

# Uso y distribución de la lengua p'urhepecha en el currículo intercultural bilingüe del proyecto escolar *T'arhexperakua-Creciendo Juntos*

H. Betzabé Márquez Escamilla\*

ISSN: 2007-6851

p. 94 - p. 116

Fecha de recepción del artículo: mayo de 2020

Fecha de aceptación: octubre de 2020

Título del artículo en inglés: *Uses and distribution of the P'urhepecha language in the intercultural bilingual curriculum of the T'arhexperakua-Growing Together primary school project.*

## Resumen

El presente artículo tiene como objetivo mostrar los usos y la distribución de la lengua p'urhepecha en el currículo intercultural bilingüe del proyecto escolar de educación primaria *T'arhexperakua-Creciendo Juntos*. Se parte de la conceptualización del currículo como un objeto constituido cultural e históricamente que no sólo clasifica y sistematiza conocimientos, sino que es apropiado por los docentes e implementado con los alumnos en los salones de clase. Para el análisis se presenta un recorrido entre las diferentes dimensiones que lo configuran, desde el nivel macro, donde operan modelos culturales para la diversidad y que se traducen en políticas y planes de estudio oficiales, hasta el nivel micro del aula, en donde a través de las interacciones se construyen los sentidos del aprendizaje de una lengua y cultura indígena.

**Palabras clave:** educación indígena, currículo intercultural, planificación del lenguaje, etnografía de aula, lengua p'urhepecha.

## Abstract

*This article aims to show the uses and distribution of the P'urhepecha language in the intercultural bilingual curriculum of the T'arhexperakua-Growing Together primary school project. It starts from the conceptualization of the curriculum as a culturally and historically constituted object, which not only classifies and systematizes knowledge, but is also appropriated by teachers and implemented with students in classrooms. For the analysis, a journey is presented between the different dimensions that make it up, from the macro level where cultural models for diversity operate and are translated into policies and official study plans, to the micro level of the classroom, where through the interactions build the senses of learning an indigenous language and culture.*

**Key words:** indigenous education, intercultural curriculum, language planning, classroom ethnography, P'urhepecha language.

\* Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (betzabe.marquez@gmail.com).

## Introducción

El presente artículo tiene como objetivo mostrar los usos y la distribución de la lengua p'urhepecha en el currículo intercultural bilingüe del proyecto escolar *T'arhexperakua*-Creciendo Juntos. Esta iniciativa tiene una trayectoria de 20 años de trabajo colaborativo<sup>1</sup> entre profesores de las comunidades de San Isidro y Uringuitiro<sup>2</sup> e investigadores de la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa (UAM-I) y de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), principalmente. Durante este tiempo se ha generado una serie de materiales curriculares que atienden el desarrollo e integración de contenidos de la cultura p'urhepecha con los del Plan de Estudios de la Secretaría de Educación Pública (SEP), y que diferencian metodológicamente la enseñanza de la lengua materna indígena como primera lengua (L1) y del español como una segunda lengua (L2).

El punto de partida de mi reflexión es la conceptualización del currículo como un objeto constituido cultural e históricamente que no sólo clasifica y sistematiza conocimientos, sino que es apropiado por los docentes e implementado con los alumnos en los salones de clase. En afán de analizar el funcionamiento de dicho currículo y, particularmente, la función que tiene la lengua p'urhepecha en él, considero necesario recorrer diferentes dimensiones que lo configuran, desde el nivel macro donde operan los modelos culturales para la diversidad y que se traducen en políticas educativas y planes de estudio oficiales, pasando por las adaptaciones curriculares realizadas por el proyecto colaborativo, hasta el nivel micro del aula, en donde se coconstruye el aprendizaje de y desde la lengua indígena.

En la primera parte del artículo presento un breve recorrido sobre el vínculo entre diversidad lingüística y educación indígena, el cual ha producido una serie de políticas y materiales que se plasman no sólo en las acciones desde el Estado, sino en la agencia de los pueblos para reivindicar los contenidos y pertinencia de éstos en las escuelas indígenas del país. En ese sentido, un objeto que condensa dichas relaciones es el currículo, pues evidencia las representaciones que los actores del campo educativo tienen sobre los procesos formativos escolarizados.

En un segundo momento muestro las particularidades del currículo intercultural bilingüe del proyecto escolar, haciendo énfasis en los programas de enseñanza de lenguas y los instrumentos que desarrollan contenidos culturales propios.<sup>3</sup> Asimismo, expongo una propuesta metodológica que busca develar el funcionamiento de los materiales diseñados en el momento

1. Ver Hamel, Erape y Márquez, (2018); Hamel *et al.* (2016); Hamel *et al.* (2004).

2. Se trata de dos comunidades p'urhepechas, separadas por un kilómetro, ubicadas en la subregión Sierra al poniente de la capital del estado de Michoacán, México, y en la falda oriente del cerro *K'eri juata* (Cerro de Patamban). Su extensión territorial es de aproximadamente 4 000 hectáreas y la mayor parte corresponde a zona boscosa de coníferas. Su sistema de parentesco y residencia es patrivirilocal y en cada una hay entre 700 y 1 500 habitantes.

3. Me refiero a los que se relacionan con aspectos de la cultura p'urhepecha de la región y que fueron diseñados colaborativamente en el proyecto, según las temáticas propuestas por las y los profesores indígenas de las escuelas analizadas.

de su implementación en las aulas, con las y los alumnos indígenas. Dicha propuesta se pone en práctica a través del análisis de dos ejemplos de clases impartidas en p'urhepecha; la primera desarrolla las configuraciones del territorio comunal como contenido propio, y la segunda atiende la enseñanza de números fraccionarios, el cual es un tema del Plan de Estudios oficial. Finalmente, la discusión se realiza sobre la base del registro e interpretación etnográfica, destacando las potencialidades y limitaciones del uso de la lengua propia en los procesos de la educación formal.

### **Diversidad lingüística, educación indígena y currículo**

La diversidad cultural y lingüística presente en México ha generado una serie de acciones que la han asumido como un “problema” que debe ser atendido por parte del Estado. El campo de acción gubernamental al que históricamente se le ha encomendado mediar las contradicciones generadas por la diversidad ha sido el educativo. Generalmente, este campo gubernamental se articula con las poblaciones indígenas y está constituido por múltiples actores, entre los cuales figuran los funcionarios estatales encargados de la educación, los profesores e investigadores, las organizaciones de padres de familia, y los alumnos –sin menospreciar las lógicas comunitarias y grupos relevantes dependiendo de cada contexto cultural–. Las relaciones entre dichos actores no son lineales ni jerárquicas, como regularmente se piensa cuando hablamos de educación formal, ya que el conocimiento generado en estos entornos se ha transformado de acuerdo con las propuestas, demandas y reivindicaciones de los grupos implicados.

De acuerdo con Hamel (1988, 2001), la educación de los indígenas se ha ubicado en el centro de las políticas y los modelos educativos que se diseñaron por el Estado mexicano, y a la vez, constituyeron objetivos sociopolíticos generales: la aculturación y asimilación cultural priorizando la enseñanza en español, junto con el desplazamiento y la aniquilación de las lenguas indígenas, por un lado; o la preservación, el reforzamiento y la recuperación de las culturas y lenguas indígenas en programas interculturales y bilingües que operan desde una perspectiva pluricultural y de enriquecimiento, por el otro. Para este autor, la segunda posición no podría funcionar con éxito sin una profunda transformación de las sociedades en su conjunto y la construcción de Estados plurinacionales (como se está intentando hacer en algunos países latinoamericanos).

Hamel se pregunta si será factible, dentro de cualquier proyecto estatal, conciliar la construcción de una identidad nacional con la preservación de la diversidad lingüístico-cultural y el reconocimiento de los pueblos indígenas como componentes fundamentales de la nación. Vale decir que lo anterior acontece en el contexto de una globalización que deconstruye, por lo menos parcialmente, los pilares de los Estados nacionales. Este debate tendría que establecer un marco conceptual y una propuesta pedagógica para definir las orientaciones y la función que la educación indígena tendría que cumplir actualmente para respetar dicha diversidad. Ante lo cual resulta necesario:

[...] desarrollar el currículo adecuado y definir un perfil identitario, académico, cultural y lingüístico de los egresados de cada nivel educativo. Se tendrán que establecer los contenidos y las competencias que tal educación debería enseñar, así como la naturaleza de su componente intercultural y bilingüe. Habrá que definir el uso y la función de las dos lenguas involucradas, la lengua indígena y el español, como también los objetivos sociolingüísticos que el currículo se propone para cada caso en particular (Hamel, 2009: 55).

El reto anterior cobra relevancia pues, como mencionan muchas investigaciones que acompañan proyectos de diseño y adaptación del currículo (Bertely, 2013; Colin, 2014; González y León, 2009; Jiménez y Tiburcio, 2016; Morales, 2012; Briceño, Chávez y Murillo, 2018; Ruiz y Quiroz, 2014, entre otros), sería necesario ubicar las necesidades y demandas de los pueblos, a manera de que los cambios y ajustes curriculares cobren sentido para los actores, evitando con ello la imposición de programas que vienen “desde arriba” y que típicamente no toman en cuenta las particularidades culturales o el contexto directo de los educandos.

Las contradicciones entre los diseños curriculares jerárquicos versus las propuestas lingüístico-educativas de los propios pueblos responden, en cierta medida, al papel que ha jugado la educación según los diferentes fines perseguidos por el Estado. Para Dietz y Mateos, durante el siglo XX,<sup>4</sup> la política educativa emergió “como un organismo político [de carácter estatal] capaz de lograr el modelo ideal de la sociedad a la cual aspiraba, es el medio que transformaría a la nación mexicana” (Dietz y Mateos, 2011: 65). Esta acción se apoyó, principalmente, en la formación de profesores y en el diseño de programas para llevarla a cabo. Ejemplo de ello fueron los proyectos “prototipo” de alfabetización y educación bilingüe implementados en la región p’urhepecha de Michoacán y en los Altos de Chiapas. En estas innovaciones educativas, la lengua indígena era la “llave” para la castellanización de los asistentes a la escuela primaria, configurando un bilingüismo de transición (Dietz y Mateos, 2011: 71), cuyo objetivo real se encubría bajo el discurso de igualdad entre todos los integrantes de la nación mexicana, pues regularmente los egresados dejaban su lengua y continuaban sus procesos formativos únicamente en español.

La implementación de políticas “indigenistas” tenía como objetivo incorporar a la población indígena a la llamada “sociedad nacional homogénea”, bajo los discursos del mestizaje y del desarrollo. Este proyecto estatal tenía como elementos fundamentales a la escuela, el currículo y los maestros, quienes serían los encargados de construir y reforzar la identidad nacional desde las aulas. El indigenismo en el campo educativo generó “grandes procesos de mestizaje, aculturación, integración y asimilación que –a riesgo de no matizar las diferencias en las políticas indigenistas en Latinoamérica– remiten a las dos caras de Jano: nación y modernización; a

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

dos niveles espaciales y político-culturales de la ficción de la igualdad-homogeneidad” (Camus, 2002: 32). La imposibilidad de este proceso se evidenció ante la variedad de lenguas indígenas que resistieron o se adaptaron a través de una fricción (más que ficción) entre igualdad-diversidad.

El proceso de castellanización fomentado por las políticas indigenistas resultó sumamente cuestionado en la década de los ochenta del siglo XX, en el marco de las críticas realizadas desde el paradigma etnicista en antropología. A partir de este quiebre teórico-político, las investigaciones antropológicas que atendieron problemáticas asociadas a la diversidad lingüística se diversificaron en función de su mayor o menor cercanía con el discurso estatal o con las confederaciones y movimientos indígenas latinoamericanos. El estudio de la etnicidad reposicionó el papel de los marcos culturales y las dimensiones ideológicas que sustentan tanto la etnicidad como el nacionalismo (González, 2008: 38).

Para López (2000: 1-2), la revitalización de la etnicidad se manifestó en Latinoamérica a partir de movimientos indígenas que abrieron el debate en torno a la “literal exclusión” de estas sociedades en la construcción de las autodefinidas como nacionales. Sumado a lo anterior, con la globalización surgieron exigencias de transformaciones profundas de los Estados que incluían reformas educativas para lograr una mayor eficiencia de sus sistemas como condición para el desarrollo. En este contexto, se imbrican políticas globales y nacionales con las reivindicaciones y propuestas de los pueblos u organizaciones.

Uno de los instrumentos que refleja las interrelaciones “glocales” en el campo de la educación intercultural, es el currículo. Éste no sólo clasifica y sistematiza conocimientos sobre la base de criterios y estándares internacionales que responden a configuraciones culturales e históricas específicas, sino que está relacionado a conceptos como “vida cotidiana, prácticas educativas y realidades que reivindican lo que acontece en el ámbito educativo, en particular en el aula [pero que también] lo considera vinculado al proyecto educativo de un sistema o una institución escolar” (Díaz Barriga, 2003: 1), y que se concreta “en las condiciones reales de la enseñanza” (Gimeno, 2010: 13).

En su forma intercultural, el currículo educativo emerge como uno de los núcleos de significación más densos y extensos para comprender el contexto social del proceso educativo, así como para entender las diversas formas en que se ha institucionalizado. Es decir, que su “configuración y desarrollo engloba prácticas políticas, sociales, económicas, de producción de medios didácticos, prácticas administrativas, de control o supervisión del sistema educativo, etc.” (Gimeno, 2010: 11-12).

La configuración y el desarrollo del currículo nos invita a preguntarnos si este objeto puede analizarse como un problema conceptual o desde una dimensión disciplinaria, pues esta categoría ha perdido su potencial heurístico, ya que refiere a “una infinidad de adjetivos y por supuesto una enormidad de significados” (Díaz Barriga, 2003: 3), razón por la cual dicho concepto está en

“proceso de disolución como resultado de una polisemia que lo acompaña” (Díaz Barriga, 2003: 4). Muchos de sus adjetivos (oculto, de facto, formal, procesual, vivido, intercultural, bilingüe, entre otros) de alguna forma permiten comprender un sentido de lo curricular, pero ninguno de estos calificativos sirve para generar una definición operativa de este concepto.

Mi propuesta apunta a que el diálogo entre la antropología y la lingüística permitirá entender los significados y sentidos que se construyen en todas las trayectorias del currículo; tanto en un plan de estudios, como en las interacciones que acontecen en el aula (las prácticas reales). No basta con formular propuestas, argumentar o fundamentar los modelos, sino que se necesita ofrecer “resultados, evaluaciones o información que permita determinar el éxito e impacto de lo planeado, o incluso que den cuenta de los mecanismos y condiciones bajo los cuales operan” (Díaz Barriga Arceo, 2005: 79-80). En ese sentido, la reconstrucción –aunque sea parcial– del proceso en que los profesores seleccionan y sistematizan elementos de diversos tipos de conocimiento, para después coconstruirlos con los alumnos en el espacio micro del aula, develan, en diversas fases, algunos elementos socioculturales plasmados en los discursos y en las prácticas que dotan de sentido las acciones de los sujetos en el campo educativo.

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

De acuerdo con la propuesta de Rockwell (1996a, 1996b, 2000), podemos utilizar categorías como “apropiación” y “experiencia” para discutir la escolarización como un proceso cultural que matiza las acciones de los sujetos. En este documento dichas categorías resultan útiles para analizar los elementos de conocimiento dentro del currículo, es decir, qué se construye como contenido y, a su vez, cómo eso se transforma en prácticas (planes, actividades, tareas académicas, evaluaciones cotidianas, entre otros). Las representaciones que hacen los sujetos de los conocimientos contenidos en el currículo nos permiten analizar cómo éstas producen prácticas específicas, las cuales se materializan en usos y significaciones diferenciados a partir de la apropiación de bienes simbólicos, que se expresan en la cotidianidad y son experimentados por quienes se relacionan en la escuela.

## El currículo intercultural bilingüe del proyecto escolar y el uso del p'urhepecha en los salones de clase

El trabajo colaborativo del proyecto *T'arhexperaku*<sup>5</sup> se puede resumir en tres grandes temáticas: i) el diagnóstico y diseño de materiales curriculares vinculados a la enseñanza de y en lenguas: p'urhepecha (L1) y español (L2); ii) el diseño y desarrollo de contenidos propios; y iii) el diagnóstico y evaluación de competencias lingüísticas en las cuatro habilidades: oralidad, escucha, escritura y lectura, con énfasis en las últimas. Para los fines de este artículo, expongo un acercamiento a los primeros dos temas desde los cuatro instrumentos que integran el currículo “intercultural bilingüe”, y enseguida presento una propuesta de análisis en su implementación con las y los alumnos en el aula. Particularmente, en lo concerniente a la enseñanza-aprendizaje de/en lengua indígena.

El primer instrumento base de los contenidos curriculares es el Plan de Estudios de la SEP. En su última versión (2016-2018), la enseñanza de las lenguas depende de la situación socio-lingüística de las y los alumnos que cursan la primaria. En este nivel se consideran hasta tres asignaturas para las y los hablantes de lenguas indígenas como primera lengua: 1. Lengua materna y literatura: lenguas originarias; 2. Español como segunda lengua; y 3. Lengua extranjera (inglés). De éstas destacan los ejes internos de la primera materia al estar constituida por: a) Socialización del lenguaje, b) Vida cotidiana, c) Literatura y d) Reflexión sobre la lengua y los textos. En cuanto a las y los estudiantes que tienen al español como L1, no se cursa ninguna materia relacionada con lenguas originarias; para éstos se han definido las asignaturas: 1. Lengua materna y literatura: Español, con los ejes: a) Estudio, b) Literatura, c) Participación social, y d) Reflexión sobre el lenguaje y los textos; así como 2. Lengua extranjera (inglés). Tanto las materias enfocadas para hablantes de una lengua originaria, como las de quienes tienen el español como lengua materna, integran el campo formativo de Lenguaje y Comunicación.

En el proyecto estudiado, sin embargo, el espacio curricular de las lenguas tiene dos entradas al proceso formativo: una basada en la reflexión sobre la lengua y los textos; y otra que las enseña a través de contenidos de asignatura. Esta última se constituye desde el enfoque del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas (AICL), es decir, que la mayor parte de las competencias lingüísticas y comunicativas se desarrollan al trabajar los contenidos de las distintas materias. Por esta razón, existen dos materiales más que organizan aprendizajes de lenguas: el Programa de Enseñanza de P'urhepecha como primera lengua (L1), y el Programa de Enseñanza de Español como segunda lengua (L2).

El segundo instrumento del currículo del proyecto es el Programa de p'urhepecha (L1), que se organiza a partir de tipos de discursos y funciones comunicativas propias de esta lengua, para luego sistematizarse en diferentes tipos de textos y géneros que tienen la intención de ofrecer a

5. Véase Hamel (2010); Hamel *et al.* (2004); Márquez (2019); Meneses (2018).

los alumnos situaciones comunicativas “situadas” o contextualizadas. También aborda aspectos del lenguaje, como gramática y vocabulario.

El tercer instrumento es el Programa de español (L2), el cual se concentra en los dos primeros años en el desarrollo de habilidades audio-orales –pues la alfabetización es en p’urhepecha-. A partir del tercer grado desarrollan las cuatro habilidades arriba citadas. El programa establece estándares de dominio para cada grado y procede metodológicamente con un concepto de progresión en el aprendizaje de las formas gramaticales (Emilsson, 2010).

El cuarto y último material curricular son las Unidades Temáticas P’urhepechas (UTP), las cuales tuvieron varias fases en su elaboración y buscaron reflejar diversos aspectos de la organización sociocultural del pueblo p’urhepecha en la región, dando como resultado las siguientes siete: 1. *Juchari mitikuecha jakajkukua kuirakateri ampe* /el origen y la creación de la vida/; 2. *Ak’at-sitiicha ka Manakurhiriicha* /las plantas y los animales y su relación con la vida humana/; 3. *K’uiripikua* /salud y alimentación de nuestro pueblo/; 4. *Juchari P’intekuecha* /el arte, los oficios y los juegos tradicionales/; 5. *Jarhojperhakua* /ayuda mutua del pueblo p’urhepecha/; 6. *Kaxumpikua ka Tik’antsperhakua* /respeto y tolerancia en nuestra cultura/; 7. *Jurhamukua ka Anchikurita Juchari Iretarhu Anapu-“sesi pajperhakua”* /organización social y política del pueblo p’urhepecha/.<sup>6</sup> Cada una de estas unidades se conformó recuperando elementos socioculturales desde las lógicas comunitarias que las y los profesores consideran que apoyan en la formación de ciudadanos p’urhepechas comprometidos con su pueblo.

Los instrumentos arriba descritos conforman el currículo intercultural bilingüe (IB) del proyecto *T’arhexperakua* y se articulan en los planes bimestrales, los cuales ordenan por grado y asignatura todos los contenidos propuestos. Por ello, se convierten en la guía de planificación para los profesores de ambas escuelas quienes, a partir de procesos de apropiación individuales y colectivos, realizan planes semanales –con actividades– para ponerlos en práctica con las y los alumnos en las aulas. En un afán de mostrar las formas en que se coconstruyen los aprendizajes interactivamente, vale precisar la propuesta metodológica que guía mis interpretaciones, para después presentar el análisis derivado de mi registro etnográfico en los salones de clase.

### Propuesta metodológica

Como ya vimos, el currículo no es sólo un conjunto de temas dosificados, sino que condensa una serie de significaciones-sentidos que son, por una parte, sistematizados y clasificados, y por otra, apropiados e implementados por los sujetos. Así, nos centramos en las interacciones que se dan en el aula como una forma de ver cómo funcionan al interior de la cultura escolar de San Isidro y Uringuitiro.

6. La traducción del p’urhepecha al español, marcada con diagonales en el texto, fue realizada por las y los maestros del proyecto escolar.

Mi trabajo se basa en la tradición de la etnografía de la comunicación (Gumperz y Hymes, 1991), como parte medular de una antropología de la educación que centra en el aula su principal foco de análisis –con trabajos pioneros como los de Cicourel (1974), Erickson (1986) y Mehan (1978)–. Esta corriente refutó la visión implícita en la tradición de una sociología de la educación de nivel macro, que veía en el aula una categoría residual, de poca relevancia científica. Mostró, por el contrario, que el aula constituye el lugar central del funcionamiento de la educación institucional, no reductible a ninguna otra categoría o enfoque de investigación educativa.

En el centro de la etnografía se ubica el análisis de la materialidad de los eventos; esto es la interacción verbal entre los participantes. El análisis se sustenta en el presupuesto etnometodológico de que en los eventos sociales, éstos construyen un sentido local en forma interactiva. Por ello, una vez registrada la situación comunicativa (videograbación y guía de observación), se seleccionaron clases para su traducción y transcripción detallada, a manera de identificar niveles discursivos en este espacio (Hamel, 1982).

Este tipo de análisis permite captar los aspectos procesales e interactivos de la enseñanza-aprendizaje que se escapan a otros instrumentos de evaluación. El estudio de las interacciones micro en el aula ayuda a revelar: 1) los enfoques y estrategias de enseñanza que emplean los docentes; 2) el uso de materiales didácticos y otros recursos; 3) la distribución y el uso funcional de las lenguas; 4) el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas en cada una de las lenguas; 5) las formas en que se integran asignaturas y lenguas y 6) el surgimiento de una cultura escolar, incluyendo las marcas de patrones culturales específicos. Sobre todo, contribuye a atender el reto más difícil: formular hipótesis sobre los aprendizajes y sus procesos en el transcurso de la interacción misma.

Otro espacio fundamental de la investigación y de la metodología integrada se ubica fuera del aula y sirve para complementar los resultados obtenidos en los salones de clase. Se trata del acompañamiento de procesos individuales y colectivos de planificación de clases y sus productos; se organizaron diferentes grupos focales entre las y los docentes de las mismas escuelas, para generar narrativas colectivas sobre aspectos cruciales de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y los conceptos que construyeron diferentes maestros sobre ella. También se usó la técnica del “aula-taller” que desarrolló el programa Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe (CIEIB) (Hamel *et al.* 2004), en el cual se desencadena una discusión grupal entre maestros a partir de la observación y el análisis de secuencias de clases donde ellos mismos aparecen como actores.

En síntesis, el trabajo de investigación de las prácticas educativas se integra fundamentalmente a través de la etnografía y el análisis discursivo de la interacción en el aula, y el estudio de la reflexividad (entrevistas narrativas y de otro tipo), con el objetivo de presentar diferentes entradas a la complejidad de este espacio cargado de significaciones y en el que confluyen distintos actores. Los resultados de este tipo de estudio, que pone el acento en las interacciones en el pla-

no de la coconstrucción cotidiana,<sup>7</sup> contribuyen a los debates en torno a la acción humana y a los sentidos que se desprenden de ésta en los salones de clase. A su vez, dichas interacciones constituyen una pieza central en el proceso de enseñanza y aprendizaje escolarizado, e incluso brinda pistas sobre la socialización infantil y las relaciones entre adultos-niños en espacios institucionales (Watson, 1992: 264).

A continuación, se presentan los análisis de las interacciones en el aula con el siguiente orden: una clase sobre el territorio, la cual parte de la centralidad del p'urhepecha para la conceptualización integral del espacio comunitario; y una clase de matemáticas, en donde se tratan los números fraccionarios desde las nociones de unidad y división de objetos en la lengua de las y los alumnos.

### Cartografías comunitarias del territorio: el p'urhepecha y la conceptualización del espacio

Con el objetivo de mostrar de qué manera el p'urhepecha es central para el desarrollo de contenidos propios y cómo se coconstruyen las representaciones sobre el territorio comunitario, seleccioné esta clase de quinto grado que es parte del tema *Juchari ireta ka Juchari ich'eri /nuestra comunidad y su territorio/* para la asignatura de lengua p'urhepecha. Corresponde a la Unidad Temática P'urhepecha (UTP) *Jurhamukua ka Anchikurita Juchari Iretarhu Anapu-sesi pajperhakua/* organización social y política del pueblo p'urhepecha. También se vincula con el proyecto alternativo: Programa Democrático de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDECEM),<sup>8</sup> el que se organizó anualmente a partir de un tema generador por mes.<sup>9</sup>

El territorio que se trabaja en esta clase es el que pertenece a lo que se conoce localmente como Comunidad Indígena de Pamatácuaro. Esta microrregión, conformada por quince comunidades –incluidas San Isidro y Uringuitiro–, comparte elementos socioculturales como la misma variante del p'urhepecha,<sup>10</sup> los sistemas de parentesco-residencia, de cargos y ritual. Es una agencia submunicipal del ayuntamiento de Los Reyes y ha habido intentos para constituirse como un municipio. La inclusión de esta problemática en los contenidos escolares es significativa, pues la organización y distribución del espacio adquiere sentidos divergentes, según los programas oficiales de estudio o desde las visiones y propuestas de los pueblos y comunidades.

7. Véase Rockwell (2000).

8. Se implementó a través de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) a nivel de la zona 505 de Michoacán. Véase: <<https://subcomisiondeescuelas.com.mx/colectivos-pdecem/>>.

9. Cada tema responde a las actividades llevadas a cabo en las comunidades p'urhepechas (septiembre: la milpa/tarheta; diciembre: la cosecha/*pikuntskua*; febrero: Año Nuevo/*jimbanhi uexurhini*; marzo: la siembra del maíz/*tsiri jatsikua*; abril: cuaresma/*kua-resima*), o a su entorno (enero: helada/*iauakua*; octubre: bosque/juata; noviembre: territorio; junio: época en que llueve/*emenda*).

10. Según Capistrán y Nava (1998: 144, 146), el p'urhepecha es altamente uniforme; a pesar de algunas diferencias léxicas, morfológicas, fonético-fonológicas y de entonación, existe un alto grado de inteligibilidad entre todos los hablantes. Estos autores reconocen tres áreas dialectales (Sierra, Cañada de los once pueblos y Lago); no obstante, los estudios de Friedrich (1971, 1973) establecen, basado en rasgos fonéticos, fonológicos y morfológicos, 14 áreas dialectales; entre ellas destacan cinco áreas en la subregión Sierra (una de ellas Pamatácuaro).

En el caso estudiado vemos cómo los profesores indígenas construyen con las y los alumnos las representaciones sobre el territorio a partir de las cartografías comunitarias. Esta construcción se establece desde prácticas que son significativas entre los niños. Además, se relaciona con categorías lingüísticas del p'urhepecha, que articulan la organización sociocultural sobre el espacio cotidiano: el cuidado del bosque, la propiedad y el trabajo colectivo, los límites y sus fronteras, así como los conflictos territoriales con los pueblos circunvecinos. Todo lo anterior configura una conceptualización integral del espacio comunitario.

La clase en su conjunto se segmentó en unidades para su análisis. En este ejemplo, y con el objetivo de mostrar cómo se van construyendo los sentidos y representaciones del territorio comunitario a través de las interacciones, seleccioné dos fragmentos que corresponden a la introducción de la situación comunicativa, en donde se trabaja a partir de la imagen de un mapa que representa este espacio, y donde se muestran los usos de la lengua indígena y su centralidad en el desarrollo de contenidos situados.

L	IA	Texto
1	M tr	<i>uenu ¿ne mientixini?</i> bueno ¿quién recuerda?
		<i>juchari ich'eri</i> nuestro territorio
		<i>¿nena anhastikita jarhaxki?</i> ¿cómo está establecido?
2	M tr	<i>¿ampe oua ucha?</i> ¿qué haremos?
3	Aa tr	<i>pats'ani</i> proteger
4	M tr	<i>jo pats'ani perichi imania inha ich'eri ¿amperixki?</i> sí, proteger, pero el territorio ¿a quien le pertenece?
5	Alg	comunidaad
6	M tr	<i>¿nenanha arhikurhixini?</i> ¿cómo se llama?
7	Aos	comunidaad
8	M tr	<i>a veri.. Marisela ¿komunarhikini ampe arhikini arhixini?</i> a ver Marisela ¿qué quiere decir lo comunal?
9	Aa2 tr	<i>ich'eri atsikurhini</i> que le pertenece territorio
10	M tr	<i>jo ich'eri atsikurhini, ¿maturu ampe?</i> sí, tener su propio territorio, ¿qué más?
11	Aa tr	<i>pats'ani</i> proteger
12	Ao tr	<i>menku iamtuchi marhotani</i> que lo trabajen todos

**Cuadro 1.** Introducción: "Nuestro territorio". Fragmento 1 de 2. **Fuente:** elaboración propia, traducción de Lenin Martínez, 10 de marzo de 2020.

Este pequeño fragmento de la introducción (1 de 2) inicia con el uso del concepto *juchari icheri* /nuestro territorio/ y a partir de éste, comienza una secuencia Interrogación-Respuesta que construye el sentido de la interacción, definiendo su carácter como propiedad colectiva y algunas acciones sobre este espacio (proteger, trabajar). Es importante la distinción entre los términos comunidad y comunal que hace el profesor y la respuesta que alude a la pertenencia de un territorio. A través de la representación espacial en un mapa, tanto maestro como alumnos, van construyendo la noción de propiedad colectiva y también acciones directas sobre el territorio (que puede ser apropiado únicamente en nombre del pueblo).

L	IA	Texto
1	M tr	<i>¿naxi arhikurhki uchari ich'eri turhimpo?</i> (SEÑALA UN MAPA EN EL PIZARRÓN) <i>¿cómo se llama nuestra tierra en español?</i>
2	Ao	territorio
3	M tr	<i>territorio enka</i> territorio todo
4	M tr	<i>xani kaniku ich'eri atsikurhika ¿jo?, uenu peri iaxichinha ucha miteekia</i> lo que abarca el terreno ¿sí?, pero bueno ahora nosotros hablaremos de
5	M tr	<i>pijpurhukuchini i jamekusti i menku iamu arhinixini jameku ¿nena?</i> los límites territoriales se llaman lindante ¿cómo?
6	M	(SEÑALA EL MAPA)
7	Aos	<i>jameku</i> lindante
8	M tr	<i>jameku hasta m'ini jameristi ixtsini janhistintinte</i> lindante, que hasta ahí es, así es como muestra
9	M tr	<i>kuirutsikita jamekuri... inte ich'eriri manka xani inte ireturhu anapu arhijkichi</i> la señal del territorio... del terreno del pueblo que llamamos Pamatácuaro
10	M tr	<i>¿ucha Pamatakuru anapu iretirixki ari ich'eri?</i> (SEÑALA EL MAPA) <i>Gabinunha</i> ¿quién conoce a cuál territorio pertenece esta tierra? Gabino
11	M tr	<i>nani kaxini karichichini irankoni o puexi</i> donde lleva a pastorear las borregas o ganado
12	Aos tr	<i>Patampa anapuchiri</i> en el de Patamban
13	M tr	<i>ch'a ¿nani kaxini Jurhiani?, ¿necha jamixini m'axi uantantini?</i> ustedes ¿a dónde los llevan Julián?, ¿quiénes van por ahí a reclamar?
14	Jul tr	<i>Kuk'uchu anapucha</i> los de Cocucho
15	M tr	<i>Kuk'ucha anapucha ka ¿axonia?</i> (MUEVE LA MANO) los de Cocucho y ¿de este lado?

16	Aos tr	<i>Charapa anapucha</i> los de Charapan
17	M tr	(SEÑALA UN MAPA EN EL PIZARRÓN) <i>Patampini, Charapani</i> Patamban, Charapan
18	M tr	<i>ka ¿maturu naki inteui?... Maestra Elia ¿nani anapuxki?</i> y ¿cuál será el otro?... la maestra Elia ¿de dónde es?
19	Alg tr	<i>Tsik'uichu</i> Sicuicho
20	M tr	<i>ka jarhasti maturu pijpurhukuni enka matiku kurhinta unhka, na arhinixi</i> y hay otra colinda en donde se hace mucho pan, ¿cómo se llama?
21	Aa tr	<i>Tinnhuini</i> Tinguindin

**Cuadro 2.** Introducción: “Nuestro territorio”. Fragmento 2 de 2. **Fuente:** elaboración propia, traducción de Lenin Martínez, 10 de marzo de 2020.

En este fragmento (2 de 2), se puede analizar cómo se configuran los espacios y las relaciones entre ellos a partir de los imaginarios, sobreentendidos y otras representaciones alrededor de un territorio comunal. Lo primero que llama la atención es el uso de dos conceptos: *jameku* /frontera o lindante/ y *pijpurhukuni* /colinda/, los cuales si bien refieren a una división del territorio, se diferencian en que la primera es el espacio que se hace entre dos terrenos o parcelas, “como si marcara un camino”, y puede ser cualquier cosa que sea una “señal del territorio” (una cerca, un río, una mojonera, un árbol, etcétera); mientras que la segunda se refiere a la orilla o perímetro de un espacio determinado que se encuentra junto a otro –está pegado o al lado de–. Dicha distinción muestra la especificidad en la lengua p’urhepecha para construir los conceptos de frontera, colindancia y vecindad.

Lo siguiente que subrayo es cómo los alumnos conocen estas fronteras o límites, sobre todo porque influyen en sus actividades cotidianas, como llevar a pastorear borregos. En este sentido, cuando el maestro hizo referencia a “reclamos” de parte de los vecinos, también se construye un sentido de la frontera, pues esta actividad ha sido producto de diversas problemáticas con los vecinos que no son parte de la Comunidad Indígena de Pamatácuaro (Patamban, Cocucho –parte de Charapan–, Charapan, Sicuicho, Tinguindin, Tarecuato y Atapan).<sup>11</sup> Un último punto se vincula a los elementos que hacen referencia a cierto territorio; por ejemplo, la membresía de una maestra

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

a una comunidad colindante (línea 18) o la actividad productiva de otra (línea 20). Dichos elementos configuran la pertenencia ubicada en el uso de la palabra *anapu* /ser de, ser originario de/.

En algunos momentos de las interacciones en clase, el maestro realiza algunas comparaciones semánticas respecto al término “territorio” en español y en p’urhepecha –que también vemos en el inicio del fragmento 2–, que no siempre pueden ser usados como sinónimos.<sup>12</sup> En el discurso en p’urhe se pueden incluir préstamos en español, pero la diferencia significativa en el trabajo de los profesores es que los conceptos centrales no se usan en español, y esto tiene que ver con toda una unidad de planificación colectiva en el uso y dominio de conceptos propios en/de esta lengua. Sin embargo, parece una práctica generalizada que las nociones centrales se mencionen en español o, al menos, se busque equipararlos.

En cuanto a la estrategia pedagógica observamos varios procedimientos. En los fragmentos presentados destaca uno donde el profesor muestra un material y comienza a preguntar; este interrogatorio coconstruye representaciones del territorio a partir de la imagen del mapa. Pero la intencionalidad de la enseñanza en la interacción no queda muy clara; se podría formular la siguiente hipótesis a partir del evento en su conjunto: el grupo de maestros introduce y enseña una conceptualización a partir de la cultura p’urhepecha de un campo semántico (i. g. el territorio), pero sin una explicación a detalle del término y mucho menos haciendo explícita su definición. Es decir, se establece un conjunto de conceptos en torno a la misma temática –territorialidad, terreno, comunidad– que se complementan con otros elementos de intencionalidad, ubicados desde la planeación y las entrevistas, en donde los maestros indican la importancia de conceptualizar desde el p’urhepecha, la organización comunitaria y microrregional que acontece en este espacio.

### La forma de dividir los objetos en p’urhepecha y los números fraccionarios

Para el caso de la enseñanza de matemáticas,<sup>13</sup> todos los contenidos que se trabajan en clases provienen del Plan de Estudios de la Secretaría de Educación Pública, es decir, que a diferencia de otras asignaturas, no aparece ninguna integración de lo que distinguimos como contenidos propios. No obstante, al enseñar en p’urhepecha se observa un tipo de dominio asociado a la clasificación en esta lengua. Mediante un ejemplo recuperado en una clase de tercer grado, presento cómo se vincula la lengua indígena con el *sentido numérico y pensamiento algebraico, números y sistemas de numeración, e identificación de escrituras equivalentes (aditivas, mixtas) con fracciones* (SEP, 2011).<sup>14</sup>

12. El análisis detallado del evento, que aquí se presentó sólo como ejemplo, revela que se usan cinco términos para referirse al territorio.

13. El análisis y reflexiones que presento en este subapartado, son las interpretaciones que hago de las matemáticas en cuanto al proceso de su enseñanza en un contexto educativo indígena y bilingüe, por lo que no atienden a profundidad los planteamientos y debates en torno a las particularidades de esta disciplina científica.

14. Corresponden respectivamente al “eje”, “tema” y “contenido” propuestos en el Plan de Estudios de la SEP para la enseñanza de matemáticas en tercer grado.

Las maneras para descomponer un objeto entero en p'urhepecha están relacionadas con tres elementos: i) su forma física, incluida en los clasificadores *ich'ukua* /plano/, *ich'aku* /largo/, e *irhaku* /esférico/; ii) su densidad; y iii) la fuerza o herramienta que se necesite para lograr la división. Todas se agrupan en cinco verbos que se refieren a la acción de dividir: 1. *kapekuni* es la acción de cortar objetos planos (vidrios, barros, tablas) o también algo esférico o redondo (como una naranja o una manzana); 2. *karokuni* es la acción de cortar objetos planos como papel y telas; 3. *uarhokuni* refiere a la acción de cortar pero se usa para objetos alargados y gruesos (como madera en rollo y varas gruesas), también se puede usar para objetos semiredondos de tamaño grande (como una sandía o un melón); 4. *kuarhakuni* es la acción de quebrar objetos alargados (varitas, un lápiz, una caña); 5. *kach'ukuni* se emplea para cortar objetos alargados o planos pero muy delgados.<sup>15</sup>

Al usar las formas de la gramática del p'urhepecha para enseñar contenidos de matemáticas, se recuperan las diversas maneras de dividir objetos que tiene esta lengua, para aplicarlo después a la fracción de números. En este sentido, vemos el uso de la lengua en la representación de las nociones de unidad y fracción. Para el estudio de números fraccionarios se requiere del manejo y la comprensión de una multiplicidad de nociones abstractas para representar la división, reparto y asociación de las partes de “un todo”, que tiene, además, “escrituras equivalentes” según la situación o el problema.

Lo anterior supone un reto para maestros y alumnos, pues según la *Guía para el maestro de los Programas de Estudio*, la enseñanza y el aprendizaje de las fracciones constituye “una de las áreas de mayor falla en las escuelas a nivel mundial, junto con los números decimales”; por esta razón se recomienda a los profesores que “es importante que los alumnos ‘descubran’ y comprendan que dependiendo la situación, *las fracciones adquieren distintos significados y que éstas, pueden ser representadas de diversas formas*” (SEP, 2011: 334).<sup>16</sup>

En las escuelas del proyecto, desde la planeación se integran conceptos y vocabulario en p'urhepecha como *Miiukua kapekatiicha-kuarhakatiicha* /fracciones/, *Tirokutantani kapekatichani* /fracciones equivalentes/, *Tirojkani* /mitad/, o *Tirojkaniri* /mitad de la mitad/, los cuales son producto de procesos colectivos de planificación del lenguaje para la enseñanza de contenidos matemáticos. A continuación, presento dos fragmentos de interacción de la clase en donde se observa el uso del repertorio p'urhepecha para la enseñanza de números fraccionarios.

15. La traducción de las palabras en p'urhepecha fue realizada por las y los profesores del proyecto escolar.

16. El énfasis en cursivas es propio.

L	IA	Texto
1	M tr	[MIRA SU COMPUTADORA Y SE DIRIGE AL GRUPO] <i>kapekatichini</i> quebrados
2	Ao tr	<i>karokatichani</i> cortados
3	M tr	<i>¿maturu ia?</i> <i>¿cuál otro?</i>
4	Alg	<i>uarhokatica</i>
5	Alg tr	<i>uarhokatica</i> cortados en partes iguales
6	Alg	IC
7	M tr	<i>kuarhakatichani, ano</i> quebrados ¿verdad?
8	Ao2	<i>kach'ukatichani</i> partidos
9	M tr	<i>kach'ukatichani, bueno mamaru indestiksi ekachi jucha</i> partido, bueno son diferentes formas de dividir una
10	M tr	<i>sanhani ontaka jima indesti, a ver, meduru uentani, jima jatsintsje</i> cantidad en partes iguales, empecemos de nuevo ¡guarden eso!
11	M tr	[QUITA ALGO] <i>a ver uekasinka eskasi kurandirhini jauaka ch'a jimani</i> quiero que pongan atención, nosotros ya hemos
12	M tr	<i>jucha xexapka amberichi xespi uitsindaku matematikiri</i> revisado esto, ¿qué vimos en matemáticas?
13	Aa	ciencias naturales
14	M tr	<i>ciencias naturaliri, a ver, matematikiri numiruchirichi ambechi xespi</i> ¿ciencias naturales?; en matemáticas, en los números ¿qué vimos?
15	M tr	<i>tsakuatesinichi numiruchini</i> <i>jo, maturu ia</i> ¿los números pueden brincar? <i>si, ¿cuál otro?</i>
16	Ao2 tr	<i>kach'ukatichini</i> los que se pueden dividir
17	Aos tr	<i>kuarakatichani</i> los que se pueden cortar
18	Alg tr	<i>kapekatichani</i> IC los que se pueden quebrar IC

**Cuadro 3.** Introducción: “Diferentes formas de dividir”. Fragmento 1 de 2. **Fuente:** elaboración propia, traducción de Dorotea Alonso, 10 de marzo de 2020.

En el fragmento 1 de la introducción se destaca, en primer lugar, el uso de los diferentes morfemas que refieren a la acción de cortar objetos según su tamaño y forma física. La importancia del uso diferenciado en la clasificación p'urhepecha, convierte estos elementos en metáforas

pedagógicas que apoyan el proceso de enseñanza-aprendizaje, además de mostrar empíricamente la relación entre un contenido y la primera lengua de las y los alumnos. En segundo lugar, a nivel comunicativo se observa cómo comienza a construirse y negociar el sentido del evento, que en este caso corresponde a la asignatura y contenido a trabajar.

Los primeros turnos se construyen en una secuencia Interrogación-Respuesta, a partir de la mención de los conceptos usados para dividir, cortar, quebrar y partir objetos (líneas 1-8). Seguido a esto, el maestro recupera el último concepto y anuncia que todas esas son diferentes formas de “dividir una cantidad”. Llama la atención que la última pregunta hace referencia a los “números que pueden brincar”, lo que, por un lado, podría indicar que se han trabajado los números fraccionarios desde la línea recta graduada (en medios, cuartos y octavos), y que se usa generalmente como una representación visual para problemas que involucran brincos o saltos, como los que vienen en el Libro de Texto (SEP), y que se trabajan al final de la clase. Por otro, abre una serie de turnos de interacción que pone el foco en los morfemas.

En el siguiente fragmento (2 de 2), que corresponde a la unidad de desarrollo del contenido de la clase, los alumnos están trabajando en equipos con el objetivo de representar el resultado de una suma de operaciones mixtas. En esta interacción se resuelve la ecuación “ $1 + 2/5$ ” (un entero más dos quintos), para que el resultado sea representado en papelitos de colores.

L	IA	Texto
1	M tr	<i>bueno... inichinichi nena modo miotaxini parichi xeni na xani uenteua</i> ¿cómo contamos éstas partes para que salga el resultado correcto?
8	M tr	<i>parichi miotaxini oka parika uentani, cuenta arinichi [SEÑALA] ambe</i> para que nos salga la fracción, cuenta ahí en cuánto lo vamos a
9	M tr	<i>ontaksini, nachi xani karokundaksini parichi menkuni jajkunduni eska</i> a convertir, en cuántas partes la vamos a cortar para que sea
10	M tr	<i>ande namupuruch'i untaksi</i> [SEÑALA] igual que ese
11	Aa tr	<i>cincupuru</i> en cinco partes
12	M tr	<i>cinco, pronkia</i> cinco, ¿después?
13	Aa	seis, ¡siete!
14	M tr	<i>siete ambepini ia</i> ¿siete qué?
15	Aa	siete quintos
16	M	siete quintos, ¡muy bien!

**Cuadro 4.** Desarrollo: “En cuantas partes se va a dividir”. Fragmento 2 de 2. Fuente: elaboración propia, traducción de Dorotea Alonso, 10 de marzo de 2020.

En el inicio, el profesor les pregunta sobre la relación entre cada una de las partes de la ecuación, lo que apunta a la operación aritmética (la suma del número entero y el fraccionario), pero también a desarrollar la noción de equivalencia en la representación. Los niños, por su parte, responden primero con el denominador, lo que podría indicar que, al menos, ese fragmento de la operación se conoce. Para conseguir el resultado, vemos que el maestro incluye las nociones de convertir y cortar, en donde se destaca el uso del morfema para dividir en *p'urhe* (línea 9). La resolución de esta tarea es un indicio de dos cosas; la primera, que existe alguna comprensión del contenido –sin importar en qué grado o nivel se dé–, y segunda, que la lengua indígena es fundamental para coconstruir las nociones abstractas relacionadas a la división y representación de las partes de un todo. Sin embargo, no se puede sostener una evidencia particular de la comprensión aquí, pues la adquisición y desarrollo de competencias son parte de un proceso.

### Reflexiones finales

El objetivo de este artículo es mostrar las trayectorias que realiza el currículo “intercultural” y “bilingüe” del proyecto *T'arhexperakua*, desde el diseño hasta su implementación, así como las apropiaciones que hacen de él maestros y alumnos, particularmente en lo vinculado a la distribución y uso de la lengua *p'urhepecha*. Para lograrlo, en un primer momento presenté un breve recorrido sobre la relación entre diversidad lingüística y educación indígena, para concentrarnos en el currículo como un objeto en donde se podría ver materializada dicha relación; en un segundo momento se expusieron los instrumentos curriculares que desarrolló el proyecto escolar; y finalmente, una propuesta metodológica de análisis con dos ejemplos de interacciones de clase, en las que se analiza la coconstrucción de sentido en los procesos de aprendizaje y enseñanza en *p'urhepecha*. Es en este último punto –las condiciones reales de implementación del currículo IB–, donde me gustaría concentrar las reflexiones finales.

El primer caso, “Cartografías comunitarias del territorio”, ejemplifica cómo al interior del proyecto, el *p'urhepecha* es central en el desarrollo de contenidos propios y que la conceptualización sobre el territorio resulta fundamental para representarlo. No obstante, dichas representaciones adquieren sentido a través de las prácticas cotidianas que tienen los habitantes de esta microrregión. Observamos cómo se usan conceptos relacionados a lo comunitario y comunal, los cuales conllevan una serie de actitudes y prácticas relacionadas a este territorio; un ejemplo es cuando los alumnos se nombran *kuarhicha* /guardianes/.

En la clase observamos que desde el *p'urhepecha* se construye una conceptualización del territorio, se representa en un recurso visual (mapa), y se ubican las prácticas cotidianas que se generan a partir de las relaciones sociales de los actores. La clase emerge como un producto de la sistematización de contenidos que se consideran relevantes en la formación de niñas y niños *p'urhepechas* y apoya el proceso de desarrollo de competencias de ubicación, espacialidad, territorialidad, entre otras.

El trabajo dialógico y la utilización de diversas estructuras de participación<sup>17</sup> (interacciones entre maestro y alumnos) muestran cómo los alumnos expresan su identidad y su sentido de pertenencia a la comunidad a partir del territorio de la microrregión Comunidad Indígena de Pamatácuaro; y que requiere de una conciencia de la historia común y la necesidad de actuar en este espacio, pues a pesar de ciertas dificultades encuentran estructuras de interacción que les asignan roles de participación reales.

En cuanto al segundo caso, “La forma de dividir los objetos en p’urhepecha y los números fraccionarios”, observamos cómo se aprovechan las estructuras gramaticales para enseñar categorías de las matemáticas escolares. La existencia de morfemas que operan como clasificadores de forma ayuda a apropiarse de clasificaciones y representaciones matemáticas (sistemas de numeración, geometría). La disposición de varios verbos para especificar tamaños y formas de cortar o dividir un objeto, contribuye a comprender procesos abstractos difíciles en cualquier cultura y lengua, como la división y el uso de las fracciones, así como las relaciones entre las partes de un todo. En este ejemplo, los maestros transforman una expresión de la complejidad y riqueza morfológica del p’urhepecha, en una herramienta intercultural que facilita el aprendizaje de contenidos y competencias relacionados con el currículo nacional.

La entrada o *input* que ofrece la lengua más fuerte de los interactuantes construye las relaciones entre las formas y categorías del *p’urhe* y los contenidos de la asignatura, lo que rompe con la idea de que las lenguas indígenas sólo pueden servir para ciertas materias o contenidos. Llevar esta forma de comunicación para enseñar y aprender matemáticas demuestra con mucha fuerza las posibilidades de ampliar el “uso” del p’urhepecha y aplicarlo con eficiencia a un dominio, en este caso el de las matemáticas escolares.

La realidad socio y psicolingüística de las comunidades se contrapone a la asimetría socio-cultural macro que sitúa el español como lengua dominante y el p’urhepecha como lengua subordinada, una asimetría inversa en el nivel micro de las competencias, ya que el p’urhepecha es la lengua “más fuerte” para la gran mayoría de los alumnos. Esta situación, que en muchos otros contextos de la educación indígena llevó a un currículo de castellanización desde una perspectiva del déficit lingüístico, fue aprovechada aquí por los docentes para instalar el p’urhepecha, no solamente como la principal lengua de instrucción, sino también como lengua legítima en todas las interacciones escolares.

En resumen, el análisis del espacio micro del aula permite ubicar otros niveles del diseño y planificación curricular en las escuelas que trabajan bajo un proyecto conjunto y en donde la articulación entre contenidos de asignatura, contenidos de los programas de lenguas –P’urhepecha; Español– y de contenidos propios –UTP–, sientan una base para la apropiación de todos los

17. Se ubican en diversas situaciones como formas de comunicación en los términos de quienes interactúan y también de qué manera lo hacen en torno a determinadas tareas o actividades (Philips, 1972; De León, 2005; Rockwell, 1995).

conocimientos por parte de los profesores, para después coconstruir aprendizajes con los niños. Esto toma relevancia en la constante búsqueda de comprender qué es y dónde está el enfoque intercultural; cómo se da el uso y la distribución de las lenguas; y qué es lo que pasa en los diversos niveles de la (re)producción y sistematización de conocimientos desde las propuestas del Estado, las que provienen de la investigación colaborativa, las que se generan entre los docentes y hasta los alumnos.

## Bibliografía

- Bertely, María (2013). "Apropiación étnica e intermediación académica. Una experiencia de educación intercultural alternativa en y desde Chiapas". En Ascencio Franco, Gabriel (coord.). *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas* (pp.139-154). San Cristóbal de Las Casas: PROIMMSE / IIA / UNAM.
- Briceño, Gloria, Chávez, Alejandro y Murillo, Martha (2018). "Un día de clase en un aula intercultural Wixárika del norte de Jalisco". *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*, 50, pp. 1-16. DOI: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2018\)0050-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2018)0050-002). Recuperado de: <<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/790/994>>.
- Camus, Manuela (2002). *Ser indígena en Ciudad de Guatemala*. Ciudad de Guatemala: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Guatemala.
- Capistrán, Alejandra y Nava, Fernando (1998). "Medio siglo de una lengua del Occidente de México: el tarasco del 1946 al p'urhépecha de 1996". En *Antropología e historia del occidente de México. XXIV Mesa Redonda de la Sociedad Mexicana de Antropología* (pp. 143-158). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Cicourel, Aaron (1974). *Cognitive Sociology: Language and Meaning in Social Interaction*. Londres: Penguin.
- Colin, Alberto (2014). *Comunidad, autodeterminación y realidad educativa en Cherán, Michoacán* (Tesis de Licenciatura). Departamento de Antropología, Universidad Autónoma Metropolitana, Ciudad de México.
- De León, Lourdes (2005). *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México: CIESAS / Conaculta / INAH.
- Díaz Barriga, Ángel (2003). "Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas". *Revista Electrónica de Investigación y Educativa*, 5(2), pp. 1-13.
- Díaz Barriga Arceo, Frida (2005). "Desarrollo del currículo e innovación: modelos e investigación en los noventa". *Perfiles Educativos*, 27(107), pp. 57-84.
- Dietz, Gunther y Mateos, Laura Selene (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Emilsson, Elin (2010). *Programa de español L2 en el marco de la educación bilingüe con enfoque comunicativo centrado en contenidos curriculares. Versión II*. Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, Ciudad de México.
- Erickson, Frederick (1986). "Qualitative Methods in Research on Teaching". En Wittrockk, M. (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 119-161). Nueva York: Macmillan.
- Friedrich, Paul (1971). *The Tarascan Suffixes of Locative Space: Meaning and Morphotactics*. Boston: Blomington / Indiana University.
- \_\_\_\_\_ (1973). *A Phonology of Tarascan*. Chicago: University of Chicago.
- Gimeno Sacristán, José (2010). "La función abierta de la obra y su contenido" y "¿Qué significa el currículum?". En *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 11-17 y 21-43). Madrid: Ediciones Morata.

- González Apodaca, Erica (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio mixe*. México: UAM-I / Juan Pablos.
- González, Beatriz y León, Aníbal (2009). "Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula de clase". *Acción Pedagógica*, 18. Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Gumperz, John y Hymes, Dell (eds.) (1991). *Directions in Sociolinguistics. The ethnography of communication*. Nueva York: Wiley.
- Hamel, Rainer Enrique (1982). "Constitución y análisis de la interacción verbal". *Estudios de Lingüística Aplicada*, (2), pp. 31-80. DOI: <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.1982.2.20>.
- \_\_\_\_\_. (1988). "Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe". En *Signos. Anuario de Humanidades* (pp. 319-376). México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa.
- \_\_\_\_\_. (2001). "Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización". En Bein, Roberto y Born, Joachim (eds.). *Políticas lingüísticas: norma e identidad*. Argentina: Universidad de Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_. (2009). "La noción de calidad desde las variables de equidad, diversidad y participación en la educación bilingüe intercultural". *Revista Guatemalteca de Educación* 1(1), pp. 177-230.
- \_\_\_\_\_. (2010). "Hacia la construcción de un proyecto escolar de EIB. La experiencia p'urhepecha: investigación y acción colaborativa entre escuelas e investigadores". En *XVIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe* (pp. 113-135). Buenos Aires: Ministerio de Educación / Unicef. Recuperado de: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002884.pdf>>
- \_\_\_\_\_, Erape, Ana y Márquez, Betzabé (2018). "La construcción de la identidad p'urhepecha a partir de la educación intercultural bilingüe propia". *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 57(3), pp. 1377-1412.
- Hamel, Rainer Enrique *et al.* (2004). "¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), pp. 83-107.
- \_\_\_\_\_. *et al.* (2016). "T'arhexperakua. Investigación-acción colaborativa entre maestros p'urhepechas, investigadores y estudiantes de la UAM". *Bricolage*, (21), pp. 52-62.
- Jiménez Naranjo, Yolanda y Tiburcio, Celestina (2016). "Un caso atípico en la enseñanza de lenguas indígenas: el *tutunakú* de Coahuilán, Veracruz". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 38(1), pp. 32-47.
- López, Luis Enrique (2000). "La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana". En Documento de apoyo de la Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (pp. 1-21).
- Márquez Escamilla, Betzabé (2019). *Enseñanza y aprendizaje intercultural bilingüe en el proyecto T'arhexperakua: trayectos del currículo al aula* (Tesis de doctorado en Ciencias Antropológicas). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México.
- Mehan, Hugh (1978). "Structuring school structure". *Harvard Educational Review*, 48(1), pp. 32-64.

- Meneses Ramírez, Roxili Nairobi (2018). *La evaluación de los aprendizajes mediante pruebas en escuelas primarias bilingües de Michoacán* (Tesis de maestría en Ciencias Antropológicas). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa, México.
- Morales Espinosa, María del Coral (2012). "Hacia una comunidad de práctica con enfoque intercultural: la escuela telesecundaria Tetsijtsilin en Tzinacapan, Cuetzalan, Puebla". *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (14), pp. 18-43.
- Philips, Susan (1972). "Estructuras de participación y habilidad comunicativa: los niños de Warm Spring en la comunidad y en el salón de clase". En Cazden, Vera y Hymes (eds.). *Functions of language in the classroom* (pp. 370-394). Londres y Nueva York: Teachers College Press.
- Rockwell, Elsie (1995). "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela". En *La escuela cotidiana*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_. (1996a). "La dinámica cultural en la escuela". En Amelia Álvarez (ed.). *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación* (pp. 21-38). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- \_\_\_\_\_. (1996b). "Claves para la apropiación: escolarización rural en México". En Levinson, Bradley et al. (eds.). *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 301-324). Albany: State of New York University Press.
- \_\_\_\_\_. (2000). "Tres planos para el estudio de las culturas escolares". En *Vivir entre escuelas. Relatos y presencias* (pp. 173-188). Antología esencial. Buenos Aires: CLACSO. DOI: <https://doi.org/10.2307/j.ctvn96f7w>.
- Ruiz, Arturo y Quiroz, Elena (2014). "Educación comunitaria: una propuesta alternativa para los pueblos indígenas de Oaxaca". *Polis* 38. Recuperado de: <<http://journals.openedition.org/polis/10107>>.
- Secretaría de Educación Pública (2011). *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro*. México.
- Watson, Rodney (1992). "Ethnomethodology, Conversation Analysis and Education: An Overview". *International Review of Education*, 38(3), pp. 257-274.