parte, abordan y desarrollan contenidos y competencias vinculados a un currículo intercultural bilingüe, y por otra cómo se van co-construyendo las actividades que abonan y reflejan algún aprendizaje en los alumnos.

P-1, 18.11.15

- Incharhutuku /introducción/ *Fragmento 1 de 2*

| L | T | IA | Texto |
|----|---|---------|--|
| 1 | | Aa | ¡profe! |
| 2 | | Aos | IC |
| 3 | | M tr | numpe nuchi ankukxinha inteni.. si no karanhirhikukxinhichi no, no vamos a hacer eso.. si no vamos a escribir |
| 4 | | M tr | inteni manka arhijka.. incharhutuku intenichi (QUITA CARTEL DEL lo que dice introducción es lo que vamos |
| 5 | | M tr | PIZARRÓN) karanhirhitikxinha iaiaxi a ver, a ver parichi janhixkaka a escribir hoy a ver, a ver para que sepan |
| 6 | | M tr | parichi menturu uentini kurhantsĩ jauakia a veri nujsĩ xakintixini ¡Carlos!, vuelvan otra vez a escuchar... a ver se van a sentar ¡Carlos!, |
| 7 | | M tr | ¡Carlos!, ¡Carlos! intenichi karantikxinha manka arhijka.. intenichi m'ini ¡Carlos!, ¡Carlos!, eso es lo que vamos a escribir lo que dice eso |
| 8 | | M tr | uenikxinha karantini manka arhijka incharhutuku, incharhutukuchi en donde dice introducción, introducción |
| 9 | | M tr | (ESCRIBE EN EL PIZARRÓN: "INCHARHUTUKU") uenikxinha ucha empezaremos a |
| 10 | | M tr | karaninhirhikuni mero ixi porka intenichi tatsiku komputadorurhu escribir así mero porque después eso lo vamos a pasar a la computadora |
| 11 | | M tr | monhirhitintikxinha iaiaxichi inteni ixi manhirhikontaka jo ¿naki inte hoy vamos a pegar eso, ¿sí?, ¿cuál es la |
| 12 | | M tr | incharhutukuxki? introducción? |
| 13 | | Aos | IC |
| 14 | | M tr | ¿naki inte incharhutukuxki, manka ampe ukaka? (SE ¿cuál es lo que empezará?, ¿la que tenga qué? |
| 15 | | M tr | DIRIGE AL GRUPO) ¿naki intexki karakita manka ixi arhinhka ¿cuál es el escrito que contiene la |
| 16 | | M tr | incharhutuku?, ¿nena moduchi incharhutoua ucha uantani? (SEÑALA introducción?, ¿de qué modo integramos nuestro escrito? |

| | | | |
|----|--|-----------|--|
| 17 | | M tr | PIZARRÓN) ¿naki inte m'ini manhirhikuntaua xiranta sapichu? ¿cuál corresponderá ahí exactamente en el papelito? |
| 18 | | M tr | ¿manka ampe ujka?, a veri ¿naki intenichi m'ini karantaua mankichi ¿la que hace qué?, a ver ¿cuál de esas escribiremos en la |
| 19 | | M tr | incharhutukujka?, ¿manka ampe ujka?, ¿manka ampe ujka? introducción?, ¿la que hace qué?, ¿la que hace qué? |
| 20 | | Aa tr | enka Pamatakuru lo de Pamatácuaro |
| 21 | | M tr | aaa enka Pamatakuru xuxi janonnhikia irenhinia imanichi uenaka imani aaa cuando de Pamatácuaro se vino a vivir por aquí es lo que van a |
| 22 | | M tr | uenje m'ani imani karonhirhiku je ka m'inichi uenaka ch'ajts'i xiranta empezar, entonces recorten eso y de ahí partimos ustedes |
| 23 | | M tr | sapichuni karinhirhikokia (DIBUJA UN RECTÁNGULO EN EL recortan el papelito |
| 24 | | M tr | PIZARRÓN) ka m'intsini manhirhiticheka m'ini kietsiku inteni enkts'i y lo pegan ahí en donde |
| 25 | | M tr | karonhrhikoka xirantini recorten el papel |
| 26 | | Aa tr | ¿naki inteni? ¿cuál? |
| 27 | | Ao tr | ¿nakintexkinha arinha? ¿cuáles estos? |
| 28 | | Aa2 tr | Pamatakuru cuando de |
| 29 | | Aa2 tr | ueratini junhapka Pamatácuaro se mudó |
| 30 | | M tr | jo imanichi uenaka manhirhitintini si eso empezaremos a pegar |

Cuando comienza la grabación, el profesor ya había dicho a los alumnos qué se iba a hacer en la clase. Sin embargo, el inicio se negocia durante algunos minutos hasta que queda cla-

ro cuáles son las actividades a desarrollar. En las primeras doce líneas vemos que el profesor utiliza varios recursos para darle forma/estructura a la situación: niega otra actividad y menciona que hay que escribir la introducción (líneas 3, 4, 7, 8), quita el cartel del pizarrón⁹⁶ (líneas 4 y 5), les pide a los niños que escuchen y que se sienten (líneas 6 y 7), escribe en el pizarrón el título del fragmento con el que iniciará la construcción del texto (línea 9), advierte que el texto será pasado a computadora⁹⁷ (línea 10) y finalmente hace la pregunta sobre cuál es la introducción (líneas 11 y 12).

Como los alumnos hablan al mismo tiempo (línea 13), el maestro reconfigura y habla de la introducción como “lo que empezará” en forma de pregunta y pide sus características (línea 14). Seguido a esto, se dirige al grupo y les pregunta que cuál es el escrito que contiene la introducción⁹⁸ (líneas 15 y 16). Y repite el cuestionamiento a los alumnos (líneas 16-19) hasta la respuesta de una niña “en lo de Pamatácuaro” (línea 20) que es el inicio del movimiento poblacional; el profesor retoma esta información y construye algo más elaborado: “cuando de Pamatácuaro se vino a vivir por aquí” y afirma que con eso se va a empezar y que deben recortarlo y pegarlo (líneas 21-25). Como mencioné anteriormente, recuperan los escritos, los recortan y los pegan en otra hoja que preparan con cada parte (veremos una producción más adelante).

Los alumnos interactúan entre ellos para confirmar la información sobre la actividad a realizar y se muestran el material del que disponen (líneas 26-29). El maestro confirma y les dice que con eso empezaremos a pegar (línea 30).

Respecto a los conceptos, resalto dos; el primero es *incharhutuku*, que es la introducción pero que no pertenece sólo al texto escrito sino que se usa para introducir un relato, consejo, cuento, etc. Es una especie de inicio. El segundo es la palabra *komputadorurhu*, que se construye a partir de un préstamo del español mexicano y que fue adaptada al p’urhepecha, incluso en su forma escrita, la cual usa K, y RH, como representaciones ortográficas de los fonemas de esta lengua.

⁹⁶ Material usado en la clase anterior.

⁹⁷ Esto pasa en otra clase.

⁹⁸ Se refiere al material recopilado por los alumnos previamente y del que ya hablé más arriba.

Volviendo a la dinámica de la clase, la negociación de la actividad sigue con algunos alumnos por varios minutos; mientras tanto, la mayoría comienza a trabajar; los alumnos buscan y negocian los recursos para llevar a cabo la actividad, entre ellos y a veces con la ayuda del profesor (uso y préstamo de tijeras, resistol, lápiz). A continuación, un fragmento que lo ilustra:

- Incharhutuku /introducción/ *Fragmento 2 de 2*

| L | T | IA | Texto |
|-----------------|---|------------|---|
| 1 ⁹⁹ | | Estr tr | (A Yad) jucha arhini profini ucha menturu uentaka karanaa ucha ixi arhini vamos a decirle al profe que volveremos a escribir, vamos a decirle |
| 2 | | Aas | ((risas)) IC |
| 3 | | Aos | (RECORTAN, HABLAN) |
| 4 | | Mig | ¡Lencho! |
| 5 | | Aos | (HABLAN), (PELEAN), (MIRAN A LA CAM), (RECORTAN) |
| 6 | | Mig tr | a ver kuantini lapisi iaiaxikini ints'kuntooka a ver préstame el lápiz ahorita te lo entrego |
| 7 | | Aa | tengo otro lapicero pero no |
| 8 | | Aa | quiero prestar |
| 9 | | Ao tr | xe je lapisi impo karaxinha miren yo voy a escribir con lápiz |
| 10 | | Ao2 tr | ¿karani?, ampema xu karanhijki ¿escribir?, no vamos a escribir aquí |
| 11 | | Mig tr | jo iaru, ¿ano profi arhasti axujts'ï karantaaka? (SEÑALA SU a que sí, ¿verdad que el profe dijo que aquí escribiremos? |
| 12 | | Mig tr | HOJA) axujts'ï katantaaka aquí escribiremos |
| 13 | | Aa tr | ¿m'ants'ïni antixi uchani arthiia axujts'ï ¿entonces por qué a nosotros nos dijo aquí |
| 14 | | Aa | manhirhitaka? ¿ano profe axu manhirhitintani arichini? |

⁹⁹ Línea 184 en la transcripción

| | | | |
|----|--|----------|---|
| | | tr | lo pegan? ¿verdad que el profe dijo que lo pegáramos aquí? |
| 15 | | Aas | ¡profe!, ¡profe!, ¡profe! |
| 16 | | M | ¡a ver ya! |
| 17 | | Ao tr | xe Esteerhiticha axoni manhirhitintikxinia miren a Estrellita ya lo va a pegar acá |
| 18 | | M tr | a veri, ¿ia?, ¿natints'i a ver, ¿ya?, ¿a qué |
| 19 | | M tr | mahunhirhitintikxini?, ka karani imani uena je karani manka ankurhu horas lo van a pegar?, y escribir primero lo que va al principio, que es |
| 20 | | M tr | ukanhirhikuka incharhukuka, a ver ia la introducción, a ver ya |
| 21 | | Aa tr | arinichi (MUESTRA CUADERNO) a estos |
| 22 | | Aa tr | axu (MUESTRA HOJA) manhirhitikxinha aquí los voy a pegar |

En este fragmento vemos la interacción entre los alumnos en relación a la actividad. Como mencioné antes, los niños negocian tanto los recursos para llevar a cabo el ejercicio como el entendimiento de “lo que se debe hacer” en esta parte. En un primer momento dos alumnas dicen que volverán a escribir la introducción (línea 1); después el grupo trabaja mientras hablan, ríen, pelean, recortan, etc. (líneas 2-5) durante algunos minutos hasta que Miguelito pide prestado un lápiz (línea 6) con la promesa de devolverlo, a lo que una niña le contesta sobre una pluma (o lapicero, que es la forma en que le llaman) y en español, dice que tiene otro pero que “no lo quiere prestar” (líneas 7-8).

Un alumno le dice al resto que él lo va a escribir con lápiz (línea 9), a lo que otro le contesta que no hay que escribir (línea 10) y Miguelito vuelve a tomar el turno (líneas 11-12) y “reta” a su compañero con el “a que sí”, lo cual indica seguridad en haber comprendido la instrucción e incluso le muestra la hoja en donde escribirá; una alumna toma el turno y le contesta a Miguelito con una pregunta (línea 13) que indica que el profesor les dijo que

peguen el escrito y continúa con el turno cuestionando a otra alumna sobre la veracidad de su afirmación también en forma de pregunta (línea 14).

Otras niñas gritan llamando al profesor (línea 15), a lo que este responde a todo el grupo para que vayan guardando silencio y continúen con la siguiente parte del texto (línea 16). En seguida un niño les dice a todos que miren cómo lo ha hecho Estrellita (línea 17) y seguido el profesor les da la razón a ambos alumnos: hay que pegar y hay que escribir (líneas 18-20) mientras los apresura. Finalmente una niña muestra qué va a pegar y en donde (líneas 21-22).

Es interesante ver cómo se negocia entre pares e incluso cómo se construyen los turnos en relación a la actividad y el material. Llama la atención cómo le dan fuerza a sus argumentos a partir “de lo que les dijo el profesor” y cómo esto demuestra que están atentos o que comprenden bien lo que pasa ahí; es como una especie de competencia entre ellos. En ese mismo sentido, vemos cómo una niña se niega a prestar el material (esto pasa en otros momentos de la clase con el resistol y las tijeras), simplemente porque no quiere.

Respecto a los usos de las lenguas, observamos el uso de un préstamo del español y que es de lo más común: “profe” el cual está presente en el repertorio de los chicos. Otra palabra del español es “lapisi”, que es casi igual, pero le agregan una vocal al final (todas las palabras en p’urhe terminan en vocal) y al transcribir, la ponen con “S” pues no existe la grafía “Z” en esta lengua. Finalmente, observamos el cambio de código¹⁰⁰ en la respuesta de una alumna en español a una pregunta en p’urhe.

Ejemplo de la producción de una Aa en esta parte del texto:

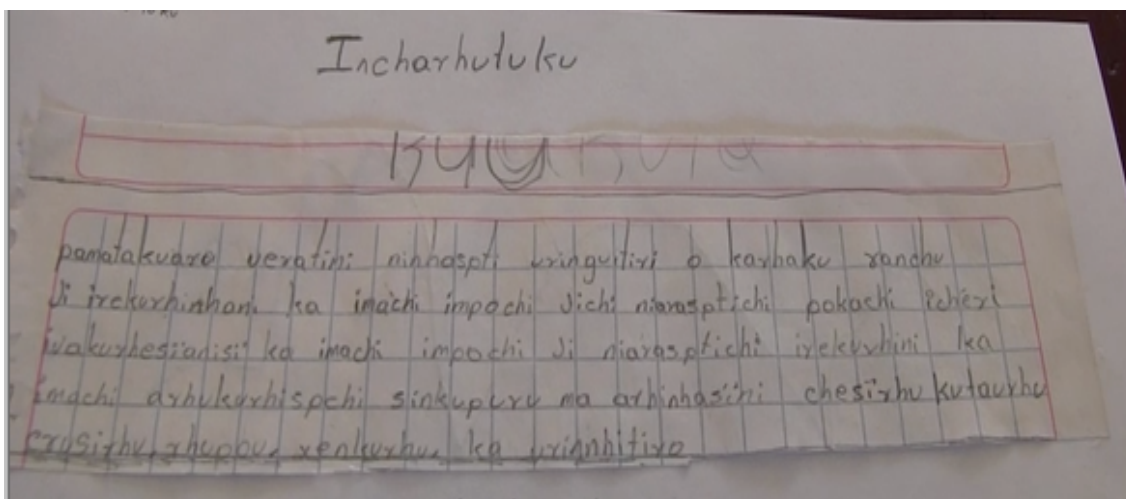
Incharhutuku

Pamatakuaru uexati ninhaspti urinnhitiru karhaku rhanchu ji irekurhinhani ka imachi impochi ji chi niarasptichi pokachi ich’eri iuakarhesianäsi ka imachi impochi ji niarasptichi ka

¹⁰⁰ “It is of course possible to talk about «code-switching» even with our critical view of the traditional concept of «code». A code-switch is the juxtaposition of features associated with different codes when both producer and recipient of the resulting complex sign are in a position to understand this juxtaposition as such” (Jorgensen, 2011: 33).

kurhini ka imachi arhukurhisptichi iuparu ma arhinhasini chesirhu kuatau, arusrhu, rhapuo, xankurhu, ka urinnihitiru.

Desde Pamatácuaro se partió a Uringuitiro o al rancho a vivir allá y ellos por eso se fueron para allá porque se peleaban por el territorio y ellos por esa razón fueron a vivir ahí y se repartieron en cinco partes uno se llamaba casa de tecata, en la cruz, de lupo, los cerezos y Uringuitiro.



- Uantatskata /relato histórico/ *Fragmento 1 de 2*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|----------|---|
| 1 ¹⁰¹ | | M tr | ka iaxa.. a veri axu... iaxa uantants'kita ahora.. a ver aquí... en lo relatado |
| 2 | | Aa tr | ¿naki m'a enka ucha nipka ¿cuál es en donde fuimos |
| 3 | | Aa tr | kurhankurhinia? a preguntar? |
| 4 | | M tr | ¿naki inte uantants'kitixki? (ESCRIBE: UANTATSKATA, ¿cuál es lo relatado? |
| 5 | | M | CAMINA HACIA SU ESCRITORIO) |
| 6 | | Aos | (HABLAN) (PEGAN) |

¹⁰¹ línea 236 en la transcripción

| | | | |
|----|--|------------|--|
| 7 | | M tr | ¿xuchinha ampe ukxani?, uenu iaxa uantants'katurhia xuchi arhixkia nani ¿en ésta que vamos a hacer?, bueno ahora en lo relatado ya lo hemos |
| 8 | | M tr | ueratini jamixini k'uiripu incharhutukurhu iaxichi axu ueratini uantakia dicho desde donde viene la gente en la introducción y ahora desde aquí |
| 9 | | M tr | iaxichi xu karaka, ¿uantants'kurhuchi ampe karantikxini? hablaremos, ahora aquí escribiremos, ¿en lo relatado que escribiremos? |
| 10 | | Estr tr | imani manka ampentika ka ampentikaa kurhamirhipka ucha todo lo que nosotros preguntamos |
| 11 | | M tr | ¿ampe? ¿qué? |
| 12 | | Estr tr | ampentikaa kurhamirhipka ucha lo que preguntamos |
| 13 | | M tr | jo, a veri uantants'kita inte intesti sí, a ver lo relatado ese es |
| 14 | | M tr | kurhajeia karatixkatjts'ï (SEÑALA PIZARRÓN PALABRA a ver escuchen lo tienen escrito |
| 15 | | M tr | UANTATSKATA) uantants'kita inte intesti manka antixi motsinhipi lo relatado es en donde está por qué se cambió |
| 16 | | M tr | karhaku, karhaku rancho ueratini inte intesti ampe ukurhixpi o nena desde el rancho, ese es, ¿qué fue lo que pasó?, o ¿qué |
| 17 | | M tr | janhixpi o ampe jurhetiku motsinhipi imantesti uantants'kita.. ¿nujts'ï día fue cuando se hizo el traslado?, es lo que tienen escrito, ¿no |
| 18 | | M tr | karaxki imani?, ueno, ¿m'int's'ï numpema untatixaki ch'a? escribieron eso?, bueno esa parte, ¿no han hecho nada? |

Aquí vemos cómo el profesor introduce una nueva parte del texto “lo relatado”; pregunta a qué se refiere este apartado y escribe el título en el pizarrón (líneas 1 y 4). Mientras eso pasa, una alumna le pide indicaciones sobre cuál es la información que se requiere para llevar a cabo el ejercicio (líneas 2 y 3). El profesor continúa y repite la pregunta sobre qué hay que hacer en esta parte del texto y recapitula lo que ya se ha hecho, sintetizando los datos de la introducción y volviendo a preguntar (líneas 7-9). Una posible interpretación es

que esto pasa para darle continuidad a la actividad y construir un sentido de la tarea académica y del texto en sí (en cada una de sus partes y en conjunto). Estrellita responde (líneas 10 y 12), refiriéndose al material de las entrevistas previas y el profesor le responde pero sigue preguntando al resto del grupo (líneas 14 y 15) apoyándose en la palabra escrita en el pizarrón. Inmediatamente, proporciona el contenido de la información que va en esta parte del texto (líneas 15-17) y formula otra pregunta sobre si cuentan con ese material escrito (líneas 17 y 18).

- Uantatskata /relato histórico/ *Fragmento 2 de 2*

| L | T | IA | Texto |
|----------|---|------------|--|
| 1 102 | | M tr | (SE DIRIGE AL GRUPO) iaxi axu uantants'kurhia (SEÑALA EL ahora aquí en lo relatado) |
| 2 | | M tr | PIZARRÓN) ari.. a veri parichi mietukurhi ¿anti ixi motsinhixpi xu ten.. a ver para que lo recordemos ¿por qué se trasladó |
| 3 | | M tr | janonhini? a vivir aquí? |
| 4 | | Estr tr | ¿xu San Isidru? ¿aquí en San Isidro? |
| 5 | | M tr | jo si |
| 6 | | Estr tr | porka te karhaku ranchu nu ataxpti its'i porque allá arriba en el rancho no había agua |
| 7 | | M tr | ¿maturia?, ¿ampekxinha iuakurhpirixani? ¿qué más?, ¿qué era por lo que se peleaban? |
| 8 | | Estr tr | kancha ma una cancha |
| 9 | | M tr | kancha ch'anaruku una cancha |
| 10 | | M tr | ma ¿ano? ka ¿ampe jurhetiku xu janonhixpia ampe jurhetiku? (SEÑALA) ¿verdad? y ¿qué día fue cuando se hizo el traslado hasta aquí? |

¹⁰² Línea 302 en la transcripción

| | | | |
|----|--|------------|--|
| 11 | | Estr tr | mirhi.. mil.. |
| 12 | | M tr | ¿na xani a veri Felipe na xanirhu? ¿cuándo?, a ver Felipe, San Isidro |
| 13 | | Aa | mil noveciento../mil cincuenta |
| 14 | | M tr | a veri mietukurhints'i a ver acuérdense |
| 15 | | Ao | mil novecientos |
| 16 | | Aa | mil novecientos cincuenta y siete |
| 17 | | M tr | ¿ampe jurhetiku? ¿qué día fue? |
| 18 | | Aa | trece../quin../ |
| 19 | | M | no, a ver.. |
| 20 | | Aa | ¡quince de octubre! |
| 21 | | M tr | quince de octubre uenu ¿namuni iretichikxi arhukurhixki (SEÑALA EL quince de octubre bueno, ¿cuántos pueblos aquí |
| 22 | | M tr | PIZARRÓN) m'ini iaxia?, ¿namuni ireticha uentixpi ma ireta impo? quedaron?, ¿cuántos pueblos se dividieron ahí ahora? |
| 23 | | Ao tr | tsima../ do../ |
| 24 | | M tr | tsimani, ¿enkikxi na arhinhka iaxia? dos ¿cómo se llaman ahora? |
| 25 | | Ao | ¡profe!, ¡profe!, ¡profe!, ¡profe!, ¡profe!, ¡profe! |
| 26 | | Estr | San Isidro |
| 27 | | M tr | ka ¿maturia? y ¿cuál otro? |
| 28 | | Estr | Uringuitiro |
| 29 | | M tr | jo; imanichka imants'i axu manhirhiintaka uantants'kiturhu si; todo eso lo van a pegar aquí en lo narrado |
| 30 | | M | nena modu anti motsinhixpi xu, ¿jo?, ia |

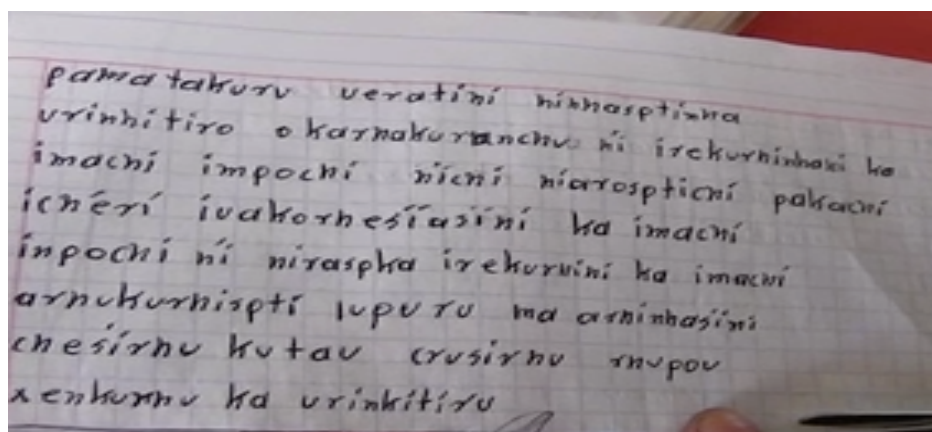
| | | |
|--|----|--|
| | tr | de qué manera por qué se trasladó aquí, ¿sí?, ya |
|--|----|--|

En este fragmento observamos que se especifica la información que es requerida en esta parte del texto. A partir de la pregunta que hace el profesor sobre el traslado (líneas 2 y 3) y fundación de San Isidro, Estrellita “ayuda” al maestro con una interacción pregunta-respuesta sobre datos específicos y haciendo referencia a una ubicación espacial; como la falta de agua (línea 6) y la causa de una pelea entre los pobladores por una cancha de basquetbol (líneas 7-9). Seguido a esto, se pregunta por el día en qué pasó, que es la fecha oficial de la fundación de SI; para tenerlo claro, en los siguientes diez turnos (líneas 11-20) se establece la fecha correcta. Una vez hecho, se pasa al siguiente dato relevante: la separación del grupo original y la creación de las dos comunidades (líneas 21-28). Finalmente, el profesor indica que esta información es la que corresponde a esta parte del texto para que sigan trabajando (líneas 29 y 30).

Ejemplo de la producción de un Ao en esta parte del texto:

Pamatakuru ueratini nixhaspitixna urinhitiro o karhaku ranchu ni irekurhinhaki ka imanchi impochi nichi niarospitchi pakachi ichéri iuakorhesiasini ka imachi inpochi n’i niraspa irekurhini ka imachi arhukurhispti iupuru ma arhinhasini cherirhu kutau crusirhu rhupou xenkurhu ka urinkitiru

Desde Pamatácuaro se fueron hasta Uringuitiro o el rancho a vivir allá, ellos se fueron allá para defender el territorio por eso se fueron allá para defender el territorio. Por eso se fueron a vivir por allá y se repartieron uno se llamaba casa de tecata. En la cruz, de lupo, los cerezos y Uringuitiro.



- Uantaku /la lengua/ *Fragmento 1 de 1*

| L | T | IA | Texto |
|----------|---|------------|--|
| 1 103 | | M tr | a veri, a veri Estreita iaxi aiankoia inteni enka arhijka uantaku ¿ampechi a ver, a ver Estrellita ahora explícales sobre el habla ¿qué |
| 2 | | M tr | uantaxini ucha? lengua hablamos? |
| 3 | | Estr | p'urhe |
| 4 | | M tr | ¿ampe uantanhixini xu uchari ireta? ¿qué idioma se habla en nuestra comunidad? |
| 5 | | Estr | p'urhe |
| 6 | | Aos | ¡p'urhe! |
| 7 | | M tr | m'anicha m'ini karantaka uchari ireta impo uantanhixini p'urhe entonces ahí escribiremos que en nuestra comunidad se habla p'urhepecha |
| 8 | | M tr | ¿antinha? ¿por qué? |
| 9 | | Estr tr | porkichi p'urhechixka porque somos p'urhepechas |
| 10 | | M tr | porkichinha ucha p'urhechiri upijtitichixka porque somos p'urhepechas, somos descendientes |
| 11 | | M tr | esika Estreita na arhijka ka ¿ampechi ukuxini uchari uantakunia? tal y como lo dijo Estrellita y ¿qué es lo que hacemos con nuestra lengua? |
| 12 | | M tr | ka ampe ¿ampechi ukuxini uchari uantakuni?, ¿ampejts'i uxaki y qué ¿qué es lo que hacemos con nuestra lengua?, ¿qué es lo que están haciendo |
| 13 | | M tr | ch'a iaiaxi? (SEÑALA Ao) ustedes en este momento? |
| 14 | | Aa tr | karani escribiendo |
| 15 | | M | karani ¿ka maturia? |

¹⁰³ Línea 609 en la transcripción

| | | | |
|----|--|-----------|---|
| | | tr | escribiendo ¿y qué más? |
| 16 | | Aa2 tr | arhini leyendo |
| 17 | | M tr | arhini ¿ka maturia? leyendo ¿y qué más? |
| 18 | | Aa3 tr | pireni cantar |
| 19 | | M tr | mamaru ampechi urixinha ucha uchari uantakuni en diferentes cosas utilizamos nuestra lengua |
| 20 | | M tr | inte m'ani karants'i je ma mekimpojku parichi m'ini manhirhitaka mannha todo esto escribanlo rápido para que lo peguemos |
| 21 | | M tr | arhijka uantaku (REVISA SU ESCRITORIO) en la lengua |

En esta parte observamos cómo se introduce el siguiente apartado del texto que está en construcción y que tiene que ver con la lengua. En un primer momento, el profesor pide directamente a Estrella que les explique “sobre el habla” (línea 1) e inmediatamente pregunta sobre la lengua que se habla en la comunidad (línea 2), pareciera que reduce la explicación sobre el habla a la situación sociolingüística que hay en San Isidro. La alumna responde (línea 3) y seguido el profesor reformula para todo el grupo la cuestión (línea 4). Estrella repite su respuesta y le sigue el resto del grupo en *coro* (líneas 5 y 6).

El profesor indica entonces que esa es la información con la que se trabajará en esta parte del texto y agrega el por qué del uso de la lengua p'urhe (líneas 7 y 8) a lo que la misma alumna responde sobre “el ser p'urhepechas” (línea 9); esto podría indicar que la lengua juega un papel muy importante en la identidad de los chicos. En contraparte, se podría decir que “el ser p'urhepecha” se define sólo a partir de hablar p'urhe; con lo que no estoy de acuerdo pero si afirmaría que marca un inicio de autoadcripción significativa para los alumnos pues cuando están hablando sobre “la lengua”, una Aa responde sobre “el ser p'urhepechas”, lo que me parece que indica el papel que tiene la lengua en la identidad de

los niños pero por otra parte no considero que se reduzca sólo a eso. Sin embargo, considero que sí marca una autoadscripción significativa y positiva.

El maestro, entonces, recupera la respuesta de la alumna para afirmar “la herencia” indígena p’urhepecha (línea 10) y pregunta un par de veces sobre los usos de la lengua de una manera que está formulada de un modo que se puede interpretar de diferentes maneras (líneas 11 y 12), por lo que él mismo reformula hacia la acción concreta de los alumnos en ese momento (líneas 12 y 13). Enseguida, una niña responde con una habilidad relacionada directamente a la cultura escolar: “escribir” (línea 14); el profesor acepta esta respuesta y continúa con la interrogación (línea 15); otra alumna responde con otra habilidad: “leer” (línea 16); sigue la dinámica del maestro (línea 17) y otra alumna responde con un rasgo muy valorado en la cultura: “cantar” (línea 18). Finalmente, el profe indica que hay muchas cosas en que se usa el p’urhe y que es esa información la que se pondrá en el apartado (líneas 19-21).

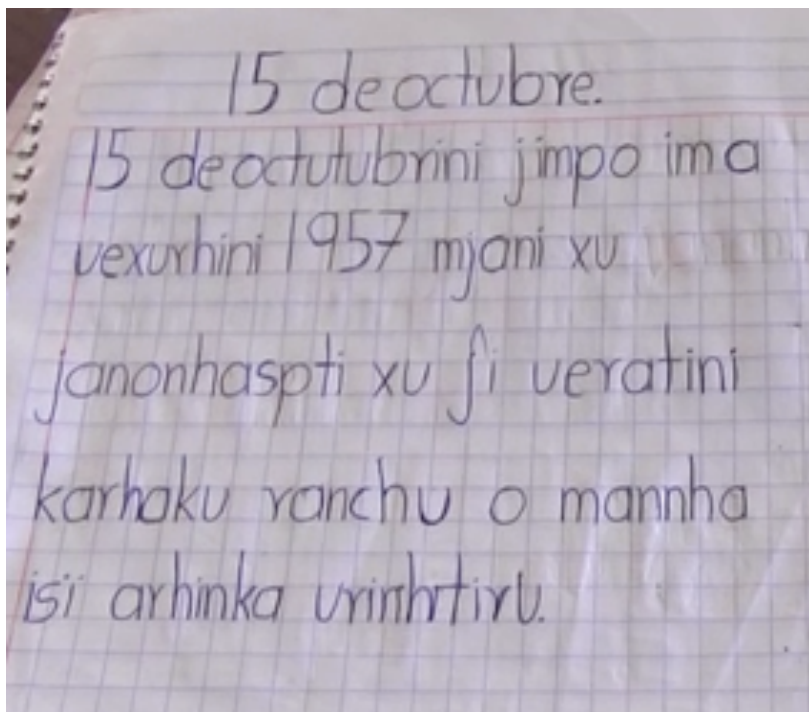
Los últimos turnos demuestran las habilidades que se tienen y que practican los alumnos en lengua p’urhe. Me parece muy importante que los niños expliciten actividades asociadas a la lengua escrita cuando se les pregunta sobre lo que se puede hacer o lo que hacen en p’urhe. De esto desprendo tres reflexiones: la primera tiene que ver con las relaciones que se generan entre el mundo de la cultura escrita y el maestro y alumnos en el aula a partir de un tipo de texto (relato histórico de la comunidad); la segunda es respecto a la práctica cultural de leer y escribir, la cual “presupone cierta continuidad cultural en las maneras de leer, de relacionarse con lo escrito, de otorgarle sentido a los textos” (Rockwell, 2001: 14); en último lugar, no hay que perder de vista que cuando está presente una situación asimétrica, diglósica, como la que existe entre el p’urhepecha y el español, generar los espacios de reflexión sobre la lengua indígena en el aula resulta significativo. Lo más importante y excepcional en el contexto de las escuelas indígenas es que esta reflexión se desarrolla con toda naturalidad en la lengua indígena.

Ejemplo de la producción de una Aa:

Uantatskata

15 de octubrini jimpo ima uexurhini 1957 mjani xu janonhaspti xu ji ueratini karhaku ranchu o mannha isi arhinka urinhitiru.

Fue en el 15 de octubre de 1957 cuando se llegó aquí desde el rancho o como se conoce actualmente Uringuitiro.



- Kontimani /territorio extenso/, /región natural/ *Fragmento 1 de 1*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|---------|---|
| 1 ¹⁰⁴ | | M tr | uantaku muy bien (A TODO EL GRUPO) iaxichi chunkutumaka uni el habla muy bien ahora seguiremos con |
| 2 | | M tr | maturia ¿ne unhirhitixkia uantakurhu jameri?.. (DESTAPA SU PLUMÓN la otra ¿quién ya empezó hasta en la lengua?.. |
| 3 | | M tr | Y VA AL PIZARRÓN) ari enka maturu unakaia, iaxichi axu karakia esto lo otro que estoy haciendo, ahora aquí escribiremos |
| 4 | | M | (ESCRIBE “KONTIMANI”) |
| 5 | | Ao | (SE ACERCA) profe ¿ampe ka ampech’xi karajki? |

¹⁰⁴ Línea 736 en la transcripción

| | | | |
|----|--|-----------|---|
| | | tr | profe ¿qué y qué es lo que vamos a escribir? |
| 6 | | M tr | (A Ao) a veri kurhamirhi Estreitini mamekimpojku, mamekimpojku a ver pregúntale a Estrellita rápido, rápido |
| 7 | | M tr | (A TODO EL GRUPO) kurhamirhi iaxts'ï inteni karakia kontimani pregúntale ahora vamos a escribir lo del territorio |
| 8 | | M tr | kontimani ¿naki intexki?, ¿ne miexaki?, o kontiku ¿ne miexaki exka na territorio ¿cuál es?, ¿quién se acuerda?, o territorio ¿quién se acuerda como |
| 9 | | M tr | arhinhka? se llama? |
| 10 | | Yad | (SE ACERCA AL M Y LE MUESTRA UN PAPEL) |
| 11 | | M | territorio |
| 12 | | M tr | jo inte manha ixi arhinhka territorio inte intesti kontimani si así es como se llama territorio que es /kontimani/ |
| 13 | | Yad tr | ¿ka intentu ¿y eso |
| 14 | | Yad tr | prontku m'ini manhirhikuntunia? también lo pegaremos ahí? |
| 15 | | M tr | jo intentu karonhirhiku je ka prontkts'ï m'ini si eso recórtelo y rápido lo |
| 16 | | M tr | manhirhikuntakia uenints'ï karapintaka ixxia exka ji na karapintini aka pegan ahí primeramente escriban así como yo lo estoy escribiendo |
| 17 | | M | (CAMINA HACIA EL PIZARRÓN) |
| 18 | | Ao tr | ¿nenachi karajki? ¿cómo es que vamos a escribir? |
| 19 | | M tr | kontimuni... territorio |
| 20 | | M tr | mamekimpojki, mamekimpojku porkichi sesi ontikxinha ucha, ¿jo? rápido, rápido porque los vamos a acomodar bien nosotros, ¿si? |
| 21 | | Ao tr | ¿ kontimuni ? ¿territorio? |

| | | | |
|----|--|---------|--|
| 22 | | M tr | jo kontimuni inte intesti exka na xani kontichi irekurhixki si territorio es en donde nos damos cuenta qué tanto |
| 23 | | M tr | ucha kontimuni estamos abarcados |

En este fragmento se introduce un nuevo apartado del texto: “**kontimani**” (a veces escrito por el traductor como **kontimuni**, -ambas correctas-), que, si bien hace referencia al territorio, la noción aplica más a una región natural extensa, como la Comunidad Indígena de Pamatácuaro. En la clase que analizaremos después de esta, se podría comparar y profundizar en estos conceptos que refieren al territorio.

Durante esta secuencia interactiva observamos que hay preguntas y respuestas que apuntan a la comprensión de la tarea (líneas 5, 8, 9, 13, 14, 15-18, 20-23), y que median toda la serie de turnos. Así, se hacen cuestionamientos tanto de los alumnos como del profesor para que quede claro qué es lo que hay que escribir o pegar respecto a este tema. Finalmente, llaman la atención dos fenómenos: la primera es el cambio de código y traducción del concepto *kontimani* /territorio extenso/ durante la explicación, que incluso se explicita que es un sinónimo entre las dos lenguas (líneas 11 y 12). La segunda tiene que ver con los últimos dos turnos donde un alumno pregunta sobre el territorio (línea 21); el maestro explica qué significa *kontimani* y que indica una región donde están abarcados pero que ubica un espacio geográfico particular (líneas 22-23).

- Juramaku arhukakata /organización social/ *Fragmento 1 de 2*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|----------|---|
| 1 ¹⁰⁵ | | Ao tr | ¿ucha prontku m'ini manhirhikuntaia? ¿nosotros pronto lo pegaremos ahí? |
| 2 | | M tr | ¿naki intexki inte uantants'ku ¿cuál es esa?, ¿el cuento |

¹⁰⁵ Línea 813 en la transcripción

| | | | |
|----|--|---------|--|
| 3 | | M tr | o uantants'kurhu? ... ¿ia? o el contenido del cuento? ... ¿ya? |
| 4 | | Aos | (HABLAN, ESCRIBEN) |
| 5 | | Ao | ¡profe! |
| 6 | | Yad | (LE LLEVA SU ESCRITO M) |
| 7 | | M tr | ixi xe, a veri ¿naki intexki? a veri territorio inte kuriratixini, ¿ano? así mira, a ver ¿cuál es? a ver territorio falta eso, ¿no? |
| 8 | | M tr | ka iaxi prontku m'ini territoreurhia uantakurhu.. ¿naki intexki Yadira y ahora en el territorio, en la lengua.. ¿cuál es Yadira? |
| 9 | | M tr | naki intexki kuiratki? ¿cuál hace falta? |
| 10 | | Yad | organización social |
| 11 | | M tr | ¡ah!, juramaku arhukakata , ¿ano? organización social, ¿verdad? |
| 12 | | M tr | iaxichi inteni karakxinhia mankichichi maturu karantika n'enia xujts'ini ahora escribiremos eso lo que habíamos escrito también allá |
| 13 | | Aos | (HABLAN, ESCRIBEN) |

En este fragmento es cuando observamos que se menciona la parte del texto *juramaku arhukakata* /organización social/, que, aunque no se trabaja durante la clase, se hace referencia a ella como la última categoría que completará el texto.

Una primera interrogante surge sobre los conceptos que usa el profesor (líneas 2 y 3) en respuesta al Ao (línea 1) y que corresponden a lo dicho y a lo relatado. Sin embargo, el maestro me dijo que se trataba de un tipo de texto (el cuento) y se refería? al contenido del cuento respectivamente. Esto me parece importante, pues dichas nociones son motivo de discusión docente, tanto en las planeaciones como en el material curricular que ahí desarrollan, por ejemplo, cuando se habla de tipos de textos para el programa de enseñanza de p'urhepecha como primera lengua.

La segunda cuestión que me resulta interesante es el concepto de territorio. En esta secuencia se evidencia el préstamo del español (línea 7) y la p'urhepechización del mismo (línea 8) dentro del discurso del maestro. Considero que esto nos habla de la comunicación real en contextos bilingües en donde los conceptos pueden viajar y se adaptan según *las necesidades y las lógicas* de la interacción.

- Juramaku arhukakata /organización social/ *Fragmento 2 de 2*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|----------|---|
| 1 ¹⁰⁶ | | Aa tr | ¿naki intexki kontimuni profe? ¿cuál es el territorio profe? |
| 2 | | M tr | kontimuni ¿naki intexki Yadira?, a veri territorio ¿cuál es Yadira?, a ver |
| 3 | | M tr | aiankoua naki intexki kontimu.. ¿kontimu naki intexki?, ¿manka na explícales cuál es el territorio.. ¿territorio cuál es?, ¿cómo se |
| 4 | | M tr | arhinhka turhimpo? llama en español? |
| 5 | | Alg | territorio |
| 6 | | M tr | territorio muy bien... xikapjeia kokini apúrense |
| 7 | | M tr | parichi kokini karantaka menku iamtuchi untikxinha ucha xirantichi m'ini apúrense para que lo escribamos pronto, todos lo vamos |
| 8 | | M tr | pikunhirhikukxinha.. porka m'inichi retratu manhirhikukxinha imani a hacer... porque vamos a arrancar la hoja ahí pegaremos |
| 9 | | M tr | mankichi karhaku rancho pikopka imanichi manhirhikontikxinha fotos que tomamos en el rancho, esas ahí las pegaremos |
| 10 | | Aos | (HABLAN, ESCRIBEN) |
| 11 | | Aa tr | profe ji nu uxinha xekuntune profe yo no lo puedo encontrar |
| 12 | | M tr | ¿amperi? ¿de qué? |

¹⁰⁶ Línea 844 en la transcripción

| | | | |
|----|--|---------|--|
| 13 | | Aa | ¡profe! ¡profe! |
| 14 | | M tr | kurhamirhikuturuku intesti la entrevista es |
| 15 | | M tr | mankichi ucha nipka kurhankurhini manka arhijka ne juramuxini ireticha la que fuimos a preguntar quién es el jefe de tenencia |
| 16 | | M tr | impo ka ne pats'axini icherini ampe ima intesti y quién cuida los terrenos, esa es |

Un par de turnos adelante, observamos cómo el apartado de “organización social” se desdibuja de las interacciones, más bien se vuelve al territorio y se amplía la información que se dio previamente. Este fragmento inicia con la pregunta de una alumna sobre el *kontimuni* /territorio extenso/ (línea 1), quien ya incorpora en su formulación el concepto que se está trabajando, a lo que el profesor contesta pidiendo la información a otra niña, Yadira, y después de formular dos preguntas, cuestiona a todos sobre cómo se dice en español (líneas 2-4) a lo que algunos corean “territorio” (línea 5) y el profesor repite y felicita por la respuesta (línea 6) enseguida, les indica que se apuren y que van a escribir (líneas 7-8) y a pegar las fotos que tomaron en el rancho (líneas 8-9). De nuevo aparece el rancho como una referencia al lugar común de las dos comunidades que se crearon después: una de ellas es San Isidro. También llama la atención que no se usa una palabra en p’urhe para este lugar, que se llamó Uringuitiro¹⁰⁷.

Finalmente, una alumna dice no encontrar la información (línea 11) a lo que el profesor le responde cuál es la entrevista que proveerá la misma (líneas 14-15) y que se trata de la realizada al jefe de tenencia y a quien cuida los terrenos (líneas 15- 16). Resalta el uso del concepto *pats'axini* pues es una figura central en la organización social p’urhepecha sobre todo en lo referente al bosque y sus cuidados¹⁰⁸.

- Dudas, cierre de la actividad

¹⁰⁷ Hoy Uringuitiro está ubicado “más abajo” de donde está el rancho.

¹⁰⁸ Algunos profesores han manifestado que el *pats'axini* es originalmente el cuidador de las milpas.

En este apartado se recuperan dudas respecto a otras secciones del texto y se cierra la actividad. Los fragmentos seleccionados son representativos del relato histórico que se trabajó durante la clase. También llama la atención la interacción entre pares para la resolución de tareas.

- Dudas, cierre de la actividad *Fragmento 1 de 3*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|-----------|--|
| 1 ¹⁰⁹ | | Ao tr | profe ¿uantakuri nenaxini? profe ¿cómo va a ser de la lengua? |
| 2 | | M tr | a veri, a ver (SEÑALA) ¿nenaxki Yadira a ver, a ver ¿cómo va a ser Yadira |
| 3 | | M tr | ..arinichi nenach'xi arhi uantakuri? pari inte mamekimpojku karantaka en este punto como es que dijimos que sería? para que lo escriba rápido |
| 4 | | Yad tr | ¿uantakuri?... uchachi majku p'urhe uantaxinha ka.. p'urhechiri pika- ¿de la lengua?... nosotros todos hablamos p'urhe y.. somos herederos |
| 5 | | Yad tr | pikatati-xkichi de los p'urhepechas |
| 6 | | Aos | (HABLAN, ESCRIBEN) |
| 7 | | M tr | pikujtaticixka ka ¿ampechi urixini uantakuni? descendientes y ¿qué hacemos con nuestra lengua? |
| 8 | | Aa tr | pireni ka arhini ka uantani cantar y leer y hablar |

Se retoma la información que se ha trabajado en la clase correspondiente a la lengua: ahí se habla p'urhe, son herederos de los p'urhepechas y se habla, escribe y canta en esa lengua. Este fragmento inicia con la pregunta de un alumno al maestro sobre esa parte en específico (línea 1) a lo que el profesor responde con otra pregunta, pero a una alumna (líneas 2-3) para que le ayude a su compañero. Es común que este maestro se apoye en algunos niños. Yadira responde (líneas 4-5), mientras el grupo continúa trabajando; en seguida el profesor valida la respuesta de la alumna y reformula otra pregunta para completar los datos (línea

¹⁰⁹ Línea 874 en la transcripción

7) a lo que otra niña responde con funciones comunicativas que ellos llevan a cabo en p'urhe (línea 8).

- Dudas, cierre de la actividad *Fragmento 2 de 3*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|------------|---|
| 1 ¹¹⁰ | | Yad tr | ne pats'axini juatini ka.. ¿quién cuida el cerro y.. |
| 2 | | M tr | iretini? la comunidad? |
| 3 | | Yad tr | iretini la comunidad |
| 4 | | Aos | (HABLAN, ESCRIBEN) |
| 5 | | Ao tr | ¿resistorhi ne kamixaki? ¿quién trae el resistol? |
| 6 | | Aos | (HABLAN, PEGAN, ESCRIBEN) |
| 7 | | Ao tr | jii yoo |
| 8 | | Yad | ¡profe! IC |
| 9 | | Aos | (HABLAN, PEGAN, ESCRIBEN) |
| 10 | | Ao tr | (SE ACERCA A Yad) ¿Yadira ampe Yadira ¿en qué |
| 11 | | Ao tr | ka ampechi urixini ucha uantakuni? y en qué utilizamos nosotros la lengua? |
| 12 | | Yad tr | p'urhe uantarini ka prirerini ka arhini hablar en p'urhepecha, cantar y leer |
| 13 | | Aa tr | Estreia ¿ne pats'axini ich'erini? Estrella ¿quién cuida las tierras? |
| 14 | | Estr tr | jefe de tenenseu el jefe de tenencia |

¹¹⁰ Línea 896 en la transcripción

Este fragmento inicia con el cuestionamiento de Yadira sobre quién cuida el cerro y el profesor añade la comunidad, ella repite y continúa trabajando junto con el resto del grupo (líneas 1-4). A partir del siguiente turno, se aprecian interacciones entre pares: se pregunta por el resistol (líneas 5 y 7), un niño le pregunta a Yadira por el uso de la lengua (líneas 10-11), ella le responde (línea 12) y en seguida una niña le pregunta a Estrella sobre quién cuida las tierras (línea 13) y ésta le da la respuesta (línea 14).

En cuanto a los conceptos, de nuevo aparece la figura del *pats'axini* quien es central para el cuidado del bosque y de la comunidad. Ahora bien, la figura comunitaria que ejerce esa función es el jefe de tenencia, como bien menciona Estrella; usa un préstamo del español y lo asimila al p'urhepecha al final de la palabra. Sin embargo, existe un sub-representante de bienes comunales en San Isidro, así como en el resto de sus anexos; esto es así porque el representante reside y es elegido en Pamatácuaro y desde ahí se nombran a los sub-representantes para el resto de los pueblos pertenecientes a la Comunidad Indígena de Pama. Sería interesante ver las equivalencias en funciones políticas que se tienen en todo este territorio amplio *kontimani* a partir de estas categorías en ambas lenguas.

Sumado a lo anterior, considero que, con este tipo de tareas académicas, los niños van desarrollando una membresía político-comunitaria en donde se ubican los derechos y obligaciones respecto a la tierra y el bosque, por lo que una posible interpretación apunta a cómo, desde el espacio escolar (el aula particularmente), se trabaja en la formación de sujetos políticos p'urhepechas que, preferentemente, participarán activamente en su comunidad.

- Dudas, cierre de la actividad *Fragmento 3 de 3*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|------------|--|
| 1 ¹¹¹ | | Estr tr | profe ¿ nomprik u atsikurhini? profe ¿poner el nombre? |
| 2 | | M tr | nomprik u atsikurhini, ¿ia?, ka m'a atsetini poner el nombre, ¿ya?, y lo acomodan en |
| 3 | | M tr | ama karpeturhu manka ama nentixki aka parichi pauani senhireekia aquella carpeta, la que está por donde está aquel, para que le sigamos mañana |

¹¹¹ Línea 987 en la transcripción

| | | | |
|---|--|----------|--|
| 4 | | M tr | ¿ampeturu kuiratixinturu?.. ne miexaki, ¿ampeturu kuiratixinturu? ¿qué más le hace falta?, ¿quién se acuerda?, ¿qué es lo que hace falta? |
| 5 | | Aa tr | profe marhakatukia profe ya nomás uno |
| 6 | | M tr | xanku karonhirhikojeia parichi pauani senhireekia dejen de recortar para que mañana le |
| 7 | | M tr | manhirhikuni sigamos |
| 8 | | Aos | (ESCRIBEN SUS NOMBRES Y ENTREGAN) |

Para cerrar esta clase, el profesor les pide comenzar a guardar sus cosas y ponerle el nombre a sus escritos para guardarlos. Seleccioné los últimos cinco turnos para ilustrar el cierre de la actividad que también tiene negociaciones, dudas e indicaciones para lograrlo. Como vemos, constantemente se pide la aprobación o visto bueno del maestro para llevar a cabo las tareas (inicio, desarrollo, cierre). Esta estructura repetitiva constituye un micro-patrón de interacción verbal (PIV). Es decir, que el profesor da la instrucción a todo el grupo sobre lo que hay que hacer en cada parte de la clase, casi siempre más de una vez, y sin embargo, hay una constante interacción de parte de los Aos para entender lo que hay que hacer y que esto quede muy claro (esto también lo vimos entre pares de alumnos). Finalmente observamos que existe un uso muy activo de préstamos del español asimilados fonética- y morfológicamente al p'urhepecha-como “nompriku” (línea 2)-, tal como ocurre también en muchos otros eventos comunicativos en la comunidad, lo que nos podría hablar del uso de un p'urhepecha híbrido, atravesado por un contexto bilingüe en donde el español también tiene cierta presencia en la comunicación real de este pueblo.

En resumen, pudimos observar que los niños, bajo la guía del profesor, fueron capaces de seleccionar información obtenida de diversas fuentes y construir un texto acorde a la estructura planeada por el maestro, que ubica temáticas específicas relacionadas a: 1) la fundación de San Isidro (y en cierta medida Uringuitiro) y cómo esto fue producto de una movilización de la población desde Pamatácuaro, pero que como vimos en el capítulo 2 y también en la clase, aún son parte de este territorio si lo pensamos como *kontimani* /territorio

extenso/ (C.I. de Pamatácuaro). 2) las prácticas que tienen y conocen alrededor de la lengua p'urhepecha y el bosque, que proporcionaron la información para que los niños reflexionaran y escribieran sobre esto. En ese sentido, recordemos que en este caso se trata de alumnos de cuarto grado que tienen entre 9 y 10 años de edad.

Las muestras de competencias que dan los alumnos a lo largo de la clase (seleccionar y usar información, construir un texto particular –el relato histórico- en la escritura, presentar datos respecto a la historia y cotidianidad local, seguir y dar instrucciones, entre otras), reflejan de alguna manera los caminos que siguen los significados y representaciones sobre lo que se enseña en el salón de clase (contenidos) y las estrategias para llevarlo a cabo.

5.2 Clase 2: Cartografías comunitarias del territorio. Pamatácuaro y sus anexos

a. Descripción del evento en su conjunto

Antecedentes

Esta clase pertenece a un grupo de eventos sobre el contenido “*Juchari ireta ka Juchari ich'eri*” /nuestra comunidad y su territorio/ en lengua p'urhepecha. Corresponde a una unidad más amplia que, si bien se relaciona con contenidos de asignatura, ha sido desarrollada como contenido propio; se articula con las Unidades Temáticas P'urhepechas (UTP) y con el proyecto alternativo que se implementó a través de la CNTE a nivel de la zona 505 llamado “Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán” (PDECEN¹¹²). Este proyecto se organizó con proyección anual a partir de un tema generador por mes, que en el caso de noviembre fue sobre el territorio¹¹³. Realicé el registro el 29 de noviembre de 2016 en la escuela Miguel Hidalgo con el grupo de quinto grado A; la grabación tiene una duración de 80 minutos.

¹¹² Para más información consultar: <http://colectivopdecem.org.mx/index.html>

¹¹³ Cada tema responde a las actividades llevadas a cabo en las comunidades p'urhepechas (septiembre: la milpa/tarheta, diciembre: la cosecha/pikuntskua, febrero: año nuevo/jimbanhi uexurhini, marzo: la siembra del maíz/tsiri jatsikua, abril: cuaresma/kuaresima), o al entorno de las mismas (enero: helada/ iauakua, octubre: bosque/juata, junio: época en que llueve/emenda).

Descripción de la clase

Se trabaja con la identificación de las quince comunidades que pertenecen al territorio de Pamatácuaro, incluyendo San Isidro, así como las diversas actividades productivas que se llevan a cabo en esta microregión (Comunidad Indígena de Pamatácuaro). Además, los niños realizaron un dibujo sobre cada una, que después se ubicó en un mapa, y en la producción de pequeños textos sobre la comunidad y el territorio.

b. Planeación de clase y su relación con el currículo

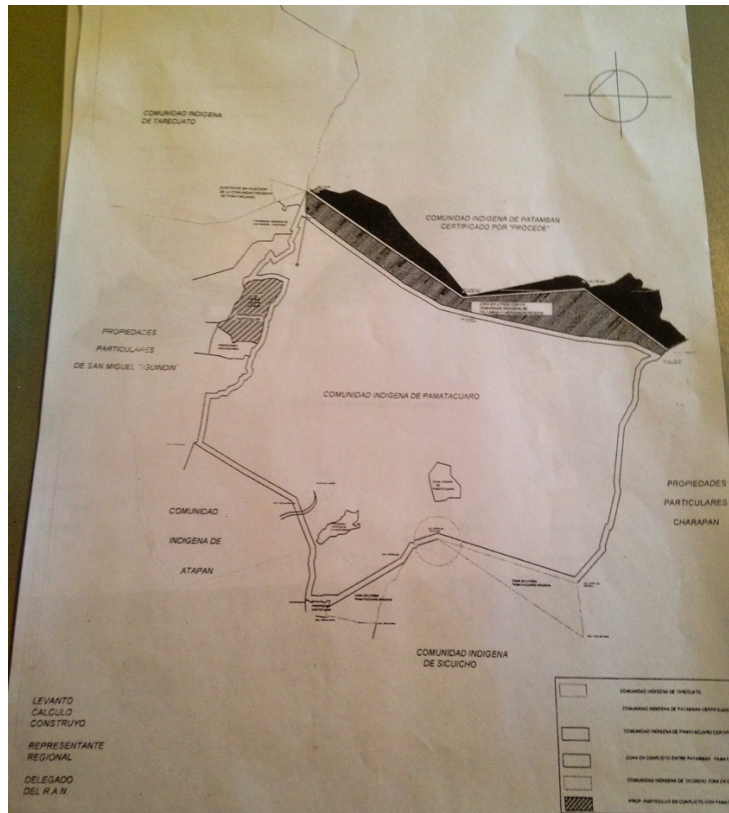
Como ya mencioné más arriba, la relación de este contenido con el currículo es a través de las UTP y del proyecto alternativo de la zona escolar. Existe un tema generador por mes y también un sub-tema que articula todas las asignaturas. En este caso, el tema del mes de noviembre “nuestra comunidad y su territorio” tiene como propósito “potenciar la vida comunal y el cuidado integral de la comunidad local” con el objetivo de ubicar “la extensión territorial de la comunidad”. En el caso que se analiza aquí, el profesor planeó vincular lo anterior con la asignatura de lengua p’urhepecha; esta es su planeación semanal:

Planeación clase P-2

| Asignatura | Contenidos y competencias | Actividades |
|--------------------|---|--|
| Lengua p’urhepecha | <p>Xeni, kurhankurhini ka tirokutantani tachani jarhata anchikurhita juchari ich’eeri atsikurhika jimpo.</p> <p>Ver, preguntar y contrastar diferentes trabajos en nuestras tierras.</p> <p>(kup’anta ak’araku, pukuri marhotaku, tarheku, iarunkuku ampe, ...)</p> <p>(planta de aguacates, trabajar en la madera, barbechar la tierra, ...)</p> | <p>Kuiritsikata jimpo xeni eska xani kontiika juchari ich’eeri.</p> <p>Identificar lo amplio que esta marcado nuestro territorio.</p> <p>Miteni pijparhaku anapu maturu ireetiichari ich’eeri atsikurhiku.</p> <p>Conocer las tierras de las colindas de otros pueblos.</p> <p>Urapani miiuntaskurhikuuchani tirokutantati nanisi pak’arasini tampani, charhapan, tsicuichu ka tinkuini anapu.</p> <p>Realizando las señales diferenciando donde queda Patamban, Charapan, Sicuicho y de Tinguindín.</p> <p>Mitini na jarhatai uantanheta atsikurheski juchari ich’eeri (inchakutsparata) (iuakurhparata) (at’aratskata)</p> <p>Conocer que preocupaciones tiene nuestra tierra</p> <p>(pelear por las tierras) (robada) (vendida)</p> <p>Mitini namunpuru menturu pikirhanhas-</p> |

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>kurhiku atakuski juchari icherrirhu ka ampe sani ukasini ka nena marhotan-haxaki.</p> <p>Conocer cuantos tipos de árboles frutales hay en nuestra tierra y que es lo que dan y como se esta trabajando.</p> <p>Unatani karakata sapichu ma</p> <p>Realizar un pequeño escrito</p> |
|--|--|--|

En la planeación el profesor realiza un punteo de actividades a desarrollar durante la semana por asignatura. Durante la observación registrada, vemos algunos elementos que se relacionan directamente con este plan, como es la identificación de la extensión territorial, la ubicación de otras comunidades parte del territorio de Pamatácuaro a partir de un mapa, la ubicación de otros pueblos que colindan con este territorio, y la realización de un pequeño escrito, que nos acerca a las maneras en que maestro y alumnos construyen sentidos alrededor del trabajo con: a) una producción textual en lengua indígena (como también vimos en la clase anterior) y b) el mapa.



C.I. de Pamatácuaro y sus anexos. Mapa usado en la clase

c. Segmentación gruesa y resumen

La clase en su conjunto puede segmentarse de manera general con las tres unidades típicas: introducción, desarrollo y evaluación. Sin embargo, cada una de estas tiene sub-unidades que se describirán a continuación:

- Introducción “*nuestro territorio*” (líneas 86-401 en la transcripción)

El profesor comienza la actividad mostrando un mapa de Pamatácuaro (pizarrón) y las comunidades vecinas para que los alumnos ubiquen el territorio y a partir de eso, trabaja con la idea de comunidad y comunal en lo específico a la tierra (propiedad, cuidado, vivienda, etc.).

- Desarrollo “*cuántos pueblos somos*” (líneas 402-972 en la transcripción)

Una vez ubicadas las comunidades vecinas que no son parte de Pamatácuaro, comienza el desarrollo de las actividades que apuntan directamente a las comunidades.

En una primera parte, se ubican en el mapa los quince pueblos, incluyendo a Pama como centro regional. Hay interacciones pregunta-respuesta sobre otras características de las comunidades y sobre los nombres en p’urhepecha. En una segunda parte, el profesor les reparte hojitas (post-it) para que dibujen algo que represente a las comunidades (una por una) y le pongan el nombre de la que les tocó (individualmente). Posteriormente, cada alumno pegará su dibujo en el mapa que está en el pizarrón.

- Evaluación “*territorio, frontera y lindante*” (líneas 973-1570 en la transcripción)

Cuenta con dos fases. En la primera revisan colectivamente la posición de las tarjetas en el mapa y hay interacciones que retoman las ideas de frontera o lindante de las comunidades, las que generan conceptos muy interesantes en referencia directa al territorio (como los que vimos en la clase anterior), algunos nuevos y otros que contrastan. En la segunda fase se produce un pequeño texto en donde los chicos plasman alguna de las ideas que se trabajan sobre “nuestra tierra”, el territorio comunal y con cuáles comunidades colinda. De igual manera, a partir de la lectura en voz alta de algunos escritos se hacen reflexiones colectivas respecto a la tierra (cuidado, cultivo, producción local, etc.). Finalmente, se deja una tarea sobre “todo lo que faltó ponerle al escrito” y que deben preguntar en sus casas. Para cum-

plir con esta, se preguntaron algunas cosas sobre los usos que da la comunidad de San Isidro al bosque (madera, ganado, resina, etc.)

d. Análisis e interpretación de la construcción de sentido en la interacción

Con base en la segmentación gruesa, seleccioné algunos fragmentos que ilustran cada una de las unidades. De nuevo pongo el acento en el uso de conceptos en el discurso del profesor y los alumnos para la realización de tareas académicas.

P-2, 29.11.16

- Introducción “*nuestro territorio*” *Fragmento 1 de 3*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|-----------|---|
| 1 ¹¹⁴ | | M tr | Bueno.. a veri kurhajeia ¿najtšĩ xexini ini? (MUESTRA UNA HOJA Bueno.. a ver escuchen ¿cómo ven esto? |
| 2 | | M tr | -MAPA-) ¿ampexki? ¿qué es esto? |
| 3 | | Aa | un terr../ |
| 4 | | M | ¿ehm? |
| 5 | | Aos | terrItOriooo |
| 6 | | M tr | te-rri-to-rio; joperi p`urhempo te-rri-to-rio; pero en p`urhepecha |
| 7 | | M tr | ¿ne najtšĩ arhixini? ¿ampexki i? ¿cómo lo dicen? ¿qué es? |
| 8 | | Alg tr | kuiruntsĩkikita mapa |
| 9 | | M tr | kuiruntsĩkikita masti es un mapa |
| 10 | | M tr | joperi ¿amperi? pero ¿de qué? |

¹¹⁴ Línea 86 en la transcripción

| | | | |
|----|--|-----------|---|
| 11 | | Alg | ich'eriri |
| 12 | | Alg tr | ich'eriri de un terreno |
| 13 | | M tr | ¿nani anapu ich'eriri? ¿cuál terreno? |
| 14 | | Aos | PamAtacuarooo |
| 15 | | M tr | aaa intenichi ucha arhijka exkinha arhixanhinha iretma impo anapu ¿ampe? aaa es a lo que nosotros llamamos un terreno de la comunidad ¿qué cosa? |
| 16 | | M tr | ich'eri atsikurhita iretma ¿ano? ich'eri atsikurhita iretiri intenichi terreno propiedad de un pueblo ¿verdad? terreno que pertenece a un pueblo |
| 17 | | M tr | anchukurhini aka ucha ¿kurhaxakijtsi? estamos trabajando eso ¿están escuchando? |
| 18 | | Aos tr | jooo siii |

El maestro marca el inicio con una prospectiva que funciona como elemento de segmentación -hacia lo anterior- “bueno” y después una instrucción focalizadora muy típica de la escuela “a ver escuchen” y con el acto paralelo de mostrar una hoja con un mapa que es una copia del que tiene pegado en el pizarrón y lanza la pregunta al grupo sobre su forma (líneas 1-2). Comienza el primer paso del patrón didáctico con una interrogación y a su vez, presenta el mapa con un recurso multimodal –visual- que apoya la enseñanza.

Una niña comienza a contestar en español (línea 3) el maestro la interrumpe haciendo un sonido de pregunta y dirigiéndose al grupo (línea 4), a lo que los alumnos responden en coro con el concepto “territorio” en español (línea 5) para referirse al territorio de la Comunidad Indígena de Pamatácuaro. Llama la atención que no mencionan la palabra “mapa” en español pues cuando el maestro les pide, mientras repite el concepto separando las sílabas, que lo digan en p'urhepecha (líneas 6-7), los alumnos dicen la palabra en p'urhepecha cuya traducción más cercana es “mapa” pues refiere a la representación en un material plano (como un papel) de la comunidad.

Algunos alumnos contestan con un concepto que recién aparece en las interacciones: *kuiruntsikikita* /mapa/¹¹⁵ (línea 8). Esta respuesta, provoca una secuencia IRE (Interrogación-Respuesta-Evaluación), en donde se interactúa sobre el espacio que ocupa la CI de Památacuaro y la relación de éste con su representación gráfica, el mapa, el cual será un recurso que apoya el aprendizaje durante la clase (líneas 9-14). Una vez terminada la secuencia, el maestro pasa a una fase de breve explicación respecto al modo de nombrar a ese espacio e introduce otro concepto que involucra la propiedad colectiva de dicho territorio: *ich'eri atsikurhita iretma* /terreno propiedad de un pueblo/ (líneas 15-16) y que es el tema que introduce el profesor y que se va a estar trabajando en la clase, por lo que requiere confirmar si le están poniendo atención (líneas 17-18).

- Introducción “nuestro territorio” Fragmento 2 de 3

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|----------|--|
| 1 ¹¹⁶ | | M tr | uenu ¿ne mientixini? juchari ich'eri ¿nena anhastikita jarhaxki? uenini bueno ¿quién recuerda? nuestro territorio ¿cómo está establecido? |
| 2 | | M tr | jaminichi ¿ampe oua ucha? primero ¿qué es lo que haremos? |
| 3 | | Aa tr | pats'ani proteger |
| 4 | | M tr | jo pats'ani perichi ucha (SEÑALA sí a proteger pero nosotros |
| 5 | | M tr | HACIA ARRIBA) uenini karanhirhitixpka imania inha ich'eri ¿amperixki? ya habíamos escrito todo eso que el territorio ¿a quien le pertenece? |
| 6 | | Aa | comunidad |
| 7 | | Alg | comunidad |
| 8 | | M tr | ¿nenanha arhikurhixini? ¿cómo se llama? |
| 9 | | Aos | comUnidaad |
| 10 | | M | comunidad no comunal |
| 11 | | M | a veri.. Marisela ¿komunarhikini ampe arhikini arhixini? ¿esikinha ampe |

¹¹⁵ Algunos profesores me comentaron que la palabra podría traducirse como “plano comunal”.

¹¹⁶ Línea 104 en la transcripción

| | | | |
|----|--|-----------|---|
| | | tr | a ver Marisela ¿qué te quiere decir lo comunal? ¿qué es lo que |
| 12 | | M tr | oka? karantixpkichi ucha imania ¿ne mientixki?, ¿ampe arhikini arhixini hace? escribimos nosotros eso ¿quién conoce?, ¿qué quiere decir en |
| 13 | | M tr | komunarhirhu? ¿ne mientixaki? terreno comunal?, ¿quién recuerda? |
| 14 | | Mar tr | ich'eri atsikurhini que le pertenece territorio |
| 15 | | M tr | jo ich'eri atsikurhini sí tener su propio terreno |
| 16 | | M tr | jo ¿maturu ampe? sí ¿qué más? |
| 17 | | Aa tr | pats'ani proteger |
| 18 | | M tr | pats'ani ¿maturu ampe? proteger ¿qué más? |
| 19 | | Ao | menku iamtuchi marhotani que lo trabajen todos |

Siguiendo con la introducción del tema y el mapa, el profesor menciona otro concepto que es el que guía la planeación mensual: “*juchari icheri*” /nuestro territorio/ y a partir de éste, se inicia otra secuencia IRE, que constituye todo el fragmento, partiendo de cómo está establecido y qué es lo primero que hay que hacer para llegar a esta configuración del espacio (líneas 1-2). Vemos como lo primero que responde una alumna refiere al cuidado de y a una acción sobre el territorio (línea 3); si bien el profesor acepta la respuesta, reformula la pregunta y vuelve, como vimos en el fragmento anterior, a la pertenencia o propiedad del espacio (líneas 4-5).

La respuesta en español condiciona los siguientes turnos y permiten comenzar a hablar de la diferencia entre la comunidad y lo comunal dentro de la misma secuencia interactiva (líneas 6-19). De esta serie de turnos destaco el *uso* y *significado* de éstos dos términos en cuanto a la configuración espacial de un territorio y su organización social, así como las

características que los chicos identifican como relacionado a esta configuración territorial: propiedad de un terreno, proteger ese territorio y trabajarlo colectivamente. Sumado a lo anterior, me parece interesante la distinción entre los términos comunidad y comunal que hace el profesor (línea 10) y el trabajo con la idea de lo comunal en cuanto a la distribución y propiedad de un territorio. Es decir que, a través de la ubicación espacial, tanto maestro como alumnos, comienzan a ubicar la propiedad colectiva y también acciones directas sobre este territorio que es de todo el pueblo y donde todos pueden obtener ciertos beneficios, como pasa con los recursos del bosque (particularmente la madera pero también comestibles o la resina).

- Introducción “nuestro territorio” Fragmento 3 de 3

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|---------|--|
| 1 ¹¹⁷ | | M tr | ¿naxi arhikurhki uchari ich’eri turhimpo? (SEÑALA MAPA PIZARRÓN) ¿cómo es que se llama nuestra tierra en español? |
| 2 | | Ao | territorio |
| 3 | | M tr | territorio enka territorio todo |
| 4 | | M tr | xani kaniku ich’eri atsikurhika ¿jo?, uenu peri iaxichinha ucha miteekia lo que abarca el terreno ¿sí?, pero bueno ahora nosotros hablaremos de |
| 5 | | M tr | pijpurhukuchini i jamekusti i menku iamu arhinhixini jameku ¿nena? los límites territoriales lo que acabamos de hablar se llama lindante ¿cómo? |
| 6 | | M | (SEÑALA MAPA PIZARRÓN) |
| 7 | | Aos | jameku lindante |
| 8 | | M tr | jameku hasta m’ini jameristi lindante que hasta ahí es |
| 9 | | M tr | ixtsini janhististinte kuirutsikita jamekuri.. inte ich’eriri manka xani inte así es como nos muestra la señal del territorio.. del terreno del pueblo |
| 10 | | M tr | ireturhu anapu arhijkichi ucha Pamatakuru anapu ya ¿ne mitixki naki el pueblo donde le llamamos Pamatácuaro y ¿quién conoce a cual |

¹¹⁷ Línea 306 en la transcripción

| | | | |
|----|--|-----------|--|
| 11 | | M tr | iretirixki ari ich'eri? (SEÑALA MAPA PIZARRÓN) ¿ne mitixki? territorio pertenece esta tierra? ¿quién conoce? |
| 12 | | M tr | ¿Gabinunha nani kaxini karichichini irankoni o puexi? o ch'a enkts'i ch'a ¿Gabino donde lleva a pastorear las borregas o su ganado? o ustedes |
| 13 | | M tr | kani jarhajka ¿nerimpojts'i inchataxini? cuando también llevan ¿en quien los meten? |
| 14 | | Aos tr | Patampa anapuchiri en el de Patamban |
| 15 | | M tr | Patampa anapu impo ka.. ch'a ¿nani kaxini Jurhiani? ¿nani pirinixki enka en el de Patamban y ustedes ¿a dónde los llevan Julián?, ¿dónde los llevan |
| 16 | | M tr | ch'a kajka? ¿necha jamixini m'axi uantantini? ¿nani anapucha? ¿en dónde ustedes tienen? ¿quiénes andan por ahí a reclamar? ¿de dónde? |
| 17 | | Jul tr | Kuk'uchu anapucha los de Cocucho |
| 18 | | M tr | Kuk'ucha anapucha ka ¿axonia? (MUEVE LA MANO) los de Cocucho y ¿de este lado? |
| 19 | | Aos tr | Charapa anapucha los de Charapan |
| 20 | | M tr | (SEÑALA MAPA PIZARRÓN) Patampini, Charapani Patamban, Charapan |
| 21 | | M tr | ka ¿maturu naki inteui?.. Maestra Elia ¿nani anapuxki? y ¿cuál será el otro? .. la maestra Elia ¿de dónde es? |
| 22 | | Alg tr | Tsik'uichu Sicuicho |
| 23 | | M tr | Tsik'uichu ka imajtukxi maturu atsikurhisti ich'eri Tsik'uichu anapucha Sicuicho y ellos también tienen su propio territorio los de Sicuicho ellos |
| 24 | | M tr | imajtukxi tamusti ka maturu an'ixi jarhasti iretma enka arhinhka (SEÑAL también pertenecen a esta parte, está otro pueblo por allá que se llama |
| 25 | | M tr | MAPA) At'apini enka kup'anta ukaka ka jarhasti maturu pijpurhukuni Atapan donde tienen plantas de aguacate y hay otra colinda |
| 26 | | M | enka matiku kurhinta unhka ¿na arhinhixini m'a mannha matiku kurhinta |

| | | | |
|----|--|----------|--|
| | | tr | en donde se hace mucho pan ¿cómo se llamará ahí en donde se hace mu- |
| 27 | | M tr | unhka? cho pan? |
| 28 | | Aa tr | Tinnhuini Tinguindin |
| 29 | | M tr | Tinguindin ka jarhasti maturu manha sanitu marku Tinguindin y hay otro que nomás poco |
| 30 | | M tr | pijparhakorka (SEÑALA MAPA) ima arhinhixini Tarekuatu ¿ne miuxki colinda se llama Tarecuato ¿quién conoce |
| 31 | | M tr | Tarekuatu? Tarecuato? |

Con este fragmento se ve el inicio de lo que fue el término de la introducción, en donde se deja claro qué se va a trabajar durante la clase y dónde se fijaron los términos y conceptos que guían la interacción. Fue necesario hablar de la idea de comunidades y territorios comunales con la ayuda del mapa y también identificar las fronteras o colindancias con comunidades que no pertenecen a la “Comunidad Indígena de Pamatácuaro”: Patamban, Cocucho¹¹⁸, Charapan, Sicuicho, Atapan, Tinguindin y Tarecuato¹¹⁹ (líneas 14-31).

La noción de frontera que se trabaja aquí en la clase, desde el mapa, da pistas claras sobre cómo se configuran los espacios y las relaciones entre ellos a partir de los imaginarios, sobreentendidos y otras representaciones alrededor de un territorio. Podemos reconstruir entonces a Pamatácuaro como “el pueblo” de donde provienen o nacen 14 comunidades (muestra de esto es el uso de la palabra *anapu* /ser de, ser originario de/), que cubre un territorio de aproximadamente 16,000 hectáreas y que comparte la misma variante del p’urhe y

¹¹⁸ Más adelante en la clase, el profesor hace un recuento final de las comunidades colindantes: Patamban, Charapan, Sicuicho, Atapan, Tinguindin y Tarecuato. En este fragmento vemos que se mencionó además a Cocucho, comunidad parte de Charapan (líneas 17 y 18).

¹¹⁹ Patamban pertenece al mpio. de Tangancícuaro, Sicuicho y Atapan al mpio. de Los Reyes, Tarecuato al mpio. de Tangamandapio, y Charapan y Tinguindin son municipios. Después se hablará de la tenencia de la tierra de cada una.

otros elementos culturales como los sistemas de cargos y parentesco, la tenencia de la tierra, etc¹²⁰.

Respecto al tema de vecindad con otros municipios y comunidades que colindan con la C.I. de Pamatácuaro, vemos cómo el maestro trata de “abrir” el tema a partir del mapa haciendo referencia a: 1) las relaciones que se tienen con los vecinos, por ejemplo cuando llevan a pastar a los borregos al cerro, que es una actividad que realizan, sobre todo, niños y abuelas y que conlleva una serie de normas que se especificarán más adelante, pero que ya aparecen como un conflicto (línea 16). Y 2) lo que los niños conocen (conocimientos previos de los alumnos) y que se relaciona con este territorio particular, como el lugar de nacimiento de una maestra o los productos que se elaboran o producen en las diferentes comunidades (líneas 12, 13, 15, 16, 21, 25-27).

En cuanto a los conceptos, vemos de nuevo que el maestro les pide que traduzcan al español el concepto *juchari ich'eri*, a lo que se contesta y se reafirma la palabra “territorio” (como sinónimo), mientras que *juchari* se traduce como “nuestro”, particularmente se habla de “todo lo que abarca el territorio” (líneas 1-3). El siguiente concepto es el de *jameku* que aparece como una lindante pero que tiene relación directa con la división territorial y que puede ser cualquier cosa que marque un límite: una mojonera, una cerca, árbol(es), un río, etc.; esto nos habla de los referentes geográficos y espaciales que se construyen desde el p'urhe y en relaciones específicas de vecindad (líneas 5, 7-9). Lo siguiente que llama la atención, pues se traduce también como “colinda”, es la palabra *pijpurhukuni*, pero que se diferencia de *jameku* al referirse más a algo que está “pegado a” o “al lado de”.

La estrategia pedagógica del profesor tiene varios procedimientos, aquí hay uno típico en donde él muestra un material y comienza a preguntar. Esto es complejo porque es una representación del territorio a partir del mapa. En la línea 6 hay una evaluación negativa, no era lo que quería y reformula en p'urhe, lo que dice el maestro; hay varias respuestas posibles, es decir que hay una situación un tanto polivalente. Hay después una evaluación y reformula, con una reformulación adversativa.

¹²⁰ Como vimos en la segunda parte de esta tesis.

Hay dos respuestas diferentes pero en donde no es correcta en el sentido de que “mapa” no es sinónimo de territorio. Entonces hay algunas preguntas ahí. Acaso los alumnos entienden esa palabra como traducción de territorio en español y en tal caso sería una respuesta incorrecta o si es una estrategia típica de los alumnos: que cuando el M no está satisfecho con la respuesta, intentan con otras palabras del mismo campo semántico amplio porque no tienen idea de qué es lo que busca el M que respondan. Esto refleja falta de seguridad en los Aos y es una estrategia. En la línea 9 se pueden identificar dos partes, hay una versión afirmativa de la respuesta y en la segunda, una reformulación adversativa. Y luego aparece otro concepto “de un terreno”. Todo esto refleja que es un tipo de discurso escolar muy establecido.

El procedimiento del M es una serie de preguntas consecutivas que demandan de los Aos reformular o precisar o usar otra palabra. En todas esas ocasiones él no se da por satisfecho y luego él explica. Se produce en efecto una opacidad semántica entre los términos y también el uso de uno de los conceptos en español: territorio, en p’urhe: mapa, etc. el conjunto de conceptos que aparecen y por lo menos de ese segmento no se puede deducir que haya una comprensión de los significados a partir de los conceptos y no se resuelve en este fragmento de la clase. La estrategia del M es que al final, él tiene que dar una explicación más extensa. Concluye con una especie de clausura en donde él reafirma la importancia de lo que se está haciendo y otro llamado a poner atención (termina un episodio).

Sobre la intencionalidad de la enseñanza aquí no queda muy clara, se podría formular una hipótesis a partir de la clase, que la intención es introducir y enseñar toda una conceptualización a partir de la cultura p’urhepecha de ese campo semántico pero sin una precisión de los términos. Establece un conjunto de conceptos en torno a la misma temática: territorio, terreno, comunidad. Otros elementos de intencionalidad vienen de la planeación y las entrevistas en donde ubicamos la importancia de conceptualizar desde el p’urhepecha la organización comunitaria y microregional.

- Desarrollo “cuántos pueblos somos” Fragmento 1 de 6

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|----------|---|
| 1 ¹²¹ | | M tr | m'anikxinha inte intesti mankijsĩ inteni iaiaxi sesi ontijka; iaxa a veri.. entonces es todo eso lo que van a mejorar ustedes; ahora a ver.. |
| 2 | | M tr | menturu uentini (APLAUDE, SEÑALA EL MAPA) ¿iaxicha namuni volvamos a regresar ¿ahora cuántos |
| 3 | | M tr | iretichi atakutixaki ucha xuia? I ich'erirhuchi namuni ireticha atakuxki pueblos estamos aquí? en este territorio ¿cuántos pueblos estamos |
| 4 | | M tr | ucha? adentro? |
| 5 | | Ao tr | iumu cinco |
| 6 | | M tr | ¿iumku? a veri miionts'ije ¿nomás cinco? a ver cuéntenlos |
| 7 | | Aa | doce |
| 8 | | M tr | ¿na xani? ¿cuántos? |
| 9 | | Aos | dOce |
| 10 | | M tr | a veri a ver |
| 11 | | M tr | miionts'ije.. menku iamu uchari juaturhu uanotini a veri miionts'ije a cuéntenlos bien todo alrededor de nuestro cerro, a ver cuéntenlos a |
| 12 | | M tr | veri uenje karapini m'ini jucha arini uenini manka enka Fabiani kamina aka ver empiecen a escribir vamos a empezar con lo que trae Fabián |
| 13 | | M tr | a veri ¿Fabiani inte na arhinhixini? peri xikapich'kje Fabiani ¿nuri a a ver Fabián ¿cómo se llama eso?, pero apúrense Fabián ¿a |
| 14 | | M tr | ver juaxki kuadernu? arhixakaxini exktsĩ menku iamtu karaka ver no trajiste el cuaderno? les estoy diciendo que todos escriban |

¹²¹ Línea 402 en la transcripción

| | | | |
|----|--|---------|---|
| 15 | | Aa | ¡ya! |
| 16 | | M | ¿ya? |
| 17 | | M tr | prontkia ¿na arhinhixini axoni? (SEÑALA MAPA) después ¿cómo se llama acá? |
| 18 | | Aos | Uringuitiro |
| 19 | | M tr | karaje ixi escriban así |
| 20 | | M tr | karapikxinhts'ĩ jo ch'ajtsĩni anhastichepikxinha ¿prontkia? .. ¿xu na van a ir escribiendo ¿si? ustedes me van a ir estableciendo ¿después?; ¿aquí |
| 21 | | M tr | arhinhixini? como se llama? |
| 22 | | Aos | Sani Isidru |
| 23 | | M tr | jo, peri xu ¿na arhinhixini p'urhempo? si, pero aquí ¿cómo se llama en p'urhépecha? |
| 24 | | Aos | Tupakua |
| 25 | | M tr | Tupakua ¿ano? xu Sani Isidrusti iaxia ioni ixi arhikurhixani Tupakua Tupacua ¿verdad? anteriormente así se llamaba San Isidro, Tupacua |

Observamos que se introduce el tema que se va a desarrollar durante la clase: ubicación de todas las comunidades que forman parte de la Comunidad Indígena de Pamatácuaro (líneas 2-4). Después de que el profesor pregunta cuántos son los pueblos que pertenecen a este territorio (línea 3-4), se dan una serie de turnos pregunta- respuesta (líneas 5-9) en que se busca el número correcto de comunidades que pertenecen a este territorio por lo que el profesor reformula y pide atención para que los “cuenten bien”; seguido a esto, menciona que éstos pueblos son los que están “alrededor de nuestro cerro” lo que relaciona a diferentes comunidades de la periferia del cerro con un mismo territorio (líneas 11-14). Esto podría indicar cómo la ubicación geográfica de las comunidades se organiza alrededor de un elemento con alto valor simbólico: el cerro.

Hay una intencionalidad de que los alumnos se identifiquen con la comunidad, algo de lo que somos parte y que llama a lo identitario en el uso de conceptos. Hay una reformulación,

en la cual el profesor insiste en que sea una más compleja (3 veces) y que da diferentes entradas a conceptos relacionados con la comunidad más amplia, el pueblo, el bosque o cerro, las fronteras, entre otros.

Después de pedirles que escriban (líneas 12-14, 19, 20), el profesor comienza a preguntar por los nombres de las comunidades mientras las señala (líneas 17, 20-21). Les pide el nombre de una comunidad en p'urhe, en este caso San Isidro (líneas 23-25) el cual es¹²² conocido como “Tupakua”, que en español se puede traducir como un lugar donde hay un valle. Muchos nombres p'urhepechas de comunidades hacen referencia a su geografía¹²³. Sin embargo, predominaron los nombres en español pero incluso esos se “purhepechizan” (por ejemplo líneas 22, 25).

- Desarrollo “cuántos pueblos somos” Fragmento 2 de 6

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|-----------|--|
| 1 ¹²⁴ | | M tr | a veri... ch'ajtsini arheka jo ji nu mitixka sesi prontku axu ¿na arhinhixini a ver ustedes me dicen si yo no sé después aquí ¿cómo se llama donde |
| 2 | | M tr | enkichi karhamaka ka n'eni kienhini? ¿nena? subimos y bajamos de aquel lado? ¿cómo? |
| 3 | | Aos tr | Sani Antoneu San Antonio |
| 4 | | M tr | Sani Antoneu San Antonio |
| 5 | | M tr | p'urhempojts'i atsikopuntaka jo... ¿prontku n'eni pirinia? lo van ir poniendo en purhepecha si... ¿después aquel lado? |
| 6 | | Aos tr | Sani Benitu San Benito |
| 7 | | M tr | ima sesi miiusti ima Adolfu n'i IC ka prontku sanitku kietsimuni ¿na aquel Adolfo conoce bien IC y después bajando un poco ¿cómo |
| 8 | | M | arhinhixini? |

¹²² El maestro dice que “se llama” en p'urhe (línea 23) y “se llamaba” (línea 25). Aun se le puede conocer como “San Isidro Tupakua”.

¹²³ Más adelante veremos otros ejemplos de esto.

¹²⁴ Línea 457 en la transcripción

| | | | |
|----|--|-----|-------------------------|
| | | tr | se llama? |
| 9 | | Aos | ((risas)) |
| 10 | | Aos | Sani Luisi |
| | | tr | San Luis |
| 11 | | M | peri ¿nenakxi arhixini? |
| | | tr | pero ¿cómo se llama? |
| 12 | | Aos | Tsurheni |
| 13 | | M | Tsurheni, ¿ano? |
| | | tr | Tsurheni, ¿verdad? |

Continúa la ubicación de las comunidades que pertenecen a la CI de Pamatácuaro, siempre a partir de elementos geográficos, como el cerro que los une como territorio comunal (líneas 1-2, 7). Después de que los alumnos mencionan una comunidad (línea 3), el profesor les vuelve a recordar que hay que ir poniendo los nombres en p'urhe (línea 5). Sin embargo, cuando se nombra a San Benito, el maestro no dice nada (línea 6), pero sí cuando se trata de San Luis (líneas 7-11) al que se le conoce como Tsurheni, que como había mencionado antes, refiere a un rasgo geográfico. El maestro me menciona, en una entrevista posterior, que es importante que los alumnos conozcan los nombres en p'urhepecha de las comunidades. No obstante, no con todas se hace explícito.

- Desarrollo “cuántos pueblos somos” Fragmento 3 de 6

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|----|---|
| 1 ¹²⁵ | | M | ka m'ajku kietsiku senhirixini ninhapini n'eni m'ajku matura iretma |
| | | tr | y de ahí más para abajo sigue otro pueblo |
| 2 | | M | jarhasti imajtu sempi ixi arhinhixini Xaniru ixikxi arhixini ¿joperi na |
| | | tr | también se llama igual Xaniro así lo llaman pero ¿cómo se |
| 3 | | M | arhinhixini?... a ver.. |
| | | tr | llamará? .. a ver.. |
| 4 | | Ao | Zarzamora |
| 5 | | M | LA Zar-zA-mora |

¹²⁵ Línea 557 en la transcripción

| | | | |
|----|--|----------|---|
| 6 | | Aos | (ESCRIBEN) laa.. zarza..mora |
| 7 | | M tr | setinnhuni ¿nakintexki seta? (MIRA EL ESCRITO DE JC) Numpe.. con zeta ¿cuál es la zeta? no |
| 8 | | M tr | uirhipiticha sino letra ((risas))... ¿ia?.. ¿jo? son rueditas, sino letra ((risas))... ¿ya?.. ¿sí? |
| 9 | | Ao tr | ijo! ¡si! |
| 10 | | M tr | uenu.. m'a jamerichi bueno.. de ahí otra vez |
| 11 | | M tr | menturu xoni k'uansintakia iaxichi axoni pirini niuakia, a ver Estrellita nos regresaremos para acá, ahora iremos de este lado, a ver Estrellita |
| 12 | | M tr | menturu uentini ¿nani antanherixinikxi ch'eti apa k'eriri puesicha? volvamos a empezar ¿dónde llegan las vacas de tu abuelito? |
| 13 | | M tr | ¿nanijs'ĩ niarixini p'uantini ¿na arhinhixini n'eni pirini juaturhu n'eni ¿hasta dónde llegan por ellas? ¿cómo se llama de aquel lado |
| 14 | | M tr | jajtukuni? del cerro? |
| 15 | | Alg | Tsiriu |

Continúa la actividad de ubicación de comunidades; seleccioné este fragmento en primer lugar por las múltiples menciones que hace el profesor para diferenciar los nombres de las comunidades en ambas lenguas (líneas 2-6); y, en segundo lugar, por el uso de una ortografía distinta en español y p'urhepecha y cómo se relacionan cuando hay un ejercicio que implica escribir en español, aunque la interacción esté en p'urhe, lo que genera una relación particular entre oralidad y escritura entre ambas lenguas (líneas 7-8). Finalmente, vemos cómo el maestro se ayuda de elementos que los alumnos conocen para completar la ubicación espacial en el mapa, como el caso del abuelo de Estrella que lleva sus vacas a Tsiriu o Sirío¹²⁶ (líneas 11-15). Otro elemento que resulta importante en la diferenciación entre ambas lenguas es el que se desprende de la comunidad “la zarzamora” pues en p'urhe no exis-

¹²⁶ En el caso del nombre de esta comunidad, los profesores mencionan que el origen tiene que ver con la palabra maíz (“tsiri”).

te la grafía Z entonces sí da una pequeña actividad reflexiva con un elemento irónico justamente cuando en la línea 8 el M compara lo que han escrito con unas rueditas y hace la diferenciación entre un dibujo o forma y las letras o letra.

- Desarrollo “cuántos pueblos somos” Fragmento 4 de 6

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|----------|--|
| 1 ¹²⁷ | | M tr | miionts’ije na xanixkikxa cuéntenlos, ¿cuántos son? |
| 2 | | Alg | ¡catorce! |
| 3 | | Alg | ¡quince! |
| 4 | | M tr | ¿kinsixkikxi? ¿con quince? |
| 5 | | Aa tr | ¡numpe!, ¡katorse! ¡no! ¡son catorce! |
| 6 | | M tr | ¿nakxi xanixki? entts’i nu sesi atsikopini aki ¿cuántos son? yo no sé por qué no los van contando bien |
| 7 | | Alg | ¡catorce! |
| 8 | | Alg | ¡quince!, ¡quince!, ¡quince! |
| 9 | | M tr | a veri arhichepintujts’ini je.. ¡uno! a ver Felipe: ¡uno! menkts’i iamtu a ver me los van diciendo.. ¡uno! a ver tu Felipe, ¡uno! todos me lo |
| 10 | | M tr | arheka (SEÑALA A Aa) dirán |
| 11 | | Aa | Santa Rosa |
| 12 | | M | (SEÑALA OTRA Aa) |
| 13 | | Aa | Uringuitiro |

Una vez que terminaron con la escritura y ubicación de las quince comunidades que son parte de la CI de Pama, el maestro les pide que le pongan un número y, después de una pequeña confusión (líneas 2-8), organiza otra dinámica para que quede claro el propósito: consiste en ir contando en voz alta e indicando a cada alumno un turno para que diga el nombre de una comunidad hasta formar las quince (líneas 9-13). Este ejercicio da cuenta de

¹²⁷ Línea 622 en la transcripción.

la creatividad del profesor en cuanto a la implementación de actividades que, aunque no estén planificadas, son una herramienta valiosa para la comprensión, tanto de las tareas académicas como de los contenidos.

- Desarrollo “cuántos pueblos somos” Fragmento 5 de 6

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|-----|--|
| 1 ¹²⁸ | | M | uenu ¿namunixkixi? ¿namuni k'uiripts'i jurhaxki iaxi? ia iaiaxichi tr bueno ¿cuántos son? ¿cuantos están hoy? ahora vamos a realizar |
| 2 | | M | anchikurhitma ukxinha mamekimpojku m'intsini enkts'i inte tsimantini tr un trabajo rápido, por ahí a los que les tocó de a dos |
| 3 | | M | intsinhaka m'intsini mamekimpojku kutau sapirhiti maru unhirhiticheeka tr ahí rápido van a dibujar unas casas pequeñas |
| 4 | | M | a veri t'uni uchintaaka unuri ¿nakintexki unuri? tr a ver tu me vas a hacer del uno, ¿cuál es del uno? |
| 5 | | Aa | Santa Rosa |
| 6 | | Aos | IC IC IC |
| 7 | | M | ¿na jantixki?, mamekimpojku unhirhikoje ¿t'u nakinteni unhirhikukxini? tr ¿cómo está? dibujen rápido ¿tu cuál vas a dibujar? |
| 8 | | Aa2 | Uringuitiro, San Isidro |
| 9 | | M | Uringuitiro (SE DIRIGE A Ao) ¿ka t'uia? tr ¿y tú? |
| 10 | | Ao | ¡profe!, ¡profe! IC |
| 11 | | Ao2 | San Isidro |
| 12 | | M | ¿Sani Isidru na jantixki? mamekimpojku tr ¿cómo es en San Isidro? dibuja |
| 13 | | M | unhirhiku exka najantika.. ¿ka t'uia? tr rápido cómo es.. ¿y tú? |
| 14 | | Ao3 | San Antonio |
| 15 | | M | ¿ka t'uia? (SEÑALA) tr ¿y tú? |

¹²⁸ Línea 731 en la transcripción

| | | | |
|----|--|-----------|---|
| 16 | | Mig | Pamatácuaro |
| 17 | | M tr | ¿Pamatakuru na jantixki? ¿ampejts'i santuru tsit'ixini ¿cómo está Pamatácuaro? ¿qué es lo que más les gusta de |
| 18 | | M tr | Pamatakuru? (CAMINA ENTRE LOS Aos) t'uni unhirhikuchi anku ma Pamatácuaro? tú dibuja algo |
| 19 | | M tr | upts'ikurhintsi K'irenturhu anapu ka t'u ankurha Tinaja ixku upts'ikurhi je imaginado de Querendaro y tú de la Tinaja, a su imaginación para |
| 20 | | M tr | parts'i axu mahirhikoka ka t'urha Zarzamora ka t'u nentixkou Tsiriu ka que lo peguen aquí y tú de la Zarzamora y tú de Sirío y |
| 21 | | M tr | t'u nentixkou rholi Pososi ¿jo? a xu ukaxatiia nompricha kokin je porka tú de Los Pozos ¿sí? aquí ya están los nombres, apúrense porque |
| 22 | | M tr | mamekimpojku manhirhikokxinhichi ¿nakinte kuiratixini? los vamos a pegar rápido ¿cuál hace falta? |
| 23 | | Ao4 tr | tata rhasaro peri Tata Lázaro pero |
| 24 | | Ao4 tr | ji ixkixi unhirhikuni aka yo así nomás lo estoy dibujando |

Una vez que se tiene el nombre y número de comunidades, la siguiente actividad es realizar un dibujo de cada una de ellas para después pegarlas en el mapa que está en el pizarrón. Esta actividad va apuntando hacia un ejercicio de evaluación de aprendizajes sobre la ubicación espacial de la CI de Pamatacuaro con sus 14 anexos (comunidades). El profesor indica a los chicos el cambio de actividad, hacer un dibujo, que será la segunda fase del desarrollo de la clase (líneas 1-4) y enseguida comienza a organizar a quién le toca cual y cuáles son las características de estos lugares o lo que les gusta más de ahí para ponerlo en sus dibujos (líneas 12-24), lo que genera otro tipo de representación de las comunidades, desde los niños.

- Desarrollo “cuántos pueblos somos” Fragmento 6 de 6

| | | | |
|---|---|----|-------|
| L | T | IA | Texto |
|---|---|----|-------|

| | | | |
|------------------|--|-----------|---|
| 1 ¹²⁹ | | Aa tr | ¿nani? ¿dónde? |
| 2 | | M tr | ((risas)) ¿nanijs'ï manhirhiteekxini? a veri manhirhita, a veri tújtu ¿por dónde los van a pegar? a ver ya péguenlos, a ver tú |
| 3 | | M tr | m'ini manhirhita inteni.. a veri manhirhitants'ïje menku iamtu también pega esos ahí.. a ver péguenlos todos |
| 4 | | M tr | manhirhitants'ïje nanixts'ï tantearixini exka nanixi pak'aarka péguenlos en donde ustedes vean en donde corresponde |
| 5 | | Yad | (PASA Y PEGA TARJETA) |
| 6 | | Estr | (PASA, HABLA CON Yad) |
| 7 | | Nik | (PASA, HABLA CON Aas) |
| 8 | | Cam | (ME ACERCO, LAS GRABO DE CERCA) |
| 9 | | Aa1 tr | ji Sani Benitu tukarxka a mí me tocó de San Benito |
| 10 | | Aa2 tr | ¿nanixki Sani Benitu? ¿dónde es San Benito? |
| 11 | | Aa3 tr | ari axu ka ari Sani Rhuixi es aquí y acá es San Luis |
| 12 | | Aa1 tr | numpeiaru axu Sani Marcusisti no es cierto aquí es San Marcos |
| 13 | | Aos | (PASAN, TODOS ALREDEDOR DEL |
| 14 | | Aos | MAPA, HABLAN, SEÑALAN DIF DIRECCIONES) |

Después de que los alumnos terminaron sus dibujos, pasan al pizarrón a pegarlos “en donde corresponde” (línea 4), ubicando cada comunidad en el mapa. Seleccioné este fragmento por la interacción entre pares que se da entre algunas niñas cuando están por pegar su dibujo (líneas 5-12). Podemos ver que entre ellos se preguntan y se apoyan para posicionar en el mapa la comunidad que les tocó, en este caso vemos San Benito; a partir de esto, también se identifican San Luis y San Marcos. Segundos después, el mapa se llena de alumnos en donde todos hablan, señalan direcciones y pegan sus dibujos (líneas 13-14). Esto dura va-

¹²⁹ Línea 877 en la transcripción

rios minutos. Aquí llamamos la atención hacia la deixis, que son todos los mecanismos y pronombres de ubicación relacional interpersonal (yo, tu, él), de espacio (arriba, abajo) y de tiempo (antes de); las formas en que las personas establecen relaciones interpersonales a partir del yo de espacio y tiempo. En este caso, se usan conceptos deícticos generales, no muy específicos de territorios, pueblos, comunidades.

- Evaluación “territorio, frontera y lindante” Fragmento 1 de 7

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|-----------|---|
| 1 ¹³⁰ | | M tr | a veri nani arhichepintini Yadira nanikxi pak'arixki menku iamuni a ver me los vas diciendo Yadira donde quedaron todos |
| 2 | | M tr | arhichepints'i m'a ka uchaxkini arheka pariri sesi anhasapuntuni; a ver ahí y nosotros te vamos a decir para que los acomodes bien; a ver |
| 3 | | M tr | Marisela a veri intejts'ini iaiaxi Yadira arhichepintikxini naniminkikxi Marisela a ver la Yadira no los va a decir para que nos demos cuenta por |
| 4 | | M tr | pak'arika ¿nanixki m'ini? donde quedan ¿dónde es ahí? |
| 5 | | Yad | San Benito |
| 6 | | M | San Benito |
| 7 | | Yad | San Luis (SEÑALA |
| 8 | | Yad | TARJETAS MAPA) Tata Lázaro, Los Pozos, Queren../ Queren.. |
| 9 | | Yad | QuerendAro (LEE TARJETA) |
| 10 | | M tr | ¿na arhixini? ¿cómo dice? |
| 11 | | Yad tr | Sani Marcusi ka Tsiriu San Marcos y Sirio |
| 12 | | Yad tr | (SEÑALA MAPA) ka La Zarzamora, ari nu ukasti (MIRA AL M) y La Zarzamora, aquí no tiene |
| 13 | | Aos | arhopuristinte |

¹³⁰ Línea 973 en la transcripción

| | | | |
|----|--|-----------|---|
| | | tr | es de Adolfo |
| 14 | | M tr | inte Pamatakuruninnhuni atsikukxini porka ima santuru k'eristi ireta él lo va a poner junto con Pamatacuaro porque es el pueblo más grande |
| 15 | | Yad tr | (SEÑALA TARJETA) ari xu Pamatakuru ka (LEE) Santa Rosa ka Tapani aquí es Pamatacuaro y Santa Rosa y Tapan |
| 16 | | Yad tr | ka Sani Antoneu, Sani Isidru ka Urinhitiru (MIRA AL M, PASA A SU y San Antonio, San Isidro y Uringuitiro |
| 17 | | Yad | LUGAR) |
| 18 | | M tr | ¿axuia? A veri jikxini arhixaka (CAMINA HACIA EL MAPA, SE ¿y aquí? a ver yo les voy a decir eso nomás |
| 19 | | M tr | DIRIGE AL GRUPO) inte imposti parichi ucha iaiaxi janhixkintaaka es para que nosotros ahorita tengamos idea |
| 20 | | M tr | (SEÑALA MAPA) ¿axu ne pijpirhixki? xu upijpirhikita jarhastia xuchi ¿quién colinda aquí? de aquí vamos a desprender de aquí |
| 21 | | M tr | uenaka mankichichi ucha irekurhini aka ¿xu ne pijpurhukuxki? donde nosotros estamos viviendo, ¿quién colinda aquí? |
| 22 | | Aa | Patamban |
| 23 | | M tr | Patampa ¿prontku xonia? (SEÑALA) Patamban ¿de aquí? |
| 24 | | Aa2 | Charapan |

Una vez que los chicos han terminado de pegar sus dibujos en el mapa, el profesor comienza con la evaluación formal de esta tarea, que consiste en verificar si los dibujos corresponden al espacio señalado; por esta razón, llama a Yadira para que ella vaya leyendo el nombre de cada tarjeta y que vean entre todos si cada dibujo está bien colocado (líneas 1-4). Yadira va leyendo y como va avanzando (líneas 5-12), parece que no ha habido ningún error hasta que llega a un dibujo/tarjeta que no tiene nombre (línea 12). Varios alumnos contestan en *coro* “es de Adolfo” (línea 13), a lo que el maestro responde que lo unirá con Pama, que es el pueblo más grande (línea 14). Al terminar de mencionar las quince comunidades que pertenecen a la CI de Pama, el profesor retoma el tema de las colindancias con

las comunidades que están fuera de este territorio comunal, señalándolas en el mapa (líneas 18-24).

- Evaluación “territorio, frontera y lindante” Fragmento 2 de 7

| L | T | IA | Texto |
|----------|---|-----------|--|
| 1 131 | | M tr | uenu ma intesti.. xexkicha exka i na anhastikita aka (SEÑALA MAPA) bueno uno es lo que ya vimos cómo están establecidos |
| 2 | | M tr | ¿i naxi arhinhki enkichu ucha uats'oripinha arixi? ¿ampexkii m'ini? ¿cómo es que se le llama cuando nosotros ponemos la cerca así? ¿qué es |
| 3 | | M tr | ¿ampexki? ¿nachi arhixini ucha ini? ahí?, ¿cómo le llamamos nosotros a esto? |
| 4 | | Ao tr | kuirutsikita mapa |
| 5 | | M tr | kuirutsikita joch'ka mapa sí |
| 6 | | M tr | joperi i ampexki ¿nachi arhipini ucha? (SEÑALA MAPA) inichi xexpka pero esto qué es ¿cómo le pudiéramos decir? esto ya lo vimos |
| 7 | | M tr | uchaia enkichu axu atsinhirhikoonha i ¿ampexki? ¿na arhinhixini inte? nosotros cuando los poníamos aquí esto ¿qué es? ¿cómo se le llama eso? |
| 8 | | M tr | nanimika jamerika ichéri.. a veri jucha nentixkini kurhamirhini ucha ¿desde dónde es el terreno?... a ver vamos a preguntarle la otra vez íbamos |
| 9 | | M tr | kants'iku ixi marku niraxanha enka tarhetipka ¿na arhinhixini m'a? enka juntos cuando era la milpa ¿cómo se le llama ahí? dónde termina el |
| 10 | | M tr | Estreitichiri k'amakurhika ka prontku n'eni Pablituchiristi ¿na arhinhixini pedazo de la Estrellita y después de aquel lado le pertenece a Pablito ¿cómo se le llama |
| 11 | | M tr | m'a?, ¿nena? ahí?, ¿cómo? |
| 12 | | Fel tr | jamekusti la lindante |

¹³¹ Línea 1055 en la transcripción

Este fragmento muestra la recapitulación que hace el profesor desde el establecimiento de las comunidades que integran la CI de Pamatácuaro, inicia una secuencia interactiva con una serie de preguntas y ejemplos para ir hacia el concepto que quiere recuperar: “jamekusti” /la lindante/. A este respecto, en los siguientes turnos se busca resolver una pequeña confusión que se dio ante la pregunta del profesor y su uso del mapa (líneas 3 y 4), por lo que el M recurre a lo que los niños conocen, en forma de preguntas, para llegar a la noción de lindante, que se ha estado trabajando durante la clase (líneas 1-12). La noción de mapa no se tematiza en este contexto, se da por sentada y didácticamente puede ser bueno porque se trabaja sobre él y se ve por toda la interacción que los alumnos conocen qué es un mapa. Es decir, que se le da un uso funcional. Como hemos visto con el uso de conceptos, los niños ya están ubicando ciertas cosas como territorio, comunidad, pertenencia, etc.

- Evaluación “territorio, frontera y lindante” Fragmento 3 de 7

| L | T | IA | Texto |
|----------|---|---------|--|
| 1 132 | | M tr | m’ani m’a jamekusti enka uats’orukurhika intenha Diana ixku jirupchu entonces ahí es donde está el lindante donde está la cerca, que la Diana se |
| 2 | | M tr | kusti ka axoni Felipeixi tak’uruni impo m’ani intekxi jamekuchistia brincó la cerca y estuvo en la parte donde le pertenece a Felipe |
| 3 | | Alg | ((risas)) |
| 4 | | M tr | (SEÑALA MAPA) intekxi arhikinini arhixini exkichichi m’ini jamerku por eso se les llama lindante que nos quiere decir |
| 5 | | M tr | atsixka ucha parichi jamini inchaakuni apema pikuni ampema irankurhini que nomás tenemos permiso hasta ahí para andar sacando, cuidando algo |
| 6 | | M tr | ka nuchinha oka ucha ixku nani uejkini inchakuts’ipini uchachinha atsixk y que no podemos meternos en propiedad privada, que tenemos que pedir |
| 7 | | M tr | parichi sesiku kurhajkurhini (SEÑALA MAPA) parichi ooka inchakuni el permiso primero para que podamos meternos |
| 8 | | M tr | ixi exka ucha enka karichi ampe kajka puexi ampe ucha sesiku por ejemplo nosotros que tenemos borregos, el ganado, nosotros pedimos |
| 9 | | M | kurhajkurhixinha pari ucha ooka axu karichi inchaatani ka mankikxi |

¹³² Línea 1091 en la transcripción

| | | | |
|----|--|----------|--|
| | | tr | permiso para que nos autoricen meter borregos y los que traen |
| 10 | | M tr | axoni (SEÑALA HACIA ARRIBA, DIRECCIÓN DER) pirini kajka acá por el oriente |
| 11 | | M tr | jurheta uerukurhixa intejtukxi Charapini anapuchini kurhakooxini sesiku ellos también piden permiso a los de Charapan en el año pasado a este |
| 12 | | M tr | uexurhikukxi inteni nentixkini Jurhianuru de Charapan papasapichuni al tío de Julian por parte de Charapan seguido les quitaban borregos los |
| 13 | | M tr | sontku karichichini iuani jarhaxani Charapini anapucha parikxinha imani de Charapan para que a través de eso les estuvieran pagando ellos se lle- |
| 14 | | M tr | maiamunixi uni imakxi karichichini paaxini o inteni nentixkini Fabianiri vaban a los borregos y también a este al tío de Fabián el que tiene allá por |
| 15 | | M tr | papasapichuni enka Patampa anapimpo inchaataaka imajtukxi karichichin parte de los de Patamban a la pastura sus borregos ellos también primero |
| 16 | | M tr | urheta paxini parikxi ima uni inchaatani m'ani inte sesiku (SEÑALA se llevan unos para que puedan meterlos ahí es por eso que |
| 17 | | M tr | MAPA) kurhajkurhinhixini parichi ucha ooka inchakuts'ipini pari okichi primero se pide permiso, para tener autorización y poder meter- |
| 18 | | M tr | ucha n'eni mookuni ¿kuirhaxakijtsi? uenu iaxa ¿antixi uchari icherirhu nos, para podernos trasladar de aquel lado ¿están escuchando? bueno ahora ¿por |
| 19 | | M tr | (SEÑALA MAPA) jamekuchi unha matiku Viki? ¿antiui? ¿antiui? o qué en nuestro terreno hay tantos lindantes Viki? ¿por qué será? |
| 20 | | M tr | ¿ampechinha uni jurhaxpi ucha xuxi? antikxi uchari tatitucha xuxi janopi ¿a qué vendríamos por acá nosotros? por qué nuestros abuelitos vendrían |
| 21 | | M tr | irekurhini imakxi an'enixi irakurhipini enka xani kup'anta ampe ukajka a vivir pudiendo escoger de aquel lado donde hay tantos aguacates ahora |
| 22 | | M tr | ¿antikxi ima intejku m'in ixi pak'aripi? ¿ampechi uni jurhaxpi ucha xu? ¿por qué ellos solos se quedaron por ahí? ¿qué hacíamos nosotros por aquí? |
| 23 | | Aa tr | ich'erini pats'ani defender el territorio |
| 24 | | M tr | ich'erini pats'ani ¿ano?, m'anichi ucha na arhixini a defender el territorio ¿verdad?, entonces ¿cómo |

| | | | |
|----|--|-----------|---|
| 25 | | M tr | imani enkikxi pats'ani aka enkikxi tarheetichini nirajka pats'ani les llamamos nosotros a los que protegen? a los que van a cuidar la milpa |
| 26 | | M tr | ¿ampechixkikxi ima? ¿cómo se les llama? |
| 27 | | Aa | kuaricha |
| 28 | | Aos tr | kuaricha guardianes |
| 29 | | M tr | ¿m'anichinha ucha ampechixki? ¿entonces nosotros qué somos? |
| 30 | | Aos tr | ¡kuaricha! ¡guardianes! |

En esta extensa exposición el profesor organiza discursivamente varios elementos que los alumnos conocen respecto a las relaciones vecinales. Evoca el tema del ganado y cuáles son las normas que se deben seguir en esta relación social con comunidades limítrofes a través del acto verbal de “pedir permiso” o de dar a conocer a la gente de otros terrenos que llevarán a pastar a los animales ahí o las cuotas que se deben dar por esta acción según el tipo de propiedad de la tierra¹³³ (líneas 4-8). Es de destacar que hay un constante vínculo entre el discurso y el mapa como un recurso multimodal que apoya la enseñanza.

Seguido de la explicación, el maestro pregunta primero a Viki y después al resto del grupo sobre el por qué sus abuelos irían a vivir ahí, pudiendo escoger otro lugar más productivo y pone el ejemplo de los aguacates, que es todo un negocio en la zona y vuelve a la pregunta de “qué hacíamos nosotros por aquí” (líneas 9-22); una niña responde “*ich'erini pats'ani / defender el territorio/*” (línea 23). Esta noción es importante pues existe una figura que cuida y defiende el territorio como vimos en la clase 1. Al final observamos que se entrelaza la

¹³³ En el caso de Charapan, habría que hacer una distinción entre la comunidad y el municipio con el mismo nombre. A manera general podemos decir que tiene una organización como ejido indígena que opera de acuerdo a la normatividad de la Ley de la Reforma Agraria, “que representan una minoría de las tierras en manos de pueblos indígenas y están parceladas de manera individual y que pueden optar por mantenerse como ejidos o convertirse en propiedad privada” (<http://www.diputados.gob.mx/bibliot/publica/inveyana/polisoc/puebindi/4tenenci.htm>). Así, comunidades pertenecientes a este municipio como Ocumicho o Cocucho, persiste el ejido; mientras que en la comunidad de Charapan, la mayor parte de las tierras pertenecen a particulares.

noción de defensa del territorio con los que llevarían a cabo la acción, en este caso los alumnos y el maestro, identificándose positivamente con los *kuaricha* como guardianes (líneas 24-30), lo que apunta de nuevo a una acción directa sobre su territorio y a la protección del mismo. En este fragmento se logra una mejor interacción o propósito pedagógico respecto a la noción de lindante.

- Evaluación “territorio, frontera y lindante” Fragmento 4 de 7

| L | T | IA | Texto |
|----------|---|----------|---|
| 1 134 | | M tr | aaa.. m’anichi iaxi xu jameri k’amakoka (SEÑALA MAPA) intents’ini entonces nosotros aquí vamos a terminar todo eso |
| 2 | | M tr | sani karachintsi’mamekimpojku uchari ich’eri anku karants’ijeia parichi me lo van a escribir rápido escriban de nuestra tierra para que podamos |
| 3 | | M tr | maturu ampe niatukuni ¿jo? hacer otras cosas ¿sí? |
| 4 | | Aos | (PREPARAN CUADERNOS) |
| 5 | | M tr | perichi pauani pero mañana |
| 6 | | M tr | senhiriikxinha ucha inteni xeeni... ¿nenachi karantikxini.. iretiri ampe? vamos a seguir viendo sobre eso... ¿cómo lo vamos a escribir.. lo del pueblo? |
| 7 | | M tr | ¿iretiri ampexki inte? (SEÑALA HACIA EL MAPA) ¿qué viene siendo del pueblo eso? |
| 8 | | Ao tr | atisikurhita todo lo que tiene nuestro pueblo |

Después de las explicaciones y el recuento de las actividades, aparece el ejercicio final que consiste en la producción de un pequeño texto en donde los alumnos tendrán que escribir sobre “nuestra tierra” (líneas 1-2). Aparece también el aviso de tener que hacerlo rápido, pues siguen otras actividades (líneas 2-3), lo que nos habla de la distribución del tiempo de la enseñanza. Mientras los niños preparan sus cuadernos, el maestro anuncia que el contenido seguirá el día siguiente (líneas 5-6) y retoma el escrito preguntando cómo se hará, utilizando el mapa para ubicar el pueblo [San Isidro] y su territorio (líneas 6-7). La respuesta

¹³⁴ Línea 1222 en la transcripción

de un alumno es significativa pues recupera la categoría de pertenencia colectiva que vimos antes (línea 8).

- Evaluación “territorio, frontera y lindante” Fragmento 5 de 7

| L | T | IA | Texto |
|----------|---|------------|---|
| 1 135 | | M tr | a ver ia Estreitts’ini arhichintati a veri ¿amperi karatixki Estrellita? a ver ya Estrellita nos lo va a leer a ver ¿a ver qué ha escrito Estrellita? |
| 2 | | Estr tr | (COMIENZA A LEER) uchari ich’eri kaniksani kontisti ka../ nuestro territorio es muy amplio../ |
| 3 | | M tr | a veri irokitki a ver espérate |
| 4 | | M tr | a veri sanitu santuru uinhamu a ver un poquito más fuerte |
| 5 | | Estr tr | uchari ich’eri kaniksani kontisti ka uchachi nuestro territorio es muy amplio y nosotros con |
| 6 | | Estr tr | Patampa, Sikuichu, Atapini, Tinkuintini ka Tarekuatu jamekuchi uxinha Patamban, Sicuicho, Atapan, Tinguindin y Tarecuato estamos colindados |
| 7 | | M | aaa muy bien... |

Pasados algunos minutos en que los alumnos estuvieron escribiendo, el profesor pide a Estrellita que lea lo que produjo (línea 1). Luego de una pequeña expansión del par mínimo pregunta-respuesta (PR) o IRE relacionada con el volumen de la voz (líneas 2-4), la alumna lee su escrito utilizando la categoría “uchari ich’eri” (nuestro territorio), haciendo referencia al tema de las colindancias que se trabajó durante la clase (líneas 5-6). Sin embargo, le faltó Charapan para completar las comunidades vecinas.

- Evaluación “territorio, frontera y lindante” Fragmento 6 de 7

| L | T | IA | Texto |
|----------|---|-----|--|
| 1 136 | | M | ...a veri Dianita léelo, léelo, tú ya terminaste.. |
| 2 | | Dia | (COMIENZA A LEER) |

¹³⁵ Línea 1302 en la transcripción

¹³⁶ Línea 1316 en la transcripción

| | | | |
|----|--|-----------|---|
| 3 | | Dia tr | uchari ich'eri kontisti uchari ich'eri atsikurhixka parichi ucha irekurhini nuestro territorio es amplio y tenemos nuestra tierra para que podamos |
| 4 | | Dia tr | jarhani (SE TAPA LA CARA) vivir |
| 5 | | M tr | mjm.. a veri ¿puro mankichichi irekini aka? mjm.. a ver ¿nomás para vivir? |
| 6 | | Aa tr | pari marhotini para trabajarla |
| 7 | | M tr | ¿ka ampechi marhotixini ucha ixi komuxka ampe? ¿y en qué la trabajamos, como qué? |
| 8 | | Ao1 tr | pari kutau uni para construir una casa |
| 9 | | M tr | ¿puro pari kutau oni? ¿nomás para construir casas? |
| 10 | | Ao2 tr | pari tarheeni para sembrar |
| 11 | | M tr | pari tarheeni para sembrar |
| 12 | | M tr | tsiri atsini o ¿ampech'xi ujki? maíz o ¿qué más? |
| 13 | | Ao3 tr | pari kup'anta ampe atsikooni para plantar aguacates también |

El siguiente escrito presentado aquí es el de Dianita, quien también comenzó con la categoría “*uchari ich'eri*” pero ella se concentró en el tema de la propiedad y del poder vivir a partir de la tierra (líneas 3-4). Aprovechando el texto de la alumna, el profesor amplía esta idea generando otra secuencia IRE (línea 5), de lo que se desprenden respuestas de los alumnos relacionadas al trabajo en esa(s) tierra(s) como construir casas o sembrar diferentes productos (líneas 6-13). La última respuesta del alumno3 (línea 13), me llama la atención pues si bien el maestro pregunta por una alternativa a la siembra de maíz en su territorio, este chico menciona al aguacate, que es un negocio en crecimiento en la zona incluso

en comunidades donde no se daba pues es un monocultivo y ocupa mucha agua. También cambia el verbo “plantar” lo que indica un conocimiento sobre este árbol y sobre la lengua misma.

- Evaluación “territorio, frontera y lindante” Fragmento 7 de 7

| L | T | IA | Texto |
|----------|---|------------|---|
| 1 137 | | M tr | a veri Claudia ¿t’uri ampe karaxki? arhichini.. peri uinhamu arhi a veri a ver Claudia ¿tú que escribiste? léemelo.. pero fuerte léelo a ver |
| 2 | | M tr | menturu uentini ka ch’a pinaxkje de nuevo y ustedes guarden silencio |
| 3 | | Clau tr | (COMIENZA A LEER) enka i se les |
| 4 | | Clau tr | kuaricha iompoxi ixi arhinhti porka Patampa.. ka xankxi karatinaka llama guardianes porque Patamban.. y ya es todo lo que tengo |
| 5 | | M tr | ¿xankuri karatixaki? inte m’iniri senhireekuturu karaani inte sesi jarhasti ¿es todo lo que tienes escrito? ahí le vas a seguir escribiendo está bien |
| 6 | | M tr | exkiri na uenka ¿jo? uenu m’anichi xu jurajkooka maratu intentsini como empezaste ¿sí? bueno entonces aquí le vamos a dejar ahora |
| 7 | | M tr | atsikuch’jeia karhaku tA-rEa parikts’i sesi karantaaka ka parikts’i pónganme en la parte superior tA-rEa para que lo escriban bien y para |
| 8 | | M tr | kurhamarheeka ch’eenichini ¿jo? ampechi uni marhotixini ucha ini que les pregunten en sus casas ¿sí? en qué lo trabajamos nosotros |
| 9 | | M tr | uchari ich’eri atsikurhita xuchi ¿ampe ka ampe marhotixini ucha? ¿jo? nuestro territorio ¿qué y en qué lo trabajamos nosotros? ¿sí? |
| 10 | | M tr | uenu m’anichi iaxi xu k’amarhukoka iaxichi maturu ampe senhiriikxinha bueno entonces aquí terminamos seguimos con otras cosas |

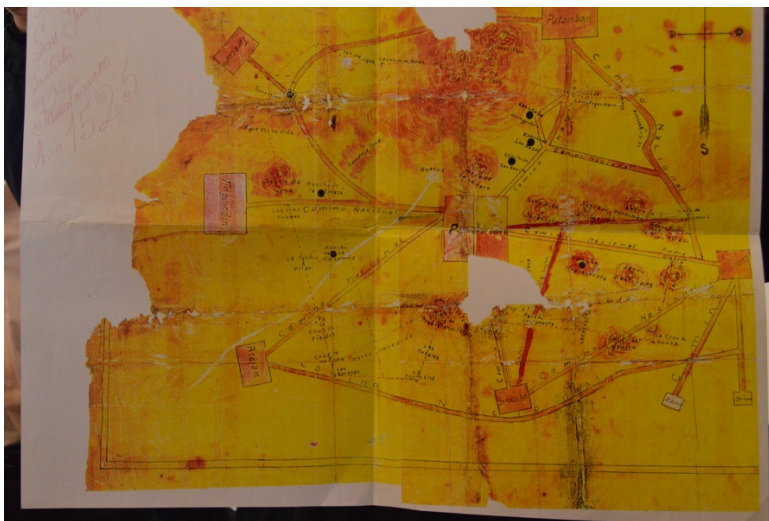
En este fragmento final presento el texto de Claudia y lo que fue el inicio del cierre del evento¹³⁸. Respecto al escrito de la niña, ella comienza con la idea de los *kuaricha* /guardianes/ relacionándolo con algún elemento de Patamban, que no se alcanza a trabajar

¹³⁷ Línea 1381 en la transcripción

¹³⁸ Lo llamo así porque una vez hizo este anuncio (línea 6), pasaron alrededor de veinte minutos hasta la clausura.

en la clase pues “hasta ahí iba” cuando termina la actividad (líneas 3-4). Es interesante ver que las chicas seleccionaron distintos temas que se trabajaron en la clase para realizar sus escritos, lo que nos habla de las relaciones que se construyen con los textos en este contexto pues además de haber producido por escrito el texto, lo leyeron en voz alta para presentarlo al resto del grupo.

Volviendo a las interacciones, una vez que el maestro evalúa a la alumna, anuncia a todo el grupo que ahí termina la actividad no sin antes dejar la tarea que completará el escrito a partir de preguntas en sus casas (a padres, abuelos, tíos, etc.) y con la temática del trabajo en el cerro (líneas 5-9). Si bien en la última línea el profe repite que ahí terminan, se habla un poco más sobre la tarea, en lo que destaca el trabajo con la madera y la resina de los árboles. Esto me parece importante pues el cerro/bosque es el principal sustento económico de la C.I. de Pamatácuaro por lo que articular esto con uno de los temas recurrentes de la clase: el cuidado y protección del territorio, amplía el contenido y podría generar un modo de relación diferente de los niños con estas tierras que han sido explotadas en sus recursos naturales. En contraparte, podemos observar que tal vez por tiempo, ya no se trabaja con más detalle en las producciones de los alumnos en la clase, lo que podría enriquecer las competencias de los alumnos en la escrituralidad.



Mapa de la CI de Pamatácuaro (1525)¹³⁹

¹³⁹ Incluyo este mapa pues para los habitantes de la CI de Pama resulta significativo que en algún momento de la historia se representara esta microregión y de hecho, constituye una prueba de la división territorial previa a la del Estado-nación mexicano en donde quedaron como parte de Los Reyes (ver capítulo 2).

5.3 Reflexión final

Las clases analizadas en este capítulo fueron seleccionadas para mostrar una dimensión constitutiva del currículo intercultural bilingüe del proyecto escolar: el trabajo que se realiza desde del p'urhepecha para desarrollar contenidos, que como mencioné en los capítulos 3 y 4, están vinculados a la adquisición y desarrollo de competencias de y en lenguas, a las asignaturas y a la cultura p'urhepecha. Estas competencias se pueden identificar más claramente a nivel de los Planes y programas (nivel 1) y de la planificación (nivel 2). No obstante, en la aplicación (nivel 3) necesitamos establecer, por un lado, las maneras en que los interactuantes co-construyen los sentidos relacionados a los contenidos y por otro, las manifestaciones que dan los niños de alguna competencia. Por estas razones, pongo el acento en las siguientes temáticas que no siempre aparecen separadas:

- El uso de conceptos que aquí se relacionan con el territorio: organización del espacio, sus fronteras, sentidos de pertenencia, normatividad y trabajo.
- Las actividades que generaron la producción de textos y los textos en su estructura.
- Las interacciones entre pares que promovieron algún aprendizaje.
- La relación con recursos multimodales que apoyaron el proceso de enseñanza (mapas, pizarrón, tarjetas, etc.)
- Los cambios de código en las interacciones del profesor y de los alumnos que se relacionan con los conceptos trabajados en las dos clases.

El primer tema apunta a los conceptos en lengua indígena y español. En algunos momentos de las interacciones en clase, sobre todo en la primera (P-1), el M realiza algunas comparaciones semánticas respecto al término “territorio” en español y p'urhe, que como vimos no siempre son sinónimos y menos si tomamos en cuenta la complejidad para conceptualizar el espacio en p'urhepecha (para territorio vimos cinco términos diferentes entre las dos clases). Otro elemento a considerar es que en el discurso en p'urhe se pueden incluir préstamos en español pero la diferencia significativa del trabajo de los profesores, es que los conceptos centrales no se usan en español y esto tiene que ver con toda una unidad de planificación colectiva en el uso y dominio de conceptos propios de esta lengua y cultura. Sin

embargo, parece una práctica generalizada que las nociones centrales se mencionen en español o al menos, se busque equipararlos de algún modo.

Los contenidos que se abordan en ambas clases nos permiten hablar por una parte, de la selección y desarrollo de la que se valen los profesores para la enseñanza de lengua p'urhepecha (por ejemplo a través de la ubicación espacial en un mapa) y cómo, para llevarlo a cabo, usan diversas categorías conceptuales relacionadas al territorio, lo que tiene implicaciones sociales importantes en cuanto a la conceptualización y representación del territorio comunal. Por otra parte, me interesa resaltar las producciones de los alumnos como *muestras* de aprendizaje; por ejemplo en la primer clase el tipo de texto “relato histórico” que se fue reconstruyendo, mostraba una estructura y dosificación de la información; y en la segunda clase, el desarrollo de una actividad de ubicación de comunidades dentro y fuera de un territorio específico, así como el pequeño texto que se produjo.

La representación de este espacio está configurado socioculturalmente, no es sólo una tarea de ubicación con el apoyo visual del mapa sino que vincula una serie de dimensiones que los habitantes conocen y hacen parte, como el trabajo en el cerro y las relaciones de vecindad o frontera. Sumado a esto, aparece la representación de una microregión (CI de Pama) que comparte sistema de cargos y matrimonio, así como la misma variante del p'urhepecha, lo que también es un germen para conceptos como lo comunitario y comunal y en ese sentido, una serie de actitudes y prácticas relacionadas a este territorio como vimos con la *jarhojperakua* /solidaridad, ayuda mutua/ o con el posicionamiento de los alumnos como *kuarhicha* /guardianes/.

Las dos clases presentadas¹⁴⁰ cuentan con elementos que nos pueden hablar de identidad y sentido de pertenencia a partir del territorio. Con base en las interacciones se van tejiendo algunas ideas que nos hablan de la historia y de la configuración sociocultural de los IA: a) la movilización p'urhepecha desde Pamatácuaro y el asentamiento en “el rancho”; b) el conflicto por la falta de agua y por una cancha que devino en la formación de dos comuni-

¹⁴⁰ Teniendo en cuenta que si bien es el mismo grupo y profesor, corresponden a ciclos escolares distintos.

dades: San Isidro y Uringuitiro¹⁴¹; c) “el ser p’urhepecha” de San Isidro (la lengua, el trabajo y lo que se obtiene del cerro y su cuidado, los conflictos y negociaciones con comunidades limítrofes); d) el papel activo de los alumnos como guardianes del territorio; y e) la adscripción a un territorio más amplio (CI de Pama) con la referencia al cerro en común más la organización del mismo (representante y subrepresentantes de bienes comunales, jefes de tenencia, división política municipal, tenencia de la tierra, etc.).

Hablar de y sobre el espacio contribuye al desarrollo de esta noción abstracta por lo que necesita mayor profundización y consolidación; en este caso vemos que en la escuela se configura a partir de un mapa, del trabajo colectivo, de los vecinos, etc.; esto apunta a la sistematización de los contenidos y a implicaciones académicas o cognitivas propuestas a partir de actividades específicas (ubicación, representación, categorías desde el p’urhe). En segundo lugar, el lenguaje juega un papel importante al trabajar con el *espacio* y en específico el territorio; creo que tenemos muchos elementos para discutir cómo se da esta conceptualización desde el p’urhepecha, cómo se representa en un recurso (mapa), y cómo está cargado de significaciones. Esto es, lo que implica ser parte de y/o compartir un sistema cultural en un área delimitada.

Los aprendizajes que se pueden reconstruir a partir de lo que observamos en ambas clases apuntan en primer lugar a los usos de la lengua materna indígena para producir textos orales y escritos alrededor del territorio comunal de la Comunidad Indígena de Pamatácuaro, de la cual San Isidro y Uringuitiro son parte. Además, se trabajó la ubicación espacial —en el mapa— de las comunidades que comparten ese territorio, articulando prácticas llevadas a cabo por los habitantes. En estas tareas, vimos cómo el maestro aprovechó algunos conocimientos previos de los niños para explicar o reflexionar respecto a alguna temática, como las formas de propiedad de la tierra, que devienen en trabajo, problemas derivados de la vecindad o de las fronteras establecidas entre comunidades (como cuando llevan a pastar a los borregos). Considero que de la sistematización de la información y el trabajo con el mapa, los alumnos ampliaron sus conocimientos y muchos intentaron apoyar el proceso de otros; es decir, que entre ellos se explicaban o ayudaban al realizar una dinámica.

¹⁴¹ Hoy en día estas comunidades están a menos de dos kilómetros de distancia, como vimos en el capítulo 2.

Finalmente, menciono que hay un estilo de enseñanza muy centralizado en donde hay muy poca oportunidad de observar los aprendizajes de los niños más allá de la realización de actividades. Esta centralización no permite a los niños mostrar sus aprendizajes, por ejemplo las verbalizaciones que hacen son muy pobres y eso no permite hacer una evaluación. Sumado a esto, la cultura p'urhepecha privilegia la escucha de los niños sobre la oralidad. Es decir, que hay poca participación cualitativa de los AOs porque el M maneja la clase. Aun así, sigue siendo el material más fehaciente que puede haber pero es un material muy escaso en ciertos contextos, sobre todo en métodos verticales como cuando el M habla la mayor parte del tiempo.

6. Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICL): las clases de matemáticas en L1 y L2

Este capítulo busca dilucidar las relaciones que se construyen entre contenidos de asignatura y lenguas (enfoque AICL). Para conseguir este objetivo, se analizan dos clases de matemáticas en p'urhepecha de tercer grado en la escuela de San Isidro, y una clase de matemáticas en español¹⁴² de quinto grado en la escuela de Uringuitiro. La selección de la asignatura estuvo marcada por la cantidad de observaciones que realicé en ambas escuelas dedicadas a la enseñanza de asignaturas en lengua (21 clases de matemáticas de un total de 37)¹⁴³. Sumado a lo anterior, tenemos que esta materia ocupa el mayor número de contenidos en el Plan de Estudios de la SEP y por consiguiente, horas en los salones de clase, haciendo de su enseñanza un elemento significativo a nivel curricular. Sin embargo, como vimos en el corpus de datos de la investigación (capítulo 4), la diferencia entre clases registradas en p'urhepecha y español es muy amplia (18 clases en p'urhe, 3 en español), por lo que sólo incluyo una clase en L2.

En las dos primeras clases (AI-P-1 y AI-P-2), las competencias de la asignatura se trabajan y desarrollan en L1. A través de las interacciones en el salón de clase, vemos cómo el maestro aprovecha algunas situaciones comunicativas que pasan en la comunidad (ir a la tienda, comprar algo), para practicar el uso de los clasificadores de forma en p'urhepecha; a partir de esto, se ejercitan las nociones de unidad y forma que más tarde, apoyan a la comprensión de la fracción matemática desde la manera p'urhepecha para clasificar, dividir, separar y cortar. Además, en una de las clases, hay un episodio de reflexión sobre la lengua donde se trata explícitamente la gramática del p'urhe. En el caso de la clase en español (AI-E-1), observamos cómo se desdibuja la relación entre el contenido y la L2, haciendo del evento una clase de lengua más que de matemáticas, lo que marca un contraste significativo en la enseñanza en una u otra lengua cuando se articulan con contenidos de asignatura. En

¹⁴² La cual recupero de mi tesina de maestría aunque el análisis está ampliado.

¹⁴³ En el capítulo 4 se presentó una división del material a partir de los tres principios que guían el trabajo curricular del proyecto: 1. La centralidad del p'urhepecha en el desarrollo de contenidos; 2. El enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICL); 3. El español como segunda lengua. La referencia presentada aquí es sólo para el segundo grupo.

ese sentido, los datos nos muestran la preferencia por el p'urhepecha de parte de los profesores de las dos escuelas.

6.1 Clase 1: Los clasificadores del p'urhe en las nociones de unidad y forma

a. Descripción del Evento en su conjunto

Antecedentes

Esta clase muestra muy bien cómo los recursos de la lengua p'urhepecha usados en el salón de clases sientan las bases para comenzar con la enseñanza de un contenido. Comenzaron con la recreación de la situación comunicativa “compra-venta” en la tienda, la cual es una actividad que realizan los niños con frecuencia, para después introducir distintos objetos con tres características físicas¹⁴⁴: *ich'ukua* /planos/, *ich'akua* /largos/ e *irhakua* /esféricos/. El registro lo realicé el día 11 de noviembre de 2014 en la escuela Miguel Hidalgo con el grupo de tercer grado “A” y la grabación tiene una duración de 50min.¹⁴⁵

Descripción de la clase

El profesor recupera una *forma* de la comunicación p'urhe: numeral+ clasificador de forma+ objeto, y su *uso* en esta situación en particular, turno por turno, para llegar a la selección de algunos productos que tienen diferencias en sus características físicas, justo para el *uso* de la *forma*. Seguido de esto, el profesor da algunos ejemplos utilizando incorrectamente los clasificadores para que los alumnos reflexionen sobre cómo y cuándo usarlos. Las interacciones, la mayor parte del tiempo, están mediadas por la secuencia IRE (Interrogación-Respuesta-Evaluación). Finalmente, hicieron representaciones de los objetos en dibujos en sus cuadernos.

¹⁴⁴ En este apartado habrá que distinguir las *formas* como estructuras gramáticas, de las formas o características físicas de un objeto: “su forma”.

¹⁴⁵ La traducción de esta clase (AI-P-1) fue hecha por Zuleyma Martínez, quien es miembro de la comunidad y egresada del proyecto escolar; mientras que la transcripción semi-interpretativa (base de este análisis) estuvo a cargo mío.

b. Planeación de clase y su relación con el currículo

Como ya mencioné antes, el profesor presenta los clasificadores de forma para introducir un contenido de matemáticas. La planeación en este caso se torna muy importante para el maestro pues me comenta que si está bien hecha, el efecto en la comprensión de los alumnos es significativa. Además, busca que se relacione con su cotidianidad, -lo que es muy claro en este caso- pues contextualiza los conocimientos que se trabajan en clase; como lo vemos reflejado en este fragmento de entrevista:

(...) tonces.. pero es por lo que.. a veces uno [como maestro] exige.. motiva; pero al mismo tiempo.. pues siempre tenidamente la preocupación, ¿no?; ¿qué hago?, o sea ¿qué es lo que tengo que hacer? A lo mejor hay mucha gente me ve así descuidado, a veces.. a veces le digo: bueno, ahí esta en la planeación cuando me lo pidan; dicen pero a veces lo.. lo tengo en la compu, a veces lo imprimo aquí, a veces ya tengo todo allí y digo ya me programé esto y tengo que hacer esto.. lo otro ahorita es la cuestión de los contenidos que yo le decía a.. al otro maestro¹⁴⁶, ¿no?... le digo tú como maestro ¿qué entiendes?, o sea, ¿cómo lo interpretas en.. ora si en la.. lengua.. propia?, ¿no?; tu ¿cómo lo interpretarías? Porque precisamente es lo que no podemos interpretar para poder transmitirlo a los niños... y.. el ejercicio que hemos estado haciendo en las últimas planeaciones le decía: a ver, tú ¿qué entiendes aquí?; en el plan y programa, en el libro.. vienen ejercicios pero tu ¿cómo lo interpretas?, ¿cómo lo trabajarías en la vida diaria?; porque hay que pensar en eso (...)

Otro elemento a destacar de la concepción del M plasmada aquí apunta a un acompañamiento entre profesores para realizar las planeaciones y partiendo del p'urhepecha como “centro” del saber escolar, lo cual es otro de los principios del proyecto en su conjunto, como ya vimos. Durante este ciclo escolar (2014-2015) los profesores de ambas escuelas continuaban su proceso de consolidación del Programa de Enseñanza del P'urhepecha como L1, por lo que uno de los acuerdos fue integrar conceptos y vocabulario en la implementación de todas las asignaturas. Este rasgo da mucho más sentido a la relación entre contenidos y lenguas.

¹⁴⁶ Se refiere a su colega, con quien en esa época planeaban semanalmente juntos pues tenían grupos paralelos (tercero A y B). Aclaro que cada ciclo escolar se reorganizan las dinámicas de planeación en ambas escuelas.

Planeación clase AI-P-1

| ¿QUÉ VOY A ENSEÑAR? | | L | ¿CÓMO LO VAN A APRENDER? | | |
|--|---|----|--|-----|---|
| Competencias | Contenidos | | Actividades | T | Vocabulario |
| Jurhenkurhini sesi urani ari uandaku irakutarakuuchani Hacer el uso correcto de las palabras clasificadores de forma ICH'UKUA ICH'AKUA IRHAKUA Objetos aplanados Objetos alargados Objetos esféricos | Sesi urani uantaku irakutarakuuchani miiukurhu isi Tirokuntapani eska na jaxika. Usar correctamente las palabras clasificadoras de forma en la relación con tiempo y forma de objetos. | L1 | Uantontskurhikoni Comentarles Kurhamarhentani uantakuchani enkachi uraka uantontskurhitarhu Preguntarles las palabras que utilizamos en la conversación Nena arhisiani usesapichu enka iuajpenha ¿Qué palabras usa el niño que pide? Ka maturu use sapichu arhistaspti Y otro niño le ayuda Kiejpakoni mama jarhati ukatiichani parika irakontaka ka uraaka uantaku irakuturakuuchani (ich'uku, ich'aku ka irhaku) Proporcionar diferentes tipos de objetos para que relacione las formas con las palabras clasificadoras de forma (objetos aplanados, objetos alargados y objetos esféricos) Uandaku Irakutaraku Clasificadores indicativos Uantantani eska nenamanka tirokurhka sesi antakutani Complementar un mensaje con palabras clasificadoras de forma Unharhikuni unharhikakata ma ka eskaksi atsikontaka sesi tirokurhikuchani Realizar un dibujo con diferentes formas para complementarlas correctamente utilizando palabras clasificadoras de forma Juakoni unharhikata ma parakaksi antakutantaka sesi antatakuni irakuturakuuchani. Proporcionar un dibujo para que lo complementen correctamente con palabras clasificadoras de forma | 2.5 | Ma ich'aku objetos alargados Ma ich'uku objetos planos Ma irhaku objetos esféricos Umpaktsitani encimar o sobreponer |

Podemos ver que el M realizó una planeación con mucho detalle en las actividades para las 2.5 horas propuestas en este cuadro¹⁴⁷. En la aplicación de este plan, se usaron algunas de ellas y otras quedaron pendientes para la siguiente clase, más lo que refiere directamente al eje: “forma, espacio, medida”; tema: “figuras y cuerpos geométricos” que está propuesto en Plan de Estudios para tercer grado de la RIEB y en los Planes Bimestrales¹⁴⁸ del proyecto.

¹⁴⁷ De manera formal, la asignatura de matemáticas requiere mínimo 5 horas semanales.

¹⁴⁸ En el capítulo 3 se especificó el material curricular del proyecto escolar.

Los contenidos van desde la identificación de figuras planas, las caras, aristas y vértices de cuerpos geométricos y la ubicación espacial para representar y describir desplazamientos.

c. Segmentación gruesa y resumen

- Introducción “*qué vas a llevar*” (líneas 862-903 en la transcripción)

El profesor inicia recreando la situación comunicativa “compra-venta” turno por turno. Esto significa que las interacciones se construyeron sobre la base de este patrón interactivo: desde que alguien llega a la tienda, cómo saluda y pide las cosas, cuál es el vocabulario más adecuado en este tipo de situaciones o eventos de habla, hasta que llega a los clasificadores de forma a partir de algunos productos que se pueden adquirir en la tienda (plátanos, pan y naranjas).

- Desarrollo “*cómo pedir las cosas*” (líneas 904-1002 en la transcripción)

Una vez ubicados los objetos y la *forma* de referirse a ellos, el M comienza con la secuencia IRE que marca todo el desarrollo. Durante la secuencia, él usó los clasificadores de forma de manera indistinta, lo que provocó una serie de correcciones entre M-Aos y también confusiones para algunos de los chicos. Otro elemento que aparece en esta unidad es la escritura en el pizarrón de los clasificadores en las siguientes frases incorrectas: *iumu irhaku plantani* /cinco redondos plátanos/, *t’amu ich’aku naraxa* /cuatro alargadas naranjas/ y después *ma irhaku kurhinta* /un redondo pan/.

- Evaluación (líneas 1003-1041 en la transcripción)

Esta unidad comienza con una secuencia IRE sobre el clasificador correcto que va con cada oración y luego de una interrupción por parte de otro maestro de la escuela, el profesor regresa al salón, borra las frases y escribe en el pizarrón los clasificadores y los ítems con los que evaluará el *uso* de éstos, junto con su respectivo dibujo:

iumu _____ plantani

t’amu _____ naraxa

ma_____kurhinta

d. Análisis e interpretación de la construcción de sentido en la interacción

Con base en la segmentación propuesta, seleccioné algunos fragmentos que ilustran cada una de las unidades de la clase para resaltar el *uso* de los clasificadores de forma y su relación con la noción de figura y cuerpos, por ejemplo *ich'ukua* /plano/ e *irhakua* /esférico/, ya van apuntando a una idea sobre el espacio y el volumen de diferentes objetos.

AI-P-1, 11.11.14

- Introducción “*qué vas a llevar*” Fragmento 1 de 2

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|----|--|
| 1 ¹⁴⁹ | 1 | M | Yadirou tiendurhu nirarasipti ka kurhajkurhini, ¿ano? A ver, “¿amperi tr Llegó a la tienda de Yadira, y pidió, ¿cierto? A ver, “¿qué estás |
| 2 | | M | uxaki Yadira?” Arhini. Yadira kurhakurhini, Yadira ¿na kurhakurhipia tr haciendo, Yadira?” -le dijo; Yadira respondió.. Yadira ¿cómo habrá respondido? |
| 3 | | M | Yadira ¿na kurhakurhipi? tr Yadira ¿cómo habrá respondido? |
| 4 | 2 | Ao | iskou tr así nomás |
| 5 | 3 | M | iskou, ¿ano? iskia, ¿ano? ka tr así nomás, ¿cierto? así nada más, ¿cierto? y |
| 6 | | M | mjani, Yadira ¿nena kurhakurhipinia? ¿ampe uni niraspi use sapichu? tr entonces, Yadira ¿cómo respondería? ¿a qué fue el niño a la tienda? |
| 7 | | M | ¿ampe uni niaraspi inteou? tr ¿qué fue a hacer a la casa de Yadira? |
| 8 | 4 | Aa | at'arakurhini |

¹⁴⁹ Línea 862 en la transcripción.

| | | | |
|----|---|-----------|---|
| | | tr | a gastar |
| 9 | 5 | M tr | at'arakurhini, joperi a gastar, pero |
| 10 | | M tr | materu ¿na arhinhasini enkachi ucha uni niajka? ¿cuál es la palabra que describe lo que vamos a hacer la tienda? |
| 11 | 6 | Aos tr | piakurhini a comprar |
| 12 | 7 | M tr | piakurhini, ¿ano? a comprar, ¿cierto? |

Estos siete turnos son el inicio de la interacción que recrea una situación de compra-venta, como ya se mencionó. Es significativo que el profesor marca cada uno de ellos para reconstruir el evento: comienza con la entrada a la tienda de Yadira¹⁵⁰ (líneas 1-2) para que una vez ahí se saluden los participantes (líneas 1-5). Seguido de esto, el M pregunta sobre el propósito de ir a la tienda hasta que se establece la situación (líneas 6-12), lo que muestra el patrón que subyace a este tipo de situación.

- Introducción “*qué vas a llevar*” *Fragmento 2 de 2*

| L | T | IA | Texto |
|----|----|----------|--|
| 13 | 8 | M tr | Yadira ¿na arhipinia enka inteo tiendarhu niaraspti? ¿qué le diría Yadira cuando el niño llegó a la tienda? |
| 14 | 9 | Ao tr | ¿amperi uekasini? ¿qué quieres? |
| 15 | 10 | M tr | ¿isi? ¿amperi uekasini? pues ima intesti, ka ¿materia? ¿así? ¿qué quieres? pues así es, pero hay otro, ¿cuál? |
| 16 | 11 | Aa tr | ¿amperi paksini? ¿qué vas a llevar? |
| 17 | 12 | M tr | ¿amperi paksini? inte santeru sesi kurhankurhisti o “¿amperi uekasini?” ¿qué vas a llevar? es la pregunta acertada, la que mejor se escucha o |
| 18 | | M | intesti, nu ampe menku isku uenani iratani jarhani mja, nu ts'uechjpini |

¹⁵⁰ Quien es una Aa del grupo y su familia de hecho tiene una tienda de abarrotes y otros productos que se consumen en la comunidad (rebozos, ropa, fruta, pescado, etc.)

| | | | |
|----|----|----------|---|
| | | tr | ¿qué quieres? es, no es el estar espiando allí, la pregunta “¿qué |
| 19 | | M tr | jamani jarhani mja. Ima jintesti “¿amperi uekasīni t’u?” ¿ano? cherani quieres?” es cuando se usa, “¿qué quieres tú?” ¿verdad? para asustar |
| 20 | | M tr | ka inte nu cherati, ¿na arheua? ¿nenaxi arhijki? y el “¿qué vas a llevar?” no lo asustará, ¿cómo le dirá? ¿cómo se dice? |
| 21 | 13 | Aa tr | ¿amperi paksīni? ¿qué vas a llevar? |
| 22 | 14 | M tr | ¿amperi paksīni? ¿ano? isīksī niarasīpti, Yadiraou niarani ¿ano? arhini ¿qué vas a llevar? ¿cierto? así llegaron, llegaron a la tienda de Yadira, ¿si? ahí |
| 23 | | M tr | ¿ano? enka jinte niarapka ¿ano? “¿amperi uxaki?” jintejtu kurhakurhini le dijeron ¿si? cuando él llegó, ¿cierto? “¿qué estás haciendo?” ella contestó |
| 24 | | M tr | “iskia” arhiani ¿ano? tatsiku Yadira kurhakurhisīania ¿amperi paksīni? “así nomás”, ¿cierto? después Yadira les preguntó “¿qué van a llevar?” |

El M continúa con la interacción en la tienda y al preguntar la respuesta de Yadira, quien tiene el rol de vendedora, un Ao (línea 14) contesta de una manera que por la siguiente intervención del profesor (línea 15) se requiere de algo más preciso para este tipo de interacción. Una Aa (línea 16) aporta la *forma* correcta por lo que el M lo ratifica y explica el por qué de su *uso* (líneas 17-20).

Una vez que se explicita la *forma* correcta de preguntar en esta situación (líneas 21, 22), el M resume todos los turnos haciendo un diálogo entre el comprador y la vendedora (líneas 22-24). Esto, como ya mencioné, es un Patrón de Interacción Verbal en la situación comunicativa que se recrea en la introducción de la clase, por lo que el recuento de los pasos, en lo que Hamel (1982a: 66) llama “estructura lógica” (lógica conversacional) o “forma normal de realización” para referirse a este tipo de acción verbal. Se trata de los pasos mínimamente necesarios para realizar el patrón. La diferenciación según el autor, no siempre es fácil de establecer, pero afirma que la primera formaría parte del programa de una pragmática general o universal, mientras que la segunda puede tener distintas realizaciones con diversos grados de complejidad de acuerdo a la cultura y situación, es decir, en el contexto de una sociolingüística pragmática empírica.

- Desarrollo “cómo pedir las cosas” Fragmento 1 de 3

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|-----------|--|
| 1 ¹⁵¹ | | M tr | Carlito niarapinia ka arhipinia “intskuni” kurhaje ¿jo? a ver, ch’ajtsini Carlitos llegaría y le diría “dame” escuchen ¿eh? a ver, ustedes me dirán si es |
| 2 | | M tr | arhiaka sesi arhijki o nu sesi arhijki: “intsikuni iumu irhaku blantani correcto o incorrecto cómo pedirá las cosas: “dame cinco redondos plátanos |
| 3 | | M tr | ka t’amu ich’aku naraxa ka...”, ¿naxi arhinhajki? a ver, ¿ampexi y cuatro alargadas naranjas y...”, ¿cómo se llama? a ver, ¿qué es |
| 4 | | M tr | kurhajkurhipia? lo que ha pedido? |
| 5 | | Aos tr | Blantani Plátano |
| 6 | | M tr | ¿nena kurhajkurhispi? ¿cómo lo pidió? |
| 7 | | Ao tr | iumu ich’akua cinco alargados |
| 8 | | M tr | iumu ich’aku.. iumu ich’aku blantani; naraxa ¿nena kurhajkurhispi? cinco alargados.. cinco alargados plátanos; ¿cómo pidió las naranjas? |
| 9 | | Ao2 tr | t’amu ich’akua cuatro alargados |
| 10 | | M tr | iumu.. cinco.. |
| 11 | | Ao2 tr | t’amu ich’akua cuatro alargados |
| 12 | | M tr | t’amu ich’akua, ¿ampenhia? cuatro alargados, ¿qué? |
| 13 | | Alg | t’amu irhaku |

¹⁵¹ Línea 904 en la transcripción

| | | | |
|----|--|-----|---|
| | | tr | cuatro redondas |
| 14 | | M | ah... ka ¿ampe uni? ¿caraxa na xani? |
| | | tr | ah... y ¿qué es? ¿cuántas naranjas? |
| 15 | | Aos | t'amu irhaku |
| | | tr | cuatro redondas |
| 16 | | M | nu ampe joperi ¿nena arhispi ima? |
| | | tr | no pero ¿cómo lo pidió él? |
| 17 | | Aos | t'amu ich'akua.. t'a-mu ich'aa-ku |
| | | tr | cuatro alargados.. cuaatro alargaados |
| 18 | | M | (LO ESCRIBE EN EL PIZARRÓN) axu tamisĩjtsĩni arhiska ch'a xu |
| | | tr | aquí ustedes me lo han dicho |
| 19 | | M | nu isĩ arhispti ka ¿na xaninha? arini (SEÑALA) ¿nena arhisĩni? jimpok |
| | | tr | mal y ¿cuánto? esto (SEÑALA) ¿cómo lo dice? porque |
| 20 | | M | tamisĩ arhisti, naraxani tamisĩ arhisti |
| | | tr | lo ha dicho mal, ha dicho mal las naranjas |
| 21 | | Alg | t'a-mu ich'a-kua naraxa |
| | | tr | cua-tro alarga-das naranjas |

En cuanto el M introduce los productos de venta en la interacción de compra-venta recreada, se comienza a desarrollar el contenido de la clase. En ese momento menciona que Carlitos iba a pedir y que escucharan si lo dijo de manera correcta o no (líneas 1-4). En ese sentido, quisiera destacar aquí que una de las habilidades que más se han trabajado en el Programa de Enseñanza del P'urhepecha como L1 es justamente la escucha y me parece emblemático que al trabajar con la lengua, constantemente se les pida a los alumnos que practiquen esta habilidad como una manera de solicitar atención y concentración, además de lo que ya vimos respecto a esta manera de organizar el aprendizaje en las formas de socialización comunitaria.

El M formula dos de las tres oraciones incorrectas con las que trabajan el resto de la clase (líneas 2-4). Esto ocasiona algunas confusiones pues primero los Aos mencionan sólo el producto u objeto (línea 5) y cuando el M pregunta el cómo (línea 6), un Ao contesta con la

forma correcta aunque incompleta (línea 7) e inmediatamente, el M recupera su respuesta (numeral+clasificador) y agrega el objeto para completar la *forma* y pasa al siguiente objeto (línea 8). La respuesta del Ao2 sí recupera el “error” de Carlitos al pedir los productos (líneas 9, 11), pero sin la *forma* completa pues falta el objeto/producto y aquí es donde apunta la pregunta del M (línea 12). Dentro de esta misma secuencia IRE, la pregunta del M genera una serie de turnos en donde el objetivo es dejar clara la *forma* completa y correcta de pedir y de referirse a las cosas en p’urhe y por oposición, también la(s) que no lo es(son) como vemos en los siguientes turnos (líneas 13-21).

- Desarrollo “cómo pedir las cosas” Fragmento 2 de 3

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|-----|--|
| 1 ¹⁵² | | M | a ver.. ka menterunha niaspti ka kurhamarhiani ¿ano? ka ankunha tr a ver.. y luego volvió y preguntó ¿cierto? y entonces |
| 2 | | M | kurhinta kurhajkurhispturunha Yadorou.. Carlitu Yadirou kurhinta tr pidió pan en la tienda de Yadira.. Carlitos le pidió a Yadira |
| 3 | | M | kurhajkurhisptituru inte “intskuni ma irhakua kurhinta” ¿sesi tr que le diera un pan “dame un redondo pan” ¿estuvo bien |
| 4 | | M | kurhajkurhispi? tr como lo pidió? |
| 5 | | Aos | nu ampe tr no |
| 6 | | M | a ver.. ¿anti nu sesi kurhajkurhispi? a ver.. tr a ver.. ¿por qué lo pidió mal? a ver.. |
| 7 | | M | mameku jimpojku parakachi mameku jimpojku ueraka jucha enka nu tr rápido para que salgamos rápido si no nosotros no |
| 8 | | M | ampe nuchi ueraka jucha ¿anti nu sesi? ... ¿ampe jimpo nu sesi tr saldremos ¿por qué mal? ... ¿en dónde se equivocó |
| 9 | | M | kurhajkurhispi? tr al pedir el pan? |
| 10 | | Aa | irhakua arhispti |

¹⁵² Línea 947 en la transcripción

| | | | |
|----|--|----|----------------------------------|
| | | tr | redondo le dijo |
| 11 | | M | (ESCRIBE: “MA IRHAKUA KURHINTA”) |

En este fragmento el profesor vuelve a la SC en la tienda para incluir la tercera oración de trabajo; para lograrlo, recrea el inicio de la interacción entre Yadira y Carlitos al solicitar un producto plano y referirse a él como redondo y enseguida pregunta si fue correcta la manera en que lo está pidiendo (líneas 1-4). Si bien los Aos identifican que no lo era (línea 5), el M hace que se especifique dónde está el problema (líneas 6-9), a lo que una alumna contesta con la respuesta del clasificador (línea 10). Más allá de la *forma* gramatical que he mencionado: numeral+clasificador+objeto; el clasificador y el objeto se relacionan directamente, ya que uno depende del otro –el clasificador del objeto-, y no se pueden dissociar en la comunicación.

- Desarrollo “cómo pedir las cosas” Fragmento 3 de 3

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|----|--|
| 1 ¹⁵³ | | M | a ver.. ¿nena sesi jarhaski parakachi ucha kurhajkurhikoni eskachi ucha tr a ver.. ¿cómo debemos pedir una cosa así como nosotros |
| 2 | | M | isĩ uantasĩnha? tr hablamos? |
| 3 | | Ao | iumu ich’akua../ tr cinco alargados../ |
| 4 | | M | ¿nena? tr ¿cómo? |
| 5 | | Ao | iumu ich’akua tr cinco alargados |
| 6 | | M | ka ¿anti ich’akuski tr y ¿por qué es largo |
| 7 | | M | blantania? porka ¿ampe uski? tr cuando es plátano? por qué ¿qué pasó? |
| 8 | | Ao | porka iumustiksĩ |

¹⁵³ Línea 967 en la transcripción

| | | | |
|----|--|-----------|---|
| | | tr | porque son cinco |
| 9 | | M tr | nu ampechka que no |
| 10 | | M tr | a ver, a ver, a ver, ¿anti “ich’akuski”? mietakurhinsĩ je eska inte a ver, a ver, a ver, ¿por qué se usa alargado? recuerden que en |
| 11 | | M tr | p’urhe jimpo antatukusĩha ampechi piasĩni, ampemankachi piaka ka p’urhe este tipo de oraciones ¹⁵⁴ tienen terminaciones específicas: el |
| 12 | | M tr | chunkatumuni namanka jaxeka.. a ver, a ver ia, inia, xu arhisĩni el producto que compras y la forma del producto.. a ver, a ver ya aquí |
| 13 | | M tr | iumu irhaku blantani, ¿sesi kurhajkurhiski o un sesi kurhajkurhiski? lo que dice es cinco redondos plátanos, ¿está bien o mal? |
| 14 | | Ao2 tr | nu ampe.. ich’akua no.. alargados |

En este fragmento vemos cómo el M pregunta sobre el tipo de solicitud en la interacción “compra-venta” (líneas 1-2) y cómo a partir de la insistente respuesta de un Ao (líneas 3, 5, 8), el M explica que en p’urhe están relacionados el producto y su forma: clasificador-objeto (líneas 9-12) y enseguida recupera la oración incorrecta y que está escrita en el pizarrón para preguntar sobre su validez (líneas 12-13) a lo que el Ao2 responde directamente en donde está el error: el clasificador (línea 14). El profesor remite a la “forma normal de realización” en esta situación comunicativa, lo cual hace referencia a la expresión oral compartida por todos los participantes, junto con la pequeña explicación que relaciona clasificador y objeto (líneas 1-2; 10-13). Aquí identificamos un problema entre la relación de aceptabilidad y gramaticalidad en el que la hipótesis más fuerte es que si se debilita la gramática; es decir, que hay un creciente uso incorrecto, esto puede conllevar a un mayor grado de aceptabilidad entre los alumnos, lo que genera que no identifiquen claramente por qué el M no acepta sus respuestas. Además, resaltamos la intencionalidad pedagógica de hacer una reflexión sobre la lengua con los niños acerca de los clasificadores, incluso muy técnicas (líneas 10-14).

¹⁵⁴ Nota de la traductora: como cuando se está realizando una compra.

La reflexión sobre la lengua, algo que se da muy poco en los salones de clase, indica que esa práctica es poco común en el sentido de analizar cómo es la estructura de una lengua, en este caso el p'urhe. En ese sentido, el trabajo de hacer explícito algo que es natural, que se usa en la comunicación, es necesario para crear estos espacios. El M está consciente de la necesidad de trabajar la lengua materna porque tiene la concepción, igual que otros, que hay una estrategia de enseñanza que está enfocada en la estructura de la lengua; la pone en juego para recrear una situación real de comunicación verbal para ver si esa inmersión de los Aos lleva a que usen las formas adecuadas. Para lograrlo, ejercita con los niños, incluso con ejemplos equivocados, y da un tratamiento explícito de las reglas gramaticales que están detrás de estos enunciados y se nota en la reacción de los Aos que no saben qué hacer, hay una necesidad de explicitar los clasificadores, lo que nos permite pensar que no es una actividad frecuente y poco establecida (líneas 6-10). El resultado de dichas reflexiones puede tener un propósito relevante respecto a los usos correctos o incorrectos que asignan los hablantes nativos.

- Evaluación *Fragmento 1 de 2*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|---------|---|
| 1 ¹⁵⁵ | | M tr | ¿t'uia Felipe? ¿nenari kurhajkurhipini? mameku jimpojku enkajtsi <i>¿y tú Felipe? ¿cómo pedirías las cosas? rápido cuando van</i> |
| 2 | | M tr | niasinha tiendarhu ¿nenajtsi kurhajkurhisini? ch'ajtsi niasinha tiendarhu <i>a la tienda ¿cómo piden las cosas? ustedes van a comprar a la tienda</i> |
| 3 | | M tr | piani ¿nenajtsi kurhajkurhisini? ch'ajtsi niasinha tiendarhu piani porka <i>¿cómo piden las cosas? ustedes van a comprar a la tienda porque</i> |
| 4 | | M tr | jiksini iasi nu jiataka parakajtsi niuaka tiendarhu piani enkaksini nu <i>ahora no les dejaré que vayan a comprar a la tienda si no</i> |
| 5 | | M tr | uska arini xu ka mjanijsi ¿nena piaua? imaksini isku clavo ampeksini <i>me pueden contestar bien entonces ¿cómo van comprar? ellos¹⁵⁶ les darán</i> |
| 6 | | M | intskuaati materu ampe enka nu ak'uaka ¿nenajtsi kurhajkurhisini? |

¹⁵⁵ Línea 1003 en la transcripción

¹⁵⁶ Nota de la traductora: refiere a las personas que atienden la tienda.

| | | | |
|----|--|-----------|---|
| | | tr | clavos no cosas comestibles ¿cómo preguntan para pedir las cosas? |
| 7 | | M tr | ¿nena? a ver ia Felipe.. t'uri ¿nena kurhajkurhipini blantani? enkari ¿cómo? a ver ya Felipe.. tú ¿cómo pedirías los plátanos? si fueras |
| 8 | | M tr | nip'inha tiendarhu ¿nenari arhipini inteni? ¿nena? a ver.. iU-mu a la tienda ¿cómo le dirías al vendedor? ¿cómo? a ver.. ciN-co |
| 9 | | M tr | ich'A-ku ka ¿naraxachi nena arhipinia? alArgados y ¿cómo pediríamos las naranjas? |
| 10 | | Fel tr | t'amu ich'aku cuatro alargados |
| 11 | | M tr | ¿jo? no.. ¿si? no.. |
| 12 | | M tr | ucha arinichi xeni jaka (SEÑALA PIZARRÓN) arini eskachi arini nosotros estamos viendo esto (SEÑALA PIZARRÓN) esto que por esto |
| 13 | | M tr | jimpo nu sesi uantasinha no hablamos bien |
| 14 | | Aa tr | t'amu irhaku naraxa cuatro redondas naranjas |
| 15 | | M tr | ka inteni ankia (SEÑALA) y eso |
| 16 | | M tr | ¿kurhintacha nena kurhajkurhipini ucha? ¿cómo pedimos el pan? |
| 17 | | Aa2 | ma ich'aku un alargado |
| 18 | | M tr | no.. a ver, a ver ¿nena? no.. a ver, a ver ¿cómo? |
| 19 | | Aa3 tr | ma ich'ukua kunrhinta un plano pan |
| 20 | | M tr | jo../ si../ |
| 21 | | M2 | (ABRE LA PUERTA) maestro.. |

| | | | |
|----|--|---|--------|
| 22 | | M | (SALE) |
|----|--|---|--------|

En este fragmento vemos cómo el maestro pregunta directamente a un Ao sobre la *forma* de pedir las cosas en este tipo de situación y aprovecha esto para abrir la pregunta al resto del grupo e inmediatamente les anuncia que si no saben cómo hacerlo, “no los dejará ir a la tienda”, esto me parece una especie de consecuencia a la falta de conocimiento respecto a esta función comunicativa (líneas 1-7). Siguiendo su discurso, vuelve con Felipe y le pregunta directamente por los plátanos y cómo hablaría con el vendedor (líneas 7-8) a lo que él mismo responde (líneas 8-9). Esto se debe a que esa oración se estuvo trabajando turnos antes, así que pasa a la siguiente: las naranjas (línea 9).

Felipe contesta con el clasificador equivocado si hablamos de naranjas, aunque no menciona el objeto en cuestión en su respuesta (línea 10). Sin embargo, provoca una reacción del M (líneas 11-13). Una interpretación posible sería que justo uno de los motivos de trabajar con la lengua es para que puedan hablar y referirse correctamente a los objetos. La respuesta a lo que dijo el profesor, la da una Aa en el siguiente turno y es la *forma* correcta para referirse a las naranjas (línea 14). El M no explicita si está bien o no y se va directamente a la siguiente oración escrita en el pizarrón para preguntar cómo se pide (líneas 15-16); otra Aa toma el turno mencionando sólo el numeral y el clasificador, que si fuera para el pan no sería correcto (línea 17), y el M se lo hace saber y vuelve a preguntar (línea 18); entonces otra Aa menciona la oración completa y correcta (línea 19), recibe una respuesta afirmativa del M y enseguida hay una interrupción (líneas 20-22). Esto muestra cómo se van configurando los turnos, es decir los sentidos a través de la interacción de manera colectiva.

- Evaluación *Fragmento 2 de 2*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|---------|---|
| 1 ¹⁵⁷ | | M | (ENTRA AL SALÓN) a ver ia, a ver ia (BORRA EL PIZARRÓN, MI- |
| 2 | | M tr | RA SU COMPU, COMIENZA A ESCRIBIR: “IRHAKU ICH’AKU REDONDO LARGO |
| 3 | | M | ICH’UKU”) uenu ia ¡Belen!, ¡Belen ia!.. a ver.. iaxts’ini arini (ESCRI- |

¹⁵⁷ Línea 1029 en la transcripción

| | | | |
|----|--|---------|---|
| | | tr | PLANO bueno ya ¡Belen!, ¡Belen ya!.. a ver ahora me |
| 4 | | M tr | BE: “IUMU_____PLANTANI”) arini.. monhirhiticheka ch’ari CINCO PLATANOS me.. van a copiar esto en |
| 5 | | M tr | karanhirhikitichurhu sus libretas |
| 6 | | Aos | (SACAN CUADERNOS) IC |
| 7 | | M tr | (ESCRIBE: “T’AMU_____NARAXA”) ka CUATRO NARANJAS y |
| 8 | | M tr | (ESCRIBE: “MA_____KURHINTA”) ka imants’i atsikoka enka UN PAN y van a poner el que |
| 9 | | M tr | xu k’uanentka ka enkts’i iamu k’amakokia kuirunhirhitintaktsi exka corresponde aquí y cuando vayan terminando le van a hacer un dibujo |
| 10 | | M tr | naminha jaxika según su forma |
| 11 | | Aos | (SACAN CUADERNO, ESCRIBEN) |
| 12 | | Aa | ¡profe! ¡profe! |
| 13 | | M | (CAMINA ENTRE BANCAS, |
| 14 | | M | HABLA CON Aos, REvisa) |

Cuando regresa el M al salón, escribe en el pizarrón los clasificadores de forma junto con tres oraciones; simultáneamente anuncia a los Aos que van a copiar y resolver esa pequeña tarea junto con un dibujo ilustrativo (líneas 1-12). Considero que con esta tarea se evalúa el trabajo de la clase. Si bien la grabación dura unos minutos más, mientras los Aos realizaban la tarea, llegó el sonido del recreo y no hubo otra actividad donde se vieran las respuestas¹⁵⁸. No obstante, los niños realizaron la representación gráfica, por escrito y con un dibujo que de cierta manera, cierra la actividad.

Anexo1. Alumnos en clase

¹⁵⁸ Me refiero a este día (volví después del recreo y se trabajó otro contenido). Sin embargo, no hay que olvidar que el M preparó toda una unidad para figuras planas y cuerpos geométricos, que comenzaba con esta actividad y que se aplicó toda la semana.



Anexo2. Fragmento de entrevista con el profesor

(...) por ejemplo esto.. tres aspectos de manejar.. eee.. que en../ a lo mejor en español es.. que es pedir, ¿no? ... y entonces aquí son tres formas usuales que se pueden manejar en p'urhepecha; yo les decía miren cuando es algo plano es "ich'uku".., cuando es algo largo es "ich'aku" y cuando es algo redondo es "irhaku".. y entonces si, si.. buscamos, tratamos de buscar elementos que nos ayuden a que el niño entienda: ¿qué va a hacer con esto?../ si va a ser manzana pues va a ser "irhaku".. pero aquí no me puede decir el niño "ich'aku"; "ich'aku" ya no corresponde, a lo mejor con "IC".. pero ya por la forma de la../del objeto.. ya no corresponde; por eso es mas práctico o sea, entonces partir de ahí para que pueda tener significado en el niño (...)

6.2 Clase 2: Las formas de dividir los objetos en p'urhe y los números fraccionarios

a. Descripción del Evento en su conjunto

Antecedentes

Esta clase también pertenece al grupo de observaciones de la enseñanza de contenidos de matemáticas en lengua p'urhepecha con el mismo profesor y grupo¹⁵⁹. En este caso, se trabaja el eje: sentido numérico y pensamiento algebraico, tema: números y sistemas de numeración, con el contenido: identificación de escrituras equivalentes (aditivas, mixtas) con fracciones.

El profesor comenzó la interacción mencionando una manera de dividir en p'urhe y preguntando a los Aos cuáles son estas *formas* pues en esta lengua se utilizan expresiones “para denominar las diferentes formas de descomponer un objeto entero”; por ejemplo: ***kapekuni*** es la acción de quebrar normalmente objetos planos (vidrios, barros, tablas) o también algo esférico o redondo (como una naranja o una manzana); ***karokuni*** es la acción de cortar y se puede aplicar a las formas anteriores pero más a materiales como papel y telas; ***uarhokuni*** también refiere a la acción de cortar pero se aplica en objetos alargados y gruesos (como madera en rollo y varas gruesas); también se usa para objetos semi-redondos de tamaño grande (como una sandía o un melón); ***kuarhakuni*** es la acción de quebrar objetos alargados (varitas, un lápiz, una caña); ***kach'ukuni*** se usa para cortar objetos alargados o planos pero delgados. El maestro me comenta que estas acciones también pueden depender de con qué herramienta o cuanta fuerza se necesitan para llevar a cabo la tarea de partir, cortar, quebrar. Otro elemento que habría que destacar es que estos verbos que se refieren a la acción de dividir un objeto, están relacionados con las características físicas de los mismos y por lo tanto, con los clasificadores de forma que vimos en la clase anterior.

Descripción de la clase

En la clase, después de mencionar estas *formas*, el M pide primero a un Ao que pasara al frente a escribir una ecuación de suma de fracciones y luego a un par más para formar equipos y representaran las mismas en papelitos. Al terminar el ejercicio, les indicó sacar el

¹⁵⁹ Esta observación es de cuatro meses después de la primer clase presentada.

Libro de Texto de desafíos matemáticos (Pág. 106-107) para resolver los problemas de fracciones que venían ahí de manera individual. Sin embargo, se reflexionaron en grupo.

El registro lo realicé el día 18 de marzo de 2015 en la escuela Miguel Hidalgo con el grupo de tercer grado “A” y la grabación tiene una duración de 60min.¹⁶⁰

b. Planeación de clase y su relación con el currículo

Otra vez el M toma *formas* del p’urhepecha para enseñar contenidos de matemáticas. En este caso recupera en un inicio las maneras de dividir objetos para aplicarlo después a la fracción de números. En este sentido, vemos la función o *uso* de la lengua en la representación de las nociones de unidad y fracción. Respecto a las competencias y contenidos del PB, encontramos las de la asignatura de matemáticas en la columna “¿qué voy a enseñar?”; mientras que la propuesta de vocabulario se incorpora parcialmente¹⁶¹, pues trae conceptos como *Miukua kapekatiicha/kuarhakatiicha /fracciones/,* o *Tirokutantani kapekatichani /fracciones equivalentes/,* que aparecen en la planeación que se muestra a continuación:

Planeación clase AI-P-2

| ¿QUÉ VOY A ENSEÑAR? | | L | ¿CÓMO LO VAN A APRENDER? | | |
|--|--|--------|---|---|---|
| Competencias | Contenidos | | Actividades | T | Vocabulario |
| Identificar escrituras equivalentes con fracciones. Comparar fracciones en casos sencillos | Identifica escrituras equivalentes (aditivas, mixtas) con fracciones | L 1 | <p>Irakontani kapekata, karokata, kuarhakata ka <i>tirokutantani</i> majku kanhaniichani.</p> <p>Escoger los que están recortados, partidos y divididos y juntar los que están iguales.</p> <p>Manharhitakoni t’amu ichuku sirantiichani, unharhikakata ma jinkuni enkaklsĩ tachani kanhani arhukatiicha jukanharhini.</p> <p>Pegar en cuatro hojas en donde se contengan diferentes cantidades.</p> <p>Tirojani, t’apuru, tempini kuipuru, ma ik’uatsi ka tempini tsimanipuru <i>Tiroku-</i></p> | 1 | <p>Kapekata Quebrados (forma de dividir)</p> <p>Karokata Cortados (forma de dividir)</p> <p>kuarhakata Quebrado, partido</p> <p>arhukuni fraccionar</p> <p>tirojkani</p> |

¹⁶⁰ La traducción de esta clase (AI-P-27), fue hecha por Dorotea Alonso, quien es miembro de la comunidad y egresada del proyecto escolar; mientras que la transcripción semi-interpretativa (base de este análisis) estuvo a cargo mío.

¹⁶¹ Sólo encontré estos dos de un listado de doce conceptos sugeridos en el PB, tercer grado, Pág. 73

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | <p><i>tantani</i> ampe jimpo torokurhentasini ka ampe jimpo un <i>tirokurhentasini</i>. Un medio, cuatro dieciseisavos y ocho treintaidosavos para compararlos por qué se comparan y por qué no se comparan. Urharhikooto papel china jompo ka kapinharhitati unharhikakaticarhu ka isi modu pit'aati iratsi ka uantontskurhintsku. Los escribirá y en papel china los pegará y de esta manera resolverá, piensa la explicación. Ka isi jamapani miteeti inteni miiuraku jimpo t'antsirakuuchani $\frac{1}{2}$, $\frac{2}{4}$, $\frac{4}{16}$, $\frac{8}{32}$ De esta manera conocerá los números señalados $\frac{1}{2}$, $\frac{2}{4}$, $\frac{4}{16}$, $\frac{8}{32}$ Ka isi mitipani unharhikuntati interi tak'ukatarhu. Una vez que los identifiquen bien, los escribirá en su libreta.</p> | <p>mitad tirojkaniri mitad de la mitad</p> |
|--|--|--|---|

Veremos más adelante que, si bien las actividades se cumplen durante la hora de clases, también se trabaja con el Libro de Texto para resolver problemas que no aparecen en la planeación.

c. Segmentación gruesa y resumen

- Introducción “*diferentes formas de dividir*” (líneas 1-119 en la transcripción)

En esta unidad el profesor trabaja con las diferentes formas de dividir un objeto desde el p'urhepecha, como una forma de introducir el tema y de repasar lo que ya han visto respecto a las fracciones. Con este objetivo, pasa a algunos Aos al frente a escribir algunas sumas mixtas (que involucran fracciones y números enteros), así como fracciones “sueltas” ($1+2/5$, $3+3/9$, $5/3$, $4/2$)

- Desarrollo “*en cuantas partes se va a dividir*” (líneas 120-559 en la transcripción)

Una vez que escriben las fracciones en el pizarrón, el M les pide que saquen los papelitos que usaron el día anterior y que se junten en equipos (también formados previamente) para

representar cada una de las fracciones escritas¹⁶². En esta parte hay muchas interacciones entre pares y de los equipos con el profesor.

- Evaluación (líneas 560-1143 en la transcripción)

Cuando los equipos terminan con la representación de fracciones, el profesor les indica que guarden los papelitos y que saquen su LT en la página 106 para resolver los problemas de manera individual. Después de unos minutos, el M dirige una interacción IRE en donde se resuelven y reflexionan los problemas colectivamente.

d. Análisis e interpretación de la construcción de sentido en la interacción

Según la segmentación propuesta, seleccioné algunos fragmentos representativos de cada unidad para su análisis turno por turno.

AI-P-2, 18.03.15

- Introducción “*diferentes formas de dividir*” *Fragmento 1 de 2*

| L | T | IA | Texto |
|---|---|-----------|---|
| 1 | 1 | M tr | (MIRA SU COMPU Y SE DIRIGE AL GRUPO) kapekatichini quebrados |
| 2 | 2 | Ao tr | karokatichani cortados |
| 3 | 3 | M tr | ¿maturu ia? ¿cuál otro? |
| 4 | 4 | Alg | uarhokaticha |
| 5 | | Alg tr | uarhokaticha cortados en partes iguales |
| 6 | 5 | Alg | IC |
| 7 | 6 | M | kuarhatichani , ano |

¹⁶² En el caso de los equipos que trabajan con las ecuaciones, primero resolvieron y después se representaron los resultados de las sumas.

| | | | |
|----|----|-----------|--|
| | | tr | quebrados ¿verdad? |
| 8 | 7 | Ao2 | kach'ukatichani partidos |
| 9 | 8 | M tr | kach'ukatichani, bueno, mamaru, indestiksĩ ekachi partido, bueno son diferentes formas de dividir una |
| 10 | | M tr | jucha sanhani ontaka, jima indesti, a ver, meduru uentani, sesi jatsintsje cantidad en partes iguales, a ver, empecemos de nuevo, guarden eso |
| 11 | | M tr | jima jatsintsje (RETIRA ALGO) a ver uekasĩnka eskasĩ kurandirhini ¡guarden eso! a ver quiero que pongan |
| 12 | | M tr | jauaka ch'a, parhiksĩ oka abemakichi atsika pari uni jo, bueno atencion para que puedan realizar la actividad ¿si?, bueno |
| 13 | | M tr | jimanichi jucha xexapka, amberichi xespi uitsindaku matematikiri nosotros ya hemos revisado esto, ¿qué fue lo vimos en matematicas? |
| 14 | | M tr | aberichi xespi ¿qué vimos? |
| 15 | 9 | Aa | ciencias naturales |
| 16 | 10 | M tr | ciencias naturaliri, a ver, matematikiri ¿ciencias naturales?, a ver, en matemáticas |
| 17 | | M tr | numiruchirichi ambechi xespi, najarati numiruchini xespi, en los números ¿qué fue lo que vimos?, ¿qué tipo de números vimos? |
| 18 | | M tr | tsakuatesĩnichi numiruchini ¿los números pueden brincar? |
| 19 | 11 | Ao2 tr | kach'ukatichini los que se pueden dividir |
| 20 | 12 | M tr | nena, jo, kach'ukatichani ¿cómo?, sí los que se pueden dividir |
| 21 | | M tr | maturu ia ¿cuál otro? |
| 22 | 13 | Aos tr | kuarakatichani los que se pueden cortar |

| | | | |
|----|----|-----------|---|
| 23 | 14 | M tr | kuarakatichani, maturu ia los que se pueden cortar, ¿cuál otro? |
| 24 | 15 | Alg tr | kapekatichani IC los que se pueden quebrar IC |

El fragmento marca el inicio de la clase; me interesa resaltar, en primer lugar, el uso de diferentes morfemas que refieren a la acción de cortar objetos según su tamaño y forma física (líneas 1-8, 19-24). La importancia del uso diferenciado en la clasificación p'urhepecha convierte estos elementos en metáforas pedagógicas que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de mostrar empíricamente la relación entre un contenido y la L1 de los alumnos. En segundo lugar, a nivel comunicativo, se observa cómo comienza a construirse y negociar el sentido del evento, que en este caso correspondo a la asignatura y contenido se va a trabajar (líneas 9-18).

Los primeros siete turnos se construyen en una secuencia IRE a partir de la mención de los conceptos usados para dividir, cortar, quebrar y partir objetos (líneas 1-8). Seguido a esto, el M recupera el último concepto enunciado y anuncia que todos esos son diferentes formas de “dividir una cantidad” (línea 12), lo que les habla del contenido y de la asignatura (líneas 9-14). Llama la atención que la última pregunta del M hace referencia a los números que pueden brincar (línea 18), lo que podría indicar que se han trabajado los números fraccionarios desde la línea recta graduada (en medios, cuartos y octavos) y que se usa generalmente en problemas que involucran brincos o saltos como veremos más adelante. Esto dio la pauta para volver con los morfemas (líneas 19-24).

- Introducción “*diferentes formas de dividir*” *Fragmento 2 de 2*

| L | T | IA | Texto |
|----|----|---------|---|
| 25 | 16 | M tr | kapekatichani, uairhokatichani, bueno, a ver, jimasĩ i aasĩ partidos, cortados, bueno, a ver ahora vamos a repasar |
| 26 | | M tr | mietakurhentekichi, nee.. ne jua xoni karanharitani ma miiuku ¿quien quiere pasar al frente a darnos un ejemplo de los números que vimos? |
| 27 | | M tr | tatsikuksĩni xechantaka arhini (BORRA EL PIZARRÓN) ji iaasĩ xu después les reviso eso quiero que en |

| | | | |
|----|----|---------|---|
| 28 | | M tr | nit'amateksinha tsimani, tanimi ku'iripisi imakisĩ ekaksĩ jurhenikia.. esta clase pasen al frente dos o tres de ustedes que ya saben escribir las fracciones.. |
| 29 | | M tr | miurukuchinichi ureksinha jo a ver karanharitachini Julian vamos a utilizar a los números ¿si?, a ver Julian escribe |
| 30 | 17 | Jul | (PASA) |
| 31 | 18 | M tr | Un entEro, karanharita, nenachi karaxini un entero, nena karakureu Un entEro, escribe, a ver ¿cómo se escribe un entero?, ¿cómo se podría escribir? |
| 32 | | M tr | peru numeri jimbochi karaksinha numbe karani inde kararakuchi jimbo pero escribe en números no en letras ¿cómo se escribe? |
| 33 | | M tr | sino numero jimbo nena karakureua, a ver tarhatje jajki ne mitiski pero con número ¿cómo se escribe? a ver levanten la mano ¿quién sabe? |
| 34 | | M tr | a ver Pablito jarhota, a ver Pablito t'ujtu xoni ma k'andu a ver Pablito ayúdale, a ver Pablito tú ponte de este lado |
| 35 | 19 | Pab | (PASA) |
| 36 | | M | (LE DA) |
| 37 | 20 | M tr | MARCADOR) nena karakurisini un entero.. kara ia, karanharita.. ¿cómo se escribe un entero?.. escribe ya, escribe.. |
| 38 | | M tr | karanharita... escribe... |
| 39 | 21 | Pab | (ESCRIBE: "1/1") (ENTREGA MARCADOR) |
| 40 | 22 | M tr | bueno.. a ver ne mietukurindiski bueno.. a ver ¿quién ya se acordó |
| 41 | | M tr | nena karhakurisini un entero, ka parichi kapekatichini uni karanharitani como se escribe un entero, para poder escribir las fracciones, ¿quién se acuerda? |
| 42 | | M tr | a ver ne mientaxaki, a ver xoni ne mientaxaki.. ¡Felipe! mientaxakiri a ver de este lado, a ver quien se acuerda.. ¡Felipe! ¿te acuerdas |
| 43 | | M tr | nenachi karanharitispí utsindikú numeruchani, ne mientaxaki cómo escribimos ayer las fracciones?, ¿quién si recuerda? |
| 44 | | M tr | miesikiri, a ver, ekaxini ji arhipinka, karanhatitatsĩ je Un entEro mÁs ¿recuerdan?, a ver, si yo les digo que escriban Un entEro mÁs |

| | | | |
|----|----|-----|--|
| 45 | | M | dos quIntos, mitakurindiskitsia, jo, a ver karanharitatsika menduru |
| | | tr | dos quIntos, ¿ya están recordando?, si, a ver escribe de nuevo |
| 46 | | M | Julian un entero más dos quintos.. ja ver tu karanharita Julian! nenachi |
| | | tr | Julian un entero mas dos quintos.. ja ver Julian escribe tú! ¿cómo lo |
| 47 | | M | karaspi uitsindiku, jimpokasini aripka ji eskasi iranharitapika, un entero |
| | | tr | escribimos ayer?, por eso les dije que prestaran atención, un entero |
| 48 | | M | mÁs.. dos quintos, a ver karanharita, nena karakurhisini |
| | | tr | mÁs.. dos quintos, a ver escribe, ¿cómo se escribe? |
| 49 | 23 | Yad | ¡profe ucha! |
| | | tr | ¡profe nosotras! |
| 50 | 24 | M | iroka, jurajkini julinunu xeni, nena karakurhixini, mietakurinsí eskachi |
| | | tr | espera dejen ayuda a Julián, ¿cómo se escribe? Recuerda que se escribe |
| 51 | | M | numeruchinkuni karani ¡jo! |
| | | tr | en números ¡si! |
| 52 | 25 | Jul | (ESCRIBE: “1”) (BORRA) |
| 53 | 26 | M | un entero más... jauati un |
| | | tr | un entero más... así no |
| 54 | | M | arheti ekari nu sesi jajkuska, maturu ia más dos quintos |
| | | tr | importa que no escribas bonito, más dos quintos |
| 55 | 27 | Jul | (ESCRIBE: “+”) |
| 56 | 28 | M | más dos.. quintos, isiki o nu isiki |
| | | tr | más dos.. quintos, ¿es correcto o no es correcto? |
| 57 | | Jul | (ESCRIBE: “2/5”) |
| 58 | 29 | Aos | ¡jo! |
| | | tr | ¡si! |

En este fragmento se muestra como el M introduce la primera actividad que se va a desarrollar en la clase: la escritura de fracciones (líneas 25-29). Para llevar a cabo esta tarea, solicita la participación de aquellos alumnos que conozcan y hayan adquirido la competencia de representar números fraccionarios (líneas 26, 28, 33), haciendo la referencia explícita de que se trata de **otra** escritura –numérica- (líneas 29, 32). A partir de la participación de Ju-

lián, el M: solicita información de todo el grupo, apela a su memoria (es un contenido visto), los reprende por su falta de atención y constantemente reformula para que identifiquen el sentido de la interacción (líneas 31-58). Por su parte, los alumnos responden al pasar al frente, escribiendo en el pizarrón y proponiéndose para realizar el ejercicio. Sumado a esto, identificamos que la fracción que se busca representar en su forma numérica escrita, es mixta e implica una operación aritmética “ $1 + 2/5$ ” (líneas 44-58).

- Desarrollo “en cuántas partes se va a dividir” Fragmento 1 de 4

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|---------|---|
| 1 ¹⁶³ | | M tr | bueno, a ver (SE DIRIGE AL GRUPO) p’ijch’utje, p’ich’utaje bueno, a ver saquen los papelitos, sáquenlos |
| 2 | | M tr | xirantichani, ma mieku jimpojku mietukurintsije libruru naki jindenichi y rápidamente acuérdense qué fue lo que vimos ayer en el libro |
| 3 | | M tr | xentakxini p’ijch’utaje xirandichani nanijsi atsikurheski ka marku saquen sus papelitos ¿dónde los guardaron? y fórmense |
| 4 | | M tr | ukurhintanje equipu jimpo, a ver arinisini uchintse (SEÑALA) a ver en equipos, a ver van a representar esto (SEÑALA) a ver |
| 5 | | M tr | ch’atsini ideni anhastichi, nendiski Yadura.. ustedes van a representar esta, tu Yadura.. |
| 6 | | Aos | (SE LEVANTAN DE SUS BANCAS) IC |
| 7 | | M tr | Julián, Julián axi karasku Julián, Julián no te subas |
| 8 | | M tr | jini Julián ch’ajtsini arini anhasticheka xirandichi jimpo (SEÑALA EL ahí Julián ustedes van a representar esta fracción en los papelitos |
| 9 | | M tr | PIZARRÓN) a ver ch’a Estrellita ch’a xoni arini, ka ch’a xoni nendiski a ver ustedes Estrellita van a representar ésta y ustedes esta |
| 10 | | M tr | tu’ia (SEÑALA) arisi rhinki, Pedro, Pedruri equipu xoni ch’ajtsini tú (SEÑALA) ¿cómo es que te llamas?, Pedro, el equipo de Pedro van |

¹⁶³ Línea 121 en la transcripción

| | | | |
|----|--|----|---|
| 11 | | M | arini (ENCIERRA FRACCIÓN EN EL PIZARRÓN) anhashtachje.. |
| | | tr | a representar |
| 12 | | M | xirandichi jimpo, xirandichi jimpo, indensini anhashtachje, nenajtsi |
| | | tr | esta fracción, esta fracción en los papelitos, ¿cómo lo van a |
| 13 | | M | anhashteksini xiranda sapiritichini, ma mieku jimpojku, ma mieku |
| | | tr | representar en papelitos? rápidamente, rápida- |
| 14 | | M | jimpojku.. ma mieku jimpojku (APLAUDE) xiranda; a ver t'u |
| | | tr | mente.. rápidamente (APLAUDE) en papel; a ver tú |
| 15 | | M | nendiski ka jimaniri amberi uski jimini, no ji nu akuska, peru t'u |
| | | tr | ¿qué es lo que estás haciendo ahí?, no yo no estoy haciendo, pero tú |
| 16 | | M | naniski, naniskiri nuki kuramariska |
| | | tr | en cuál equipo estás, no te estoy preguntando |
| 17 | | Ao | IC |

Este fragmento muestra cómo se comienza a organizar la fase de desarrollo de actividades, que inicia con la formación de los equipos establecidos el día anterior (líneas 1-4). Vemos que el maestro se dirige particularmente a un miembro de cada equipo para que ellos a su vez, convoquen y/u organicen al resto de niños (líneas 5, 8, 9, 10); también les informa constantemente lo que tienen que hacer: representar fracciones en papeles (líneas 1-16). Esta actividad genera otra manera de representar las fracciones. Consideré importante que se reflejara un momento de la clase en donde puede parecer que hay un desorden o que los Aos no hacen mucho caso al M pues éste repite constantemente la instrucción. Sin embargo, la actividad se logra a través de una especie de negociación colectiva en donde se van indicando los pasos a seguir y los niños van organizándose en otra dinámica.

- Desarrollo “en cuantas partes se va a dividir” Fragmento 2 de 4

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|----|---|
| 1 ¹⁶⁴ | | M | (CON UNO DE LOS Eq) bueno.. inichinichi nena modo miotaxini |
| | | tr | bueno.. ¿cómo contamos estas partes para |
| 2 | | M | parichi xeni na xani uenteua.. cuenta, cuenta |

¹⁶⁴ Línea 206 en la transcripción

| | | | |
|----|--|------|---|
| | | tr | que nos salga el resultado correcto?.. cuenta, cuenta |
| 3 | | Estr | cuatro quintos (MIRA |
| 4 | | Estr | AL M) |
| 5 | | M | andi cuatro quinto |
| | | tr | ¿por qué cuatro quintos? |
| 6 | | Aa | tres quintos |
| 7 | | M | nu ambe andi tres quintu inichi |
| | | tr | no, ¿por qué tres quintos? |
| 8 | | M | nena onteua parichi, parichi oka parika oka uentani cuenta nena |
| | | tr | ¿cómo podemos contarlos para, para que nos salga la fracción? cuenta |
| 9 | | M | arinichi (SEÑALA) ambe ontaksini, nachi xani karokundaksini |
| | | tr | ¿a este en cuánto lo vamos a convertir?, ¿en cuántas partes la vamos a cortar |
| 10 | | M | parichi menkuni jajkunduni eska ande, namupuruch'i untaksi |
| | | tr | para que nos salga igual que ese?, ¿en cuántas partes lo vamos a convertir? |
| 11 | | Estr | cincupuru |
| | | tr | en cinco partes |
| 12 | | M | cinco, pronkia |
| | | tr | cinco, ¿después? |
| 13 | | Estr | seis, ¡siete! |
| 14 | | M | siete ambepini ia |
| | | tr | ¿siete qué? |
| 15 | | Estr | siete quintos |
| 16 | | M | siete quintos; ¡muy bien! enkachi indeni untekia ka pitantekia jo (VA |
| | | tr | siete quintos; ¡muy bien! cuando logremos hacerlo y sea correcto |
| 17 | | M | CON OTRO Eq) a ver ch'a, ch'ari na xani uentikxini... |
| | | tr | a ver ustedes, ¿cuánto salió el de ustedes?... |

Una vez que se conforman los equipos, el maestro pasa con cada uno para apoyar el trabajo de los niños. En este fragmento vemos la interacción con un equipo en donde se tiene que resolver la ecuación “ $1 + 2/5$ ” (un entero más dos quintos) para, que el resultado sea representado en los papelitos. Desde el inicio el profesor les pregunta sobre la relación entre con-

tar cada una de las partes de la fracción (líneas 1-2), lo que considero apunta a la operación aritmética (la suma del número entero y el fraccionario) pero también a desarrollar la noción de equivalencia en la representación. Los niños por su parte, responden con diferentes cantidades pero siempre con el mismo denominador (líneas 3, 6), lo que podría indicar que, al menos, esa parte de la operación se conoce; no obstante, al no corresponder el numerador con el resultado, se inicia una pequeña secuencia IRE en donde se vuelve a pedir que ubiquen la relación entre las partes y que “cuenten” (líneas 7-9). Para conseguir el resultado, vemos que el M reformula y que en ésta incluye las nociones de convertir y cortar (líneas 9, 10) en donde se destaca el uso del morfema para dividir en p’urhe.

A partir de la respuesta de Estrellita (línea 11), los IA quedan de acuerdo en que las partes serán cinco (el denominador) y seguido a esto, la misma alumna parece contar para llegar a una cantidad (línea 13) pero que por la pregunta del maestro está incompleta (línea 14); así que compone el resultado (línea 15) al que aun hay que representar en los papelitos pues esto sólo ha sido la operación (suma). El hecho de que la tarea sea resuelta da un indicio de que hay alguna comprensión del contenido. Sin embargo, no se puede sostener una evidencia particular de la comprensión aquí, pues la adquisición y desarrollo de competencias son parte de un proceso.

- Desarrollo “en cuantas partes se va a dividir” Fragmento 3 de 4

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|---------|--|
| 1 ¹⁶⁵ | | M tr | (CON UN Eq) na xani a ver meduru uentsi, arini (SEÑALA) na xani <i>¿cuánto? a ver empieza de nuevo, a este ¿en cuánto</i> |
| 2 | | M tr | arukundiksini <i>lo vas a dividir?</i> |
| 3 | | Ado | uno entero |
| 4 | | M tr | jo, uno enterusti peruchi na xani untaksini <i>sí, es un entero pero ¿en cuánto lo vas a dividir?</i> |
| 5 | | M | (SEÑALA) |
| 6 | | Ado | siete |

¹⁶⁵ Línea 242 en la transcripción

| | | | |
|----|--|-----------|---|
| 7 | | M tr | na xani ¿cuánto? |
| 8 | | Ado | siete |
| 9 | | M tr | no, na xani no, ¿cuánto? |
| 10 | | Ao2 | novenos |
| 11 | | M tr | novenos.. jimani ari novenos.. entonces a este |
| 12 | | M tr | namupuri kapekuriksini.. namupuru karokurixini ¿en cuántas partes.. en cuantas lo vas a dividir? |
| 13 | | Ado tr | sietupuru en siete partes |
| 14 | | Ao2 | nueve |
| 15 | | M tr | a ver Adolfo nuri xesika ka.. jimani axu ariksi tsimani na xaneua a ver Adolfo no estas prestando atención.. entonces estos dos ¿cuánto son? |
| 16 | | Ado | dieciocho |
| 17 | | M tr | ka arikxi tanimu ia ¿y estos tres? |
| 18 | | Ado | veinticinco |
| 19 | | M tr | ka indenkuni ia ¿y con esto? |
| 20 | | Ado | treinta |
| 21 | | M tr | treinta ambe treinta ¿qué? |
| 22 | | Ado | treinta y cuatro |
| 23 | | M tr | a ver nu ambe.. a ver, a ver na xaniski xu a ver no.. a ver, a ver ¿cuánto es aquí? |
| 24 | | M tr | a ver arini namupuru ukurhintaksini a ver ¿este papelito en cuántas partes se va dividir? |
| 25 | | Ao2 | nueve |

De nuevo observamos una secuencia IRE en el trabajo del M junto con uno de los equipos que resuelve una ecuación ($3+3/9=30/9$). Aquí aparecen, en el discurso del profesor, tres diferentes conceptos para dividir (líneas 2, 12, 24). Otro elemento a destacar es que cuando el M se concentra en un Ao, aunque esté con todo el equipo, sigue con él explicándole/preguntándole. Por ejemplo, el Ao2 ofrece la respuesta un par de veces (líneas 10, 14), pero el profesor sigue con Adolfo, lo que le da continuidad a las explicaciones y también asegura que el alumno en cuestión avance en la comprensión o adquisición de competencias.

- Desarrollo “en cuantas partes se va a dividir” Fragmento 4 de 4

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|---------|---|
| 1 ¹⁶⁶ | | M tr | a ver ia jimini na xaniskia, na arhixini a ver ¿ya terminaron?, ¿cuánto es ahí? |
| 2 | | Estr | treinta |
| 3 | | M tr | treinta ambe treinta ¿qué? |
| 4 | | Estr | treinta |
| 5 | | Estr | novenos |
| 6 | | M tr | ¡muy bien! xani uentaxini enkachi pitantaka jo.. treinta ¡muy bien! es la respuesta que es correcta.. treinta |
| 7 | | M tr | novenos, peru ji nenakxini ariski nenachi anhasteua, na xaniski xu ia novenos, pero ¿yo cómo les pedí que lo representen? ¿cuánto es aquí? |
| 8 | | Yad | veintisie../ |
| 9 | | M tr | nu ambe.. menku nu karokontatini , na xaniski i no.. sin dividirlo ¿cuánto es? |
| 10 | | Yad | un entero, |
| 11 | | Yad | dos enteros, tres enteros |
| 12 | | M tr | vena ¿cómo? |
| 13 | | Yad | tres enteros |

¹⁶⁶ Línea 480 en la transcripción

| | | | |
|----|--|---------|---|
| 14 | | M | mÁs.. |
| 15 | | Yad | tres novenos |
| 16 | | M | tres |
| 17 | | M tr | novenos.. a ver, arhisti inde ia... ch'a naki indeni anhastiski .. a ver ahora ayúdale a tus compañeros..¿ustedes cuál fracción van a representar |
| 18 | | M tr | nani jaraski, iasĩ ch'a IC (VA CON OTRO Eq) ¿dónde está? ahora ustedes IC |
| 19 | | Aa | ¡profe! ¡profe! |

Este fragmento es representativo del trabajo en este grupo, pues se puede observar cómo, después de que se resuelve una tarea, el M revisa con los Aos (líneas 1-5) y, una vez evaluados (líneas 6-17) les pide que ayuden a sus compañeros (líneas 17-18), lo que también considero es un patrón en la forma en que trabaja el profe (apoyándose de los chicos que terminan primero o que comprendieron la instrucción). Otro elemento a resaltar aquí es la relación entre la representación lingüística, numérica y gráfica que implica esta tarea académica. Respecto a los morfemas, observamos la relación entre el acto mismo de cortar/fraccionar/dividir [*karokontatini*], la operación matemática [$3+3/9$] y el producto de la misma [$30/9$] con su representación en una hoja de papel.

- Evaluación *Fragmento 1 de 3*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|---------|--|
| 1 ¹⁶⁷ | | M tr | bueno <i>tonces</i> a ver.. jimanichi jimi k'amatukoka parikichi oka (SE .. hasta aquí le dejamos para que |
| 2 | | M tr | DIRIGE AL GRUPO) jimanisĩ iamu atsirents'e menduru uentani empecemos con lo otro |
| 3 | | M tr | atsirents'e jimini.. iasĩ tak'ukiti p'ichutuchichini je ia, tak'ukiti guarden los papelititos.. ahora saquen su libro, saquen |
| 4 | | M | p'ichutichichini je ia../ |

¹⁶⁷ Línea 560 en la transcripción

| | | | |
|----|--|-----------|--|
| | | tr | su libro ya../ |
| 5 | | Ao | IC |
| 6 | | M tr | karani.. ampepxini arhiski eskasĩ oka... xu nu escribir.. ¿qué les estoy pidiendo que hagan?.. no se |
| 7 | | M tr | ima unhati enka ch'a kurajkurijauaka va a hacer lo que ustedes quieran |
| 8 | | Yad tr | atsirentaninha ano profe ¿hay que guardarlos verdad profe? |
| 9 | | Aos | (HABLAN) (GUARDAN Y SACAN COSAS) (HABLAN) |
| 10 | | M tr | atsirentsje ia.. atsirentsje menku iamtu.. menku iamtu a ver pats'antsje guárdenlos.. guarden todos los papelitos.. guárdenlos a ver saquen |
| 11 | | M tr | pats'achensĩnje indeni... a ver.. p'ichutuchitsini je t'akukita.. saquen su libro.. a ver.. saquen su libro.. |
| 12 | | Aos | (HABLAN) (GUARDAN Y SACAN COSAS) (HABLAN) |
| 13 | | M tr | p'ichutuchitsini je t'akukita.. a ver p'ichututsini je libro matematikiri saquen su libro.. a ver saquen su libro de matemáticas |
| 14 | | M tr | ma... a ver ia, atsirentaskisĩ ia, atsirents'e je ia, ¡Belen! t'uri puro a ver ya, guarden esos papelitos ya, guárdenlos, ¡Belen! siempre |
| 15 | | M tr | ch'anaponi usĩnka ampema.. ma miekumpojku atsirentsje, sesi haces las cosas jugando.. apresúrense en guardar los papelitos, bien |
| 16 | | Aos | (HABLAN) (GUARDAN Y SACAN COSAS) (HABLAN) |
| 17 | | M tr | atsirentsje, ma miekumpojku (HABLA CON UN Eq) IC a ver ia guardados, apresúrense a ver ya |
| 18 | | M tr | pijchutichesĩnje t'ak'uketia.. librunisĩni p'ijchutusĩje.. librunisĩni saquen su libro.. saquen los libros.. los libros |
| 19 | | M tr | p'ijchutusĩnje matematikiri.. IC matematikiri, desafios matemáticos.. saquen el de matemáticas.. IC matemáticas, |
| 20 | | Aos | (HABLAN) (GUARDAN Y SACAN COSAS) (HABLAN) |
| 21 | | M tr | kokanje jimpoka iasĩ jimachi unharikoksĩnka ia.. ciento seis, apresúrense porque ahora vamos a resolver problemas en el libro.. |

| | | | |
|----|--|----------|--|
| 22 | | M | ciento nueve |
| 23 | | Aa tr | desafio matematiku ¿el de desafío matemático? |
| 24 | | M tr | jo.. ciento seis ruchi uenaka si.. vamos a empezar en la pagina ciento seis |
| 25 | | Ao | ¡ciento seis! |
| 26 | | Aa2 | lápiz ampo ano ¿con el lápiz verdad? |
| 27 | | M tr | lápiz ampochi karanharikoka... ciento seis sí con el lápiz... |
| 28 | | M | muy bien... a ver... |

Al igual que con los fragmentos anteriores que marcan una nueva fase de la clase, podemos observar cómo se van negociando los cierres y las entradas de las actividades. Los turnos se construyen a partir de: a) la mención del término de la actividad (línea 1); b) el anuncio de lo que se tiene que hacer o la siguiente actividad (líneas 1-4); y c) de lo que se necesita para llevarlo a cabo (líneas 3-4). Una vez que se tiene esta información, el M recurre a la repetición de estos elementos, especificando la asignatura y la página, a lo que los Aos expresan sus dudas (líneas 5-28). La secuencia de turnos establece condiciones para el próximo (relevancia condicional) pues el M siempre retoma lo que dicen los Aos para reparar o reafirmar la instrucción. Es decir, que las negociaciones que se dan en situaciones asimétricas (como pasa en la relación institucional maestro-alumnos) se tienen que ratificar o negar sobre la base de los turnos previos.

- Evaluación *Fragmento 2 de 3*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|---------|---|
| 1 ¹⁶⁸ | | M tr | bueno.. a ver ia.. arinsĩ je ka kurankontse je ia ampeksĩni arhisĩni bueno.. a ver ya.. lean y comprendan lo que les dice el libro |
| 2 | | M tr | indiechinku jiksĩni nu arhistiksĩnka, indiechinku IC... a ver arhinsĩ je ahĩ no les voy a ayudar lo van a hacer solos IC... a ver lean |

¹⁶⁸ Línea 592 en la transcripción

| | | | |
|---|--|---------|--|
| 3 | | M tr | ka kurankuntse turimpo, iasini turimpo kurankutsintse je ia ka y comprendan lo que dice el libro en español, lo van a comprender en español y |
| 4 | | M tr | karachensini... escriban el resultado... |
| 5 | | Aos | (COMIENZAN A LEER) (HABLAN) (SACAN PUNTA) |

Cuando los alumnos ya están en la página 106, el profesor da la instrucción que de manera individual resuelvan los problemas, poniendo énfasis en comprender lo que está escrito en español (líneas 1-5). Esto es importante porque los Libros de Texto (LT) están escritos en la L2 de los chicos y la clase se está desarrollando en p'urhepecha. Sumado a esto, ya vamos ubicando que el tipo de texto al que se van a enfrentar los chicos en la lectura es breve, pero da la información necesaria para resolver las preguntas típicas de un problema matemático, conjuntando así otra manera de leer o aproximarnos a diferentes tipos de textos.

- Evaluación *Fragmento 3 de 3*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|---------|---|
| 1 ¹⁶⁹ | | Aos | (HABLAN) (ESCRIBEN) (SE LEVANTAN) (HABLAN) |
| 2 | | M tr | jarhojperije kurankunduni, a ver jankurintsije kuranduni, IC... traten ayúdense a comprender, a ver comprendan el problema, IC... |
| 3 | | M tr | de comprender, traten de comprender, kurankonsije, maturu na comprendan ¿qué es lo que dice |
| 4 | | M tr | arhisini... a ver, kurankisije, a ver na arhisini (SE ACERCA a Aos) el libro ... a ver, comprendan ¿qué es lo que les dice el libro? |
| 5 | | Aos | IC |
| 6 | | Estr | (LEE LT) si el conejo da 3 saltos, la rana 6 y el chapulín 12 ¿qué |
| 7 | | Estr | distancia ha recorrido cada animal? |
| 8 | | M tr | na axani kaniku tsankuarisini auani ¿cuánto está saltando el conejo? |
| 9 | | Estr | tres |
| 10 | | M | no |

¹⁶⁹ Línea 612 en la transcripción

| | | | |
|----|--|-----------|---|
| 11 | | Yad | saltos |
| 12 | | M tr | na xani tsankuarisīni ¿cuánto saltó? |
| 13 | | Yad | un medio |
| 14 | | Estr | un medio |
| 15 | | M | un medio, ¡muy bien!... |
| 16 | | M tr | kaaa indechikusī miiopoaka na xaniksī tsankuarixini... enkaksī tanimu yyyy van a ir contando los saltos... cuando hacen tres |
| 17 | | M tr | sīniaru tsakuarisīnka, na xani kaniku tsankuarisīni saltos ¿en cuánto se convierte? |
| 18 | | Yad tr | ma ka med../ uno y med../ |
| 19 | | M tr | ma ka medio uno y medio |
| 20 | | M tr | turi jimpo nenachi arheia ¿cómo le decimos en español? |
| 21 | | Yad | un entero.. |
| 22 | | M | un entero más.. |
| 23 | | Estr | más un medio |
| 24 | | Yad | medio |
| 25 | | M | ajá... |

Para comprender este fragmento, hay que aclarar que la lectura de Estrellita corresponde al inciso “b” del problema “2” del LT¹⁷⁰, en donde ya se explicitó que cada animal salta en medios, cuartos y octavos de metro. Lo seleccioné porque muestra el conocimiento que tienen las Aas que participan en la interacción respecto al contenido. Me refiero a la representación equivalente entre números (1/2), letras/formulación oral de una cantidad (un medio) y figuras (dibujos, trabajo con papelitos de colores) de los números fraccionarios (líneas 6-24). Además, se hace una especie de transferencia y equivalencia en cuanto a esa representación en la L2 (líneas 20-24).

¹⁷⁰ Ver anexo

Seguido a esto, el grupo continuó con el siguiente problema¹⁷¹ hasta que llegó la hora del recreo.

Anexo1. Problemas del LT Desafíos Matemáticos, Tercer Grado, 2014-2015. Pp. 106-107

2. Un conejo, una rana y un chapulín tienen que cruzar un puente que mide 2 metros de largo. El conejo da saltos de $\frac{1}{2}$ metro, la rana de $\frac{1}{4}$ y el chapulín de $\frac{1}{8}$. Contesten las siguientes preguntas.



106 | Desafíos matemáticos

- a) ¿Cuál de los tres animales da saltos más largos?

- b) Si el conejo da 3 saltos, la rana 6 y el chapulín 12, ¿qué distancia ha recorrido cada animal?

Bloque IV



6.3 Clase 3: Estos son figuras geométricas

a. Descripción del Evento en su conjunto

Antecedentes

En esta clase se trata un contenido de matemáticas en la segunda lengua de los niños con el mismo enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICL), en donde se aprovecha el tema para enseñar ciertos elementos del español como el uso de artículos, ver-

¹⁷¹ Sólo se trabajaron en esta clase los problemas 2 y 3 del LT.

bos en gerundio, uso de pronombres, género y número. Podemos observar que el profesor dirige toda la dinámica (frontalmente) y organiza las actividades que ayudarán a cumplir con el objetivo curricular y lingüístico que se propuso con los niños. Las interacciones son básicamente secuencias IRE durante todas las actividades y es el maestro quien más habla y quien corrige algunas *formas* del español y ciertos comportamientos de los niños.

Descripción de la clase

La clase comienza con una canción “para romper el hielo¹⁷²” y para indicar al grupo que será una clase en español. Esta actividad lúdica marca el inicio, y como veremos más adelante, también el final de la clase de segunda lengua. Al terminar la misma, hay una pregunta del profesor que supone un conocimiento previo de los alumnos sobre figuras geométricas. En ese sentido, 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 de a una mientras pregunta y pegándolas 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”. Posteriormente, se pregunta abiertamente a quién le gustaría “hacer” cada una de ellas, formando cuatro equipos con dos niños cada uno. Después de armados los equipos, el profesor entrega el material que necesitarán para trazar las figuras en el patio de la escuela.

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*:

¹⁷² Expresión usada por el profesor cuando discutimos la clase posterior a su aplicación.

“artículo indeterminado + sustantivo = un triángulo/ cuadrado/ círculo/ rectángulo”¹⁷³. 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 y su *uso* directo con la instrucción= 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”).

El registro lo realicé el 23 de septiembre del 2013 en la escuela Benito Juárez con el grupo de quinto grado y la grabación tiene una duración de 60min.¹⁷⁴

a. Planeación de clase y su relación con el currículo

En la planeación del maestro, observamos cómo bajan algunos elementos del Plan de Estudios (SEP) y del Programa de enseñanza de español como L2. Como ya vimos, éstos se articulan en los Planes Bimestrales, por lo que los maestros pueden acceder a ellos desde

164 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.

¹⁷⁴ La transcripción semi interpretativa de esta clase (AI-E-1), así como de las siguientes dos (E-1), (E-2), estuvieron a cargo mío.

este instrumento pues aquí que se vinculan los contenidos de asignatura –matemáticas en este caso- con los de ambas lenguas –español en este caso-, y pueden utilizarlos en sus planeaciones detalladas (semanales o diarias).

Planeación clase AI-E-1

| Contenidos intra e inter culturales | Competencias | L | Actividades | Vocabulario | Materiales |
|---|--|--------|--|---|---|
| MATEMÁTICAS Eje: Forma, espacio y medida Tema: Figuras Subtema: Figuras planas | 1.5 Trazar triángulos y cuadriláteros mediante recursos diversos | L 2 | Pedir / dar información sobre características de objetos <i>-recordar las figuras geométricas. Preguntarlas y pegarlas en el pizarrón.</i> <i>-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</i> <i>-triángulo: cuando yo diga mover las manos, ustedes van a mover las manos</i> <i>-cuadrado: cuando yo diga mover la cabeza..</i> <i>-rectángulo: cuando yo diga caminar..</i> <i>-círculo chico: cuando yo diga saltar..</i> <i>-círculo grande: cuando yo diga correr..</i> <i>Preguntar ¿qué están haciendo?, ¿qué hicieron?, ¿qué figura dibujaron?</i> | Descripciones con oraciones subordinadas: adjetivas, explicativas y especificativas <i>Preguntar y realizar acciones</i> | Figuras geométricas Regla Gises Lazo |

En este caso, además, el profesor preparó una serie de actividades detalladas que no venían en su planeación semanal y que aquí aparecen en cursivas, pues su material guía estaba hecho a mano. Esto 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 después de la aplicación, el docente me comentó que se encontraba “preocupado” por el deficiente desarrollo de los alumnos en español, en específico con su expresión oral.

c. Segmentación gruesa y resumen

La organización de la clase consta de tres unidades básicas: introducción, desarrollo y evaluación.

- Introducción: “*estos son figuras geométricas*” (líneas 1-114 en la transcripción)

El profesor inicia con una canción en español para señalar una hora de trabajo en segunda lengua, lo cual crea una apertura del evento. Seguido de esto, les indica el tema a tratar durante la clase, que refiere a las figuras geométricas. En ese sentido, presenta cuatro figuras básicas (cuadrado, triángulo, rectángulo y círculo) las cuales están pegadas en el pizarrón y realiza una secuencia IRE alrededor del nombre de éstas (relación entre imagen y nombre).

- Desarrollo (líneas 115- 496 en la transcripción)

Esta unidad está compuesta de tres subunidades: a) la formación de equipos de trabajo: “*¿quién quiere hacer un ...?*” que indica a los chicos que la actividad se realizará en equipos y que por la pregunta, se insta a participar en el trazo de las cuatro diferentes figuras. b) asignación de la tarea¹⁷⁵: “*a trazar*” en donde se explica a los alumnos qué figura y con qué medios realizarán la misma. c) ejercicio: “*mover la cabeza, las manos, saltar, caminar y correr; ¿qué van a hacer?*”; una vez que tuvieron su figura trazada, el profesor indica un ejercicio según cada equipo para realizar un movimiento corporal.

- Evaluación y cierre: “*¿qué hicieron?*” (líneas 497- 591 en la transcripción)

De nuevo el profesor marca las interacciones a partir de secuencias IRE en donde les pregunta a los alumnos qué figura hicieron y se hace el cierre a partir de la repetición de la canción que se hizo en la apertura. Llama la atención que en esta fase se incluyen/piden en las respuestas las formas gramaticales que se trabajaron en la clase.

¹⁷⁵ La tarea asignada corresponde al aprendizaje esperado programado en el material curricular y que es retomado en la planeación semanal.

d. *Análisis e interpretación de sentido en la interacción*

Sobre la base de la segmentación, se seleccionaron algunos fragmentos que ilustran cada una de las unidades expuestas. Pongo el acento en las relaciones entre contenidos y lenguas para mostrar cómo en este caso la segunda lengua se impone en cierta medida al contenido matemático.

AI-E-1, 23.09.13

- Introducción “*estos son figuras geométricas*” Fragmento 1 de 2

| L | T | IA | Texto |
|----|----|-----|---|
| 1 | 1 | M | ustedes ya saben qué es esto (MUESTRA FIG) ¿verdad? |
| 2 | 2 | Aos | ¡si!, ¡si! |
| 3 | 3 | M | ¿qué es? |
| 4 | 4 | A1 | cuadrado |
| 5 | | A2 | un cuadrado |
| 6 | 5 | M | ¿qué figura es? |
| 7 | 6 | A1 | el cuadrado |
| 8 | 7 | A2 | cuatro esquinas |
| 9 | | A3 | cuatro esquinas |
| 10 | | A2 | cuatro../ |
| 11 | 8 | M | ¿qué figura es? |
| 12 | 9 | A4 | el cuadro |
| 13 | | A3 | el cuadro |
| 14 | 10 | M | es un.. |
| 15 | 11 | A1 | cuadro |
| 16 | | A2 | cuadro |
| 17 | | A3 | cuadrado |
| 18 | 12 | M | ¿qué es? |
| 19 | 13 | A1 | es un cuadrado |
| 20 | 14 | A2 | es un círculo |

| | | | |
|----|----|----|-----------------|
| 21 | 15 | M | ¿es un círculo? |
| 22 | 16 | A1 | ¡cuadrado! |

El M inicia con una pregunta que alude al conocimiento previo de los alumnos sobre la figura cuadrado, la cual muestra a todo el grupo (línea 1). Si bien hay una respuesta afirmativa (línea 2), cuando se especifica la cuestión (línea 3), siguen una serie de turnos en donde no queda claro qué es lo que busca/quiere el profesor pues sigue haciendo la misma pregunta (líneas 6, 11, 14, 18). Del lado de los Aos, considero por la secuencia interactiva, que hay una confusión que se expresa en las respuestas (líneas 4, 5, 7, 8, 12, 15, 17, 19). Aquí observamos cómo los Aos usan preposiciones, artículos, adjetivos y características para definir/nombrar a la figura que pide el M. Sin embargo, no hay una respuesta afirmativa de parte de éste y se produce una confusión mayor cuando un Ao, da el nombre de otra de las figuras (línea 20). Aquí sí hay una respuesta de parte del M en forma de pregunta (línea 21), a lo que el A1 vuelve a responder (línea 22).

- Introducción “*estos son figuras geométricas*” Fragmento 2 de 2

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|-----|-------------------------------|
| 1 ¹⁷⁶ | | M | esta (SEÑALA) ¿qué figura es? |
| 2 | | Aos | ¡cuadrado! |
| 3 | | M | es un.. |
| 4 | | Aos | ¡cua-dra-do! |
| 5 | | M | (SEÑALA) |
| 6 | | M | ¿qué figura es? |
| 7 | | Aos | ¡es un rec-tán-gu-lo! |
| 8 | | M | (SEÑALA) ¿qué figura es? |
| 9 | | Aos | ¡es un |
| 10 | | Aos | cír-cu-lo! |
| 11 | | M | (SEÑALA) ¿qué figura es? |
| 12 | | Aos | ¡es un triángulo! |
| 13 | | M | es un triángulo. es- |

¹⁷⁶ Línea 83 en la transcripción

| | | | |
|----|--|-----|---|
| 14 | | M | tos son figuras geométricas.. ¿cómo se llaman? |
| 15 | | A1 | estos son fi../ |
| 16 | | Alg | ¡geométricas! |
| 17 | | Alg | fi-gu-ras geomé-tri-cas |
| 18 | | M | ¿cómo se llaman? |
| 19 | | A1 | estos son figuras geométricas |
| 20 | | M | ¿son? |
| 21 | | A2 | figuras geométricas |
| 22 | | M | figuras geo-mé-tri-cas... ¿cómo se llaman? |
| 23 | | Aos | estos son.. figuras geométricas |
| 24 | | M | muy bien.. faltan muchos eh.. |
| 25 | | Alg | ¡siii! |
| 26 | | M | nomás aquí tenemos cuatro figuras.. |
| 27 | | M | hay muchos; falta..esteee..como se llama.. el rombo, falta el.. octágono, |
| 28 | | M | el hexágono, falta.. muchos ahí.. faltan muchos, faltan todavía ahí al- |
| 29 | | M | gunos.. |
| 30 | | A1 | ¿diez? |
| 31 | | M | ¿si?, pero con esos vamos a trabajar... |
| 32 | | A2 | si |

Una vez que los Aos se han apropiado de la forma que busca el profesor para referirse a cada una de las figuras (“es un”), hace una especie de repaso en donde va señalando las cuatro figuras que ya pegó en el pizarrón (líneas 1-13). Mencionadas las cuatro, el M nombra el campo semántico (líneas 13-14) y vuelve a preguntar (línea 14). La respuesta también se negocia, pues vemos cómo el A1 repite la forma que contiene la pregunta y que se ha estado ejercitando (línea 15); es interrumpido por Alg (líneas 16 y 17). Y tres veces más se vuelve a la secuencia IRE (líneas 18-23).

Seguido de la respuesta afirmativa del M, les explica que el campo semántico es más amplio y que consta de más figuras de las que se están mostrando en el aula y con las que tra-

bajarán; da algunos ejemplos sobre las que faltan, lo que provoca el interés del A1 respecto al número de figuras (líneas 24-32).

- Desarrollo *Fragmento 1 de 4*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|-----|---|
| 1 ¹⁷⁷ | | M | ahorita.. ahorita me van a hacer.. dos niños me van a hacer un triángu- |
| 2 | | M | lo, dos niños me van a hacer un triángulo |
| 3 | | Luc | ¡yo! |
| 4 | | M | ¿quién quiere hacer el tri- |
| 5 | | M | ángulo? |
| 6 | | Luc | ¡yo!, ¡yo! (LEVANTA MANO) ¡dos!, ¡dos! (SEÑALA A Saúl) |
| 7 | | Sau | ¡yo!, ¡yo! ¡dos!, ¡dos! |
| 8 | | M | ¿quién? |
| 9 | | Luc | ¡yo, Saúl! |
| 10 | | M | Lucas y Saúl me van a hacer un triangulo, ahorita van |
| 11 | | M | a hacer un triángulo, ahorita../ |
| 12 | | Luc | ¡un hoja!, ¡un hoja!, ¡un hoja! |
| 13 | | M | me van a hacer |
| 14 | | M | un triángulo allá afuera ¿sí?... ¿qué |
| 15 | | L/S | (BRINCAN, GRITAN, APLAUDEN) |
| 16 | | M | van a hacer ustedes? me van a hacer un triángulo. muy bien |
| 17 | | L/S | ¡un triángulo! |

En este fragmento vemos cómo se organiza el trabajo en equipos a partir de la propuesta del M sobre quién quiere hacer un triángulo (líneas 1-2, 4-5). Una vez delimitado el objetivo de la formación de un equipo y sus integrantes (líneas 6-11), se comienza la negociación respecto a los medios que se necesitan para llevar a cabo la tarea que supone dibujar o trazar la figura (línea 12). En ese sentido, se tiene que hacer explícito el espacio y la actividad a manera de que quede claro (líneas 13-17).

¹⁷⁷ Línea 115 en la transcripción

- Desarrollo *Fragmento 2 de 4*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|-----|--|
| 1 ¹⁷⁸ | | M | a ver.. ¿quién hizo el.. este.. el triángulo?, ¿quién hizo?, ¿quién hicie- |
| 2 | | M | ron? a ver.. |
| 3 | | A1 | ¡Lucacheran! |
| 4 | | Luc | ¡yo! |
| 5 | | A2 | ¡ustedes! |
| 6 | | M | ¿yo?, ¿yo hice? ¿yo hice?, ¿quién? |
| 7 | | Luc | (NIEGA CON LA CABEZA) |
| 8 | | Luc | ¡nosotros! |
| 9 | | M | ¿con quién? |
| 10 | | Luc | Saúl |
| 11 | | M | a ver vénganse para acá con Saúl, véngan- |
| 12 | | M | se acá vénganse acá (LOS ACOMODA); ¿quiénes hicieron |
| 13 | | L/S | (SE JUNTAN, CAMINAN) |
| 14 | | M | el rectángulo?... |

Continuando con el desarrollo y una vez trazada la figura, se comienza con la siguiente fase, que es ubicar a cada equipo dentro de la misma. Seleccioné este fragmento porque muestra las problemáticas que se tienen con el *uso* del español en distintos tiempos verbales y las diferentes reformulaciones y confusiones que se dieron para llevar a cabo la intención de esta interacción entre M-Aos. No obstante, se logra con éxito la tarea a través de múltiples negociaciones (líneas 1-14).

- Desarrollo *Fragmento 3 de 4*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|-----|--|
| 1 ¹⁷⁹ | | M | bueno... entonces cuando yo diga.. cuando yo diga mover las |
| 2 | | Aos | ((gritan)) |
| 3 | | M | manos (SE DIRIGE Eq Triang), ustedes van a mover las manos, ¿sí?.. |

¹⁷⁸ Línea 285 en la transcripción

¹⁷⁹ Línea 324 en la transcripción

| | | | |
|---|--|-----|---|
| 4 | | M | ¿qué van a hacer? cuando yo diga mover la cabeza |
| 5 | | L/S | mover las manos |
| 6 | | M | (SE DIRIGE Eq Cuadr), ustedes van a mover la cabeza; ¿qué van a ha- |
| 7 | | M | cer? a ver, cómo a ver.. |
| 8 | | EqC | mover la cabeza (MUEVEN CABEZA) |
| 9 | | Aos | ((risas)) |

Una vez que cada equipo está ubicado en su figura geométrica, se pasa a la siguiente fase del desarrollo que es indicar al equipo una acción corporal que deberán llevar a cabo cuando escuchen la instrucción. El profesor fue con cada uno de ellos para especificarles lo que deberán hacer según la relación descrita. Esta etapa fue muy divertida para ellos por los movimientos corporales. Otro elemento que se sigue destacando es el *uso* de formas de la L2, que en este caso están vinculadas a los tiempos verbales (líneas 1-9).

- Desarrollo *Fragmento 4 de 4*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|-----|--|
| 1 ¹⁸⁰ | | M | ¡mover la cabeza! ¿qué están haciendo? ¿eh? |
| 2 | | L/S | (MUEVEN) |
| 3 | | Alg | mover la cabeza |
| 4 | | M | mo-vien-do la cabeza, moviendo la cabeza; ¿cómo qué? |
| 5 | | Ao | como burros |
| 6 | | Aos | ((risas)) ((risas)) |
| 7 | | M | ¿como los burros? ¡saltar! ¡saltar! |
| 8 | | Alg | siii |
| 9 | | J/L | (SALTAN) |
| 10 | | M | ¿quiénes están saltando? los que están en qué figura |
| 11 | | Alg | Josefina y Lupita |
| 12 | | Aos | ¡círculo! IC |

¹⁸⁰ Línea 442 en la transcripción

Finalmente, se lleva a cabo la actividad. Ya se han sentado las bases y se han dicho las instrucciones según el equipo y su figura geométrica. De nuevo vemos las diferencias entre tiempos verbales y cómo, a partir de la práctica, se relacionan con acciones directas y cómo éstas cambian en sus *formas*. Hay una pregunta que guió al profesor en esta actividad, formulada en gerundio (líneas 1, 4, 10) y que se aprovecha para hacer el vínculo entre la acción nombrada por el M, la figura a la que pertenece y la acción realizada por los chicos (líneas 1-12).

- Evaluación y cierre “¿qué hicieron?” *Fragmento 1 de 2*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|-----|--|
| 1 ¹⁸¹ | | M | ¿quiénes están moviendo las manos? ¿qué figura tiene Saúl y |
| 2 | | Luc | ¡yo!, ¡yo! |
| 3 | | A1 | Saúl y../ |
| 4 | | M | Lucas? ¿eh? es un.. triángulo, ¿ver- |
| 5 | | Aos | ¡triángulo! ¡triángulo! |
| 6 | | A1 | figura triángulo figura triángulo |
| 7 | | M | dad?.. bueno../ (COMIENZA A CANTAR) a aplaudir, a aplaudir, todo |
| 8 | | M | el mundo a aplaudir ¿qué están haciendo? |
| 9 | | Aos | (APLAUDEN) ¡aplaudir! |
| 10 | | M | a-plau-dien-do; ¿qué están haciendo? (CANTA) a chiflar, |
| 11 | | Aos | ¡aplaudiendo! |
| 12 | | M | a chiflar, todo el mundo a chiflar ¿qué están haciendo? |
| 13 | | Aos | (CHIFLAN) |
| 14 | | A1 | ¡a chiflar! |
| 15 | | A2 | ¡achiflando! ¡achiflando! ¡achiflando! |
| 16 | | M | ¿eh?, ¿a chiflar? ¿están..? |
| 17 | | Aa | ¡chiflando! |
| 18 | | M | chiflando (CANTA) a cantar, a cantar todo el mundo a... |

¹⁸¹ Línea 497 en la transcripción

En el cierre de la actividad se recapitula lo que hicieron los equipos en sus figuras. De esto destaco dos cosas: la primera tiene que ver con las respuestas de los alumnos que contestan con el sustantivo (figura geométrica) y los que repiten el sustantivo de la pregunta del M (líneas 5 y 6); la segunda va sobre el uso de gerundios y su relación con la acción que se está llevando a cabo (líneas 10-18) pero también en donde se está aplicando una *forma* como vemos en el *uso* del aplaudiendo, achiflando. En este sentido, podríamos hablar de un Patrón de respuestas en las secuencias IRE que se usaron durante la clase y la cómo los AOs aplican la *forma* a los diferentes verbos, como vemos en las líneas 14, 15 y 17.

- Evaluación y cierre “¿qué hicieron?” *Fragmento 2 de 2*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|-----|--|
| 1 ¹⁸² | | M | (SE DIRIGE A Eq) ustedes ¿qué figura hicieron? ¿un... |
| 2 | | L/S | triángulo un |
| 3 | | L/S | triángulo |
| 4 | | M | un triángulo (SE DIRIGE A Eq) ustedes ¿qué figura hicieron? |
| 5 | | As | (SILENCIO) |
| 6 | | M | ¿un... ¿un... un círculo y ustedes (SE |
| 7 | | Aa | ¡circo! |
| 8 | | Alg | un círculo |
| 9 | | M | DIRIGE A Eq) ¿qué figura hicieron? un círculo pero.. |
| 10 | | Alg | ¡un círculo grande! |
| 11 | | Aa | ¡grande! |
| 12 | | M | grande, grande, ¿verdad? ¿cómo la Tierra? |
| 13 | | A1 | ¡como la Tierra! si |
| 14 | | M | no tanto, no, la Tierra está muy grande.. bueno vámonos al salón |

Pese a que ya se había cantado la melodía que anunciaba el cierre del evento, el profesor hace una última ronda de preguntas a cada equipo sobre la figura que hicieron y llama la atención la negociación respecto a la figura círculo, que una Aa confunde (línea 7) y a la que se le agrega un adjetivo para diferenciar la figura de mayor tamaño (línea 10). A este

¹⁸² Línea 569 en la transcripción

respecto, vemos cómo el A1 aprovecha el adjetivo para hacer una comparación con el planeta, lo cual me parece refleja otro conocimiento que podría ser aprovechado en este u otro momento pedagógico (líneas 12-14).

6.4 Reflexión final

Lo primero que querría acotar es que el análisis y reflexiones que presento en este capítulo, son las interpretaciones que hago de las matemáticas en cuanto al proceso de enseñanza de las mismas en un contexto educativo indígena y bilingüe, por lo cual no atienden a profundidad los planteamientos y debates en torno a las particularidades de esta disciplina científica. En ese sentido, busco relacionar la manera en que las lenguas apoyan el proceso de enseñanza de los contenidos matemáticos propuestos en los Planes de Estudio, particularmente desde la SEP y por consecuencia, si el enfoque pensado para lograrlo (AICL) es útil para explicar parte del mismo.

Lo siguiente que recupero, es que los instrumentos que se han diseñado en el proyecto no necesitan de formulaciones técnicas. De manera puntual, me refiero a los formatos de planeación que son una copia de los realizados por los profesores y que tienen diferencias entre sí en cuanto a la estructuración interna. Algunos elementos que aparecen, apuntan a las maneras en que ellos conciben algún contenido o temática; por ejemplo, en la primer clase (AI-P-1) el M hace referencia al “uso correcto” de clasificadores en su planeación pues me comenta que ya cada vez más, en la comunicación en SI-UR, parecen ya no ser necesarios. Es decir, que por lo que se conoce como simplificación gramatical, los hablantes en lugar de decir *iumu ich'aku plantani* /cinco alargados plátanos/ (la *forma* correcta), se coman el clasificador en esta forma *iumu plantani* /cinco plátanos/ e incluso, se tenga que hacer explícita la relación de característica física de los objetos (plátano, pan, naranja) con el morfema (largo, plano, redondo) como vimos durante las interacciones.

El tema común de las tres clases presentadas, intenta hacer evidente, a través de las interacciones, la relación entre los contenidos de asignatura (matemáticas) y las dos lenguas que se trabajan en la escuela (p'urhepecha y español). En este punto, aparece por una parte, el *input* que ofrece la lengua más fuerte de los Aos para ampliar los *usos* del p'urhepecha y

apoyar la enseñanza de matemáticas: hay cierto equilibrio entre lengua y contenido, que observamos desde las planeaciones del maestro hasta los salones de clase. En contraparte, en la clase de español vemos como la lengua se trabaja mucho más que el contenido de matemáticas: esto es, que se dio más peso al trabajo con las *formas* y el *uso* de la L2.

Respecto al *input* que ofrece la lengua más fuerte de los IA (clase 1 y 2), es importante resaltar la manera como se construyen las relaciones entre las *formas* y categorías del p'urhe y los contenidos de esta asignatura, lo que rompe con la idea de que las lenguas indígenas sólo pueden servir para ciertas materias o contenidos. Analizamos cómo, para nombrar y referirse a un objeto, se requiere de un morfema (clasificador de forma) y que para dividirlo y fraccionarlo, se cuenta con un repertorio de verbos que especifican el tamaño y la herramienta que se use para cortarlo. Al mismo tiempo, observamos cómo esto se aprovechó para introducir un contenido, lo que “traduce” esta forma de representación desde la lengua al trabajo con los números fraccionarios, produciendo otras representaciones a través de las imágenes en los papeles y en la resolución de problemas y operaciones aritméticas del LT. Llevar esta *forma* de comunicación para enseñar y aprender matemáticas demuestra con mucha fuerza las posibilidades de ampliar el *uso* del p'urhepecha y aplicarlo con eficiencia a un dominio, en este caso el de las matemáticas occidentales.

Para el caso de la enseñanza y el aprendizaje de números fraccionarios se requiere del manejo y la comprensión de una multiplicidad de nociones abstractas para representar la división, reparto y asociación de las partes de “un todo”, que tiene además “escrituras equivalentes” según la situación o el problema. Lo anterior supone un reto para maestros y alumnos, pues según la *Guía para el maestro de los Programas de Estudio* (2011), el estudio de las fracciones constituye “una de las áreas de mayor falla en las escuelas a nivel mundial, junto con los números decimales” y por esta razón recomiendan a los profesores que “es importante que los alumnos «descubran» y comprendan que dependiendo la situación, *las fracciones adquieren distintos significados y que éstas, pueden ser representadas de diversas formas*” (p. 334 *cursivas mías*).

Observamos entonces la importancia sobre la conceptualización en la comprensión de los números fraccionarios, particularmente cómo la representación dota de sentido a esta noción y es justo en esta parte donde articulamos las *formas* del p'urhepecha que apoyan este proceso pues como vimos más arriba, esta lengua cuenta con morfemas que asignan una característica física/espacial a los objetos: largo, plano y redondo, y que, dependiendo de dicha propiedad, también se le asignará un verbo “para denominar las diferentes formas de descomponer un objeto entero”. Gómez (2017: 50) menciona que “las expresiones del espacio” que inciden en “zonas de gramática de las lenguas” son un rasgo común en las lenguas mesoamericanas; por lo general, se relacionan con “morfemas de partes del cuerpo, clasificadores numerales y verbos clasificatorios” que se conforman como esquemas espaciales.

En cuanto al enfoque de enseñanza del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICL), mencionaré que estas clases son reflejo de los procesos de trabajo colectivo que han logrado articular, en distintos niveles, los contenidos de ambas lenguas con los de las diferentes asignaturas. En el caso de las clases de matemáticas que vimos, se manifestó “el lenguaje de áreas académicas *específicas*”, se mostraron “habilidades de pensamiento superiores como evaluar, inferir, generalizar y clasificar” partiendo de “la convención de la lengua” p'urhepecha lo que muestra, según Cummins (2002) la construcción de competencias cognitivamente exigentes y descontextualizadas CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), que se diferencian de las habilidades de comunicación interpersonal básica y contextualizadas o BICS (Basic Interpersonal Communication Skills). En los casos presentados, se está construyendo un CALP del p'urhe dentro del ámbito del pensamiento occidental, lo que según esta teoría, facilita las posibles transferencias entre las dos lenguas. Es decir que CALP con las matemáticas podría desarrollar competencias que después se transferan al español idealmente.

Al respecto, Dresser (2012: XVI) menciona que “el ritmo al que se aprenden los aspectos sociopragmáticos de la lengua es distinto al que se aprende la lengua académica.” Esto es, que muchas veces “el idioma social” se aprende con mayor facilidad “dentro de un contexto que tiene profundo sentido”, mientras que la lengua académica “por lo general está descon-

textualizada, y usualmente, se aprende por medio de conceptos que son abstractos y lejanos al mundo de los estudiantes”. El tender un puente entre las *formas* del p’urhe y lo más académico (lenguaje matemático -números fraccionarios, equivalencia, representación) facilita el desarrollo y consolidación del pensamiento matemático y de la lengua. Observamos también los diversos modos de apropiarse de los materiales por parte de los profesores, lo que nos ofrece múltiples perspectivas y temáticas sobre cómo se trabaja en este espacio escolar cuando se pone en práctica este enfoque de enseñanza.

7. Español como segunda lengua: recepción y producción de tipos de texto

Este capítulo analiza dos clases en que profesores y alumnos trabajan con y para producir diferentes tipos de texto español. Como vimos en el corpus de datos, el registro de clases que se sistematizaron en este componente del currículo, el español es una segunda lengua¹⁸³, fueron planificadas como tales (español/lengua L2). No obstante, seleccioné en el primer evento, una asignatura de Ciencias Naturales con alumnos de quinto año en Uringuitiro pues no observé ninguna clase en esta escuela durante el trabajo de campo. En ambos eventos se trabajan diferentes tipos de texto, lo que nos muestra las maneras en que se abordan estructuras textuales en el aula (cuestionario, ficha de datos personales). Es decir, cómo reciben y procesan la información y qué hacen con ella (cuestionan, discuten, argumentan, repiten, copian, entre otros). Sumando a lo anterior, observamos como resultados, las producciones orales y escritas de los alumnos.

7.1 Clase 1: Leer un texto y contestar un cuestionario

a. Descripción del evento en su conjunto

Antecedentes

Esta clase también puede considerarse un ejemplo del trabajo a partir del enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICL) que ya vimos en el apartado anterior. Sin embargo, aquí me interesa resaltar cómo se relaciona el contenido de asignatura con el trabajo a partir de un texto y cómo éste produce otro: un cuestionario. Es decir, que se trabaja con la recepción y producción de tipos de textos en la segunda lengua de los interactantes en la selección y presentación de información.

Descripción de la clase

En una primera parte se realizó una dinámica oral para la formación de cuatro equipos de trabajo con el nombre de planetas para después realizar un ejercicio de lectura de un texto

¹⁸³ Como ya se mencionó, actualmente (2019) hay un número creciente de alumnos que ya no tienen el p'urhepecha como primera lengua y con los cuales está trabajando un miembro del equipo. No obstante, aun podemos decir que en la mayoría de los estudiantes el español es una segunda lengua.

corto sobre el Sol¹⁸⁴, que fue la base para la resolución del cuestionario. Finalmente, se leyeron las respuestas a todo el grupo y se cerró la actividad.

El registro lo realicé durante un taller de Enseñanza de Español como Segunda Lengua¹⁸⁵ coordinado por Elin Emilsson el día 25 de mayo del 2011 en la escuela Benito Juárez con el grupo de quinto grado y la grabación tiene una duración de 35min¹⁸⁶.

b. Planeación de clase y su relación con el currículo

Como ya mencioné más arriba, se realizó un taller en Español L2 que fue la base de planeación de esta clase. El profesor aprovecha el contenido de su plan semanal para enseñarlo en español, partió del Plan Bimestral¹⁸⁷ y agregó algunos elementos que vemos a continuación:

Planeación clase E-1

| ¿QUÉ VOY A ENSEÑAR? | ¿PARA QUÉ? | ¿CÓMO LO VAN A APRENDER? | | ¿CUÁN DO? | ¿CON QUÉ? |
|--|--|--------------------------|---|---------------------------|---|
| Contenidos | Aprendizajes Esperados | L | Actividades | Martes 10:40- 11:30 | -Tarjetas con preguntas -Libro de texto pág. 134 |
| C. NATURALES Bloque 5: ¿Cómo conocemos? Tema 1: Descripción del sistema solar Ámbitos: El cambio y las | Compara los componentes del Sistema Solar y describe su organización y movimiento. Reconoce la importancia de la invención del te- | 2 | EL SOL -Presentar un dibujo del sol -Que cada alumno haga una descripción del sol -Hacer cuatro equipos a través de una dinámica. -Explicar la modalidad de trabajo -Dar las preguntas para que cada equipo investigue la respuesta y con la ayuda del maestro formular el enunciado a contestar. | | |

¹⁸⁴ Libro Ciencias Naturales, quinto grado. SEP. 2011-2012.

¹⁸⁵ El objetivo del taller fue retomar el enfoque de enseñanza de la L2 ligado a contenidos curriculares. Se trabajaron los aspectos de planeación y metodología en plenaria, para después aplicarlos a un conjunto de clases que fueron videograbadas. Además, se trataron los “elementos de gramática pedagógica” relacionados con la interacción, las habilidades, y la reflexión de la segunda lengua; por grado y “con explicaciones de relación nocional y uso, así como explicación de grados de dominio y relación con reflexión sobre la lengua”.

¹⁸⁶ La clase duró aproximadamente una hora no obstante, la grabación tiene muchas pausas.

¹⁸⁷ En el caso de quinto grado, los PB del proyecto sólo cuentan con una página para este bimestre (quinto). Como la asignatura está dividida por cinco bloques, con diferente cantidad de temas y ámbitos; aquí se programó juntar los tres ámbitos del tema I bloque V en un solo cuadro. También vemos que las columnas de la segunda lengua no corresponden a lo que se trabajó aquí. Sin embargo, podrían cubrir algún aspecto trabajado en el taller (ver PB quinto grado Pág. 172).

| | | | | |
|---|---|--|--|--|
| interacciones. La tecnología. El conocimiento científico. | telescopio en el conocimiento del Sistema Solar | 1.- ¿dónde se ubica el sol? 2.- ¿cuál es la temperatura del sol? 3.- ¿cuál es el radio del sol? 4.- ¿qué es el sol? | | |
|---|---|--|--|--|

En esta planeación observamos un punteo de las actividades a realizar, correspondientes a una hora de trabajo a la semana en esta asignatura. También se aprecia que el profesor “copió y pegó” los contenidos y aprendizajes esperados del PB. Por esta razón, considero importante una reflexión sobre cómo a partir de estos elementos del currículo, los maestros organizan actividades que apoyan el aprendizaje tanto de los contenidos de asignatura y de lengua (en la que se imparte una clase). En cuanto a ésta última, mencionaría además que si bien en la planeación aparece la L2, no se especifican los Aspectos, lenguaje y vocabulario propuestos en los Programas de Estudio (Programa de Enseñanza de Español como L2, Planes Bimestrales) lo cual podría facilitar/apoyar, la integración de contenidos y lenguas desde este nivel –2: planificación–.

c. Segmentación gruesa y resumen

La clase en su conjunto cuenta con tres unidades típicas: introducción, desarrollo y evaluación:

- Introducción “*el Sol*” (líneas 1-203 en la transcripción)

El profesor comienza una secuencia IRE a partir de una imagen (cartel) del Sol en donde explora los conocimientos previos de los niños sobre lo que es la estrella y sus características (tamaño, color, ubicación) y enseguida inicia una dinámica para formar cuatro equipos de trabajo. La dinámica consiste en repartir papelitos con la leyenda de los planetas Mercurio, Venus, Tierra y Marte; que estaban en un vaso y que cada alumno sacó (fue una especie de rifa), para después preguntar a cada niña y niño “¿en donde está el/la científico/a X?” a lo que los alumnos debían responder “estoy en el planeta X”. Una vez formados los cuatro equipos, les entregó a cada uno un papel con una pregunta la cual es lo que investigan en la página 134 del LT.

- Desarrollo “*van a investigar*” (líneas 204- 275 en la transcripción)

Se responden las preguntas por equipos, para esto debieron leer el texto del libro y seleccionar la información requerida en cada una. Una vez escritas sus respuestas, dos miembros de cada equipo se quedan en su lugar y dos salen a preguntar al resto de equipos sobre lo que investigaron a partir del texto para después escribirlo en sus cuadernos. En otras palabras, se comparten –oralmente- los resultados entre todo el grupo y se producen pequeños textos.

Si bien todos los alumnos leyeron el mismo texto y en él se encontraba todo para resolver cualquiera de las preguntas, fue importante **hablar** en español sobre el Sol pues rompe con la cotidianidad del contexto en donde predomina el p’urhe pues la comunicación dentro y fuera de la escuela, es decir en la comunidad, se lleva a cabo en la lengua indígena. Otra relación a destacar aquí, es la de las habilidades en ambas lenguas y las competencias pensadas y programadas para el grado y el contenido.

- Evaluación (líneas 276- 339 en la transcripción)

Una vez resuelta la tarea, el profesor comienza la evaluación a través de una secuencia IRE con base a lo que se trabaja durante la clase. Se aprovecha este espacio para ampliar y/o corregir la información.

d. Análisis e interpretación de la construcción de sentido en la interacción

Con base en la segmentación propuesta, seleccioné algunos fragmentos en cada fase del evento para su análisis. Pongo el acento en las *formas* que se ejercitaron y que son todo un tema en la enseñanza de la segunda lengua pues refieren a estructuras gramaticales y vocabulario, sobre todo. Sumado a esto, intento mostrar cómo los alumnos resolvieron la tarea y cómo están familiarizados con la localización de información dentro de un texto para dar solución a preguntas específicas.

E-1, 25.05.11

- *Introducción “el Sol” Fragmento 1 de 3*

| L | T | IA | Texto |
|----|----|-----|--|
| 1 | 1 | M | vamos a hablar español, ¿están de acuerdo o no? |
| 2 | 2 | Alg | si |
| 3 | | Alg | si |
| 4 | 3 | M | bueno... ¿ustedes |
| 5 | | M | ya conocen que es esto? (SEÑALA CARTEL) ¿verdad? |
| 6 | 4 | Alg | si |
| 7 | | Alg | si |
| 8 | 5 | M | ¿qué es? |
| 9 | 6 | Alg | Sol |
| 10 | | Alg | Sol |
| 11 | 7 | M | ¿qué? |
| 12 | 8 | Aos | ¡Sol! |
| 13 | 9 | M | eL sOl, ¿verda?... ¿quién me puede platicar.. algo del |
| 14 | | M | Sol?, ¿quién me puede platicar algo del Sol? (MIRA A LOS Aos) |
| 15 | | M | ¿quién me puede decir? |
| 16 | | Aos | (SILENCIO) |
| 17 | | M | algo del Sol, ¿quién? |
| 18 | | Aos | (SILENCIO) |
| 19 | | M | me pueden decir cómo es el sol, su tamaño, su color; ¿cómo es? (MIRA |
| 20 | | M | a Aos) |
| 21 | | Aos | (SILENCIO) |
| 22 | | M | a ver, ¿cómo es el Sol? (MIRA a Aos), ¿cómo es |
| 23 | | M | el Sol? (ABRE LAS MANOS) |
| 24 | 10 | Ao | grande |
| 25 | 11 | M | ¿ehm? |
| 26 | 12 | Alg | grande |
| 27 | | Alg | grande |
| 28 | 13 | M | ¿grande o../?; su |

| | | | |
|----|----|-----|------------------|
| 29 | | M | color, ¿cómo es? |
| 30 | 14 | Alg | amarillo |
| 31 | | Alg | amarillo |

En este fragmento vemos cómo se inicia la interacción de la clase. Lo primero es el aviso de que será en Español y una pequeña negociación sobre el común acuerdo de participar en el evento (líneas 1-3). Seguido de esto, el profesor se dirige al grupo a partir de una imagen del Sol y apela a los conocimientos previos de los alumnos para identificarlo (líneas 4-12). Una vez hecho esto, se pide ampliar la información (líneas 13-15, 17, 19, 22-23), reformulando y especificando características de la estrella, lo que genera una secuencia IRE.

Un alumno reconoce un rasgo del Sol (línea 24) y luego de que el profesor incite a la repetición, parece que va a preguntar a partir del adjetivo, pero se va hacia otro rasgo, realizando una pregunta específica sobre el color (líneas 28-29). Los alumnos responden con otro adjetivo (líneas 30-31). Respecto a la estructura de la interacción, resalto el formato de respuesta en el que un grupo de alumnos dice algo y enseguida otro grupo se cuelga diciendo lo mismo (turnos 2, 4, 6, 12 y 14). Otro aspecto a destacar es la *forma* ante preguntas del “cómo”, que piden descripción(es), que en este caso se reducen a adjetivos calificativos (líneas 19, 22, 24, 26-31). Otra cosa que me llama la atención apunta hacia la diferencia en el uso de artículos entre ambas lenguas. Un ejemplo es la respuesta de los alumnos “sol” (líneas 9, 10, 12); que aunque el profesor lo usa (línea 13), puede ser que haya que trabajarlo más para identificar que aunque en p’urhe no se use, en español sí.

Los silencios que se producen ante tres preguntas del maestro (líneas 14-21) y que entiendo como una “no respuesta” y que según Rebolledo (2015), puede ser significativo en la interpretación de interacciones. Para mí, puede ser que la primer pregunta que hace el M es muy abierta (línea 14); la segunda es la misma y tiene la misma respuesta (líneas 17-18); y la tercera si bien ya da algunos elementos, no especifica (líneas 19-21), por lo que apunto a una falta de precisión en la información que se solicita y ligado a esto, una deficiencia en poder tomar “algo” de lo que se conoce para construir una respuesta. Sin embargo, en los

siguientes turnos cuando el M hace las preguntas específicas, si hay respuestas, lo que puede sustentar esta pequeña interpretación.

- *Introducción “el Sol” Fragmento 2 de 3*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|-----|---|
| 1 ¹⁸⁸ | 1 | M | ¿si saben dónde se encuentra el sol? |
| 2 | | Aa | (MURMURA) |
| 3 | | M | ¿si o no?... ¿si |
| 4 | | M | saben o no?, ¿dónde se encuentra el sol? (MIRA A Aos) |
| 5 | | Aa | en el cielo |
| 6 | | M | (ASIENTE) en el cielo, ¿si?, en el cielo... bueno, ahorita vamos a |
| 7 | | M | hacer equipos para que ustedes me.. investiguen.. para que me |
| 8 | | M | hablen.. algo del sol, ¿si?, pero lo vamos a hacer de este modo para |
| 9 | | M | hacer.. los equipos.. ustedes van a ser científicos, ¿si?.. ustedes van a |
| 10 | | M | ser, este, unos.. buenos científicos.. que van a este.. a estar en un |
| 11 | | M | planeta, entonces yo les voy a preguntar.. ¿en dónde está el científico |
| 12 | | M | RamIro?, y ya él me va a contestar, ¿si?, en donde.. (BUSCA ALGO) |
| 13 | | M | para eso van a agarrar (MUEVE UN VASO CON PAPELES) un.. |
| 14 | | M | papelito; dejen (SE QUITA LA GORRA) ponerlo aquí (PONE LOS |
| 15 | | M | PAPELES EN SU GORRA) <i>pa</i> que se revuelvan (REVUELVE EN |
| 16 | | M | LA GORRA) mejor (CAMINA ENTRE LOS Aos, LES ACERCA |
| 17 | | M | LA GORRA) |
| 18 | | Aos | (TOMAN UN PAPEL) |
| 19 | | M | ahorita voy a decir.. ¿en dónde |
| 20 | | M | está la científica.. Isabel?, ¿en cuál planeta está la científica Isabel? |
| 21 | | M | (LE MUESTRA SU PAPEL) entonces abra y ahí dice.. ¿en cuál |
| 22 | | M | planeta estás? |
| 23 | | Isa | Marte, en el planeta Marte |
| 24 | | M | en el planeta Marte, pasa al |
| 25 | | M | centro del universo donde está el sol, ¡pásale! |

¹⁸⁸ Línea 38 en la transcripción

En este fragmento se explicita el qué y el cómo van a trabajar durante la clase: serán científicos y van a investigar en equipos y a través de preguntas escritas. En el inicio, vemos cómo se sigue con la dinámica pregunta-respuesta para ampliar y/o verificar los conocimientos previos de los niños (líneas 1-4), y es hasta la respuesta de una alumna sobre la ubicación del Sol en el cielo (línea 5), que el profesor continúa con la siguiente actividad, formar equipos para que investiguen “algo del Sol” (líneas 6-8) y enseguida explica el “modo para hacer los equipos” (líneas 8-9) que es sobre todo una especie de guión que el maestro implementa y que está organizada discursivamente en forma de “pasos a seguir”. Esto involucra a los niños en una secuencia interactiva: “ustedes van a ser unos científicos”, “buenos científicos”, “van a estar en un planeta”, “yo les voy a preguntar”, “él me va a contestar”, “para eso van a agarrar un papelito” (líneas 9-14); lo que constituye una tarea académica formulada en pasos o secuencialmente.

Una vez que tienen el papel, se repite este guión con el material listo y la dinámica de formación de equipos se pone en marcha ubicando a todos los alumnos del grupo en uno de los cuatro planetas. Aquí vemos el inicio de este ejercicio con Isabel que le tocó estar en el planeta Marte (líneas 18-25).

- *Introducción “el Sol” Fragmento 3 de 3*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|----|---|
| 1 ¹⁸⁹ | | M | aquí falta uno.. ¿quién es?, a ver Verónica vente acá, pásate hasta allá |
| 2 | | M | (INDICA) (LLEVA UNA BANCA), ¿qué planeta.. qué planeta? |
| 3 | | M | (SEÑALA Aa) |
| 4 | | Aa | Mercurio |
| 5 | | M | Mercurio.. ¿quién falta?, ¿quién falta aquí? |
| 6 | | M | (INDICA), ¿quién falta? ¿quién? ¡Kitsia!, científica |
| 7 | | Ao | Kitsia Kitsia |
| 8 | | M | Kitsia te toca trabajar aquí (SEÑALA Eq), <i>pa</i> que investiguen.. a ver |
| 9 | | M | (MIRA UNOS PAPELES), científicos de.. los que fu eron o los que |

¹⁸⁹ Línea 164 en la transcripción

| | | | |
|----|--|-----|--|
| 10 | | M | estaban en el planeta.. |
| 11 | | Aa | Marte |
| 12 | | M | Marte.. me van a buscar (LEE PAPEL) |
| 13 | | M | .. <i>¿dónde se ubica el sol?</i> , ahorita lo van a buscar en el libro, ahorita |
| 14 | | M | les voy a decir (CAMINA HACIA OTRO Eq), los científicos o las |
| 15 | | M | científicas de los que estaban en el planeta Mercurio.. me van a.. |
| 16 | | M | investigar <i>¿cuál es la temperatura del sol?</i> (LE ENTREGA PAPEL A |
| 17 | | M | Aa), (CAMINA HACIA OTRO Eq); las../ los y las científicas que |
| 18 | | M | estaban en el planeta.. |
| 19 | | Aa | Venus |
| 20 | | M | Venus.. me van a.. investigar <i>¿cuál es el</i> |
| 21 | | M | <i>radio del sol?</i> (ENTREGA PREGUNTA),(CAMINA A OTRO Eq); y |
| 22 | | M | por último las científicas y el científico Marcelino.. que estaban en el |
| 23 | | M | planeta Tierra.. me van a investigar <i>¿qué es el sol?</i> (ENTREGA |
| 24 | | M | PAPEL), <i>¿si?</i> .. bueno entonces ahorita sí se van a formar por equipos |
| 25 | | M | (MUEVE LAS MANOS), <i>ora si</i> , fórmense por equipos.. fórmense |
| 26 | | M | por equipos, hagan un círculo un círculo |
| 27 | | Aos | (MUEVEN LAS BANCAS) |
| 28 | | M | CAMINA ENTRE Aos), formen un círculo, IC, (REVISA LT), en la |
| 29 | | M | página ciento treinta y cuatro.. van a investigar.. |

Con este fragmento se ilustra el final de la introducción de la clase en donde todo queda listo para el desarrollo: leer e identificar información en un texto científico para resolver preguntas. Decidí dejar un par de turnos arriba de la entrega de preguntas por equipos, para mostrar cómo se reorganiza el espacio del salón a partir de la formación de equipos. El profesor sabía cuántos niños iban en cada equipo y los fue ubicando junto con sus bancas (líneas 1-8). Aquí marco algo que me parece importante en el uso de la segunda lengua, la distinción de los verbos “ir” y “estar” en pasado y que el maestro pone casi como sinónimos (líneas 9 y 10).

Al identificar al equipo Marte, el maestro entrega la pregunta que deben contestar y adelanta que lo buscarán en el libro (líneas 12-14), enseguida da la siguiente pregunta a Mercurio (líneas 14-16). Camina hacia otro equipo y al dejar abierto su turno, una niña completa con su equipo: Venus (líneas 17-19) al que le da otra pregunta (líneas 20-21). Finalmente, el equipo Tierra recibe su tarea (líneas 22-24) y “ahora sí” les pide que por equipos formen un círculo e indica la página del libro de texto en donde encontrarán la información para contestar (líneas 24-29).

- *Desarrollo “van a investigar” Fragmento 1 de 3*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|-----|---|
| 1 ¹⁹⁰ | | Aos | (LEEN) |
| 2 | | M | ¿dónde está su trabajo?, les van a preguntar ¿cuál es el radio |
| 3 | | M | del sol?.. eso lo van a.. van a escribir en su cuaderno cuál es el radio |
| 4 | | M | del sol, ¿sí?, ¿cuál es?; ¿qué es el sol?, me van a.. contestar eso: ¿qué |
| 5 | | M | es el sol?, ¿sí?.. ayúdense |
| 6 | | Aos | (P'URHE) (LEEN) |
| 7 | | Ao | (AL M) IC |
| 8 | | M | ¿ehm?.. sí.. este.. van |
| 9 | | M | a.. escribir |
| 10 | | Aos | (LEEN) (P'URHE) |
| 11 | | M | (SE ACERCA A Eq) ayúdense, ayúdense |
| 12 | | M | ayúdense; saca tu libro para que leas y.. y.. IC van a investigar esto |
| 13 | | Aos | (LEEN) |

Los alumnos comienzan a leer el texto del libro de Ciencias Naturales y luego de unos minutos, el profesor se acerca a un equipo que lee y les anuncia que tienen que escribir la respuesta en el cuaderno pues “les van a preguntar” y menciona dos de las preguntas que se están trabajando (líneas 1-5) lo que indica comprensión de la tarea. Luego de una interacción entre alumnos en p'urhe y entre un alumno y el maestro, éste reafirma que sí van a

¹⁹⁰ Línea 204 en la transcripción

escribir (líneas 6-9). Esta pequeña confusión se da porque el profesor no había explicitado que tenían que escribir las respuestas, por lo que considero que esto es una pequeña negociación sobre el futuro de la actividad.

Otro elemento a destacar es la solicitud del profesor para que los chicos se ayuden entre ellos (líneas 5, 11 y 12). Esto constituye una de las formas de trabajo de la que se apoyan varios maestros y que apunta a la importancia de las relaciones entre pares en el proceso de aprendizaje.

- *Desarrollo “van a investigar” Fragmento 2 de 3*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|-----|---|
| 1 ¹⁹¹ | | Aos | (LEEN) |
| 2 | | M | ... a ver... los científicos de.. que están trabajando, ¿ya |
| 3 | | M | investigaron?... muy bien.. el sol es una estrella... vamos a acomodar |
| 4 | | M | aquí.. es el cuerpo de mayor tamaño del sistema solar y es el cuerpo |
| 5 | | M | IC, muy bien; a ver aquí ya (SE ACERCA A OTRO Eq) investigaron |
| 6 | | M | ¿cuál es el radio del sol?.. no vamos a escribir esto (TOMA EL |
| 7 | | M | PAPEL CON LA PREGUNTA), no (SEÑALA LT), van a escribir lo |
| 8 | | M | que (SEÑALA PREGUNTA EN EL PAPEL) les tocó investigar, es lo |
| 9 | | M | que van a escribir (SEÑALA TEXTO LIBRO), hay que buscar, hay |
| 10 | | M | que buscar, ¿cuál es el radio?, ¿cuál es el radio del sol?; porque los |
| 11 | | M | científicos de.. de.. de aquel equipo.. ya investigaron, ¿sale?, (SE |
| 12 | | M | ACERCA A OTRO Eq), ¿cuál es la temperatura del sol? (CAMINA) |
| 13 | | M | van a hablar en español.. en español van a ir a preguntar (SE DIRIGE |
| 14 | | M | A Ao), ¿sí? y en español van a dar la.. respuesta (CAMINA), |
| 15 | | M | ¿entendieron? (SE DIRIGE A OTRO Eq) dos de ustedes se van a |
| 16 | | M | quedar aquí, para que.. den la respuesta y dos de ustedes van a ir a |
| 17 | | M | preguntar aaa los otros, para que les digan lo que acabaron de apuntar, |
| 18 | | M | ¿sí?, esa es la pregunta (SEÑALA), van a preguntar.. |
| 19 | | Aos | (SE ACERCAN |

¹⁹¹ Línea 315 en la transcripción

| | | | |
|----|--|-----|--|
| 20 | | Aos | A OTROS Eq) IC |
| 21 | | M | otra vez, otra vez, porque no se entendió.. van a ir |
| 22 | | M | escribiendo también, trae tu../ |
| 23 | | Aa | (P'URHE) |
| 24 | | M | también para que escribas.. van |
| 25 | | M | a ir escribiendo eh.. van a ir, van a ir escribiendo IC |
| 26 | | Aos | (P'URHE) |
| 27 | | M | ¿cuál es el sol? |
| 28 | | Ao | ¿quÉ es el sol? |
| 29 | | Aas | (COPIAN DEL CUADERNO DE Aa) |
| 30 | | Aa1 | es el cuerpo de mayor.. cuerpo mayor tamaño, tamaño.. tamaño |
| 31 | | Aa2 | del sistema.. |
| 32 | | Aa1 | del.. del sistema solar |
| 33 | | Aa2 | sistema solar |
| 34 | | Aa3 | del.. sis-te-ma so-lar |

Mientras los alumnos continúan leyendo y escribiendo, el profesor comienza a revisar que la actividad se esté realizando correctamente. Se acerca al primer equipo e identifica lo que han escrito diciendo en voz alta qué es el sol (líneas 2-5). Seguido a esto, se dirige a otro equipo, lee su pregunta y corrige el trabajo que se está haciendo (líneas 5-11). Así, pasa con otro equipo, lee su pregunta y les indica que tienen que hablar en español, y que van a preguntar y escribir las respuestas también en esta lengua (líneas 11-15); lo que es otra fase del desarrollo que recién se anuncia y que se *extiende* al siguiente equipo ampliando la información sobre lo que seguirá (líneas 15-18).

Los alumnos se acercan a otros equipos para preguntar y hablan todos al mismo tiempo (líneas 19 y 20) por lo que el profesor pide que se repita pues “no se entendió” que hay que preguntarse entre todos las cuatro preguntas y escribir en sus cuadernos las respuestas (líneas 21-25), lo que relaciona *usos* de la lengua escrita en tareas particulares, como la búsqueda de información y el copiado. Después de una interacción entre pares en p'urhe (línea 26), el maestro dice la pregunta ¿cuál es el Sol? (línea 27), a lo que un alumno repara con el

pronombre interrogativo que corresponde a esta cuestión: “qué” (línea 28), el cual además tiene énfasis de parte del niño. El equipo entonces, comienza a copiar de un cuaderno, escribiendo y leyendo en voz alta la respuesta; complementándose entre ellas (líneas 29-34).

- *Desarrollo “van a investigar” Fragmento 3 de 3*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|-----|--|
| 1 ¹⁹² | | M | (SE DIRIGE A OTRO Eq), ¿ya les vinieron a preguntar?.. ¿cuál es la |
| 2 | | M | temperatura? A ver... IC (SE DIRIGE A OTROS), ¿cuál van a |
| 3 | | M | preguntar ustedes? |
| 4 | | Aa1 | el sol se ubica en el centro del sistema solar |
| 5 | | Aa2 | (OTRO Eq) seis mil IC millones de gra-dos (MIRA A Cam)... (SE |
| 6 | | Aa2 | DIRIGE A OTRA Aa) en la superficie la temperatura es de seis mil |
| 7 | | Aa2 | grados y en el centro se IC quince millones de grados |
| 8 | | Aa3 | (ESCRIBE) |

Se continúa con la actividad de preguntarse entre equipos y escribir las respuestas de todas las preguntas. Aquí observamos lo que pasa cuando el maestro está con el equipo que tiene la información sobre la temperatura del sol (líneas 2-3) y cómo participa una alumna con su respuesta (línea 4), la cual queda como fuera de la interacción entre el maestro y este equipo. Seguido a esto, dos niñas hacen el ejercicio: una le da la información y la otra escribe (líneas 5-8), lo que indica el acompañamiento entre pares durante la resolución del ejercicio; es decir, del trabajo con ambos tipos de texto.

- *Evaluación Fragmento 1 de 4*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|----|--|
| 1 ¹⁹³ | | M | (SE DIRIGE A Eq) a ver esos científicos ¿de qué planeta son? (LOS |
| 2 | | M | SEÑALA) ¿de qué planeta son?, ¿de qué planeta son?, ¿de qué |
| 3 | | M | planeta son?... a ver vamos a preguntarle a.. a estos.. esteee a estos |
| 4 | | M | científicos: ¿de qué planeta son? |

¹⁹² Línea 356 en la transcripción

¹⁹³ Línea 476 en la transcripción

| | | | |
|----|--|-----|---|
| 5 | | Aa | del planeta Mercurio |
| 6 | | M | (SEÑALA A |
| 7 | | M | OTRA FILA) ustedes ¿de qué planeta son? |
| 8 | | Aa | planeta Venus |
| 9 | | Ao | somos del planeta Venus |
| 10 | | M | (SEÑALA OTRA FILA) y ustedes ¿de qué planeta son? |
| 11 | | Ao2 | somos del |
| 12 | | Ao2 | planeta Tierra |
| 13 | | M | aaa y ustedes (SEÑALA A OTRA FILA) ¿de qué |
| 14 | | M | planeta son? |
| 15 | | Aa2 | ¡Marte! |
| 16 | | Alg | so-mos el pla-neta Mar-te |

En el momento en que se va a iniciar la evaluación, el profesor organiza a los equipos, haciendo un pequeño ejercicio en L2 sobre el *uso* del verbo “ser/estar”; que si bien no estaba en la planeación de la clase, se trabaja oralmente. A partir de una secuencia IRE se identifican los alumnos con cada planeta sin dejar de lado el rol de científicos (líneas 1-4) y una vez que responde una miembro de Mercurio (línea 5), el siguiente turno se traslapa con la respuesta de los integrantes de Venus (líneas 8 y 9) que indica una corrección a la *forma* que en el siguiente turno es replicada por un niño del planeta Tierra (líneas 11 y 12). Sin embargo, en el próximo turno una alumna del planeta Marte no la expresa (línea 15) y enseguida varios chicos dicen en *coro* la respuesta, marcando el énfasis en la separación silábica de la oración (línea 16) con la *forma* correcta que se impuso en esta serie de turnos.

- *Evaluación Fragmento 2 de 4*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|----|--|
| 1 ¹⁹⁴ | | M | ah; ¿si me investigaron? |
| 2 | | M | entonces, a ver, entonces díganme: ¿cuál es la temperatura del.. sol?... |
| 3 | | M | ¿cuál es la temperatura del sol? A ver científicos.. |
| 4 | | Aa | (VOLTEA CON |

¹⁹⁴ Línea 492 en la transcripción

| | | | |
|----|--|-----|--|
| 5 | | Aa | SU COMPAÑERA) ¿cuál es la temperatura del sol? |
| 6 | | Ao3 | seis mil gra-dos |
| 7 | | M | aaa (CAMINA) acá estos científicos creo me investigaron mejor, a |
| 8 | | M | ver: ¿cuál es? |
| 9 | | Ao3 | seis mil grados |
| 10 | | M | seis mil grados en el (MUEVE LOS |
| 11 | | M | BRAZOS) ¿en dónde?, ¿en dónde? (VA HACIA EL CARTEL) en la |
| 12 | | M | superficie (SEÑALA), ¿verdá?, pero en el centro (SEÑALA), ¿cuál |
| 13 | | M | es su temperatura en el centro? |
| 14 | | Ao | quince mil millones de grados |
| 15 | | Alg | quince mil millones de grados |
| 16 | | M | ¿cuánto? |
| 17 | | Aos | quince mil millones de grados |
| 18 | | M | nomás son quince millones, |
| 19 | | M | no es quince mil, quince millones.. de grados |
| 20 | | Aos | de grados |

Siguiendo el juego de roles, el profesor los reta a probar su investigación y lanza su primer pregunta sobre la temperatura del Sol (líneas 1-2); una alumna le pregunta a otra lo mismo (líneas 4-5) y enseguida un alumno contesta (línea 6) y la evaluación del maestro apunta a volver a la pregunta con otros alumnos (líneas 7-8) pero el mismo niño repite su respuesta (línea 9) lo que podría indicar que está seguro o que busca saber si está bien o mal, lo cual es una constante en las interacciones entre M-Aos, y como vemos en el siguiente turno del profesor, parece que él sólo busca ampliar la información pues la pregunta requiere dos datos: la temperatura en la superficie y en el centro (líneas 10-13).

En la respuesta de otro alumno, se repite uno de los patrones observados en la clase: un alumno(a) contesta y un grupo se cuelga de la respuesta (líneas 14 y 15); el maestro vuelve a preguntar y los chicos contestan en *coro* (línea 508); la contestación del maestro ya corrige la cantidad, que en el texto viene con números, quitando los millares y dando la cifra

correcta (líneas 18-19). Llama la atención que la oración la completan los niños (líneas 19 y 20).

- *Evaluación Fragmento 3 de 4*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|-----|---|
| 1 ¹⁹⁵ | | M | aquellos científicos sí me investigaron, a ver.. ustedes (SEÑALA) |
| 2 | | M | me inves../si me investigaron.. estee.. ¿qué es el sol?, ¿qué es el |
| 3 | | M | sol? |
| 4 | | Aos | IC |
| 5 | | Ao | IC el sol |
| 6 | | M | a ver, no (MUEVE LAS MANOS) pero ¿me |
| 7 | | M | investigaron?, ¿si me investigaron qué es el sol?.. ¿si o no? |
| 8 | | Aa | ¡si! |
| 9 | | M | a ver, ¿qué es el sol? |
| 10 | | Ao | (LEE) el sol es una estrella, el cuer-po de ma- |
| 11 | | Ao | yor tama-ño del sistema solar |
| 12 | | M | muy bien; entonces el sol es una |
| 13 | | M | estrella y es el cuerpo (ABRE LOS BRAZOS) ¿de..? (MUEVE LOS |
| 14 | | M | BRAZOS) ma-yor tamaño, ¿si?; es el más grande de todo, de todo lo |
| 15 | | M | que hay en el universo, ¿si? |

La siguiente pregunta que se evaluó en la clase fue la de qué es el Sol, continuando con el juego de roles (líneas 1-3). Luego de una pequeña confusión (líneas 4 y 5), el maestro hace un par de preguntas para determinar si realizaron el trabajo o no (líneas 6-7); una niña afirma (línea 8) y se repite la pregunta (línea 9). Un alumno comienza a leer la respuesta, que es idéntica al texto del libro de texto –copiado exacto- (líneas 10-11). El profesor establece que es correcto y recapitula la oración poniendo énfasis en el tamaño y aseverando que es “el más grande de todo lo que hay en el universo” (líneas 12-15).

- *Evaluación Fragmento 4 de 4*

| L | T | IA | Texto |
|---|---|----|-------|
| | | | |

¹⁹⁵ Línea 531 en la transcripción

| | | |
|------------------|-----|--|
| 1 ¹⁹⁶ | M | a ver este, estee.. (SE ACERCA A UNA FILA), ¿ustedes de qué |
| 2 | M | planeta son? |
| 3 | Ao | Mercurio |
| 4 | Alg | Mercurio |
| 5 | M | a ver ustedes los que vinieron del.. |
| 6 | M | planeta Mercurio, o los que andaban en Mercurio.. ¿si me |
| 7 | M | investigaron estee.. cuál es la radio del sol? |
| 8 | Alg | ¡si! |
| 9 | M | ¿y cuál es? |
| 10 | Aa | el radio |
| 11 | Aa | del sol es.. seiscientos (SONRIE) seiscientos IC kilómetros IC |
| 12 | Alg | IC |
| 13 | M | ¿y gira?, ¿en su? |
| 14 | Aa | en su eje |
| 15 | M | en su eje, y gira en su eje, ¿si?, de |
| 16 | M | rotación.. bravo científicos, un aplauso (APLAUDE) porque me |
| 17 | M | investigaron, gracias |
| 18 | Aos | (APLAUDEN) |

Finalmente, identifica a los integrantes del planeta Mercurio para hacer la pregunta correspondiente, que tiene que ver con el radio del Sol (líneas 1-7). Aquí volvemos a ver una opción del profesor entre verbos, esta vez con “venir” y “andar” en pretérito y copretérito respectivamente (líneas 5 y 6). Y cómo hay un ligero cambio de género en el artículo que precede al sustantivo “radio” (línea 7) y que se corrige con la respuesta de la niña (líneas 8-9). Otro elemento que se repite, como un patrón didáctico, es la manera de ampliar la información que tiene el maestro: como que da alguna pista y pregunta “gira en su..” (línea 13), a lo que una niña responde (línea 14). Supongo que lo del eje fue porque es la información que sigue en el texto del libro¹⁹⁷, así que lo menciona y después de una pequeña pausa cierra el evento con un aplauso y agradeciendo a los chicos (líneas 15-18).

¹⁹⁶ Línea 575 en la transcripción

¹⁹⁷ Ver anexo

EL SOL

El Sol es una estrella, el cuerpo de mayor tamaño del Sistema Solar. Se ubica en el centro de éste, tienen un radio de 696 000 km y se mueve girando sobre su eje de rotación. Casi toda la materia del Sistema Solar se encuentra en el Sol; la que resta, que es menos del uno por ciento, corresponde a los demás componentes.

El Sol emite luz propia. Al comparar su brillantez y tamaño con los de las demás estrellas en el cielo, aparenta ser más grande y tener más brillo debido a su cercanía con la Tierra.

Se ha calculado que en su superficie la temperatura es de aproximadamente 6 000° C, y en su parte central de 15 000 000° C.

Alrededor del Sol se ubican cuerpos como los planetas, planetas enanos o planetoides, satélites naturales, asteroides, cometas y polvo, entre otros.



7.2 Clase 2: De ficha a narrativa. El uso de los datos personales

a. Descripción del Evento en su conjunto

Antecedentes

Esta clase es representativa del trabajo con la lengua (reflexión sobre) a partir de un tipo de texto: una ficha de datos personales. El contenido se relaciona con el Programa de Ense-

ñanza de Español como segunda lengua del proyecto escolar y también con el Programa de Estudio¹⁹⁸ de la SEP.

Descripción de la clase

En el inicio se ejercita la oralidad a través de una dinámica de la *forma* “saludo” en equipos de tres alumnos; después el profesor introduce el *uso* del tipo de texto en documentos que requieren la información personal con un lenguaje formal o específico y escribe en el pizarrón un listado de ítems para que los copien en sus cuadernos; después se llena en grupo pero cada uno con sus datos. Una vez llenado el machote, se leen algunas fichas para convertirlas en un texto narrativo. El evento se cierra con la explicación del *uso* y *significado* del texto producido en el aula.

El registro lo realicé el día 11 de mayo del 2016 en la escuela Miguel Hidalgo con el grupo de cuarto grado B y la grabación tiene una duración de 60min.

b. Planeación de clase y su relación con el currículo

Como ya mencioné más arriba, la relación de esta clase con el currículo tiene una doble entrada pues aparece como contenido en: 1) el Programa de Enseñanza de Español como L2; y 2) en el Programa de Estudio de la SEP en la asignatura de lengua. Por esta razón, vemos dos contenidos en la planeación del profesor. El primero es una de las funciones comunicativas: “pedir/dar información”, mientras que el segundo corresponde al bloque IV, ámbito participación social, tipo de texto instructivo.

Planeación clase E-2

| ¿QUÉ VOY A ENSEÑAR? | | | ¿CÓMO LO VAN A APRENDER? | |
|---------------------|------------|---|--------------------------|-------------|
| COMPETENCIAS | CONTENIDOS | L | ACTIVIDADES | VOCABULARIO |

¹⁹⁸ Campo de formación “Lenguaje y Comunicación” que corresponde al trabajo con lenguas. La estructura de esta asignatura se organiza a través de “prácticas sociales del lenguaje” las cuales están distribuidas en cinco bloques (uno por bimestre), que se relacionan con tres ámbitos: estudio, literatura y participación social; y con un tipo de texto (Programa de estudio 2011 cuarto grado:54; libro de texto Español cuarto grado 2015-2016:122-130).

| | | | | |
|----------------------------------|---|----|---|---|
| Lenguaje y Comunicación: Español | [Funciones comunicativas relacionadas con actividades y contenidos de aula] - Pedir/dar información - Ficha de datos personales | L2 | -Presentarse con los alumnos. -Preguntar a los alumnos ¿cómo me llamo?, ¿tu cómo te llamas?, ella/él se llama -De tres en tres, que pasen al frente a hacer el ejercicio de preguntar. -Escribir en el pizarrón la ficha de datos personales: Nombre, apellidos, lugar y fecha de nacimiento (día, mes, año), lugar donde viven, edad, sexo y estado civil. -Llenar el formulario individualmente con el ejemplo. -Leer los datos de la ficha. | Pronombres personales (yo, tú, él, ella, ustedes, nosotros) Datos personales (apellido paterno, materno, estado civil, etc.) |
|----------------------------------|---|----|---|---|

En la planeación del profesor aparece el campo de formación “Lenguaje y Comunicación” con la asignatura “Español” en el espacio de competencias; esto indica que el M incorpora propuestas del Plan de Estudio, por ejemplo con el tipo de texto que se trabaja en la clase. Otro elemento a destacar es lo que refiere a la columna del cómo lo van a aprender, que por un lado sistematiza las actividades en un punteo detallado y por el otro, selecciona vocabulario como uno de los componentes de la L2 propuestos en el Programa ¹⁹⁹.

c. Segmentación gruesa y resumen

- Introducción “*ahorita vamos a trabajar lo que es la lengua en español*” (líneas 1-472 en la transcripción)

¹⁹⁹ Por lo general, lo relacionado a la L2 aparece en dos columnas dentro de los PB, dividiendo: 1) Aspectos: funciones comunicativas, habilidades de la lengua y reflexión sobre la lengua; y 2) Lenguaje: gramática y vocabulario. Los Aspectos son tematizados como contenidos en el Programa L2 del proyecto escolar.

Se comienza la clase con un ejercicio de saludo formal que consiste primero en dar los buenos días entre todo el grupo y después en una dinámica en donde oralmente se presentan por grupos de tres, usando los pronombres personales (yo, tu, él, ella) y luego los pronombres faltantes (nosotros, ustedes). Considero que esta parte constituye una manera de “romper el hielo” y crear una atmósfera Español L2 en la oralidad. Esto es importante pues en la cotidianidad predomina el uso del p’urhepecha²⁰⁰.

La dinámica consiste en la presentación con el nombre del maestro con la *forma* “yo me llamo nombre+apellido paterno+apellido materno”, “¿tú cómo te llamas?; primero con todo el grupo a manera de ejemplo y después grupos de tres alumnos cada vez hasta que pasaron todos. Además se agregan las preguntas entre ellos “¿cómo se llama él/ella?” para después hablar de quienes son: “nosotros somos el grupo de cuarto B” y así repasar todos los nombres.

- Desarrollo “*en algunos documentos nos piden que le pongamos...*” (líneas 472-1070 en la transcripción)

Esta fue la parte nuclear de la clase pues aquí se produce el texto base (texto instructivo/ficha de datos personales) que recogió los datos de los alumnos y el profesor. Consistió en dos partes: 1) el copiado de los ítems en sus cuadernos a partir del escrito del profesor; primero cinco (nombre, apellido paterno, apellido materno, lugar de nacimiento y fecha de nacimiento -dd/mm/aaa-), y luego cuatro (lugar en donde vive, edad, sexo y estado civil). 2) llenado con sus propios datos (nueve ítems) aunque la tarea se resuelve en colectivo.

Durante estas actividades se ejercitan las cuatro habilidades²⁰¹, y se aprende vocabulario y *formas* relacionadas directamente con este tipo de texto.

- Evaluación “*fijense y escuchen lo que yo voy a hacer*” (líneas 1070- 1147 en la transcripción)

²⁰⁰ Me refiero particularmente a la escuela. Sin embargo, en otros eventos comunitarios y familiares puede predominar también el español o ser bilingüe. Habría que aclarar también que el p’urhe que se habla en San Isidro y Uringuitiro usa préstamos del español.

²⁰¹ Con diferente intensidad o nivel.

Una vez que todos tienen sus datos personales escritos en los ítems, el maestro les pide que a partir de la lectura, los chicos produzcan otra construcción discursiva que pertenece al género narrativo, poniendo el ejemplo con su propia información. A través de esta tarea, vemos un cambio de estructura en el texto que se transforma en otro. Para llevar a cabo esto, fue necesario incluir otros elementos gramáticos y textuales que dieron forma al nuevo texto oral.

Después de unas tres lecturas de parte del profesor, con su propio texto, solicita voluntarios para realizar el ejercicio. Tres alumnos se proponen, leen en voz alta y reciben un aplauso de todo el grupo.

- Clausura “*entonces eso a qué nos va a ayudar*” (líneas 1148- 1159 en la transcripción)

Para el cierre, el profesor recupera el *uso* del tipo de texto en otros contextos (como el llenado de machote en trámites) e incluso para la presentación formal oral. Se dan un par de ejemplos sobre lo que “se pide” en algunos documentos y “se dice” cuando nos presentamos, mencionando algunos de los ítems que se trabajaron durante la clase.

d. Análisis e interpretación de la construcción de sentido en la interacción

Como mencioné antes, la segmentación gruesa es la base para la selección de fragmentos en este apartado. Al igual que en la clase 1 (E-1), pongo el acento en las *formas* que se trabajaron y a diferencia de ésta, agrego las construcciones discursivas e interactivas que generan la producción de dos tipos de texto durante esta clase. Ambos elementos constituyen temas de enseñanza de la segunda lengua pues refieren a estructuras gramaticales y textuales.

E-2, 11.05.16

- Introducción “*ahorita vamos a trabajar lo que es la lengua en español*” *Fragmento 1 de 4*

| L | T | IA | Texto |
|---|---|----|---|
| 1 | 1 | M | (CIERRA LA PUERTA).. bueno a ver, buenos días |

| | | | |
|----|----|-----|---|
| 2 | 2 | Aos | buenos días |
| 3 | | Alg | buenos días pro- |
| 4 | | Alg | fesor |
| 5 | 3 | M | ¿cómo amanecieron? |
| 6 | 4 | Aos | bieeen |
| 7 | 5 | Aa | ¿y tu? |
| 8 | 6 | Ao | ¿y usted? |
| 9 | | Aa | ¿y usted? |
| 10 | | Alg | ¿y usted? |
| 11 | 7 | M | gracias.. |
| 12 | | M | también bien.. acostado y en ayunas ¿y ustedes? |
| 13 | 8 | Alg | ((risas)) |
| 14 | 9 | Alg | bien |
| 15 | | Alg | también |
| 16 | 10 | M | bueno a ver, ahorita vamos a trabajar esteee vamos a trabajar lo que |
| 17 | | M | es la lengua en español, ¿están de acuerdo o no? |
| 18 | 11 | Aos | siii |
| 19 | 12 | M | bueno.. vamos a |
| 20 | | M | trabajar, esteee.. ahorita primeramente vamos a, vamos a hablar todos |
| 21 | | M | ¿si? en español y luego va a haber un momento en donde vamos a |
| 22 | | M | escribir y luego va a haber un momento en donde vamos a leer, |
| 23 | | M | ¿estamos de acuerdo? |
| 24 | 13 | Aos | siii |
| 25 | 14 | M | muy bien. |

Desde que el profesor cierra la puerta, se inicia la forma “Saludo” con una pequeña secuencia de turnos (líneas 1-15). Llama la atención las pequeñas diferenciaciones en las respuestas de los alumnos (líneas 2-3, 6-10, 14-15) las cuales indican un dominio mayor en dicha forma. Una vez terminado el saludo, el maestro hace explícito que se va a trabajar en la segunda lengua y les pregunta si están de acuerdo (líneas 16 y 17), con la respuesta afirma-

tiva (T11) se amplía la información sobre la clase y se enuncian las habilidades con las que se va a trabajar y se vuelve a preguntar sobre el acuerdo (líneas 19-23). Observamos de nuevo la negociación, en la organización formal, en donde tiene que quedar lo más claro posible lo que se va a hacer y que se acepta hacerlo; es decir, la mutua participación en un evento.

- Introducción *Fragmento 2 de 4*

| L | T | IA | Texto |
|----|----|-----|---|
| 25 | 14 | M | bueno a ver ¿ustedes saben cómo |
| 26 | | M | me llamo yo? (SE SEÑALA) |
| 27 | | Aos | siii |
| 28 | | M | ¿cómo? |
| 29 | | Aos | profesor David |
| 30 | | M | David ¿qué? |
| 31 | | Aa | Ramos |
| 32 | | Ao | Ramos |
| 33 | | Alg | Ramos |
| 34 | | M | a ver pongan atención eh.. yo me llamo (SE SEÑALA) |
| 35 | | M | David Alonso Ramos, |
| 36 | | Ao1 | David../ |
| 37 | | Ao2 | David../ |
| 38 | | M | yo, a ver espérense, yo me llamo (SE |
| 39 | | M | SEÑALA) David Alonso Ramos (MIRA A LA CÁMARA), yo me |
| 40 | | M | llamo (SE SEÑALA) David Alonso Ramos, ¿tu cómo te llamas? |
| 41 | | M | (SEÑALA A Er) |
| 42 | | Er | yo me llamo Erandi Tsitsiki |
| 43 | | M | Erandi Tsitsiki, ¿nada más? |
| 44 | | Alg | IC ((risas)) |
| 45 | | Er | (NIEGA Y SUSURRA) |
| 46 | | M | pero no te escucho, háblame más fuerte hija |
| 47 | | M | porque no te escucho |

| | | | |
|----|--|-----|---|
| 48 | | Er | yo me llamo Erandi Tsitsiki Anselmo Osornio |
| 49 | | M | Erandi Tsitsiki Anselmo Osornio, ¿verdad? muy bien, ¿tu cómo te |
| 50 | | M | llamas? (SEÑALA A Mat) |
| 51 | | Mat | Mateo Lorenzo Alonso |

Se inicia la actividad con un ejercicio oral que se relaciona con la función comunicativa “pedir/dar información” propuesta en el programa L2. En este caso, la información comienza con el nombre completo del maestro y luego de los alumnos. Repitiendo la secuencia pregunta-respuesta, el profesor construye a partir de su persona la *forma* en que quiere que respondan, recurriendo a la repetición (líneas 34-40) y corrigiendo a los alumnos para que pongan atención, escuchen, y mencionen sus nombres completos (líneas 38, 43, 49). Al final de este fragmento, vemos cómo vuelve a la repetición del nombre completo de Erandi para que quede claro (línea 49). Tal vez haya servido pues en el siguiente turno, Mateo contesta con la *forma* (línea 51).

- Introducción *Fragmento 3 de 4*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|-----|--|
| 1 ²⁰² | | M | mjm.miren, fíjense..yo (SE SEÑALA) me llamo David Alonso Ramos |
| 2 | | M | ella (SEÑALA A Er) se llama.. |
| 3 | | Aos | Erandi Tsitsiki... Anselmo Osornio |
| 4 | | M | Erandi Tsitsiki Anselmo Osornio, (DA |
| 5 | | M | DOS PASOS, SEÑALA A JG) él se llama José Guadalupe Martínez |
| 6 | | M | Martínez |
| 7 | | Aos | José Guadalupe Martínez |
| 8 | | M | (DA DOS PASOS Y SEÑALA A Ken) ella se llama.. |
| 9 | | Aos | Kenia Lourdes Martínez Francisco |
| 10 | | Ao | Anselmo |
| 11 | | Aos | ((risas)) |
| 12 | | M | bueno, a ver, entonces |
| 13 | | M | ahorita vamos a trabajar con esa parte (MUEVE LAS MANOS) yo |

²⁰² Línea 62 en la transcripción

| | | | |
|----|--|-----|---|
| 14 | | M | lesvoy a pedir a tres personas que pasen aquí al frente (INDICA) para |
| 15 | | M | que hagan este mismo ejercicio, ¿si?, vamos a pre../ primero (SE |
| 16 | | M | SEÑALA) voy a decir yo me llamo y luego le vamos a preguntar |
| 17 | | M | (SEÑALA) ¿tú cómo te llamas?, ¿si? |
| 18 | | Ao2 | si |
| 19 | | M | y luego la otra persona también |
| 20 | | M | va a decir yo (SE SEÑALA) me llamo y luego../ a ver, ven Erandi |

Aprovechando la dinámica generada en la oralidad para “pedir/dar información” personal (nombre completo –hasta ahora-), observamos en este fragmento que se trabajan además, los pronombres personales relacionados al género (líneas 2, 5, 8). Esto es importante pues es una de las diferencias gramaticales entre el p’urhepecha y el español. Aparece entonces la siguiente actividad de esta parte de la clase: la formación de equipos de tres en donde se va a recrear la función comunicativa que se ha estado practicando desde el inicio (líneas 12-20).

- Introducción *Fragmento 4 de 4*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|----|--|
| 1 ²⁰³ | | M | a ver fíjense eh, fíjense.. a ver te voy a preguntar a ti (SE DIRIGE A |
| 2 | | M | Er) ¿cómo se llama él? (SEÑALA A Mar) |
| 3 | | Er | Maaartín |
| 4 | | M | ¿así nada más Mar- |
| 5 | | M | tín?... fíjate eh fíjate (SEÑALA SU OREJA) fíjate y escucha lo que te |
| 6 | | M | voy a decir |
| 7 | | Aa | Lorenzo Alo../ |
| 8 | | M | no. ya nada más los nombres. Fíjate (SE DIRIGE |
| 9 | | M | A Mar) y escucha lo que te voy a decir: eLLA (SEÑALA A Er) se |
| 10 | | M | llama Erandi, eLLA (SEÑALA A Er) se llama Erandi; ahora otra vez: |
| 11 | | M | éL se llama (SEÑALA A Mar) Martín; eLLA (SEÑALA A Er) se |
| 12 | | M | llama Erandi, ahora te voy a preguntar (SE DIRIGE A Er): ¿cómo se |

²⁰³ Línea 123 en la transcripción

| | | | |
|----|--|-----|--|
| 13 | | M | llama él? |
| 14 | | Er | Martín |
| 15 | | M | ..bueno a ver, otra vez: él se llama (SEÑALA A |
| 16 | | M | Mar) Martín; eLLA (SEÑALA A Er) se llama Erandi; (SE DIRIGE A |
| 17 | | M | Er): ¿cómo se llama él? |
| 18 | | Er | Martín Loren../ ((risas)) |
| 19 | | M | otra vez, otra vez, escucha eh |
| 20 | | M | (SEÑALA SU OREJA) escucha: él se llama (SEÑALA A Mar) |
| 21 | | M | Martín, escucha Martín eLLA (SEÑALA A Er) se llama Erandi, a ver |
| 22 | | M | Martín ¿cómo se llama eLLa? |
| 23 | | Mar | Erandi |
| 24 | | M | ora, (SE DIRIGE A Er): ¿cómo |
| 25 | | M | se llama él? |
| 26 | | Er | Martín |
| 27 | | Aos | ((risas)) |
| 28 | | M | a ver, escuchen, escuchen bien (SEÑALA |
| 29 | | M | SU OREJA), pongan atención, pongan atención (SE DIRIGE A |
| 30 | | M | TODO EL GRUPO) |
| 31 | | Aa | él se llama../ |
| 32 | | M | él se llama (SEÑALA A Mar) Martín, |
| 33 | | M | eLLA (SEÑALA A Er) se llama Erandi, él se llama (SEÑALA A |
| 34 | | M | Mar) Martín, eLLA (SEÑALA A Er) se llama Erandi, ¿si o no? |
| 35 | | Aos | siii |
| 36 | | M | a ver ahora les voy a preguntar a ustedes: ¿cómo se llama eLLa? |
| 37 | | Aos | Erandiii |
| 38 | | Aa | ella se llama Erandi |
| 39 | | Alg | ella se llama Erandi |

Este fragmento ilustra el ejercicio respecto al uso de los pronombres de género (él, ella). Lo seleccioné pues aparecen algunos “malentendidos” en la comunicación que me parecen interesantes: en primer lugar el maestro busca que los alumnos repitan la forma “él/ella se

llama.”, y al no hacerlo explícito, la primera respuesta de los chicos apunta al nombre completo de Martín (líneas 1-8, 18); en segundo lugar, incorpora a Erandi a la dinámica usando “ella” contrastándolo con el uso de “él” para referirse al niño (líneas 8-13). Sin embargo, los alumnos continúan mencionando sólo el nombre para ambos casos y después de repetirlo cuatro veces más sin éxito (líneas 15-30).

Finalmente una niña responde con la *forma* “él se llama..” (línea 31), el profe retoma (línea 32) y repite, provocando que algunos alumnos construyan la forma en femenino (líneas 38 y 39). Como ya se dijo, la gramática del p’urhe difiere del español en el *uso* de géneros por lo que es importante la repetición que hace el M para la *forma* pues en la comunicación cotidiana en español, se entiende perfectamente y es correcto responder sólo con el nombre.

- Desarrollo “en algunos documentos nos piden que le pongamos...” Fragmento 1 de 8

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|-----|---|
| 1 ²⁰⁴ | | M | entonces ahora lo que vamos a hacer es.. fijense (SE DIRIGE AL |
| 2 | | M | GRUPO) yo (SE SEÑALA) voy a escribir, ¿si? lo voy a escribir en |
| 3 | | M | el pizarrón (CAMINA, BUSCA) nomás que no sé dónde me dejaron |
| 4 | | M | ...(VUELVE AL FRENTE) lo voy a escribir en el pizarrón y ustedes |
| 5 | | M | lo van a escribir en su libreta, pérense (MUESTRA LA PALMA DE |
| 6 | | M | LA MANO) todavía no.. ¿si?.. (MIRA EL PIZARRÓN Y VOLTEA |
| 7 | | M | AL GRUPO) en la libreta si yo le quisiera dar a conocer mi nombre |
| 8 | | M | a alguien (MUEVE LAS MANOS), ¿cómo lo voy a escribir? |
| 9 | | JG | yo me llamo.. |
| 10 | | Alg | David Alonso Ramos |
| 11 | | M | bueno, a ver.. en muchas |
| 12 | | M | ocasiones a nosotros de manera escrita nos piden que pongamos el |
| 13 | | M | nombre, ¿verdad? |
| 14 | | Ao | si |

²⁰⁴ Línea 472 en la transcripción

| | | | |
|----|--|-----|--|
| 15 | | Aa | si |
| 16 | | M | bueno, entonces (COMIENZA A ESCRIBIR) |
| 17 | | M | hay, este, algunos documentos en donde viene así (ESCRIBE |
| 18 | | M | “NOMBRE:”) nombre, ¿verdad? |
| 19 | | Alg | si |
| 20 | | M | luego, esteee viene (ESCRIBE |
| 21 | | M | “APELLIDO PATERNO:”) ¿cómo dice allí? (SEÑALA) |
| 22 | | Ao | apellido pate../ |
| 23 | | Aa | apellido pa-ter-no |
| 24 | | Alg | apelli-do pa-ter-no |
| 25 | | M | bueno, y luego viene también (ESCRIBE “APELLIDO”) apellido |
| 26 | | Aa | materno |
| 27 | | M | (ESCRIBE “MATERNO:”) |
| 28 | | Aa | materno |
| 29 | | Ao | materno |
| 30 | | M | bueno, nombre (SEÑALA EL |
| 31 | | M | PIZARRÓN) o nombres, ¿si? (BORRA “:”) se me estaba pasando.. |
| 32 | | M | hay algunos documentos en donde viene nombre y entre paréntesis |
| 33 | | M | viene (ESCRIBE “(S):”) una “ese”, entonces ahí quiere decir que a |
| 34 | | M | veces las personas tenemos uno (CUENTA CON LOS DEDOS) o |
| 35 | | M | dos nombres, o tres, ¿verdad?, por ejemplo Erandi Tsitsiki, ¿cuántos |
| 36 | | M | nombres son? |
| 37 | | Aos | dos |

En este fragmento observamos cómo el maestro introduce la actividad central de la clase: la escritura de ítems para llenar un formulario o ficha de datos personales. Inicia con la indicación de que él va a escribir en el pizarrón mientras los niños lo harán en sus cuadernos (líneas 1-7); mientras tanto, sienta las bases sobre el *uso* de este tipo de información más allá de una presentación o saludo formal pues refiere a un texto escrito (líneas 7-8). Sin embargo, la respuesta de José Guadalupe (línea 9) vuelve a la forma oral que se estuvo

ejercitando en la introducción de la clase y produce el siguiente turno en el que algunos alumnos corean el nombre completo del profesor (línea 10).

Esta respuesta hace que el maestro reformule, mencionando que de manera escrita y en algunos documentos, se nos pide que pongamos el nombre y comienza a escribir los tres ítems que refieren al nombre completo: nombre(s), apellido paterno y apellido materno (líneas 11-36). Es interesante ver cómo se van construyendo las respuestas en la segunda fase del desarrollo.

- Desarrollo *Fragmento 2 de 8*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|-----|---|
| 1 ²⁰⁵ | | M | bueno.. entonces <i>copeenlo</i> en sus cuadernos (SEÑALA EL PIZA- |
| 2 | | M | RRÓN) y lo vamos a.. lo vamos a llenar, ¿si? |
| 3 | | Aos | (SACAN CUADERNOS) |
| 4 | | Aos | (HABLAN EN P'URHE) (COMIENZAN A ESCRIBIR) |
| 5 | | Cam | (ACERCAMIENTO A LOS NIÑOS Y SUS CUADERNOS) |
| 6 | | M | hagan bonita letra eh, acuérdense que todo lo que quieran decir va a |
| 7 | | M | ser en español y todo lo que quieran.. preguntar va a ser en español, |
| 8 | | M | ¿sale? |
| 9 | | Ao | si |
| 10 | | Aos | (MIRAN EL PIZARRÓN Y COPIAN) (P'URHE) |
| 11 | | Ao2 | ¿con mayúsculas? |
| 12 | | M | a ver, como quieran.. si, así con mayúsculas.. si con mayúsculas |
| 13 | | M | (CAMINA FRENTE A LOS Aos, MIRA SUS CUADERNOS, |
| 14 | | M | VUELVE AL FRENTE) |

Cuando terminan el primer grupo de ítems, el profesor les da unos minutos para que todos terminen de copiarlo. Seleccioné este fragmento para denotar algunos elementos en la escritura que son valorados positivamente como “hacer bonita letra” o iniciar con mayúscula (líneas 6 y 11-12). Otro elemento a resaltar es el recordatorio sobre el uso del español en esta clase pues es la segunda lengua de la mayoría de los niños.

²⁰⁵ Línea 529 en la transcripción

- Desarrollo *Fragmento 3 de 8*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|-----|---|
| 1 ²⁰⁶ | | M | a ver los que ya terminaron, vamos a.. vamos a agregarle a esto |
| 2 | | M | (SEÑALA EL PIZARRÓN) lugar en donde vive, edad, sexo y |
| 3 | | M | estado civil |
| 4 | | Er | ¿qué es sexo?, se-xo |
| 5 | | M | ahorita les explico cuando estemos |
| 6 | | M | llegando (ESCRIBE) |
| 7 | | Aos | (ESCRIBEN) |
| 8 | | M | ¿ya?.. apúrense porque vamos a |
| 9 | | M | llenar eso, eh |
| 10 | | Aa | ya |
| 11 | | Aos | (COPIAN, ESCRIBEN) |
| 12 | | Alg | (P'URHE) |
| 13 | | M | a ver, ¿cómo |
| 14 | | M | dijimos que íbamos a hablar? |

Para terminar la fase de copiado de ítems, el profesor agrega cuatro más (líneas 1-3) y ante el cuestionamiento de una alumna sobre uno de ellos, se adelanta que irán resolviendo uno por uno (líneas 4 y 5-6). De nuevo aparece un recordatorio sobre el uso de la L2 en el salón de clases ante la comunicación en p'urhe (líneas 12-14) y la distribución del tiempo de enseñanza en el desarrollo de actividades (líneas 8-9).

- Desarrollo *Fragmento 4 de 8*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|----|---|
| 1 ²⁰⁷ | | M | bueno a ver, ya eh, pongan atención vamos a llenar../ah pero faltan |
| 2 | | M | los que se fueron al baño, ¿verdad?, bueno ahorita que lo vayan |
| 3 | | M | viendo ellos ya cuando regresen..fjense (SEÑALA EL PIZARRÓN) |
| 4 | | M | nombre o nombres; yo (SE SEÑALA) voy a llenar el mío, ¿si? |
| 5 | | M | (COMIENZA A ESCRIBIR) |

²⁰⁶ Línea 580 en la transcripción

²⁰⁷ Línea 612 en la transcripción

| | | | |
|----|--|-----|---|
| 6 | | Fel | ¿con todo y apellido? |
| 7 | | Ao | no |
| 8 | | M | fíjate, a ver (SEÑALA) ¿qué nos está |
| 9 | | M | pidiendo ahí? |
| 10 | | Aos | nombres |
| 11 | | JG | <i>namás</i> nombres |
| 12 | | Ao2 | nombres o nombre (ESCRIBE), ¿verdad? |
| 13 | | JG | <i>namás</i> nombres |
| 14 | | Aa | (LLEGA) ¿puedo entrar? |
| 15 | | M | (ESCRIBE) si pásale |
| 16 | | Ao3 | (LLEGA) profe ¿puedo entrar? |
| 17 | | M | pásale.. (SEÑALA) nombre o nombres, ya lo puse; apellido paterno |
| 18 | | M | ¿a quién se refiere el apellido paterno? |
| 19 | | Er | el apellido que.. del papá |
| 20 | | M | a ver ¡fuerte! (MUEVE LA MANO) |
| 21 | | Er | el apellido del papá |
| 22 | | M | el apellido |
| 23 | | M | del papá o el primer apellido que tenemos.. ¿cuál es mi nombre |
| 24 | | M | paterno? ya les dije, a ver fíjense, yo (SE SEÑALA) me llamo |
| 25 | | M | David Alonso Ramos ¿cuál es mi apellido paterno? |
| 26 | | Alg | Alonso |
| 27 | | Alg | Alonso Ramos |
| 28 | | M | Alonso, ah entonces yo voy a escribir mi apellido paterno y ustedes |
| 29 | | M | también escriban el de ustedes |
| 30 | | Aos | (ESCRIBEN) |

Este fragmento introduce la segunda parte del desarrollo de la clase: el llenado de ítems con la información personal de los IA. Vemos que en cuanto el profesor comienza a escribir, surge la primera duda (línea 6) que es resuelta por un compañero (línea 7) y después por el maestro al pedirle atención en lo que se requiere en forma de pregunta (líneas 8-9), a lo que otros compañeros responden en plural (líneas 10 y 11). Un par de turnos más adelante, el

maestro continúa con el siguiente ítem, repasando el primero y volviendo al apellido paterno, pregunta a quién se refiere (líneas 17-18). Una alumna contesta en voz baja, por lo que se le pide que repita su respuesta (líneas 19-21). El profe retoma la respuesta y de nuevo se pone de ejemplo *usando* la forma que se trabajó en la introducción de la clase (líneas 22-25).

Algunos alumnos (línea 27) mencionan los dos apellidos, lo que podría sugerir que no comprendieron del todo o no estaban poniendo mucha atención. Pese a esto, el maestro sólo retoma su apellido paterno y solicita que cada quien escriba el suyo en el machote (líneas 28-30).

- Desarrollo *Fragmento 5 de 8*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|-----|--|
| 1 ²⁰⁸ | | M | luego dice (SEÑALA) luGar de na-ci-Mi-ento |
| 2 | | JG | yo en Paracho |
| 3 | | M | yo (SE |
| 4 | | M | SEÑALA) nació en Pamatácuaro |
| 5 | | Ao | yo también |
| 6 | | Ao2 | yo na-cí |
| 7 | | M | pero no le voy.. / a ver, |
| 8 | | M | no le voy a poner yo nació en Pamatácuaro |
| 9 | | Er | <i>namás</i> Pamatácuaro |
| 10 | | M | ah muy bien |
| 11 | | Aos | IC |
| 12 | | Aa | Paracho |
| 13 | | Aa2 | ¿cómo le pongo? |

En esta secuencia de turnos, observamos una de las características del tipo de texto instructivo “ficha de datos personales”, que difiere del texto oral en su composición. Al llegar al ítem “lugar de nacimiento”, el profesor sigue con la misma dinámica (líneas 3-4): él proporciona su información personal a manera de ejemplo “yo nació en..”. Sin embargo, hace

²⁰⁸ Línea 670 en la transcripción

explícito que no se debe incluir esta forma en el machote (líneas 7-8), tal vez motivado por la voz del Ao2 (línea 6). Erandi confirma lo dicho usando el “namás” (línea 9), seguido de la aceptación del maestro, varias voces de otros alumnos, la respuesta de una niña y la interrogación de otra; todo al mismo tiempo (líneas 10-13), lo que muestra la constante búsqueda de comprensión y de realización correcta de la tarea académica y la diferencia entre dos tipos de texto.

- Desarrollo *Fragmento 6 de 8*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|-----|---|
| 1 ²⁰⁹ | | M | (HABLA CON Aa) a ver pero, ¿cómo dijimos? |
| 2 | | Aa | San Isidro |
| 3 | | M | ah, pues le |
| 4 | | M | vas a poner San Isidro |
| 5 | | Aos | IC IC IC |
| 6 | | M | pero fíjense, a ver, una pregunta: luGar de |
| 7 | | M | nacimiento: Pamatácuaro, ¿así nada más Pamatácuaro? |
| 8 | | Ao | no no |
| 9 | | Aa2 | Pamatácuaro, Mich |
| 10 | | Ao2 | Pamatácuaro, Mich |
| 11 | | Aa3 | Morelia municipio de Los Reyes |
| 12 | | M | ¿Morelia? A ver, yo: Pamatácuaro.. |
| 13 | | Aos | Mich |
| 14 | | M | Mich ¿así nada más? |
| 15 | | Ao3 | ¡Michoacán! |
| 16 | | Aa4 | municipio de Los Reyes |
| 17 | | Aa5 | Mich Mich |
| 18 | | M | a ver más fuerte |
| 19 | | Er | Pamatácuaro municipio de Los Reyes Mich |
| 20 | | Ao4 | Pamatácuaro |
| 21 | | M | muy bien. Pamatácuaro |

²⁰⁹ Línea 693 en la transcripción

| | | | |
|----|--|---|---|
| 22 | | M | (ESCRIBE) municipio de-Los Re-yes (ESCRIBE) Mi-ch |
|----|--|---|---|

Siguiendo con este ítem, después de que se acuerda en que sólo se pondrá el nombre de la comunidad donde nacieron y todos se emocionaron por decírselo entre ellos y al profe (líneas 1-5), el maestro pregunta si sólo va “así nada más” (línea 7) lo que contradice un poco lo que vimos turnos antes (líneas 8-9 del *fragmento 5 de 8*). Considero que en el primer caso, se buscaba eliminar la forma “yo nací” y en este fragmento se buscó agregar el municipio y el estado al que pertenecen las comunidades como otra forma de organizar este tipo de información que corresponde a la división política del Estado mexicano. Es interesante cómo los IA, en la secuencia de turnos, construyen y diferencian entre escalas (geográficas, nacionales, estatales, municipales) cuando hablan sobre la pertenencia a un territorio por nacimiento (líneas 7-22).

- Desarrollo *Fragmento 7 de 8*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|-----|--|
| 1 ²¹⁰ | | M | bueno, ahora sí, aquí la parte donde decía, donde preguntaba Erandi: |
| 2 | | M | sexo, ¿a qué se refiere sexo? |
| 3 | | Ao | no sé |
| 4 | | Er | femenino |
| 5 | | M | ¿no saben? |
| 6 | | Aa | femeninooo |
| 7 | | M | a ver, ¿qué? |
| 8 | | Er | femenino ooo |
| 9 | | M | ¿o qué? |
| 10 | | Abi | que IC se-xo |
| 11 | | JG | ¡sexto! |
| 12 | | M | a ver Abilen ¿qué? |
| 13 | | Abi | (SE TAPA LA BOCA) |
| 14 | | M | no |
| 15 | | Ao2 | que si es niña o |

²¹⁰ Línea 963 en la transcripción

| | | | |
|----|--|-----|--|
| 16 | | Alg | (P'URHE) IC |
| 17 | | M | femenino o varonil dice Erandi; fijense |
| 18 | | M | sexo, aquí le vamos a poner si somos hoMbres o mujEres |
| 19 | | Ao | ¡hombres! |
| 20 | | Aa | ¡mujer! |
| 21 | | Aa | (LEVANTA LA MANO) |
| 22 | | M | pero espérense.. hay veces en donde nos |
| 23 | | M | piden que le pongamos hoMbres (CUENTA CON LA MANO) o |
| 24 | | M | mujer.. y lo que decía Erandi (LA SEÑALA) también hay veces que |
| 25 | | M | nos piden que le pongamos; las mujeres son del sexo femEnino y los |
| 26 | | M | hombres somos del sexo mas-cU-lino |
| 27 | | Ao3 | ¿masculino? |
| 28 | | Ao4 | ((risas)) |
| 29 | | M | (ASIENTE) los |
| 30 | | M | hombres somos del sexo masculino y las mujeres del sexo fe-me- |
| 31 | | M | nino.. ¿cómo le vamos a poner ahí? |
| 32 | | JG | mas-cUlino |
| 33 | | Aa | femenino |

La resolución del ítem “sexo” introduce las categorías “femenino” y “masculino” relacionándolas al género. Por las interacciones que se dan entre el profesor y los alumnos, podríamos decir que había algunas ideas previas (líneas 4, 6, 8, 10, 11, 13, 15, 16, 17) pero es recién en la línea 25 que el maestro lo relaciona con el género, seguido de una mención sobre el uso de éstas en documentos (líneas 24-26). Finalmente, repite la relación y pregunta cuál usarán en sus fichas (líneas 29-31), lo que muestra la adquisición de las categorías (las aprendieron aquí) y su integración en este tipo de texto cuando se pregunta por el sexo y género de las personas.

- Desarrollo *Fragmento 8 de 8*

| | | | |
|---|---|----|-------|
| L | T | IA | Texto |
|---|---|----|-------|

| | | |
|------------------|-----|---|
| 1 ²¹¹ | M | a ver ya, estado civil, ¿qué creen ustedes que nos preguntan allí? |
| 2 | Ao | estado civil de donde somos |
| 3 | Ao2 | de donde somos |
| 4 | M | ¿de qué estado somos? |
| 5 | JG | ¡Michoacán! |
| 6 | Aa | ¡México! |
| 7 | M | no pero.. a ver, estado civil quiere decir si estás casado |
| 8 | M | (CUENTA CON LOS DEDOS), soltero, divorciado.. ¿alguien de |
| 9 | M | ustedes está casado? |
| 10 | Aos | nooo |
| 11 | M | ¿y no me invitaron a la boda? |
| 12 | Aos | ((risas)) |
| 13 | M | ¿alguien está divorciado? |
| 14 | Aos | nooo |
| 15 | M | ¿o divorciada? no; ¿quién está soltero? |
| 16 | Ao | nadie |
| 17 | Ao2 | yo no |
| 18 | Ao3 | nadie |
| 19 | M | ¿nadie? |
| 20 | Alg | nadie |
| 21 | M | bueno todos están solteros porque son niños, |
| 22 | M | ¿verdad? pero en un documento cuando lo <i>váyamos</i> a llenar nos van |
| 23 | M | a preguntar: estA-do ciVil; yo les voy a poner el mío (ESCRIBE) |
| 24 | M | que es.. |
| 25 | Aa2 | él ya está casado |
| 26 | M | casAdo |
| 27 | Fel | ¿nosotros? |
| 28 | M | ustedes pues pónganle |
| 29 | M | soltEros porque no están casados, ¿verdad? |

²¹¹ Línea 1027 en la transcripción

| | | | |
|----|--|-----|---------------------|
| 30 | | Aos | ((risas)) |
| 31 | | M | están solteros; |
| 32 | | Aa | solterO o.. solterA |
| 33 | | Aos | soltera |
| 34 | | Aa | (ESCRIBEN) |

Otro de los ítems que seleccioné fue el de “estado civil” pues también mostró una relación con un estatus social que los alumnos no ubicaban bien y parece aprendieron en la clase. Seguido de la pregunta del maestro (línea 1), un alumno hace referencia al “estado civil de donde somos”, a lo que se suma la voz de otro niño (líneas 2, 3) con la misma respuesta; el profesor reformula la pregunta con la intención de comprobar si están pensando “de qué estado somos” (línea 4) e inmediatamente José Guadalupe grita el estado (línea 5) y otra niña el país (línea 6).

Es entonces cuando el profesor da su negativa y dice qué es el “estado civil” e introduce tres categorías “casado”, “soltero” y “divorciado” (líneas 7-8). Seguido a esto, se dan un par de turnos pregunta-respuesta sobre quién está cuál (líneas 8-20) y al no identificarse con ninguno de los estatus, el maestro construye la categoría por relación etaria (línea 22) y por oposición (línea 32). En el primer caso, es interesante que se mencione que “el ser niño” es una de las razones por las que no se puede estar casado y que nos habla de la estructura de la sociedad. En el segundo caso, se puede entender que si no estás casado, eres soltero –por oposición-. Finalmente, resaltaría tres elementos: 1) la referencia a un texto escrito o documento en donde se pide este tipo de información personal (líneas 23-24) y que se ha estado repitiendo a lo largo del evento; 2) la distinción de género que hace una alumna (línea 32); y 3) la secuencia de participación a partir del ejemplo del profesor + preguntas-respuestas.

- Evaluación “*fijense y escuchen lo que yo voy a hacer*” ” *Fragmento 1 de 3*

| | | | |
|---|---|----|-------|
| L | T | IA | Texto |
|---|---|----|-------|

| | | | |
|------------------|--|-----|--|
| 1 ²¹² | | M | ¿ya?.. a ver, fijense eh, fijense lo que vamos a hacer, vamos a |
| 2 | | M | esperar un rato a que terminen todos, vamos a pasar uno o dos nada |
| 3 | | M | más aquí al frente pero fijense lo que vamos a hacer o fijense y |
| 4 | | M | escuchen lo que yo voy a hacer.. ¿ya? |
| 5 | | Alg | si |
| 6 | | M | faltan, faltan algunos, unos |
| 7 | | M | dos.. |
| 8 | | Mar | (SE ACERCA AL PROF) |
| 9 | | M | espérate, ahorita ya vamos a terminar... |
| 10 | | M | ¿ya? a ver fijense eh, fijense: yo (SE SEÑALA) me llamo David |
| 11 | | M | Alonso Ramos, naCí en Pamatácuaro municipio de Los Reyes Mich; |
| 12 | | M | mi fecha de nacimiento es doce de marzo de mil novecientos setenta |
| 13 | | M | y ocho; y actualmente vivo en Pamatácuaro municipio de Los Reyes |
| 14 | | M | Mich; tengo treinta y ocho años; soy hombre, hasta ahorita; y mi |
| 15 | | M | estado civil es casAdo.. una vez más.. yo (SE SEÑALA) me llamo |
| 16 | | M | David Alonso Ramos, naCí en Pamatácuaro municipio de Los Reyes |
| 17 | | M | Mich; mi fecha de nacimiento es doce de marzo de mil novecientos |
| 18 | | M | setenta y ocho; actualmente.. vivo en la comunidad de Pamatácuaro |
| 19 | | M | municipio de Los Reyes Mich; tengo treinta y ocho años; soy hOm- |
| 20 | | M | bre, y mi estado civil es casAdo.. ¿si vieron cómo? |
| 21 | | Alg | si |
| 22 | | M | ¿escucharon |
| 23 | | M | cómo? |
| 24 | | Alg | si |
| 25 | | M | ¿o lo hago una vez más? |
| 26 | | Ao | una vez más |
| 27 | | Aa | una vez más |

²¹² Línea 1070 en la transcripción

Una vez que van terminando de llenar sus fichas, el profesor anuncia la siguiente etapa de la clase (líneas 1-4) y les pide su atención (líneas 3-4, 10). La idea es que escuchen lo que él va a hacer con su información, la cual está contenida en el machote, y que transforma en un texto narrativo (líneas 10-15). Vemos también que lo repite casi inmediatamente (línea 15-20) y agrega o cambia algunas palabras. Seguido a esto, la dinámica pregunta-respuesta sobre la comprensión y escucha del texto (líneas 20-27) es muy importante pues sienta las bases del entendimiento para llevar a cabo la tarea académica.

- Evaluación “*fíjense y escuchen lo que yo voy a hacer*” ” *Fragmento 2 de 3*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|-----|--|
| 1 ²¹³ | | M | ... a ver vamos a pedirle a alguien que pase, así de manera voluntaria |
| 2 | | M | ¿quién quiere pasar? |
| 3 | | Abi | hasta Erandi y así (SEÑALA EL ORDEN DE |
| 4 | | Abi | LOS ALUMNOS EN EL SALÓN) |
| 5 | | M | ¿ya levantó la mano Erandi? a ver |
| 6 | | M | Erandi.. o de ahí de tu lugar <i>nomás</i> párate, o de ahí de tu lugar nada |
| 7 | | M | más.. |
| 8 | | Er | (SONRIE) |
| 9 | | M2 | (ABRE LA PUERTA) los que ensayan el himno nacional |
| 10 | | M | si <i>pérate</i> un momento.. de ahí de tu lugar nada más |
| 11 | | Er | IC |
| 12 | | Abi | ¡yo primero! |
| 13 | | M | ah bueno a ver que Abilene primero |
| 14 | | Cel | yo me llamo Celso Mar../Martínez |
| 15 | | M | a ver Abilen, a ver |
| 16 | | M | ¡pero fuerte! párate y agarra tu libreta y ¡fuerte!, ¡fuerte! que se |
| 17 | | M | oigan hastaaa.. hasta allá afuera |
| 18 | | Abi | (SE LEVANTA) |
| 19 | | Aos | IC |
| 20 | | M | a ver Abilen |

²¹³ Línea 1101 en la transcripción

| | | | |
|----|--|-----|--|
| 21 | | Abi | (SE TAPA LA CARA CON SU CUADERNO) .. (COMIENZA A |
| 22 | | Abi | LEER) yo, yo me llamo Abilene Bernabé González... lugar de../ |
| 23 | | M | nací |
| 24 | | Abi | nací en Paracho, fecha de nacimiento veintiuno, veintiuno de.. dos |
| 25 | | Abi | mil seis |
| 26 | | M | veintinuno ¿de qué? |
| 27 | | Abi | veintiuno, veintiuno de.. noviembre de dos mil |
| 28 | | Abi | seis; lugar en donde vivo San Isidro municipio de Los Reyes Mich; |
| 29 | | Abi | tengo diez años.. mujer... |
| 30 | | Ao | soy mujer |
| 31 | | Abi | .. mujer femenino... estado civil |
| 32 | | Abi | soltera (SONRIE, SE TAPA LA CARA) |
| 33 | | M | muy bien, un aplauso |
| 34 | | Aos | (APLAUDEN) |

Este fragmento muestra cómo se van solicitando y confirmando los turnos durante las interacciones en la clase. Aquí hay una solicitud de parte del maestro para que alguien pase de manera voluntaria al frente a realizar el ejercicio (líneas 1-2), Abi propone una forma de que todos pasen (líneas 3-4), el maestro pregunta si Erandi y le indica que pase o que de su lugar pero de pie (líneas 5-6), mientras una maestra abre la puerta (línea 9), el profe le pide que espere y sigue pidiendo que Er comience la tarea (línea 10); entonces Abi se manifiesta para pedir el turno (línea 12) y el M se lo da (línea 13). Sin embargo, Celso casi en ese momento se adelanta y toma el turno (línea 14) pero el maestro lo interrumpe e indica a Abi como la que realizará la tarea (líneas 15-17).

Una vez que Abi se levanta, sólo espera la indicación del M para comenzar a leer su información y convertirla en un texto narrativo oral (líneas 18-32). Como ya vimos, los primeros tres ítems corresponden al nombre completo, por lo que éstos se condensan en la frase “yo me llamo..” (línea 22); el siguiente ítem es sobre el lugar de nacimiento y cuando Abi comienza a leer recibe la corrección con el verbo nacer en pasado y recapitula (líneas 22-24).

Continúa leyendo los ítems y recibe un par de correcciones más, una por el M (línea 26) y otra por un Ao quien utiliza el verbo “ser” (línea 30).

- Evaluación “*fíjense y escuchen lo que yo voy a hacer*” ” *Fragmento 3 de 3*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|-----|---|
| 1 ²¹⁴ | | M | ¿quién? a ver, a ver.. José |
| 2 | | JG | yo me llamo (COMIENZA |
| 3 | | JG | A LEER) José Guadalupe Martínez Martínez, nací en.. Paracho; |
| 4 | | JG | fecha de nacimiento.. cuatro de febrero del dos mil dieciséis (NIE- |
| 5 | | JG | GA CON LA CABEZA) del dos mil seis; vivo en San Isidro, muni- |
| 6 | | JG | cipio de Los Reyes Mich.. edad diez.. sexo hombre; mi estado civil |
| 7 | | JG | es soltero (SE CUBRE LA BOCA) |
| 8 | | M | muy bien, un aplauso |
| 9 | | JG | (SONRIE) |
| 10 | | Aos | (APLAUDEN) |

Otro ejemplo de las producciones orales de los alumnos es el de José Guadalupe, quien muy fluidamente construye su texto. Llama la atención que él mismo se corrige (líneas 4-5). Por lo general considero que estuvo muy bien, aunque en un par de ítems, pasa la información sin modificar del texto escrito al oral (líneas 4, 6).

- Clausura “*entonces eso a qué nos va a ayudar*” *Fragmento 1 de 1*

| L | T | IA | Texto |
|------------------|---|----|---|
| 1 ²¹⁵ | | M | pérense, bueno a ver de esta manera estamos terminando, ejercítenlo |
| 2 | | M | porque luego.. vamos a seguir trabajando con eso (SEÑALA EL |
| 3 | | M | PIZARRÓN), ¿eso a qué nos va a ayudar?.. a que en alguna parte |
| 4 | | M | donde yo vaya, y me pidan llenar un documento (SEÑALA) ya sé a |
| 5 | | M | donde se refiere cada uno de los requisitos que me piden pero |
| 6 | | M | también a la vez me ayuda.. a presentarme con algunas otras gentes |

²¹⁴ Línea 1135 en la transcripción

²¹⁵ Línea 1157 en la transcripción

| | | | |
|----|--|-----|---|
| 7 | | M | que no me conocen, ¿sí? por eso voy a decir: mi nombre (SE SEÑA- |
| 8 | | M | LA), mis apellidos, este, lugar donde nací, lugar de dondeee, donde |
| 9 | | M | vivo, mi fecha de nacimiento, la edad (MIRA EL PIZARRÓN) eee |
| 10 | | M | el sexo a lo mejor no lo voy a decir, pero el estado civil sí, entonces |
| 11 | | M | .. (MUEVE LAS MANOS), es.. para eso es que nos va a ayudar esta |
| 12 | | M | parte, ¿sí estamos de acuerdo? |
| 13 | | Aos | siii |
| 14 | | M | muy bien, entonces ahorita esteee |
| 15 | | M | pues con esto terminamos y un aplauso para todos |
| 16 | | Aos | (APLAUDEN) |


En la clausura del evento el profesor anuncia que va a terminar la actividad (línea 1) y explica brevemente el *uso* que tiene el texto que se acaba de tratar durante la clase (líneas 3-5). Esto es importante pues en el transcurso de las actividades el maestro hace referencia a un tipo de documento donde se pide la información personal. Otro elemento que es significativo en el discurso del M tiene que ver con otro *uso* de la información: el de una presentación formal (líneas 6-10), la cual forma parte de las Funciones Comunicativas del Programa L2. Finalmente, retoma la idea de la utilidad de lo visto en clase y solicita la respuesta de los alumnos (líneas 11-12) para terminar el evento con aplausos (líneas 14-16).

Anexo1. Alumnos trabajando en la clase





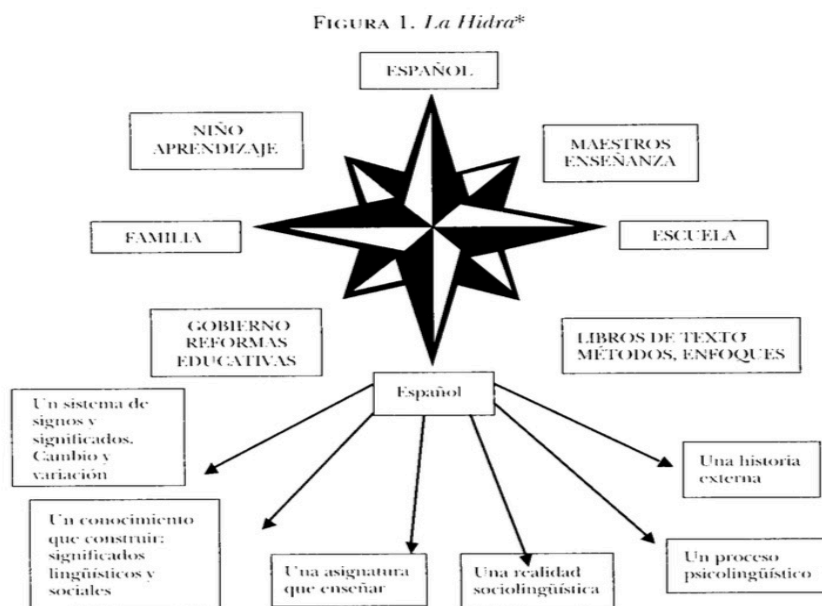
Anexo2. Esquema ítems clase

| Machote/ Formulario Escritura |  Narrativa Lectura en voz alta |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Nombre(s) • Apellido paterno • Apellido materno • Lugar de nacimiento • Fecha de nacimiento (dd/mm/aaaa) | <ul style="list-style-type: none"> • Yo me llamo... • Nací en... • El (día)... |
| <ul style="list-style-type: none"> • Lugar en donde vive • Edad • Sexo • Estado civil | <ul style="list-style-type: none"> • Vivo en... • Tengo X años • Soy... • Y mi estado civil es... |

7.3 Reflexión final

Ambas clases son representativas del trabajo con textos en la Segunda Lengua de los alumnos. Si bien en el primer caso la L2 se relaciona con la asignatura de Ciencias Naturales y en el segundo es una clase de Español; en las dos observamos cómo se trabaja a partir de

textos, que generan otros textos. Con esta base, me interesa resaltar que la enseñanza del Español, ya sea como primera o segunda lengua, ha constituido un complejo entramado sociohistórico en donde hay muchos elementos imbricados y que han sido representados a manera de metáfora como una “Hidra” por Rebeca Barriga (Barriga, 2010: 1103). En el cuadro que aparece a continuación, se muestra cómo la autora marca algunas de las aristas o en sus palabras, “cabezas”, por las que está compuesta esta hidra y que tienen repercusiones directas en la enseñanza y aprendizaje del Español.



Tomando en cuenta la historicidad y la multiplicidad de factores implicados en la enseñanza y el aprendizaje del Español dentro del Estado mexicano, habría que agregar la diversidad de la nación. En este sentido, Hamel (2001, 2008) menciona que si bien la diversidad se reflejó en el conflicto lingüístico entre sociedades hegemónicas y subalternas, en los programas de educación bilingüe y administración de justicia; el papel de los pueblos indígenas como sujetos políticos ha puesto en el debate esta relación entre el Estado y los pueblos.

De esta relación, me interesa resaltar particularmente lo referente a los programas educativos, los cuales están atravesados por: “orientaciones político-culturales que definen los grandes objetivos de la educación y el tipo de sociedad para la que se quiere educar; los

modelos educativos que establecen las metas y los caminos (el currículo) para alcanzar los objetivos planteados; y la dimensión pedagógica y psicolingüística que define los métodos y materiales educativos” (Hamel, 2001:150).

Propuestas de trabajo como la de los casos aquí presentados merece una reflexión sobre cómo se materializan estas dimensiones en casos concretos. A partir del análisis de las interacciones de clase observamos la aplicación de un currículo que pretende ser intercultural y bilingüe, cómo éste se traduce en tareas académicas y cuáles son las producciones de los alumnos para dar cuenta de cómo ocurre el proceso de enseñar y aprender una segunda lengua para maestros y alumnos p’urhepechas.

En las dos clases, vimos cómo los profesores realizaron su planeación y cómo la llevaron a cabo. En el primer caso, se trabajó sobre la base del texto del libro de la SEP y se les pidió a los Aos que ubicaran información y que contestaran un cuestionario, mientras que en la segunda clase se trabajó sobre la base de un texto tipo formulario/machote y con información personal, que se desprendió del Plan de Estudios como del Programa de Enseñanza del Español como L2 del proyecto escolar. De lo anterior se pueden desprender algunas ideas:

- La organización diferenciada de la información oral y escrita (¿cómo lo hace el M y los Aos?)
- Las negociaciones y reformulaciones que se hicieron durante los eventos para realizar las tareas académicas
- Las *formas* y *usos* orales y escritos del Español de M y Aos

Considero que con estos ejemplos podemos ver la importancia de la articulación de contenidos de lengua con asignaturas (incluso para pensar asignaturas De lengua en que se trabaja también con textos), lo cual en este contexto puede contribuir a una enseñanza más eficaz/integral del currículo IB del proyecto en donde se puede advertir una atmósfera de dinámica y expresividad como un indicio de bilingüismo escolar de aproximación.

Conclusiones

Los pasos de la investigación: un recorrido

Para comenzar las conclusiones del objeto de mi investigación: la implementación del currículo intercultural bilingüe en los salones de clase, quisiera recordar que el tema surgió de una evaluación colectiva acerca de los instrumentos curriculares desarrollados al interior del proyecto T'arhexperakua, pues debido a las maneras en que dichos programas fueron diseñados, es decir siempre en relación directa con el aula, se habían constatado las dificultades en el uso de los instrumentos, las planificaciones colectivas por grados y el desarrollo de buenas clases sobre la base de la planificación. A partir de esta constatación, se ubicó la necesidad de realizar un estudio minucioso de todo el camino desde los instrumentos curriculares a través de la planificación curricular (bimestral, semanal y en algunos casos, diaria), hasta el aula.

La pregunta inicial muy general ¿qué es y cómo funciona el currículo intercultural y bilingüe del proyecto escolar T'arhexperakua? se disolvió en un sub-conjunto de preguntas que relacionaban los diversos instrumentos y componentes del currículo IB, sus objetivos y niveles por grado de los contenidos y competencias con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Como hemos visto (cap. 3), se contaba con muchos años de trabajo colaborativo dedicado al diseño curricular y se realizaban talleres una vez al mes para probar cada material (programas de lenguas, enfoque AICL, UTP, etc.) en las aulas. No obstante, el seguimiento cotidiano de las prácticas de maestros y alumnos fue necesario para conseguir pistas sobre cómo se desarrollan y construyen los conocimientos escolarizados en este contexto y cómo suceden las apropiaciones que hacen los actores involucrados.

Con el objetivo de identificar los trayectos de los materiales curriculares del proyecto hasta las aulas, consideré importante enmarcar desde el primer capítulo algunas discusiones sobre la relación que existe entre la diversidad cultural del país y la educación indígena, pues de ésta han devenido orientaciones culturales que subyacen a los modelos educativos que se implementan a nivel de políticas públicas y que han tenido implicaciones en la puesta en

práctica y desarrollo de proyectos educativos. En ese sentido, presenté un breve recorrido sobre las orientaciones, que desde principios del siglo XX hasta lo que va del XXI han delineado posturas respecto al tratamiento y objetivos de un tipo de educación que involucra a distintos actores en este campo y que ha conformado una variedad de culturas escolares.

El análisis de las culturas escolares me permitió identificar cómo, a través de diversas *experiencias* y de las *apropiaciones* que hacen los sujetos, se construyen los sentidos respecto al diseño de materiales curriculares, así como los enfoques de enseñanza que cada configuración de actores sistematizó en sus “formas de hacer” educación intercultural bilingüe. Así, recorrimos los niveles educativos desde el preescolar hasta la universidad, que se adscriben a orientaciones pluriculturales en donde la diversidad es vista como enriquecedora para el conjunto de la sociedad. Sin embargo, podemos decir que los objetivos y resultados se diferenciaron entre sí, pues las condiciones sociolingüísticas y de enseñanza, a pesar de pertenecer a contextos indígenas, generaron una variedad de usos y formas de los conocimientos culturales y lingüísticos, que si bien sólo me concentré en presentar, abren la discusión sobre diversidad, programas educativos y autogestión. Por otra parte, vimos que se presentan con frecuencia, tres temas centrales comunes entre las experiencias: el acompañamiento entre investigadores y comunidades educativas, la incidencia de la comunidad en la escuela y viceversa, y el diseño de materiales específicos, que pertenecen al campo del currículo.

La categoría currículo se abordó entonces como resultado de construcciones históricas, pero también como un problema conceptual atravesado por dimensiones disciplinarias que, en palabras de Ángel Díaz Barriga (2003), nos permiten comprender *sentidos* de lo curricular, pero que trascienden a quienes pretendemos definir lo curricular pues como vimos (cap. 1), la mayoría de las veces el currículo se asocia a una serie de adjetivos (bilingüe, intercultural, de facto, entre otros) que nos dan un acercamiento a él pero que lo desbordan de alguna manera pues lo definen por esta relación. Por esta razón, apostamos desde la antropología al análisis etnográfico del espacio escolar que, por una parte, construye teóricamente los significados y sentidos de los actores en la clasificación de conocimientos (como pasa con el currículo y la planeación); y por otra, presenta las prácticas que dan cuenta de los mecanismos y condiciones reales bajo los cuales opera (en manos de los maestros y en las aulas).

No obstante, habrá que tener cuidado de no polarizar estas partes, y por eso mi propuesta de ver y entender el currículo como un objeto cultural que nace de ciertas condiciones, pero que realiza trayectos en donde los actores involucrados lo transforman y co-construyen cotidianamente, constituyéndose como pieza central del proceso de aprendizaje escolarizado de los niños p'urhepechas. Es decir que, por una parte, los maestros se apropian de los materiales, diseñando actividades para enseñar algún contenido, y por otra, construyen interactivamente los aprendizajes con los alumnos, de los que podemos tener algún indicio cuando resuelven una tarea o cuando lo aplican a nuevos contextos.

Después de ubicar el proyecto en su contexto comunal y regional (cap. 2), me concentré en el capítulo 3, en donde conocimos las escuelas y se mostraron las etapas de investigación colaborativa con el objetivo de ir construyendo los *sentidos* de los actores. Es decir que, a través de las problemáticas que se presentaron, los temas que fueron prioridad, los enfoques teóricos y metodológicos que acompañaron las decisiones, y las reconstrucciones discursivas que se hicieron sobre estos procesos al momento de hablar conmigo durante trabajo de campo. Pude subrayar la importancia que ha tenido la colaboración en la formación de profesores al interior del proyecto, lo que resultó en prácticas cotidianas de planificación y en múltiples talleres que atienden el desarrollo y la implementación del currículo IB del proyecto.

El desarrollo y la implementación la presentamos en los primeros dos niveles de reconstrucción del proceso. En un primer nivel entendemos el currículo IB en el proyecto escolar como esa articulación de contenidos y competencias del Plan de Estudios de la SEP, de los dos programas de enseñanza de lenguas (p'urhepecha L1 y español L2), y de las Unidades Temáticas P'urhepechas (UTP). Cada uno de ellos concentra significados y representaciones sobre qué se debe enseñar y qué deben lograr los alumnos en cada grado escolar. En el caso de los tres últimos instrumentos, además, vimos cómo se configuraron bajo los principios lingüísticos de centralidad de la lengua materna indígena, la enseñanza del español como segunda lengua y la aplicación del enfoque del “Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICL)” y que más tarde aparecieron en los capítulos de análisis.

En un segundo nivel presentamos la planificación; primero, en Planes Bimestrales, que sistematizan por asignatura y grado los contenidos y competencias de todos los Programas; y segundo, en el diseño de actividades o tareas académicas que realizan los profesores en sus planeaciones semanales para trabajarlos con sus alumnos en los salones de clases. Considero que este nivel es fundamental para entender la apropiación que se hace de los materiales, así como para ir situando algunas estrategias pedagógicas de los maestros con el afán de enseñar contenidos relevantes a los alumnos. No obstante, como mostramos en los capítulos de análisis, si bien es importante tener un plan sobre lo que se va a hacer durante una clase, en las interacciones con los niños se necesita ir dotando de sentido a lo que se hace para que esto se convierta en algo significativo y después pueda aplicarse a la resolución de problemas o en otros contextos dentro y fuera del aula.

En el capítulo cuatro expuse los pasos metodológicos que nos permitieron delimitar el salón de clases como el principal espacio donde se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar. En ese sentido, se sustentaron los enfoques para la conformación del corpus los cuales se basaron en el acompañamiento de procesos individuales y colectivos de planificación de clases, así como la observación y análisis de los eventos de interacción sustentados en una detallada etnografía del aula. En el centro de ésta ubicamos el análisis de la materialidad de los eventos, esto es, la interacción verbal entre los participantes que se sustenta en el presupuesto etnometodológico que, en los eventos sociales, los participantes construyen un sentido local del evento en forma interactiva.

Se presentó además la sistematización de datos, con un resumen del corpus de observaciones de clases que comprende 54 clases individuales con un aproximado de 150 horas de grabación y que se agrupó sobre la base de los principios y principales temas del proyecto escolar. La selección de los casos buscó ser representativa de ambas escuelas y del trabajo con los materiales curriculares. Lo que pasa en las aulas lo relacionamos con un tercer nivel que pertenece al plano de la co-construcción cotidiana. Con el objetivo de conocer estos eventos a profundidad y en su totalidad, se realizaron las transcripciones detalladas de cada evento en su conjunto para proceder a la selección de fragmentos relevantes y realizar el análisis fino del material.

La sistematización del corpus se organizó sobre la base de los tres elementos curriculares que se analizan en los siguientes capítulos: 1) la centralidad del p'urhepecha en el desarrollo de contenidos, 2) la aplicación del enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICL), y 3) el trabajo en Español L2. Dentro del primer grupo de clases, tuvimos un total de 14 eventos en donde 12 fueron planeadas por los profesores como “lengua” y se trabajaron aspectos de reflexión sobre la lengua y tipos de texto; en algunos casos, se vincularon aspectos de la gramática (como el uso de consonantes compuestas) con el desarrollo de textos en p'urhepecha (como el relato histórico). Las últimas dos clases registradas, sin embargo, fueron ya planificadas como “contenido intracultural propio”, lo que constituye la implementación planificada de un trabajo que se viene haciendo con la cultura y lengua p'urhepecha dentro del proyecto escolar.

El segundo grupo de clases (AICL), tiene un total de 42 eventos en donde 37 clases se impartieron en p'urhepecha y sólo 5 en español. De las 37 en L1, 18 se destinaron a la asignatura de matemáticas, 5 a historia, 5 a geografía, 4 a ciencias naturales, 3 a conocimiento del medio, 1 a exploración del medio y 1 a formación cívica y ética. En cuanto a las clases en L2, 3 fueron de matemáticas, 1 de exploración del medio y 1 de geografía. Este recuento revela la disparidad que existe entre las lenguas y entre las asignaturas y de esta relación, considero importante señalar dos consideraciones: la primera es que en la cotidianidad de las dos escuelas, el p'urhepecha tiene la función de vehicular los conocimientos y competencias de las distintas asignaturas (básicamente sin ninguna restricción), y la segunda es que habrá que identificar las razones por las que maestras y maestros casi no planean ni implementan en la L2 cuando van a trabajar en alguna materia; de hecho, la mayor parte de estos registros (3 clases) pertenece a un grupo donde el docente no es hablante del p'urhepecha, por lo que casi todas sus clases son en español.

El tercer grupo (español L2), tiene un total de 11 eventos en donde todas las clases fueron planificadas por los profesores en un espacio de “lengua L2” y donde se trabajaron funciones comunicativas (propuestas en el Programa L2 -ver cap. 3-), formas gramaticales (tiempos verbales, uso de pronombres) y tipos de texto (cuentos, guiones de radio, ficha de datos

personales). La importancia de tener esta parte del corpus, radica en que la entrada a las lenguas como asignaturas no aparece en los Planes Bimestrales (instrumento central para la planificación en manos de los docentes) y sin embargo, los maestros integran algunos aspectos del Programa de español del proyecto, pero también contenidos del Plan de Estudios de la SEP, lo que podría indicar que, más allá de la sistematización en instrumentos específicos a través de las prácticas cotidianas, observamos como los sujetos realizan esta labor. Es decir, que se sistematiza mediante la aplicación en aula y esto, en buena medida pasa también con el p'urhepecha.

Respecto a la centralidad del p'urhepecha en el desarrollo de contenidos, en el capítulo cinco se presentan dos clases que abordan el territorio como un espacio configurado, en al menos, dos niveles: el de la comunidad (San Isidro) y el de la microrregión (CI de Pama). El trabajo con el tema del territorio mostró las maneras de conceptualizar y representar este territorio comunal desde el p'urhe y cuáles son las implicaciones de compartir un espacio determinado; así, se trataron temas como la lengua, los conflictos históricos, la vecindad, las fronteras, el trabajo, el papel activo de los alumnos como guardianes del territorio, entre otros.

En cuanto al caso del enfoque AICL, en el capítulo seis presenté tres clases de matemáticas (dos en p'urhepecha y una en español) como ejemplos de la relación que existe entre contenidos de asignatura y lenguas. Los resultados más significativos apuntan al uso y aprovechamiento de la L1 para conceptualizar y representar las nociones de forma, densidad, tamaño; así como el repertorio de verbos de los que dispone la lengua p'urhepecha para dividir, fraccionar o cortar diversos objetos. Partiendo de esta reconceptualización desde lo intracultural, se crean las relaciones para transferir estas maneras de clasificar y representar a otras como los números fraccionarios. Sobre la clase en L2, observamos que el contenido se desdibujó durante la aplicación y que el maestro dirigió las interacciones hacia el espacio de la lengua; es decir, que se ejercitaron, sobre todo, formas gramaticales. LT.

Finalmente, en el capítulo siete se presentaron dos clases en que se trabajaron con tipos de textos en la segunda lengua. En ambas clases se les pidió a los alumnos contestar por escri-

to una serie de preguntas o ítems; esta actividad mostró habilidades de los alumnos en la búsqueda, selección y sistematización de información conforme a la estructura de varios tipos de textos. También tuvieron en común que los productos resultantes de esta tarea académica se transformaron en textos orales que presentaron los niños a todo el grupo. Es decir, que se abordaron las cuatro habilidades.

Si bien hasta ahora presento un resumen de los capítulos de la tesis como una manera de recorrer el sentido y la estructura del documento en su conjunto, me parece fundamental hacer explícitos temas y problemáticas que se presentan en los trayectos del currículo al aula en el proyecto T'arhexperakua. En primer lugar, trataré el tema del diseño de materiales y la apropiación que hacen los docentes de ellos para implementarlo con los niños; en segundo lugar, aparece la distribución, función y aprendizaje de las lenguas; y finalmente, en tercer lugar, el diseño de actividades y la co-construcción de conocimientos en los salones de clase.

La apropiación y transformación del currículo y el diseño de sus instrumentos en el campo curricular

El currículo y el trabajo pedagógico en torno a él se encuentran en el centro de las actividades escolares de las escuelas participantes y también de esta investigación, como señalo, desde diferentes perspectivas, en los capítulos 1, 4 y en la introducción de este apartado. Como lo demuestra mi investigación, para las y los docentes el currículo consiste, en primer lugar, en los instrumentos concretos para la enseñanza: los libros de texto de la SEP, el Plan de Estudios incluyendo las UTPs, los dos programas de lenguas y los Planes Bimestrales. Ellos no conciben de manera explícita, como lo discutí antes (capítulo 1), un campo curricular como un espacio más amplio en el que se insertan los instrumentos mismos, pero también el currículo propio que cada docente tiene internalizado como producto de su formación y experiencia. Sin embargo, en los hechos se instalan en este espacio y consideran su trabajo con el currículo, junto con la preparación e impartición de clases, como su tarea fundamental. En este sentido, ese espacio curricular está muy presente y permea todas las actividades pedagógicas de las escuelas.

En el capítulo 3 expuse en detalle los antecedentes, la estructura y el proceso de construcción del currículo del proyecto T'arhexperakua. Recordemos que la ruptura que significó el inicio del nuevo proyecto escolar consistió en un cambio de la lengua de instrucción, no en un cambio curricular en sí. Para los docentes, que se han formado en el sistema normalista y de la Universidad Pedagógica Nacional, el programa y los libros oficiales son los referentes centrales, casi únicos, como para los demás docentes del país. Nunca han siquiera pensado en abandonar el sistema público de educación indígena, como ocurrió con algunos otros grupos de maestros y comunidades que formaron sus propias escuelas fuera del sistema oficial. Y, dada la cerrazón del gobierno federal de no permitir e impulsar la creación de currículos propios para la educación indígena, por lo menos hasta principios del 2019, el Plan de Estudios de Primaria de la SEP se ubica desde un inicio y hasta la fecha en el centro. Les costó años a los docentes tomar cierta distancia del currículo oficial, de concebir y luego elaborar con mucho entusiasmo y entrega los instrumentos propios.

De este modo surgió un modelo muy particular de currículo, diseñado y adaptado a las necesidades específicas de las escuelas y probado incesantemente en la práctica. En el nivel de los instrumentos generales se ubica entonces el Plan de Estudio de la SEP sin la materia Español. Al mismo nivel se ubican los instrumentos propios: las Unidades Temáticas P'urhepechas (UTP), los Programas de lenguas P'urhepecha L1 y Español L2. En un segundo nivel, como ya señalé, se ubican los Planes Bimestrales. Por último, está el nivel de la planeación semanal y diaria. A falta de libros de texto adecuados en lengua indígena, se usan los libros en español, también en las clases de las diversas materias impartidas íntegramente en p'urhepecha. Una de las principales exigencias que distingue este conjunto de instrumentos de otros currículos elaborados en distantes torres de marfil es que tiene que funcionar en las manos de los docentes. Esto explica, por lo menos en parte, por qué la elaboración y reformulación del currículo propio tomó tantos años.

Entre las grandes orientaciones culturales e ideológicas que hemos distinguido en América Latina (ver capítulo 1, Hamel 2001), este currículo pertenece sin duda a una orientación pluricultural y plurilingüe. A diferencia de la orientación multicultural y multilingüe, que ve en la diversidad un problema, aquí los docentes han mostrado en la construcción pacien-

te de su currículo que consideran la diversidad como una base constitutiva de las escuelas, las comunidades y, en perspectiva, de toda la nación. Los contenidos curriculares, que remiten a fuentes y a saberes culturales distintos, no se introducen en yuxtaposición y de manera maniquea: aquí lo indígena – allá lo nacional-occidental. En la práctica, como lo demuestran las clases analizadas y muchas otras más, los contenidos se introducen sin etiqueta o referencia específica, salvo cuando se trata de una clase sobre la historia de su pueblo como acontece en la unidad sobre el territorio propio. Sin embargo, de ninguna manera los docentes pintan un cuadro de armonía entre las culturas, ausente de conflictos. Muchos de ellos introducen temas de identidad, de conflicto, explotación y de ecología que discuten y trabajan con sus alumnos. Al mismo tiempo, el micro-análisis de las clases nos demuestra que la igualdad formal entre culturas (pueblos) y lenguas, como anhelos de una orientación plural, tiene que trabajarse y conquistarse todos los días.

El currículo significa también trabajo cultural en un sentido más amplio. Si consideramos la confluencia de las teorías modernas de cultura en concepciones semióticas, podemos pensar que la cultura es todo aquello que le da sentido a cómo un grupo o pueblo hace las cosas. En este caso, queda muy claro que los docentes más involucrados y activos se apropian de los instrumentos, les construyen un sentido específico a los materiales de la SEP y los complementan con instrumentos propios. Este hecho, que se confirma en nuestro estudio sobre las biografías narrativas de los maestros (Hamel, Hecht, Erape y Márquez, 2018), constituye en sí una hazaña importante si tomamos en cuenta que, en general en la educación primaria en México, los docentes pocas veces se apropian realmente de los instrumentos curriculares y les dan un sentido propio. En muchas escuelas, los docentes usan solamente los libros de texto de los alumnos y dejan de lado todos los demás instrumentos curriculares de la SEP, como los recientes programas de enseñanza de lenguas²¹⁶, las guías del maestro e incluso el Plan de Estudios.

²¹⁶ Como ya vimos en los cap. 1 y 3, sólo hay materiales de algunas de las lenguas indígenas en el país. No obstante, sí hay un Programa de enseñanza del español como L2, lanzado en 2015, así como un libro para el maestro para cada ciclo. Es decir, son tres volúmenes.
(https://educacionbasica.sep.gob.mx/multimedia/RSC/BASICA/Documento/201611/201611-3-RSC-ZQ5Qrd5vE-libro_del_maestro_-_espan_ol-cicloii.pdf)

Mi investigación confirma de manera específica y diferenciada que emergió a través de los años un currículo robusto que, si bien fue diseñado para unas escuelas específicas, tiene relevancia y es utilizado como modelo de referencia en distintas partes de América Latina pues constituye un caso que representa el trabajo docente, colaborativo e interdisciplinario de un grupo de personas comprometidas con la educación indígena. Sumado a lo anterior, establece de manera clara los componentes del currículo, define con precisión las funciones de las lenguas y demuestra el funcionamiento real de estos insumos en la práctica docente, sobre todo a través del video-documental “T’arhexperakua 2011 que ha tenido un cierto impacto en muchos lugares.

Finalmente, cierro este apartado con una mirada prospectiva con la creación de nuevos contenidos de la cultura p’urhepecha, que cada vez más aparece como generadora de temáticas que se relacionan con el contexto directo de los alumnos y que toman forma como “contenidos intraculturales propios”, que pueden aplicarse, como ya se hace de hecho en ambas escuelas, vinculados a las asignaturas o constituir una materia aparte.

Distribución, función y aprendizaje de las lenguas

Sin duda, el tema de las lenguas y la centralidad del p’urhepecha jugaron un papel preponderante en el proyecto escolar, desde antes de nuestra participación y el inicio del trabajo curricular hasta la fecha. Recordemos aquí el inicio: Como los docentes estaban insatisfechos con el modelo generalizado de “castellanización” que enseñaba los contenidos curriculares en español y que llevaba a pésimos resultados, comenzaron por implementar un cambio drástico en lo lingüístico al enseñar todos los contenidos curriculares en lengua indígena, pero sin cambiar el Plan de Estudios de la SEP.

Fue mucho más fácil, a pesar de ciertas resistencias, cambiar de lengua de instrucción y que cambiar el currículo, lo que sorprende por dos razones. Por un lado, porque pareciera anular uno de los diques ideológicos más fuertes que impone la diglosia entre lengua de colonización y lengua indígena en todo México y en el resto de América Latina: la imposibilidad de que la lengua originaria, ágrafa, ocupe espacios de prestigio y además de complejidad, re-

servados a la lengua occidental y nacional. Que, en lengua indígena, o en cualquier otra lengua del mundo, se puedan enseñar matemáticas, física o teoría literaria, es todavía un hecho contestado y negado, a pesar de la creciente evidencia empírica en muchos confines del mundo. Por otro lado, más allá de la barrera ideológica, existían significativos obstáculos prácticos y técnicos que dificultaban el inicio del proyecto: la falta de material en la lengua indígena que los docentes tendrían que producir día a día, la ausencia de un lenguaje académico y de una práctica pedagógica correspondiente. Una vez que los docentes se convencieron y desarrollaron una práctica inicial constante de enseñar las materias en lengua indígena, ellos mismos se dieron cuenta que era mucho más fácil enseñar los contenidos en la lengua que los alumnos realmente dominaban.

Como detallo en el capítulo 3, ambas lenguas se conciben como lenguas de instrucción y también de estudio, o sea que forman una materia propia. Estos principios generales, que surgen de una confluencia entre la teorización de las buenas prácticas de los docentes y de insumos conceptuales de las disciplinas modernas, corresponden a la situación sociolingüística de los alumnos, pero apuntan también a una planeación estratégica que tiene como objetivo la igualación e equiparación práctica de las lenguas en su rol y su prestigio para reducir la asimetría entre ellas. Esto es, los docentes emprendieron un trabajo de planificación y transformación del estatus de las dos lenguas, en particular del p'urhepecha.

La realidad socio- y psicolingüístico de las comunidades le contraponen a la asimetría socio-cultural macro que sitúa el español como lengua dominante y el p'urhepecha como lengua subordinada, una asimetría inversa en el nivel micro de las competencias, ya que el p'urhepecha es la lengua “más fuerte” para la gran mayoría de los alumnos. Esta situación, que en muchos otros contextos de la educación indígena llevó a un currículo de castellанизación desde una perspectiva del déficit lingüístico, fue aprovechada aquí por los docentes para instalar el p'urhepecha no solamente como la principal lengua de instrucción, sino también como lengua legítima en todas las interacciones escolares, incluyendo las formales y, en buena medida, los eventos técnicos de planeación y de organización entre los docentes.

Si bien la función de las lenguas, y en particular del p'urhepecha, como lenguas de instrucción se ha consolidado, su papel como contenido curricular y lengua de estudio está mucho menos desarrollado. La observación etnográfica y el análisis de la interacción en el aula confirman esta distribución general de las lenguas. Fue posible identificar, por un lado, eventos donde las lenguas son utilizadas en forma muy creativa para mejorar su función como lengua de instrucción; por el otro, surgieron situaciones pedagógicas, como algunas de las que analizo, donde se presentan problemas recurrentes que requieren de una mayor atención.

La elaboración del p'urhepecha como lengua académica

El haber instalado el p'urhepecha como principal lengua de instrucción de todas las materias como primer paso del proyecto escolar planteó tareas que ocuparon varios años en atenderse y que el cuerpo docente no tenía claro en un inicio, como lo atestiguan nuestras entrevistas y conversaciones. Se inició el trabajo en los tres grupos de primer grado en San Isidro, usando el p'urhepecha oral cotidiano que estaba a disposición de los maestros para explicar y trabajar los contenidos de los libros de texto escritos en español. Esto implicó un largo período de improvisación, pero también la necesidad de desarrollar material propio en forma de rótulos y afiches. Ya en los primeros años surgió la necesidad de “decir las cosas del libro en p'urhepecha”, es decir, buscar un vocabulario y otras expresiones para explicar y discutir contenidos curriculares para los cuales la lengua indígena no estaba equipada.

Como relato en el tercer capítulo, durante la tercera etapa del proyecto (2006-2009) los docentes emprendieron un paciente trabajo de elaboración de la lengua p'urhepecha para abastecerla con todo lo necesario para poder extender su dominio al campo académico escolar. En un trabajo de tres años se llegó a un corpus de aproximadamente 1.400 términos y expresiones que pudiesen cubrir el conjunto del vocabulario académico de la educación primaria. Este vocabulario se nutre de las tres fuentes convencionales para la creación de neologismos (cf. Hamel 2010): la creación de nuevas construcciones morfológicas previstas, pero no ocupadas en la lengua; la extensión semántica de términos existentes; y el préstamo. En muchos casos los maestros crearon neologismos a partir de metáforas didácticas

para facilitarle la comprensión a los alumnos, sin que estos términos tengan que relacionarse con saberes indígenas que se ubican en otro espacio semántico y didáctico. En otras palabras, el currículo no se elaboró siguiendo una dicotomía simplista y maniquea del tipo: saberes indígenas – lengua indígena; saberes occidentales – español, justamente para no reproducir la diglosia clásica. De este modo, la mayor parte del vocabulario creado tiene la función de enseñar contenidos del currículo nacional y no se confunde con saberes provenientes de la cultura indígena.

Estas consideraciones generales en el proyecto se especifican y se matizan a través de mi investigación. Las relaciones son múltiples como se puede observar en las clases analizadas. Así, los maestros más creativos aprovechan las estructuras gramaticales del p'urhepecha para enseñar categorías de las matemáticas occidentales (capítulo 6). La existencia de morfemas que operan como clasificadores de forma ayuda a apropiarse de clasificaciones matemáticas y geométricas. Y la disposición de varios verbos para especificar tamaños y formas de cortar o dividir un objeto contribuye a comprender procesos abstractos difíciles en cualquier cultura y lengua como la división y el uso de las fracciones. En este caso, los maestros transforman una expresión de la complejidad y riqueza morfológica del p'urhepecha que, vista desde el español aparece como una característica difícil y que podría causar problemas, en una herramienta intercultural que facilita el aprendizaje de contenidos y competencias relacionados con el currículo nacional. Al mismo tiempo, el trabajo detallado e insistente del maestro para que los alumnos usen los morfemas correctos en el juego de comprar en la tienda, permite la interpretación que estas formas podrían estar en riesgo de perderse en la generación de los niños de primaria y, como confirma el maestro en una entrevista posterior, considera que tienen que ejercitarse.

Otro ejemplo muy llamativo de la difícil tarea de construir el p'urhepecha como lengua académica autónoma se encuentra en la clase sobre el territorio (capítulo 5). Si bien se trata de un concepto muy propio y central de la cultura y cosmovisión indígena, un tema discutido extensamente por el magisterio de las escuelas participantes y que se plasma en la investigación de Ana Elena Erape en nuestro proyecto, el desarrollo de la clase al parecer no puede prescindir del español y, probablemente, de su mundo categorial. Cuando el maestro

trata de construir el mundo p'urhepecha con su campo semántico en torno a “kontimani – territorio extenso” y busca que los alumnos le contesten con ese concepto, una alumna contesta en español “territorio”, lo que contraviene la estrategia del docente de mantener todo el debate en la lengua indígena, procedimiento que corresponde al acuerdo tomado hace años en las escuelas de mantener una separación entre clases en español y clases en p'urhepecha como lenguas de instrucción.

Todos estos casos muestran que nuestras distinciones categoriales entre lenguas - español y p'urhepecha - y entre lengua de instrucción y lengua de estudio tienen que matizarse a la luz de las prácticas discursivas en el micro-nivel de las interacciones, sin que por ello pierdan su importancia como categorías que permiten un ordenamiento del espacio escolar.

Sin embargo, no cabe duda que el proceso de construcción del p'urhepecha como principal lengua de instrucción ha sido todo un éxito, aunque falte todavía un mayor uso cotidiano y por todos los maestros de lo nuevo, es decir, los neologismos del lenguaje académico. Pero el espacio curricular está bien ocupado y, como he afirmado en varios momentos, el p'urhepecha ocupa el lugar cotidiano de la lengua legítima, la lengua no marcada en prácticamente todos los espacios escolares.

La difícil adquisición y uso del español como L2

La creación de un espacio propio y un programa de enseñanza del español como L2 constituyó una de las primeras tareas que se emprendieron de común acuerdo en la segunda etapa (2003-2006) del proyecto (capítulo 3). Hubo un avance significativo al comienzo cuando se apartó una hora diaria de cuatro para el español, se iniciaron los talleres sobre enseñanza de la L2 (cf. Hamel et al 2004) y se elaboró el programa. En esta tarea, que parecía relativamente sencilla, ya que existen muchas experiencias y múltiples modelos en la lingüística aplicada, se mostró más complicada de lo que pensaba el equipo al principio. Al parecer, similares dificultades aparecen en situaciones comparables, esto es, de la enseñanza escolar del español L2 a niños monolingües en lengua indígena sin un apoyo de uso social significativo del español en las comunidades (comunicación personal de Luis Enrique López a

nuestro equipo). Hemos observado que unos cuantos docentes no dan una hora de clases en español por día. Por lo general, argumentan que no dominan bien las técnicas de enseñanza de una segunda lengua, lo que remite a una histórica omisión de las técnicas del trabajo con las lenguas en general en la formación de los maestros indígenas bilingües.

Las dos clases en español que analicé (capítulo 7) representan ejercicios con textos, una tarea muy importante para el desarrollo de géneros textuales escritos en L2. En el primer caso la clase se relaciona con la asignatura Ciencias Naturales y en la segunda es una clase de español, o sea donde la lengua es el principal contenido.

Se repite en la primera clase sobre el sistema solar y sus planetas un fenómeno observado tiempo atrás en otras zonas indígenas y también otros países (Hamel 1988): la expresión oral de los alumnos refleja una proficiencia, o por lo menos de una actuación (performance) bastante precaria en su complejidad sintáctica y semántica. La principal actividad de aprendizaje reside en la comprensión auditiva y en las actividades grupales de lectura y escritura. En la medida en que avanza la clase, sin embargo, el trabajo con los contenidos curriculares en grupo a partir de un texto y un cuestionario lleva a expresiones más compleja sobre el sistema solar. En la otra clase, donde se trata de llenar un formulario de datos personales, vemos un dominio mínimamente adecuado y la interacción fluida revela un conocimiento del tema por parte de los alumnos. Practican también su dominio oral y escrito en la segunda lengua al construir en ambos casos los textos escritos a partir de un tratamiento oral del tema y también de una lectura. En ambas clases se observa que los alumnos están acostumbrados a observar la regla de interactuar solamente en español, a pesar de las dificultades que les significa esta práctica.

El esfuerzo sistemático de muchos de los docentes ha llevado a un mejoramiento de la proficiencia en la L2, lo que también comprueban los resultados de las pruebas escritas en ambas lenguas que el equipo realizó en los últimos años (Meneses Ramírez, 2018). Sin embargo, están presentes las dificultades que conllevan la enseñanza y el aprendizaje del español con muy poco apoyo extra-escolar de uso social, cuasi como una lengua extranjera, pero con la tarea de vehicular determinados contenidos curriculares.

En los últimos años aumentó la presencia de alumnos y alumnas que tuvieron o tienen acceso al español por vías extra-escolares: han vivido fuera de la comunidad junto con sus familias o llegan a la comunidad como inmigrantes. Estos alumnos muestran una fluidez mucho mayor que los niños que nunca han salido de la comunidad por períodos significativos. Los maestros se encuentran en proceso de adaptarse a esta nueva realidad que les permitirá integrar ese capital lingüístico muy considerable a sus estrategias de fomentar el aprendizaje del español en todos sus alumnos. En ese sentido, apostamos a que esta problemática pueda expandir el uso del español pues como vimos en el corpus, hay muy pocas clases registradas en L2. Es decir, que las y los docentes casi no están planificando y aplicando en esta lengua, que debería ocupar al menos una hora diaria en los salones de clase.

Fortalezas y desafíos del enfoque AICL

Recordemos que el enfoque AICL remite al hecho que existe una íntima, aunque compleja relación entre los contenidos y competencias que se enseñan en una determinada materia, y el lenguaje que utilizamos para realizar esta tarea. Necesitamos un instrumento preciso para cada tarea, tema y nivel, lo que queda claramente reflejado en el Programa Español L2 y sus unidades, pero ese lenguaje académico no es solamente un instrumento que ayuda a aprender lo otro; el lenguaje, y la lengua específica, L1 o L2, también se transforman al realizar las actividades integradas. Es más, la apuesta más ambiciosa del enfoque plantea que, en un programa bien llevado e equilibrado, la mayor parte de las competencias lingüísticas y comunicativas de las lenguas se desarrollan *a través del* trabajo con otros contenidos. Los niños aprenden mejor una segunda lengua cuando se involucran en el trabajo de un contenido interesante, atractivo y donde ellos tienen un afán de expresarse lo mejor que puedan; así le saquen el mayor provecho a sus recursos lingüístico-discursivos limitados. Este enfoque, que se desarrolló bajo la sigla CLIL en Europa en los últimos lustros, corresponde en los hechos a los procedimientos que las y los buenos maestros indígenas siempre habían practicado, sin tener necesariamente una visión explícita, reflexiva y consciente de sus procedimientos (cf. Hamel 2010, Hamel et al. 2016).

Ya hemos discutido este funcionamiento en varias clases en los apartados anteriores sobre el p'urhepecha y el español. Podríamos añadir aquí el ejemplo de la clase de geometría en L2 (capítulo 6.3) que inicia con una introducción de una serie de formas geométricas y sus nombres en español. Sin embargo, frente a las dificultades que exhiben los alumnos para expresar los conocimientos matemáticos correspondientes en un español mínimamente suficiente en vocabulario y estructura gramatical, el maestro cambia de foco principal y, en los hechos, transforma la clase de geometría en una clase de español, con una serie de ejercicios improvisados de formas gramaticales del español que se necesitarían para un tratamiento adecuado del tema matemático. Este cambio crea un desconcierto y una pérdida de orientación entre los alumnos – ya no saben qué es lo que se está trabajando y qué quiere el maestro-, situación que tiene que volver a encarrilarse a través de complejas negociaciones. Interpreto este caso como un ejemplo donde no se logra de manera óptima ninguno de los objetivos apuntados, ni el objetivo matemático ni el lingüístico.

Este ejemplo nos demuestra de manera práctica la complejidad y las exigencias del enfoque AICL que requiere de una formación especial y una buena experiencia, idealmente guiada y supervisada, para que el método pueda llevar a producir sus máximos beneficios. Su funcionamiento exitoso exige también una preparación detallada de las clases que incluya un conocimiento de los riesgos en su utilización.

A pesar de las deficiencias observadas, sin embargo, consideramos como colectivo que los procesos de trabajo colaborativo han logrado articular, en distintos niveles, los contenidos de ambas lenguas con los de las diferentes asignaturas de manera satisfactoria y promisoria. Mi propia investigación confirma esta interpretación. En el caso de las otras clases de matemáticas que vimos, se manifestó “el lenguaje de áreas académicas *específicas*”, se mostraron “habilidades de pensamiento superiores como evaluar, inferir, generalizar y clasificar”, partiendo de las convenciones de la lengua p'urhepecha, lo que muestra, según Cummins (2002), la construcción de competencias cognitivamente exigentes o CALP (Cognitive Academic Language Proficiency) que se diferencian de las habilidades de comunicación interpersonal básica o BICS (Basic Interpersonal Communication Skills).

Al respecto, Dresser (2012: XVI) menciona que “el ritmo al que se aprenden los aspectos sociopragmáticos de la lengua es distinto al que se aprende la lengua académica.” Esto es, que muchas veces “el idioma social” se aprende con mayor facilidad “dentro de un contexto que tiene profundo sentido”, mientras que la lengua académica “por lo general está descontextualizada, y usualmente, se aprende por medio de conceptos que son abstractos y lejanos al mundo de los estudiantes”. El tender un puente entre las *formas* del p’urhe y lo más académico (lenguaje matemático -números fraccionarios, equivalencia, representación) facilita el desarrollo y consolidación del pensamiento matemático y de la lengua. Observamos también los diversos modos de apropiarse de los materiales por parte de los profesores, lo que nos ofrece múltiples perspectivas y temáticas sobre cómo se trabaja en este espacio escolar cuando se pone en práctica este enfoque de enseñanza.

Planificación, diseño de actividades e implementación en el aula

La interpretación de la clase de geometría nos lleva al tema central específico de esta investigación que se centra en los retos, las dificultades, pero también los aciertos y soluciones creativas que observamos en el complejo camino que recorren maestras y maestros a diario en su afán de impartir las mejores clases que les es posible ofrecer: desde la activación de los instrumentos curriculares, pasando por la selección de contenidos y objetivos, la elaboración de sus planes semanales y diarios, la preparación de actividades y materiales, hasta la culminación en la impartición de sus clases y, finalmente, la evaluación de los resultados.

Como una primera conclusión aproximada que integra mis observaciones, las opiniones de los docentes involucrados y de los demás miembros del equipo de investigación, podría afirmar que el currículo con sus instrumentos se ha mostrado como una herramienta sólida, útil, probada en varios años de aplicación y apreciada por parte de los docentes comprometidos con el proyecto escolar y que están dispuestos a una planificación consistente y permanente de sus clases. En el caso de aquellos maestros que no demuestran la capacidad, la voluntad de aprendizaje y la disposición de invertir un tiempo y esfuerzos considerables en la preparación de sus clases, los instrumentos no funcionan y observamos clases improvisadas, mal impartidas y con resultados muy pobres.

Existe un consenso entre los docentes comprometidos y experimentados que, si bien los instrumentos funcionan y que su complejidad corresponde a la complejidad real de un currículo integral de educación intercultural bilingüe, se tendrán que revisar, mejorar, buscar una simplificación y completar con otros instrumentos como materiales didácticos adicionales, tanto en forma de manuales de enseñanza como de materiales para los alumnos.

Además, la relación entre la planificación previa y las dinámicas que se desarrollan realmente en el aula no constituye nunca una aplicación mecánica. El currículo de facto requiere casi siempre de ciertas improvisaciones y de una práctica pedagógica que se construye, paso a paso, tomando en cuenta las intervenciones de los alumnos. También ocurre que a los docentes se les “olvidan” parte de lo planeado y que los cálculos de tiempo para cada fase no fueron realistas o simplemente no se cumplen. En síntesis, la planeación es considerada como imprescindible por parte de los buenos maestros; pero la clase exitosa es aquella que combina la planificación, el uso adecuado de los materiales y el desarrollo de las actividades con una dosis de improvisación y creatividad en el momento de impartir la clase.

La construcción de conocimientos y la configuración de los aprendizajes en el aula

¿Cómo identificar los aprendizajes, describirlos y establecer relaciones entre ellos y los procesos de enseñanza y, en términos más generales, con un conjunto de relaciones sociales que intervienen en estos procesos? El acercamiento más directo es sin duda la observación de la externalización de los aprendizajes en la interacción que se da en el aula. Si tomamos en serio los postulados de la etnografía de la comunicación y del análisis de la interacción verbal, que en estos eventos los participantes tienen que construir y negociar en forma interactiva un sentido situado de cada una de sus intervenciones y del evento en su conjunto, podemos descubrir y reconstruir las dinámicas de enseñanza-aprendizaje como instancias específicas de la construcción de los sentidos y significados mencionados. Y sorprende una tras otra vez la enorme riqueza de introspección, la variación de comportamientos y aprendizajes que ofrece la mirada paciente y prolongada, apoyada por la grabación en video, su transcripción y un conjunto de métodos formales de análisis.

El programa CIEIB había tomado desde sus inicios la decisión estratégica de ubicar el aula y las escuelas en su conjunto como el locus central de su investigación, colaboración, intervención educativa y formación de maestros. En las mañanas las aulas funcionan como lugar de observación y experimentación del quehacer educativo. Y en las tardes y noches los mismos salones sirven para los talleres, el trabajo grupal, la elaboración de materiales, los debates académicos y la preparación de las próximas intervenciones el día siguiente.

Mi propia investigación compartió esta orientación y se centró también en el aula. Como expuse en los capítulos 5 a 7, se mostró el acierto de la metodología de micro-análisis en la tradición de la sociología cualitativa y de la antropología lingüística (o de la comunicación). Para indagar la mayor parte de los temas relevantes en la educación indígenas realmente existente, no aquella que aparece en los relatos, mitos o constructos especulativos, se muestra una y otra vez que resulta imprescindible la observación detallada de extensas unidades de clase, su filmación y análisis estructural completo, como también el micro-análisis de sub-unidades relevantes. Como veremos más adelante cuando retomaré algunos ejemplos, ningún otro acceso a los aprendizajes de los alumnos produce datos tan confiables como el análisis detallado de las producciones orales en la interacción y quizás los trabajos escritos de los alumnos.

Pero mi etnografía no se tuvo que limitar a la observación e interpretación de las clases. Por un lado, ya existía un trabajo previo prolongado de todo un equipo, incluyendo los trabajos de elaboración curricular, formación de maestros y el análisis de prácticas pedagógicas. Además, no estaba realizando una etnografía general del aula, sino enfocada al tema específico de la puesta en práctica de la planificación de clases como una forma de evaluar tanto el currículo propio como también los desempeños de los profesores. Así, mi observación tomó como punto de partida el trabajo previo de planificación curricular de clases específicas en la que había acompañado a los docentes y se centraba en su implementación. La planeación conjunta ofrecía la posibilidad de un trabajo genuinamente experimental con la puesta en práctica de actividades específicas con distintas variantes y opciones.

Y, como expuse en el capítulo 4, la observación, grabación y el análisis de las clases se complementaba con otras entradas y miradas a los mismos hechos a través de entrevistas con los maestros participantes incluyendo interpretaciones conjuntas de los materiales grabados de sus clases.

En las dos clases sobre *kontimani* /territorio extenso/ (capítulo 5) se puede apreciar la emergencia de un cuadro que incluye una construcción colectiva de los conceptos de organización del espacio, sus fronteras, sentidos de pertenencia, normatividad y trabajo. El desarrollo dialógico y la utilización de diversas estructuras de participación²¹⁷ (IA M – Grupo, IA M Ax, IA entre As.) muestran cómo los alumnos expresan su identidad y su sentido de pertenencia a su comunidad a partir del territorio que tiene su centro y sus extensiones; y que requiere de una conciencia de la historia común y la necesidad de actuar como guardianes de este *kontimani* pues, a pesar de ciertas dificultades, encuentran estructuras de interacción que les asignan roles de participación reales.

El análisis de los patrones y de la estructuración fina de la interacción en el aula permite identificar las características del trabajo colectivo, el lugar central de las actividades planeadas y su capacidad de integración de contenidos, competencias (e.g. de elaboración de textos), el uso de recursos multimodales y los diversos patrones escolares de interacción. En otras palabras, el micro-análisis ofrece un instrumento poderoso para conocer, en primer lugar, las estructuras, secuencias y dinámicas reales de las actividades pedagógicas; y luego para evaluarlas en relación con los objetivos planteados y los indicadores de aprendizaje que comprenden las respuestas directas a los estímulos de los maestros, pero también la exhibición de conocimientos previos, de argumentaciones propias y sistematizaciones y refuerzos colectivos.

En resumen, la articulación de ciertas categorías teóricas permite analizar *lo que pasa ahí*, en ambas escuelas que trabajan bajo un proyecto conjunto y en donde la articulación entre

²¹⁷ Hay dos referencias teórico-metodológicas a las estructuras de participación en los capítulos 2 (p.87) y 4 (p.127). Sin embargo, recordamos aquí que éstas se ubican en diversas situaciones y formas de comunicación en los términos de quienes interactúan y también de qué manera lo hacen en torno a determinadas tareas o actividades (Philips 1972; De León, 2005; Rockwell, 1995).

contenidos de asignatura –SEP-, contenidos de los programas de lenguas –P’urhepecha; Español-, y los contenidos “propios” –UTP-, en instrumentos curriculares, genera una apropiación creativa de los profesores en las planeaciones y que continua hasta las interacciones con los alumnos en este espacio. Esto toma relevancia en la constante búsqueda de comprender qué es y dónde está el enfoque intercultural; cómo se da el uso y la distribución de ambas lenguas; y qué es lo que pasa en los diversos niveles de la (re)producción y sistematización de conocimientos desde los maestros hasta los alumnos.

Lo que he podido reconstruir a partir de todas estas entradas, me ayudó a entender los procesos dinámicos en que se hace educación intercultural bilingüe y que, en este caso específico, parece estar motivado principalmente por la intención de ofrecer elementos a los chicos en su formación académica y escolar en respuesta a los procesos más amplios de asimilación cultural y lingüística, como muestra este fragmento de entrevista con un profesor:

(...) Ha sido una experiencia muy, muy buena, ¿no?.. que me ha dejado en lo personal, este.. bastante conocimiento porque yo digo si el día de mañana o al siguiente ciclo escolar yo decido cambiarme de esta escuela pues lo que aquí he aprendido pues nadie, nadie me lo va a quitar, sino al contrario, ¿no?, va a ser para beneficio o a lo mejor, este.. poder contagiar en algún otra, otro centro de trabajo este tipo de.. / o esta dinámica de trabajo, ¿no?, que.. que claramente lo hemos estado viendo en estos tiempos, este.. que hace falta pero.. pero hasta ahí ninguno aquí en la zona este.. pues no hay ninguna otra escuela que.. excepto Uringuitiro, que trabaje a lo mejor en esta modalidad.. la, la falsa idea que tenemos como docentes, la mayoría a la mejor es de este.. irnos, este, con el Plan y Programa o con los libros de texto página por página y.. y es la manera tradicionalista pues como se.. / o que se ha retomado en todo momento este.. en el nivel de educación indígena porque ni siquiera ya la.. la parte de la lengua pues tampoco no se ha trabajado, ¿no?, y eso es una realidad, no es algo que me lo esté inventando yo, sino que es una realidad muy palpable en todas las escuelas, no solamente de aquí en la zona sino del nivel de educación indígena (Profesor de San Isidro, 2015).

Bibliografía

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>

Ávila Pardo, Adriana y Laura Selene Mateos

2008. *“Configuración de actores y discursos híbridos en la creación de la Universidad Veracruzana Intecultural”*. **Trace. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre.** Núm. 53, junio, pp. 64-82.

Barriga Rebeca Villanueva

2010. *“Una hidra de siete cabezas y más: la enseñanza del español en el siglo XX mexicano”*. **Historia sociolingüística de México** vol. 2. El Colegio de México, pp. 1095-1194.

Baronnet, Bruno

2009. **Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas, México**. Tesis de doctorado. El Colegio de México.

Beals, Ralph

1945. **Cherán un pueblo de la sierra tarasca**. El Colegio de Michoacán- IMC. (Edición de 1992).

Bonfil Batalla, Guillermo

1988. "*La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos*". **Anuario Antropológico** 86. Editora Universidade de Brasilia/ Tempo Brasileiro, pp. 13-53.

1988b. "*¿Problemas conyugales?: una hipótesis sobre las relaciones del estado y la antropología social en México*". **Boletín de Antropología Americana** núm. 17, julio, pp. 51-61.

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.

2006. "*Presentación*", en Bertely, María (coord.) **Historias, saberes indígenas y nuevas etnicidades en la escuela**. Publicaciones de la Casa Chata. CIESAS. México, pp. 123- 130.

2013. "*Apropiación étnica e intermediación académica. Una experiencia de educación intercultural alternativa en y desde Chiapas*". En Ascencio Franco, Gabriel (coord.) **Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas**. SCLC, Chiapas; Proimmse-IIA-UNAM, pp. 139-154.

Blommaert, Jan

2011. "*Language and Superdiversity*". **Diversities** vol. 13 núm. 2. UNESCO, pp. 1-22.

Blommaert, Jan; James Collins y Stef Slembrouck

2005. "*Spaces of multilingualism*". **Language and Communication** 25. Elsevier, pp. 197-216.

Camus, Manuela

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

Candela, Antonia

1997. **La necesidad de entender, explicar y argumentar. Los alumnos de primaria en la actividad experimental**. Tesis de doctorado. Departamento de Investigaciones Educativas. CINVESTAV. México.

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.

Cano Ruiz, Amanda y Alfonso Javier Bustamante

2017. "*Telesecundarias de contexto indígena y la formación inicial de sus docentes*". **Sinéctica**. Revista electrónica de educación. ITESO, pp. 1-17.

Capistrán Garza, Alejandra y Fernando Nava

1998. "*Medio siglo de una lengua del Occidente de México: el tarasco del 1946 al p'urhépecha de 1996*", en **XXIV Mesa Redonda de la Sociedad Mexicana de Antropología**. UNAM. México, pp. 143- 158.

Carrillo Avelar, Antonio

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

Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales

2008. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. INALI. Diario Oficial de la Federación.

Cazden, Courtney B

1991. **El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y el aprendizaje.** Temas de educación. Paidós. España.

Chartier, Roger

1991. **The cultural origins of the French Revolution.** Duke University Press, Durham.

Cicourel, Aaron

1974. *Cognitive Sociology: Language and Meaning in Social Interaction.* Penguin, Londres.

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB)

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

Colin, Alberto

2014. **Comunidad, autodeterminación y realidad educativa en Cherán, Michoacán.** Tesis de Licenciatura. Departamento de Antropología. UAM-I.

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 Baerdsmore, 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.

2002. **Lenguaje, poder y pedagogía.** Ministerio de Educación, Cultura y Deporte- Ediciones Morata.

Dagnino, Evelina

2003. “*Citizenhip in Latin America: An Introduction*”, en **Latin American Perspectives**, Vol. 30, No. 2, Citizenship in Latin America (March).

De León, Lourdes

2005. **La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán.** CIESAS. CONACULTA-INAH. México.

2010. “*Hacia espacios de interculturalidad: dos décadas de estudios interdisciplinarios sobre socialización, aprendizaje y lenguaje infantil*”, en Lourdes De León (coord.) **Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios.** Publicaciones de la Casa Chata. CIESAS, México, pp. 13-33.

2018. “*Playing at being bilingual: bilingual performances, stance, and language scaling in Mayan Tzotzil siblings’ play*”. **Journal of Pragmatics** XXX. Elsevier, pp. 1-17.

De Mejía, A.-M.

2002. **Power, Prestige and Bilingualism. International Perspectives on Elite Bilingual Education.** Clevedon: Multilingual Matters.

Dietz, Gunther

1999. **La comunidad Purhépecha es nuestra fuerza: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán, México.** Editorial Abya-Yala. Ecuador.

2017. **¿Hacia una nación purhépecha? Génesis de un movimiento indígena en Michoacán, México.** UNAM, México.

Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos

2011. **Interculturalidad y Educación Intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos.** Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), SEP. México.

2015. “¿Qué de intercultural tiene la “universidad intercultural”? *Del debate político-pedagógico a un estudio de caso veracruzano*”. **Relaciones** 141, invierno, pp. 13-45.

Dirección General de Educación Indígena (DGEIB)

1999. **Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe.** SEP. México.

Díaz Barriga, Ángel

2003. “*Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas*”. **Revista Electrónica de Investigación y Educativa**, vol. 5 núm. 2, pp. 1-13.

Díaz Barriga Arceo, Frida

2005. “*Desarrollo del currículo e innovación: modelos e investigación en los noventa*”. **Perfiles Educativos**, pp. 57- 84.

Dresser, Rocío

2012. “*Prólogo*” en Truscott De Mejía *et al* (comps). **Exploraciones sobre el aprendizaje de lenguas y contenidos en programas bilingües. Una indagación en la escuela primaria.** Universidad de los Andes, Centro de Investigación y Formación en Educación, Universidad El Bosque, San Jose State University. Bogotá-California, pp. XV-XVIII.

Ehlich, Konrad & Jochen Rehbein

1972. “*Zur Konstitution pragmatischer Einheiten in einer Institution: Das Speiserestaurant*” en Wunderlich, Dieter (ed.), pp. 209- 254.

1979. “Sprachliche Handlungsmuster” en Soeffner, Hans (ed.), pp. 243- 274.

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.

Erickson, Frederick

1986. **Qualitative Methods in Research on Teaching.** The Institute for Research on Teaching. Michigan State.

Flores, Jorge de Jesús

2011. **La práctica docente y el trabajo con la lengua p’urhepecha: una experiencia desde el el programa de investigación desarrollado por el CEIEMIM.** Tesis de Licenciatura. Educación Indígena. UPN-Ajusco.

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.

Gaskins, Suzanne

2010. “*La vida cotidiana de los niños en un pueblo maya: un estudio monográfico de los roles y actividades construidos culturalmente*”, en Lourdes De León (coord.) **Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios**. Publicaciones de la Casa Chata. CIESAS, México, pp. 37- 76.

Geertz, Clifford

1973. **La interpretación de las culturas**. Gedisa. Barcelona.

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

Gimeno Sacristán, José

2010. “*La función abierta de la obra y su contenido*” y “*¿Qué significa el currículum?*”, en **Saberes e incertidumbres sobre el currículum**. Ediciones Morata, pp. 11-17; 21-43.

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.
- Guía para el maestro de los Programas de Estudio
2011. Secretaría de Educación Pública. México.
- 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.
- Gómez López, Paula
2017. “*Los esquemas espaciales de la morfología verbal aplicados a la referencia de partes del cuerpo en wixárica o huichol*”, **Dimensión Antropológica** año 24, vol. 69, enero-abril, pp. 48-70.
- Hall Haley, Marjorie & Austin, Theresa Y.
2004. **Content-based second language teaching and learning**. Boston: Pearson.

Hamel, Rainer Enrique

1980. “*Un modelo de análisis del discurso. Elementos para una teoría sociolingüística pragmática*”, en UNAM-CELE. Borrador, pp. 1-70.

1982. “*Constitución y análisis de la interacción verbal*”, en **Estudios de Lingüística Aplicada 2**, UNAM-CELE, México, pp. 31- 80.

1983. “*El contexto sociolingüístico de la enseñanza y adquisición del español como segunda lengua en escuelas indígenas bilingües*”. **Estudios de Lingüística Aplicada**, Número especial, pp. 37-104.

1984. “Análisis conversacional”. **Estudios de Lingüística Aplicada**, año 2, núm. 3, enero, pp. 9-89.

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.

1996. “*Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México indígena: ¿la apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio?*”, en Ursula Klesing-Rempel (coord.) **Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural**. Plaza y Valdés Editores, pp. 153- 190.

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 Inves-**

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).

2018. “*Uandakurhinskua-biografías lingüísticas de docentes p’urhepechas. De la escolaridad traumática a la creación de un modelo educativo alternativo*”, en **CPU-e Revista de Investigación Educativa** 27. Universidad Veracruzana, pp. 90- 115.

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.

Jasso Martínez, Jacaranda

2010. “*Las demandas de las organizaciones purépechas y el movimiento indígena en Michoacán*”, en **Revista LiminaR**, año 8, vol. VIII, núm. 1, México, pp. 64- 79.

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.

Jiménez Naranjo, Yolanda y Celestina Tiburcio

2016. “*Un caso atípico en la enseñanza de lenguas indígenas: el tutunakú de Coahuilán, Veracruz*”, en **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, año 38, número 1, enero-julio, pp. 32- 47.

Jorgensen, Jens, M. Karrebaek, L. Madsen y J. Moller

2011. “*Polylinguaging in superdiversity*”, en **Diversities** vol. 13, no. 2, UNESCO, Max Planck Society, MPIMMG, pp. 23- 36.

Julia, Dominique

1995. “*La cultura escolar como objeto histórico*”, en Menegus y González (coords.) **Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica**, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM, México.

Krotz, Esteban

1994. “*Alteridad y pregunta antropológica*”, en **Alteridades** vol. 4, núm. 8, UAM-I, México, pp. 5-11.

Leach, Edmund

1954. *Sistemas políticos de la Alta Birmania*. Anagrama.

Lineamientos generales COSOMER

2016. *Operación del Programa de atención de Conflictos Sociales en el Medio Rural*. Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano (SEDATU). 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.

2006. “*Desde arriba y desde abajo: visiones contrapuestas de la educación intercultural bilingüe en América Latina*” en <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2013/01/130107.pdf>

2008. “*Diversidad cultural, multilingüismo y reinención de la educación intercultural bilingüe en América Latina*”, en **Universitas**, Revista de Ciencias Sociales y Humanas, núm. 7, Ecuador, pp. 103- 143.

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.

Meneses Ramírez, Roxili Nairobi

2018. **La evaluación de los aprendizajes mediante pruebas en escuelas primarias bilingües de Michoacán**. Tesis de maestría en Ciencias Antropológicas. UAM-I. México.

Meyer, Lois M y Fernando Soberanes

2009. **El nido de lengua. Orientación para sus guías**. Movimiento Pedagógico CMPIO-CNEII-CSEIIO. Oaxaca, 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.

Morales Espinosa, María del Coral

2012. “*Hacia una comunidad de práctica con enfoque intercultural: la escuela telesecundaria Tetsijsilin en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla*”, en **CPU-e Revista de Investigación Educativa** 14. Universidad Veracruzana, pp. 18- 43.

Morales Silva, Claudia

2015. “*Hábitos culturales y postproducción en jóvenes estudiantes de la UVI-Huasteca*”, en **Revista LiminaR**, vol. X, núm. 1, junio, pp. 46- 57.

Motte-Florac, Elisabeth

2013. “*Santos, humores y tiempo: el clima y la salud entre los purépechas de la sierra tarasca (Michoacán)*”, en Lammel, Annamária et al (dir.) **Aires y lluvias, Antropología del clima en México**. Publicaciones de la Casa Chata. CIESAS, México, pp. 481- 515.

Muñoz Cruz, Héctor

2002a. “*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.

2002b. “*La diversidad en las reformas educativas interculturales*”, en **Revista Electrónica de Investigación y Educativa**, vol. 4, núm. 2, pp. 1-22.

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

Muñoz, Héctor y Luis Ávila Meléndez

2009. “*Interacción verbal para el desarrollo de habilidades expresivas de los niños*”, **REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, vol. 7, núm. 1, pp. 76- 84.

Ortiz, Renato

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

Paradise Loring, Ruth

2010. “*La interacción mazahua en su contexto cultural: ¿pasividad o colaboración tácita?*”, en Lourdes De León (coord.) **Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios**. Publicaciones de la Casa Chata. CIESAS, México, pp. 77- 94.

Pérez-González, Benjamín

1988. “*La lengua purépecha*” en García Mora (coord.), **La antropología en México – panorama histórico**, vol. 3, INAH, México, pp. 233-245.

Philips, Susan

1972. “*Estructuras de participación y habilidad comunicativa: los niños de Warm Spring en la comunidad y en el salón de clase*”, en Cazden, Vera y Hymes (ed.) **Language in the classroom**, pp. 1-31.

Plan de Desarrollo Municipal

2015-2018. Periódico Oficial del Gobierno Constitucional del Estado de Michoacán de Ocampo, núm. 76.

Plan de Estudios

2011. Educación Básica. Primaria. Secretaría de Educación Pública. México.

Plan Nacional de Educación

2001. Secretaría de Educación Pública, México.

Plan y programas de estudio

1993. Educación Básica. Primaria. Secretaría de Educación Pública, México.

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.

Ramírez Sevilla, Luis

2002. “*Propuesta de Ley sobre Derechos de los Pueblos Originarios del estado de Michoacán de Ocampo*”, en **Relaciones. Estudios de historia y sociedad**, vol. XXIII, núm. 90, primavera, El Colegio de Michoacán, pp. 161- 199.

Rappaport, Joan

2005. **Intercultural Utopias: public intellectuals, cultural experimentation, and ethnic pluralism in Colombia**. Duke University Press. Londres.

Reforma Integral de Educación Básica (RIEB)

2011. Asignatura de Educación Artística. Secretaría de Educación Pública, México.

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

Reygadas, Luis

2008. **La apropiación. Destejiendo las redes de la desigualdad**. Anthropos. Universidad Autónoma Metropolitana – Iztapalapa.

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.

1995 “*De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela*”, en E. Rockwell (Coord.) **La escuela cotidiana**. FCE, México. (Edición de 2005).

1996a. “*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.

1996b. “*Claves para la apropiación: escolarización rural en México*”, en Leviston, B et al (Eds.) **The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice**. State of New York University Press. (versión traducida para uso interno).

2000. “*Tres planos para el estudio de las culturas escolares*”, en Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial. CLACSO, Buenos Aires. (Edición 2018).

2002. “*Imaginando lo no documentado: del archivo a la cultura escolar*”, en Vivir entre escuelas. Relatos y presencias. Antología esencial. CLACSO, Buenos Aires. (Edición 2018).

Rogoff, Barbara, Ruth Paradise, Rebeca Mejía, Maricela Correa y Catherine Angelillo

2010. “*El aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades*”, en Lourdes De León (coord.) **Socialización, lenguajes y culturas infantiles: estudios interdisciplinarios**. Publicaciones de la Casa Chata. CIESAS, México, pp. 95- 134.

Sacks, Harvey, Emmanuel Schegloff y Gail Jefferson

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

Sartorello, Stefano

2014. "*La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México*", en **Investigación temática**, vol. 19, núm. 60, pp. 73-101.

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.

Velázquez, Verónica

2013. **Reconstitución del territorio comunal. El movimiento étnico autonómico en San Francisco Cherán, Michoacán.** Tesis de maestría en Antropología Social. CIESAS. México.

2018. **Territorios encarnados. Mujeres p'urhépechas ante el extractivismo agroindustrial y la autonomía de Cherán.** Tesis de doctorado en Antropología. CIESAS. México.

Vigil, Nila

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

Watson, Rodney

1992. "*Ethnomethodology, Conversation Analysis and Education: An Overview*", en **International Review of Education**, vol. 38, num. 3. Springer, pp. 257-274.

Zárate Vidal, Margarita

1998. **En busca de la comunidad. Identidades recreadas y organización campesina en Michoacán.** El Colegio de Michoacán. Universidad Autónoma Metropolitana. México.

Anexo: Símbolos de transcripción

| PARTICIPANTES | |
|---------------|----------------|
| M | Maestro |
| Ao | Alumno |
| Aa | Alumna |
| Aos | Alumnos (coro) |
| Alg | Algunos |

| SÍMBOLOS | | | |
|----------|----------------|--------------|-------------------------|
| L | línea | ../ | interrupción |
| t | tiempo | ((risas)) | sonidos ¿? |
| T | turno | <i>habla</i> | error, uso informal |
| IA | interactantes | (nota) | nota mía |
| | traslape | tr | traducción |
| .. | pausa corta | (MUEVE) | acción extralingüística |
| ... | pausa larga | haBla | énfasis |
| IC | incomprensible | hablaaa | elongación |