



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN INDÍGENA

MODALIDAD:
RECUPERACIÓN DE EXPERIENCIA PROFESIONAL

**LA PRÁCTICA DOCENTE Y EL TRABAJO CON LA LENGUA
P'URHÉPECHA: UNA EXPERIENCIA DESDE EL PROGRAMA DE
INVESTIGACIÓN DESARROLLADO POR EL CEIEMIM**

TESINA
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADO EN
EDUCACIÓN INDÍGENA

PRESENTA:
JORGE DE JESÚS FLORES

DIRECTORA: DRA. VERÓNICA ABIGAIL HERNÁNDEZ ANDRÉS

MÉXICO, D.F.

MARZO DE 2011

INDICE

	PÁG.
INTRODUCCIÓN.....	1
PLANTEAMIENTO Y DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE INVESTIGACIÓN.....	5
JUSTIFICACIÓN.....	14
OBJETIVO.....	16
 CAPÍTULO I. CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA	
1.1 La Educación para el Medio Indígena en Michoacán.....	18
1.2 Programas y proyectos para la atención de la escuela básica en el Medio Indígena en Michoacán en las dos últimas décadas.....	24
1.3 El Centro de Estudios e Investigación Educativa en el Medio Indígena en Michoacán (CEIEMIM).....	31
1.4 Valoración del trabajo realizado por el CEIEMIM	42
 CAPÍTULO II. LA PRÁCTICA DOCENTE: LA PROBLEMÁTICA EN TORNO A LA LENGUA Y CULTURA EN LAS ESCUELAS P'URHÉPECHAS.	
2.1 La práctica docente intercultural bilingüe.....	47
2.2 La lengua P'urhépecha en escuelas primarias monolingües.....	56
2.3 El uso y conocimiento de la lengua P'urhépecha en el proceso enseñanza y aprendizaje.....	64
2.4 Identidad lingüística del docente P'urhépecha.....	75

CAPÍTULO III. DESARROLLO DE UNA PROPUESTA PARA EL TRABAJO CON LA LENGUA P'URHÉPECHA DESDE LA ESCUELA: EL CASO DE LOS “NIDOS DE LENGUA ESCOLARIZADOS”.

3.1	Antecedentes de los “Nidos de Lengua”.....	86
3.2	Los Nidos de Lengua Escolarizados en Michoacán.....	91
3.3	Una valoración de la experiencia a partir de los resultados en dos Centros Educativos.....	106

CONCLUSIONES.....	114
--------------------------	------------

FUENTES DE CONSULTA.....	122
---------------------------------	------------

ANEXOS

I.	COMPARATIVO HISTÓRICO P'ORHÉ – MAORI EN TORNO A LAS POLÍTICA DE LA LENGUA EN LA ESCUELA BÁSICA.....	128
II.	MODELOS DE EDUCACIÓN INDÍGENA (un análisis de los programas educativos).....	131

DEDICATORIA

Doy gracias Dios por darme la vida para cumplir mis sueños y anhelos, por permitirme concluir mis estudios y llegar a este momento tan importante en mi vida profesional.

A MI ASESORA DE TESIS

Agradezco a la Dra. Verónica Abigail Hernández por su apoyo y orientación para la construcción y culminación de este trabajo recepcional.

A MI MADRE

A agradezco a mi madre de manera infinita por su aliento y apoyo desmedido que me ha brindado en cada momento de mi vida, con todo mi cariño, admiración y respeto le dedica este trabajo.

A MI ESPOSA Y A MIS HIJAS

A mi esposa Santa, a mis hijas Itzia, Diana y Santita por ser la fuente principal de energía e inspiración y un ejemplo a seguir por su paciencia y valentía mostrada en mi ausencia, les agradezco su comprensión y apoyo brindado.

A MI TÍA

A mi tía Josefina por todo el apoyo y consejos recibidos a lo largo de mi existencia, por ser un ejemplo de perseverancia en su vida profesional y familiar.

INTRODUCCIÓN

En esta tesina se presenta el resultado de una investigación documental y de campo que se llevó a cabo en las escuelas primarias bilingües P'urhépecha del sistema de Educación Indígena en los grados de primero y segundo. Este estudio abarcó las regiones de La Cañada de los once pueblos, la meseta y lago de Pátzcuaro del Estado de Michoacán, en donde se trató de encontrar respuestas a cuestionamientos sobre el trabajo en lengua P'urhépecha que el docente bilingüe indígena lleva a cabo en el aula o sea en su práctica docente; entre éstas interrogantes se encuentran las siguientes:

- ¿Cómo enseñan los docentes bilingües P'urhépechas a sus alumnos?
- ¿Cuáles son los recursos didácticos que el docente bilingüe P'urhépecha utiliza para la enseñanza de contenidos?
- ¿Qué contenidos aborda?
- ¿A qué contenidos les da más relevancia?
- ¿De dónde obtiene los contenidos?
- ¿Cuál es la lengua que utiliza el docente bilingüe indígena para realizar el proceso de enseñanza-aprendizaje?
- ¿Cómo evalúa el aprendizaje de los alumnos el docente bilingüe P'urhépecha?
- ¿En qué momento y para qué utiliza el docente bilingüe indígena la lengua P'urhépecha y el español?
- ¿Cómo es la relación maestro-alumno?
- ¿Cómo concibe la práctica docente el docente bilingüe?

La necesidad de conocer el tratamiento pedagógico y metodológico que se le da a la lengua P'urhépecha dentro del salón de clases, por los docentes bilingües, motivó la realización de esta investigación de campo en la idea de construir una propuesta para fortalecer el proceso educativo de los alumnos P'urhépechas.

Para esta tesina la fuente principal son los resultados de la investigación que se llevó a cabo en las escuelas primarias bilingües de comunidades P'urhépechas, se

realizó con elementos de la investigación cualitativa, se utilizaron técnicas e instrumentos de la etnografía y la investigación participativa, por lo tanto el marco teórico es la dialéctica porque implica en un primer momento conocer la realidad que se investiga a través de la observación y convivencia y se continua poniendo a consideración del equipo investigador y los docentes involucrados los resultados, como punto de partida para construir la propuesta de mejora y fortalecimiento de la práctica docente y los aprendizajes de los alumnos de las escuelas primarias bilingües enclavadas en las áreas indígenas P'urhépechas

El trabajo de campo se origina por la necesidad del magisterio indígena Michoacano, que venía manifestando en diversos foros, reuniones de trabajo, encuentros pedagógicos, que la práctica docente estaba alejada de la lengua y cultura P'urhépecha y por lo tanto se necesitaba conocer la realidad respecto a la enseñanza o no de la lengua P'urhépecha, en escuelas primarias bilingües, las carencias metodológicas en la enseñanza de la lengua materna y que más que enseñanza era utilizado como apoyo para la comprensión del español dentro del aula.

Existe el supuesto de que el maestro no usa el idioma P'urhépecha que es la lengua del alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje y dado que este proceso implica una comunicación, un diálogo constante entre el docente y el alumno, se está ocasionando que este último tenga problemas de comprensión de los conocimientos, tampoco incluye contenidos de la cultura P'urhépecha en la práctica docente, contribuyendo con ello a la pérdida de la identidad sociocultural de alumno.

En todo proceso enseñanza- aprendizaje debe favorecerse la utilización de la lengua del alumno como herramienta necesaria de comunicación, ya que esto permitirá establecer una buena comunicación entre el docente y el alumno, permitiendo al primero realizar la explicación necesaria del tema y al segundo elaborar interrogantes y disipar las dudas, lo que convierte a la lengua del alumno

en el vehículo indispensable para la comunicación y mediación de los conocimientos.

Las técnicas utilizadas en el estudio fueron: la observación, la entrevista y la encuesta, consideradas como recursos necesarios para entender la realidad pedagógica del proceso enseñanza-aprendizaje y se recurrió a una muestra representativa tomando en cuenta el principio de la representación total del 11% de las escuelas primarias bilingües del primer ciclo escolar que atiende la Educación Indígena en el estado de Michoacán, en donde se consideraron comunidades aún hablantes de la lengua P'urhépecha, de las regiones de la meseta, la cañada, La Ciénaga de Zacapu y el lago de Pátzcuaro.

Esta tesina se organiza en tres capítulos, iniciando en el primero con la contextualización de la experiencia en el que se habla de la Educación para el Medio Indígena en Michoacán, los programas y proyectos para la atención de la escuela básica en el Medio Indígena en Michoacán en las dos últimas décadas y el trabajo que desarrolla el Centro de Estudios e Investigación Educativa en el Medio Indígena en Michoacán (CEIEMIM).

En el segundo capítulo, se aborda la práctica docente, la problemática en torno a la lengua y cultura en las escuelas P'urhépechas, se explica cómo es la práctica docente intercultural bilingüe, continuando con la Lengua P'urhépecha en Escuelas Primarias Monolingües, la forma de abordar el uso y conocimiento de esta lengua en el proceso enseñanza aprendizaje y finalmente se concluye con la Identidad lingüística del Docente.

En el tercer capítulo se presenta el desarrollo de una propuesta para el trabajo con la lengua P'urhépecha en la escuela: el caso de los Nidos de Lengua Escolarizados: se retoman sus antecedentes, la experiencia pedagógica-cultural en Michoacán y al final se hace una valoración de la experiencia a partir de los resultados en dos Centros Educativos, así como el acompañamiento que se le dio

al proceso enseñanza-aprendizaje en donde están involucrados los alumnos, docentes, directivos y padres de familia, contribuyendo con ello a la concientización en los alumnos, maestros y padres de familia en el fortalecimiento de la lengua y la cultura propia.

En las conclusiones hago la valoración de la experiencia del trabajo docente en el aula con la lengua P'urhépecha a través de la estrategia de nidos de lengua, como un recurso metodológico valioso para el enriquecimiento de la lengua y cultura P'urhépecha, como las aportaciones propias.

En esta tesina se pretende difundir los resultados de investigación así como la socialización de los docentes bilingües participantes de esta investigación con el fin de continuar el proceso para construir la propuesta pedagógica colectiva con los docentes involucrados en el tema, lo que permitirá la optimización y adecuación de la práctica docente a partir de trabajar el campo de la lengua, la cultura P'urhépecha para abordar contenidos comunitarios

En este trabajo, se utilizarán conceptos como lengua para la comunicación entre personas P'urhépechas, la práctica docente como la acción que realiza el docente en el salón de clases, escuela primaria como un espacio educativo para la formación de niños de primero a sexto grado, investigación documental y de campo para hacer referencia al proceso de indagación realizada en las escuelas primarias y en los salones de clases, metodología para explicar los procedimientos realizados para la enseñanza-aprendizaje, contenidos de aprendizaje, estrategias de enseñanza aprendizaje y nidos de lengua para hacer referencia a las estrategias de recuperación del aprendizaje de la lengua y la investigación etnográfica y participativa para referir a la descripción de las actividades culturales de una realidad específica.

PLANTEAMIENTO Y DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

El objeto de estudio en ésta tesina, es la práctica docente del maestro bilingüe indígena P'urhépecha de Educación Indígena en el estado de Michoacán y se busca encontrar respuestas a cuestionamientos relacionados con el uso que le da a la lengua P'urhépecha en el trabajo que lleva a cabo en el aula.

Es importante conocer cuáles son los obstáculos que enfrenta el docente en su práctica cotidiana, con el fin de realizar acciones que superen las limitaciones pedagógicas del docente, lo que redundará en una educación más acorde a la cultura de los alumnos P'urhépechas.

Este objeto de estudio surge a partir de los análisis, discusiones y reflexiones realizadas en reuniones de trabajo, foros, encuentros pedagógicos, talleres, círculos de estudio, evaluaciones realizadas con docentes bilingües P'urhépechas del estado de Michoacán realizadas desde el 2001, en donde las discusiones y reflexiones han girado en torno a que la práctica docente está alejada de la lengua y cultura, y que por lo tanto se necesita conocer la realidad respecto a la enseñanza o no de la lengua P'urhépecha, en las escuelas primarias bilingües, así mismo se reconoce que las carencias metodológicas en la enseñanza de la lengua materna es una realidad y que más que enseñanza el idioma P'urhépecha se utiliza como apoyo para la comprensión del español dentro del aula.

El objeto de estudio se convierte en sí mismo en un problema, debido a que se percibe que la práctica docente está alejada de la realidad cultural del alumno P'urhépecha, ya que no se logra un óptimo desarrollo del pensamiento cognitivo del niño, ni se da un aprendizaje significativo, lo que representa para el alumno un problema grave de aprendizaje, debido a que no se le instruye en su lengua materna, cuando ésta es la lengua P'urhépecha, lo que también ocasiona un debilitamiento de su identidad sociocultural.

De realizarse una práctica docente responsable con ética profesional y la formación adecuada con el fin de atender las necesidades específicas de los alumnos P'urhépechas en materia de lengua y cultura, estos pueden constituirse en ciudadanos plenos y acceder a mejores niveles de vida personal y comunitario.

De no orientar la práctica docente de forma correcta, se convierte en un problema para los alumnos, docente y la comunidad P'urhépecha en general, en el primero porque no logran desarrollar a plenitud sus habilidades, destrezas y capacidades como alumnos para enfrentar y/o solucionar los problemas que se les presentan, tomando en cuenta su referente cultural, lo que limita la formación integral del alumno P'urhépecha.

En el caso del docente bilingüe, también implica un problema dado que la falta de una formación adecuada para la atención de las necesidades específicas de los alumnos P'urhépechas, ocasiona una atención educativa poco eficiente, ya que al no contar con las competencias docentes necesarias para desarrollar la práctica docente bilingüe, se enfrenta a una dificultad para la enseñanza y en todo caso utilizan la lengua P'urhépecha en el salón de clases como puente para la comunicación y no como medio de instrucción y objeto de estudio, práctica que limita el uso de la lengua P'urhépecha en el salón de clases entre alumnos y docentes.

Para la comunidad P'urhépecha, la modificación de la identidad étnica de sus alumnos durante su proceso de formación básica, a través de la aculturación (*cambios de conductas y valores ajenos a su cultura*), conflictúa posteriormente al ciudadano P'urhépecha en la integración hacia su cultura, por lo que se niega a reproducir y/o fortalecer su cultura tradicional.

Es importante entonces que los alumnos conozcan y valoren su cultura y puedan insertarse a plenitud en su espacio social y cultural de la comunidad a la que pertenecen, una educación integral adecuada a su cultura local implica beneficios

para sus integrantes, ya que serán ciudadanos de la cultura con un nivel de vida personal y social amplio, respetuosos de sus prácticas y valores, insertándose sin conflictos en la vida comunitaria de la localidad, valorando y fortaleciendo su identidad étnica, así como el respeto a la naturaleza con una cosmovisión propia.

La práctica docente es el escenario escolar, de manera más específica en los salones de clases donde se realiza la enseñanza-aprendizaje de contenidos étnicos. Para este estudio la problemática se ubica en el primer ciclo de la educación primaria bilingüe en donde se ubican las comunidades indígenas hablantes de la lengua P'urhépecha de las cuatro regiones; lago de Pátzcuaro, Meseta, Cañada de los Once Pueblos y Ciénaga de Zacapu, atendidas por el sistema de Educación Indígena en Michoacán

El objeto de indagación en este trabajo es la práctica docente, la cual hasta el momento no ha sido estudiada por los propios docentes P'urhépechas y que se considera necesario porque son los únicos que pueden transformarla a partir del reconocimiento de ésta.

La práctica docente. En este trabajo será entendida como, las actividades diversas que realiza el maestro en los diferentes espacios educativos como salones de clases, patios, canchas, jardines, etc., en donde se ponen en juego diversas estrategias, capacidades, conocimientos, actitudes, valores, destrezas, habilidades, entre otras para la enseñanza-aprendizaje de los contenidos escolares. La práctica docente es un encuentro y desencuentro entre el maestro y el alumno entre el ideal y la realidad, entre el presente y el futuro; es el espacio cotidiano de negociación de conocimientos, de valores, de normas y representaciones.

El eje fundamental de la práctica docente es el profesor, en su figura recae la responsabilidad y la posibilidad de la mejora educativa, el es el responsable del acontecer educativo en su espacio escolar; su actuación es la clave que determina

los acontecimientos del aula, de la forma de abordar la práctica dependen la calidad y la naturaleza de los aprendizajes y el desarrollo integral de las nuevas generaciones. El profesor es el único que puede diseñar la práctica y hacerla congruente con la cultura del niño, los avances científicos, la tecnología y las exigencias de la sociedad actual.

La práctica docente aún cuando se desarrollan en el aula es trascendental y repercute en la sociedad, es multidimensional y compleja, considera sujetos muy diferentes con estilos de vidas y capacidades diversas, está influenciada por el ambiente social y por la institución misma, por la cultura inmersa en los programas oficiales y por el propio profesor y sobre todo por los mensajes que el niño recibe de los medios modernos de comunicación.

La rapidez con que habitualmente ocurren los hechos en un salón de clases deja a los docentes con muchas dudas y situaciones sin revisar con la debida profundidad cada suceso; en contraste, la sistematización de ésta experiencia, brinda una oportunidad para que los docentes, además de reconocer las contradicciones, las equivocaciones y los aciertos que han tenido (o que todavía tienen), propongan, tras un análisis de los aspectos que se encuentren, una mejoría posterior.

La sistematización de la práctica docente equivale a buscar respuestas a preguntas como: “¿Qué está pasando? ¿De qué manera estoy pretendiendo educar a otros? ¿Qué resultados he conseguido realmente? ¿Cuál sería la forma más conveniente de hacerlo?”.

Resulta recomendable que los docentes tomen distancia de su propia práctica porque de esa manera podrán observarla de manera similar a como la perciben los demás, y al mismo tiempo que se ubiquen e involucren con ella personalmente, para analizar las actividades que realizan en función de la educación de sus alumnos y de su propio proceso formativo.

Un punto de partida sería establecer que toda práctica docente no opera en el vacío pues se halla circunscrita a un lugar y a un tiempo con determinadas características. Esto significa que, la práctica docente trasciende la función de quien se dedica exclusivamente a utilizar técnicas de enseñanza en un salón de clases (concepción técnica). Trasciende a contextos más amplios, que tienen que ver con los aspectos económicos, políticos y culturales de un estado y un país específico; adjuntándose también a estas relaciones, los valores personales del docente y los que provienen de la institución y de la sociedad. La consecuencia más importante de esta compleja trama de relaciones que viven los docentes es que, tarde o temprano, confluyen en una labor que se desarrolla con sus alumnos, quienes lo hacen entrar en contacto a su vez, con sus propias condiciones de vida, así como con sus características culturales y sus problemas económicos, familiares y sociales particulares.

En la práctica docente según (REYES BAÑOS: 2007) se consideran los elementos y dimensiones que provienen del entorno social e institucional y los que pertenecen al espacio privado del salón de clases como son:

La dimensión personal. Esta dimensión nos permite analizar quién es el docente fuera del salón de clases, qué representa para él su trabajo en su vida privada y de qué manera ésta se hace presente en el aula. Ideas que constituyen el núcleo de esta dimensión son: las circunstancias que lo hicieron elegir (como la única o como una alternativa más entre sus actividades) la docencia, los proyectos que se ha trazado a través del tiempo y como estos, al paso de éste, han ido cambiando debido a sus circunstancias de vida. Ideas suplementarias son: el grado de satisfacción que experimenta el docente por su trayectoria profesional y por su labor actual, experiencias más significativas como profesor, los sentimientos de éxito o de fracaso que ha vivido en distintos momentos, lo que actualmente se propone lograr y sus expectativas para el futuro.

La Dimensión institucional. Atiende a lo que la institución educativa representa como colectividad en la que está inmersa la práctica individual de cada profesor. Reflexión acerca de cómo la institución socializa a éstos con sus saberes acerca del oficio, tradiciones, reglas tácitas, etc. Ideas que constituyen el núcleo de esta dimensión son: la experiencia de pertenencia institucional y la consideración de cómo la institución determina el puesto de trabajo del docente, material, normativa y profesionalmente. Ideas suplementarias son: las normas de comportamiento y de comunicación entre colegas y autoridades, los saberes y las prácticas de enseñanza que se socializan dentro del gremio, los estilos de relación, las ceremonias, los ritos y los modelos de gestión directiva.

Dimensión interpersonal. La reflexión gira en torno a la siguiente premisa: ningún docente trabaja solo, pues cualquiera de ellos labora en un espacio colectivo, que constantemente lo pone en la necesidad de asentir o disentir respecto a las decisiones, acciones y proyectos de los demás; situación que obliga al docente a confrontar diversos tipos de problemas, frente a los cuales, deberá ocupar una posición determinada. Ideas que constituyen el núcleo de esta dimensión son: el clima institucional, los espacios y estructuras de participación interna, los estilos de comunicación, el tipo de convivencia existente, el grado de satisfacción de los distintos miembros por las formas de relación que prevalecen y los efectos que el clima de relaciones tiene en la disposición y el entusiasmo de los distintos agentes.

Dimensión social. Considera la forma en que el docente percibe y expresa su quehacer como agente educativo frente a sus destinatarios (que con frecuencia pertenecen a diversos sectores sociales), para analizar el cómo se configura cierta demanda para la actividad que desempeña, la cual, queda circunscrita a un momento histórico y a un contexto geográfico y cultural particulares. Ideas que constituyen el núcleo de esta dimensión son: la repercusión social que la práctica del docente tiene con relación a ciertos alumnos, que por sus condiciones culturales y socioeconómicas, presentan alguna desventaja ante la experiencia

escolar, las expectativas sociales que pesan sobre él y las presiones que recibe por parte de sus destinatarios y el sistema educativo.

Dimensión didáctica. Concibe al docente como un agente, que sirviéndose de los procesos de enseñanza, se ocupa de dirigir o facilitar la interacción de los alumnos con el saber que la institución propone, para que ellos construyan su propio conocimiento. El propósito de esta reflexión, es determinar la naturaleza y profundidad de los aprendizajes adquiridos por los alumnos en términos de conocimientos y de habilidades. Ideas que constituyen el núcleo de esta dimensión son: la manera en que el profesor acerca el conocimiento para que sus alumnos puedan recrearlo, la forma en que entiende su proceso de aprendizaje y conduce las situaciones de enseñanza y la recuperación y análisis de aspectos específicos que son privativos del salón de clases (métodos de enseñanza, organización de las actividades escolares, forma de evaluar, etc.).

Dimensión valoral. Toma en cuenta básicamente, tres pautas para la reflexión: análisis de los valores que el docente manifiesta a través de sus actos, particularmente, cuando ha tenido que afrontar una situación problemática en la que era necesario tomar una decisión, y también, cuando opina sobre situaciones de enseñanza o de vida de sus alumnos, expresando lo que considera y afirma como valioso; examinación de la vida cotidiana para descubrir qué tipo de valores se transmiten por medio de la estructura de relaciones y de organización; y finalmente, revisión de las orientaciones de política educativa y de alguna declaración, nacional o internacional, sobre los derechos humanos y de los estudiantes como referencias valorales más amplias para el quehacer educativo en su conjunto.

En el entendido que la tarea de los docentes no es solamente pararse frente a un cierto número de alumnos y exponer una clase, implica mucho más que eso, implican llevar a cabo investigaciones permanentes para poder llevar a cabo la mejora de la práctica docente, y así fortalecer y reflexionar el quehacer

pedagógico, realizar trabajo de observación participante y el diario de campo por los propios docentes, permite adentrarse y conocer más de manera detallada la realidad, lo que permite identificar, aclarar y cuestionar sobre la práctica docente y de los saberes adquiridos.

El docente debe considerar que el conocimiento de los niños es conforme al entorno en que viven, sus hábitos, costumbres, tradiciones, y lo que aprende en la escuela aprende de sus experiencias y de las de los otros que observa. Es por eso que debemos tener la capacidad de comprender estos factores, ya que nos permiten encontrar la solución de los problemas educativos.

De esta forma reflexionar sobre la práctica docente invita a pensar en las acciones educadoras que se dan en los ambientes de aprendizaje. El profesor como elemento primordial del cambio educativo, debe pensar en sus alumnos, pensar en el proceso de enseñanza, pensar en que los conocimientos no deben de acumularse sino aplicarlos a la práctica y transfórmalos en aprendizajes significativos.

La práctica docente es compleja, ya que el profesor tiene que saber interactuar y comunicar un conjunto de conocimientos y aprendizajes significativos a través de métodos y estrategias apropiadas, para facilitar la comprensión, el desarrollo de habilidades, destrezas y actitudes favorables ante las situaciones diversas que les permitan a los alumnos reflexionar sobre su propio aprendizaje.

Un profesor debe tener herramientas que lo ayuden a enriquecer y actualizar su conocimiento pedagógico y disciplinario, la lectura es un aspecto importante para darle sentido a las cosas y desarrollar habilidades del pensamiento que promuevan la imaginación en los entornos de enseñanza y por eso mismo, fomentar la lectura con los alumnos ayuda indudablemente a indagar sobre los temas y ampliar su conocimiento.

La vocación es otro aspecto importante para una buena práctica docente, ya que por medio de ésta se tienen ideas más claras y un compromiso profesional en el trabajo docente. Un profesor que tiene vocación se responsabiliza, se entusiasma y se involucra en mejorar la enseñanza.

Un docente entonces debe tener compromiso, creer en su misión, cumplir, tener autoridad, tener identidad, tener conciencia, ser facilitador, ser crítico y tener una formación reflexiva sobre su realidad y práctica docente, para poder brindar una educación de calidad.

Delimitación del objeto de estudio.

El conocimiento y la sistematización de la práctica docente no es tarea fácil. Implica adentrarse a un proceso de mucha reflexión en torno a las relaciones que la atraviesan multidimensionalmente. La importancia de hacerlo, radica en su utilidad para discernir los muchos aspectos involucrados y que, de manera conjunta, explican el por qué y el cómo llegamos a ser el docente que actualmente somos y a realizar la práctica de un modo específico.

Sistematizar la experiencia que tenemos con los propios maestros, con nuestros alumnos, buscar respuestas y formular nuevas preguntas para construir el rostro que nos esclarezca nuestras razones, para saber quiénes somos al momento como docentes frente a los demás y ante nosotros mismos, es tarea de quien sabe que siempre deberá seguir aprendiendo y para quien tenga, como única certeza, que no hay ninguna certeza más que la de poder hacer un alto en el camino, para preguntarse: ¿Qué está pasando ahora conmigo y con mi práctica cotidiana?

De esta forma, en esta tesina se analiza la práctica docente en dos momentos, en un primer momento se documenta la práctica desde referentes documentales y teóricos en los aspectos conceptuales que tiene relación con lo que es la práctica docente, sus dimensiones y alternativas.

En un segundo momento, se hace el análisis de todas las dimensiones de la práctica, y de cómo la integración armónica depende tanto de como se concibe, como de la forma en que el docente la lleva a cabo, de igual forma el tipo de relación que el docente establece con sus alumnos, las relaciones de poder que se dan a través la opresión, el dominio y la imposición o por la libertad, el respeto y la colaboración. El análisis de las relaciones contenidas en su trabajo para tener una visión de conjunto respecto a las mismas, el descubrimiento de lo que propicia la frecuente aparición de algunas situaciones en el proceso educativo y la consideración propositiva de lo analizado para una nueva construcción, en este caso la experimentación de la estrategia de “Nido de Lengua escolarizado”. Este segundo momento se documenta con la investigación de campo y el informe de experiencias.

JUSTIFICACIÓN

Con el presente estudio pretendo contribuir desde las tres razones principales; la razón social, pedagógica y profesional, en el primero considerando las desventajas educativas al que se enfrentan día a día los alumnos P'urhépechas, por recibir una educación descontextualizada, apartada de su realidad cultural e impartida en una lengua que no conocen del todo bien, es necesario entonces, contribuir a que la educación que se imparte en las escuelas primarias bilingües, de las comunidades P'urhépechas del estado de Michoacán, sea pertinente y de calidad para el desarrollo del pensamiento y el fortalecimiento de la identidad sociocultural del alumno P'urhépecha. Ello permitirá obtener mejores resultados educativos en los alumnos y formar ciudadanos íntegros y portadores orgullosos de su cultura originaria, a partir de reconocer la importancia de los valores propios como la *kaxumpikua* (*ser y hacer todo con actitudes aceptables en la sociedad P'urhepecha, ejemplos: caminar, vestir, servir, saludar, hablar, comer, todo ello con propiedad*), que permiten la convivencia y desarrollo entre los P'urhépechas,

lo que facilitará al alumno apropiarse de su cultura y sentirse parte de ella, enriqueciendo sin lugar a duda a la cultura nacional.

En la razón pedagógica, un punto fundamental es mejorar la práctica docente del maestro bilingüe, ya que si bien es cierto que los docentes hablan y escriben la lengua P'urhépecha, lengua que hablan los alumnos en las comunidades del estudio respectivo, no cuentan con las competencias docentes necesarias para desarrollar la práctica docente bilingüe, ya que utilizan la lengua P'urhépecha en el salón de clases de manera accesoria y no como medio de instrucción y objeto de estudio, lo que limita el uso de la lengua P'urhépecha en los alumnos.

Por ello a partir del conocimiento de la práctica docente, que el maestro bilingüe desarrolla en los salones de clases de manera cotidiana, pretendo que éste mejore sus procesos de enseñanza-aprendizaje, a partir de reconocer los elementos de la cultura y la lengua P'urhépecha como elementos valiosos en la formación de los alumnos P'urhépechas y los incorpore al trabajo en el aula mediante contenidos escolares, transformando con ello su práctica docente. Ello también facilitará el desarrollo de los valores culturales del alumno y un compromiso hacia su cultura, lo que permitirá que los niños puedan constituirse en ciudadanos plenos y puedan acceder a mejores niveles de vida personal y comunitaria.

La razón profesional consiste en poner en práctica lo aprendido en la Licenciatura en Educación Indígena (LEI) plan 90, para investigar el objeto de la propia realidad y sistematizar el conocimiento en un trabajo de titulación, obteniendo con ello el título de Licenciado en Educación Indígena y trabajar a favor de la educación para los alumnos de escuelas primarias bilingües de las comunidades P'urhépechas y por otro lado socializar los resultados con los involucrados a fin de encontrar alternativas para mejorar la educación que reciben estos alumnos que asisten a las escuelas primarias establecidas en la región P'urhépecha del estado de Michoacán.

OBJETIVO

Conocer la práctica docente del maestro bilingüe P'urhépecha y el tratamiento pedagógico y metodológica que se le da a la lengua P'urhépecha dentro del salón de clases, con el objeto de construir una propuesta de mejora y fortalecimiento de la práctica docente, con miras a mejorar los aprendizajes de los alumnos de las escuelas primarias bilingües enclavadas en las áreas indígenas P'urhépechas.

CAPÍTULO I.

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

1.1 La Educación para el Medio Indígena en Michoacán.

El estado define los grandes objetivos en materia de educación y el tipo de sociedad que requiere formar, esto se concretiza en los planes y programas de estudio que establecen los propósitos nacionales y las estrategias para alcanzarlos, así la educación para la población indígena es aquella educación escolarizada que va dirigida a los pueblos indios de México y hasta ahora, ésta ha sido responsabilidad del estado Mexicano, por lo que ha estado sujeta a las condiciones y características de la educación pública en México, es decir no ha habido una particularidad en los planes y programas de estudio para esta población que contemple su especificidad y atención.

En 1921 siendo Secretario de Educación Vasconcelos, propuso que México adoptara una política de *incorporación* para la población indígena, la cual menciona que “las lenguas vernáculas debían ser exterminadas y sustituidas por el idioma español” (BRICE: 86; 137), por no tener según Vasconcelos un estándar civilizado común a todos los miembros de su raza, lo que impulsó a políticos e ideólogos a diseñar y poner en práctica una política de homogeneización cultural para la conformación del Estado Nacional Mexicano actual.

La asimilación cultural: es la manera como se señala al proceso de integración de un grupo etno-cultural tal como los grupos étnicos minoritarios, inmigrantes y otros dentro de lo que se tiene establecido como lo común a una comunidad mayor o dominante. En este proceso, el grupo que es absorbido pierde por lo general su originalidad de manera parcial o total como su idioma, sus maneras de hablar, sus peculiaridades en el habla, sus modos de ser y otros elementos de su identidad cultural cuando entra en contacto con la sociedad o cultura dominante. La asimilación puede ser voluntaria como es el caso por lo general de los inmigrantes o puede ser forzada como es el caso de muchas etnias minoritarias dentro de un estado determinado en procesos de colonización, en el caso de las etnias de México, éstas fueron forzadas en su integración al Estado- Nación.

Tenemos un claro ejemplo en el caso de la educación que reciben las etnias de México, no existe una particularidad específica de atención ni la mínima intención de lograr su desarrollo cultural propio, así tenemos que:

“La educación escolarizada que los grupos indígenas han recibido, durante el presente siglo, se han regido por proyectos culturales, sociopolíticos y económicos, concebidos por los sectores dominantes de la sociedad nacional, orientados a lograr su incorporación e integración al sistema que privilegian. Y, si bien, en los últimos lustros, se han permitido su relativa participación en el diseño de su educación, esta no ha logrado frenar el deterioro que sufren sus culturas, organización social y lenguas, ni tampoco elevar su calidad de vida y fortalecer su proyecto histórico... por lo que el desarrollo se ha visto, hasta la fecha más determinado por los tiempos políticos y administrativos que por un firme propósito de llegar a fortalecer sus sociedades, culturas y lenguas” (MARTÍNEZ: 2000; 1)

Los proyectos culturales que el Estado ha promovido durante el siglo XX, para atender a los grupos étnicos del país, han sido los siguientes: *“el proyecto Vasconcelista, el proyecto socialista, el proyecto tecnológico, el proyecto de unidad nacional, el proyecto modernizador o neoliberal”* (MARTÍNEZ: 2000; 2), en este último proyecto refiere, el Estado abre un espacio para la educación específica de los grupos indígenas con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978.

La creación de DGEI para la atención a los grupos indígenas del país, es producto de las *“demandas de las propias organizaciones indígenas, como la Asociación Nacional de Profesores Indígenas Bilingües (AMPIBAC), La Organización de Profesores Indígenas Nahuas (OPINAC), el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CMPI)”* como atinadamente lo puntualiza (MARTÍNEZ: 2000; 3), sin embargo y pese a los esfuerzos por lograr que el estado brinde una educación

específica para los grupos indígenas del país, simplemente han quedado en intentos.

Así, las políticas culturales y lingüísticas han llevado a una desatención de las culturas y lenguas originarias de México y en específico de Michoacán, lo que ha provocado un deterioro de éstas lenguas, a tal grado que algunas están en riesgo de desaparición, sus poblaciones ya no lo hablan, como se mostrará más adelante, tal política influyó para que éstas lenguas originarias fueran menospreciadas en todos los ámbitos, incluido el ámbito escolar, donde se ha pretendido mostrar que, se les ha brindado atención mediante la implantación de la educación indígena que como se verá en la práctica, ésta ha contribuido a las políticas asimilacionistas nacionales.

Así tenemos que desde la instauración de la Educación Indígena en Michoacán en 1965, se ha orientado la educación de los pueblos indígenas bajo las siguientes políticas lingüísticas y culturales:

La Castellización (1963-1977), que propuso el uso del castellano como única lengua de instrucción y base para la enseñanza de la cultura occidental, siguiendo en materia lingüística un programa de sumersión total, que puso en desventaja a las lenguas indígenas del estado y del país.

La Educación Indígena Bilingüe Bicultural (1978-1992), propuso la enseñanza en ambas lenguas y culturas, el español e indígena en teoría, porque en la práctica era un modelo asimilacionista de educación, que impactó de igual manera en las poblaciones indígenas para que éstas perdieran su identidad y su lengua materna.

Durante la década de los ochenta fue implementada la Educación Indígena Bilingüe Bicultural (EIBB), a través de la Dirección General de Educación Indígena, como respuesta a las demandas de las propias organizaciones indígenas, entre

ellas la Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC), la Organización de Profesores Indígenas Nahuas (OPINAC), el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI), cuyos discursos sustentaban que la educación que se impartían a los indígenas, venía siendo orientada por políticas, programas y contenidos educativos, en su mayoría faltos de pertinencia para los medios en los que estos se desenvolvían e irrelevantes para sus condiciones y vida.

“El documento fue elaborado conjuntamente por docentes y profesionales indígenas, personal técnico comisionado de otras dependencias de la Secretaría de Educación Pública y personal de la DGEI, así se da a entender en el documento, el sentir y pensar de los grupos indígenas y en el plano educativo se concreta un proyecto propio” (Martínez: 2000; 53)

Indígena, en tanto responde a su problemática socio económica, cultural y política y porque requiere de la participación de los pueblos y profesionales indios, tanto en su diseño como en su ejecución y evaluación.

Bilingüe, en tanto propicia el uso adecuado, estudios sistemáticos y desarrollo pleno de la lengua indígena y del español como segunda lengua, con la pretensión de lograr un bilingüismo coordinado en el que ambos idiomas se conviertan en instrumentos esenciales tanto en la enseñanza como en la comunicación en general.

Bicultural, en tanto que parte de la concepción del mundo y la vida indígena, los conocimientos propios, trayectoria histórica y práctica cotidiana de los grupos étnicos y de su vinculación crítica y participativa con la cultura nacional y universal.

Este proyecto planteo la revaloración de la cultura y la lengua de los grupos indígenas, la afirmación de su identidad y el impulso a una autogestión y puso en primer plano a la lengua y a la cultura, lo que implicaba incluir los contenidos específicos de cada grupo étnico, es decir lo regional y también lo nacional, sin embargo *“el manejo de todas las áreas de conocimiento y el tratamiento de tres tipos de contenidos (étnicos específicos, contenidos étnicos generales y*

contenidos nacionales y universales) todo ello se llevó a cabo desde la perspectiva de un proyecto cultural que si bien formalmente concedía el reconocimiento de diferencia a los grupos indígenas no concreto el respeto hacia la diversidad cultural, pues conducía como aún se hace, a mantener una perspectiva homogeneizadora de la educación, la cultura y la sociedad.” (Martínez Zendejas: 2000; 228)

A pesar de todas sus limitaciones, el proceso de desarrollo curricular para la Educación Indígena Bilingüe Bicultural constituyó, un paso en la consecución de la educación específica que demandan y siguen demandando los pueblos originarios, es decir una educación acorde a sus necesidades e intereses de la población indígena.

La Educación Intercultural Bilingüe (1993-2010) en teoría reconoce la multiculturalidad del país e intenta promover valores y aprovechar el potencial pedagógico y didáctico de las lenguas y las culturas indígenas, y a pesar de haber pasado más de una década de su implantación en la educación indígena, aun no se ha entendido del todo, por lo que de manera general no se ha puesto en práctica aunque se usa como parte del discurso oficial.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en México, aparece a partir de 1990 en el discurso oficial y se da en la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) mediante un mero cambio de nombre: Educación Bilingüe Intercultural, para más adelante denominarse Educación Intercultural Bilingüe, sin que mediara explicaciones sobre las razones y los conceptos de la nueva perspectiva.

Entre los lineamientos de la DGEI para una educación intercultural bilingüe de las niñas y niños indígenas, se plantea que favorecerá su desarrollo integral y armónico como individuos y como miembros de la sociedad por lo que define explícitamente a la educación intercultural como *“aquella que reconoce y atiende a la diversidad cultural y lingüística, promueva el respeto a las diferencias, procure la*

formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actividades y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos” (DGEI: 1999;11).

Aunque los docentes de Educación Indígena en general no han logrado comprender aún que es la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), así lo muestra el estudio realizado por (Aguilar: 2004; 41) *“las respuestas de un grupo de docentes indígenas a la pregunta de ¿qué significa la Educación Intercultural? La definición de la educación intercultural entre docentes indígenas es heterogénea. En algunos casos confusa y vaga; errónea en otros, precisa o nula en pocos”,* lo que indica que si no han comprendido, tampoco lo han puesto a la práctica.

Así *“(…) el discurso dominante sobre la EI ha estado anclado a una visión indigenista y compensatoria y con ello, reproduce las desigualdades que subyacen a estas perspectivas, entre otras razones, al sostener que solo esos “otros” étnicos necesitan una educación diferencial, peor aún es que de modo sutil se sigue cumpliendo la misión asimiladora de la escuela que tiende a homogeneizar a los grupos que han persistido en sus diferencias culturales” (Aguilar: 2004; 53).*

Por lo tanto, la implantación de la llamada Educación Intercultural Bilingüe ha actualizado las anteriores denominaciones sobre la educación para la población indígena, pero sin cambios sustantivos en las aulas o en los centros escolares. De acuerdo con (Muñoz: 2001; cap.4) *“en general sigue prevaleciendo una tendencia irreversible hacia la castellanización y de concepciones y prácticas pedagógicas definidas desde hace medio siglo”,* entre otras, la de privilegiar el cumplimiento de los programas por encima de los aprendizajes contextualizados.

Las políticas lingüísticas y culturales de los últimos 47 años, implementadas por el Estado, no han fortalecido a las culturas indígenas, ya que lo mas que han hecho, ha sido convencer a los docentes indígenas en que los planes y programas

pueden ser flexibles y por ese carácter se puede incorporar contenidos de la cultura del niño.

A este respecto (MARTÍNEZ: 2000; 230) señala, que *“dada su insistencia en la adecuación y/o la adaptación de las actividades de los programas nacionales al medio del escolar indígena, ellos no pueden ser considerados una propuesta intercultural. Y si bien representan un intento de llegar a “embonar” los contenidos de la cultura indígena con los de la cultura nacional y universal, solo concretan aspectos filosófico-políticos, jurídicos, administrativos y contenidos culturales”*.

Lo anterior se ha traducido en la práctica a una mera propuesta de difícil concreción por la falta de voluntad política y social de los gobiernos en turno, lo que sí es una realidad en las comunidades indígenas, es que ésta política educativa ha llevado a la pérdida paulatina de la identidad cultural de los alumnos y un rechazo hacia su cultura y lengua, lo que ha creado dificultades en los alumnos para su inserción en las prácticas culturales de sus comunidades.

1.2 Programas y proyectos para la atención de la escuela básica en el medio indígena en Michoacán en las dos últimas décadas.

Desde el levantamiento zapatista de 1994 en Chiapas, las culturas y lenguas indígenas, han ganado presencia a nivel nacional, este movimiento armado puso en los primeros planos a los pueblos indígenas de México, olvidados hasta ese momento de su existencia por el gobierno federal, así estos pueblos originarios de México, han irrumpido con sus culturas y lenguas con tanta fuerza como nunca antes en los escenarios de la política nacional, que hubo una modificación a la carta magna de nuestro país.

Entre las reivindicaciones más sentidas podemos observar, el reclamo de la autonomía: el control sobre su territorio, sus recursos económicos y naturales, el

reconocimiento de sus sistemas normativos, condiciones necesarias para la supervivencia y desarrollo de los pueblos originarios de México.

La misma Constitución Política de los estados Unidos Mexicanos, tuvo que modificarse para reconocer la diversidad mexicana, así en su artículo segundo, establece que la nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos originarios, que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas o parte de ellas.

Derivado de este artículo constitucional, en el año 2003 se crea el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), que tiene por objeto promover el fortalecimiento, preservación y desarrollo de las lenguas indígenas, el conocimiento y disfrute de la riqueza cultural de la Nación.

Tales normas incluyen el derecho individual de toda persona a identificarse positivamente con su lengua y que ésta decisión sea respetada para usarla en ámbitos privados y públicos, a recibir educación pública a través de ella si así lo desea, a usarla en contextos oficiales socialmente relevantes, y a aprender la lengua oficial del país. Comprenden el derecho colectivo de un pueblo a mantener su identidad. Y debido a que las lenguas originarias y la educación se convierten en vehículos indispensables para la reproducción y revaloración de la cultura de estos pueblos originarios, puesto que sus lenguas madres constituyen la base de la identidad étnica, su fundamento, su medio de expresión y comunicación, la defensa de las lenguas y culturas originarias, ha irrumpido en el espacio jurídico y político nacional en los últimos quince años, por lo que se hace necesario extender el ámbito de uso de las lenguas originarias, más allá del seno familiar y comunal para hacer uso de este derecho individual y colectivo, con lo que sin duda se revalorarán éstas lenguas.

Tal y como lo puntualiza de manera atinada Hamel (La Jornada, 2001) *“El papel de las lenguas en las instituciones revela con toda claridad la absoluta necesidad de reconocer no sólo el carácter individual, sino también el carácter colectivo de estos derechos. La experiencia ha mostrado que, para la preservación de las lenguas y culturas indígenas, no basta con su transmisión inter-generacional en el seno de la familia, aunque ésta sea fundamental. Es de vital importancia extenderlas a los ámbitos de prestigio y poder, la administración, justicia, medios de comunicación y educación que constituyen a la vez los principales vínculos entre los pueblos indígenas y el Estado”*. Lo anterior puede ser logrado en el ámbito educativo, mediante el desarrollo de un currículum propio, que contemple a la comunidad indígena como núcleo central, y el cual debe ser construido de manera colectiva.

Aunque *“diversos estudios indican que en 95 % de las escuelas indígenas se enseñan la lectoescritura y las demás materias en español, usando la lengua indígena como vehículo de instrucción subordinado mientras sea necesario”* (Hamel: La Jornada, 2001). Provocando con ello un grave daño a los escolares de estos contextos culturales al contribuir con su práctica a la asimilación y pérdida de las lenguas y culturas que a su preservación y desarrollo, también reconocer que existen avances en lo que debe llamarse la escuela P’urhépecha, la cual empieza a contemplar la presencia de la comunidad y de sus prácticas culturales en los contenidos escolares y en los métodos de enseñanza, así observamos lo siguiente.

En la década de los noventa, fue elaborado una Guía del Maestro para la Enseñanza de la Lengua P’urhépecha en los Servicios de Educación Indígena, este material fue escrito por docentes de educación indígena, la propuesta buscó ser una guía de apoyo a los docentes bilingües de las cuatro regiones P’urhépechas, dicho documento *“contiene sugerencias que sirven de punto de partida para realizar actividades a partir de las cuales proponer, sugerir, interpretar, adecuar y construir estrategias, materiales, situaciones, conocimientos*

y recursos, para hacer frente a las exigencias concretas del trabajo en las escuelas y la comunidad" (GONZÁLEZ: 1990; 9)

Mediante la guía se pretendía generar una formación integral de los alumnos P'urhépechas, desarrollando actividades diversas que apoyaran el aprendizaje escolar, favoreciendo con ellos el desarrollo cognoscitivo, el manejo de información, la resolución de problemas cotidianos, la posibilidad de comunicarse con más personas tanto en lengua P'urhépecha como en español, comprender su cultura y establecer las bases para adquirir otras lenguas.

El fundamento teórico de la guía para la enseñanza de la lengua P'urhépecha que hace hincapié en la revaloración de las culturas indígenas y el fortalecimiento de sus organizaciones han abierto espacios que posibilitan desarrollar una educación propia. Tal es el caso de la cultura P'urhépecha, que en diversas instancias y por diferentes grupos busca continuamente renovar y transformar su educación. Una idea fundamental de la guía fue orientar la atención en ambas lenguas tanto en P'urhépecha como en español, debido a que por tratarse de comunidades culturalmente diferenciadas a la sociedad nacional, también se necesita una educación diferenciada.

La Guía del Maestro para la Enseñanza de la Lengua P'urhépecha en los Servicios de Educación Indígena, fue una edición experimental y no tuvo el impacto que se pretendía, debido a que no se capacitó a los docentes sobre el manejo y uso adecuado de ésta, ni se le dio seguimiento, por lo que sólo algunos docentes lo consideraron en sus actividades escolares.

Otros esfuerzos a favor de la lengua y la cultura P'urhépecha se pueden ver desde instituciones educativas como en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), que en 1997 elaboró y distribuyó el cuaderno de ejercicios **Karani ka arhintani juchari anapu jimpo** (*escribir y leer lo nuestro*), fue un material que sirvió para realizar ejercicios de escritura en lengua P'urhépecha, por su parte la

SEP/DGEI, publicó y distribuyó en 1999 “El Uso y enseñanza de la lengua materna y segunda lengua en la educación inicial, preescolar y primaria intercultural bilingüe, orientaciones y sugerencias para la práctica docente”, que no tuvo mayores resultados en la práctica, ya que sólo fue entregado por las autoridades educativas y recogido por los docentes frente a grupo en el nivel de primaria y en el caso del nivel de preescolar no tuvo conocimiento de este libro por lo que no hubo seguimiento alguno ni evaluación.

Otra propuesta es la instrumentada por el profesor Quinto Baltazar “Arhinskua ka karakua p'orhe jimbo” (*lectura y escritura pensado en lengua P'urhépecha*), la elaboración de ésta propuesta recoge la experiencia adquirida en los años de servicio con los alumnos de primer grado, el apoyo de algunos de sus compañeros profesores interesados, alumnos y padres de familia de la escuela primaria federal bilingüe “Francisco Villa” de la comunidad indígena de San Lorenzo, Municipio de Uruapan, donde realiza sus actividades pedagógicas y donde ha puesto en práctica dicha propuesta.

La propuesta de trabajo va dirigida a los alumnos y alumnas de la región de Uruapan, que cursan el primer grado de educación primaria indígena por ser una región que cuenta con comunidades hablantes de la lengua P'urhécha entre ellas San Lorenzo, Angahuan y Capacuaro, lengua en la que adquieren los primeros conocimientos de su realidad cultural, lo que facilita la enseñanza de la lecto-escritura.

Esta propuesta de alfabetización en lengua P'urhépecha, fue trabajada por el maestro Quinto Baltazar por varios años en la comunidad de San Lorenzo y ésta basada en el método global de análisis estructural y consta de cuatro pasos para su aplicación que son:

- Primera etapa; visualización de enunciados
- Segunda etapa; análisis de enunciados e identificación de palabras

- Tercera etapa; análisis de palabras, identificación de vocales y consonantes
- Cuarta etapa; lectura de textos

La propuesta de alfabetización sugiere diversos ejercicios, en lengua hablada, lengua escrita y reflexión sobre la lengua, inicialmente parte de enunciados, identificación de palabras y grafías, requiere de la competencia y habilidad en lengua P'urhépecha por parte del docente, lo que garantiza una buena comunicación con el alumnos de éstas comunidades en el desarrollo de las actividades, con ésta propuesta varias generaciones de alumnos se han alfabetizado en lengua P'urhépecha y han tenido un mejor desempeño escolar, desafortunadamente no se ha ampliado a más comunidades, ni ha tenido el efecto esperado en el centro de trabajo, ya que sus compañeros maestros lo han visto con desconfianza.

Las experiencias de trabajo y la aplicación del método de alfabetización en lengua P'urhépecha, las ha compartido en diversos espacios académicos, así mismo las dificultades encontradas han sido entre otras, la incompreensión de sus compañeros de la misma escuela, de las autoridades educativas y la falta de apoyo económico para la reproducción de dicho material.

Sin embargo lo anterior no ha menguado su incansable interés por la atención en lengua P'urhépecha a alumnos de éstas comunidades, por lo que cree firmemente en que *“Los profesores bilingües tenemos la noble misión de educar a los niños P'urhépechas, los que son nuestros hermanos y precisamente por eso considero tan importante la elaboración y puesta en práctica de este proyecto, ya que el niño se comunica en forma oral con los miembros de su familia, con los integrantes de la escuela y de la comunidad, usando siempre la lengua materna en primera instancia y el español como segunda lengua”*. (QUINTO: S/F; Doc. de trabajo).

En el 2001, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), publicó el libro Uandakua Uenakua P'urhépecha jimbo (*introducción al idioma*

P'urhépecha), con el objeto de profundizar en el estudio en ésta lengua y ofrecer a la población un material que contara con elementos gramaticales y sintácticos del idioma P'urhépecha para su estudio.

Así el aprecio por la lengua P'urhépecha, ha sido siempre grande entre sus pobladores, como lo puntualiza (GOMEZ: 2001; 8) *“Sabemos a ciencia cierta que, en verdad, se trata de una cultura milenaria, y que a pesar de haber transcurrido tantos años, el idioma aún sigue manteniendo firme y viva gracias a esta singularidad que caracteriza a este idioma tan importante queremos profundizar su estudio, porque de esta manera podremos crear conciencia entre los pobladores de Michoacán y en México, para que conozcan y aprecien nuestros idiomas indígenas”*

En la actualidad se oferta ésta lengua como idioma en la UMSNH, dando cobertura a estudiantes P'urhépechas, estudiantes del país y del extranjero que en su mayoría realizan una especialización, ésta institución ha apoyado a la Dirección de Educación Indígena (DEI) en el estado, mediante diversas ponencias y charlas en Congresos y/o encuentros pedagógicos, reflexiones que han ayudado en mucho en la orientación de la práctica docente P'urhépecha, su principal impulsor es el Dr. Irineo Rojas Hernández de origen P'urhépecha.

Otro de los proyectos es El Proyecto Educativo “San Isidro-Uringuitiro”, destaca por su relevancia, este trabajo pedagógico a favor de la lengua y la cultura de dos comunidades P'urhépecha, se lleva a cabo en San Isidro y Uringuitiro, del Municipio de los Reyes. Inicio en 1995 como iniciativa de trabajo de los propios docentes, se puso en marcha al darse cuenta que enseñar los contenidos en la lengua nacional, propiciaba un bajo aprovechamiento escolar de los alumnos, por ello los maestros ubicados en esa comunidad organizan el proyecto educativo, basado en su lengua madre para realizar la alfabetización inicial y desarrollar los contenidos de las principales materias en ésta lengua, incluyendo también el español.

La enseñanza la realizan en P'urhépecha, promueven la participación activa de alumnos y alumnas en las actividades escolares, la comunicación es abierta entre docentes y alumnos en lengua P'urhépecha, lengua materna del alumno, lo que contrasta con otras escuelas "bilingües" que imponen el español y los valores nacionales de manera vertical, ignorando el idioma P'urhépecha.

Este proyecto contempla el desarrollo de técnicas de enseñanza, elaboración de material didáctico, liderazgo académico y una participación activa de los padres de familia, sin embargo, han tenido que luchar contra muchos obstáculos como la política educativa vigente, los vicios del magisterio, la falta de apoyo y recursos para el desarrollo de proyectos regionales.

1.3 El Centro de Estudios e Investigación Educativa en el Medio Indígena en Michoacán (CEIEMIM).

Para que el desarrollo de los pueblos originarios de Michoacán y en particular del P'urhépecha, sea auténtico y autónomo, la educación que reciba su población, debe surgir desde su interior, contribuir a la solución de sus necesidades y ampliar sus propios horizontes culturales, más allá de una educación que responda a los intereses de la economía mundial, debe dar respuesta a las necesidades de desarrollo de su población, ésta educación debe tomar en cuenta primeramente el conocimiento que se genera en la misma cultura local y enseguida debe apoyarse del conocimiento nacional y universal.

El nuevo proyecto escolar debe ser la alternativa para los P'urhépechas de Michoacán, que aspiran a un desarrollo cultural y social propio, por lo que debe contemplar las diferentes áreas del conocimiento P'urhépecha. Debe contemplar también al sujeto social en todo su desempeño, comportamiento, prácticas y valores validados y aceptados por la sociedad como son: *la forma de pensar, de*

ser y hacer, caminar, vestir, servir, saludar, hablar, comer todo con propiedad o sea lo que se llama “kaxumbikua” que facilitan la convivencia y desarrollo entre los P’urhépechas, lo que permitirá al alumno apropiarse de su cultura y sentirse parte de ella.

A 45 años de la implementación de la Educación Indígena en Michoacán, si bien es cierto que los servicios y atención educativa a las diversas comunidades originarias del estado de Michoacán se ha incrementado notablemente, tanto en educación preescolar, primaria, servicio de apoyo, en el nivel superior, ello ha ido en detrimento de los P’urhépecha, debido a que su cultura no se ha fortalecido y/o desarrollado a la par de la cultura nacional.

Respecto a la consolidación de la estructura oficial del subsistema de Educación Indígena ha habido avances, ya que se logró una subdirección y los Departamentos de los niveles de Educación Inicial, Preescolar, Primaria, Servicios de apoyo y el Departamento de Educación Media Superior y Superior, así como la Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM), y destacar la creación del Centro de Estudios e Investigación Educativa en el Medio Indígena en Michoacán (CEIEMIM), por ser el este último el tema a tratar en este apartado. El CEIEMIM fue creado para diseñar el currículo de Educación Indígena, entre otras tareas y para ello se convocó al personal interesado en investigación y que tuviera proyectos en este renglón para conformar el equipo de investigación y establecer sesiones de trabajo para avanzar.

Fue así como se integró el equipo de investigación inicialmente por Jesús Pablo Erape, Fidelina de Jesús Cipriano y Jorge de Jesús Flores, (autor del presente trabajo) para conformar lo que hoy es el Centro de Estudios e Investigación Educativa en el Medio Indígena en Michoacán (CEIEMIM), el cual inicio sus actividades en septiembre de 2001, establecimiento que se encuentra temporalmente en Alhóndiga de Granaditas No. 83, Fraccionamiento Libertad, en la Ciudad de Morelia, inmueble rentado por la propia Secretaría de Educación en

el Estado (SEE) y cuyo financiamiento para las actividades de investigación y publicación de resultados, así como los talleres que realiza es apoyado por la propia SEE.

El CEIEMIM es el resultado de la lucha magisterial indígena en Michoacán y fue creado para dar cobertura a los cuatro pueblos originarios de Michoacán que son; Nahuas, Mazahuas, Otomíes y P'urhépechas, sin embargo debido a múltiples factores entre ellos, a su cercanía con la capital del estado donde está ubicado el CEIEMIM, a que los docentes integrantes del equipo de investigación han sido P'urhépechas lengua en la que han girado los temas de investigación y también a que han sido los más interesados en los estudios realizados, se ha avanzado muy poco con los otros pueblos de Michoacán.

El planteamiento inicial del proyecto general del CEIEMIM fue *“indagar el hecho educativo en Educación Indígena a través de un estudio retrospectivo que permitiera conocer la problemática, analizarla y diseñar propuestas alternativas en educación y participar en discusiones locales, regionales, estatales y nacionales, con la idea de enriquecer la educación dirigida a los pueblos indígenas y que ésta estuviera en concordancia con los avances tecnológicos y científicos de nuestros tiempos”* (DE JESÚS CIPRIANO: 2004; 4)

Su función sería entre otras; de manera inmediata realizar un diagnóstico de la Educación Indígena en Michoacán para conocer cuál era la situación respecto a la lengua P'urhépecha en la práctica docente para proponer alternativas de mejoras; orientar el ámbito técnico-pedagógico, elaboración de programas de enseñanza en los niveles de educación preescolar y primaria y promover la reflexión, análisis a partir de la indagación, para diseñar un nuevo modelo educativo, así desde su creación fue pensado para brindar atención y acompañamiento a las actividades pedagógicas, metodológicas y evaluativas de la lengua P'urhépecha en el aula.

Para la formación de los docentes P'urhépechas, se han impartido diversos talleres, conferencias, círculos de estudio y se han realizado también reuniones de trabajo en colectivo, para la sistematización de las experiencias pedagógicas de lengua y cultura, se han realizado reuniones académicas, lo que ha permitido la conformación de un movimiento pedagógico de transformación.

Líneas de investigación: Las líneas de estudio considerados en el proyecto general del CEIEMIM para realizar las investigaciones pertinentes que permitan fortalecer la educación indígena son: Contexto de la Educación Indígena; currículo; práctica docente; formación y profesionalización del magisterio indígena; historicidad e identidad cultural de los maestros indígenas; marco jurídico de la Educación Indígena; administración y supervisión escolar; y educación indígena y comunidad.

Es necesario puntualizar que los estudios realizados hasta ahora han sido parte de la línea de la práctica docente por su relevancia en uso y desarrollo de la cultura P'urhépecha. El proyecto de investigación intitulado "El fortalecimiento de la lengua y cultura P'urhépecha en las escuelas de los niveles de preescolar y primaria indígenas de Michoacán", a mi cargo y las líneas de estudio contempladas son tres:

- La práctica docente

En ésta línea el objetivo es analizar los aspectos técnico-pedagógicos de la enseñanza en los niveles de preescolar y primaria para construir una propuesta que logre la articulación y seguimiento de contenidos trabajados en los niveles atendidos en educación indígena. La estrategia para su logro será mediante la red de escuelas, el proyecto con Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP), talleres y cursos, y las grabaciones de clases necesarias.

- La lengua P'urhépecha y su uso en la enseñanza y aprendizaje

La siguiente línea tiene como propósito el conocimiento de los niveles de dominio y uso de la lengua P'urhépecha en el aula de los docentes, así como de las metodologías utilizadas en la enseñanza. La estrategia utilizada será mediante un diagnóstico lingüístico, identificación de metodologías, observaciones de clases, encuentros infantiles y nido de lengua.

- Materiales didácticos y su uso

En ésta línea el propósito es la selección y elaboración de materiales didácticos acordes a las necesidades lingüísticas y culturales de educación indígena. La estrategia para su logro será mediante talleres sobre materiales didácticos.

Con lo anterior se pretende contribuir a la construcción del Curriculum alternativo para la escuela P'urhépecha, apoyándose desde la misma práctica docente y tomando en cuenta la experiencia del docente y las sugerencias, lo que se irá construyendo lentamente, una transformación desde dentro del magisterio P'urhépecha a favor de las comunidades.

Se trabaja con docentes frente a grupo de los siguientes pueblos: Náhuatl, Otomíes, Mazahuas y P'urhépechas, y que pertenecen a Educación Indígena en Michoacán, a estos docentes se les ha impartido talleres de enseñanza de primeras y segundas lenguas, aunque el estudio que realiza está centrado en el área P'urhépecha, en los niveles de Educación preescolar y primaria específicamente.

Para el estudio de la lengua P'urhépecha, los alumnos atendidos por Educación Indígena se han clasificado en tres contextos lingüísticos específicos: alumnos monolingües en lengua P'urhépecha, alumnos bilingües en español y P'urhépecha y alumnos monolingües en español, siendo este último el de mayor número de alumnos, ya que la tendencia va hacia la baja respecto al uso de la lengua originaria.

El proyecto de investigación no contempla alguna comunidad en específico para su estudio, por el contrario ha considerado a todo el universo de comunidades P'urhépechas atendidas por Educación Indígena, lo anterior debido a que han sido los docentes de comunidades que atienden a los alumnos de contextos anteriormente descritos, los que se han reunido en colectivos (entre 60 docentes aproximadamente) para plantear su problemática pedagógica en los diversos talleres, encuentros o charlas pedagógicas provenientes de diferentes comunidades de los niveles de preescolar y primaria respectivamente.

Los docentes que se reúnen en colectivo generalmente realizan en sus centros de trabajo actividades relacionadas con la lengua y la cultura o tienen la inquietud de iniciar un trabajo similar, por lo que comparten las mismas inquietudes e intereses por el trabajo, de ahí su interés por impulsar esta actividad pedagógica

El área de trabajo del CEIEMIM abarca las siguientes regiones: el Lago de Pátzcuaro; la Cañada de los Once Pueblos y la Meseta P'urhépecha, en estas regiones se encuentran: la comunidad de Janitzio, Municipio de Pátzcuaro; Puácuaro; Mpio. de Erongarícuaro; Santa Fe Mpio. de Quiroga; Pichátaro; Mpio. de Tingambato; Cheranástico; Mpio. de Paracho; Turícuaro, Comachuén y Arantepakua, Mpio. de Náhuatzen; Carapan y Tacuro, Mpio. de Chilchota; San Lorenzo y Angahuan, Mpio. de Uruapan; Pamatácuaro, Mpio. de los Reyes y la ENIM de Cherán.

El trabajo realizado: El desarrollo de este proyecto de investigación es un reto en sí mismo, ya que propone profundizar e impulsar el conocimiento de la lengua P'urhépecha en las comunidades. La ausencia de programas de atención a la lengua y la cultura P'urhépecha ha acelerado el desplazamiento de ésta en diversas comunidades y regiones, lo que ha orillado a comunidades enteras a ya no hablar su lengua materna, como se Muestra en el estudio comparativo realizado por la Dra. Cristina Monzón en 1997, del Colegio de Michoacán (COLMICH) el cual se aborda en el tercer capítulo.

El Objetivo general planteado por el CEIEMIM para este estudio, ha sido recuperar las estrategias de enseñanza propios de las comunidades P'urhépechas que permitan fortalecer a su lengua y cultura, esto desde las escuelas mismas y la comunidad, situación que se ha ido generando lentamente.

Dar seguimiento a estrategias metodológicas de enseñanza de primeras y segundas lenguas en los niveles de preescolar y primaria indígena; analizar los aspectos técnico-pedagógicos que dificultan la praxis de la lengua P'urhépecha y proponer acciones que le permitan a los docentes indígenas superar obstáculos de carácter metodológico en la enseñanza de la lengua, y por último construir y dar acompañamiento a un programa de estudios para abordar contenidos propios de la cultura P'urhépecha y con ello reforzar la identidad cultural del alumno en educación primaria.

Una vez creado¹ el CEIEMIM, se comenzó con el diseño y ejecución del diagnóstico titulado: “El uso de la lengua materna en el salón de clases en comunidades monolingües en P'urhépecha”, documento inédito, mismo que arrojó datos importantes en relación a como se estaba atendiendo a la población escolar, en comunidades donde los alumnos hablan solamente la lengua P'urhépecha, las observaciones de campo y el cuestionario aplicado permitió observar que sólo el 11.7% de los docentes P'urhépechas utiliza la lengua materna del niño para abordar los contenidos escolares en contextos donde los alumnos mayoritariamente se comunican en ésta lengua (DE JESÚS CIPRIANO: 2007; 19)

Este estudio mostró el panorama general de la situación lingüística y cultural que viven los alumnos de comunidades P'urhépecha, estudio al que se han sumado otras investigaciones y diversas actividades que el CEIEMIM, ha venido realizando a lo largo de ocho años de existencia (2001- 2009), estudios que han contribuido a

¹ Crear, para el magisterio indígena es abrir un espacio académico propio de los indígenas, que de atención a las demandas de su población, el reconocimiento oficial de la Secretaria de Educación en el Estado SEE, vendrá posterior y la principal ocupación de los comisionados es ponerla en funcionamiento de inmediato.

conformar un panorama general de la situación actual de la Educación Indígena en Michoacán, ellos son:

- Diagnóstico sobre el uso de la lengua P'urhépecha en escuelas primarias monolingües 2003 (documento Inédito) su objetivo lograr el conocimiento del uso de la L1 en estas escuelas de educación primaria.
- La Red de Escuelas "Tepekua P'orhé Uantari" del 2004 al 2007, los objetivos del colectivo de maestros al conformarse fue: el intercambio de experiencias, así como el registro y sistematización de la práctica docente en lengua P'urhépecha, para originar propuestas encaminadas a apoyar, mejorar y transformar el desempeño profesional propio, generando a la par, un aporte para el fortalecimiento de la educación indígena en Michoacán.
- Situación lingüística de los niños P'urhépecha en el primer ciclo de la educación primaria indígena en Michoacán en el 2008, un estudio que permitió conocer el balance de las lengua P'urhépecha y español en el salón de clases.

Lo anterior permitió tener un panorama general de la Educación Indígena en Michoacán, por lo que se emprendieron diversas acciones dirigidas a docentes indígenas interesados con la temática de la lengua y la cultura, en la idea de fortalecerla. Entre las actividades y talleres realizados en este periodo, fueron los siguientes:

a) Encuentro pedagógico de docentes

Objetivo: conformación del colectivo y socialización de experiencias de trabajo en la utilización de la lengua en los contenidos escolares y las metodologías utilizadas, realizado en la comunidad de Uringuitiro, Municipio de los Reyes el 23 de enero de 2004.

b) Alfabetización en lengua P'urhépecha

Objetivo: compartir experiencias didácticas en cuanto a la alfabetización en primero y segundo grado, en lengua P'urhépecha, con la reflexión del maestro Pedro Márquez Joaquín, “el fortalecimiento de la lengua P'urhépecha en las escuelas primarias” realizado en Puácuaro, Municipio de Erongarícuaro, el primero de abril de 2004.

c) Taller: El uso didáctico de la lengua P'urhépecha de tercero a sexto grado
Objetivo: compartir experiencias sobre la práctica docente en lengua P'urhépecha, retomando contenidos para grados superiores en la escuela primaria, realizado en las instalaciones del CEDEPROM Cherán el 16 de junio de 2004.

d) Taller: Metodología de la enseñanza de la lengua P'urhépecha
Objetivo: analizar cinco de las propuestas metodológicas que existen para la enseñanza del P'urhépecha, realizado en la comunidad de Cheranástico Municipio de Paracho, el 3 de septiembre de 2004.

e) Taller: Los recursos didácticos en la enseñanza de la lengua P'urhépecha.
Objetivo: compartir experiencias sobre el uso del material didáctico para abordar contenidos en la enseñanza del P'urhépecha, con reflexiones de la Doctora Cristina Monzón sobre el “proceso histórico de la lengua P'urhépecha” y de Ismael García Marcelino “El cuento como recurso didáctico” realizado en Zacán Municipio de los Reyes, el 15 de noviembre de 2004.

f) Taller: La evaluación de la lengua P'urhépecha.
Objetivo: compartir experiencias sobre la forma de evaluar la lengua P'urhépecha y los instrumentos de evaluación utilizados, en donde se contó con la participación del maestro Eleuterio Olarte, Director de desarrollo de las lenguas de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), realizado en la comunidad de Angahuan, Municipio de Uruapan el 5 de abril del 2005.

- g) Taller: Evaluación de las actividades realizadas y planeación de nuevas acciones.

Objetivo: evaluar las actividades realizadas y planeación del próximo ciclo escolar 2005-2006, realizado en la isla de Uranden de Morelos, Municipio de Pátzcuaro, el 6 de junio de 2005.

- h) Foro: Comparación de los alfabetos P'urhépecha.

Objetivo: analizar la importancia de unificar criterios de escritura en lengua P'urhépecha, se contó con la participación del Doctor Fernando Nava, Director del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI); Doctor Irineo Rojas, Director del Centro de Investigación de la cultura P'urhépecha de UMSNH; el Maestro Néstor Dimas, Coordinador del Instituto para la Atención de los Pueblos Indígenas (CIAPI), Maestro Gilberto Jerónimo, colaborador del CIAPI, realizado en Cherán, el 2 de septiembre de 2005.

- i) Primer taller: Creación de conceptos naturales en lengua P'urhépecha

Objetivo: facilitar la enseñanza de contenidos de ciencias naturales en lengua P'urhépecha, participó la Maestra en Lingüística Sue Meneses, con aportaciones teóricas sobre "la creación de conceptos y sus raíces", realizado en la isla de Janitzio, Municipio de Pátzcuaro, el 24 de octubre de 2005.

- j) Segundo taller: Creación de conceptos matemáticos en quinto grado

Objetivo: facilitar la enseñanza de contenidos de matemáticas en lengua P'urhépecha, participando la Lingüista Sue Meneses con el tema "sufijos, casos y locativos en lengua P'urhépecha" y el análisis del artículo "la escuela en el medio Indígena debería ser monolingüe y universal" de Leopoldo Valiñas C. Investigador de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), realizado en Pamatácuaro, Municipio de los Reyes, el 28 de noviembre de 2005.

- k) Tercer taller: Creación de conceptos naturales

Objetivo: facilitar la enseñanza de contenidos de ciencias naturales en lengua P'urhépecha, participando la lingüista Sue Meneses con el tema “la enseñanza de la gramática del P'urhépecha a los alumnos de primaria, realizado en la comunidad de Tacuro, Municipio de Chilchota, el 10 de febrero de 2006.

l) Primer encuentro de niños: Un acercamiento a las variantes de la lengua P'urhépecha

Objetivo: que los niños de distintas regiones P'urhépechas reconozcan e identifiquen que su lengua tiene variantes, pero que aún así pueden lograr comunicarse, realizado en la Escuela Normal Indígena de Michoacán, el 24 de marzo de 2006.

m) Segundo encuentro de niños “eratsini juateri ka itsiri ampe” (*reflexionar sobre el lago y el bosque*)

Objetivo: reflexionar sobre la degradación de los bosques y lagos como parte de los contenidos escolares, para hacer conciencia del cuidado y preservación del medio ambiente desde la escuela, realizado en la comunidad de Puácuaro, Municipio de Erongarícuaro, el primero y dos de junio de 2006.

n) Los nidos de lengua escolarizados más recientemente

Su objetivo: reintroducir la lengua P'urhépecha como lengua de comunicación en las nuevas generaciones de alumnos P'urhépechas.

Estas acciones realizadas por el colectivo de docentes “Tepekua p'orhe uantari”, (*Red de docentes hablantes de la lengua P'urhépecha*) han impactado directamente a los alumnos de las escuelas participantes, al magisterio indígena en general, a las comunidades que fueron sedes y a las instituciones educativas que participaron en ella, ya que con esto, se generó un movimiento pedagógico sin precedente en Michoacán, específicamente entre los P'urhépechas, transformando con ello su quehacer y su visión educativa, a su vez se han

generado una cadena sucesiva de movimientos encaminados al fortalecimiento de ésta lengua y la cultura.

1.4 Valoración del trabajo realizado por el CEIEMIM

El proyecto de investigación del CEIEMIM, ha pasado por diversas etapas de trabajo desde su creación, por experiencias de trabajo algunas muy buenas y otras no tan agradables, abrir un espacio académico de índole estatal del sistema educativo indígena por sí mismo tiene sus retos, tanto al interior del magisterio indígena porque exigen resultados inmediatos, como al exterior con las autoridades educativas estatales que son insensibles ante los retos de la investigación educativa.

La falta de comprensión hacia el trabajo investigativo por parte de las autoridades educativas escolares en los distintos niveles fue una constante a superar, pues en primer lugar no se comprendía la importancia y alcance que pudieran tener los resultados de la investigación; de igual forma, al docente investigador no se le reconocía su ámbito de trabajo, pues se creía que al igual que los demás docentes tenían que cumplir un horario en un espacio físico determinado para realizar su labor, por lo que estar fuera de éste, implicaba no cumplir con su horario de trabajo ni ser productivo.

Reconocer los avances en el campo de la investigación educativa, resulta difícil, mayormente cuando no se tiene la formación y la experiencia necesaria en este campo, sin embargo es gratificante observar cuando a partir de la difusión del proyecto de investigación del CEIEMIM, ha generado interés y compromiso de los docentes indígenas y ellos mismos presentan en congresos, cursos, talleres o foros de investigación, ponencias, proyectos personales y escolares, que reflejan el interés como producto de la concientización cultural, por hacer una aportación a

la problemática educativa, generando con ello un movimiento pedagógico a favor de su lengua y la cultura indígena.

Otra forma de medir el impacto, ha sido a través de la generación y mantenimiento de espacios de reflexión como la creación de la Red de escuelas Tepekua p'orhé uantari (*red de docentes hablantes de la lengua P'urhépecha*)

Es satisfactorio el reconocimiento, cuando instancias técnicas y pedagógicas como el Consejo Técnico Estatal (CTE) de la propia Secretaría de Educación en el Estado (SEE), retoman las experiencias que el CEIEMIM tiene como exitosas, espacios donde se pueden compartir o dar opiniones y sugerencias a partir de la propia experiencia conservada por cada una de los elementos que integra este equipo de investigación indígena. Así pues, largo ha sido el proceso de construcción y sensibilización, de un nuevo pensamiento pedagógico indígena y poco a poco el trabajo del CEIEMIM ha logrado un reconocimiento social y académica por parte de la comunidad educativa y de la sociedad en general.

La continuidad de los colectivos de docentes de primaria como los formados en los nidos de lengua escolarizados, mismos que ya se están trabajando en las zonas escolares de la región del lago de Pátzcuaro, tanto a nivel de educación inicial como de preescolar, la creación de proyectos donde el modelo a trabajar es de revitalización lingüística, equilibrio lingüístico o inmersión a la lengua, como parte del modelo de política pluricultural y plurilingüe que reconoce y asume las diferencias étnicas y lingüísticas como factores de enriquecimiento sociocultural y como valiosos recursos para la sociedad en su conjunto, permitirá el logro del modelo de educación que se requiere para las comunidades indígenas de hoy.

En este proceso de construcción colectiva de una nueva educación, es de reconocer el esfuerzo que vienen realizando las educadoras de preescolar, pertenecientes al proyecto regional de Pátzcuaro, quienes aún con la carga familiar que tienen, por ser madres de familia en varios casos jóvenes aun, se dan

su espacio extraescolar y ocupan parte de su tiempo para trabajar sus proyectos escolares, con el único deseo de enriquecer con sus conocimientos, a la cultura local.

En el caso de la educación primaria, el impacto generando según la experiencia de trabajo realizado con los maestros, es que puede ser más lento y gradual, por las características mismas que este nivel presenta, además de tener el mayor número de docentes y con mayor antigüedad en el servicio, este último aspecto es un punto importante a considerar, ya que en las reuniones de trabajo son señalados de no hacer lo suficiente a favor de la cultura y los responsables de la castellanización inicial, aunque hay que aclarar que existen docentes de estas generaciones muy comprometidos con la cultura, que están realizando diversos trabajos y que han sido reconocidos en el magisterio indígena por su entrega.

Así mismo, hay escuelas que están dando la pauta en esta innovación educativa, como las que compartieron y comparten aún sus experiencias de trabajo, ya que cuando se realizan trabajos innovadores en colectivo, los toman con seriedad y calidad académica digno de reconocerse, un ejemplo de ello es el proyecto de la escuela primaria federal bilingüe “Niño Artillero” T.V. de la comunidad de Cheranánstico, Mpio. de Paracho, Mich., entre otros.

Queda como tarea del CEIEMIM continuar observando sus iniciativas, hacer sugerencias, pero sobretodo ayudarlos a lograr la sistematización de sus experiencias y prácticas, además de continuar invitando a nuevas escuelas a que se atrevan a proponer trabajos de innovación y así lograr un mayor desarrollo social desde las comunidades escolares, ello redundará en la profesionalización del magisterio indígena en materia de atención de calidad a las comunidades P'urhépechas y de una sistematización de los trabajos de investigación.

Importa entender que existe un nuevo panorama actualmente, ya existe una conciencia respecto a la importancia de la lengua y la cultura indígena en la

sociedad en general, así a partir de las necesidades que han planteado las comunidades P'urhépechas por contar con escuelas secundarias que den continuidad a la formación académica de sus hijos en este nivel, por lo que se están proyectando tanto las secundarias como los bachilleratos indígenas que den respuestas a estas demandas.

CAPÍTULO II.

**LA PRÁCTICA DOCENTE: LA
PROBLEMÁTICA EN TORNO A LA LENGUA Y
CULTURA EN LAS ESCUELAS
P'URHÉPECHAS.**

2.1 La práctica docente intercultural bilingüe

La tarea de la escuela P'urhépecha es compleja y las orientaciones escolares llevadas a la práctica, han sido el marco en el que la identidad P'urhépecha ha sido violentada y puesta a prueba ante la tentativa de avasallamiento; al negar la manifestación de la riqueza y potencialidad cultural cuya trayectoria histórica se desarrolla entre la lucha y la resistencia de los P'urhépechas. Un ejemplo de ello, es el trabajo desarrollado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), la cual en sus inicios y en congruencia con la perspectiva del nacionalismo, estableció como prioridad la castellanización, es decir en todas las escuelas se impartía las clases en español y se continua; en consecuencia, ésta política se acompañó de manera paralela de un proceso de asimilación de la población P'urhépecha al igual que el de otras culturas de México.

Los enfoques para la escuela indígena han derivado en diversas propuestas y en todas ellas la perspectiva lingüística es una constante, un resultado ideológico de este cambio es la sustitución irreversible del paradigma de la educación bilingüe bicultural por la llamada propuesta intercultural bilingüe, entendiéndose por ello el que, aparte de atender a la diversidad cultural y lingüística, debe promover el derecho a ser diferentes y el respeto a las diferencias, con lo que se ha favorecido la formación y el desarrollo de la identidad nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a superar las desigualdades sociales, aunque ello es insuficiente debido a la inercia centralista y porque los planes y programas están estructurados de manera homogénea, por lo que su objetivo es el de lograr la asimilación a la modernidad y a la construcción de una sociedad homogénea orientada por los intereses del capital financiero tanto interno como externo. Esta asimilación se hacía y se sigue haciendo, al costo de destruir su memoria histórica, sus prácticas culturales, sus formas de organización social y su espiritualidad.

En el caso por ejemplo de los maestros P'urhépechas, su pertenencia a ésta etnia no es garantía de que van a impulsar la lengua y la cultura propia. Esto porque el maestro, en la práctica, es un intermediario entre la cultura oficial y la propia, por lo tanto su trabajo se orienta hacia la enseñanza del español y la difusión de la cultura nacional, es decir, la gran mayoría de los maestros P'urhépechas ven su función como agentes de transición de su cultura hacia la cultura y lengua nacional, lo cual tiene que ver con la orientación de la política educativa nacional y específicamente con la formación recibida en las escuelas formadoras.

La organización vertical impuesta por la política educativa y en específico, el modelo para la escuela indígena, no deja espacio a las comunidades para que tengan la posibilidad de hacer propuestas respecto a la educación que reciben. Las políticas de desarrollo lingüístico que se conciben desde el Estado tienen que ver con un modelo de desarrollo en el que no caben la pluriculturalidad y el multilingüismo, así la política del lenguaje en el mundo occidental se orienta hacia el monolingüismo como el ideal; el bilingüismo o el multilingüismo son vistos como casos excepcionales, de tal forma que referirse a las lenguas indígenas como dialectos es un acto político, es una forma de denigrarlos, es un acto de subordinación.

El desarrollo lingüístico en el marco de las políticas de Estado lleva a considerar que:

- Los procesos lingüísticos no refieren la mera convivencia de las lenguas en el mundo, no son procesos naturales, son procesos de dominación y subordinación; cuando una lengua muere es porque los hablantes la dejan de practicar y enseñar; por lo tanto, el desarrollo o desaparición de las lenguas son hechos históricos y sociales.
- Las políticas del lenguaje, en general, no son explícitas, pero a través de ellas se realiza una intervención consiente orientada al dominio de la lengua

nacional y sus resultados son contundentes. Los encargados de llevar a la práctica la política de desarrollo lingüístico son los propios maestros.

En el marco de los procesos sociales y culturales, toda actuación cotidiana tiene que ver con políticas del lenguaje en donde los sujetos están inmersos en relaciones de dominación y resistencia, aquí el riesgo es que la diversidad lingüística desaparezca por la muerte de las lenguas, entre ellas la P'urhépecha, lo que con ellas también morirá una forma de ver el mundo.

Por ello la enseñanza en lengua materna (L1), significa no sólo mantener la lengua sino también producir cultura e identidad propia. La educación intercultural acepta que en el caso de los niños P'urhépechas, al igual que otros niños de otras culturas tienen conocimientos y saberes, sus propias estrategias de aprendizaje, sus propias formas de explicar, de indagar, de describir nuevos conocimientos. Se reconoce que en todo este proceso interviene como hilo conductor la cultura, el sistema de valores y la ideología; sus estrategias de aprendizaje son movidas por otros resortes, otras inquietudes y significaciones, como un sistema de valores y una ideología propia, por lo que es fundamental que los maestros P'urhépechas identifiquen éstas estrategias de aprendizaje, como parte de la ayuda pedagógica que corresponde prestar a estos P'urhépechas.

En la noción de desarrollo humano, se concibe un proceso de transformación de las formas de participación de la persona en actividades de sus comunidades socioculturales, siendo éstas comunidades grupos de personas que comparten formas comunes y continuas de organización, valores, entendimiento, historia y prácticas cotidianas; en este marco, el desarrollo lingüístico se resignifica como un proceso de transformación de las actividades socioculturales en las que el individuo participa en su comunidad.

Si la escuela P'urhépecha tiene como punto de partida la enseñanza en lengua P'urhépecha considerada como lengua materna (L1) en varias comunidades aún,

implica traer a la escuela las formas de organización comunal, los valores, los saberes; en suma la cultura de la comunidad a través de la lengua, esto representa un esfuerzo por vincular la escuela con la comunidad. En el proceso inverso, la enseñanza desde la segunda lengua, se ha documentado profusamente, encontrándose que la lengua materna se pierde en la escuela y en el mercado, porque al introducir elementos de una segunda lengua en actividades de la vida comunal, también se incluyen elementos culturales. La cultura se produce y se aprende en la interacción a través de la socialización, y por el contacto con las instituciones que tradicionalmente han sido las encargadas de su elaboración y difusión como es el caso de la familia, la escuela, la iglesia; y, en los últimos tiempos el mercado, los medios de comunicación y los movimientos sociales.

El espacio público ha de cumplir una función integradora compleja, combinando la función universal con la función comunitaria o de grupo, por lo tanto la socialización es un proceso dialéctico que requiere tanto las relaciones entre todos y en todas direcciones como la integración de grupos de referencia de edad y de cultura. Se puede observar cómo se privilegia el aprendizaje de la cultura nacional sobre la cultura y la lengua P'urhépecha en el actual Plan de estudios 2009 Educación primaria; siendo que ésta última es el medio de comunicación básico es considerada solamente como una asignatura, destinándosele 2.5 horas a la semana, contra 9 horas semanales de español, por lo que no se le considera como una herramienta de comunicación y aprendizaje tal y como se plantea en los enfoques teóricos en los que se fundamenta el currículo de la educación básica y el del español en particular.

Es importante señalar que el desarrollo lingüístico se inicia en el momento que el niño interactúa con el entorno y participa en actividades lingüísticas de la familia y la comunidad; y, estos espacios a su vez participan en el desarrollo del niño. La lengua se desarrolla en un contexto sociohistórico, en actividades cotidianas mediante las cuales el individuo se desenvuelve en su comunidad y de manera

paralela construye su lengua tomando herramientas culturales del pensamiento, avances, medios de comunicación, etcétera.

Es sabido que las niñas y los niños del mundo con su enorme variedad de intereses, contextos sociales, habilidades, ventajas y desventajas económicas, con o sin educación; adquieren su primera lengua de manera exitosa. ¿Por qué no pasa así con la segunda lengua? Las prácticas lingüísticas, como son la forma de hablar y responder, tienen una base cultural determinada; esto cobra importancia en el marco del currículo, el cual tiene su sustento en pedagogías internacionales con una base cultural diferente, que no refleja prácticas comunales y creencias indígenas. Por lo tanto, tiene que haber una valoración de las prácticas lingüísticas y la cultura de la comunidad al abrir espacios para la enseñanza de la L2, no solo de uso; sino también espacios culturales para que el niño aprenda la lengua en forma eficiente, sin desplazar su lengua materna.

En el desarrollo de una práctica docente P'urhépecha observada en la comunidad de Cheranástico en marzo de 2008, la maestra de primer grado se comunica con los niños en los dos idiomas, aunque la mayor parte del tiempo lo hace en P'urhépecha que es su lengua materna (L1), y se observa una mayor participación y conversación de los niños interactuando en el desarrollo de las actividades escolares y sus producciones las realizan en ambas lenguas P'urhépecha y español.

Cabe destacar también el proyecto que se desarrolla en las comunidades P'urhépechas de San Isidro y Uringuitiro, Municipio de Los Reyes, Michoacán asesorado por el Dr. Enrique Hamel de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), ya citado con anterioridad, el proyecto se basa en un modelo de identidad y afirmación étnica. Con base en un currículo propio, que parte de la estructuras lingüísticas de la enseñanza de lengua materna (L1). Aquí la L1 es el punto de partida para la enseñanza de la lectoescritura y las otras materias, además de establecer una relación entre la escuela y la comunidad. Para este caso es

importante señalar que la lengua P'urhépecha ha sido desplazada de espacios fundamentales para la comunidad, como es el caso de las asambleas.

En su diagnóstico los profesores del proyecto San Isidro-Uringuitiro (SI-U) señalan que desde 1940 hasta mediados de 1990 más de 50% de habitantes P'urhépechas han perdido su lengua materna, luego entonces el deterioro lingüístico ha sido enorme en los últimos 50 años para la cultura P'urhépecha, así tenemos que cada vez menos comunidades P'urhépechas hablan ésta lengua en su totalidad, algunas ya están en proceso de sustitución por el español y en otras ya se perdió la lengua P'urhépecha en su totalidad, así la escuela ha sido un factor determinante en la pérdida de la lengua, mediante el proceso de alfabetización en segunda lengua (L2.)

El deterioro que han sufrido las poblaciones P'urhépecha respecto a su lengua en un periodo de 50 años, ha sido enorme según mapa de Cristina Monzón 1997, citado en (DE JESÚS CIPRIANO: 2008; 115), mismas que a continuación se muestra.

Comunidades hablantes del P'urhépecha en 1948	119	100%
Comunidades hablantes del P'urhépecha en 1997	53	45%
Perdida del P'urhépecha en 5 décadas	66	55%
Comunidades con alerta de pérdida de la lengua	25	43%
Comunidades que dan uso cotidiano a la lengua	28	23%

Por lo que se han hecho esfuerzos para revertir este proceso, así en el proyecto SI-U se trabaja el proceso de alfabetización en ambas lenguas. Primero en L1, cuyo alcance de lectura y comprensión es del 100% y en español 60% en opinión de los propios docentes. En el proceso es fundamental el manejo del alfabeto para la L1, considerando variantes dialectales y el desarrollo de las cuatro habilidades básicas: Escuchar, Hablar, Leer y Escribir.

El equipo de maestros, detectó inicialmente (1995) antes de aplicar el proyecto escolar un bajo aprovechamiento escolar, ello debido a que el español era la lengua de alfabetización y de instrucción, se determina que el problema es lingüístico destacando la importancia de la lengua en el proceso de aprendizaje escolar. Por lo tanto se procedió a la adecuación de libros de texto en lengua P'urhépecha con los maestros de primeros grados y se inició con la enseñanza de la escritura en L1, no importando el método de enseñanza. En los resultados parciales se observó que mejoró el aprovechamiento de los niños y tuvieron mayor participación en clase. Además los maestros fueron aprendiendo a escribir junto con los niños y el proceso se complementa con el aprendizaje; la producción de los niños es en ambas lenguas P'urhépecha/español.

Este proyecto se planteó de manera inicial: lograr una educación escolar de calidad que produzca un bilingüismo coordinado y la enseñanza del español como segunda lengua, debido a que es la lengua que necesitan los alumnos fuera de la comunidad, al respecto se expresan razones de peso:

- Considerar los derechos lingüísticos del pueblo P'urhépecha
- Preservar y fortalecer la identidad y la cultura propia.

Además se complementa con la fundamentación psicolingüística que señala que la eficiencia con la que se enseñe la lectoescritura y otras materias en L1, se podrán transferir éstas habilidades al español, lo cual manifiesta una Interdependencia lingüística. De acuerdo con ésta perspectiva, el currículum de castellanización en general aporta malos resultados, mientras que el currículum de revitalización de la lengua mejora resultados.

Para el caso de los P'urhépechas en Michoacán, desarrollar un currículum propio a partir de la realidad escolar, implica construir un nuevo proyecto escolar en cada plantel educativo y ponerlo en práctica, así para el caso del proyecto desarrollado en San Isidro-Uringuitiro (SI-U) se puede identificar un tipo de currículum de acuerdo a su objetivo lingüístico que es el Currículum de preservación y fortalecimiento

etnolingüístico, el cual considera su producción de material propio, adaptación del currículo y revitalización de la lengua P'urhépecha.

Es importante mencionar que en este proyecto la enseñanza del español se hace a través de contenidos, no como una materia y los métodos de enseñanza de la lectoescritura en L1 no son globalizados, lo cual está en relación con la formación y limitaciones profesionales de los maestros P'urhépechas.

Con base en la valoración de ésta experiencia, se puede concluir que no existe un método o un tipo de currículo ideal para el desarrollo lingüístico en contextos multiculturales, sin embargo, se ponderan la lengua materna y la cultura como determinantes en los resultados de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Reconocer de manera seria y comprometida que la diversidad cultural y lingüística se transforma en un reto que enriquece y da paso a una práctica educativa propositiva, que permite establecer las condiciones para el desarrollo de la propia cultura, y conocer las otras culturas; ésta visión se opone a ver lo multicultural como un problema de subdesarrollo y rezago. La experiencia compartida por los maestros P'urhépechas implicados en el proyecto SI-U, son una clara expresión de que el término educación es una noción dinámica, que se construye con base en las prácticas de los actores participantes en el proceso educativo en el marco de la diversidad cultural y lingüística.

El reto a enfrentar, sigue siendo el reclamo de los P'urhépechas, expresado en la necesidad de recibir educación en su propia lengua, aprender la lengua oficial (el español); incorporar los conocimientos de su cultura y participar, a través de sus organizaciones, en la elaboración y desarrollo de planes y programas de estudio destinados a ellos; y, tener educadores P'urhépechas preparados. Se cuestionan no sólo las formas, sino el contenido de la educación que reciben sin poder intervenir en su diseño y definición; no obstante, en la práctica existen espacios en los cuales se ha podido intervenir con base en diversos proyectos de los cuales no

existe un registro y valoración que permitan que los resultados trasciendan hacia la política educativa y dejen de ser sólo esfuerzos académicos aislados.

Las deficiencias de la educación primaria en el resto de las escuelas ubicadas en comunidades P'urhépechas, se deben a un enfoque pedagógico y cultural inadecuado que se origina en el intento de reproducir, con adaptaciones marginales y bajo condiciones en desventaja total, el esquema de la escuela del medio urbano como forma básica del servicio educativo, ésta situación se explica si tomamos en consideración que desde siempre, los planes y programas de estudio para la educación básica son homogéneos y únicos para todos los educandos, sin tomar en cuenta las diferencias culturales que se derivan de la conformación pluriétnica del país.

Orientar a los docentes para una efectiva flexibilización de los contenidos escolares, de las formas organizativas y las normas académicas de cada centro escolar, con la finalidad de que la educación escolar que se ofrezca a las niñas y los niños P'urhépechas satisfaga con calidad, equidad y pertinencia sus necesidades educativas y básicas de aprendizaje, implica avanzar en la construcción de nuevas estrategias y técnicas didácticas que logren la recuperación de las experiencias previas y cotidianas con que estos infantes viven su enculturación y sus procesos de socialización.

Para la gran mayoría de las comunidades P'urhépechas, los ritmos y tiempos de incorporación de sus infantes a las actividades sociales y culturales son diametralmente diferentes a los que se desarrollan en los ámbitos urbanos. La enseñanza dirigida (no formal ni escolarizada) juegan un papel muy importante en la integración de los pequeños en los procesos de convivencia pautados por su grupo tanto familiar como comunitario; situaciones que van desde los patrones de interacción verbal hasta el conjunto de prácticas culturales ejercidas históricamente.

Lograr la incorporación de estos saberes y prácticas al currículo y al aula es fundamental para poder desarrollar aprendizajes significativos y contextualizados, que son a final de cuentas, la verdadera base para lograr la comprensión y los conocimientos que permiten seguir aprendiendo, pero sobre todo, para la construcción de nuevos conocimientos.

Así, se han socializado las experiencias de trabajo y realizado las reflexiones en los diversos congresos pedagógicos realizado en el subsistema de Educación Indígena a nivel estatal, en la idea de avanzar en el proceso de discusión y consenso respecto a la factibilidad y pertinencia de una educación intercultural bilingüe que genere condiciones para que las niñas y los niños P'urhépechas cuenten con mayores posibilidades de concluir con éxito su educación básica y sobre todo para continuar buscando y construyendo respuestas cultural y lingüísticamente pertinentes a las características y demandas que presentan los alumnos de las comunidades P'urhépechas en el estado de Michoacán.

Por último, es importante señalar que ello requiere de una formación docente adecuada para hacer frente a ésta realidad educativa y cultural de los alumnos P'urhépechas, ya que además de que la mayoría de los docentes no cuentan con los elementos necesarios para la atención educativa de forma bilingüe, se presentan actitudes como la resistencia al cambio, la reproducción alarmante de conductas autoritarias y en muchos casos la falta de compromiso con su cultura, entre otros, que no se han logrado cambiar con la formación que han recibido. En este sentido, se puede decir que el mejoramiento de las prácticas de los docentes P'urhépechas y su actitud ante la enseñanza intercultural bilingüe es todavía un reto importante a trascender en escuela indígena.

2.2 La lengua P'urhépecha en escuelas primarias monolingües

Una de las necesidades más importantes del ser humano es aprender a comunicarse, es decir aprender el lenguaje de su cultura, para poder interactuar

con su mundo natural y social, de la misma manera poder cuantificar los hechos y desarrollar su expresión estética, para poderla expresar a través de las diferentes formas que existen, así *“El lenguaje es la forma del pensamiento. Pensamos a través del idioma que nos es propio. La lengua materna impregna el saber del pueblo; la sabiduría que procede de sus experiencias, condiciones de vida y carácter. En el curso del proceso educativo aprendemos los conocimientos, habilidades y normas que contribuyen el acervo de nuestra cultura por la intermediación de palabras. Pensamos en nuestro lenguaje y, por tanto, cada pueblo, cada nación, habla de acuerdo con sus ideas, prácticas y valores transmitidos de una generación a otra.”* (AGUIRRE: 1983; 245)

En base a este planteamiento, en el ciclo escolar 2002-2003, siendo parte del CEIMIM realice el estudio que lleva como título, “El uso de la lengua P’urhépecha en escuelas primarias monolingües”, (documento inédito), en el primer ciclo de la educación primaria hice las observaciones de clase y aplique los cuestionarios que elaboré previamente, lo que me permitió conocer las fortalezas y debilidades, respecto al uso de la lengua P’urhépecha en el proceso educativo, en comunidades con estas características.

Lo anterior como una acción concreta, para dar respuesta a la necesidad del docente P’urhépecha que deseaba conocer ¿Cuál era la realidad respecto a la enseñanza o no de la lengua P’urhépecha, en escuelas primarias bilingües?, ya que de manera continua los docentes de este sector educativo, venían planteando en diversos foros, reuniones de trabajo, encuentros pedagógicos, la preocupación respecto a las carencias metodológicas en la enseñanza de la lecto-escritura en lengua P’urhépecha lengua del alumno y que, más que enseñanza era utilizada como apoyo para la comprensión del español dentro del aula, pero nunca o excepcionalmente como lengua integrada al currículo, un punto fundamental de partida para el proceso de enseñanza y aprendizaje académico y lingüístico.

En este caso, las condiciones de interacción comunicativa relevantes necesarias para que se generen procesos de comprensión y desarrollo de habilidades dentro del aula, tienen que ser necesariamente en lengua materna (L1) que es la lengua que el individuo adquiere de sus padres, en la familia, en su comunidad, es la primera lengua que adquiere para comunicarse con su medio cultural y cómo a partir de allí, niños y niñas P'urhépecha aprenden las habilidades cognitivamente rigurosas como la lecto-escritura, además de adquirir y desarrollar la lengua castellana como segunda lengua que entre ambas determinan en buena medida su porvenir escolar.

Estas razones me permitieron reflexionar acerca de los resultados encontrados, producto de las respuestas emitidas sobre el uso y enseñanza de la L1 por los docentes que laboran en escuelas ubicadas dentro de contextos sociolingüísticos monolingües P'urhépechas.

También me permitieron lograr un conocimiento del uso de la L1 en los salones de clases en estas escuelas primarias ubicadas en comunidades P'urhépechas en el Estado de Michoacán, entonces parto de los resultados de la aplicación de un cuestionario de opción múltiple mismo que elaboré y apliqué para conocer el uso de la lengua P'urhépecha en el salón de clases, específicamente en el primer ciclo de la educación primaria, donde también realicé las observaciones de clase, que me permitieron conocer las fortalezas y debilidades, respecto a su uso en el proceso educativo, en comunidades con estas características, en el ciclo escolar 2002-2003, tomando las derivaciones con las reservas que este instrumento ofrece.

Se recogen datos desde un planteamiento lingüístico escolar de rigor, y ofrece tendencias acerca de la planeación, y problemas que impiden el uso de la lengua P'urhépecha dentro del proceso enseñanza y aprendizaje, todo en opinión de los docentes P'urhépechas de educación primaria que atienden primero y segundo grados respectivamente y de las observaciones de clases que realice

Lo que me ha permitido generar reflexiones acerca de las alternativa de carácter metodológico más apropiadas para una enseñanza bilingüe en donde se consideren tanto la lengua P'urhépecha como el español con el mismo valor e importancia para la enseñanza de contenidos universales, nacionales y regionales, también reflexionar acerca de la necesidad de formación y actualización de manera más específica del docente P'urhépecha, y destacar que existen algunos ejemplos de docentes que tienen una predisposición de la aplicación de los materiales didácticos escritos en lengua originaria y elaborados por los propios docentes frente a grupo participantes de la encuesta, en otras palabras se logra una radiografía de escuelas monolingües P'urhépechas de Michoacán y de su problemática, por lo que si la escuela no logra ofrecerles a los escolares una perspectiva bilingüe e intercultural, las posibilidades de una educación fructífera y de buena calidad se verían minimizadas al interior de la misma.

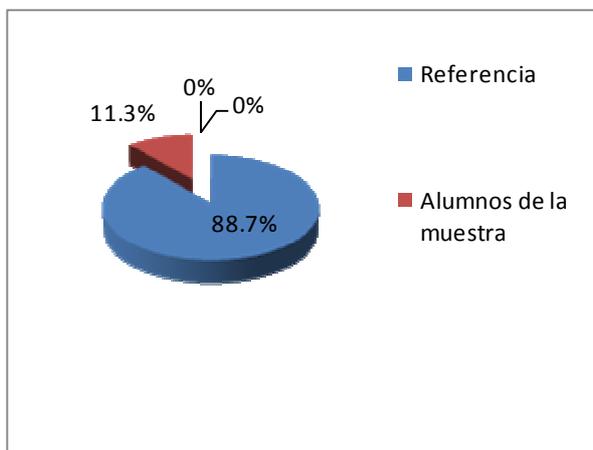
Universo de atención.- Los datos aquí referidos, fueron tomados de nueve escuelas de organización completa, las cuales se sitúan en las siguientes comunidades hablantes de la lengua P'urhépecha: Turícuaro y Comachuén del municipio de Nahuatzen; San Isidro y Uringuitiro, municipio de los Reyes; Angahuan, Municipio de Uruapan; Tacuro, Municipio de Chilchota; Zipiajo y Santiago Azajo, Municipio de Coeneo; y Santa Fe de la Laguna, Municipio de Quiroga las cuales pertenecen a las siguientes zonas escolares: 504 con cabecera en Nahuatzen, 505 con cabecera en Pamatácuaro, 507 con cabecera en Uruapan, 509 con cabecera en Chilchota y 515 con cabecera en Quiroga, ubicadas en el sector 02 de Cherán y 03 de Pátzcuaro.

Los alumnos atendidos por el subsistema de Educación Indígena en los sectores 02 de Cherán y 03 de Pátzcuaro en el ciclo escolar 2002-2003, fueron de 23,681 alumnos en total ver (DEI-SEE: 2002), considerándose para esta muestra representativa 2,676 alumnos del primero y segundo grado de nueve escuelas

primarias de diferentes comunidades P'urhépechas respectivamente, que representaron el 11.3%, ver gráfica No. 1

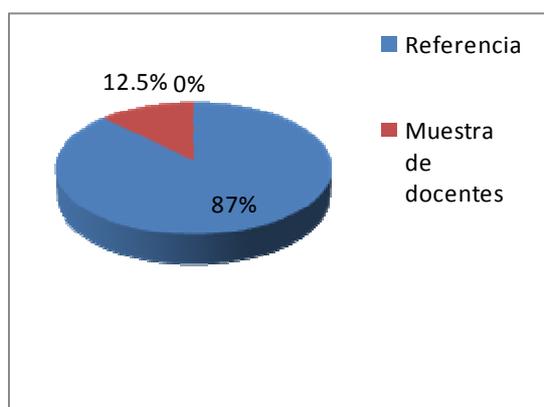
Muestra tomada en Educación Primaria Indígena ver (CEIEMIM: 2003)

Gráfica No. 1



El número de docentes P'urhépechas de educación primaria del sector 02 y 03, en el año 2002, fueron 992, de los cuales se consideraron 124 docentes en la muestra, misma que representó el 12.5% del total ver (CEIEMIM: 2003).

Gráfica No. 2



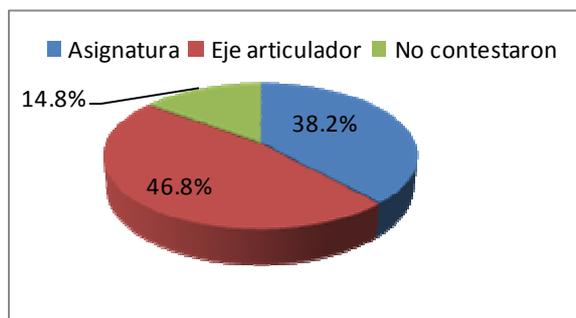
Planeación en el uso de la lengua P'urhépecha.- La planeación en el uso de la lengua P'urhépecha dentro del proyecto escolar, es una de las actividades más importantes de la práctica docente, porque sienta las bases con carácter formativo de toda acción educativa a corto mediano y largo plazo, además permite garantizar el buen desarrollo educativo de los alumnos.

Para tal fin se plantea la necesidad de conocer si se planea o no la enseñanza de contenidos en la lengua materna del alumno que en este caso es el idioma P'urhépecha, así como la enseñanza de la misma, entendida la planeación como el “elemento que organiza las oportunidades para la enseñanza y aprendizaje” (SEP-DGEI:1993: 93), por lo que a partir de los saberes previos de los alumnos, la lengua materna juega un papel protagónico en el desarrollo de las actividades en base a las necesidades e intereses que da lugar a un aprendizaje nuevo y generador.

Veamos a continuación los siguientes datos que se muestran, como resultado del estudio aplicado a los docentes P'urhépechas de educación indígena en el Estado de Michoacán, en el cual se observa un porcentaje bastante alto en una de las categorías que se consideraron y que, es precisamente la lengua materna del alumno como eje articulador, es decir la lengua en la que se abordan los contenidos de las asignaturas, lo que nos indicaría que sí se está dando atención a los alumnos en su lengua materna.

Dentro del proyecto escolar, la lengua P'urhépecha es considerada como asignatura por 38.2% de docentes, mientras que el 46.8% de docentes participantes en el estudio lo consideran como eje articulador y el 14.8% no contestaron, ver (CEIMIM: 2003).

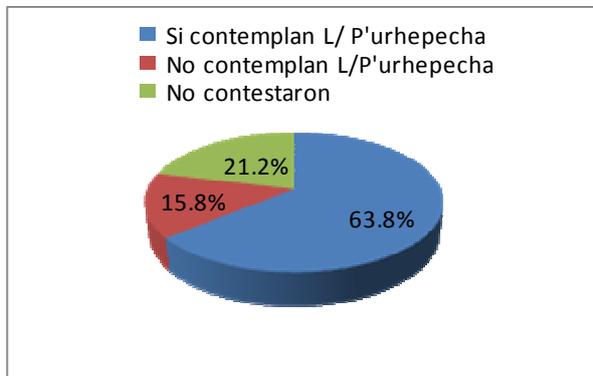
La lengua P'urhépecha en el proyecto escolar
Gráfica No. 3 ver (CEIEMIM 2003)



En el momento de la planeación escolar el 63.8% de docentes sí considera la lengua P'urhépecha, mientras que el 15.8% no la considera y no contestó el 21.2%. Ver gráfica No.4

La lengua P'urhepecha en la planeación, ver (CEIMIM: 2003).

Gráfica No. 4



Dentro de la práctica docente, la lengua P'urhépecha, es considerada por los maestros de educación primaria indígena como una asignatura según respuestas suyas, porque al abordar las actividades, esta ocupa un área determinada con un conocimiento específico, es decir la lengua originaria es abordada como objeto de estudio y no como lengua de enseñanza, es también considerada por otros docentes de la misma encuesta como eje articulador, lo que significa que con esta lengua se abordan los contenidos escolares que se pretenden desarrollar en las

clases con los alumnos, lo anterior indica que los docentes no han entendido aún la importancia de la lengua materna del alumno P'urhépecha como lengua de comunicación y que a partir de ella puede generarse aprendizajes más fructíferos, ya que se confunden con mucha frecuencia si debe o no considerarse como asignatura o como lengua de comunicación, pero sobre todo aún no han logrado avanzar hacia su tratamiento metodológico.

Recordemos que en el Plan y Programa de Educación Primaria 1993, la enseñanza de la lengua P'urhépecha no estaba considerada como asignatura, por lo que tampoco existía un horario determinado para su tratamiento, aunque en las boletas de calificación aparecía un casillero para la asignatura de lengua indígena y como es de esperarse, el docente tampoco se sentía comprometido a enseñarla de manera formal y sistemática en la mayoría de los casos, de ahí que los docentes utilizaban la lengua de los alumnos con finalidades distintas, algunos como puente en la comunicación, es decir una traducción en el mejor de los casos, otros como mero requisito en la planeación y muy pocos por cierto como lengua de comunicación, por lo que solo se dejaba a la buena voluntad del docente P'urhépecha.

En relación a los resultados obtenidos de la muestra en la cual se consideraron 124 de un total de 992 docentes de los sectores 02 y 03 respectivamente, es necesario que el docente P'urhépechas de educación primaria indígena, hagan una reflexión sobre la importancia del uso de la lengua P'urhépecha en la práctica docente como lengua de instrucción y como objeto de estudio a fin de mejorar el nivel de aprovechamiento escolar y con ello favorecer el desarrollo del pensamiento cognitivo del niño P'urhépecha, ya que el uso de su lengua es la parte esencial para que los alumnos se comuniquen libremente, expresando todo el conocimiento que posee de acuerdo a la situación lingüística y cultural donde se desarrolla, ya que, *“aunque el desarrollo del lenguaje continua hasta los diez o doce años, los aspectos más importantes se han adquirido al momento del ingreso a la escolaridad”*, como lo puntualizan atinadamente Aveldaño y Miretti (2006: 32).

Y también porque el aprendizaje en su lengua materna tiene implicaciones culturales que le permiten al alumno construir su identidad sociocultural.

2.3 El uso y conocimiento de la lengua P'urhépecha en el proceso enseñanza y aprendizaje.

El proceso enseñanza y aprendizaje se concretiza en el momento del desarrollo de los contenidos escolares comprendidos en el plan y programa de estudios, en el que tanto el maestro y el alumno interactúan con el conocimiento, para tal fin es necesario que en el momento en que se desarrollen los contenidos, el docente tome en cuenta los conocimientos que el alumno ya trae consigo, con la finalidad de que el aprendizaje sea significativo y útil para la vida diaria del alumno.

De acuerdo a lo anterior, todo docente debe desarrollar el proceso enseñanza y aprendizaje, a partir de los conocimientos que el niño trae de su entorno cultural entre ellos valores, prácticas sociales, formas de aprender, conocimientos, etcétera, considerando siempre en primer término la lengua materna del niño como el medio más idóneo para establecer una comunicación y lograr la comprensión de los conocimientos, por lo tanto los recursos didácticos en los que se apoyará como andamiaje serán aquellos que son propios del contexto cultural del alumno.

El empleo de la lengua materna del alumno como medio de instrucción, se convierte en el elemento prioritario de comunicación y es en ésta lengua en el que el alumno puede comprender mejor los conocimientos y abstraerlos razón por de más justificada, lo anterior aunque justifica a los docentes cuando estos, se apoyan de la traducción de la lengua del alumno P'urhépecha para comunicarse y poder impartir sus clases, no es la mejor manera de utilizarlo, por lo que no es recomendable la traducción de algunas palabras del idioma español al idioma P'urhépecha durante las clases desarrolladas, práctica muy común entre los docentes observados, como lo veremos a continuación

Lo anterior se convierte para el alumno en un doble esfuerzo, primero porque debe aprender una segunda lengua con todo lo que esta representa, y para lo cual, el mismo docente no está preparado, ya que las estrategias utilizadas no son las más adecuadas, por lo que la enseñanza de la segunda lengua, se hace de manera directa, interrumpiendo la maduración de su primera lengua, segundo posiblemente el más importante para el docente por que representa un reto en sí mismo, lograr que sus alumnos aprendan los contenidos escolares que señala el plan y programa de estudios en una lengua ajena.

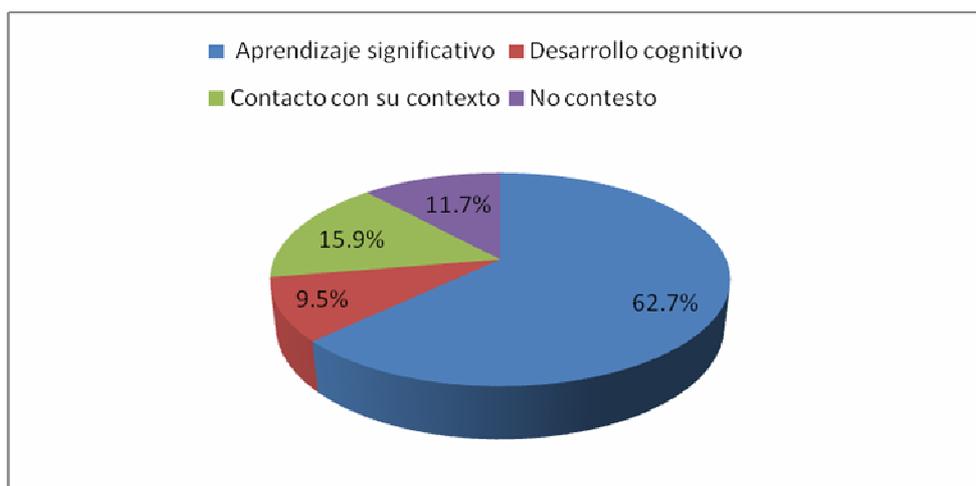
En las observaciones de campo que realice en las escuelas primarias de comunidades hablantes de la lengua P'urhépecha en el ciclo escolar 2002-2003, constaté que en el caso específico del primer ciclo de la educación primaria, para lograr cumplir con uno de los propósitos de la asignatura de español y que los alumnos “logren de manera eficaz el aprendizaje inicial de la lectura y escritura” (Plan y programa de estudios 1993; 21) en el idioma castellano el maestro se auxilia de la lengua materna del alumno, ejemplo: palabras escritas con la consonante “L”, entre otras palabras escritas está “lodo” . Los alumnos hablantes de la lengua P'urhépecha al desconocer esta palabra del idioma castellano no logran entender qué significa esto y es aquí donde el maestro, apoyándose de la lengua materna del alumno realiza la traducción diciéndoles en lengua P'urhépecha que “lodo” significa “atsimu”, los alumnos para aprender a leer y escribir en el idioma castellano primero tienen que lograr establecer esa conexión entre los dos idiomas, con lo anterior se observa que la lengua del alumno es un puente en la enseñanza escolar.

Observemos cuáles son las opiniones de los docentes P'urhépechas respecto a la importancia que le dan a los conocimientos previos en el proceso enseñanza aprendizaje, ello de acuerdo al estudio que realice en las escuelas primarias monolingües en lengua P'urhépecha en el estado de Michoacán, en el ciclo escolar 2002-2003.

De la muestra realizada, el 62.7 % opina que si en el proceso enseñanza y aprendizaje se parte de los conocimientos previos del alumno, se logrará un aprendizaje significativo, ya que en este caso, el niño logrará establecer una relación entre lo que sabía y lo nuevo y de esta forma construir su conocimiento con significado, el 9.5% considera que le permite un desarrollo cognitivo al niño, mientras que el 15.9% menciona que, de esta forma estará más en contacto con su contexto social y cultural, y no contestaron el 11.7%, (CEIEMIM: 2003).

Es interesante saber que un porcentaje bastante considerable de docentes de primer grado de las escuelas primarias encuestadas, están convencidos de que toda enseñanza tiene que partir de los conocimientos que el niño trae consigo, para que le ayuden al desempeño y construcción de nuevos conocimientos, aunque de acuerdo a las observaciones realizadas en el caso de la lengua P'urhépecha sólo es un auxiliar para la enseñanza de contenidos en español, y en donde los contenidos que se abordan son contenidos de la cultura nacional en donde no se observa la cultura local. La gráfica No. 5 muestra los porcentajes encontrados en opinión de los docentes P'urhépechas de la importancia de tomar en cuenta los conocimientos previos en el proceso E y A. ver (CEIEMIM: 2003)

Grafica No. 5



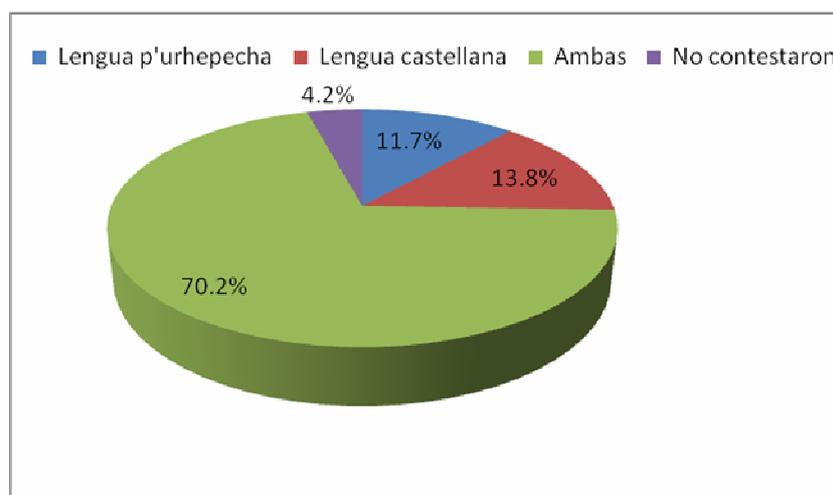
En el estudio, una pregunta a destacar por su importancia fue la siguiente: ¿Cuál es la lengua de instrucción que usted utiliza en el desarrollo de las clases?

- a) Español/ castellano
- b) P'urhépecha
- c) Ambas

Los resultados del estudio son sorprendentes, ya que solo el 11.7% lo hacen en la lengua materna del niño, esto considerando que son contextos donde los alumnos tienen la lengua P'urhépecha como lengua materna y son alumnos de primer grado, el 13.8% lo hace en la lengua castellana, el 70.2% dice impartir sus clases en ambas lenguas y el 4.2% no contestaron, ver (CEIEMIM: 2003), aunque fue bajo el porcentaje encontrado, fue satisfactorio encontrar a docentes que estaban dando atención a alumnos P'urhépecha en su lengua materna, un punto de partida para posteriores acciones. Ver gráfica No. 6.

Idioma utilizado para impartir clases en contextos monolingües P'urhépechas

Gráfica No. 6



Enseñar en ambas lengua P'urhépecha y español, es decir en forma bilingüe, que fue el porcentaje más grande encontrado en el estudio respectivo como se

observa, es el ideal a lograr en la Educación Intercultural Bilingüe, lo que implica darle un tratamiento específico a cada lengua, tanto en tiempo para abordar los contenidos escolares como la estrategia metodológica a utilizar, sin embargo las respuestas emitidas y corroboradas con las observaciones de clases, nos señalan que la enseñanza bilingüe se refieren a valerse de la lengua P'urhépecha cuando los alumnos no logran entender los contenidos nacionales en el idioma español y hacer la traducción.

Evaluación de lengua materna. La evaluación de los aprendizajes es un proceso a través del cual se observa, recoge y analiza información relevante del proceso de aprendizaje de los alumnos con la finalidad de reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes y oportunas para optimizarlo.

La información se puede recoger de diferentes maneras, mediante la aplicación de instrumentos, observando las reacciones de los alumnos o por medio de conversaciones informales. La reflexión sobre los resultados de evaluación implica poner en tela de juicio lo realizado para determinar si en efecto está funcionando lo que hacemos. Se buscan no sólo las causas de los desempeños deficientes sino también las de los progresos.

Esta reflexión nos conduce a emitir juicios de valor con respecto al aprendizaje de los estudiantes. Pero no enfocados a una simple nota, sino a la información que permita que los alumnos y los padres de familia sepan cuáles fueron las dificultades y progresos de los alumnos.

Sin embargo la definición de evaluación no ha sido la misma siempre, ésta ha ido cambiando a través del tiempo y ello se debe a los fines que persigue la sociedad en los distintos periodos de la actividad humana, así el nacimiento de las actividades evaluativas sistemáticas está muy unido al concepto de medida del rendimiento, de tal manera que medida y evaluación eran dos conceptos intercambiables a finales del siglo XIX cuando inicio la sistematización sobre

evaluación. Cuando R.W. Tyler propuso organizar el curriculum alrededor de objetivos, la evaluación se orientó hacia una nueva dinámica en la cual se entendía que debía tener como función provocar una nueva mejora del curriculum y de sus resultados.

En la década de 1960, aparecen nuevas propuestas que son desarrolladas posteriormente por diversos autores, en un proceso aún vigentes, éstas propuestas se posicionan como alternativas ante un concepto tradicional de evaluación que solo se interesa por los resultados, obviando los procesos de enseñanza-aprendizaje; que no consideran la importancia de los efectos secundarios e imprevistos de todo proceso de enseñanza y que olvidan que son los propios estudiantes quienes mayor interés tienen en conocer el estado actual y el proceso de su aprendizaje.

Por lo tanto para este trabajo se definirá la evaluación *“(...) como un instrumento de investigación del profesorado que, a través de la identificación, recogida y tratamiento de datos, nos permite comprobar las hipótesis de acción con el fin de confirmarlas o introducir modificaciones en ellas. La evaluación debe proporcionar criterios de seguimiento de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, o sea, sobre el funcionamiento y los resultados”* en F. Imbernón 2000 citado por (GINE Freixes: 2000; 18)

Con el mismo propósito de tomar decisiones para mejorar el aprendizaje a partir de la información recabada, se realiza el acuerdo 384 sobre evaluación emitida en el Diario oficial el viernes 26 de mayo de 2006, en donde establece que la evaluación *“Es un aspecto fundamental de cualquier propuesta curricular y, en la medida de su eficacia, permite mejorar los niveles de desempeño de los alumnos y del maestro, así como la calidad de las situaciones didácticas que se plantea para lograr el aprendizaje. Para evaluar el desempeño de los alumnos es necesario recabar información de manera permanente y a través de distintos medios, que permita emitir juicios y realizar a tiempo las acciones pertinentes que*

ayuden a mejorar dicho desempeño. Así mismo se requiere que los docentes autoevalúen su desempeño.”

La evaluación por lo tanto, bajo esta concepción tiene que permitir en la práctica educativa, hacer una retroalimentación constante de los procesos de aprendizaje a partir de la información recabada para mejorar el proceso educativo e interviene en todas las fases del proceso de enseñanza-aprendizaje. Respecto a la conexión entre evaluación y toma de decisiones, la evaluación tiene que entenderse como un proceso de diseño, recogida y análisis sistemático de cualquier información para juzgar diferentes alternativas de decisión, por lo que podemos esquematizar la evaluación educativa como un proceso consistente en:

1. Recogida de información.
2. Análisis de la información recogida.
3. Toma de decisiones.

Sin el tercer paso no se puede hablar propiamente de evaluación educativa, la toma de decisiones es precisamente lo que justifica la evaluación en su conjunto, porque si no es así, ¿para qué sirve?, por lo que a partir de esta orientación cabe preguntarnos ¿Cómo evalúan los docentes P'urhépechas la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna del alumno?, precisando que existen tres tipos de evaluación y que son: evaluación diagnóstica, formativa y sumativa.

La evaluación diagnóstica nos permite establecer un punto de partida fundamentado en la detección de la situación en la que se encuentran nuestros alumnos. Permite también establecer vínculos socioafectivos entre el docente y su grupo. El alumno a su vez podrá obtener información sobre los aspectos donde deberá hacer énfasis en su dedicación. El docente podrá identificar las características del grupo y orientar adecuadamente sus estrategias. En esta etapa pueden utilizarse mecanismos informales de recopilación de información.

La evaluación formativa se realiza durante todo el proceso de aprendizaje del alumno, en forma constante, ya sea al finalizar cada actividad de aprendizaje o en la integración de varias de éstas. Tiene como finalidad informar a los alumnos de sus avances con respecto a los aprendizajes que deben alcanzar y advertirle sobre dónde y en qué aspectos tiene debilidades o dificultades para poder regular sus procesos. Aquí se admiten errores, se identifican y se corrigen; es factible trabajar colaborativamente. Asimismo, el docente puede asumir nuevas estrategias que contribuyan a mejorar los resultados del grupo.

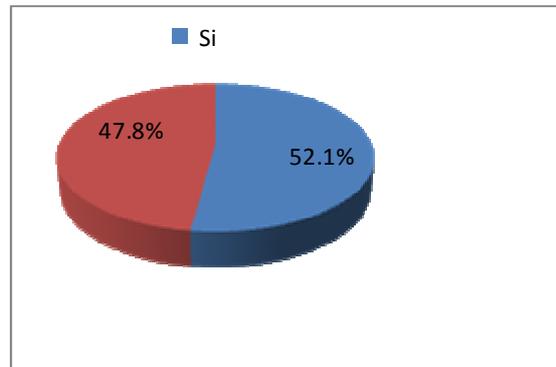
Aquí el maestro debe propiciar la reflexión sobre los errores y aprovecharlos como fuente de aprendizaje en vez de solo evitarlos o, peor aún, considerarlos una razón para debilitar el auto estima de quienes los cometen, ya que los errores y los aciertos sirven para entender cómo piensa y, con esta base, elegir la manera más adecuada de ayudarlos. El interés que despiertan las actividades de estudio que el maestro propone a los alumnos puede ser muy diverso, desde muy poco o nulo hasta muy alto, es importante que tomen notas de las actividades que favorecen o no la reflexión de los alumnos y las posibles causas. Esta información ayudará a mejorar año con año la calidad de las actividades que se plantean.

Finalmente, la evaluación sumativa es adoptada básicamente por una función social, ya que mediante ella se asume una acreditación, una promoción, un fracaso escolar, índices de deserción, etc., a través de criterios estandarizados y bien definidos. Las evidencias se elaboran en forma individual, puesto que se está asignando, convencionalmente, un criterio o valor. Manifiesta la síntesis de los logros obtenidos por ciclo o período escolar.

En la evaluación diagnóstica, tenemos a los docentes que si la realizan por considerarla un referente para conocer a sus alumnos e identificar las debilidades y/o fortalezas, veamos la grafica No. 7 los docentes que realizan el diagnóstico,

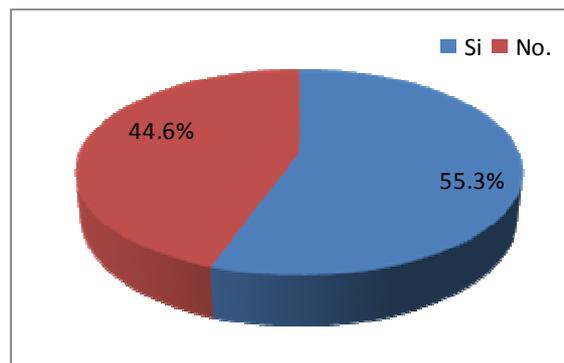
Docentes que realizan la evaluación diagnóstica ver (CEIEMIM: 2003)

Gráfica No. 7



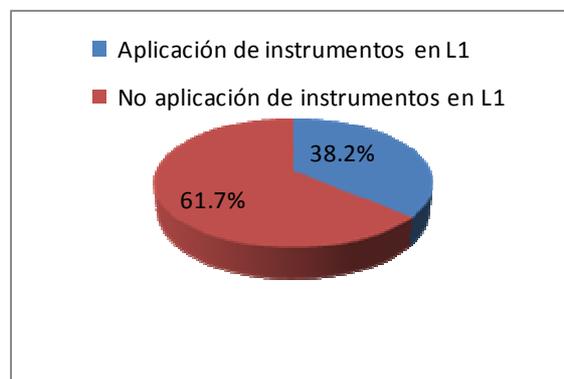
Docentes que consideran la participación del alumno en lengua P'urhépecha para la evaluación ver (CEIEMIM: 2003)

Gráfica No. 8



Docentes que aplican instrumentos de evaluación en L1 ver (CEIEMIM: 2003)

Gráfica No. 9



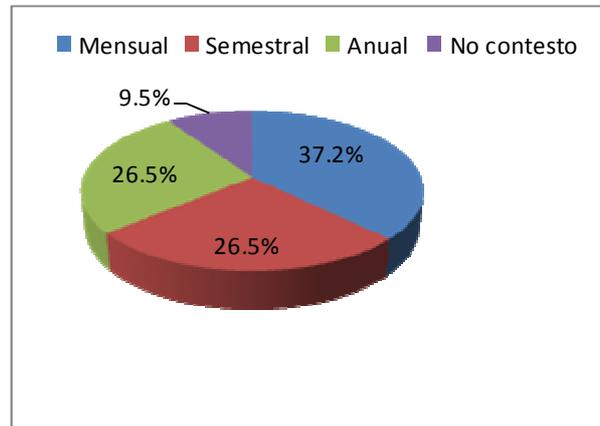
En la muestra aplicada, el 52.1% de docentes mencionan que realizan una evaluación diagnóstica y el 47.8% dice que no es necesario realizar tal diagnóstico; en el apartado de participación en lengua Purépecha, el 55.3% de docentes toman en cuenta su participación para la evaluación y el 44.6% no lo consideran, es decir un porcentaje importante de docentes frente a grupo, consideran que un alumno que se expresa de manera clara y con fluidez en su lengua materna durante las clases, ya no es necesaria su enseñanza, puesto que ya lo saben y su evaluación debe de ser de acuerdo al dominio que tenga sobre su lengua.

Con lo anterior podemos observar que varios docentes tienden a confundir entre el aprendizaje oral que adquiere el alumno en la familia y en la calle, como producto de la socialización en la que se encuentra el niño, y la adquisición sistemática de la lengua en las habilidades de lectura y escritura, luego entonces, en estas escuelas primarias monolingües se intenta creer que los alumnos alcanzan una competencia lingüística en su lengua materna con los conocimientos previos con los que llegan a la escuela, sin la intervención de ésta en su enseñanza sistemática, lo que viene a confirmar que la lengua P'urhépecha se nutre y reproduce en el seno familiar y comunal y que la escuela como institución formal no se interesa en abordarla de manera académica, por lo que la escuela P'urhépecha debe reconsiderar su papel como acción transformadora de la cultura.

En la siguiente categoría que hace referencia, a la periodicidad de la evaluación de la lengua materna del alumno, el 37.2 % de los docentes lo realizan de manera mensual, ya sea de manera oral o escrita, lo que nos indica efectivamente que, la lengua materna continuamente se está evaluando, lo que le permite al docente entonces conocer en qué grado la lengua del alumno le está permitiendo comunicar o no sus ideas a sus compañeros y al docente mismo. Veamos la gráfica No. 10

Periodicidad de la evaluación ver (CEIEMIM: 2003)

Gráfica No. 10



En conclusión, la evaluación es un proceso, casi indisociable del proceso de enseñanza y aprendizaje, que se produce en tres fases: recogida de datos, análisis y juicio, y toma de decisiones. Estas tres fases tienen que darse siempre, pero no necesariamente deben ser diferenciadas en la aplicación en el aula, por lo que el acopio permanente de información permite describir los logros, las dificultades y las alternativas de solución para cada alumno, misma que es la evaluación continua, pero también sirve para cumplir de manera más objetiva la norma que consiste en asignar una calificación numérica en ciertos momentos del año escolar. Así, la calificación puede acompañarse con una breve descripción de los aprendizajes logrados y los padres de familia sabrán no solo que sus hijos van muy bien, regular o mal sino cuáles son sus logros más importantes y que aspectos tienen que reforzarse inmediatamente para obtener un mejor desempeño escolar.

Sin embargo y pese a los esfuerzos realizados por los algunos docente P'urhépechas para realizar una evaluación apegado a los tres tipos de evaluación descritos con anterioridad y lograr en los alumnos una formación integral respondiendo a los propósito educativos, aún quedan lagunas en su aplicación, ya que muchos docentes no realizan incluso la evaluación diagnóstica, ni formativa y

solo se concretan a realizar la evaluación sumativa al final de cada bimestre y ciclo escolar por normatividad, esto observado en el área de lengua, lo que implica como reto lograr que los docentes tomen con mayor seriedad la enseñanza sistemática de la lengua P'urhépecha, ello a través de la formación continua en donde la evaluación debe ser un instrumento de apoyo.

2.4 Identidad lingüística del docente P'urhépecha

La Identidad cultural, es el conjunto de valores, orgullo, tradiciones, símbolos, creencias y modos de comportamiento que funcionan como elemento cohesionador dentro de un grupo social y que actúan como sustrato para que los individuos que lo forman puedan fundamentar su sentimiento de pertenencia. En el caso de los P'urhépechas, su sentido de pertenencia se ha ido modificando y en algunos casos perdiendo como consecuencia de los modelos educativos implantados en México como política educativa en los últimos 50 años como ya se mencionó con anterioridad.

Vemos por ejemplo que en numerosas escuelas de educación primaria bilingües ubicadas en zona P'urhépecha, los maestros utilizan el español como lengua de comunicación en todos los aspectos de la vida escolar, debido entre otras cosas a que no saben cómo dar clases en lengua P'urhépecha, ni manejarla como asignatura. Esto se debe entre otras razones a que los maestros son bilingües pasivos, es decir entienden el idioma pero tienen dificultades a veces insuperables para hablarlo y evitan usarla para que los niños, padres de familia o las autoridades no se den cuenta de que no son competentes, en otros casos no se sienten capaces de traducir al P'urhépecha los conceptos que le indican los programas, debido a que no hay una correspondencia (lenguaje científico, los conceptos matemáticos complejos, etcétera) del Plan y programa de estudios y el lenguaje conceptual P'urhépecha.

En cuanto a los materiales educativos, es sabido que los maestros cuentan con escasos apoyos didácticos, tales como libros de texto o cuadernos de trabajo en lengua P'urhépecha. A este respecto es necesario mencionar que en muchos casos, los libros se reparten pero no se utilizan porque su comprensión por parte de los maestros es pobre o nula, ya que siendo bilingües oralmente no son competentes en la lectura y escritura en lengua P'urhépecha y/o en otros casos no existe interés del docente ni compromiso con su cultura y tampoco hay seguimiento.

La adecuación de los programas por parte del docente al entorno cultural del alumno P'urhépecha es inimaginable en la mayoría de los casos, debido a dos razones principales la falta de formación profesional adecuada para atender esta necesidad y la falta de visión hacia su cultura por la pérdida de la identidad tal vez la más importante, ya que en general han sufrido una modificación de su identidad étnica durante su proceso de formación básica y profesional por lo que se niegan a reproducir su cultura tradicional, así observamos que el rompimiento de la cultura propia por la cultura nacional a temprana edad tiene sus consecuencias culturales, psicológicas y lingüísticas. En el aspecto lingüístico, la más grave es la interrupción del proceso natural de aprendizaje de la lengua, ya que en esta etapa del desarrollo el individuo adquiere el suficiente bagaje lingüístico para interactuar con los miembros de su grupo y asentar la construcción de nuevos conocimientos sobre una base sólida. Según Jean Piaget *“el periodo entre los siete y los doce años es decisivo en el desarrollo mental”* (Piaget, 1996: 61-92)

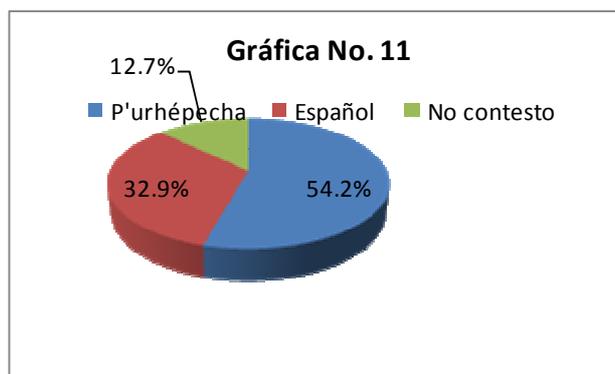
El choque lingüístico también tiene consecuencias en la acción comunicativa, ya que *“se pierde una gran parte de la capacidad de expresión”* (Clos: 2002; 10), la disminución de la capacidad comunicativa obedece a la obligación de aprender una nueva lengua sin motivaciones claras y justificadas, con lo que la identidad cultura del alumno también sufre modificaciones al cambiar sus patrones culturales.

Los problemas lingüísticos se explican desde una inestabilidad en el plano cognitivo o mental como causa de aprendizaje prematuro de una segunda lengua y por la coartación de la lengua materna. El problema se agrava cuando la escuela no considera los antecedentes lingüísticos P'urhépechas en la enseñanza del español y solo se dedica a la enseñanza de ésta lengua con las consecuencias ya descritas.

A continuación se presentan los resultados que se obtuvieron en el estudio "***El uso de la lengua P'urhépecha en escuelas primarias monolingües***" en el ciclo escolar 2002-2003, en relación al uso y dominio de la lengua P'urhépecha, en la comunicación que se establece entre; maestro- maestro, maestro-autoridades educativas y maestro-padres de familia como parte de la identidad lingüística y cultura en el entendido que la lengua es el medio por el cual se adquieren los códigos de comunicación y significación del entorno inmediato, así como la interpretación y pautas de conducta que la sociedad confiere al individuo.

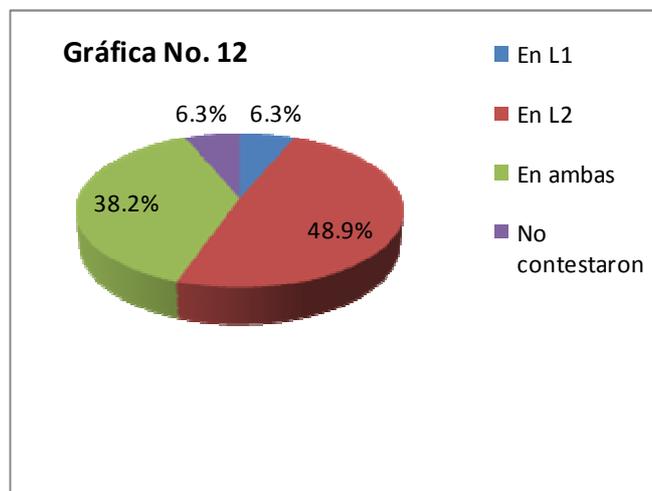
Este apartado sobre identidad lingüística, muestra que el 54.2% de docentes, tienen a la L-1 como su lengua materna, es decir el P'urhépecha, lengua en la que adquirieron los primeros conocimientos e interpretaciones de la realidad, siendo el idioma español su segunda lengua, en la cual la mayoría de los docentes participantes en este estudio, tuvieron problemas de comprensión de aprendizaje en la primaria, manifestaron también sufrir represión por parte de sus maestros en la escuela por hablar el idioma P'urhépecha, los que tienen como lengua materna el idioma español, representan el 32.9% y el 12.7% no contestó ver (CEIEMIM: 2003).

Lengua materna del docente.



El idioma P'urhépecha como medio de comunicación entre docentes, tiene una incidencia baja y es que la muestra arroja los siguientes datos, sólo el 6.3 % de docentes se comunican en P'urhépecha entre colegas, el 48.9 % utiliza el español para comunicarse entre ellos, esto muestra una clara desvinculación entre el conocimiento de la lengua materna y la práctica de la misma.

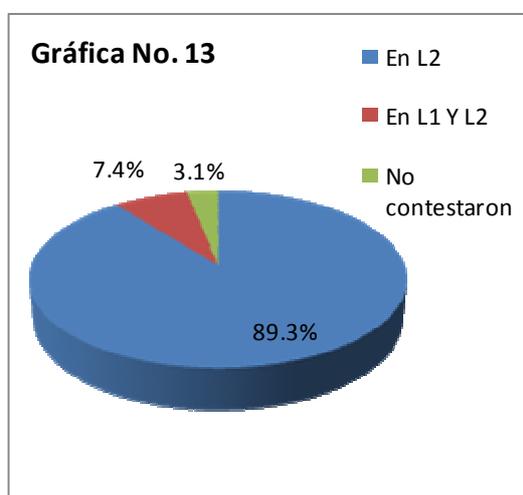
Lengua de comunicación entre docentes ver (CEIEMIM: 2003)



Esta tendencia continúa a medida que el docente se aleja del entorno escolar y comunal, encontramos por ejemplo que, ningún docente se comunica en lengua P'urhépecha con sus autoridades educativas, mientras que el 89.3% lo hace en español, el 7.4% contesto que lo hace en ambos idiomas y el 3.1% no contesto,

esto nos indica también, una falta de identidad y compromiso con su cultura de parte de las autoridades educativas, al no promover su práctica en esos espacios, lo que nos señala una desvalorización de la lengua P'urhepecha como medio de comunicación entre docentes y sus autoridades indígenas, situación que debe revisarse para conocer ¿Cuál es el papel de las autoridades frente a la problemática lingüística?

Lengua en la que se comunica con las Autoridades Educativas ver (CEIEMIM: 2003).

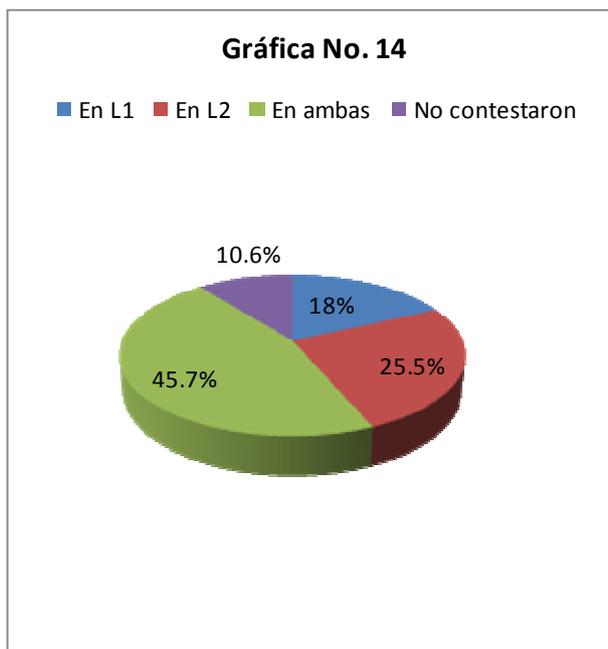


Respecto a la lengua de comunicación utilizada en el ámbito escolar con los padres de familia, encontramos que el 18.0% de docentes utiliza la lengua P'urhépecha, el 25.5% utiliza el idioma español, el 45.7% utiliza ambas lenguas y el 10.6% no contestaron, esto nos indica que el docente, promueve inconscientemente o no, ésta práctica del uso del español con los padres de familia, en comunidades monolingües en P'urhépecha,

Al no reconocer el valor práctico de su lengua materna, deteriora su identidad lingüística y cultural, lo que le impide convencer y hacer entender al padre de familia de la importancia de su uso y transmisión de esta lengua a las nuevas

generaciones, aunado esto a la resistencia observada de algunos padres de familia por el uso del idioma P'urhépecha como lengua de enseñanza, por considerarla una lengua sin importancia y sin mayor trascendencia fuera de la comunidad, en tal virtud el docente P'urhépecha se somete sin resistencia alguna.

Lengua en la que se comunica con los padres de familia ver (CEIEMIM: 2003)



La dificultad en el uso de la lengua P'urhépecha en el contexto escolar, tanto para abordar contenidos escolares, como para establecer diálogos diversos dentro y fuera del salón de clases, entre maestros y alumnos es multifactorial como se ha observado. A continuación se presentan algunos de los principales problemas que impiden que la lengua P'urhépecha sea una lengua de enseñanza.

1. Desconocimiento de la lengua P'urhépecha en un alto porcentaje tanto oral como escrito por parte de los docentes.
2. Falta de un plan y programa educativo para la enseñanza de contenidos en la lengua P'urhépecha.

3. Resistencia de los padres de familia al uso y enseñanza de la lengua P'urhépecha en el salón de clases, como consecuencia de la discriminación social sufrida.
4. Falta de material didáctico impreso en la lengua P'urhépecha.
5. Falta de identidad cultural del docente P'urhépecha

De acuerdo a la opinión de los docentes P'urhépechas participantes en el estudio realizado como ya se mencionó, la lengua materna del alumno, es considerada como "lengua de enseñanza", dentro de proceso enseñanza y aprendizaje, lo que se traduce a una enseñanza sistemática de contenidos a través de ésta lengua, situación que se queda en una buena intención, ya que esto no se observa en la práctica docente y lo muestra la gráfica No. 6 de este estudio, en la práctica el uso de la lengua materna que en este caso es el P'urhépecha se realiza con el fin de establecer un puente que permita la comunicación entre el alumno y el docente, es decir, la lengua utilizada como un medio para un fin, en este caso lograr la enseñanza de los contenidos escolares establecido en el plan y programa de estudios, por lo que su uso y enseñanza sistemática aún está lejano de ser una realidad en la institución escolar en la mayoría de las escuelas primarias P'urhépechas de Michoacán.

Por lo que si se quiere potencializar los conocimientos, valores, prácticas culturales e idioma desde la escuela primaria , se debe reconsiderar su enseñanza sistemática, por los docentes que atienden poblaciones P'urhépechas en Michoacán, como el esfuerzo que realizan el 11.7% de docentes de la muestra que sí utilizan la lengua materna del alumno en el desarrollo de los contenidos escolares lo que muestra que existen docentes P'urhépechas que si le han dado una funcionalidad escolar a la lengua P'urhépecha y que muestran un compromiso con su cultura.

En lo que respecta a la identidad del docente, este muestra una desvalorización de su cultura sufrida por la discriminación de la sociedad dominante, así

observamos que el uso de su lengua está limitado a espacios familiares y comunales, aunque un porcentaje bastante alto de docentes conocen el idioma P'urhépecha, no lo quieren usar fuera del ámbito familiar y comunal por la discriminación social sufrida, prefieren mantenerla oculta y bajo ésta estrategia la transmiten a sus hijos, así lo muestran el estudio realizado, el docente prefiere usar el idioma español para comunicarse fuera de su contexto familiar y comunal, lo que nos muestra que una lengua subordinada, es una lengua en desventaja con espacios muy limitados de uso y con pocas posibilidades de desarrollo y sin una postura frente al medio cultural, el maestro no podrá identificar los elementos que pueden ser apropiados como útiles, ni cumplir una función específica en cuanto a los procesos de reflexión y apropiación cultural, por lo que el maestro P'urhépecha de Educación Intercultural Bilingüe con respecto a su propio pueblo, debe ser a la vez ejemplo, sujeto activo y conciencia crítica.

Ser ejemplo está en relación con la instauración de modelos nuevos de maestro, propios de esta modalidad educativa. Ser maestro no sólo hace referencia a la actividad pedagógica como tal en la escuela. Significa también ser promotor y participante de la reflexión sobre la vida de la etnia y el grupo local, por lo que el maestro P'urhépecha debe ser un impulsor de la cultura, desde sus propias raíces y para la comprensión de la situación de sus alumnos; debe ser capaz de dialogar con los padres de familia y con otros miembros de los grupos locales y convencerlos de las bondades de la modalidad educativa en la que trabaja. Para lograrlo requiere, además de actitud, conocimiento de los dos campos culturales y un saber pedagógico. En cuanto a la cultura P'urhépecha, conviene insistir en que no basta con vivir en la cultura y hablar la lengua, sino que hay que darse cuenta de ello, de lo contrario, no se podrá ser agente crítico y de cambio. En este sentido, el maestro P'urhépecha debe afrontar el reto de convertirse en un observador permanente y atento de su propia cotidianidad y la de los suyos, en contraposición a la creencia de que uno no necesita estudiar su cotidianidad porque ya la conoce.

En cuanto a la propia práctica pedagógica del maestro P'urhépecha, el desafío es lograr que el maestro despierte el interés por su cultura, la impulse y que se observe de manera autocrítica para corregir con ello sus fallas pedagógicas y comparta con sus colegas esa actividad, transformación que puede suceder a partir de las reflexiones y crítica a la actual práctica docente desde las reuniones en colectivo.

CAPÍTULO III.

**DESARROLLO DE UNA PROPUESTA PARA
EL TRABAJO CON LA LENGUA
P'URHÉPECHA DESDE LA ESCUELA: EL
CASO DE LOS “NIDOS DE LENGUA
ESCOLARIZADOS.”**

La necesidad de trabajar con la lengua y cultura maternas en la escuela básica.

Como hemos observado a partir de la problemática presentada en el capítulo dos en torno al uso de la lengua materna en las escuelas, se hace necesario no sólo reflexionar sobre la importancia de que los niños P'urhépechas puedan acceder al conocimiento académico-escolar desde su propia lengua, sino emprender acciones que hagan efectiva la escuela bilingüe intercultural.

A lo largo de la experiencia desarrollada en el CEIEMIM, pudimos acercarnos a la experiencia y práctica docente desarrollada en un sinnúmero de escuelas bilingües interculturales de nivel básico y lo que observamos es que era necesario buscar propuestas que facilitaran el trabajo docente con la lengua materna, en este caso el P'urhépecha.

A partir de una serie de experiencias de diferentes grupos y colectivos de maestros que también han mostrado preocupación por recuperar la lengua materna como vehículo de enseñanza escolar, participamos en una serie de encuentros pedagógicos en los que por un lado socializamos las preocupaciones y problemáticas existentes en la escuela básica en torno a la lengua y cultura originarias y por otro, la necesidad de encontrar alternativas y propuestas para trabajar con la lengua materna dentro del aula, pero que también nos ayudara a los maestros a vincular la escuela con los espacios comunitarios. En estos encuentros de maestros fue que conocimos el trabajo con los “Nidos de Lengua” y decidimos llevar esta propuesta para desarrollarla en Michoacán. Dado que los maestros que participábamos en aquél momento en el CEIEMIM éramos todos P'urhépechas, el trabajo se centró en ésta lengua.

3.1 Antecedentes de los “Nidos de Lengua”*

El Nido de lengua, es un programa educativo de inmersión total en lengua indígena, dirigido a niños pequeños de uno a seis años de edad, que ya no hablan su lengua originaria y tiene el firme propósito de revitalizarla nuevamente, en estos Nidos la intención es crear un espacio y un ambiente casi familiar en donde los pequeños oyen solamente la lengua indígena de madres y abuelas, también participan maestras y maestros más jóvenes con el propósito de revitalizar su lengua al lado de niños y niñas.

Los Nidos de Lengua fueron creados por el pueblo Maori, en Nueva Zelanda, debido a la necesidad de revitalizar su lengua originaria, ya que la pérdida de su lengua era muy acelerada y sólo las personas mayores de 40 años y más lo hablaban, no existían ya niños hablantes de esta lengua, por lo que se hizo necesario, criar niños nativo hablantes de su lengua de herencia, “el 1er. Nido de lengua se impulsó en la década de los ochentas” (MEYER y SOBERANES, 2009. 9). Han sido una experiencia exitosa en el movimiento para revitalizar la lengua maorí en Nueva Zelanda, así desde 1991, los nidos han tenido un crecimiento enorme en su demanda al grado de convertirse en la opción de educación preescolar más solicitada para los niños Maories.

Los padres de familia han mostrado un gran apoyo y compromiso a este programa y se han responsabilizado para que se le de continuidad a esta forma de educación lingüística y cultural, presionando al gobierno de Nueva Zelanda para que inicie programas bilingües en el nivel de educación primaria y que considere también la apertura de escuelas comunales basados en la lengua originaria y la cosmovisión maorí, por lo que ya el gobierno de ese país, ha iniciado los diferentes programas en los niveles de preescolar, primaria, y secundaria,

subsidiando una parte del gasto de los programas y la otra es cubierta por los padres de familia.²

Es necesario destacar que tanto los Nidos de Lengua como las escuelas comunales, se distinguen de los programas bilingües del gobierno por la importancia que dan los primeros a aspectos culturales maories dentro de sus programas y en su singular forma de organización, ya que son revaloradas las prácticas y creencias culturales relacionadas con la alimentación, la limpieza, el respeto, y los conceptos culturales como la manera formal de saludar, indicando la relación familiar y comunal de las personas, el rol y las responsabilidades de los mayores hacia los menores de edad en cada grupo, aspectos culturales a revalorar.

Formación de guías. El éxito del programa de Nidos de Lengua, ha llevado a la rápida multiplicación de estos, lo que ha creado una escases de personas preparadas y con habilidades lingüísticas para funcionar como guías de los nidos, por lo que se ha desarrollado un curso de formación docente que dura tres años e incluye 10 unidades de estudio, que son las siguientes.

- El origen y la historia del nido de lengua
- La esencia y la filosofía del nido
- La lengua maorí
- Aprendizaje y enseñanza
- Relaciones humanas
- Manejo y administración del nido

² **Nota:** La información que aquí se recupera, se organizó en base a los talleres impartidos por la Dra. Lois M. Meyer de la Universidad de Nuevo México en Albuquerque, y realizados en la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca CMPIO del 2007 al 2009, en la ciudad de Oaxaca y en base también al documento de MEYER y SOBERANES (2009) EL NIDO DE LENGUA, orientación para sus guías. CMPIO-CNEII-CSEIIO, OAXACA.

- Desarrollo del niño maorí
- Observación y análisis
- Prácticas tradicionales y modernas de la salud

Las Mujeres y hombres que tienen interés en formarse como guía de nidos, deben contar con los siguientes requisitos: Tener un dominio bastante amplio de la lengua maorí, colaborar en forma activa con un nido de lengua, tener la aprobación de una asamblea de nido de lengua.

Los avances de cada candidato a guía es evaluada de manera continua por la asamblea del nido y esta se hace de manera interna, cada unidad de formación es estudiada dentro del nido analizando e investigando su actualidad y aplicación al trabajo concreto.

El hogar como fortaleza de la lengua y la cultura, es una de las prioridades en el programa, por lo que se requiere que los padres de familia participen en la asamblea del nido y que encuentren formas para lograrlo, de esta forma apoyar el uso de la lengua maorí y las costumbres culturales dentro de los hogares, se convierte en el motor de desarrollo de la cultura, sin embargo en esta intención han habido muchos problemas por falta de apoyos culturales y sociolingüísticos para ayudarles a cumplir con estos requisitos, problemática que se está buscando su solución.

El seguimiento de los nidos en los posteriores niveles educativos adquiere su importancia por sí mismo, ya que ello permite dar seguimiento a los esfuerzos realizados a favor de la cultura por lo tanto los padres de familia, han tenido que presionar al gobierno de nueva Zelanda para que elabore programas de lengua y cultura maorí en las escuelas formales y lo han logrado.

La falta de materiales didácticos acorde a su lengua y cultura es un problema serio al que se enfrentan de manera continua y que en algunos casos le han resuelto

con los utensilios de cocina que obsequian los padres de familia, aunque faltan materiales impresos, otro de los retos a resolver es también la creciente preocupación de algunos padres de familia por la enseñanza preferencial de la lengua nacional que es el inglés.

La organización en todo acto humano siempre será imprescindible, por lo que en este proyecto no es la excepción, así al constituirse un Nido, se forma una asamblea de maestros, padres de familia, ancianos, autoridades y otros miembros de la comunidad local, para que sean ellos los responsables de la administración diaria de cada nido. Se exige a los padres de familia entender la importancia del uso único de la lengua originaria en el espacio del nido, y también la importancia de crear un ambiente culturalmente coherente dentro del hogar, que refuerce el aprendizaje logrado en el Nido.

El funcionamiento se realiza mediante una administración compuesta por maestros, padres de familia, autoridades locales, ancianos y otros miembros de la comunidad, esta administración se forma a partir de una asamblea local, en donde los padres de familia participan en las asambleas del nido y buscan formas de apoyar el uso de la lengua Maori y las costumbres culturales dentro de los hogares, se exige a los padres de familia entender la importancia de uso único de la lengua indígena en el espacio del nido. Está equipado con una variedad de materiales, muebles de casa, cunas y camitas para dormir, hay mesas y sillas del tamaño de los chiquitos, juguetes y materiales didácticos que reflejan la realidad indígena, la cultura se muestra de distintas maneras en el nido (un 100% de la lengua indígena, la forma comunal de organización basado en sus formas tradicionales, los valores comunales, las prácticas culturales y el uso de los materiales didácticos totalmente naturales), cada nido incluye entre diez y veinte niños aproximadamente, las edades van desde un año hasta los cinco años y su horario es de 9.00 am a 15:00 pm.

Apropiación lingüística. Al principio los ancianos se preocupaban por no saber enseñar formalmente la lengua, por lo que se reaseguró que sólo al hablarla en todas las actividades del día, los niños la oyeran y la adquirieran en forma natural.

Existen tres modelos que son: los Nidos de lengua, programas bilingües en escuelas públicas y las escuelas comunales, los *Nido de lengua*, emplean 100% la lengua indígena, lo ideal es incorporar a los niños antes de que empiece a hablar la lengua nacional, ya que esto impacta, mientras que *Los programas bilingües en escuelas públicas*, incluyen niños no indígenas por lo que el uso de la lengua indígena se reduce a un 30% en el horario escolar y las *escuelas comunales*, son creados por las tribus maoríes para dar seguimiento a los niños en la instrucción primaria, inscriben sólo niños Maori ya hablantes de la lengua.

Por último, el esfuerzo que realiza el pueblo maorí por lograr que su lengua originaria no muera y que las nuevas generaciones la reaprendan es digno de admirarse, ya que su cultura puede seguir siendo pensada y expresada en su lengua propia, lo que abre el camino de un futuro lleno de esperanzas para las generaciones venideras, que mantendrán sin duda el legado de su cultura que hoy defienden los mayores.

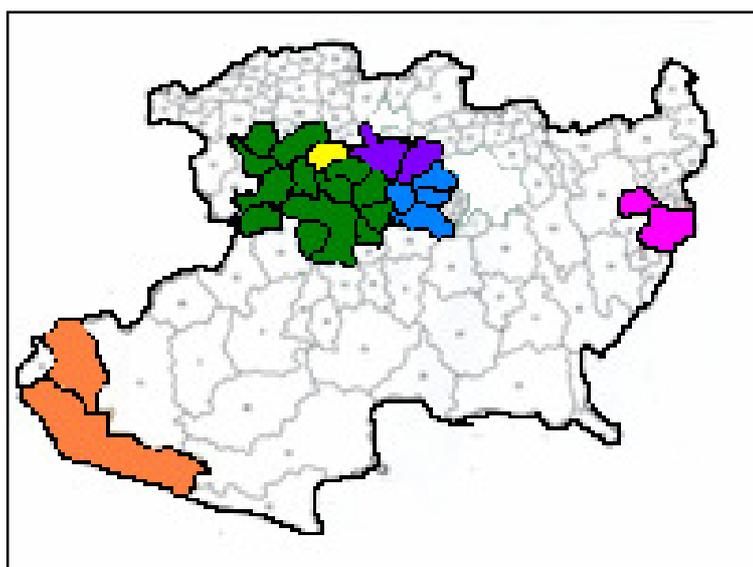
En el caso de pueblo P'urhépecha, la pérdida de la lengua originaria en algunas regiones, es algo similar a lo expuesto en el pueblo maorí, por lo que la experiencia del nido de lengua, ha servido como estrategia para impulsar los trabajos a favor de la lengua y la cultura en Michoacán en los niveles de inicial y preescolar, esto con algunas particularidades propias del contexto, en el siguiente apartado se aborda el tema.

3.2 Los Nidos de Lengua escolarizados en Michoacán

En el centro occidente de Michoacán está asentado la cultura P'urhépecha, la cual está dividido en cuatro regiones en las cuales se identifican sus habitantes: así tenemos a la región de La Ciénaga, cuna histórica de la cultura P'urhépecha; el lago de Pátzcuaro, plataforma política, militar y religiosa del imperio de occidente; la sierra, con el mayor número de comunidades hablantes de la lengua en la actualidad y la Cañada de los Once Pueblos, con plena conciencia de su valor e identidad cultural y aún hablantes de la lengua P'urhépecha.

Mapa del estado de Michoacán

Figura No. 15



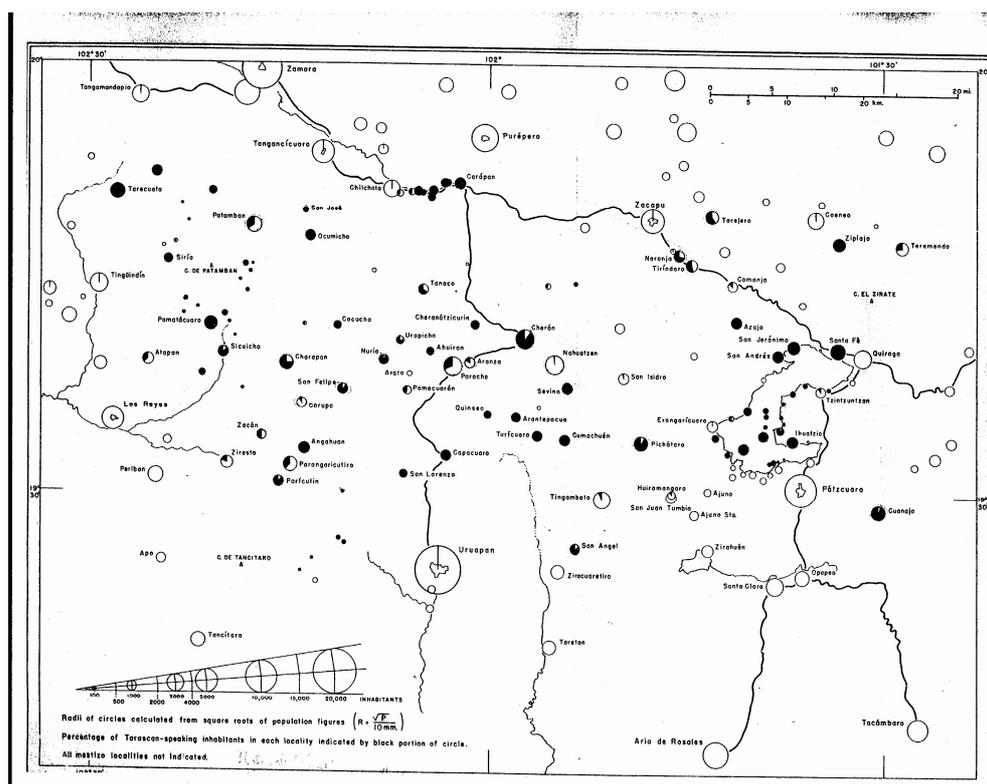
El pueblo P'urhépecha, dividido en 4 regiones; la Ciénaga señalado de color morado, el lago de Pátzcuaro de color azul, la sierra de color verde, y La Cañada de los Once Pueblos de color amarillo respectivamente, colores representados en la bandera P'urhépecha y símbolo de unidad cultural. (Mapa tomado de los documentos del CEIEMIM)

La población de las comunidades P'urhépechas en el Estado de Michoacán, en los últimos años ha perdido su lengua originaria de manera muy acelerada, encontrándose en la actualidad muy pocas comunidades P'urhépechas que aún la hablan en su totalidad como se mostrará más adelante, aunque existen comunidades que ya perdieron la lengua P'urhépecha para siempre en tan solo

cincuenta años, ello a pesar de los esfuerzos que se han venido realizando en los últimos años a favor de la lengua P'urhépecha por algunos docentes no ha sido suficiente, ya que ésta sigue debilitándose en su uso, por ejemplo en 1948, había 119 comunidades que le daban uso cotidiano a la lengua P'urhépecha en mayor o menor medida, según el estudio del lingüista Robert West, datos tomados del mapa en (DE JESÚS CIPRIANO: 2008; 115), en donde la población hablante de esta lengua es señalada con el color negro y la población hablante del castellano es señalado con el color blanco, mostrándose un deterioro ya para ese tiempo, aunque no muy grande.

La figura No. 16, nos muestra las poblaciones hablantes de la lengua P'urhépecha en 1948, según Robert West (mapa tomado en DE JESÚS CIPRIANO: 2003; 115)

FIGURA No. 16

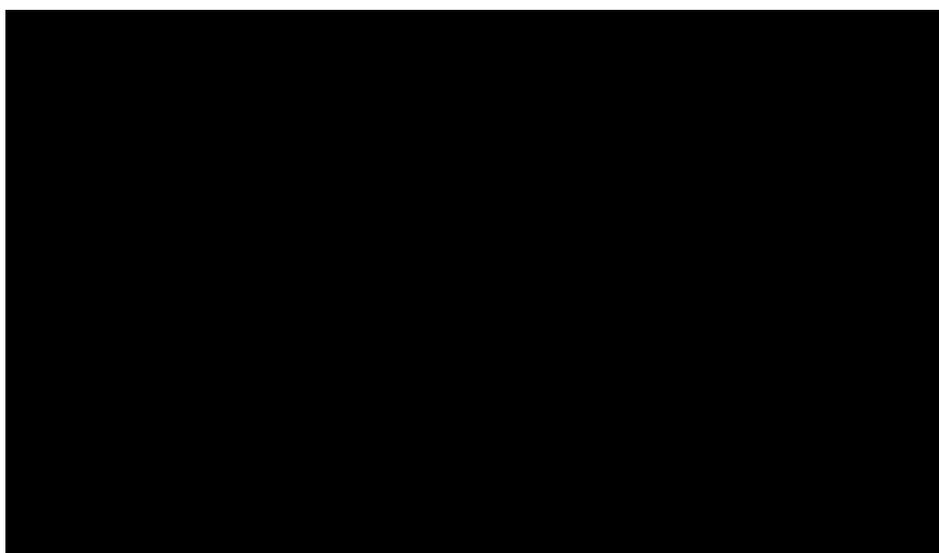


Para 1997, sólo se registraban 53 comunidades hablantes, de las cuales en 25 existía alerta inminente de dejar de usarla hasta ese momento, según Cristina Monzón, datos tomados del mapa en (DE JESÚS CIPRIANO: 2008; 115), en cinco

De otro estudio realizado en el año 2006, por el Centro de Estudios e Investigación Educativa en el Medio Indígena en Michoacán, CEIEMIM, titulado: *Situación lingüística de niños P'urhépecha en el primer ciclo de educación primaria Indígena en Michoacán*, se obtiene como resultado que esta lengua originaria, cada vez tiene menos presencia y uso en la comunicación cotidiana escolar y comunitaria de los niños en comunidades hablantes de la lengua P'urhépecha, dicho estudio nos muestra como los alumnos del primer ciclo escolar presentan mayores habilidades lingüísticas en español que en lengua P'urhépecha, en las cuatro habilidades: comprensión oral, expresión oral, comprensión escrita y expresión escrita.

En la figura No. 18 presentada a continuación, se muestra en términos comparativos, las cuatro habilidades lingüísticas de los niños P'urhépecha tanto en este idioma como en español, ver (DE JESÚS CIPRIANO: 2008; 92).

Fig. No. 18



Como se observa, “*existe una diferencia en el desarrollo de habilidades de la lengua P’urhépecha en un 14.97% inferior al español, en otras palabras, hay menos niños que comprenden y se expresan en P’urhépecha que aquellos que lo hacen en español, al menos en la escuela*” (DE JESÚS CIPRIANO, 2008: 92).

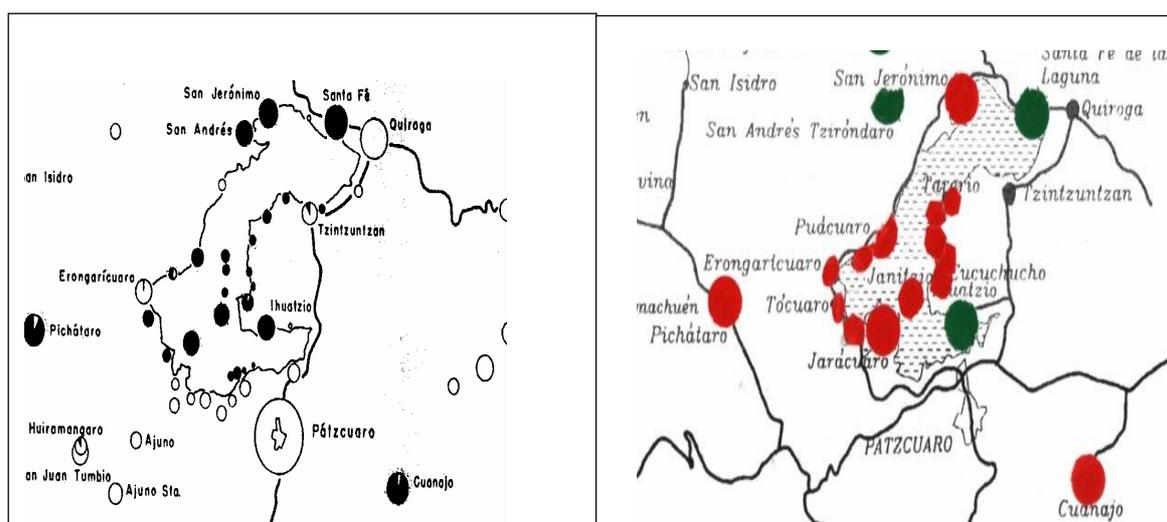
En este sentido existe otra fuente de datos que es presentada por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, que declara “*vulnerable a la lengua P’urhépecha*” (jornada Michoacán; 2009, 20 de mayo), de acuerdo a la clasificación que hace en el atlas de las lenguas en peligro de extinción en el mundo, en su edición 2009 y tomando como referencia los censos levantados en el año 2000, en su sistema de calificación, este organismo internacional contempla seis niveles de afectación, que son:

1. A salvo; continúa la transmisión de la lengua entre generaciones
2. Vulnerable; la mayoría de los niños la practican, pero su uso puede estar restringida a determinados ámbitos.
3. En peligro; donde los niños ya no la aprenden en sus familias como lengua materna.
4. Seramente en peligro; cuando sólo los abuelos y las personas mayores de las viejas generaciones hablan la lengua.
5. En situación crítica; los únicos hablantes son las personas de las viejas generaciones, pero sólo usan la lengua parcialmente y con escasa frecuencia.
6. Extinta; cuando no quedan hablantes.

Como se observa, la clasificación depende de la forma en que se transmite la lengua, los lugares en donde se utiliza, el número de hablantes de la misma y de sus edades, por lo que si los datos de los censos se actualizarán, seguramente estaríamos en otro nivel de afectación en este momento, sin embargo estos estudios muestran la magnitud del problema y la urgente necesidad de atención a la lengua mediante su revitalización cultural y lingüística.

Por ejemplo, si observamos la región del lago de Pátzcuaro y sus comunidades, podemos darnos cuenta de la magnitud del problema, tomando como referente la clasificación que hace la UNESCO, tendríamos que decir que la lengua P'urhépecha en esta región, está en el nivel denominado como *seriamente en peligro de extinción* y no en situación de vulnerabilidad como lo clasifica, ya que de acuerdo al estudio de Robert West 1948 y Cristina Monzón 1997, citado en (DE JESÚS CIPRIANO: 2008; 115) hay una enorme pérdida de la lengua en esta región en un periodo de 50 años, como se observa a continuación.

Figura 19, Situación lingüística en la región del lago de Pátzcuaro, tomado de la figura No. 16 y 17 del presente trabajo.



Comunidades hablantes de la lengua P'urhépecha en 1948, señalados de color negro y de color blanco las comunidades hablantes del castellano.

Comunidades hablantes de la lengua Purépecha en 1997 señalados de color verde y de color rojo comunidades que solo mantenían poblaciones adultas o viejas hablantes del P'urhépecha.

Ambos mapas fueron tomados en (DE JESUS CIPRIANO: 2008; 115)

La siguiente tabla nos muestra el número de comunidades hablantes de la lengua P'urhépecha y el año respectivo, por lo que podemos observar como se ha deteriorado esta lengua.

DESCRIPCIÓN	TOTAL Comunidades	TOTAL Porcentaje	Comunidades Reg. Lago	Porcentaje Reg. Lago
Comunidades hablantes del P'urhe en 1948	119	100%	30	100%
Comunidades hablantes del P'urhe en 1997	53	45%	23	76%
Perdida de la lengua Purépecha en 5 décadas	66	55%	7	23%
<i>Comunidades con alerta de pérdida de la lengua</i>	25	43%	20	87%
Comunidades que dan uso cotidiano a la lengua	28	23%	3	13%

(Información elaborada por mí a partir de los mapas precedentes)

Los Nidos de Lengua Escolarizados. Para dar atención a las necesidades lingüísticas y culturales del pueblo P'urhépecha, dada la situación en la región del lago de Pátzcuaro sobre el debilitamiento de su lengua originaria, como se observa en el cuadro anterior, donde hay 20 comunidades con alerta de pérdida de su lengua de un total de 23 comunidades, se realizan acciones a favor de la lengua y la cultura de manera conjunta con las educadoras de preescolar y sus autoridades inmediatas, para introducir nuevamente la lengua P'urhépecha como lengua de comunicación en las familias y la comunidad, por lo que se ha puesto en práctica la estrategia metodológica; "*Nido de lengua escolarizado*", en el ciclo escolar 2007-2008, previo acuerdo con las educadoras, al principio a manera de piloteo.

Como se mencionó al inicio de este capítulo, el primer Nido de lengua se inició en Nueva Zelanda al comienzo de la década de los ochentas, con los Maori, luego se extendió a Hawái, de ahí pasó a Cochiti en Nuevo México y es en Oaxaca, en el 2° Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural realizado en octubre de 2007, donde se tomó el acuerdo de crear los primeros nidos de lengua en México para revitalizar las lengua y culturas originarias en aquellos pueblos y comunidades donde se han sustituido o están en riesgo de perderse. Por lo que

este acuerdo reforzó las acciones que ya se venía realizando en Michoacán con los P'urhépechas

A partir de conocer la estrategia del Nido de Lengua el CEIEMIM socializa la estrategia con las educadoras del nivel de preescolar en la región del lago de Pátzcuaro, poniéndola en práctica en los Centros de Educación Preescolar Indígena, de la comunidad de Puácuaro, Mpio. de Erongarícuaro y posteriormente en la comunidad de Pichataro Mpio. de Tingambato, con las adaptaciones requeridas y convirtiéndola en el **Nido de Lengua Escolarizado** como primer paso, para hacer conciencia en la sociedad sobre la importancia de la lengua y cultura originaria, y posteriormente lograr que la comunidad se la apropie.

Ya que un Nido de Lengua, es el esfuerzo de la comunidad en el que participan adultos y ancianos que todavía hablan y que desean recuperar su lengua y cultura originaria por acuerdo de asamblea, y en donde se acondiciona un espacio propio, para su enseñanza, esto sucede en un espacio de la comunidad fuera de las escuelas del sistema educativo público federal, por lo que sus maestros no tienen participación, esto es factible en comunidades donde la lengua ya están en proceso de perderse. Una evidencia de la pérdida lingüística y cultural consiste en que los padres de familia en estas comunidades ya no usan la lengua originaria en la comunicación con sus hijos, ni la enseñan y los niños tampoco pueden hablarla, este esfuerzo por recuperar su lengua y cultura, obedece a la conciencia de su identidad cultural.

Como lo mencionan (MEYER Y SOBERANES: 2009; 21), *“es una estrategia de recuperación lingüística, y por lo tanto de resistencia cultural. Si los niños de la comunidad aprenden la lengua originaria de sus padres y familiares de forma natural en los hogares, la comunidad puede proteger sus recursos lingüísticos y culturales para que no se desmovilicen y queden en riesgo de perderse”*, lo que les permitirá reconstruirse.

Por su parte el **Nido de Lengua escolarizado** en Michoacán, tiene la particularidad de realizarse específicamente en la escuela no en la comunidad por lo que se utiliza para la enseñanza y aprendizaje de la lengua y cultura P'urhépecha, las instalaciones de los Centros de Educación Preescolar e Indígena (CEPI) del Sistema Educativo Público Federal, en el cual se acondicionan un espacio con las características para tal actividad, las guías son las educadoras y se apoyan de algunas madres de familia o abuelas de la comunidad y toman en consideración los propósitos del Programa de Educación Preescolar (PEP) 2004 y se apoyan de los contenidos comunitarios, es decir la cultura se traslada a la escuela.

La planeación en los nidos de lengua escolarizados. La selección y planeación general de la situación didáctica (tema:) de los nidos de lengua escolarizados, se realiza en colectivo de manera semanal y se realizan en base a los campos formativos que tiene el programa de educación preescolar PEP 2004, mismos que a continuación se enlistan:

Campos formativos

- Desarrollo personal y social
- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento matemático
- Exploración y conocimiento del mundo
- Expresión y apreciación artística
- Desarrollo físico y salud

Definiendo las competencias y contenidos culturales a trabajar en situaciones didácticas con la visión P'urhépecha, para ello se destinan dos días por semana en el horario escolar para el tratamiento del contenido escolar seleccionado y el orden de las actividades de una clase puede variar, según la planeación de cada colectivo escolar, un ejemplo es la siguiente situación didáctica:

1. Rutina de inicio, que incluye el saludo y los cantos infantiles creados por las docentes de preescolar de la zona 301 de Pátzcuaro, la cual cuenta con ***pirekuas*** grabados en CD, con las que se apoyan, las *pirekuecha* son canciones cantadas en lengua P'urhépecha.
2. Ejercicios de diálogo, que implica la reflexión y el aprendizaje de valores culturales mediante la comunicación, lo que le permite al niño P'urhépecha interiorizarlos.
3. Presentación y descripción de los materiales, es una de las actividades centrales de la enseñanza, pues en esta actividad se van formando en el niño, el concepto de los materiales, recursos y acciones propiamente en lengua P'urhépecha
4. Prácticas culturales, mediante la realización de diversas acciones se trabaja la comprensión y la producción oral personalizada, este proceso es guiado por las madres, abuelas y jóvenes de la comunidad, quienes orientan en los procesos prácticos a los niños, dándoles un “baño de lengua”.
5. Rutina de despedida, acción con la cual se recogen los materiales comunitarios y se realiza el canto de salida, familiarizándose con ello aún más el niño, tanto en la fonética como con la expresión de palabras y oraciones en lengua P'urhépecha.
6. Confirmación de aprendizajes, al finalizar la situación didáctica se refuerzan los aprendizajes logrados, valorando el dominio de frases en el dialogo y la reflexión.

Este proceso se evalúa posteriormente en colectivo, en reuniones de consejo técnico escolar y se reajustan las debilidades observadas.

El propósito del trabajo de revitalización de la lengua P'urhépecha mediante los nidos de lengua escolarizados es, que el alumno obtenga de forma natural su aprendizaje, para ello, se tiene una relación directa con los hablantes de esta lengua en la comunidad, madres y abuelas principalmente a quienes se les invita a participar, ellas colaboran con las educadoras en la enseñanza de la lengua y

cultura como guías, estableciéndose así una estrecha relación de colaboración con la comunidad entre educadoras y madres de familia, con ello se crean las condiciones para el inicio a futuro de una educación comunitaria necesaria para su población P'urhépecha.

Es importante respetar la variante lingüística de la comunidad, pero también reconocer a la par que, las variantes enriquecen la lengua, en esta experiencia del nido, algunos de los contenidos que se han trabajado son: la elaboración de comidas, atoles, tortillas, pinole, la carpintería, la panadería y la medicina tradicional entre otros, apoyado ello por la **kaxumbikua** (*forma de pensar, de ser y hacer, caminar, vestir, servir, saludar, hablar, comer, todo con propiedad de acuerdo a la cultura P'urhépecha*), en la idea de retomar la filosofía y cosmovisión cultural propia.

Para ello se requiere que las educadoras que son las guías en los Nidos de Lengua junto con las madres y abuelas, tengan conocimiento y dominio pleno de la lengua P'urhépecha que sean hablantes de la lengua, por lo que deben saber sobre diversos conceptos en su lengua y seleccionarlos en campos semánticos como los utensilios de cocina y las herramientas del campo que en esta experiencia han sido los primeros conocimientos en trabajarse con los niños P'urhépechas, la estrategia ha dado resultados, ya que cada vez más educadoras de otros centros escolares han mostrado interés por este trabajo, por lo que se ha conformado la red de nidos de lengua escolarizado en la región del lago.

El piloteo de la estrategia “Nido de lengua”. Antes de generalizar la propuesta a otros centros escolares, se realizó el piloteo de la estrategia Nido de lengua escolarizado, en el ciclo escolar 2007-2008 en el Centro de Educación Preescolar Indígena “GABRIELA MISTRAL” con clave de centro de trabajo 16DCC0020F de la comunidad de Puácuaro, Mpio. de Erongarícuaro, donde se dieron las condiciones adecuadas para su piloteo, En este centro escolar tanto la autoridad de la zona escolar como las educadoras del centro, vieron la necesidad de

transformar su práctica y aportar un granito de arena a su lengua y cultura, contaban con el interés y la capacidad de lograr un trabajo colaborativo, por lo que se inició el trabajo bajo la estrategia anteriormente descrita, esto a partir del conocimiento que tuvieron sobre la estrategia nido de lengua.



Madres de familia en el “Nido de Lengua Escolarizado” / Foto tomada por Jorge De Jesús Flores 2008.

Puácuaro, es una comunidad bilingüe con tendencia a la pérdida de la lengua P’urhépecha, los padres de familia menores de 30 años de edad, que tienen hijos en edad escolar ya no hablan esta lengua, pero aun la comprenden y quienes la hablan ya no lo hacen con sus hijos, por su parte los abuelos tampoco se comunican en su lengua con los niños, lo que inevitablemente ha llevado a la pérdida de la lengua P’urhépecha, por lo que la implementación del Nido de Lengua Escolarizado como estrategia de revitalización lingüística y cultural es opción para fortalecer la lengua originaria.

Las actividades del nido de lengua escolarizado, se iniciaron en el ciclo escolar 2007-2008, previo acuerdo con las educadoras y contaba con una población escolar de 74 niños, en su mayoría monolingües en español, pues el 77% solo habla esta lengua, el 21.6% son bilingües, considerados así por reconocer algunas palabras de la lengua P'urhépecha y sólo un niño que (refleja el 1.3%) es monolingüe en lengua P'urhépecha, por hablar mayormente la lengua P'urhépecha, aunque reconoce palabras en el idioma español, lo anterior de acuerdo al diagnóstico lingüístico aplicado al centro escolar, en el ciclo escolar 2007-2008 (documento de trabajo del CEIEMIM).

Cabe recalcar que este Centro Escolar, no contaba con un espacio adecuado para tal fin, ni con materiales apropiados para la enseñanza de la lengua P'urhépecha, pues en las aulas convencionales, el ambiente favorecía al idioma español, por lo que se acondicionó un espacio en un aula con una visión comunal y a la cual poco a poco se fue equipando con los materiales necesarios para la enseñanza de la lengua P'urhépecha, asemejando un espacio y ambiente casi familiar, por lo que se cuidó de manera especial contar con utensilios de cocina y herramientas del campo, algunos de los cuales fueron donados por la madres de familia y abuelas de las niñas y niños.

Durante la etapa de piloteo que duró un ciclo escolar aproximadamente, se tuvieron diversos talleres y observaciones de clases con el personal docente del Centro de Educación Preescolar Indígena (CEPI) "GABRIELA MISTRAL", entre los talleres que se dieron están:

Formación

- El Nido de Lengua, el origen y sus características.
- Comparativo histórico P'urhé-Maori, reflexiones en sus procesos históricos en torno a las políticas de la lengua en la escuela.

- Modelos de Educación Indígena, revisión de sus dos grandes orientaciones político-educativa- filosóficas; el modelo asimilacionista y el modelo pluricultural y plurilingüe.

Resultados observados. Se realizaron las observaciones de clases necesarias, con el propósito de darle acompañamiento al trabajo que se estaba realizando y se hicieron las sugerencias necesarias a las educadoras (guías) del nido de lengua en tiempo y forma, una de las dificultades muy comunes al principio de la experiencia, era la desesperación que sentían las guías cuando les hablaban a los niños en lengua P'urhépecha y no entendían lo que les decían, recurrían muy a menudo al uso del español para hacerse entender, un recurso no recomendado en la estrategia del nido de lengua escolarizado.

Era necesario asegurarse de que las guías entendieran que, con el simple hecho de hablarles en la lengua originaria de manera natural, como lo hace una madre cuando le habla a su bebé, el niño se motivaba y poco a poco comenzaría a practicar en la lengua, esto tendría que ser ayudado por la mímica y todos los demás recursos como los gestos faciales y los señalamientos a través de mano y dedos por la guía.

También recurrían con mucha frecuencia a los préstamos en español, debido a que así lo hablaban las guías, no tenían una conciencia lingüística de su lengua o no encontraban como decirlo en lengua P'urhépecha, por lo que se les hizo la recomendación de cuidar los conceptos en esta lengua al momento de trabajarlos y tratar de recurrir lo menos posible a los préstamos en español, se hicieron varios ejercicios incluso de indagación de conceptos en lengua P'urhépecha con personas mayores de la comunidad. Las mismas guías se vistieron con el atuendo de las mujeres p'urhépechas los días destinados a la enseñanza de la lengua, e invitaron a personas mayores de la comunidad para que apoyaran las actividades y se observó mucho entusiasmo de su parte.

Al término de la estrategia, se realizaron las valoraciones pertinentes de la clase impartida y se hicieron las recomendaciones necesarias para su mejoramiento, así al término del ciclo escolar, los niños que egresaron del nivel de preescolar ya entendían la lengua P'urhépecha y pronunciaban algunas palabras básicas como olla (tsuntsu), masa (tsīriri), tortilla, (ichuskuta), chile (k'auasī), serrote (kachukutarakua), martillo (chatatarakua) y los saludos como buenos días maestra (nari erandiski nana joretṗiri), adiós maestra (nipaia nintani nana jorhetṗiri), lo que ha entusiasmado a las madres de familia.

Una madre de familia comentó entusiasmada en una reunión de valoración de la estrategia de Nido de Lengua Escolarizado, lo siguiente en su lengua madre:

“Menkisitsini arhisti eska juchari uandakua no marhuajka, eskaksī jurhajkupirinka, jimbokaksī indioepka, ka iasīksī xexaka eska juchari uandakua kanikua marhuajka jimbokaksī usīnka eratsintani ka arhiansī ampechani juchari anapu jimpo, indensīksī jorhendani japirinka jucha iamendu amambecha juchari sapichani ka noksī turhisī jimpo jamani arhiani.

Ka ji xesīnkani eska sesi jaka enkaksī tsī nana jorhentṗiricha uni jaka, jimbokaksī tsī kanikua ambe uxati juchari uandakuani jimpo, undaxatīksī uandarani juchari sapichani ka inde sesi ampesti, jue no jurajkuni eska tsīnchiaka juchari uandakua, jue uinaperantani”. Sra. Tomasa Flores.

Siempre nos dijeron que nuestra lengua no servía, que dejáramos de hablarlo, porque éramos indios y ahora vemos que nuestra lengua sirve, porque podemos pensar en nuestra lengua y nombrar las cosas, eso que hacen las maestras es lo que deberíamos estar haciendo nosotras las madres de familia enseñando nuestra lengua y no estarles hablando en castellano a nuestros hijos.

Y yo veo bien lo que están haciendo las maestras, porque ellas están haciendo mucho por nuestra lengua, ya están aprendiendo a hablar nuestros hijos y eso es grandioso, vamos a no dejar que se pierda nuestra lengua, vamos a darle su valor que tiene.

Es importante destacar que no existe un programa de contenidos educativos para su tratamiento adecuado para las necesidades de las comunidades, por lo que se ha venido seleccionando los contenidos a trabajar en esta experiencia de acuerdo

al interés de los alumnos, madres de familia y contexto cultural. Dificultades como la falta de dominio lingüístico del P'urhépecha, ha sido uno de los retos a trabajar, así como la carencia de materiales y recursos didácticos o un espacio mejor equipado para trabajar la lengua, ya que les ha implicado gastos permanentes a las guías, pues aun cuando los padres de familia han apoyado no ha sido suficiente, ya que por la edad de los niños y sus características propias, los materiales se han ido utilizando de manera continua o destruyéndose en la práctica.

3.3 Una valoración de la experiencia a partir de los resultados en dos Centros Educativos.

Poco a poco, los alumnos han ido desarrollado la habilidad y gusto por el aprendizaje de la lengua P'urhépecha, lo que les ha permitido reforzar su identidad cultural, la primera generación de niños que egresaron del centro de educación preescolar, obtuvieron el conocimiento y dominio de por lo menos dos campos semánticos que son, los utensilios de cocina y las herramientas de carpintería, lo que motivo a las guías a continuar con su trabajo, ya que los alumnos podían identificar cada utensilio o herramienta mencionado en lengua P'urhépecha por las guías.



Madres de familia charlando sobre la elaboración de las “curundas” en el Nido de Lengua Escolarizado / foto tomado por Jorge De Jesús Flores 2008.



Niñas y niños P'urhépechas realizando las actividades de aprendizaje en la cocina y la carpintería en el Nido de Lengua Escolarizado/ Fotos del archivo del CEIEMIM.

Por su parte, las educadoras que son las guías también han mostrado un interés generalizado, en la estrategia de trabajo para revitalizar la lengua P'urhépecha, debido a que ellas mismas están aprendiendo conceptos en lengua originaria que no sabían, por lo que a través de la misma práctica están logrando la adquisición de competencias en la lengua P'urhépecha, además de adquirir elementos didácticos para la enseñanza de la lengua originaria, lo que las ha ido fortaleciendo en su práctica docente.

Varias madres de familia, han mostrado también interés en la estrategia de revitalización lingüística, tanto que en las reuniones periódicas que se llevó a cabo con ellas, pidieron el apoyo de las educadoras para aprender a leer y a escribir la lengua P'urhépecha, así cada vez son más las madres, abuelas y jóvenes de la comunidad que se están acercando e involucrando en el trabajo motivados por la revitalización de su lengua y cultura propia, lo que les permite comprender el gran valor que tiene su cultura.

Con el taller “el uso de las lenguas en la educación bilingüe”, realizado en las instalaciones del CREFAL, ubicado en la ciudad de Pátzcuaro, Michoacán, en el mes de septiembre de 2008, impartido por el CEIEMIM, la Dra. Lois Meyer de la Universidad de Nuevo México y el Prof. Heriberto Lobo de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO), en donde participaron las educadoras de la Región del lago de Pátzcuaro, , (tres zonas escolares del nivel

de preescolar) y docentes de educación primaria pertenecientes a la Red de Escuelas Tepekua “P’orhé uantari”, se generaron varios compromisos, entre ellos, darle seguimiento a las acciones a favor de la lengua y cultura, evidencias que se presentaron posteriormente en marzo del 2009, como parte de los compromisos adquiridos en colectivo.

Por lo que la estrategia utilizada en los Nidos de Lengua Escolarizados ha servido como un referente metodológico en el colectivo de la red de docentes para la revitalización de la lengua P’urhépecha en el nivel educativo de preescolar e inicial y en comunidades que están por perder la lengua P’urhépecha, en la región del lago de Pátzcuaro.

La escuela como agente de cambio y espacio de formación de una sociedad más justa, debe crear las condiciones necesarias para que exista igualdad de oportunidades para el acceso a una educación de calidad, que recupere y promueva la lengua y la cultura a través de los docentes de cada centro escolar, a través de múltiples estrategias de enseñanza como el *nido de lengua escolarizado*, por lo tanto es necesario que se readece la visión escolar P’urhépecha de manera consciente.

Escuchar y ver el nivel de compromiso mostrado por las educadoras P’urhépechas, ante la situación lingüística que atraviesa la lengua P’urhépecha, es admirable, más aun cuando consideran al Nido de Lengua como una estrategia que permite revitalizar su lengua originaria, sin lugar a duda ha sido un gran avance en la concientización cultural lograda, lo que nos indica que el sentido de pertenencia de las maestras P’urhépechas está a flor de piel y basta con ofrecerles asesorías y darles seguimiento en lo que para ellas se convierte en una experiencia cultural y pedagógicamente viable, acción que debe estar desarrollando la parte técnica de la Dirección de Educación Indígena (DEI) con apoyo de los Asesores Técnicos Pedagógicos (ATP) de las zonas escolares respectivos.

El colectivo escolar de educadoras y maestros P'urhépechas, ha venido trabajado de manera conjunta para resolver la problemática presente, una vez que han tomado conciencia de la realidad lingüística y que individualmente sería difícil de resolver, y uno de ellos es la competencia lingüística en lengua P'urhépecha, pues no todas las educadoras tienen pleno dominio de ella, por ello el trabajo en colectivo es imprescindible, ya que de manera mutua se apoyan y retroalimentan, de igual forma es importante la relación con las madres de familia, que son quienes más atención directa dan a sus hijos, por lo que se ha generado una colaboración muy estrecha entre madres de familia y educadoras.

Para lograr el objetivo propuesto, fue necesaria la intervención de varios actores, entre ellos, personal docente del centro educativo, padres de familia, supervisión escolar y el CEIEMIM, las educadoras quienes a partir de su planeación didáctica trabajan y proponen las actividades a desarrollar, adecuándolas mediante el ensayo y error y perfeccionando con ello la estrategia; las madres y abuelas de familia así como los jóvenes apoyan el trabajo, a partir de su participación como guías; la autoridad educativa que recae en la supervisora escolar, quien ha apoyado también en la planeación, desarrollo y evaluación de las actividades, fomentando sus acciones con apoyo de la asesora técnica que se ha designado para tal fin y el CEIEMIM, quien ha participado orientando las planeaciones y las actividades a desarrollar, dándole seguimiento y colaborando en su evaluación en colectivo.



Educadoras, niños y niñas en las actividades que se realizan en el Nido de Lengua Escolarizado para fortalecer la lengua y la cultura P'urhépecha/ Fotos del archivo del CEIEMIM.

El aprendizaje de la lengua P'urhépecha por parte de los alumnos, se da de forma natural mediante la relación directa con los hablantes, jóvenes, madres de familia y abuelas, además se orienta también de forma más metódica con el trabajo de las educadoras del centro educativo, en la idea de lograr una enseñanza mas académica.

Esta experiencia de trabajo cuenta con el compromiso de las educadoras quienes muestran interés por el trabajo en lengua P'urhépecha y en el cual planean, y evalúan en forma colectiva lo que las fortalece como proyecto, ya que colaboran todas con un gran entusiasmo en los diversos aspectos que les corresponde realizar, actividad que realizan convencidas de su papel como educadoras y miembros de la cultura, por lo que se han manifestado a favor de la transformación de una práctica docente contextualizada, lo que las ha llevado a reflexionar, sobre la enorme responsabilidad que tiene todo docente que atiende comunidades P'urhépechas para en el fortalecimiento de ésta cultura originaria y lograr que los niños sean portadores orgullosos de su cultura.



Educadoras del Centro de Educación Preescolar Indígena (CEPI) "GABRIELA MISTRAL" de la comunidad de Puácuaro, responsables de la estrategia Nido de Lengua Escolarizado/ Fotos del archivo del CEIEMIM

Prospectiva de los Nidos de Lengua Escolarizados en Michoacán. El reto de los nidos, es el de obtener un mayor compromiso de los padres de familia y de cada comunidad en donde está muy debilitada la lengua originaria, para que desde la familia se acompañe con más fuerza la enseñanza de la lengua P'urhépecha e involucrar a la comunidad misma en su enseñanza a partir de la concientización cultural, otra necesidad que se tiene que resolver mediante cursos

o diplomados de lengua indígena es, lograr el aprendizaje oral de la lengua P'urhépecha por parte de las educadoras que no tienen el dominio pleno de su lengua originaria, debido esto a que, las educadoras y docentes son la parte medular para la transformación educativa a favor de la cultura P'urhépecha.

Es de vital importancia para la continuidad cultural de los niños P'urhépechas que, desde edades muy tempranas logren reaprender su lengua originaria y que se encaminen con los conocimientos básicos de su lengua y cultura a la escuela primaria, para que ahí se le dé continuidad al trabajo logrado por las educadoras y se logre concluir con el aprendizaje sistemático y académico de la lengua, lo que se traduciría en un mayor logro lingüístico, ello permitiría introducir nuevamente la lengua P'urhépecha como lengua de comunicación en la familia y la comunidad, en las comunidades donde ya no se habla ésta lengua.

Este compromiso a favor de la lengua y cultura, en el que se involucran diversos agentes, entre ellos madres de familia, docentes y el CEIEMIM así como algunas autoridades educativas del nivel de preescolar, deberá realizarse con el firme propósito de frenar la pérdida de la lengua P'urhépecha, fortalecer la identidad étnica tanto de alumnos, docentes y padres de familia, mediante pláticas diversas, como talleres, reuniones de trabajo, círculos de estudio, entre otros, mismos que ya se han venido realizando con el apoyo del CEIEMIM, pero que se deberá continuar con mayor profundidad en los temas y de ser posible con el acompañamiento de otras instituciones académicas interesadas.

Así mismo es necesario incorporar los conocimientos comunitarios a la escuela, transformándolos en contenidos escolares y recuperar las estrategias de enseñanza-aprendizaje practicadas en las comunidades P'urhépechas, como proceso de construcción del conocimiento, sistematizándose para el enriquecimiento de la población P'urhépecha y proyectarlas a nivel nacional, pues la experiencia del Nido de Lengua Escolarizado, ha servido para orientar a comunidades con lenguas en riesgo de desaparición de otras culturas del Estado

de Michoacán, mediante diversas charlas que se han realizado, incluso ha contribuido a las experiencias nacionales que en Oaxaca se han venido trabajando con anterioridad.

La innovación de la práctica docente en relación a la atención que se brinde a la enseñanza de la lengua P'urhépecha y los conocimientos culturales desde lo local en el magisterio indígena, debe ser el eje rector para la transformación de la práctica docente que pueda ofrecer una mejor calidad de la educación con pertinencia cultural y lingüística, por lo que su promoción en el uso y enseñanza de esta lengua en las escuelas, comunidades y regiones P'urhépechas, donde mayormente se está perdiendo su uso, deberá ser una prioridad de todo docente, por lo tanto la estrategia de recuperación lingüística, deberá continuar socializando sus avances y limitaciones metodológicas y pedagógicas con el resto del magisterio P'urhépecha como una alternativa en el fortalecimiento de ésta lengua.

De igual manera es importante la formación y concientización étnica del docente, desde la práctica misma con su comunidad o grupo cultural, lo que contribuirá a un mayor compromiso con su cultura originaria, traduciéndose esto en una atención más especializada en el tema para responder a las necesidades educativas y lingüísticas propias de su población, esto impulsará una práctica pedagógica de mejor calidad educativa, desde el contexto social y lingüístico del alumno P'urhépecha.

Ante este panorama general que vive la cultura P'urhépecha en Michoacán por mantener su lengua, identidad, saberes, valores, formas de organización comunal, cosmovisión, etc., deberá cuidar los procesos de formación cultural de sus nuevas generaciones, para que su cultura se mantenga viva y se continúe heredando de una generación a otra, transformándose, reconstruyéndose de manera continua y enriqueciéndose en la medida que conviva con otras culturas del Estado, de la nación y del mundo.

Con estas experiencias y convencidos de la necesidad de apoyar la construcción de un modelo pedagógico P'urhépecha que revalore la lengua y la cultura originaria, los docentes P'urhépechas agrupados en colectivos, se encaminan hacia la construcción de un proyecto que garantice una educación de calidad, que respete la diferencia de grupo, género y raza, propicie una educación escolar de y para los P'urhépechas del estado de Michoacán, misma que pretende formar a largo plazo sujetos plenamente identificados y comprometidos con las raíces históricas y culturales de su pueblo, que garanticen el desarrollo cultural de sus comunidades, por lo que la escuela P'urhépecha deberá ser el medio para llevar a la institución la cultura de la comunidad, para realizar sus actividades pedagógicas con éxito, como lo expresó atinadamente J. Alfredo Reyes en una reunión del colectivo de docentes P'urhépechas “aprender lo nuestro, para aprender todo lo demás”, que es un principio fundamental para el fortalecimiento de la lengua y la cultura P'urhépecha.

CONCLUSIONES

El desplazamiento de la lengua originaria en la cultura P'urhépecha por el español como se ha observado, ha sido producto de los modelos educativos de asimilación implementados por el Estado, la cual busca la asimilación de los pueblos originarios bajo el concepto de integración a la sociedad nacional, donde la lengua originaria no es tolerada, o no se usa de manera sistemática y académica como lengua de instrucción, por lo que estos modelos (sumersión total en español, sumersión relativa en español y transición sistemática al español), no toman en cuenta, la necesidad de alfabetizar en la lengua originaria, que por cierto con menor posibilidad de desarrollo debido a su situación de estigmatización cultural.

Este debilitamiento observado de la lengua P'urhépecha en el Estado de Michoacán y específicamente en la región del Lago de Pátzcuaro donde hay 20 comunidades con alerta de pérdida de su lengua de un total de 23 comunidades, ha llevado a plantear la implementación del "Nido de Lenguas Escolarizado" como estrategias de solución, ello con la finalidad de introducir nuevamente la lengua P'urhépecha como lengua de comunicación en las familias y la comunidad. Por lo que ésta estrategia ha sido llevada a los Centros de Educación Preescolar Indígena (CEPI) para su implementación con algunas modificación para hacerla más operante.

Considerar al hogar como fortaleza de la lengua y la cultura, es una de las prioridades en la estrategia, por lo que se requiere que los padres de familia participen en el Nido de Lengua Escolarizado y que encuentren formas para lograrlo, de esta manera apoyar el uso de la lengua P'urhépecha y las costumbres culturales dentro de los hogares, se convierte en el motor de desarrollo de la propia cultura P'urhépecha, sin embargo en esta intención han habido muchos problemas por falta de apoyos sociolingüísticos para ayudarles a cumplir con estos requisitos, problemática que de manera conjunta se han ido buscando estrategias de solución.

El esfuerzo que realizan las educadoras p'urhepechas por lograr que su lengua originaria no muera y que las nuevas generaciones la aprendan es digno de observarse como ejemplo, ya que la cultura puede seguir siendo pensada y expresada en ésta lengua, lo que abre el camino de un futuro lleno de esperanzas para las generaciones venideras que mantendrán sin duda el legado de la cultura P'urhépecha, por lo que la experiencia del Nido de Lengua Escolarizado, ha servido como estrategia para impulsar los trabajos a favor de la lengua y la cultura en Michoacán en los niveles de inicial y preescolar.

De continuar con la estrategia y realizarse una práctica docente responsable con ética profesional y la formación adecuada con el fin de atender las necesidades específicas de los alumnos P'urhépechas, estos pueden constituirse en ciudadanos plenos y acceder a mejores niveles de vida personal y comunitario, aspiración legítima de los P'urhépechas. Por lo que el uso de la lengua P'urhépecha habrá de ser permanente y revalorada como instrumento pedagógico en el proceso enseñanza-aprendizaje, lo que permitirá al alumno adquirir el conocimiento necesario de su lengua y cultura y el aprendizaje del idioma español como vehículo para enfrentar lo intercultural en una sociedad globalizada, para instalarse en ella y adquirir capacidades, destrezas y competencias necesarias para un desarrollo pleno con equidad y justicia.

Es importante entonces que los alumnos conozcan y valoren su cultura y puedan insertarse a plenitud en su espacio social y cultural de la comunidad a la que pertenecen, una educación integral adecuada a su cultura local implica beneficios para sus integrantes, ya que serán ciudadanos de la cultura con un nivel de vida personal y social amplio, respetuosos de sus prácticas y valores, insertándose sin conflictos en la vida comunitaria de la localidad, valorando y fortaleciendo su identidad étnica, así como el respeto a la naturaleza con una cosmovisión propia.

La innovación de la práctica docente en relación a la atención que se brinde a la enseñanza de la lengua P'urhépecha y los conocimientos culturales desde lo local en el magisterio indígena, debe ser el eje rector para la transformación de la práctica docente que pueda ofrecer una mejor calidad de la educación con pertinencia cultural y lingüística, por lo que su promoción en el uso y enseñanza de ésta lengua en las escuelas, comunidades y regiones P'urhépechas, donde mayormente se está perdiendo su uso, deberá ser una prioridad de todo docente, por lo tanto la estrategia de recuperación lingüística, deberá continuar socializando sus avances y limitaciones metodológicas y pedagógicas con el resto del magisterio indígena como una alternativa en el fortalecimiento de la lengua P'urhépecha.

Con estas experiencias y convencidos de la necesidad de apoyar la construcción de un modelo pedagógico P'urhépecha que revalore la lengua y la cultura originaria, los docentes P'urhépechas agrupados en colectivos, han externado la preocupación por construir de manera conjunta con los padre de familia, un proyecto que garantice una educación de calidad, que respete la diferencia culturales, propicie una educación escolar de y para los P'urhépechas del estado de Michoacán, misma que pretende formar a largo plazo sujetos plenamente identificados y comprometidos con las raíces históricas y culturales de su pueblo, que garanticen el desarrollo cultural de sus comunidades, por lo que debe cuidarse los procesos de formación cultural de sus nuevas generaciones, para que su cultura se mantenga viva y se continúe heredando de una generación a otra, transformándose, reconstruyéndose de manera continua y enriqueciéndose en la medida que conviva con otras culturas del estado, de la nación y del mundo, actividad que sólo puede ser pensada si la cultura aún continua viva y en movimiento.

La experiencia vivida con los docente y educadoras P'urhépechas, padres de familia y alumnos, me ha permitido conocer: de los docentes las necesidades y fortalezas pedagógicas y lingüísticas que experimentan en su práctica cotidiana y

la necesidad de una continua formación respecto al ámbito lingüístico y cultural; de los padres de familia las expectativas educativas y aspiraciones socioculturales de sus hijos para un mejor bienestar desde la cultura; y de los alumnos sus necesidades pedagógicas y lingüísticas de aprendizaje más sentidas, por lo que se vuelve necesario plantear la revisión del modelo educativo para las poblaciones indígenas del país en general y de los P'urhépechas en particular.

Por otra parte el interés despertado en las educadoras que son las guías en la estrategia de trabajo para revitalizar la lengua P'urhépecha, y lograr a la vez que aprendan conceptos nuevos en lengua originaria, además de adquirir elementos didácticos para la enseñanza de la lengua originaria, a través de la formación docente realizado mediante talleres diversos, así como intercambios de experiencias pedagógicas y sugerencias metodológicas y didácticas hechas, ha permitido además de fortalecer su práctica docente, construir una nueva actitud frente a su cultura, de mayor compromiso. Ello ha logrado a la vez que sus alumnos se entusiasmen y desarrollen la habilidad y el gusto por el aprendizaje de la lengua P'urhépecha, lo que les ha permitido reforzar su identidad sociocultural.

Las mismas madres de familia han mostrado también interés en la estrategia de revitalización lingüística como resultado de las observaciones hechas durante las clases, tanto que en las reuniones periódicas que han llevado a cabo con ellas, han pedido el apoyo de las educadoras para aprender a leer y a escribir su lengua P'urhépecha, lo que les ha permite tomar conciencia del gran valor que tiene su cultura, ocultada y muchas veces negada antes de la socialización de la experiencia de trabajo.

Escuchar y ver el nivel de compromiso mostrado por las educadoras P'urhépechas, ante la situación lingüística que atraviesa la lengua P'urhépecha, es admirable, más aun cuando consideran al Nido de Lengua como una estrategia que permite revitalizar su lengua originaria, sin lugar a duda ha sido un gran avance en la concientización cultural lograda en las educadoras P'urhépechas del

estado de Michoacán, lo que muestra que el sentido de pertenencia de las maestras P'urhépechas está a flor de piel, lo sienten y lo viven, por lo que basta con apoyarlas mediante asesorías y darles seguimiento en su actividad pedagógica para que las educadoras avancen en lo que para ellas se convierte en una experiencia cultural y pedagógicamente viable y significativa.

En el campo de la investigación educativa P'urhépecha, resulta difícil reconocer los aportes, mayormente cuando no se tiene la formación y la experiencia necesaria en el campo de la investigación, sin embargo es gratificante observar cuando a partir de la difusión del proyecto de investigación del CEIEMIM, y de sus resultados genera interés y compromiso de los docentes P'urhépechas y ellos mismos presentan en congresos, cursos, talleres o foros de investigación, ponencias, proyectos personales y escolares, que reflejan el interés por la lengua y la cultura P'urhépecha como producto de la concientización cultural, por hacer una aportación a la problemática educativa, generando con ello un movimiento pedagógico a favor de su lengua y la cultura P'urhépecha.

Así pues, largo ha sido el proceso de construcción y sensibilización, de un nuevo pensamiento pedagógico indígena y poco a poco el trabajo realizado ha logrado un reconocimiento social y académico por parte de la comunidad educativa y del magisterio P'urhépecha en general.

La continuidad en los trabajos de los colectivos de docentes tanto del nivel primaria como del nivel de preescolar (Nidos de Lengua Escolarizados), mismos que ya se está trabajando en las zonas escolares de la región del lago de Pátzcuaro, así como la creación de proyectos donde el modelo a trabajar sea de revitalización lingüística, equilibrio lingüístico o inmersión a la lengua, como parte del modelo de política pluricultural y plurilingüe que reconoce y asume las diferencias étnicas y lingüísticas como factores de enriquecimiento sociocultural y como valiosos recursos para la sociedad en su conjunto, permitirá el afianzamiento de una práctica docente intercultural bilingüe.

El trabajo realizado en el CEIEMIM a lo largo de nueve años en el cual observé los trabajos en materia de lengua y cultura de varios docente P'urhépechas, me ha permitido reflexionar acerca de la necesidad de una formación y concientización cultural continua para hacer frente a la necesidad pedagógica y cultural de los docentes P'urhépechas, ya que la adecuación de los programas por parte del docente al entorno cultural del alumno P'urhépecha es inimaginable en la mayoría de los casos, debido a dos razones principales la falta de formación profesional adecuada para atender esta necesidad y la falta de visión hacia su cultura por la pérdida de la identidad tal vez la más importante, ya que en general han sufrido una modificación de su identidad étnica durante su proceso de formación básica y profesional por lo que se niegan a reproducir su cultura tradicional.

Orientar a los docentes para una efectiva flexibilización de los contenidos escolares, de las formas organizativas y las normas académicas de cada centro escolar, con la finalidad de que la educación que ofrezcan a las niñas y los niños P'urhépechas satisfaga con calidad, equidad y pertinencia sus necesidades educativas y básicas de aprendizaje. Ha sido satisfactorio por el hecho mismo de aportar un granito de arena a la propia cultura de la cual soy parte, aunque ello implica avanzar en la construcción de nuevas estrategias y técnicas didácticas que logren la recuperación de las experiencias previas y cotidianas con que estos alumnos viven su enculturación y sus procesos de socialización desde su temprana edad, me permitió también tomar conciencia lingüística de la lengua P'urhépecha para no recurrir tanto a los prestamos del idioma español, y poder realizar las sugerencias necesarias a los docentes para que mejoren su práctica docentes bilingüe.

Queda como tarea del Centro de Estudios e Investigación Educativa en el Medio Indígena en Michoacán (CEIEMIM), continuar observando sus iniciativas, hacer sugerencias, pero sobretodo ayudarlos a lograr las sistematización de las experiencias y prácticas, además de continuar invitando a nuevas escuelas, a

atreverse a proponer trabajos de innovación y así lograr un mayor desarrollo sociocultural desde las comunidades escolares, ello redundará en la profesionalización del magisterio P'urhépecha. Y dada la necesidad de proponer y establecer procesos de investigación que permitan crear, orientar y fundamentar las acciones que en materia educativa indígena se lleva a cabo, resulta imperativo establecer un área que se responsabilice de coordinar acciones sistemáticas propias y de coordinación con otras instituciones que lleven al diseño y producción, de materiales, propuestas, estrategias de trabajo como un proceso permanente de búsqueda sistemática de formas innovadoras par el ámbito educativo P'urhépecha con el enfoque intercultural bilingüe.

Es de suma importancia para el CEIEMIM, establecer convenios con otras instituciones que realicen investigación educativa para la formación de investigadores en los campos de la lingüística, de la didáctica, del diseño curricular, entre otros. Y sustentar pedagógicamente, a partir de las investigaciones, el modelo educativo Intercultural Bilingüe propuesto para contextualizar contenidos básicos, estrategias didácticas, métodos que incluyan los saberes y los conocimientos específicos que tienen que ser enseñados y aprendidos en la Educación intercultural Bilingüe.

Por lo tanto si la educación está conceptualizada como palanca de desarrollo para superar la pobreza y desigualdad, bien cabe hacer la reflexión de realizar un acto de justicia social y cultural en materia educativa que en forma integral y específica permita a los P'urhépechas en Michoacán, contar con igualdad de oportunidades para acceso a una educación de calidad, pertinencia y con cobertura universal para que puedan constituirse en ciudadanos plenos y acceder a mejores niveles de vida personal y comunitario, acción que puede apuntalarse desde la investigación educativa.

De igual forma, es importante proponer un modelo en el cual se destaque una formación para la vida, lo que significaría, entre otras cosas, proyectar los

aprendizajes generados en la escuela dándole uso en diferentes contextos, una educación básica que proporcione al niño P'urhépecha, la capacidad de interlocución frente a otros niños no indígenas, posibilitando el dialogo horizontal en la toma de decisiones que conciernen a él y a su entorno, reconociendo la importancia de los valores democráticos y resaltando lo intercultural, como un elemento que propiciará el respeto y el aprecio de la diversidad cultural de la nación, lo anterior enmarcando con el pleno respeto a sus características, lingüísticas y culturales.

Con estas y otras acciones se busca enfrentar el desafío continuo de fortalecer y preservar la cultura P'urhépecha, en el estado de Michoacán, considerando que, sin una postura frente al medio cultural, el maestro P'urhépecha no podrá identificar los elementos que pueden ser apropiados como útiles, ni cumplir una función específica en cuanto a los procesos de reflexión y apropiación cultural, por lo que el maestro P'urhépecha con respecto a su propio pueblo, debe ser a la vez ejemplo, sujeto activo y conciencia crítica. Debe ser un impulsor de la cultura, desde sus propias raíces y para la comprensión de la situación de sus alumnos; debe ser capaz de dialogar con los padres de familia y con otros miembros de los grupos locales y convencerlos de las bondades de la modalidad educativa en la que trabaja. Para lograrlo requiere, además de actitud, conocimiento de los dos campos culturales y un saber pedagógico mayor.

Finalmente mencionar que, ante la falta de docentes P'urhépechas formados adecuadamente para enfrentar los retos que implica una educación bilingüe hay que prepararlos y formarlos con la firme convicción de que estos tienen que cumplir con la misión urgente de recuperar la lengua originaria en los niños que ya la han perdido y para los que aún la hablan reforzarles el conocimiento de la misma, para que éstos la usen no sólo en el entorno de su comunidad, sino en cualquier medio en el contexto nacional o en el extranjero, y que no les de pena comunicarse en su propia lengua.

FUENTES DE CONSULTA

Acuerdo número 165 de la SEP, con fecha 24 de agosto de 1992, publicado en el diario oficial de la federación.

Acuerdo número 384 de la SEP con fecha 26 de mayo de 2006, publicado en el diario oficial de la federación.

Aguilar Neri, Jesús (2004). "Hacia una memoria argumental sobre la educación intercultural en México. Una narrativa desde la frontera norte". Revista Mexicana de investigación educativa, enero-marzo, año/vol.9, número 020 COMIE México, D.F. México.

AGUIRRE Beltrán, Gonzalo (1983) lenguas vernáculas su uso y desuso en la enseñanza: La experiencia en México. Ediciones de la Casa Chata, primera edición. México.

AVELDAÑO, Fernando y María Luisa Miretti. (2006) El desarrollo de la lengua oral en el aula: estrategias para enseñar a escuchar y hablar. Editorial Homo sapiens, 1ª edición. Rosario Argentina.

BERTELY BUSQUETS (2000). Conociendo nuestra escuela: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar. Editorial Paidós. México.

BIDDLE Bruce, J. y Donald Anderson (1997). "Teoría, Métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza" en: Merlín C. Witrock, la investigación de la enseñanza I: enfoques, teorías y métodos. Barcelona, Paidós, Ecuador.

BRICE, Shirley (1986) la política del lenguaje en México: De la colonia a la nación. Instituto Nacional Indigenista, Colección No. 11 INI, 2ª. Reimpresión. México.

CEIEMIM (2001). "*Proyecto del Centro de Estudios e Investigación Educativa en el Medio Indígena en Michoacán*". (Documento de trabajo).

CEIEMIM (2008). "*Diagnóstico lingüístico; del CEPI Gabriela Mistral, ciclo escolar 2007-2008*". (Documento de trabajo).

CEIEMIM. (2003) "*El uso de la lengua P'urhépecha en escuelas primarias monolingües*". (Documento de trabajo).

CEIEMIM-SEE (2004). "*Eratsi*". Revista vol. 1 No. 1 diciembre de 2004, SEE. Morelia. México.

CGEIB (2003). "*La situación actual de las lenguas amerindias*", Diplomado de interculturalidad. Materiales de trabajo. México.

CHÁVEZ, David (2006). Contacto lingüístico entre el español y el P'urhépecha. Ed. CONACULTA culturas populares e indígenas, México.

CLÓS, Joan (2002). "*Diálogo de lengua, diálogo de culturas*". En: Quark, ciencia, medicina, comunicación y cultura, Núm. 25. Barcelona. Observatorio de la Comunicación Científica de la Universidad Pompeu Fbra. Jul-Sep.

COLL, César. (1997) Psicología y currículo. Paidós, México.

DE JESÚS CIPRIANO, Fidelina y otros (2008) situación lingüística de los niños P'urhépecha en el primer ciclo de la educación primaria indígena en Michoacán. Ediciones Michoacanas, Morelia, México.

DE JESÚS CIPRIANO, Fidelina y otros (2007). La Red de Escuelas Tepekua "P'orhé uantari". Morelia, México. Editorial la Voz de Michoacán.

DEI-SEE (2002). *“Estadística general del Departamento Educación Primaria Indígena”*. DEI-SEE.

ESCOBAR G., Miguel (1985). Paulo Freire y la educación liberadora. Ediciones el caballito, México.

FERREIRO, Emilia y Ana Teberosky (2005). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Siglo XXI, vigesimosegunda edición, México.

FIERRO FORTOUL y Rosas (2000). Transformando la práctica docente. Una propuesta buscada en la investigación-acción. Ed. Paidós, Barcelona.

FIERRO, Cecilia, Bertha Fortoul y Lesvia Rosas (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción. México: Paidós.

GINÉ, Nuria y Arthur, Aran. (2000) Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica. Editorial Grao.

GÓMEZ, Lucas, et al. (2001). Uandakua Uenakua P'urhepecha jimbo (introducción al idioma P'urhépecha). CICP/UMSNH, tercera edición. Morelia. México.

GONZÁLEZ. Benjamín, et al. (1990). Guía del maestro para la enseñanza de la lengua P'urhépecha en los servicios de educación indígena. CREFAL/DEI-SEE, Morelia. México.

HAMEL, Enrique y Antonio Carrillo Avelar (2003). Investigación, práctica pedagógica y desarrollo de un curriculum intercultural bilingüe en escuelas P'urhépechas de Michoacán. Universidad Autónoma Metropolitana- I y Universidad Pedagógica Nacional –Ajusco.

HAMEL, Enrique y Lois Meyer (2004). *Taller: Desarrollo Lingüístico en Contextos Multiculturales*. 16 y 17 de enero. Oaxaca. México.

HAMEL, Enrique. “*Lengua, educación y autonomía indígena: derechos lingüísticos y legislación*”. Publicado en La Jornada, 2001 Google, www.hamel.com.mx/.../2001%20La%20Jornada%20Educacion%20bilingue.pdf

IEEPO (Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca) (1999). “*Memoria del Seminario de Educación Indígena, La educación indígena hoy*”. Proyecto editorial Huaxáca. México.

INEA (1997). “*Karani ka arhintani juchari anapu jimpo*”. (Cuaderno de ejercicios) INEA, México.

LEY GENERAL DE DERECHOS LINGÜÍSTICOS DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS. (2003). Publicado en el Diario Oficial de la Federación, el 13 de marzo.

MARTÍNEZ Zendejas, Jorge Benjamín (2000). La educación Indígena Bilingüe Bicultural orígenes, discursos y debates, el proceso de desarrollo curricular en Educación Indígena. Recuperación de una experiencia, 1984-1989. Tesis de maestría. UPN. México.

MEYER, Lois y Fernando Soberanes Bojórquez (2009) EL NIDO DE LENGUA, orientación para sus guías. CMPIO-CNEII-CSEIIIO, primera edición. Oaxaca. México.

MUÑOZ, Héctor (2001). “*Trayectoria de las políticas de educación indígena en México*”, en Héctor Muñoz et al., de prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en educación básica. CONAC y T/UPN-Oaxaca. México.

MUÑOZ, Héctor. (1998) “*Los objetivos políticos y socioeconómicos de la Educación Intercultural Bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas*”. Revista Iberoamericana de Educación, N° 17 mayo-agosto, Organización de Estados Iberoamericanos., <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie17a02.pdf>.

MUÑOZ, Héctor. (1998). “*Los objetivos políticos y socioeconómicos de la Educación Intercultural Bilingüe y los cambios que se necesitan en el currículo, en la enseñanza y en las escuelas indígenas*” en Revista Iberoamericana de Educación, N° 17 mayo-agosto, Organización de Estados Iberoamericanos. <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie17a02.pdf>

OGALDE, Isabel y Esther Bardavid (2003). Los materiales didácticos. 2ª. Edición. Editorial trillas. México.

PANSZA G. Margarita (1997). Fundamentación de la didáctica. Editorial Gernika. Séptima edición. México.

PÉREZ, Elías (2003). La crisis de la educación indígena en el área tzotzil. Miguel Ángel Porrúa. México.

PIAGET, Jean. (1996). La infancia de siete a doce años, seis estudios de psicología 3. Ariel. México.

QUINTO, Cristóbal. (S/F). “*Arhintskua ka karakua p'orhe jimbo*”. Documento de trabajo inédito.

REYES, Fernando (2007). “*La práctica docente*”. <http://periplosenred.blogspot.com/2007/11/dimensiones-en-la-practica-docente.html#outer-wrapper>.

SEP (2009). Plan de estudios 2009. Educación primaria. SEP, 2ª Edición, México.
SEP/DGEI. (1999). Uso y enseñanza de la lengua materna y segunda lengua en la educación inicial, preescolar y primaria intercultural bilingüe. DGEI/ SEP. 1ª Edición, México.

SEP-DEGI (1993). Momentos del acto educativo: un acercamiento teórico. SEP-DGEI. México.

UNESCO." *Las lenguas en riesgo de desaparición*". Publicado en La Jornada Michoacán, 20-05-2009. México. Google,
www.unesco.org/culture/ich/index.php?pg=00136.

ANEXO 1

COMPARATIVO HISTÓRICO P'ORHÉ-MAORI **EN TORNO A LAS POLÍTICAS DE LA LENGUA** **EN LA ESCUELA BÁSICA.**

BREVE HISTORIA MAORI

- ✦ 1800 Llegada de los misioneros y comerciantes europeos
- ✦ 1818 Desarrollo del alfabeto Maori por un profr. Anglosajón
- ✦ 1830 Enseñanza de la lectoescritura Maori en escuelas religiosas
- ✦ 1867 Ley que hizo del inglés la lengua de instrucción en las esc.
- ✦ 1900 Pobre aprovechamiento de los niños Maori en las esc. de Gob.
- ✦ 1970s Sólo el 18-20 % de la población Maori hablaba la lengua con plena eficiencia, la mayoría tenía 50 años o más.
- ✦ 1975 Programa para adultos de enseñanza de la lengua Maori como segunda lengua, iniciada por una confederación de tribus Maori.
- ✦ 1983 Inicio del primer nido de lengua
- ✦ 1984 Se inician clases en escuelas comunales y se basan en la lengua indígena y la filosofía cultural Maori
- ✦ 1985 Apoyo gubernamental para que haya estaciones de radios Maori
- ✦ 1987 Se aprueba la ley de la lengua Maori como lengua oficial de Nueva Zelanda
- ✦ 1995 20, 000 hablantes competentes de Maori
- ✦ 2001 Existen aproximadamente 6,000 nidos de lengua en el país y un creciente número de escuelas comunales Maori.

BREVE HISTORIA EN MÉXICO

- ✦ 1535 Carlos V entrega la educación de la elite indígena a los frailes
- ✦ 1599 Felipe III comunica al virrey el deseo final de la corona de que todos los indios aprendan el castellano
- ✦ 1842 Santana establece el sistema público de instrucción primaria, sus razones difundir la enseñanza de idioma español
- ✦ 1857 se promulga la primera Constitución y se establecen las bases para el progreso, basado en la unificación mexicana.
- ✦ 1889 Se celebra el primer congreso de instrucción, el comité afirma que cuando la nación mexicana integre al indio dentro del sistema educativo

uniforme, desaparecerá el mito de inferioridad. México confirma su lengua nacional.

- ✦ 1911 Se legaliza la ley de instrucción rudimentaria, en la que se propone enseñar a la población de habla indígena a hablar, leer y escribir en español.
- ✦ 1921 J. Vasconcelos, propone que México adopte una política de incorporación mediante un sistema escolar nacional.
- ✦ 1932 M. Sáenz, se establece en Carapan
- ✦ 1939 Se realiza la primera asamblea de filólogos y lingüistas, el plan de integración cambia por el de agregación, la enseñanza del español se hará después del segundo o tercer grado.
- ✦ 1940 Se realiza el primer congreso indigenista interamericano, se reconoce la necesidad de una enseñanza en lengua vernácula en la etapa inicial.
- ✦ 1939- 41 Se inicia el proyecto Tarasco por M. Swadesh, su sede Paracho, la utilización de la lengua vernácula en la enseñanza, un plan piloto de alfabetización inicial.
- ✦ 1963 Inician los primeros promotores bilingües (Chiapas)
- ✦ 2001 Se reforma el art. 2ª de la constitución política. Se reconoce la composición pluricultural sustentada los pueblos indígenas.
- ✦ 2003 Se promulga la ley general de los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.

ANEXO 2

MODELOS DE EDUCACIÓN INDÍGENA

Un análisis de los programas educativos

En Michoacán, las escuelas de educación indígena (inicial, preescolar y primaria), son consideradas como escuelas bilingües e igualmente sus maestros y maestras que atienden estos centros escolares.

¿Qué tanto contribuye los programas o no a conseguir nuestras metas educativas?

En los modelos de educación indígena, existen dos grandes orientaciones política-educativa-filosóficas:

Mod. de política asimilacionista; busca la asimilación de los pueblos originarios bajo el concepto de integración a la sociedad nacional (internado nacional para indios) 1973 - educación castellanizadora.

1.- SUMERSIÓN TOTAL (en español)

- Dirigido a niños hablantes de la lengua originaria.
- Objetivo lingüístico: adquisición de la L2 (español).
- Función de la L1: es un obstáculo, no se da la Educ. Bil.
- Materiales didácticos: solo en español como L1
- Resultados: pérdida o desarrollo mínimo de la lengua originaria, adquisición deficiente del español.

2.- SUMERSIÓN RELATIVA (en español)

- Dirigido a niños hablantes de la lengua originaria.
- Objetivo lingüístico: adquisición de la L2 (español); subsistencia L1
- Función de la L1: tolerada, no se da la Educ. Bil.
- Materiales didácticos: solo en español como L1, traducción oral a veces
- Resultados: pérdida o desarrollo mínimo de la lengua originaria, adquisición deficiente del español.

3.- TRANSICIÓN SISTEMÁTICA (al español)

- Dirigido a niños hablantes de la lengua originaria.
- Orientación cultural: multiculturalismo
- Objetivo lingüístico: adquisición de la L2 (español); conservación L1 para ciertas habilidades
- Función de L1: instrumento subordinado, pueda que se de la Educ. Bil. En los primeros grados (alfabetización en lengua originaria).
- Materiales didácticos: mínimo en lengua originaria; generalmente en español sin adaptarse a la L2
- Resultados: pérdida o desarrollo mínimo de la lengua originaria, posiblemente adquisición suficiente de L2.

Mod. de política pluricultural y plurilingüe; reconoce y asume las diferencias étnicas y lingüísticas como factores de enriquecimiento sociocultural y como valiosos recursos para la sociedad en su conjunto. Los estados pluriétnicos o plurinacionales; Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador y Guatemala, en donde se han establecido las bases legales y administrativas de una educación intercultural bilingüe para los pueblos originarios.

1.- EQUILIBRIO L1-L2

- Dirigido a niños indígenas dominantes de la lengua originaria.
- Orientación cultural: pluriculturalismo
- Objetivo lingüístico: bilingüismo pleno aditivo
- Función de L1: instrumento prioritario.
- Educación bilingüe: sí, instrucción sistemática de materias académicas en las dos lenguas.
- Materiales didácticos: en lengua originaria y en español como L2
- Resultados: bilingüismo pleno enriquecedor.

2.-REVITALIZACIÓN

Dirigido a niños indígenas dominantes del español.

Orientación cultural: pluriculturalismo

Objetivo lingüístico: bilingüismo pleno aditivo

Función de L1: instrumento prioritario.

Educación bilingüe: sí, instrucción sistemática de materias académicas en las dos lenguas.

Materiales didácticos: en lengua originaria como L2 y en español como L1

Resultados: bilingüismo pleno enriquecedor.

1.- INMERSIÓN (en lengua originaria)

- Dirigido a niños de la cultura dominantes.
- Orientación cultural: pluriculturalismo
- Objetivo lingüístico: bilingüismo aditivo
- Función de L1: instrumento secundario.
- Educación bilingüe: sí, instrucción sistemática de materias académicas en las dos lenguas.
- Materiales didácticos: en lengua originaria como L2 y en español como L1
- Resultados: bilingüismo pleno enriquecedor.

Taller impartido a las educadoras de la Región del Lago de Pátzcuaro, .2008