

T'arhexperakua – creciendo juntos: La construcción de un currículo desde el aula en la educación purépecha intercultural bilingüe

Rainer Enrique Hamel Gerardo Alonso Méndez** y Ana Elena Erape****

En las dos escuelas primarias purépechas de San Isidro y Uringuitiro, municipio Los Reyes, Michoacán, se inició un proyecto escolar de gran alcance en 1995. Debido a la alta vitalidad lingüística en la región, los alumnos iniciaban el curso prácticamente monolingües (en lengua indígena). El programa tradicional de “castellanización” arrojó pésimos resultados, como en las demás escuelas de la comarca. Los docentes se convencieron a través de su práctica y sus estudios en la sede regional de la UPN que, en las condiciones imperantes, no era posible enseñar las matemáticas, la lectura y escritura, junto con las demás asignaturas, en una lengua que sus alumnos no conocían. A diferencia de otras escuelas, sin embargo, transformaron su experiencia en acción de cambio y no siguieron con las rutinas indeseables, pero establecidas. Tomaron la decisión audaz de enseñar todas las asignaturas en purépecha para que los alumnos entendieran bien lo que aprendían, para que lo aprendieran mejor y con mayor participación.

Durante los primeros años había que crearlo todo: definir un alfabeto en purépecha, desarrollar una metodología para la alfabetización en lengua materna y elaborar materiales para todas las materias (Alonso Méndez *et al.*, 2004). Quizás lo más difícil para los maestros purépechas formados en un sistema castellanizador fue tomarle confianza a su propia lengua, aprender a usarla en el aula con precisión, a leer y escribir en ella para enseñar la lectura y escritura a los niños. Así, el purépecha llegó a ser la lengua legítima y normal de prácticamente todas las interacciones escolares entre alumnos, maestros y padres de familia. En la concepción de los maestros, la lengua purépecha ocupa el lugar central en su currículo y determina todas las demás materias.

Este proyecto escolar constituye un caso excepcional en la educación indígena en Michoacán, ya que en la mayoría de las escuelas se aplica un currículo tradicional de “castellanización”. Es decir, los docentes intentan enseñar todo el programa oficial de primarias, incluyendo la alfabetización en español, incluso a alumnos monolingües en la lengua indígena o bilingües

* Profesor-investigador de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa (UAM-I) y director del programa CIEIB, Ciudad de México.

**Profesor purépecha, director fundador del proyecto escolar San Isidro-Uringuitiro, director de Educación Indígena en el Estado de Michoacán (2008-2011)

***Profesora purépecha e investigadora del programa CIEIB.



incipientes. La lengua indígena no ocupa ningún lugar curricular y se usa, mientras sea necesario, como lengua auxiliar de instrucción hasta que los alumnos hayan aprendido el español suficiente para seguir las clases completamente en la lengua nacional.

En las más diversas evaluaciones (INEE, 2007, 2008; Hamel, 2009), este tipo de enseñanza lleva típicamente a pésimos resultados académicos. Más allá de la voluntad de los maestros indígenas, tiene el efecto de subordinar y descalificar la lengua indígena y su cultura, acelerando el proceso de desplazamiento y pérdida de la lengua y la cultura. En la literatura científica, estos programas son clasificados como de sumersión o de rápida transición a la lengua nacional y suelen tener resultados negativos para ambas lenguas: ni se aprende con eficiencia el español como segunda lengua (L2), ni se desarrolla la lengua indígena como primera lengua (L1) (Hamel, 1988); debido a la permanente estigmatización y subordinación de la lengua nativa y a la exclusión de la cultura de los alumnos, contribuyen al desplazamiento y pérdida de lengua y cultura (Hamel, 2000).

Si bien existen numerosos intentos en escuelas indígenas michoacanas de usar y fortalecer las lenguas y culturas indígenas en el aula para revertir esta situación, estos esfuerzos se limitan normalmente a la iniciativa de unos pocos maestros y no abarcan escuelas completas. Además, suelen ser de corta duración. No conocemos en Michoacán ningún otro caso de primarias indígenas que haya llevado adelante un proyecto escolar basado en la enseñanza en la lengua indígena, con un programa específico de enseñanza del español como L2, y que haya elaborado y aplicado un currículo propio de educación intercultural bilingüe (EIB) durante más de 15 años.

El diagnóstico y la investigación colaborativa

Por invitación de las escuelas de San Isidro y Uringuitiro, iniciamos a partir de 1999 un largo proyecto de colaboración, investigación, asesoría y diseño curricular que integró la planta docente de las escuelas y un equipo de lingüistas, pedagogos y antropólogos de la UAM, UPN y otras instituciones. Se trataba de analizar el funcionamiento escolar, identificar sus fortalezas y debilidades, para luego iniciar un trabajo de transformación educativa. Resaltamos aquí un resultado significativo de una primera etapa de investigación colaborativa entre 1999 y 2001.

El desarrollo colectivo y la aplicación de una serie de pruebas a todos los alumnos de las dos escuelas del proyecto (San Isidro y Uringuitiro), así como de otra escuela purépecha que “castellanizaba”, para efecto de comparación, nos mostró claramente que en las escuelas del proyecto escolar, los alumnos alcanzaban un dominio significativamente mayor en la lectura y



redacción en *ambas* lenguas que los alumnos de la escuela castellanizadora. Una vez que estas habilidades cognitivamente exigentes y descontextualizadas, se habían desarrollado en la lengua materna, los alumnos eran capaces de transferirlas con éxito a la segunda lengua. Con estos resultados se confirman los postulados de la teoría de la interdependencia y la transferencia entre lenguas (Cummins, 2002), la teoría psicolingüística más importante a nivel internacional de los últimos cuarenta años. No conocemos otro estudio realizado en México que muestre con tal claridad estos resultados.

En la prueba de redacción en lengua indígena (cuadro 1) la escuela castellanizadora obtiene los peores resultados, lo que quizás no sorprenda porque la LI no ocupa ningún espacio curricular relevante y toda la orientación de la enseñanza contribuye a estigmatizarla y subordinarla. Los alumnos casi no logran redactar un texto coherente, de cierta extensión y corrección en su propia lengua materna. En cambio, las escuelas de SI y UR triplican o quintuplican el puntaje de la escuela castellanizadora.

Cuadro 1. Redacción en lengua indígena (narrativa)

Comunidad	N	Alumnos: Monolingües LI o bilingües incipientes LI-E	
		Tipo de currículo y funciones de las lenguas	
		Submersión/ transición rápida al E	Mantenimiento basado en LI con bilingüismo aditivo
ECast	158	5.3846	
SI	82		18.0769
UR	79		29.4872

Escala: 0 – 40; LI = lengua indígena, E = español,
 ECast = escuela castellanizadora, SI = San Isidro, UR = Uringuitiro,
 N = número de alumnos; Coeficientes de confiabilidad: 13 reactivos,
 Alfa de Cronbach = 0,8934; Alfa estandarizado por ítem = 0,8977.

Fuente: Elaboración de los autores.

En la prueba en español (cuadro 2), la escuela castellanizadora también obtiene los peores resultados, incluso en 6º grado. Los alumnos apenas alcanzan a redactar un cuento muy breve y cometen muchos errores. En cambio, las escuelas de SI y UR que enseñan la lecto-escritura en LI, obtienen resultados mucho mejores; casi duplican prácticamente el puntaje en comparación con la escuela castellanizadora. Este resultado sorprende mucho dentro del sistema de educación indígena, ya que contradice y refuta las creencias tan arraigadas entre los maestros de la necesidad de enseñar todo en español para que los alumnos tengan éxito, misma que remite al viejo “método directo” que se plasmaba en la castellanización preescolar de finales de los años setenta (ver Hamel



1988 y Hamel *et al.*, 2004) y cuya inercia sigue vigente. Justamente porque —y no a pesar del hecho de que— los alumnos aprenden en su propia lengua, llegan rápidamente a niveles satisfactorios en la lecto-escritura en L1 y transfieren estas habilidades posteriormente al español.

Cuadro 2. Redacción en español (narrativa)

Comunidad	N	Alumnos: Monolingües LI o bilingües incipientes LI-E	
		Tipo de currículo y funciones de las lenguas	
		Sumersión/ transición rápida al E	Mantenimiento basado en LI con bilingüismo aditivo
ECast	158	6.523	
SI	82		12.617
UR	79		13.631
Coeficientes de confiabilidad: 13 reactivos, Alfa= .8429; Alfa estandarizado por ítem = .8504			

Fuente: Elaboración de los autores.

En esta posibilidad de transferencia, que luego puede funcionar en ambas direcciones, reside una de las principales fortalezas de una educación bilingüe bien organizada. El principio básico es que todo lo que se aprende en una lengua (contenidos y competencias) puede utilizarse en la otra cuando participa en la construcción de la proficiencia subyacente común (PSU), que es de carácter académico y cognitivamente exigente (Cummins, 2002; Hamel y Francis, 2006). Este resultado positivo animó mucho a los profesores a continuar con su proyecto escolar y a mejorarlo en los aspectos débiles.

El desarrollo de un currículo purépecha intercultural bilingüe desde el aula

A partir de 2003 reiniciamos el trabajo conjunto en una segunda etapa (2003-2006), esta vez de intervención educativa. Nuestro diagnóstico nos había señalado la necesidad de intervenir en varias áreas: el fortalecimiento de la lecto-escritura en lengua indígena (L1), la metodología de enseñanza en todas las materias y, sobre todo, la organización de la enseñanza del español como segunda lengua, ya que no se enseñaba el español de manera sistemática y se mezclaban continuamente las dos lenguas, como sucede en la mayoría de las escuelas indígenas (Hamel *et al.*, 2004).

Arrancamos con una propuesta general que se especificaba y enriquecía en el camino (ver cuadro 3). Todos los grados continuaron enseñando la mayor parte de las asignaturas, incluyendo la lecto-escritura y las matemáticas, en lengua indígena durante tres horas al día. Establecimos como elemento nuevo un espacio específico para enseñar el español como L2 durante una hora al



día. En esta clase todos debían hablar solamente en español y se excluían las traducciones que afectan negativamente la adquisición de una L2. Durante la hora de español diaria se puso énfasis en el desarrollo de las habilidades audio-orales para el primer ciclo (1º y 2º grados), en la transferencia de las habilidades de lectura y escritura de L1 a L2 en el segundo ciclo (3º y 4º grados) y la enseñanza de contenidos curriculares selectos en español en el tercer ciclo (5º y 6º grados).

Cuadro 3. Distribución de las lenguas en el currículo intercultural bilingüe

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

Fuente: Elaboración de los autores.

Tradicionalmente, las lenguas se conciben como una asignatura más, desligada de otras materias. Esta es una práctica desarrollada en muchas partes del mundo. El aislamiento de las lenguas produce efectos negativos y lleva a una enseñanza estéril y centrada en la gramática. Sabemos, sin embargo, que una lengua se aprende mejor cuando se estudia a través de contenidos significativos y atractivos. Cuando esto ocurre, los alumnos desarrollan competencias y habilidades, aprenden estructuras y vocabulario casi sin darse cuenta y, en general, de manera bastante eficaz, impulsados por el deseo de comprender los contenidos (escuchando y leyendo), de expresar sus intenciones, puntos de vista, opiniones y dudas, preguntas y solicitudes (hablando y escribiendo). Este enfoque del “aprendizaje integrado de lenguas y contenidos” (ver cuadro 4) cuenta hoy con



una aceptación prácticamente universal como uno de los métodos más apropiados, tanto para el desarrollo de las lenguas como para el aprendizaje de contenidos curriculares en los contextos educativos más diversos (Coyle, 2007; Cenoz *et al.*, 2014).

Cuadro 4. La integración de las asignaturas y lenguas

L1 P'urhe		Matemáticas	...	Historia	Geografía	Ciencias Naturales	L2 Español		
Reflexión sobre la lengua.	Desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas.	←————→				←————→		Desarrollo de las competencias comunicativas y lingüísticas.	Reflexión sobre la lengua.
Transferencias de competencias y habilidades entre lenguas		←————→						Transferencias de competencias y habilidades entre lenguas.	
Reflexión contrastiva.								Reflexión contrastiva.	

Fuente: Elaboración de los autores.

Por esta razón, una de las mayores innovaciones del currículo EIB p'urhe consiste en la nueva conceptualización de la relación entre las lenguas y las asignaturas temáticas como desarrollo integrado y recíproco. Si bien este procedimiento corresponde a las buenas prácticas de muchos maestros indígenas, se trata también de una concepción que tiene aún poco desarrollo en los programas y currículos de EIB que conocemos de otros países latinoamericanos. Deja además en la obsolescencia la propuesta de Parámetros curriculares de la DGEI (2008), que propone enseñar las lenguas indígenas como una materia separada del resto del currículo, sin que cumpla con la función básica de ser lengua de instrucción de todas las materias, junto con el español.

Como metodología básica para el trabajo de colaboración entre las escuelas y el equipo de apoyo, organizamos una serie de seminarios basados en la metodología del aula-taller (Hamel *et al.*, 2004), de una semana completa por cada mes durante todo el año escolar. Estos seminarios funcionaron ininterrumpidamente entre 2003 y 2011 en las comunidades. El trabajo sistemático en las aulas y talleres nos llevó a la conclusión de que, para llegar a resultados satisfactorios, no era suficiente mejorar las técnicas de enseñanza y elaborar algunos materiales adicionales a los libros de texto en español. Tomamos entonces la decisión de construir, paso a paso, un programa integral de EIB que, como sabemos, no existe en México, ya que la SEP nunca quiso desarrollar un currículo



integral propio de educación indígena. Como primer paso, los maestros y asesores produjeron un ajuste curricular de los planes y programas oficiales de primaria de manera colectiva, es decir, una selección de contenidos y la formulación de competencias a enseñar en cada materia que PyP 1993 no tenía. Como escuelas dentro del sistema de educación indígena, teníamos que basarnos en el currículo oficial; además, constituía el conocimiento pedagógico básico de los docentes. La etapa se cerró con la elaboración de un Programa de Enseñanza de Español como L2 (Emilsson, 2007, 2ª versión) que recoge las experiencias acumuladas en el proyecto e integra los avances científicos internacionales actualizados en materia de EIB.

La tercera etapa (2006-2013) se caracterizó por el surgimiento de un currículo propio en un doble movimiento: desde el aula a los programas y desde los programas de vuelta al aula. La dinámica del trabajo conjunto y su experimentación inmediata en los salones de clase nos llevó a una conclusión muy importante: ya no era posible y no íbamos a avanzar con remedios parciales. Teníamos que entrar al terreno medular y reformular el currículo existente en muchas de sus dimensiones para que fuera de raíz intercultural y bilingüe. Además de los programas de asignaturas y de L1 y L2, los maestros elaboraron unidades temáticas basadas en la lengua, cultura y cosmovisión purépechas, con una progresión curricular a través de los seis grados. Empezaron también un trabajo de planificación lingüística del vocabulario académico purépecha para enseñar todas las materias del currículo.

Como uno de los productos finales del proyecto colaborativo se prevé la elaboración y validación de los instrumentos fundamentales de un currículo EIB, basados en el currículo oficial para la educación primaria general en México, de acuerdo con los programas y libros de texto de la Reforma Integral de la Educación Básica de 2009 (RIEB):

1. El Programa de estudio de las asignaturas;
2. El Programa de enseñanza del p'urhépecha L1;
3. El Programa de enseñanza del español L2;
4. Las unidades temáticas p'urhépechas (UTP), y
5. Los planes bimestrales.

El programa de estudio integra los componentes del currículo nacional (contenidos interculturales) en todas sus asignaturas menos en las lenguas, con contenidos y competencias de la cultura indígena propia (contenidos intraculturales).



Los programas de lengua (Purépecha L1 y Español L2) contienen el conjunto de componentes de la materia Español del programa oficial, más los que se necesitan para un currículo consecuentemente bilingüe.

Las Unidades Temáticas P'urhépechas (UTP) fueron elaborados por el equipo de docentes indígenas, con la participación de los investigadores externos, en un extenso trabajo de varios años de investigación etnográfica sobre saberes relevantes en sus comunidades. Hasta 2011 existió una colección de siete unidades, con sus contenidos, conceptos y vocabulario. Todo en lengua indígena y con una progresión de 1º a 6º grados. Estas UTP tienen el mismo estatus de los demás programas anuales (1 a 3); existen como documento propio, pero están también integradas en los planes bimestrales.

Los planes bimestrales constituyen un instrumento nuevo que no existe en el currículo nacional. La experiencia de aplicación y validación de los cuatro programas anuales mostró que eran instrumentos demasiado abstractos para funcionar adecuadamente como herramientas de micro-planeación en manos de los docentes. Lo mismo sucede en muchas escuelas primarias del país, en las que observamos que los maestros rara vez usaban los planes y programas de 1993 o, después, los de la RIEB. Por esta razón, se reactivó la experiencia de las escuelas de planear en unidades bimestrales y se creó un instrumento adicional que combina los cuatro programas anuales en una organización cronológica de sus contenidos en cinco bimestres para los seis grados de primaria. Integra los contenidos y aprendizajes esperados de las asignaturas con la distribución de las dos lenguas. Es decir, establece qué categorías se necesitan de cada lengua para desarrollar adecuadamente los contenidos de las materias. El objetivo, experimentado con éxito en las aulas, es que este instrumento funcione como herramienta única de planeación en las manos de los docentes. De esta manera se aprecia el trabajo integral realizado por los profesores, como el uso de un lenguaje académico por medio de conceptos y vocabulario en lengua indígena purépecha, de acuerdo a los contenidos inter e intraculturales, enfatizando en aquellos elementos lingüísticos para trabajar desde el campo de las matemáticas, el mundo natural y geográfico, la sociedad hasta el arte y el desarrollo físico desde la cultura (ver Márquez, 2014, ver cuadro 5).



Cuadro 5 Plan bimestral Ciencias Naturales Sexto grado

APRENDIZAJES ESPERADOS:						
Explica cómo el sistema nervioso coordina los órganos y sistemas del cuerpo humano, con énfasis en la importancia de evitar acciones que puedan dañarlo mediante lesiones o infecciones.						
UNIDAD TEMÁTICA P'URHEPECHA: K'UIRIPUKUA KA T'IREKUA - SALUD Y ALIMENTACION DEL PUEBLO P'URHEPECHA. AK'ATSITIICHA KA MANAKURIRIICHA – LAS PLANTAS Y LOS ANIMALES, SU RELACIÓN CON LA VIDA HUMANA.						
CONTENIDOS INTERCULTURALES:	P'URHEPECHA L1		ESPAÑOL L2			
	Conceptos y vocabulario	Traducción	Aspectos	Lenguaje: gramática y vocabulario		
Bloque 1: ¿Cómo mantener la salud? Tema 1: Coordinación y defensa del cuerpo humano. Ámbito : El ambiente y la salud El conocimiento científico.	K'eriantanhietá	Preocupación/problema	Funciones relacionadas con el salón de clases: Pedir / dar información para expresar y debatir opiniones	Expresiones para estructurar información. Condicional con SI. Discurso argumentativo. Conectores de modalidad epistémico: “por supuesto”, “al parecer”, “por lo visto”. Discurso argumentativo. Escribir ensayos fundamentando una opinión.		
	K'uni/k'aratsita	Basura				
	Tarhieta	Aire				
	Itsĩ Ich'eeri K'ichakuauini	Agua Tierra Contaminación/contaminar				
CONTENIDOS INTRACULTURALES:						
T'irhekua. Mitiininenaksiunantasiinikanakiksikamataiichaju rheitiskikanakiksitsirhapiitiiskikakanikuarhuksimarhotanhasini. Alimentación. Conocer los diferentes tipos de atoles que se preparan, en qué temporadas y algunos que sirven como tratamiento para algunas enfermedades. Irhekurikuarhuanapuak'atsitiicha. Eskamitiekana akiksiak'atsitiichamaroosiiniparitsinakuritaaranik aampep'amenchakuuchajimpoksimaroosiini. Plantas que se tienen en el hogar. Conocer diferentes tipos de plantas medicinales y contra qué enfermedades sirven. Juarhuanapumanakuririicha. Eskamitiekana kiksianhatasiiniparitsinakuritaaranikaampep'amenc hakuajimpoksimaroosiini. Animales del campo. Conocer algunos animales que se utilizan para el tratamiento de algunas enfermedades y contra qué enfermedades se utilizan.	Xamondikua, xamonhikua, tsimindikua, tsimarakua	Ruido				
	Kuerakatamarhotakua	Recursos naturales				
	Juchariirhekuriikuuriu antanhietá	Problemas ambientales				
	Ich'eriindu	Suelo				
	Sipiatijamakateecha	Medicamentos con base en tés.				
	Sipiatiatarhikuecha	Medicamentos untados (pomadas).				
	Sipiatimanakurhiriichari ukata	Medicamentos con base en animales.				
	Kuitsiki para tukurikurhikujimbo	El zorrillo para infecciones de la piel.				
	Ts'ureki pari pirentskuajukuajimpo	Armadillo propiedades curativas para la tosferina.				
	Uk'uripariat'akurhikujimbo.	El tlacuache para cicatrizar heridas.				
Ak'uitsi pari sesijasiurhirijatantani	Carne de víbora para purificar la sangre.					

Fuente: Elaboración de los autores.

En el ejemplo se propone trabajar los contenidos interculturales del ambiente y la salud en español. La columna del español L2 provee las categorías funcionales-comunicativas (aspectos) y las categorías propiamente del lenguaje que deben vehicular estos contenidos. Los contenidos intraculturales expanden los temas desde la experiencia y cultura purépecha. La columna del p'urhe L1 establece las categorías conceptuales y los lexemas del vocabulario académico purépecha que permiten trabajar estos temas en la lengua indígena.



En síntesis, el proyecto escolar de las escuelas purépechas de San Isidro y Uringuitiro se sustenta en principios desarrollados a través de la práctica que coinciden con las propuestas más avanzadas de la investigación y planeación en el campo de la educación bilingüe a nivel internacional. Conceptualiza y usa la lengua materna de los alumnos, el purépecha, como instrumento principal para el desarrollo de competencias y el acceso al conocimiento escolar. Aprovecha y fomenta la construcción de una “proficiencia común subyacente” que se construye desde ambas lenguas y permite transferencias positivas entre L1 y L2 que incluyen particularmente los componentes cognitivamente exigentes y descontextualizados de la proficiencia académica como la lecto-escritura y las matemáticas (Cummins, 2002; Hamel y Francis, 2006). Y construye un currículo y una práctica educativa que no mantiene las lenguas separadas de las materias, sino que fomenta un aprendizaje integrado de contenidos y lenguas. La mayor parte de las competencias lingüísticas, comunicativas y académicas en ambas lenguas se desarrollan *a través* de los contenidos curriculares de las asignaturas, pero el currículo incluye también un componente de reflexión sobre las lenguas que refuerza sobre todo la competencia lingüística y textual.

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

