



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

“¿P’URHEPECHENI O TURHISĪNI? UNA REVALORIZACIÓN SOCIAL DE LA LENGUA P’URHEPECHA EN EL AULA”

TESIS QUE PARA OBTENER EL GRADO DE MAESTRO EN DESARROLLO
EDUCATIVO, LÍNEA DE ESPECIALIZACIÓN: DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y
LINGÜÍSTICA

PRESENTA

ELÍAS SILVA CASTELLÓN

DIRECTOR DE TESIS

DOCTOR ENRIQUE HAMEL

Juchari axajtarhecha: Aura Celeste, Alaín ka Xeni Camila jindestiksi nana Teres'eri uajpe'cha. Tsimarhanksi –inde uarhi ka ji acha- sani uskaksi uani jokukuicha era'parini eska tanipirani lasi sesi k'uiripuaka.

Matiru jimbo arhiasinka, isi t'ajpirararini, untska'ska xanaru, uska mitani jimbanichani ka arajtarhiantu enka maruteruicha uaka. ¿Tsipiku ambeski? Xupakata ma atantskuicha jinkoni, xanaruicha menku p'irani tsipikuesti ¿Naki nitamani? Jindesti k'urhamarhiku, jirinantsku, eratsintsku, k'eri ambesti tsipiku.

Xankisi, kuerajpiri ujchakure chanksini.

Tata José Amparuni ka Nana Maria Guadalupani (Nana Lu), istu juchi pirenchicha ka erachicha kuerajpiri patsaiksini.

Eliasi Silva Castellón.

INDICE

INTRODUCCION

CAPÍTULO 1

CONSTRUCCIÓN Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

1.1	Planteamiento del estudio	13
1.2	Etapas de la investigación	17
1.3	Interacción verbal en el aula	24
1.4	Proyecto escolar: intenciones, principios y acciones	31
1.5	Currículum una experiencia en construcción	42
1.6	Tres propósitos convergentes en la escuela	46

CAPÍTULO 2

REGIÓN P'URHEPECHA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

2.1	Comunidad de San Isidro	53
2.2	Antecedentes de la escuela	61
2.3	Recursos humanos y materiales de la institución	63
2.4	Pertinencia educativa del proyecto	66

CAPÍTULO 3

AULA DE UNA ESCUELA P'URHEPECHA

3.1	Conformación del grupo	69
3.2	Distribución y movilidad	72
3.3	Espacio y ubicación de materiales	73
3.4	Material básico y asignatura de Lengua	75

CAPÍTULO 4

PRÁCTICA ESCOLAR UNA REVALORIZACIÓN EN LENGUA P'URHEPECHA

4.1	Del aula multidimensional a una sistematización	83
4.2	Práctica escolar: organización de la experiencia	86
4.3	Implicación del diálogo en la clase	95
4.4	Habilidades y Conocimientos pruebas en dos lenguas	97
4.5	De lo multidimensional a la revalorización	102
4.6	Un análisis a partir de las dimensiones y cortes de interacción	106
4.6	a) Lenguas (uso y función)	106
4.7	b) Didáctica (método y estilo)	129
4.8	c) Interacción (etnolingüística)	153
4.9	d) Texto (uso y producción)	169
4.10	e) Evaluación	175

CAPÍTULO 5
TEXTOS Y COMPETENCIAS NECESARIAS EN DOS LENGUAS

5.1	Crear y recrear textos, orden y abstracción	182
5.2	Escritura y su implicación de comunicar	187
5.3	Texto, creatividad e interpretación	191
5.4	Encuentro cultural al construir un texto	196
5.5	Interacción y trabajo con textos reales	200
5.6	Confrontar situaciones-encuentro con la producción	204
5.7	Comentario	207

CONCLUSIONES GENERALES: LA CONSTRUCCIÓN COMPARTIDA	213
--	-----

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS Y HEMEROGRÁFICAS	232
---	-----

ANEXOS

1	Representación Gráfica del Municipio de Los Reyes
2	Croquis de la comunidad de San Isidro
3	Componentes de la asignatura en lengua p'urhepecha, cuarto grado
4	Plantilla de personal docente
5	Forma IAE de 4°
6	Estadística de población escolar 1999-2000
7	Libro de español de actividades (SEP, 1998) página 118 a la 121
8	Libro P'urhepecha Jimpo de 4° grado (SEP, 1999) páginas 12, 13, 14, 15 y 16, 17, 18
9.1	Transcripción de las clases de 4° grado: "el sobre y la carta"
9.2	Transcripción de las clases de 4° grado: "la construcción de oraciones"
10	Transcripción entrevista con la docente
11	Siglas citadas en la obra

INTRODUCCIÓN

El propósito del presente trabajo titulado "*una revalorización social de la lengua p'urhepecha en el aula, ¿P'urhepecheni o turhisini?*"¹ es dar a conocer los avances del proceso de interacción generados en la práctica cotidiana dentro del aula (Hamel, 1984 y Candela, 1999) a partir de la asignatura de "lengua", lo que significa enseñar primero en la lengua materna de los alumnos (p'urhepecha) y enseguida en la segunda (el español), con docentes que trabajan en contra de la práctica generalizada de usar solo la lengua dominante y la materna si al caso como "muleta". Esta experiencia se establece en dos escuelas primarias p'urhepechas, y cuya originalidad estriba en haber emprendido estilos "nuevos" sin seguir las normas establecidas de alfabetización castellanizadora y que posibilita en la práctica escolar una revaloración de facto frente a lo peyorativo, marginal impuesta a la lengua y cultura. También se pretende aportar elementos acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje en una Escuela Indígena Intercultural Bilingüe². Subrayando que la idea es mostrar, de manera descriptiva crítica, el análisis de lo que ocurre en el aula, pues, según estudios, éste es uno de los espacios que requiere de mayor documentación (Mercado, 1992; Rockwell, 1993; Candela, 1999; Carrillo, 1999; Bertely, 2000). Lo que posibilita desarrollar también algunas conclusiones y sugerencias, confrontar lo que han dicho los autores con la experiencia práctica y en este caso ver lo significativo, las diferencias y las distinciones respecto a la interacción entre los actores dentro del proceso enseñar y aprender en el aula.

Por consiguiente en este estudio se resaltan tres partes fundamentales de la instrucción y el aprendizaje: el método de enseñanza, el desarrollo de la lectoescritura en lengua p'urhepecha, y la enseñanza del español como segunda lengua. Los dos primeros se destacan de manera central, pues entre los problemas a revalorar esta la misma lengua p'urhepecha, las prácticas pedagógicas que originan las condiciones del producto colectivo y exitoso del saber escolar, proyectando que los centrales dotar a los alumnos de conocimientos, destrezas y normas esenciales para comportarse comunicativamente no sólo de manera correcta sino también, y sobre todo, adecuada a las características del contexto y de la situación en que tiene lugar el intercambio comunicativo (Lomas, 1999). Que si bien la actividad y el contenido son importantes para lograr el aprendizaje de la lectoescritura, ésta requiere acomodarse a una forma específica de lenguaje y construir el significado al producir los textos, lo cual, implica aprender a usar las palabras y los recursos de la escritura para representar la experiencia de acuerdo con el significado y las formas que

¹ ¿P'urhepecheni o turhisini? ¿Ser p'urhepecha o ser castilla?

² Denominación oficial del sistema educativo nacional a los centros escolares indígenas de los cuales se tiene en el estado entre las cuatro etnias (p'urhepecha, nahua, hñahñu y mazahua) 529 escuelas, según datos de la dirección de educación indígena en el estado (2004)

dentro del contexto escolar se le atribuye al contenido y, como plantea Vygotsky, ayudar a estructurar el pensamiento.

Por tanto, desde esta perspectiva, la pretensión también es contribuir al debate sobre la enseñanza-aprendizaje de contenidos en dos lenguas, mostrando que los niños y las niñas pueden aprender a leer, entender, hablar y escribir sólo de la experiencia en el discurso áulico iniciándola por su habla materna y, en especial, el de la expresión escolar. Los niños y las niñas tienen que apropiarse de los razonamientos y desarrollar habilidades en el contexto de dos lenguas, y los porqué en tal o cual lengua y, en particular, en la producción de textos, donde se certifica o se excluye un tipo de explicación o de descripción oral y escrita en la otra lengua. Además que este aspecto en los estudios realizados en la etnia p'urhepecha ha sido poco documentado, por lo que es un impostergable a revalorar apoyados desde la psicolingüística, la sociolingüística y la pedagogía lo que implica procurarles otros sentidos, a un hecho de poco prestigio –como lo es el uso de la L1- (Ros, 1981; Valentínez, 1982; González, 1993; Vargas, 1994; Francis, 1997; Nava, 1999; Podestá, 2000; Hamel, 1998, 1999-2001). Orientado con esta reflexión, se trata de lograr un estudio de la construcción discursiva de la lengua con diversas características, que se realiza en la interacción entre docentes y alumnos –niñas y niños- en el aula escolar, considerándola como acción situada en un contexto específico. Tomando en cuenta estos hechos, surge una pregunta: ¿Cómo comprender lo que sucede allí dentro de manera más integral? Una posible respuesta la encuentro en el concepto de la multidimensionalidad que se explica más adelante.

Lo que implica también estudiar el proceso de comunicación, la secuencia de los turnos, lo cual se realiza a través del análisis conversacional (Sacks, Schegloff y Jefferson 1978 en Hamel 1984) y/o de las intervenciones discursivas entre el docente y los alumnos en el marco de una situación institucionalizada, intencional y asimétrica, como es la escolar. En este proceso de comunicación sociocultural en el que se construyen textos y oralidad con significados compartidos, así como interpretaciones propias y alternas de su contenido (Candela, 1999) esto es dado aquí por el contexto de dos lenguas, una marginal que implica revalorarla, hecho que complejiza más la multidimensionalidad al interior del aula, y lo que constituye parte del de estudio, y en el entendido de que este proceso muestra las características de habilidad cognitiva escolar que se construye y necesita en su interior. Por lo que la contribución se puede entender solo al ubicarla en el contexto de la interacción discursiva entre pares (los y las alumnas) y, sobre todo, de estos con la docente.

De manera que en este trabajo se expone el estado actual de la enseñanza de una de las escuelas localizada en una comunidad p'urhepecha (San Isidro) -del estado de Michoacán- con características específicas que van en contra de las costumbres y prácticas educativas instituidas. La que en el trabajo escolar esta adquiriendo una revaloración en los hechos que, además, junto con otra escuela p'urhepecha (Uringuitiro), han iniciado y sostenido el proyecto educativo propio –paradójicamente experimentando los lineamientos de la SEP y la DGEI- donde se desarrolla la enseñanza de las asignaturas, y la lectura y escritura con los requerimientos lingüísticos de los alumnos en la L1 y la L2 hecho que los guía a la comprensión y al desarrollo de las habilidades lingüísticas y cognitivas. Esta es la particular excepción en relación con las otras escuelas desde el año de 1995; según Hamel (2003) una escuela con características absolutamente singulares en México y el resto de América Latina. A lo anterior se aúna el hecho de haber incursionado dentro del proyecto investigativo comunidad indígena y educación intercultural bilingüe[∇] (CIEIB) durante el ciclo escolar 1999/2000 donde se presentó la oportunidad de trabajar un tema de interés, que es estudiar la manera en que los actores en este caso, maestra y alumnos contribuyeron en esta construcción, y por ser además el desarrollo lingüístico y cognitivo el aspecto central de la educación que se conjuga, con las interacciones discursivas o no, así como las relaciones entre hechos, conceptos y estrategias didácticas dentro y fuera de la escuela, y en cómo la maestra involucró a los alumnos en las actividades, evento que resultó luego de variadas y extensas observaciones de clases.

Este hecho se analiza describiendo la experiencia de las niñas y los niños al producir escritos por medio de las explicaciones y argumentaciones en sus textos desarrollados en clases a partir del contexto lingüístico y cultural. Por tanto una maestra “*innovadora*” y con su grupo de 4º grado de primaria –su descripción dentro del capítulo 3- produciendo escritos fue la distinción para optar por este grupo para la realizar la investigación, además por que una de las actividades del proyecto (CIEIB) en las dos escuelas consistió en la elaboración, aplicación y evaluación de un conjunto de 10 pruebas que significan un total de 1562 empleadas (Hamel: 2001), de ese conjunto solo como una muestra se toma la de habilidades y conocimientos en español y p'urhepecha (HAC E-P) que es importante por lo que contiene una serie de reactivos que evalúan varias habilidades lingüísticas y académicas escolares que incluyen vocabulario, la

[∇] El proyecto comunidad indígena y educación intercultural bilingüe que dirige el Dr. Rainer Enrique Hamel (2001) el Mtro. Antonio Carrillo se propuso estudiar, el funcionamiento sociolingüístico y pedagógico de cinco escuelas indígenas bilingües en dos zonas indígenas, la zona hñähñú del Estado de Hidalgo y la zona p'urhepecha del Estado de Michoacán. Se analizó el curriculum de facto que emerge de la observación y sus efectos sobre el aprendizaje de las y los alumnos; y se evaluó la adquisición de habilidades y conocimientos en las dos lenguas mediante una batería de pruebas (tests). Estos resultados se interpretaron en relación con los principales indicadores etnolingüísticos (uso y vitalidad de las lenguas indígena) en las comunidades y zonas. El estudio se realizó a través de una serie de técnicas e instrumentos de investigación provenientes de la antropología social y educativa, la socio- y psicolingüística y la lingüística aplicada. Después de una fase de preparación y selección de regiones y comunidades (1998), se efectuaron extensos periodos de trabajo de campo de un total de 9 meses en los años de 1999 y 2000. En la investigación participaron de Michoacán el Lic. Pablo Bernabé Alejo (profesor p'urhepecha, profesor UPN Uruapan, investigador, Maestría UPN Ajusco); Lic. Elías Silva Castellón (profesor p'urhepecha, investigador, Maestría UPN Ajusco) y él, Lic. Valente Soto Bravo (profesor p'urhepecha, etnolingüista, DEI Michoacán (+)

estructuración y las relaciones entre las palabras y su función (morfo-sintaxis) además la redacción, siempre desde un enfoque comunicativo. El grupo de 4o grado resultó ser de los “*mejores y constantes*” en sus resultados dentro de las pruebas de diagnóstico no siendo la excepción en la de habilidades y conocimientos en español y p´urhepecha resultados que se ofrecen en términos cuantitativos y cualitativos en el capítulo 4, aunado, además, por los promedios de calificaciones del rendimiento de las y los alumnos positivos en cuanto al aprovechamiento final del ciclo escolar proyectado por la maestra (ver anexo 5).

Los indicios anteriores llevan a considerar los tipos de vínculo entre resultado, metodología y componentes por los que se logran aprendizajes más convenientes en los alumnos, esto sin duda producto de una práctica docente “*atípica*” que trata de responder a las necesidades del contexto de las y los alumnos. Y para encontrar la contestación se basó en la observación y el análisis discursivo de la interacción en el aula, hechos que permitieron identificar, estas características metodológicas y las formas específicas de cómo los implicados, alumnos y maestra, construyeron y reprodujeron los significados escolares, sociales y particulares p´urhepecha a través de la interacción misma y sus consecuencias en la enseñanza-aprendizaje, criterios que responden a la investigación, pues son elementos que sirven de argumento al desempeño y a las actitudes de la maestra y del grupo en cuestión. También enseguida se ofrece una breve descripción de los componentes que permitieron desarrollar la actividad de análisis.

La selección del material para la experiencia fue una clase con el contenido curricular de *la carta*, apoyados con los libros p´urhepecha jimpo de 4º grado, y español de actividades 4º grado (ver anexos) y otra relacionada con la construcción de oraciones, la que también apoyó en precisar sus secuencias y conceptualizaciones. La clase de las oraciones se eligió con la finalidad de lograr algunos puntos de refuerzo y contraste. ¿Y por qué elegir el tema de *la carta*? Por tres razones que enseguida se explican: una, que enseñar a escribir es producir textos -y no sólo palabras o frases- en situaciones comunicativas reales, donde lo metalingüístico -gramática, ortografía, etcétera- le sigue a la actividad de producción. Una segunda es que producir textos es una estrategia que estimula a las y los alumnos a generar sus capacidades, competencias y habilidades. Un tercer argumento es la necesidad (funcional) de aprender a producir textos comunicativos. Lo que tiene que ver en gran medida con el procedimiento pedagógico y la preponderancia de la búsqueda de la práctica participativa, reflexiva, donde el tiempo y la decisión traten de compartirse, y que las lenguas logren su espacio y su metodología de enseñanza y esto permita a los alumnos desarrollar la adecuada expresión oral y escrita en ambas lenguas.

Con todo lo descrito y por medio de las observaciones de clases, los contenidos de modo general tienen elementos que la hacen accesible como práctica social, educativa, comunicativa y referencial (la carta, la construcción de oraciones es una muestra). ¿Pero, cómo lograr darle orden y comprender toda la complejidad dentro del aula? A decir de Tusón (1991) quien menciona que el uso oral en general y el dialogal, en particular, es multidimensional y multicanal –propuesta que parte de la etnografía de la comunicación (Tusón, 2002 en Lomas, 2002)- en donde intervienen del mismo modo elementos lingüísticos, paralingüísticos y no lingüísticos; y esto representa lo que ocurre dentro del aula, al producirse el proceso de enseñanza-aprendizaje por los intercambios verbales y no verbales entre la maestra y sus alumnos/as. Entonces a partir de esta idea se intentó organizar segmentos de esta complejidad y con las interpretaciones la explicación de lo general a lo específico, además, proponiendo este ejercicio con los componentes de la lengua dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, todo lo que interviene para el aprendizaje comunicacional y funcional. Esta multidimensional se pudo perfilar a partir del desarrollo de los contenidos, el trayecto de las clases y el interpretar, a través de cortes de situaciones los modos de organización, así como las posibles estrategias empleadas; las dimensiones para el análisis se hicieron más evidentes a partir de la transcripción de las clases y en pláticas con la docente. Por lo tanto, dentro del proceso educativo que se desarrolló existieron expresiones básicas de una organización “atípica” en las actividades de lengua, de manera que todo conjugado nos propició a crear un orden para distinguir sus múltiples entrecruces y estas son; las dimensiones y cortes de interacción en situaciones escolares agrupadas en rubros de análisis: Lengua, didáctica, interacción, texto y evaluación mismas que se trabajan en el capítulo 4.

Con el fin de esclarecer estas posibilidades, se parte de un análisis detallado de lo que sucede en el aula, tal como, las maneras de interacción, las prácticas didácticas y las circunstancias de producir grupal y cualitativamente el conocimiento escolar. Para lo cual estructuré el material en cinco capítulos:

- 1) Construcción y desarrollo de la investigación, 2) Región p'urhepecha y educación intercultural bilingüe,
- 3) El aula de una escuela p'urhepecha, y 4) práctica escolar una revalorización en lengua p'urhepecha y 5) textos y competencias necesarias en dos lenguas 6) Conclusiones.

Dentro del capítulo 1, de la construcción y desarrollo de la investigación se expone parte de lo que justifica el trabajo etnográfico y de interacción verbal en un microestudio dentro del aula; se explica también las motivaciones que orillaron la decisión, como el proyecto curricular en ciernes y la práctica escolar a contracorriente, lo que resulta, la lengua p'urhepecha sea un “*contrapeso*”, una isla de la esperanza, y, además, la influencia del proyecto de investigación CIEIB. Al igual se plantea la interacción, con sus alcances y limitaciones, de lograr una proximidad con la realidad de educación indígena.

En el capítulo 2, Región p'urhepecha y educación intercultural bilingüe, se da una descripción etnográfica con el objetivo de mostrar una perspectiva general sobre la organización y vida cotidiana de la comunidad, lo que brinda la pauta para conocer el contexto social y lingüístico en que se encuentra inmerso el aula y la escuela.

En el capítulo 3, Aula de una escuela p'urhepecha, se analiza este espacio desde la perspectiva de interacción, desarrollando una descripción general acerca de sus características y tomando en cuenta aspectos como: la composición del grupo (edad, sexo, historial educativo), el espacio y los materiales del aula, la ubicación de los alumnos y el horario de clases; además, la propuesta de la Secretaría de Educación Pública (SEP) acerca de los materiales educativos para 4° grado en p'urhepecha y español. Se hace hincapié en los programas que se implementan y la lengua de instrucción utilizada y el lugar de privilegio que ocupa la interacción dentro del aula, reflejo, por tanto, de un contexto cultural y lingüístico particular.

El capítulo 4, práctica escolar una revalorización en lengua p'urhepecha, constituye el aspecto central de esta investigación y comprende los antecedentes del contenido curricular de la carta, también se explica la referencia de lo multidimensional, denominación que Tusón utiliza para el uso oral y el dialogal. De manera que apoyados en esta idea se generaron esquemas relacionadas con las tareas desarrolladas por los alumnos y la docente, además, sus etapas. Lo que condujo a organizar e interpretar segmentos de esta complejidad generando una representación que aquí se denomina *dimensiones y cortes de interacción en situación escolar* agrupadas en *rubros de análisis*: Lengua, didáctica, interacción, texto y evaluación, cuyo objetivo es identificar las condiciones propicias de aprendizaje de contenidos en ambas lenguas. También se citan los resultados obtenidos en la aplicación de dos baterías de pruebas -en dos lenguas- denominadas de habilidades y conocimientos, y las implicaciones del diálogo -interacción- en clase lo que en conjunto presenta indicios de *una revalorización social de la lengua p'urhepecha en el aula*.

En el capítulo 5, Textos y competencias necesarias en dos lenguas, se prosigue en describir como es el proceso en la construcción de textos por los niños y niñas desde el enfoque comunicativo y la importancia que tiene la interacción grupal, además, la lengua y cultura p'urhepecha para este fin, los ejemplos que se muestran dimensionan su importancia educativa.

Para finalizar se citan las conclusiones formuladas a lo largo de la investigación respecto al uso de las lenguas reflejadas dentro del proceso de leer, entender, hablar y escribir en el contexto de dos lenguas, y como en esta actividad docente multidimensional se conjuga también el conflicto de enseñar a comprender. *¿En qué lengua...?... ¿p'urhepecheni o turhisini?* Lo que permite iniciar la reflexión en torno su revalorización social en el aula por los mismos actores. Orientación que, se observa necesario fortalecer para que los

alumnos y alumnas logren producciones narrativas complejas, abrir más espacios para que ellos - los alumnos - ensayen y corrijan, y que esto les brinde oportunidades iguales de aprendizaje y participación por medio de *"métodos innovadores"* que los maestros y las maestras pongan en juego. De tal suerte que favorecer la comunicación en el aula lleve a desarrollar las destrezas y aprendizajes del hablar, escuchar, leer, entender y escribir que son, en último, las habilidades comunicativas de aprender y lograr una participación conexas, efectiva, correcta y adecuada en los intercambios verbales y escritos entre las personas, y que posteriormente son la base para promover nuevas prácticas educativas hacia un desarrollo cognitivo y de habilidades lingüísticas más favorables.

Para realizar todo lo anterior -el trabajo- y los estudios de maestría en desarrollo educativo fue solo posible con el apoyo y colaboración de *uaniku k'uiripu* e instituciones. Una, fue la valiosa invitación de Enrique Hamel -profesional comprometido con la investigación en el ámbito indígena- al proyecto de CIEIB y que en el transcurso derivó en dirigir este trabajo de tesis, la extensa gratitud por su orientación, comentario y observaciones; a Antonio Carrillo -pedagogo experimentado- por su valiosa intervención y constante apoyo durante el desarrollo del escrito. La gratitud también a todos los maestros lectores y lectoras por sus sugerencias. A todos los miembros del equipo de investigación. Igual se deja constancia de agradecimiento a los profesores y al director de la escuela y a todos los habitantes de la comunidad de San Isidro, y Uringuitiro; claro a los niños y niñas motivo del trabajo, al personal del albergue, a la maestra "Patricia" del cuarto grado por su colaboración e interés. Recordando que el trabajo y el posgrado fue posible gracias a la Secretaría de Educación en el Estado de Michoacán (SEE) por la beca comisión otorgada y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología por el apoyo logístico a través del proyecto de investigación *"Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe"* (CIEIB). Menciono a la Dirección de Educación Indígena del Estado y al sector IX sindical indígena, igual al Centro de Investigación del Medio Indígena (CEIEMIM) por su tiempo en el tramo ultimo.

CAPÍTULO 1

CONSTRUCCIÓN Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El interés por conocer la práctica docente de una maestra de Primaria Intercultural Bilingüe del Subsistema de Educación Indígena, desde su óptica y en su contexto cotidiano, fue el punto de inicio del trabajo de investigación que presento; y sobre todo, realizarlo en una escuela con características particulares, tales como el uso de dos lenguas: púrhepecha y español, y un proyecto escolar propio con elementos que mostraran su mejor eficiencia hacia una educación de calidad. Justamente una que aportara en su práctica los elementos y valores que hacen exitosa a una escuela pública de la región y, al mismo tiempo, que permitiera analizar cada uno de sus componentes (Cf. Carrillo 1999). Pero antes, con la intención de aportar al lector elementos que le muestren cómo se fue construyendo el problema, diré que mi intención inicial era describir, analizar y dar una interpretación a los referentes que la maestra tomaba en cuenta en el momento de las decisiones, al actuar y dar significado a lo que acontecía en el aula¹ —o salón, como indistintamente se denomina—. Observar y estudiar estas situaciones de la práctica escolar me permitiría también conocer cómo esos referentes están presentes allí, en el aula. Como señala Jackson (1991: 51), “cualquiera que haya enseñado alguna vez sabe que el aula es un lugar activo, aunque no parezca siempre así”.

De acuerdo con esta condicionante fue necesario acompañar muy seguido sus prácticas, conocer su trabajo diario; en este caso, también el de otros docentes, pero centrada mi atención en la labor de la maestra con sus niñas y niños en esas *colmenas* que son las aulas. Como señala Lomas (2002: 10), “los alumnos no están en silencio esperando a ser enseñados, sino que también hablan, escuchan, leen, escriben y hacen algunas cosas con las palabras” y, al hacer uso de las palabras, colaboran unos con otros en la construcción del conocimiento.

¹ Es frecuente el uso del vocablo salón, pero lo más adecuado es el término “aula”. Según el Diccionario de la Lengua Española (1992: 230,1834), aula viene del latín y lo define como: “Sala donde se celebran las clases en los centros docentes”, y no, salón, que para el caso la definición más cercana es: Pieza de grandes dimensiones donde celebra sus juntas una corporación. Aunque, en honor a la verdad, es cierto; todavía son salones, en muchas de nuestras escuelas.

1.1 Planteamiento del estudio

El trabajo de campo, al definir el problema, fue tomando nuevos giros. Me fui dando cuenta, de manera gradual y progresiva, que la realidad a estudiar no se podía limitar a los referentes culturales que la maestra hacía converger en el aula, a partir de los que decidía, actuaba y/o proponía los cambios; influyeron también paradigmas, como el positivista, que enfoca el análisis del aula como algo reducido a hechos y comportamientos que se pueden ver, cuantificar y acumular con el fin de llegar a una generalización, a otros contextos e individuos, mientras que los investigadores etnográfico-interpretativos ven las aulas como contextos sociales y culturalmente -agregaría lingüísticamente- organizados (Shulman, 1997). Además de algunos hechos que consideré básicos para ampliar el problema de la investigación; entre los más sobresalientes están:

- Las relaciones entre hechos, conceptos y estrategias dentro y fuera de la escuela, en que la maestra involucraba a los alumnos.
- El papel de la interacción verbal para construir el conocimiento -aquí, en este caso, se tiene que pensar y actuar en las dos lenguas-.
- Las ganas de aprender de los alumnos, que se puede atribuir a la conciencia² (Cfr. Silvestri y Blank, 1993) -de ellos y ellas- acerca de su propio proceso de aprendizaje y que la maestra intuye,³ dándole importancia en su quehacer.

Estos hechos me mostraban a los alumnos con un papel más destacado de lo que había pensado. Cierto, al inicio de la investigación la inquietud temática ya estaba definida, la interacción comunicativa en el aula; pues, como menciona Candela (1999: 281), "el registro etnográfico es una primera manera de aproximarse al estudio de las características de la interacción, puesto que nos proporciona un espectro completo de la clase". Esto lo acoté más hacia las alternativas colectivas pedagógicas, por lo que un trabajo de esta naturaleza requiere de otros apoyos teóricos de interpretación y una metodología interdisciplinaria.

La antropología educativa, en este caso, permitió ubicarnos en el contexto cultural en que se desarrolla el alumno; la sociolingüística, un análisis del discurso en el aula, tomando en cuenta la expresión

² Tomamos el concepto conciencia desde las ideas desarrolladas por Bajtin, una caracterización objetiva, en vez de una subjetiva e imprecisa. Cito a Silvestri y Blank (1993: 329): "La realidad de la conciencia es la realidad del signo. Y el signo es social. El lenguaje no surge en la historia de la humanidad, ni es adquirido por el niño, ni se desarrolla fuera de la sociedad humana. El lenguaje es un producto de la actividad humana y es una práctica social. La conciencia, por lo tanto, sólo puede formarse en sociedad".

³ Que percibe por ser parte del contexto y el afecto interactivo que se ha generado dentro del grupo con la maestra. Donde la lengua materna de los niños y niñas ha jugado un papel preponderante y se comprenden más los contenidos de aprendizaje.

verbal y no verbal, la interacción entre los alumnos y entre los alumnos y el profesor, atendiendo siempre el contexto y el tiempo en el que se desarrolla el discurso. El otro marco es el de la pedagogía, considerando la relación entre las estrategias de los alumnos, las intervenciones del profesor y el contenido de aprendizaje. Lomas, Osoro y Tusón, (1997: 29) agrupan estas disciplinas en tres grandes bloques:

Primero. La pragmática filosófica, que agrupa a la lingüística como esencial de lo humano.

Segundo. La antropología cultural y lingüística, la sociolingüística y la sociología interaccional.

Tercero. La ciencia cognitiva que se ocupa de los procesos cognitivos que subyacen en la adquisición y el uso de las lenguas.

De esta manera las aportaciones de estas disciplinas se integran en propuestas teóricas y metodológicas que intentan dar cuenta de la complejidad del sistema que subyace a la producción y a la comprensión lingüística y no lingüística contextual. Por lo tanto, con el auxilio de estos modelos alcanzamos una información valiosa para los implicados en el proyecto escolar intercultural bilingüe, a partir de observaciones dentro del aula acerca de *la lectura, la comprensión, el habla y la escritura con el uso de dos lenguas, un problema que poco se revalora y resignifica en la lengua p'urhepecha*. Así se generaron varias interrogantes:

- ¿Por qué los alumnos desarrollan mayor participación?
- ¿Con qué estrategias cuentan los alumnos?
- ¿Cómo son las intervenciones de la maestra, qué hace y dice?
- ¿Cómo influye el contenido en el proceso?
- ¿Cuáles son las habilidades comunicativas que se adquieren para lograr el intercambio verbal que caracteriza a la comunicación entre los alumnos considerando la carta como recurso?

Conforme se avanzó en el trabajo de campo, y como miembro de un equipo de investigación, me percaté de que lo ideal era observar gamas amplias —la comunidad, la escuela, el aula— para detectar luego posibles conexiones que influyeran unas con otras. Esto se realizó hasta donde fue posible. Al respecto, Erickson nos dice (1997: 255) que en el trabajo de campo nunca se considera un único nivel del sistema, aislado de otros niveles; éste es un rasgo básico de la teoría sociocultural de la que derivan los métodos observacionales participativos.

Al adentrarme en este proceso de la investigación, los problemas para delimitar un posible estudio se fueron tornando más difíciles, pero siguiendo las ideas de Erickson (1997), se delimitan, al tiempo que los hilos de la madeja se hacen más finos, es decir:

“A medida que el investigador se va centrando en una gama más delimitada de acontecimientos dentro del contexto, también comienza a buscar posibles conexiones de influencia entre éste y los ambientes que lo rodean” (Erikson 1997: 256).

Al respecto después de algunas observaciones iniciales —y grabaciones en video— en las aulas con alumnos de diferentes grados y grupos, reflexioné acerca de cómo lograr ser un buen o buena docente. No el ideal, sino el real. Para ello observé el caso de la maestra de cuarto grado y que dio lugar a mis primeras especulaciones. En el marco del proyecto CIEIB se inició el proceso de muestreo y de elaboración de las pruebas de diagnóstico se fueron confirmando estas sospechas y generando otras nuevas con respecto a la labor de esta docente p´urhepecha.

La decisión de estudiar su grupo fue influida por las observaciones durante el transcurso de diseño y aplicación de las pruebas de diagnóstico, aproximadamente en un lapso de cinco meses, pues, como dice Erickson (1997; 258), la observación y la reflexión prolongadas le permiten al observador desarrollar un modelo interpretativo de la organización de los acontecimientos observados que subsana en parte los límites humanos de la capacidad de procesar información. El buen desempeño de la docente condujo a pensar en la L1 como el principal elemento que le permitía lograr esos avances con sus alumnos, seguido de la planeación y el tratamiento de los contenidos en L1.

De esta manera traté de descubrir los principales aciertos y elementos que explicaran el fundamento de los avances dentro del proceso cognitivo y desarrollo de habilidades lingüísticas que fuimos detectando en los alumnos en comparación con otros. Lo anterior me llevó a pensar en el aula como un espacio cultural y discursivo, desde el proceso de aprendizaje de leer, entender, hablar y escribir. Hacer corresponder estos y otros componentes como elementos básicos de organización académica, es importante para contribuir al debate de una educación intercultural bilingüe con calidad, así como el aporte en la búsqueda de estrategias didácticas.

Por esta razón surgen más interrogantes, que si bien no se contestan puntualmente una por una, sí son parte al realizar el análisis de los materiales seleccionados.

- ¿Cómo se da (existe) esa relación dentro del contexto de interacción entre los cuatro elementos definidos: alumno, maestra, lengua, contenido?
- ¿Qué relación juegan los alumnos entre contenido y libros de texto?
- ¿Cómo es la organización interna del grupo?
- ¿Cómo es el proceso en la producción de textos en L1?

Todos los cuestionamientos anteriores convergen en esta necesidad de respuesta, donde el análisis tiene que revelar:

- Las condiciones de interacción comunicativa relevantes y necesarias para comprender dentro del aula y mostrar cómo es que (a partir de allí) un grupo escolar de cuarto grado de niñas y niños p'urhes aprende las habilidades cognitivamente exigentes, como la lectoescritura, además de adquirir e ir desarrollando sus dos lenguas, que determinan en buena medida su futuro.
- Un problema a revalorar en la lengua p'urhepecha, ya que estas prácticas pedagógicas "novedosas" originan las condiciones del producto colectivo y exitoso del conocimiento escolar.

Respecto a revalorar la lengua p'urhepecha a finales del siglo XX y comienzos del XXI los estudiosos de las lenguas indígenas consideran la necesidad de estudiar, en este caso el p'urhepecha desde lo gramatical, lo sociolingüístico, psicolingüístico y pedagógico. Al mismo tiempo también producto de las movilizaciones sociales se logran una serie de cambios jurídicos en relación a las lenguas. De allí que para el ámbito educativo se torna importante revalorizarlo, aunque cabe decir que por hoy las políticas lingüísticas y culturales son poco claras o la idea sobre la problemática esta ausente y en consecuencia el como implementarla para la educación de los alumnos a nivel básico, medio y superior, pues las instituciones donde se formaron y forman los docentes, han minimizado u obviado el establecimiento y practica de estas estrategias culturales y lingüísticas. Por tanto existe la necesidad de pasar de la permanente búsqueda de reglas y el debate sin fondo, al dictado de las normas de facto por la práctica educativa y la producción literaria-narrativa y la posible estandarización que se genere por este hecho. Un ejemplo de lo anterior, hoy y en contra de la práctica establecida, los docentes de primaria que laboran en la comunidad de San Isidro y Uringuitiro cuya originalidad estriba en haber emprendido estilos nuevos sin seguir las normas establecidas de alfabetización castellanizadora e iniciarla en la lengua p'urhepecha, por lo menos hacia los próximos años esta lengua en la práctica escolar esta adquiriendo una revaloración vía los hechos (al menos en ambas escuelas) dejando atrás lo peyorativo y marginal que se le ha impuesto a la lengua y cultura. Entonces, también el término intercultural bilingüe sufre una revaloración pues se observa

la necesidad de implementar la enseñanza de la segunda lengua de manera planeada y sistemática, lo que esta en proceso, ya que no se cuenta con experiencias ni perfiles para el caso del p'urhepecha. Sin embargo, en esta década de 2000, al revisar un caso dentro del aula, la revaloración de la lengua como enseñanza y medio de aprendizaje es notable en su uso cotidiano como creación sujeta a reglas escolares y académicas, tal como se intenta develar en el presente trabajo.

1.2 Etapas de la investigación

Desarrollaré aquí los aspectos metodológicos que viví en todo un ciclo escolar dentro de la escuela y la comunidad, desde que entramos en contacto con los maestros³, y en específico con la maestra (septiembre de 1999), hasta la realización de esta actividad analítica (2002).

Decidí estudiar la práctica educativa de una sola maestra con la intención de poder comprender cuál era la cultura que ella y los alumnos reconstruían en el aula. Asumí el riesgo de un único caso o, que como sostiene Rockwell (1993), los etnógrafos educativos examinan problemas educativos estructurales y macrosociales en casos específicos., respecto a esta cuestión, el etnógrafo educativo no generaliza la particularidad sino particulariza la generalidad. De cualquier manera, esto haría posible un mayor grado de profundización y aproximación.

Hacia el mes de octubre de 1999 me puse en contacto con la maestra Patricia para darle a conocer mi propuesta de trabajo, aún muy difusa, para llevarla a cabo en su aula. Ella aceptó, a pesar de que en la primera reunión formal con todo el personal de la escuela manifestó que "en ocasiones sí o en ocasiones no"⁴ estaría dispuesta a apoyarnos. Este hecho facilitó un poco más las negociaciones posteriores del trabajo a realizar, a la vez que me permitió ofrecerle alguna ayuda a petición expresa por su aceptación de mi presencia en sus clases de lengua a lo largo del curso escolar.

Así, lo que al principio de la negociación -atravesar umbrales- con la maestra se presentaba poco prometedor, se transformó en algo más asequible a los propósitos del trabajo de investigación, aunque

³ En 1999, Enrique Hamel y Antonio Carrillo realizaron un taller en la Unidad de La UPN de Uruapan, participamos en esta actividad y allí fue nuestro primer contacto con el personal de la escuela, con el Director del centro escolar ya habíamos intercambiado experiencias durante la participación en los talleres para la elaboración de los libros de texto del segundo ciclo en Lengua P'urhepecha.

⁴ La reunión de presentación del equipo de investigación formalmente se realizó el 15 de octubre, estableciendo ellos su orden del día con los siguientes puntos y en el orden en que los presento: 1. Lista de presentes, 2. La intervención del equipo de investigación, 3. Los uniformes escolares, 4. Entrenamiento, 5. Las unidades didácticas, 6. El plan AGE, 7. Asuntos generales. Algunas de las participaciones de los presentes, después de nuestra intervención, fue en el sentido de los posibles beneficios que tendría la escuela con el trabajo de investigación, así como algunos cuestionamientos de reclamo para el equipo que nos precedió.

hacia falta definir en concreto los intereses, las formas de acceso a la información, el uso posterior de la misma y mi papel en el aula. Al tiempo que había que proseguir la negociación con el resto del profesorado de la escuela para el desarrollo del trabajo de investigación Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe (CIEIB), en general.

También interesaba realizar el estudio con la maestra de primaria indígena por su trayectoria docente, porque lleva ejerciendo su profesión aproximadamente 12 años, y porque hace casi diez que labora en la misma escuela⁵ ; además de que nunca ha desempeñado ninguna comisión que la aleje del aula, lo cual derivó de un comentario de la profesora acerca de que su trabajo con los alumnos era una tarea compartida con ellos. Así, observé que se refería a “nuestra aula, mis alumnos⁶, nuestros trabajos”, palabras que denotan gusto por su actividad.

De acuerdo con estas condiciones, fue necesario presentarle a la maestra una propuesta donde figuraba la finalidad de la investigación, los contenidos provisionales de la misma, el marco metodológico, las formas para lograr la información, además algunas consideraciones éticas⁷ (el anonimato, la confidencialidad de la información, el permiso para utilizarla) y un calendario-cronograma del trabajo de campo. Finalmente aparecían algunas sugerencias sobre nuestra posible colaboración.

De lo antes mencionado, puede afirmarse que desde el principio hasta el final de mi estancia en la escuela encontré muchas facilidades y libertad de observación; me sentí bien recibido por los profesores y profesoras, *“psoriicha”*⁸, como cotidianamente les dicen sus alumnos, y por la maestra de cuarto grado.

Además de “facilitarme” el acceso a cualquier tipo de información que le pedía a ella —en ocasiones con reticencias— y a los otros miembros del equipo docente, punta de lanza en el proyecto innovador del centro escolar, mostraron siempre disposición.

Éstos y varios elementos más me ratificaron la decisión de un caso único, la cual tomé desde las consideraciones que me permiten explicar y, sobre todo, comprenderla desde la cuestión de mujer y

⁵ Todos los datos fueron consultados en documentos oficiales que proporciono el director de la escuela, también de la supervisión y la Jefatura de Sector de educación indígena.

⁶ La maestra atendió a estos alumnos desde su ingreso a la primaria. En una visita de marzo del 2002 al grupo (ahora sexto grado), ella estaba organizando con sus alumnos un viaje a la capital del estado. Este tipo de actividades es laborioso, aunado a la carencia de recursos económicos y hace a los padres optar por no “dar el permiso”. Sin embargo, desde quinto grado la maestra organiza la cooperativa para allegarse algunos fondos. Esto muestra cómo ella siente su grupo, sus niños, etc.

⁷ Respecto a esto, la mejor manera de crear confianza es tener y mostrar un proyecto honesto, diseñado para mejorar el conocimiento, que a su vez mejore la enseñanza propia y la de otros y otros o las condiciones de los otros (Woods, 1998: 44)

⁸ Apropriación por los niños del vocablo profesores

maestra⁹; desde la maestra y su práctica docente, la cual gira en torno a una revisión de su actividad centrada en una serie de factores sociales, lingüísticos y psicológicos que permiten la diferencia entre una enseñanza-aprendizaje donde la alfabetización y adquisición de la L2 se desarrollan a partir de la L1. La interpretación resultante espero sea útil para las y los profesores de la escuela.

Estancia en la escuela de San Isidro

Para hacer un estudio etnográfico es necesaria una estancia prolongada en el campo; primero para romper los límites y ser aceptado en su cotidianidad, aunque realmente uno no deja de ser “extraño”; segundo, para aprender la cultura, en este caso la escolar dentro del aula. En otras palabras, es necesaria una presencia permanente y con tiempo amplio que permita la inmersión en la vida cotidiana de las personas y hacer visibles los diferentes significados y acciones que se dan en ella o, como dice Woods (1998: 39), se requiere atravesar diversos umbrales que indican el camino al corazón de una cultura.

Estas condiciones dieron la pauta para trabajar en forma más abierta en la recopilación de datos y, de acuerdo con las condiciones que fueran surgiendo en el escenario, definir los métodos que podría utilizar y adecuarme en función de las propias necesidades de la investigación y de los cambios de la realidad estudiada.

Así, el trabajo de campo que empezó en septiembre de 1999 duró hasta el mes de julio de 2000. Durante el transcurso asistí a la escuela los cinco días de la semana, la cual tiene una distribución del tiempo escolar de la siguiente manera:

⁹ Convertí esto en un caso específico (Rockwell, 1980), en vez de estudio de caso, donde la actora es mujer p'urhepecha, mujer profesionista, mujer madre, esposa (que son con más frecuencia sus roles principales), pero que cada rol generan otros más (al principio no tenía la claridad de por qué) una profesora). Ahora expongo las razones que considero válidas para esta decisión: Primero, son pocos los estudios que, en la región, se han realizado donde la mujer docente sea la protagonista. Segundo, observé que es una buena profesora. ¿Por qué?, por la estima de sus alumnos, el avance que muestran en el proceso cognitivo y el desarrollo de habilidades. Esto lo observamos y comprobamos durante la aplicación de pruebas de diagnóstico —se explica en el apartado 4.4— y los mismos productos —las cartas— de la clase. Un tercer argumento es el manejo de la lengua materna como vehículo de interacción en el proceso dentro del aula (observado en entrevistas, pláticas informales). Esto es un claro oscuro: Usa la L1 en el desarrollo de contenidos, aunque le apuesta a la L2 como prioritaria. Su argumento es que no la domina (la L1) y que siente que los alumnos no la entienden y les proporciona un obstáculo. Esto, lo vamos a observar en la parte del análisis, no es como ella piensa. Generalmente asiste a los cursos de actualización docente que proporciona el PARE, no está incorporada a carrera magisterial y es pasante de licenciada en Educación Indígena por la UPN. También sucede que sus colegas, la mayoría es de la misma comunidad donde se casó (ella es originaria de otra), no aplican la L1 en su labor educativa dentro del aula, al menos no como algo sistemático y ligado a los contenidos, sino sólo como muleta. Otro punto importante, es que ella enviaba a su hijo al centro preescolar de la comunidad donde labora. Uno más, que es necesario resaltar la importancia que tiene la cuestión de género, tanto que el gobierno del estado creó el Instituto de la Mujer en 1999. Estas referencias llevan a lo siguiente: Es posible que nos dé una idea de la marginación y olvido, hasta la actualidad, de la maestra indígena y de su discriminación. Esto se refleja todavía en la mayoría de las escuelas, la mayor parte del poder y decisión la detentan los profesores tanto en lo administrativo como en lo sindical y de participación política, siendo las maestras el apoyo que se requiere para estos asuntos. En el caso de San Isidro, dos ciclos escolares antes de nuestro arribo, surgió de la escuela la representación sindical de educación indígena a nivel estado en la que destacaba una mujer. Esto da un panorama del avance de las mujeres-maestras, aunque en mucho, todavía, son sólo de apoyo.

Cuadro 1

Horario reglamentario de la escuela (el cuadro es tal como se observó)

Horas de clase	Recreo	Tiempo dedicado al rezago educativo	Actividades para el rezago educativo
De 9:00 a 14:00 horas	De 11:30 a 12:00 horas	Días: lunes y miércoles, además otro día movable de 14:00 a 16:00 horas	<ul style="list-style-type: none"> ❖ 2 horas dedicadas a la planeación del grado y grupo ❖ 2 horas para el análisis con todo el personal ❖ 4 horas para la regularización de alumnos rezagados

Nosotros, de manera permanente, los fines de semana los dedicábamos, sobre todo, a tareas de observación de eventos de la comunidad y de la escuela. En varias ocasiones aproveché para conversar con los maestros y la maestra, en particular.

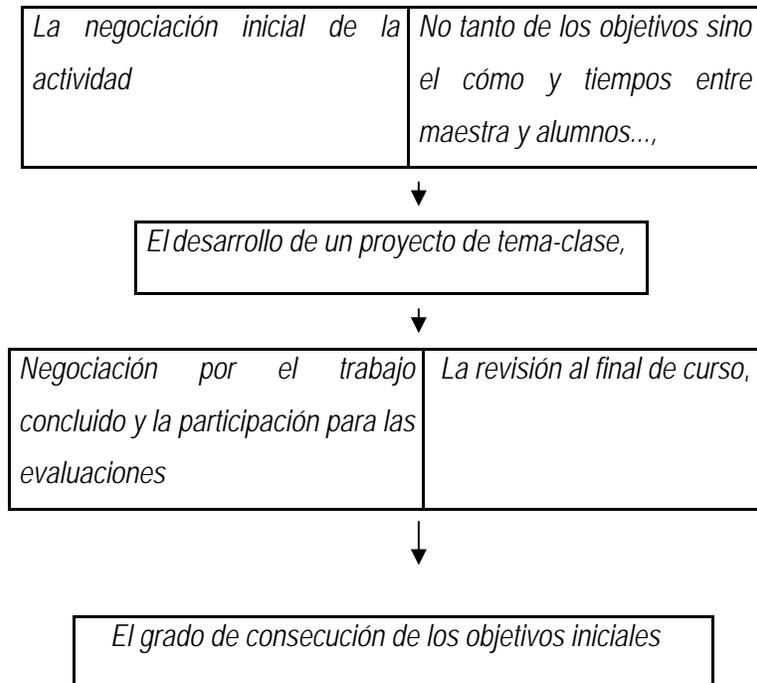
Durante este tiempo pude convivir con la profesora, los alumnos y el resto de los docentes, observar situaciones diversas de la vida escolar, tanto las habituales como aquellas ocasionales (fiestas, reuniones, eventos deportivos, salidas, conmemoraciones y resolución o seguimiento de problemas escolares específicos).

El hecho de compartir con ellos tiempo y acontecimientos me pareció necesario no sólo para recabar información relevante, sino también para sentirme cerca de las personas y que ellas pudieran apreciar mi interés por sus vivencias cotidianas y, bueno, respetar los límites donde marcaron su "intimidad".¹⁰ Por ejemplo en relación con las clases, el hecho de asistir a la escuela durante la mayor parte del ciclo escolar me permitió observar y convivir con la maestra diferentes momentos del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo: en las dos clases que toma de referencia el trabajo de tesis identifiqué lo siguiente:

¹⁰ Son los momentos o espacios donde se comportaban y reservaban como grupo. Era notorio en cualquier tipo de reunión, como la familia, donde el grupo se sienta a resolver asuntos de su incumbencia y aún en las mismas clases que presenciamos, se sentía la tensión.

Esquema 1

Esquema 1 Etapas posibles de las clases con el tema "La carta", y otra, "Las oraciones", en cuarto grado.



Y siguiendo las recomendaciones metodológicas de la etnografía, utilicé la observación en el aula, la entrevista con la maestra y el análisis de evidencias documentales del contexto escolar para lograr la información. También tomé en cuenta mi diario de campo (que resultó, al final, un cuaderno de notas) instrumento importante que me proporcionaría información sobre el proceso a lo largo del trabajo de investigación. Progresivamente fui incorporando otras formas de acceso a la información: pláticas no formales y visitas al domicilio de los alumnos de cuarto grado que integraron la muestra,¹¹ así como la observación en los cursos¹² de actualización, talleres a los que ella y los otros maestros asistieron.

Con la intención de captar significados "ocultos" y observables, surgió la necesidad de usar diversos métodos (observación y registro de clases por medio de audio, video, hojas de registro y entrevistas,

¹¹ Un objetivo del CIEIB es analizar la socialización de una muestra de alumnos focales en la familia y comunidad, especialmente en cuanto al uso de las lenguas, la transmisión/reproducción de patrones culturales y el desarrollo de habilidades cognitivas que constituyen indicadores para el aprovechamiento escolar. Incluye estudiar las prácticas de la oralidad y escritura.

¹² Los docentes que encabezan el proyecto realizan intentos por disminuir la pérdida de horas de trabajo, no han tenido mucho eco entre sus colegas. La razón es que los talleres y cursos, sobre todo del PARE, absorben bastante tiempo y se realizan en una comunidad donde se ubica la oficina de Supervisión de Zona, además de los apoyos económicos que brinda por asistir. Un taller que se desarrolló en la escuela, ofrecida por el CEDEPROM Uruapan, no tuvo tanto éxito de asistencia como los del PARE.

selección de muestras de alumnos, etc.) para recoger información de distintas fuentes para el logro de una mejor comprensión, como dice Woods (1998: 38), el enfoque etnográfico implica penetrar las culturas grupales y perspectivas y realidades ajenas.

Datos, la estrategia del análisis de la información

Para esta parte del trabajo, dada mi pregunta frecuente de qué hacer con estos datos, resulta difícil establecer una estrategia general para su análisis. En la búsqueda de apoyo encontré con frecuencia, dentro de la bibliografía (Lacey, 1976; Hargreaves, 1967; en Woods, 1998) que el análisis de una investigación de carácter etnográfico exige, además, mucho más tiempo que la misma recolección de información, y que además, ésta se inicia con el mismo trabajo de campo, pues lo que se pretende es que la interpretación que resulte surja de los propios datos, como lo define Lacey (1976), citado por Woods, (1998; 135), “en una espiral de comprensión (...) del movimiento hacia atrás y hacia adelante entre la observación y el análisis y la comprensión”.

De forma progresiva, con varios intentos, encontré un hilo conductor —la interacción maestro-alumno— y unas categorías interpretativas (ver el apartado 1.1): El análisis de la interacción, intervenciones, la organización y el contexto de uso de las lenguas me permitieron empezar a poner un poco de orden entre la gran cantidad de datos que había recopilado. Categorías que sufrieron muchos cambios hasta llegar a la propuesta que presento (en este trabajo de tesis), y se refiere a un esquema dimensional con sus rubros básicos y en cortes de interacción en situaciones escolares (ver capítulo 4).

Finalizado el trabajo de campo, se inició una segunda fase analítica, misma que consistió en una relectura cuidadosa del material recopilado, elementos clave de la práctica, lo que permitió abrir las puertas a nuevos análisis, a nuevas comprensiones y volver a contrastar los conceptos que iban saliendo con los instrumentos empleados. A partir de esto, formulé definiciones nuevas, más acordes con el hilo conductor y los conceptos, lo que me permitió empezar a disponer de los datos obtenidos en función de aquellos. Durante el tiempo de la redacción del informe, aún fueron introducidas algunas modificaciones, aunque la preocupación más importante en esos momentos era hacer concordar dos intenciones: no abandonar la riqueza, la complejidad y el carácter incierto de la realidad cotidiana que había podido vivir y, a la vez, darla a conocer de manera clara, ordenada y precisa.

Credibilidad, rigor y generalización de la investigación

Estar presente en la escuela durante todo un curso escolar no sólo me permitió superar los posibles efectos de distorsión debidas a mi presencia, sino de igual forma reunir mucha información, garantizando así una base de evidencias suficientes para el propósito. Queda claro que una realidad es compleja, como la que he pretendido estudiar, y no puede ser captada en un tiempo breve. Se demanda una presencia permanente e intensa que permita separar lo que es narración de lo que es notable, lo que es trivial de lo que es sustantivo, sin despreciar o ignorar situaciones diferentes o discrepantes.

Respecto a la triangulación, en la investigación que presento he podido contrastar mis interpretaciones con las opiniones de la profesora y, de forma secundaria —no por minimizar—, con las ofrecidas por los alumnos. De la misma manera, he triangulado la información obtenida con diferentes instrumentos: audio, video, registro de clase, visitas, etcétera, y enriquecida con la teoría.

También he usado lo que denominan validación solicitada (Cfr. Stake, 1999). Para llevarla a cabo pedí a la profesora una lectura del informe para conocer su opinión sobre lo recomendable de la interpretación que en él presentaba. Con esto no trataba de obtener de la maestra una validación a partir del informe como espejo de su realidad profesional, sino una validación subjetiva en la que ella reconociera —o no— lo adecuado de la recreación que logré.

Hacia el mes de febrero de 2001 le hice llegar una parte del análisis, y después de tres meses de espera visité la escuela y escuché su opinión, que fue de sorpresa por las transcripciones.

Una observación que me hizo fue: "*¿A poco así hablamos? No, si yo no hablo así*". Otra: "*¿Para qué quiere esto? ¿Qué va a hacer con esto?*" Se le explicó en qué consistía el trabajo y su finalidad. Respecto a la transcripción de la clase, le proporcioné una copia del video para que ella lo observara en su casa y pudiera encontrar algunas respuestas. En relación con mi pregunta en el sentido de que qué le parecía el escrito que le presenté y si consideraba necesario realizar cambios, le pedí que me dijera cuáles eran, y si deseaba que apareciera su nombre, sólo comentó que estaba bien, que ya lo dejara así y que también omitiera su nombre.

Obtenida su opinión al respecto, y después de solicitar su permiso, el siguiente paso era ampliar esta validación con dos personas más: dos profesores o profesoras que conocen de cerca el trabajo docente

de su colega y su trayectoria profesional. La pretensión seguía siendo la misma: recoger sus opiniones. Por múltiples causas, esto último quedó pendiente, lamentablemente, porque ello hubiera enriquecido más el trabajo.

Como una postrera consideración, se puede reflexionar el papel que Stake (1999) concede a los posibles lectores del informe; para esto plantea su concepción desde la generalización naturalista. Es, en última instancia, el lector o lectora quien ha de examinar lo que puede aplicar o no, lo que contiene el estudio; es él o ella quien construye las conexiones y generaliza mediante la aproximación y la extrapolación. Por este motivo, se precisa un informe rico en datos descriptivos que permiten construir correspondencias con diversas personas y contextos. Para el desarrollo del análisis, de un total de ocho clases con temas acerca de la lengua, sólo tomé dos que corresponden a la realización global del trabajo-clase —toda la mañana—, de donde elegimos fragmentos representativos que permitieran analizar las acciones de los interactuantes: maestra-alumnos.

Estos fragmentos de las clases son la parte medular del estudio; en él se pretende conocer la organización y distribución del uso funcional de las lenguas, analizando así las interacciones verbales —turnos— más relevantes, ya que suponemos que en ellos se presenta una gran cantidad de actos recurrentes que son los que regulan la clase y dan la pauta para identificar los rubros básicos de análisis y cortes de interacción en situaciones escolares (lengua, didáctica, interacción, texto, evaluación) (Ver capítulo 4).

1.3 Interacción verbal en el aula

En relación a la parte metodológica de la interacción verbal se presenta una serie de elementos recurrentes al desarrollar la clase que permiten regular la interacción y organización de la misma, además de conocer el uso funcional de la metodología y las relaciones sociales de los interactuantes (maestro-alumnos), así como comprender la organización verbal como eje principal de la interacción.

Si bien la interacción verbal en el aula no constituye una conversación, muchos de los componentes que la investigación ha identificado en este tipo de interacción pueden ser utilizados para el análisis del discurso en el salón de clase.

Por tanto considero relevante rescatar varios conceptos que me apoyan en esta labor de transcripción y análisis. Sacks, Schegloff y Jefferson (1974; en Hamel, 1984) ; en su estudio básico sobre la conversación, detallan el funcionamiento de la distribución de turnos: Parten del hecho de que en toda conversación habitual se despliegan las normas que la regulan; para que suceda esto se requiere de dos o más participantes que alternen sus discursos originados por ellos.

Lo anterior significa que "la conversación no se constituye con base en el intercambio de unidades monológicas independientes, se trata más bien de un proceso de construcción interactiva, en el que participa también el oyente" (Bergmann 1981 citado por Hamel 1984:32). Así inicia el proceso de la construcción interaccional, por lo que a cada acto se le denomina turno; éstas son unidades de segmentación que se definen por un cambio de hablante según Van Dijk.

Los dispositivos de la "máquina conversacional" o la "maquinaria de turnos" son prácticamente los que obligan a los interactuantes a proceder dentro de un conjunto de ciertas reglas básicas.

Sacks, Schegloff y Jefferson (1974, citado por Hamel 1984) mencionan dos componentes: La construcción de turnos (turn constructional component) que permite explicar la construcción interna de un turno, es decir, las unidades sintácticas y léxicas que lo componen; y que permite al oyente prever su cierre y la transición para la propuesta al siguiente turno.

Y la asignación de turnos (turn allocation component) establece las posibilidades de transferencia de éstos (cambio de turno).

De este último se puede decir que la ejecución del turno por parte del hablante sugiere o insinúa la toma de la palabra por parte del otro hablante u oyente, esto es, que cada interacción verbal forme el par adyacente. Un par adyacente se compone de la secuencia interactiva de dos enunciados, los cuales corresponden a la primera parte del par; el primero da inicio a la construcción interactiva y el segundo corresponde a la reacción que dejó el primer hablante (pregunta- respuesta).

Esta posibilidad puede producirse de la siguiente forma:

El hablante en turno define la participación del siguiente hablante, es decir, le asigna a éste la palabra. Si no se produce asignación de turnos, alguien toma la palabra, es decir, se autoselecciona. Este

alguien puede ser el mismo hablante en turno u otro hablante. Al aplicarse los pares adyacentes, causa una relación desigual entre los participantes; es el caso de la interacción entre la maestra y sus alumnos en clase. Aquí es ella quien casi siempre inicia a los pares adyacentes, y por lo regular marca la transición y referencia, además determina la permanencia de los turnos en sus estudiantes.

Por ejemplo, la profesora es quien gobierna y controla la construcción de la máquina de toma de turnos, esta dirección discursiva se evidencia al cuestionar el conocimiento de sus alumnos, como se ilustra:

OC Tema Las oraciones. Cuarto grado 11/04/2000. Hoja 24

L	TURNOS	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
1	Ma		Yo comeré, yo come..ré (escribe el acento)
2		tr	
3	Aoas		...ré
4		tr	
5	Ma		Éste, ¿qué tiempo es esto? (señala con su mano la palabra comeré)
6		tr	
7	Aoas		(Disparejos) futuro... presente... futuro... futuro...
8		tr	
9	Ma		Ahora, yo fui a ju.. (enfatisa la sílaba ju..)
10		tr	
11	Aoas		...gar, (otra voz) ...gar
12		tr	
13	Ma		...gar (subraya la oración)
14		tr	
15	Ao		Indé pajtia
16		tr	Ése ya se lo llevó
17	Ma		Yo me pein.. (borra la ñ y escribe peiné)
18		tr	
19	Aoas		...ne yo me pei...ne
20		tr	
21	Ma		Yo... me bañé (le marca el acento)
22		tr	
23	Aoas		Yo...

En esta interacción se observa el primer componente formado por unidades léxicas, lo que permite ubicar los rasgos de proyección y prever su desenlace o su cierre. Para tal efecto, en la construcción de turnos se necesita de un conjunto de normas que sistematicen el mecanismo de la toma de palabra entre los interactuantes, la reducción de espacios o pausas conversacionales y de traslapes. En el ejemplo se puede notar la distribución de turnos, que son controlados por la maestra, quien concede y delimita la palabra de

sus alumnos; de la misma manera, condiciona y asigna restricciones sintácticas y semánticas a las respuestas de los alumnos.

En este evento de clase, la maestra interviene dando las instrucciones, solicitando respuestas o acciones, realiza comentarios, entre otras actividades; es la que distribuye la intervención comunicativa dentro del grupo, es la componente de la asignación de turnos (turn allocation component) porque asigna la palabra al siguiente turno, sugiere la apropiación de la palabra por el alumno aunque esté en posición inferior; la maestra es quien más se hace notar y es quien abre los pares adyacentes.

Modos de regular la conversación:

Siguiendo el modelo del análisis conversacional que establece los mecanismos formales de control para regular la interacción verbal, se muestra una serie de postulados del análisis conversacional aplicables en mayor o menor grado al desarrollo de las conversaciones cotidianas:

1. El cambio del hablante es recurrente o por lo menos sucede.
2. En la mayoría de los casos, sólo un participante habla a la vez.
3. Son frecuentes, pero breves, los momentos en que habla más de un participante a la vez (...).
4. Son frecuentes las transiciones (de un turno al siguiente) sin intervalos y sin traslape. Junto con las transiciones caracterizadas por un breve intervalo o traslape, conforman la gran mayoría de las transiciones(...).
5. El orden de los turnos no es fijo, sino variable.
6. La extensión de los turnos no es fija, sino variable (...).
7. La extensión de los turnos no es fija, sino determinada de antemano.
8. Lo que dicen los participantes no está especificado de antemano.
9. La distribución relativa de los turnos no está especificada de antemano.
10. El número de participantes puede variar (...).
11. La conversación puede ser continua o discontinua (...).
12. Obviamente se usan técnicas para atribuir turnos. El hablante de turno puede escoger al siguiente (por ejemplo, el hablante de turno dirige una pregunta a otro participante); los participantes pueden escogerse a sí mismos, con el simple hecho de empezar a hablar.
13. Se usan varias unidades de construcción de turnos: los turnos pueden proyectarse por la duración de una palabra o, por ejemplo, extenderse a una oración (...).
14. Es evidente que se dispone de mecanismos para tratar errores y violaciones en la toma de turnos. Si dos participantes, por ejemplo, perciben que están hablando al mismo tiempo, uno de

ellos se detendrá prematuramente, reparando así la perturbación (Sackss, Schegloff y Jefferson 1974: 700-701, traduce Hamel, 1984).

Estos principios se pueden manifestar en la interacción verbal dentro del aula o en cualquier conversación usual informal, aunque estos criterios o postulados simples pueden variar según el interés de sus interactuantes. Como se puede observar en en el anterior fragmento de interacción de clase; donde el postulado cinco deja ver que el orden de los turnos de sus participantes no está previamente estructurado, sino que varía según la necesidad de cada participante.

Alternancia de turnos (traslape).

Este se produce cuando el hablante en turno no designa quién hablará enseguida, originándose una autoselección; es decir, alguno de los demás participantes puede asignarse orden e implícitamente el derecho de ocupar el turno para hablar. Mientras en algún momento, otro o varios inician el turno de manera simultánea (provocándose un traslape), por lo que se asigna a uno, generalmente porque los demás acceden. Los señalados traslapes duran poco, ya que dificultan y en ocasiones distorsionan la comunicación, impidiendo su claridad, como se ilustra en la siguiente interacción:

OC Tema Las oraciones. Cuarto grado 11/04/2000. Hoja 22

7	Ao		Guerhu, maestra ari xaxi
8		tr	En la "gue" maestra, como éste
9	Ma		No, está bien con ésta (mientras señala <u>Ju</u>) ¿Pero qué más?
10		tr	
11	Ao		Indé tamu
12		tr	Ése aparte
13	Ma		Está bien, ¿pero debe ser qué?
14		Tr	
15	Ao		Sapichu
16		tr	Pequeño
17	Ma		¿Se acuerdan? ...(PB) Ponla pues
18		tr	
19	Ao		Jijtuni janaska
20		tr	También yo me la sé
21	Ao		(Pasa al pizarrón borra la J y escribe g) (queda "gugue")
22		Tr	
23	Ao		No está bien
24		tr	
25	Ma		Estaba bien la otra, pero debe ser con minúscula
26		tr	

Mecanismos de reparación en la toma de turnos.

En este ejemplo de interacción conversacional se presenta una serie de mecanismos de reparación (enmendar interrupciones abruptas, etc.) en la toma de turnos, ya que en ellos suelen presentarse participaciones (traslapes o interrupciones) hechas en clase por el alumno (s) o por el maestro. Un primer mecanismo de reparación es la suspensión súbita que uno de los participantes hace de su turno, a fin de permitir que el otro hablante lo haga abiertamente en el aula; este tipo de reparación se realiza con mayor frecuencia por el alumno, ya que las violaciones más frecuentes son por parte de la maestra hacia la participación discursiva de los alumnos en sus argumentos.

Silencios, cambios de turno.

Los silencios (pausas) suelen presentarse durante la parte discursiva del interactuante y alcanzan a obtener ciertos valores que dependen del momento y la situación grupal, así como el tipo de tarea propuesta, el grado de espontaneidad de los interactuantes y de quién sea el hablante en turno. Por lo regular, "en una discusión plenaria se dan dos tipos de pausa, la vacía (silencio) y la que se rellena con formaciones tales como "jumm, ehh, ¡aja!, tartamudeos, falsos comienzos y repeticiones o muletillas" (Meléndez; 1989:47).

La pausa vacía puede durar fracciones de segundo o minutos, y se genera por diversas razones:

- Los interactuantes enfrentan escenarios que requieren decisiones sobre lo que van a decir y cuál será el léxico o estructura que usarán para comunicarlo.
- Las pausas son descritas como conductas de desorganización provocada u ocasionada por un estado emocional. En el aula de clase en vez de presentar un tiempo para la planificación, son el resultado de presiones temporales durante el estudio de la pre-tarea, donde actúa con intensidad el saber de la maestra. Si los alumnos se niegan a hablar, la coordinadora se puede asistir por enunciados remolque hasta el momento en que uno de los participantes tome el turno.

Comúnmente, durante el transcurso de la clase, se va presentando una gran variedad de pausas e "interjecciones" ("palabras" que expresan imprecisión, admiración, gusto, dolor, coraje y otras emociones) por parte de los interactuantes; las más notorias y frecuentes se dan por la maestra, ya que continuamente construye enunciados o preguntas según sea la acción a realizar, lo que ocasiona tales expresiones. Lo anterior se ilustra en el siguiente fragmento:

13	Ma		Está bien, ¿pero debe ser qué..?
14		tr	
15	Ao		Sapichu...
16		tr	Pequeño...
17	Ma		¿Se acuerdan? ...(PB) Ponla pues
18		tr	
19	Ao		Jijtuni janaska
20		tr	También yo me la sé

Uso de reacciones espontáneas (el juego).

Ésta es una forma de ser y de comunicarse, sobre todo entre los alumnos, donde se alterna la tarea con el juego, que comúnmente se llama relajo. Éste es un momento donde se suaviza la actividad, en donde se intercambia lo chusco con lo serio, momento en que los alumnos conversan, bromean, ríen sobre realidades de su vida cotidiana o circunstancial. Los niños viven las reacciones como una forma de vincularse y la reivindican frente al maestro, como en el ejemplo:

OC Tema: Elaboración del sobre y la carta Cuarto grado 14 -10-99

L	TURNO	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
7	Pr	¿Peri neeski imá?	(escribe K'uiri...)
8	tr	¿Pero quiénes son ellos (él)?	(Escribe gen..)
9	Aa	K'uiripu	
10	tr	gente	
11	Pr	K'uiripu, ¿a, no?	
12	tr	la gente ¿verdad?	
13	Ao	K'uiripu	
14	tr	la gente	
15	Pr	¿Jaanichu na arhea ia?	
16	tr	¿Entonces cómo les llamamos?	
17	Ao1	K'uiripu chango	
18	tr	la gente chango	
19	Ao2	K'uiripu chango (Ríe)	
20	tr	la gente simio (Ríe)	
21	Ao1	¿Neeski ji? (Con burla)	
22	tr	¿Quién soy yo?	

Formas normales de realización de un Patrón de Interacción Verbal (PIV)

Dentro de la misma clase de lengua referida se pretende ilustrar cómo se expresan los Patrones de Interacción Verbal (PIV). Los PIV son la conformación de la organización de la acción verbal.

Todo PIV conjunta un plan organizado en secuencia, lleva consigo actos extralingüísticos (movimientos de manos, cabeza, ojos, etcétera) y acciones verbales. Hamel (1982:49) puntualiza los PIV como la categoría pragmática subyacente a la interacción verbal, que la estructura, de acuerdo con las tareas comunicativas planteadas en una situación determinada y pone como ejemplo patrones que proporcionan información, la acción verbal de compra-venta en un mercado, el pase de lista o el trabajo con un ejercicio en el aula.

Los participantes, al tener roles interactivos diferenciados de antemano, pueden decidir el instante de inicio o cambio de tema (patrón), pues se suelen compartir, aunque tal vez de forma desigual, los marcos referenciales dentro de los cuales se desarrolla la acción verbal (Hamel; 1984). Por otra parte, de manera normal no se llega a una "negociación" para poder aceptar el patrón. Pues su apertura marca solamente la formalización del acuerdo.

Por tanto, se establecerá en primer orden la estructura común del PIV, pues al parecer en ambos ejercicios (temas) de la clase se presenta el mismo patrón de repetición; posteriormente, se caracterizarán las formas normales de realización de su respectivo patrón; como la detección del pequeño patrón en expansión, detectándose en éste su maduración dentro de esta misma expansión interna. Esto hace suponer que la maduración de este subpatrón es el componente elemental del que se vale la maestra para poder escenificar la idea central del ejercicio, y que con ello los alumnos logren comprender el objetivo de éste lo cual lleva a preguntar. ¿De dónde surgen las intenciones de los que se vale la maestra para lograr generar procesos de enseñanza-aprendizaje que desarrollen las habilidades cognitivas y lingüísticas?

1.4 Proyecto escolar: intenciones, principios y acciones

En este apartado presentaré los rasgos generales del proyecto educativo de la escuela, pero he considerado pertinente no limitarme sólo a los principios y objetivos que se contemplan en el Proyecto San Isidro-Uringuitiro (POSIU) -que se refieren a la coordinación entre dos escuelas de diferente población- sino su desarrollo en otros documentos, tales como la "lecto-escritura de la lengua p'urhepecha en el ámbito

escolar" (LELPASI), la "incomprensión de la lectura en español" (ILE) y el "modelo de trabajo por grados" (MOTOG), elaborados en reuniones colegiadas donde los maestros han recogido sus experiencias e ideas, y otras iniciadas por el actual director del centro, Gerardo Alonso.

Al hacerlo, el propósito del análisis, no es sólo mostrar las intenciones y los principios ideológicos, pedagógicos y lingüísticos que las sustentan, sino recoger algunas de sus expresiones en la práctica escolar dentro del aula.

Una de muchas razones que justifican mi decisión es que en este centro escolar, su transformación¹³ viene precedida por una década de trabajo y reflexión por un colectivo que establece los principios y valores que debían regir la enseñanza, partiendo de la realidad del contexto escolar. Este proceso de reflexión ha puesto en práctica proyectos innovadores que en estos momentos son parte de la realidad y requieren de más trabajo y apoyo para su consolidación; como lo expresa la maestra "Patricia":

"Entre más lenguas escriba un niño pues es mucho mejor, Su intelecto se desarrolla un poco más y se amplía su conocimiento y puede intervenir en una sociedad en.. no nada más en lengua hablada, sino que escribiéndolo y lo puede plasmar en la hora que el quiera y lo pueda dar a conocer a.. a quien quiera y no nada más en lengua hablada".

Esto lleva a intentar profundizar el significado de lo que se les ofrece a los alumnos y de las posibles mejoras a la actividad educativa. Además, con la experiencia de lo construido, ha sido remar a contracorriente con las inercias y creencias que aplastan la realidad educativa indígena y no solo a esta, sino a todo el sistema educativo que se permea por un pálido racismo discursivo y de fuerte tonalidad en los hechos cotidianos. Como dice el director:

"..la mentalidad de los profesores es que ven las actividades de educación indígena como ajenas a su trabajo docente, pues dicen que los pueblos que no saben español no van a salir adelante, pero en realidad la situación lingüística poco tiene que ver con la situación económica"

Otro agregado, es que, el termino diversidad e interculturalidad ha sido objeto más de justificar ciertas discriminaciones e hipocresías que -hasta hoy- la política educativa se rehúsa a aceptar y discutir. Respecto a ciertos conceptos implícitos en sus hechos y documentos considero importantes los siguientes

¹³ Existe una diferencia con respecto a otras, donde la elaboración e implementación de propuestas educativas obedece a demandas o requisitos administrativos, y pocos nacen de una decisión personal y colectiva.

Valores del proyecto educativo

En realidad la EIB es un proyecto educativo que contiene principios y acciones en la práctica escolar. La escuela se define cada vez más como plural y diversa y opta por una educación intercultural bilingüe en la cotidianidad, guiada por los valores que observé y puntualizo en las siguientes líneas:

- Participación, respeto y tolerancia a otros individuos como cultura y grupo social.
- Las lenguas, la cultura, el respeto a la naturaleza que permiten ser solidarios entendida esta, como pertenencia a la comunidad cultural local y global.
- La dignidad de mostrar el aprendizaje y uso del lenguaje hablado y escrito (L1 y L2) para una comunicación efectiva en distintas situaciones escolares y sociales, es ver la alfabetización con nuevo enfoque.
- Todos pueden ser competentes y competitivos, pero nunca todos los alumnos serán por igual competitivos. Entonces, guiados por el ejemplo de cooperatividad entre las familias de la comunidad, se tiene que potenciar este valor frente a la competitividad, sin hacer menos el desarrollo de las competencias individuales y facilitarles elementos para que ellos se superen a sí mismos.
- El proyecto es una lucha, entonces éste se tiene que afirmar frente a los pasivos, al desdén y a la agresividad.

Lo anterior habla de que la escuela se plantea objetivos que se relacionan con los valores citados; como muestra, los ejemplos siguientes:

- Favorecer las actividades grupales para incurrir en la cooperación, exposición y argumentación de ideas.
- Realizar en tiempo y frecuencia reuniones de clase donde se traten problemas de funcionamiento del grupo.
- Posibilitar más el funcionamiento del consejo técnico escolar
- Reuniones bimestrales con personal del otro centro escolar.
 - Calendarizar el tiempo extraclase del programa compensatorio para tres grandes acciones: planeación de las clases, intercambio de ideas para planeación y la labor del rezago educativo.
 - Viabilizar el intercambio personal entre los alumnos de diferentes ciclos.

Como algo concreto de estos objetivos se tiene un calendario de actividades que marca el tiempo para el programa compensatorio, el compromiso de los docentes para con la institución, además los intercambios acordados con la otra escuela y una propuesta de trabajo por grados en L1.

Lengua de aprendizaje en el proyecto

Asimismo, los profesores del centro escolar también deciden por el uso de la lengua materna como lengua vehicular y de aprendizaje, con el objetivo de que al finalizar su primaria en la institución, los alumnos tengan competencia oral y escrita en p'urhepecha y en español. Se comienza con un proceso de inmersión en lengua p'urhepecha en la etapa del primer ciclo, introduciendo el español durante el segundo ciclo de primaria, y en transcurso del tercer ciclo aplicarse en su consolidación.

En el proyecto general y en la parte lingüística se puntualizan los objetivos del área de lengua que son comunes a las dos lenguas, el p'urhepecha y el español. Y se dedica más labor para la L1, frente a la L2, que es débil y marginada, lo que implica la discriminación de esta última. Por ello el proyecto, como innovación, enfrenta esta realidad de trabajar con una lengua estigmatizada por propios y ajenos en el ámbito educativo, además de dilemas como, el no contar con un alfabeto regional y materiales educativos en L1 probados y validados.

Pero sabemos que ninguna lengua por sí sola puede resolver los aspectos de atraso lo cual solo es posible si se sustenta de una política cultural, social y económica segura. Lo que ahora me ocupa es el aspecto de aprendizaje escolar de la población infantil altamente monolingüe en la lengua p'urhe con un grado considerable del español auditivo, y que esta en vías de desarrollarla como aprendizaje comunicativo.

Coeducación en la escuela

En este aspecto, los profesores comprenden que la educación tiene el significado de que no tiene que haber ningún tipo de discriminación por razón de sexo, edad, religión etc. Más si bien no aparece explícito en el documento del proyecto, es posible que nos dé una idea del alejamiento y "olvido" acerca del tema aunque lo intuyan, igual puede ocurrir con las docentes indígenas y su exclusión pues todavía hoy, la mayor parte de las instancias de poder y decisión lo detentan los profesores tanto en lo administrativo, sindical y de participación política, siendo las maestras el apoyo que requieren todos estos asuntos. Ahora

bien cabe preguntar ¿Cómo se refleja la vida laboral y sindical de las profesoras en el aula, para con las alumnas? ¿Qué sucede con ellas?

Por ahora solo refiero lo necesario al abordar este aspecto sin entrar a profundidad, y señalar lo que ellos mismos expresan en dicho documento (LELPASI, 2001)

*“Revisando las estadísticas del pasado periodo escolar (1999 – 2000), nos dimos cuenta que el nivel de reprobación máximo es de un 15% y que a comparación con otros ciclos escolares se ha ido disminuyendo gradualmente debido a que desde 1995 hemos implementado un proceso de enseñanza – aprendizaje diferente en la mayoría de los grupos escolares, favoreciendo con esto el mejoramiento del aprovechamiento escolar anual. Si embargo consideramos que aun se debe mejorar mas el índice de reprobación escolar y para ello va a ser necesario impulsar y sistematizar ese proceso de enseñanza – aprendizaje diferente que se basa en la alfabetización escolar en lengua indígena.”
(documento de la escuela de si-ur lelpasi, 2001)*

Al respecto, la maestra Patricia de cuarto grado como parte del cuerpo docente, no es ajena a esta situación. Y no puede soslayar el contexto escolar en que se desempeña, que la institución cuenta con un proyecto “innovador” del que no puedo hablar, si no lo hiciera con la ayuda de la maestra, quien como “nueva”, y cuya disposición a cambiar la tradición en la enseñanza-aprendizaje, es evidente, ya que aplica el programa reformado de la SEP, en ambas lenguas.

Entonces, el proyecto educativo interno expresa una “innovación o escuela nueva”, como un proyecto renovador que se opone a la educación tradicional. Ahora se hace necesario preguntar ¿Quién esta dispuesto a aplicarlo? Y ¿Qué formaliza ella en su práctica cotidiana?

Al respecto las niñas son las que más rezago y deserción presentan durante su educación primaria, lo que significa y demanda mayor atención hacia ellas. Ciertamente es que, son la mayoría como población escolar, lo que en términos cuantitativos se refleja con más deserción escolar, y en el hecho de que son también las más beneficiadas con el uso de la lengua materna, pues presentan menos movilidad que los niños, lo que significa estar en desventaja con el aprendizaje del español.

Cuadro 2

Población escolar por grados (1999-2000)

Grado	Totales	niñas	niños
Primero	48	22	26
Segundo	76	34	42
Tercero	58	35	23
Cuarto	61	33	28
Quinto	60	32	28
Sexto	39	19	20
	342	175	167

* Tomado de: Archivo de la Dirección Primaria Bilingüe "Miguel Hidalgo" "Estadística de Educación Primaria Indígena" 1999/2000, ver anexo 6.

Del grupo específico que nos ocupamos, el 4º grado, estuvo conformado por 4 alumnos de nuevo ingreso y 2 repetidores hombres. Las mujeres son 14 de nuevo ingreso, ninguna repetidora, quienes hacen en su conjunto un total de 20; sus edades son entre los 9 años, que es la mayoría, hasta los 13 años. (Ver anexo 5,6)

Las niñas –como se dijo- son mayoría, pero su participación durante la clase se nota menos que la de los niños. Por estos argumentos, delinearé algunas ideas que puedan enriquecer la coeducación al respecto:

- Que todos y todas tienen, que saber y hacer de todo, desterrando la idea de que alguna actividad es solo para las niñas o los niños.
- El respeto, la igualdad de trato de manera recíproca entre hombres y mujeres, con exigencia de los derechos y deberes en todos los contextos.

Algo concreto que aparece en el documento LELPAE es lo que se refiere a la lengua y se menciona que este proyecto tiene como propósito fundamental la erradicación de todos los aspectos desfavorables con que se tiene señalado a la lengua p'urhe, desde el dilema de que no existe un alfabeto unificado hasta los tajantes de que de nada sirve aprender a escribir esta lengua y por lo tanto tampoco el hablar (LELPAE, 2000).

La gestión escolar como parte del proyecto

A este respecto los docentes de la escuela pretenden ser lo más democrático y participativos posible. Pues además de tomar en cuenta las sugerencias que tengan origen en los profesores, alumnos y gente de la comunidad, ejercen el consenso en los compromisos y las acciones. Con esto en mente se proponen algunos ejemplos acerca de las funciones de los docentes, el directivo, los alumnos y las madres y padres de familia, ver cuadro:

Cuadro 3

Funciones de la comunidad escolar

De los docentes	Del director	Madres, padres de familia y alumnos
-Modificar y actualizar las prácticas diarias. -Integrarse y entregarse al trabajo colegiado -Propiciar el aprendizaje significativo	-Promover e insistir en el trabajo colegiado. -Exigir el cumplimiento de las obligaciones de los docentes delimitando debidamente sus derechos.	-Cumplir con sus obligaciones -Poner empeño en las actividades escolares.

Además, contemplan comisiones cuando se consideren pertinentes, integradas por profesores, maestras, padres, madres, alumnos y alumnas para, por ejemplo, hacer algún reclamo o pedir más y mejor apoyo a las autoridades para progreso de la escuela o de alguna actividad específica.

Diversidad

En la escuela la diversidad se reconoce y valora en todos los niños y niñas, pese a que tiene una población escolar numerosa, con una gran divergencia en el desarrollo mental y físico de los escolares en los diferentes grados, lo que contribuye el hecho de que capta alumnos de nuevo ingreso, repetidores y rezagados pasados de la edad límite, pues se considera, así, poder contribuir a superar el rezago educativo. También se vive en ella una situación lingüística ampliamente monolingüe en la lengua p'urhepecha lo que limita el acceso de los alumnos a los contenidos escolares de manera directa como en otras escuelas en donde se atiende una población monolingüe español

Fundamentos posibles del proyecto de San Isidro

En todo proceso existen agentes o factores que aceleran y procuran enriquecerlos, en estas escuelas no podía ser la excepción y la referencia es el proyecto comunidad indígena y educación intercultural bilingüe (Hamel, Carrillo: 1997) que se propuso a contribuir a dilucidar de que manera el uso y funciones de las lenguas –español y lengua indígena- y diversas estrategias etnolingüísticas de la comunidad en su conjunto y de una muestra de familias en particular inciden en el funcionamiento pedagógico de la escuela, en el uso y desarrollo de las lenguas y en el rendimiento escolar de los alumnos. De manera que en relación con los principios psicológicos y pedagógicos de la escuela, considero que estos se enfocan a un modelo de aprendizaje que se orienta a la práctica docente, y metodológica que usan los profesores, un modelo que pretende primeramente alcanzar la comprensión de la lectura en L1 y mediante la transferencia alcanzar el mismo propósito en L2, para que los alumnos puedan acceder significativamente a los contenidos escolares.

Esta propuesta parte, según las observaciones realizadas, de lo siguiente:

a) Lo que conocen los alumnos y el hecho de secuenciarlo en toda la educación primaria se realizan evaluaciones constantes para que los niños sean partícipes de sus avances, antes y después.

b) Los cambios de actitud de los docentes:

- Considera el error del alumno como información para nuevos aprendizajes, como errores constructivos.
- Escuchar a los alumnos y que actúe, sea cual sea la posible respuesta
- Genere conflictos cognitivos donde los alumnos se vean en la necesidad de cambiar esquemas de conocimientos.
- Que tenga que compartir el aprendizaje y conocimientos con sus alumnos, aprendiendo y explicando como lo desarrolla.
- Que genere ambientes donde los niños sean activos, donde se propicien interacciones entre los alumnos y entre el profesor. Además, que los alumnos sepan lo que realizan y de su utilidad.
- Que organice los materiales, el tiempo y los espacios de tal manera que cada alumno aprenda a partir de lo que sabe.
- Que apoye a aprender a pensar, basándose en el aprendizaje de procedimientos ligados a las asignaturas para que el alumno logre adquirir estrategias que le auxilien seguir aprendiendo en cualquier contexto y situación.

En el proyecto encuentro algunas condiciones para favorecer el aprendizaje en la clase y para que este sea, lo más significativo, destaco las siguientes:

I - La actividad con los requerimientos de cada alumno y acento en la lecto-escritura en L1 que lo guía a la comprensión y al desarrollo de las habilidades lingüísticas, al mismo tiempo que el grupo toma su dinámica en situaciones concretas.

II - El ambiente de confianza con el uso de la L1, donde las actividades son diversas y el horario adecuado que posibilita la formación de hábitos. Donde el entorno genera en el alumno seguridad, confianza, significado y alto grado de comprensión y se valora entonces la paciencia, la capacidad de escuchar, el respeto y la tolerancia.

De acuerdo con los objetivos del proyecto se estructura el currículo de todo los grados, tomando en cuenta los lineamientos de la educación nacional, tal como cita el documento de los profesores de SI-UR (LELPAE 2000: 14):

- Las asignaturas escolares que establece el currículo de la Secretaría de Educación Pública
- En el trabajo con lengua, priorizar L1, tomando en cuenta los componentes que propone el plan y programa nacional y los lineamientos para la educación intercultural bilingüe.
- El modelo didáctico de trabajo por grados en L1 y que favorezca el aprendizaje de la L2.
- El tiempo de planeación
- Las metas de enseñanza y de aprendizaje por cada ciclo escolar regidas por el propósito general.

Así al adoptar los cambios y decidir enseñar a partir de L1, son las acciones que se realizan en la escuela de San Isidro y desde donde ellos han conformado su proyecto de lecto-escritura en p'urhepecha, dentro del ámbito escolar y que para los niños de cuarto grado contempla el desarrollo de habilidades tales como las que seguidamente se refieren y que son una muestra para establecer niveles de conocimiento y lingüísticos. (ver anexo 3):

Cuadro 4

Proyecto de la asignatura en p'urhepecha cuarto grado

LENGUA HABLADA	LENGUA ESCRITA
<p>Aiampinintanika uandontskurhintani (Exponer y discutir)</p> <p>Unadontskurhini memeni uentani (argumentar)</p> <p>ka miteni nena anchikurhisini ma uandontskurhita xanhatati (coordinador o moderador)</p> <p>Tirokuontani mamaru iratsikuchani ma uandontskurhitarhu (tomar acuerdos)</p> <p>Estos aspectos se facilitan bajo los conceptos de:</p> <p>Uandantsku – Narración.</p> <p>Uandauandaku – Descripción.</p> <p>Uandontskurhiku – Discusión.</p> <p>Uinhaperaku uandotskurhikuri – Argumentación.</p> <p>Aianpetantsku – Exposición.</p> <p>Kurhamarhperaku – Entrevista.</p>	<p>-Mitini maru jasi karákata (conocer diferentes tipos de escritos)</p> <p>karákata aiampitarakucha (textos informativos)</p> <p>-Mitin ukurhiku ma tak'ukukateri (Conocer la estructura de un libro)</p> <p>-Uraku karakateri pari uandontskurhikuucharhu (lengua escrita en la comunicación)</p> <p>uandaku exatsperaku kéri (la carta)</p> <p>uandaku exatsparaku sapichu (el telegrama)</p> <p>Ukurhiku tak'ukukata uandaku atakurhu (Estructura del diccionario)</p> <p>uandaku kach'ukatiicha (abreviaturas)</p> <p>Estos aspectos de la lengua escrita se facilitan mediante las siguientes actividades:</p> <p>Karaantani mamaru jarhati karakatichani (escritura de diferentes tipos de textos)</p> <p>Arhentani mamaru jarhati karakatichani (Lectura e identificación de diferentes partes de un texto)</p> <p>Marhotani mamaru jasi anchikurhita karakurhu ka arhikurhu anapu ambe (uso de diferentes técnicas de estudio)</p>

RECREACIÓN LITERARIA	REFLEXION SOBRE LA LENGUA
<p>En este eje es importante que el alumno desarrolle las siguientes habilidades bajo los conceptos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uontani uandaskuchani ka uenhikuchani (creación de cuentos y poesías) - Uontani irotantskuchani ka mat'ochakuchani (creación de adivinanzas y trabalenguas) - Marku ountani mamaru jarhati karakaticani (formulación de antologías) - Uontani ch'anankuchani ma arhitskurhu ueratini (elaboración de guiones teatrales a partir de textos leídos) <p>En todas estas actividades estarán presentes los conceptos de;</p> <p>Jankurhintani sesi arhini (Ejercitación de la lectura)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jankurhintani uontani karakaticani (Ejercitacion de la creación de textos) - Uontani Ch'anantskuchani (elaborar escenificaciones) 	<p>Miteni tachan járhati uandakuchani materu isi anapuchani (identificación de regionalismos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificación y uso de adjetivos y pronombres; irarhperakuecha (adjetivos) mitpitarakuecha (pronombres personales) - Reconocer la concordancia de genero y numero en sustantivos, adjetivos y verbos, bajo los conceptos de; genero masculino (t'arhe) genero femenino (kutsi) pluralización con las terminaciones (icha, echa, ucha,) - Miteni uandaku andakutichani enkasi juramuku ambe uandajka (reconocimiento de las oraciones imperativas) - Uso adecuado de los tiempos verbales bajo los conceptos de; - Pasado – Nitamakuarhu anapu Presente – lasi ukurhikua Futuro -- Enka notki ukurhijka

Según, el modelo propuesto la meta de enseñanza-aprendizaje para el segundo ciclo es:

- Transferir las habilidades desarrolladas en lengua p'urhepecha al conocimiento del español como L2
- Abordar los contenidos desde una contextualización cultural y lingüística
- Transferir las habilidades lingüísticas y de razonamiento en correspondencia con la L1 y la L2
- El uso coherente de la L2 con manejo de conceptos

Llama la atención en la singularidad de la propuesta lo que han denominado el modelo de trabajo por grados, pues, se considera que es un espacio donde se vincula la L1 con los contenidos, y se construye la propia identidad; además, de desarrollar las habilidades de los cuatro componentes de lengua en los alumnos y de reflexión para los profesores. Esto conduce a explicar el significado que, sobre todo, los docentes iniciadores de esta innovación en la escuela atribuyen al trabajo educativo en lengua y todo lo que con esta se pueda realizar.

Sobre la organización del tiempo para planear las actividades de enseñanza y aprendizaje en el proyecto esta tiene que ser prioritariamente en L1 durante el primer ciclo y enseguida en L2 y L1 durante el

segundo ciclo para cerrar con énfasis en L2. De igual manera se posibilita un mejor uso del período denominado extraclase que se le divide en tres partes:

La planeación de las actividades por grupo y grado;

La planeación colegiada;

Y el trabajo de regularización con los alumnos.

Esto con el objetivo de permitir el desarrollo de las habilidades lingüísticas, cognitivas y conocer al alumno y sus posibles dificultades para buscar los medios de superarlas. ¿Pero desde qué enfoque desarrollar lo cognitivo y lingüístico? Es lo que enseguida intento exponer.

1.5 Currículum una experiencia en construcción

Es importante dejar clara la cuestión curricular; por eso, en este apartado se presentan las dos propuestas y el currículo de facto que se ha sistematizado producto del trabajo prolongado y a profundidad del proyecto comunidad indígena y educación intercultural bilingüe con las que se guía la profesora en el desarrollo de su práctica docente, lo cual ayudará a entender más, los distintos vínculos culturales que surgen en el trabajo de investigación, y que se concretan en las decisiones y acciones que la maestra y alumnos realizan en el aula. Estas dos propuestas curriculares son por un lado los proyectos del plan y programa nacional (1993) que se aplica en todo el país y, por el otro, el proyecto interno de la escuela, respaldado con un documento "La lecto – escritura de la lengua p'urhepecha en el ámbito escolar" (LELPAE 2000), y que se refiere, entre otras cosas a la asignatura de español -lengua como lo denominan en este centro[♦]- y que en el proceso de enseñanza-aprendizaje permiten lograr una visión integrada del trabajo que se realiza en el aula respectivamente.

Las dos propuestas curriculares tienen la característica de ser planteamientos abiertos –con lo que esta opción significa respecto a la participación de los docentes y a la concreción de propuestas-, una vez que intentan proporcionar a los alumnos y al profesorado experiencias ricas de comprensión. Y la tercera es lo que se explica dentro del informe técnico del proyecto comunidad indígena y educación intercultural bilingüe estrategias bilingües y prácticas escolares. Encontramos un tipo de currículum en las dos escuelas p'urhépechas en Michoacán.

[♦] No se consideran otros aspectos que la profesora desarrolla, por ejemplo, el proyecto de trabajo anual del PARE, donde se contempla la enseñanza y aprendizaje de todas las asignaturas, con prioridad en lengua y matemáticas.

En ellas, los maestros han desarrollado un currículum de preservación y enriquecimiento lingüístico, basado íntegramente en la lengua indígena. Todas las materias, especialmente la lecto-escritura y las matemáticas, se imparten en LI. El programa se propone cumplir con los Planes y Programas establecidos por la SEP y se enseñan los contenidos establecidos para la educación primaria, pero en LI, a diferencia de las demás escuelas. (Hamel; 2001)

Desde este propósito, y retomando la idea de Dewey se valora la importancia de iniciar con situaciones-problema que se vinculen a contextos externos de la escuela y que están más allá de la parcelación de disciplinas y asignaturas, lo que significa que a partir de estas situaciones se favorece un aprendizaje significativo y se le da al diálogo un papel importante en la construcción del conocimiento.

Con lo referido hasta aquí se puede decir que los tres proyectos¹⁴son una opción globalizadora, una manera de interpretar la realidad compleja y variable y que al desarrollarlas se encuentran tejidas desde el inicio de un enfoque multidimensional cuyas características son:

- 1) una perspectiva personal,
- 2) una perspectiva epistemológica de la correspondencia entre los saberes, y
- 3) una alternativa pedagógica resultado de las dos anteriores.
- 4) y un currículum de preservación y enriquecimiento lingüístico, basado íntegramente en la lengua indígena

Desde esta idea del aprendizaje y en vínculo con el propósito central de la asignatura de español, lengua para el proyecto interno de la escuela de San Isidro (SI), aunque uno retoma al otro, ambos tienen el propósito de desarrollar las capacidades de comunicación de los niños en los distintos usos de la lengua hablada y escrita (SEP, Plan y Programa, 1993: 21), Lo cual utilizo para guiar mi trabajo, y sobre la base de otras aportaciones, como la de Hernández (1989) quien propone que los proyectos pueden favorecer la adquisición de las capacidades inseparables a esta autogestión, como saber buscar información, valorarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela (SEP, Plan y Programa, 1993: 23).

¹⁴ Desde mi perspectiva, los proyectos son planes o esquemas que se realizan para cualquier trabajo, y que siempre operamos en la vida cotidiana bajo planes que son una especie de proyectos en ciernes, ya que éstos son más elaborados y de mayor envergadura, que contemplan además los medios para su ejecución. Haber elaborado varios tipos de proyecto —culturales, de medios, productivos y de investigación— me orilla a destacar la importancia y cualidades de este proyecto educativo autónomo —con sus reservas—, que contempla la lengua y el contexto cultural de los alumnos. Esto se explica en que el trabajo por proyectos es una estrategia metodológica que posibilita abordar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de manera global, en interactividad y funcionamiento. En otros términos, de modo sistémico funcional. Trabajar con proyectos implica pasar del sistema cartesiano a un sistema abierto, dinámico: es decir, dejar de lado el tratamiento lineal de los objetivos y, por tanto, la fragmentación y graduación de los mismos en unidades menores que van de lo simple a lo complejo.

Un proyecto se organiza en torno a un fin, acordado por los alumnos y docentes, emerge de inquietudes propias de los niños o de desafíos y que tiene en cuenta los contenidos propios de la educación formal, planteados por el docente. Su resultado debe ser siempre un producto concreto funcional que refleje los conocimientos construidos y los procedimientos empleados (López, 1998)

Esto es hacer posible para los alumnos –también profesores- el ejercicio de:

- a) Sus iniciativas para las tareas de búsqueda individual y por equipo,
- b) Sus inventivas, a través del uso creativo de recursos, métodos y explicaciones, además de otras opciones a los problemas que investigan.
- c) La formulación y resolución de problemas, con estrategias de diagnóstico, de análisis y evaluación.
- d) La síntesis de ideas, experiencias e informaciones procedentes de diferentes fuentes y disciplinas.
- e) De decidir con responsabilidad sobre lo que es relevante y debe incluirse en el proyecto.
- f) De comunicación entre ellos, puesto que se deben comprobar las propias opiniones y puntos de vista con los otros, niños, niñas y maestros, maestras.

En suma, como instrumentos de aprendizaje autónomo (SEP, Plan y Programa, 1993: 23), más aun, los proyectos suponen un enfoque, sobre el conocimiento escolar y sobre su construcción, vinculado al papel del alumno como el que asume responsabilidades y gestiona, todo con la ayuda del docente, y de sus aprendizajes previos.

Dicha relación queda escrita o no, en una propuesta de trabajo en el aula, sin que se entienda como un mero método, sino como un viaje, que consiste en hacer indagaciones a partir de problemas, que interesan a los alumnos y que permitan desarrollar estrategias ligadas a la interrogación, la indagación, el análisis de la información y, de nuevo, plantear nuevas preguntas que faciliten la permanencia del proceso de aprendizaje. Teniendo como punto central para el desarrollo de estas habilidades la lengua materna – p'urhepecha- del niño.

Las acciones que conforman este recorrido pueden ser utilizadas como guía continua para el desempeño del profesor, sirven como referencia de lo que implica un proyecto y la necesaria participación de todos los actores en su diseño y desarrollo, por lo que conviene tenerlas presentes.

Enseguida mostraré las acciones que he sugerido, sin que ello obligue a ser entendidas en sentido lineal y menos como una serie de pasos obligatorios. Al respecto como el ser humano constantemente pregunta, entonces, lo haré a partir de preguntas, para que se note más la participación necesaria de los alumnos, así como la importancia de la interacción y la negociación como lo señala Hernández (1989) y,

además, que se identifica en el desarrollo de las capacidades de comunicación de los niños y niñas en los distintos usos de la lengua hablada y escrita (SEP, 1993: Plan y Programa: 23) propósito central del programa de español en la educación primaria – lengua- en el caso de la escuela p'urhepecha.

De la práctica y lo observado en la escuela de San Isidro, desarrollo el siguiente cuadro de interrogantes tomando como referencia una que construyó Pomar (2001: 26):

Cuadro 5

Preguntas para una negociación constante en el aula

1. Contenido y actividad es inseparable ¿Lo que sabemos es suficiente para solucionar el problema, la interrogación etc.? Es lo inacabado del conocimiento.
2. Libertad y diversidad para las estrategias de enseñanza ¿lo sabemos? ¿Lo hemos aprendido y practicado? ¿Cómo y quién nos enseñó? La reflexión sobre los conocimientos previos
3. Las experiencias previas de los alumnos son fundamentales ¿Qué necesitamos saber de su lengua, su cultura? ¿Por qué? ¿Qué nos planteamos? ¿Qué problema de fondo es sobre la cual debemos investigar? Los nuevos conocimientos, la reflexión sobre el proceso y compartir con los demás el saber construido, son la relación entre lo previo y nuevo
4. Las Habilidades y competencias deben estar presentes en todas las actividades académicas ¿Qué hacer? ¿Cómo, cuándo hacer? ¿Quién puede ayudarnos? ¿Cómo sabremos que hemos avanzado?
- 5 El intercambio, el debate de las ideas permite revisar y corregir puntos de vista. ¿Cómo y en que momento desarrollarlo? ¿Cómo representar lo aprendido y el modo en que lo hemos aprendido?
- 6 ¿Qué evaluar y cómo hacerlo? La conciencia del recorrido realizado

Y dado que en todo momento de la vida escolar nos encontramos negociando, todos con todos, la autoridad, el maestro, el alumno, la alumna conviene hacer notar que en lo individual, con cada alumno o alumna, la negociación tiene sus matices, lo que permite establecer en cada momento una “nueva” negociación, y decir que una negociación grupal tiene otras características que se toman desde el primer contacto visual de todos con todos, este factor es de importancia para el docente, pero la razón fundamental es el proyecto interno de trabajo.

¿Qué implica el proyecto para los profesores y el alumnado? ¿Adónde conducen los proyectos?

Llevan necesariamente a afrontar los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula de manera que maestra y alumnos extienden las posibilidades de mejorar su comprensión ya que organizan espacios de trabajo donde hacen acto de presencia unas condiciones más propicias para esta mejora. Lo mismo sucede entre los docentes cuando inician un proceso de reflexión sobre su actividad profesional y sus vínculos. Lo que marca la diferencia con las reuniones de los cursos "obligatorios" donde mayormente priva la formalidad, la apariencia y el requisito.

En este centro escolar se han logrado dos espacios "reales" de aprendizaje: el de los y las docentes y el de sus alumnos, Vale decir que todos los centros escolares cuentan con espacios formales, no así con la aspiración que los aglutine lo cual tiene algunas implicaciones en el trabajo, y es lo que si se observa en los maestros de SI ya que han elaborado un proyecto y lo practican de manera emergente y, si bien con carencias, pues en el:

- 1- Logran un espacio donde se construye un proceso particular de aprendizaje que tiene su origen en la reflexión y la practica; de la necesidad cambiaron las estrategias de planeación, organización y evaluación. Aceptaron trabajar a partir del error para avanzar en el aprendizaje.
- 2- Al "descubrir" la interacción como medio de aprendizaje reformularon sus ideas, al compartirlo. posibilitan educarse con las opiniones diferentes de otros, y aceptar las críticas.
- 3- Se comienza a valorar los aportes, las actitudes individuales y grupales y su proceso es construir a partir de formular más preguntas y respuestas.

Los puntos anteriores, implican cambios que afectan fundamentalmente a la organización de la escuela, al proceso de enseñanza-aprendizaje y al uso de las lenguas. ¿Cuáles son las bases de esta "innovación?"

1.6 Tres propósitos convergentes en la escuela

El factor proyecto de investigación e intervención educativa en su segunda etapa: comunidad indígena y educación intercultural bilingüe estrategias bilingües y prácticas escolares, se propuso contribuir a que la población escolar indígena, que se encuentra en desventaja y limitada, mejorara sus

posibilidades de acceso a una educación de calidad, por medio de propuestas puestas en práctica como:

"...el de un currículum, una pedagogía y materiales didácticos, participando en la creación de un modelo para una reforma educativa que sin duda tendrá un alto impacto en Michoacán y posiblemente en el resto del sistema de educación indígena mexicano. Y con la capacitación de maestras, maestros e investigadores indígenas, se contribuye a la formación de un liderazgo académico que tendrá como tarea asumir las responsabilidades étnicas, lingüísticas y educativas del futuro." (Hamel y Carrillo: 2003)

Por lo que el uso de la lengua p'urhepecha en estas escuela hace destacar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y hace singular esta práctica docente en el panorama general de la educación indígena en Michoacán. Para lograr entender lo excepcional del caso educativo que esta llevando adelante la escuela y comunidad de San Isidro (Hamel e Ibáñez (1999:1), es importante destacar algunas características de las escuelas indígenas en México:

- Utilizan como principal recurso didáctico de los libros oficiales de primaria en español, hechos para una población hispanohablante, y no indígena.
- Alfabetización y enseñanza de los contenidos curriculares en español
- Todos los profesores son indígenas bilingües (principal diferencia con el sistema de educación general).
- Desarrollo de un currículo, que hemos clasificado de transición no sistemática (Cf. Hamel, 1988)
- Otra diferencia que se aprecia en cuanto a la administración (técnico-pedagógica y sociopolítica) denominada "subsistema de educación indígena" con características de un programa compensatorio misma que actualmente se refuerza con el PARE, que no administra el subsistema de educación Indígena.

De lo que surgen cuestionamientos como: ¿A quien le interesa que se castellanice o no, y esta sea lo más próxima a la realidad? ¿Quiénes tienen que decidir entre usar o no su lengua dentro del proceso de la enseñanza- aprendizaje?

- También el uso de la lengua indígena como lengua de instrucción (en una función pedagógica instrumental, subordinada, mientras sea necesario)

Otra característica que se observa es con respecto a las metodologías y criterios pedagógicos que son tabla rasa para todo el sistema educativo, así como en los materiales, que poco o nada tienen que ver con el contexto cultural, social y lingüístico de los niños y niñas indígenas.

En relación con lo anterior el documento del proyecto interno de la escuela de SI hace una crítica acerca de la marginación de las lenguas indígenas, en específico del p'urhepecha, y cómo estas no han pasado de ser solo objeto de discurso por instancias educativas y los propios docentes. También se hace referencia a la validez educativa que les asiste en su proyecto, puesto que se sustenta en la normatividad que exige el SEN tal como se plasma en un objetivo del mismo documento:

“Alcanzar el pleno desarrollo de las habilidades lingüísticas y de razonamiento en los niños P'urhepecha mediante la alfabetización en lengua materna; Propiciar la adquisición coherente de la lengua castellana como segunda lengua (L2), aprovechando las transferencias de las habilidades académicas adquiridas en L1 a la L2, para que puedan tener acceso al aprendizaje significativo de los contenidos escolares de una manera bilingüe y más eficaz”. (LELPAE, 2000: 8)

Este mismo objetivo revierte la práctica escolar generalizada en educación indígena al “enseñar” solo en L2 y hacer uso de la L1 en ciertos momentos y solo como un apoyo desarreglado, al que Díaz-Couder (2000) lo denomina lengua “ortopédica” y Hamel (1999) lengua de “muleta”, lo que resulta en una deficiente alfabetización, aunada a la poca experiencia de la enseñanza de la segunda lengua. Sin embargo el centro escolar de SI, en lo que toca a su visión de la educación intercultural bilingüe, crea la asignatura de “lengua” como una disciplina que se ocupa de la enseñanza de la L1, lo que permite una comunicación funcional en los contenidos y preparar a los alumnos para pensar en las otras asignaturas.

Otro de sus propósitos expresos introducir la L1 a través de la narrativa y que derivó en la escritura de los primeros textos en L1, en forma de relato, para estudiantes del primer ciclo, entre 6 a 8 años de edad, con la finalidad de desarrollar la habilidad en una lectura comunicativa, donde se proporcionan ejemplos de procesos de razonamiento lógico y argumentativo.

Hoy se tienen propuestas para todos los ciclos, y una estructura de trabajo para cada grado, mismos que tienen por sostén los componentes de las habilidades lingüísticas, que según la SEP, como reza en el plan y programas de estudio nacionales, han de ser abordados como los componentes de las habilidades lingüísticas y que, por igual aparecen en el documento del proyecto escolar de SI. Aquí, es relevante el punto central que ocupa la lengua materna de los alumnos para desarrollar tales habilidades. ¿Cómo saberlo?

La búsqueda de las respuestas a las preguntas hechas a lo largo del texto se ha logrado por un trabajo sistemático, mismo que puedo describir, veamos. Uno de los objetivos del proyecto comunidad indígena y educación intercultural bilingüe (CEIB: 2000), era tener referencias más objetivas de la viabilidad de la propuesta, por ello se diseñaron y aplicaron pruebas de diagnóstico, para apreciar si esta manera de abordar la enseñanza - aprendizaje mejoraba el razonamiento, las habilidades lingüísticas y cognitivas de los niños, como lo son las de Habilidades y Conocimientos en Español (HAC E) y Púrhepecha (HAC P), pruebas que contienen un conjunto de reactivos que miden ciertas habilidades lingüísticas y académicas, escolares, que incluyen vocabulario, morfología, sintaxis y redacción, siempre desde un enfoque comunicativo. Al respecto la HAC E incluye 38 reactivos y la HAC P 32 de ellos, cuya aplicación mostró un progreso significativo en el razonamiento, en la lectura y escritura por parte de los alumnos que habían trabajado durante tres a cuatro años escolares en esta propuesta, cuyos resultados pueden ser observados en los cuadros de concentración obtenidos con los grupos de cuarto grado, considerando para su presentación, los puntos más altos y los más bajos, obtenidos por alumnos de la escuela de SI y otra comunidad, ambos de 4° grado en las dos lenguas, al hacerlo, lo hago solo como ejemplo, más no pretendo trabajar las pruebas de diagnóstico, aunque posteriormente en el capítulo 4, muestro la lista de las puntuaciones obtenidas por los alumnos de las dos escuelas.

Resultados de las pruebas de habilidades y conocimientos (HAC)

Cuadro 6

San Isidro HAC E cuarto grado para un puntaje máximo de 46

1158	F_T_Antonio	45
1155	D_L_María_de_la_Luz	14

Cuadro 7

Otra comunidad HAC E cuarto grado para un puntaje máximo de 46

2351	A P María del Carmen	38
2356	A A Efraín	2

Cuadro 8

San Isidro HAC-P cuarto grado para un puntaje máximo de 32

1156	D_M_Josefina	29.3
1161	M_F_Albertina	12

Cuadro 9

Otra Comunidad HAC-P cuarto grado para un puntaje máximo de 32

2352	A R Juan	24
2366	B N Víctor Silvestre	0

Esto nos muestra un trabajo iniciado y organizado con mucha anterioridad, puesto que ambas comunidades tienen en la escuela y en las familias la presencia del p'urhepecha, pero como se recordara solo una de ellas cuenta con las bases para desarrollar ambas lenguas –que aunque con limitaciones, sí-, la excluye de la tradicional castellanización.

Es preciso señalar que a partir de 1994 y hasta el año 2000 el director de la escuela y el personal involucrado -no todos- elaboraron los fundamentos del PLELPAE. Además tienen planes de hacer publicaciones y socializar su proyecto para niños de diferentes niveles escolares, cada una de las cuales se tendría que acompañar con una guía de recursos para el profesorado, misma en que se tiene en mente recoger los ejercicios, actividades y sugerencias, tal como lo he referido en un trabajo anterior:

“Optar por un nuevo enfoque de enseñanza, tomando en cuenta el que hacer con los elementos que se tienen, contemplar en el plan propositivo los factores que coinciden en los contenidos de manera que permita progresar en la construcción de los conceptos... Las actividades deben satisfacer los intereses de los alumnos, considerar que, $A = LND + LEC + LA + LP^{15}$ denota que $LL + A = AEC^$ va posibilitando diversas construcciones de una secuencia didáctica específica.” (Silva, 2000: 45,46)*

¹⁵ A= Aprendizaje

LND=Lenguaje al Nivel de Desarrollo: Es ubicar al niño en su etapa de desarrollo de acuerdo con su contexto.

LEC=Lenguaje de Expresión y Comprensión: Es el tratamiento dado a los temas por el profesor, que se refleja en la clase, por su significación y claridad para el alumno, sea la lengua cualquiera.

LA= Lenguaje Ajeno o L2

LP= Lengua P'urhepecha

LL=Lenguaje con Lógica

AEC= Aprendizaje de Estrategias y contenidos

Por tanto, el enfoque comunicativo como marco, junto con las estrategias adecuadas hace posible introducir a los niños en el descubrimiento del entorno, la complejidad y riqueza del lenguaje y la reflexión.

Por ejemplo en un ejercicio de L1, en que se hace particular mención la practica docente en esta escuela y en que se destacan cualidades para el caso educativo a estudiar, se aprecia que la comunidad en general está de acuerdo en el uso de la lengua materna y, posiblemente, comprende en su interior que hacerlo valer depende de únicamente los actores, decisión ya asumida por varios docentes de la escuela. En el siguiente apartado se ofrecen más referencias de la comunidad y la escuela que permiten comprender el proceso educativo de este caso.

CAPÍTULO 2

REGIÓN PURHEPECHA Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

La finalidad de este capítulo es aportar elementos que ubiquen el contexto geográfico, educativo, cultural y lingüístico donde se realizó la investigación. En virtud de la gran cantidad de datos obtenidos sólo tomaran aquellos que se consideran relevantes para la descripción.

En esta región, los grupos están formados por individuos que condicionan, y están condicionados por el entorno, las expectativas y las condiciones que impone este y la escuela. En este apartado se hace referencia a las características generales de la comunidad en donde está insertada la escuela, y el aula, espacios que desde lo etnográfico-interpretativo se observan como contextos social y culturalmente organizados (Shulman, 1997: 25).

Al respecto los sucesos en las aulas se definen, en buena medida, desde otros contextos, y estos a su vez se establecen como marcos que influyen y, en no pocas ocasiones, determinan la práctica docente; entonces, lo que equivale a decir que la labor escolar no puede ser analizada de manera aislada lo cual ilustro bajo tres aspectos que se consideran ser relevantes y que dan apoyo al análisis dentro del aula. El primero se refiere, *grosso modo*, a la comunidad y a dos de sus instituciones que tienen presencia permanente y son: la clínica de salud y la iglesia; por cuanto lo que ellas realicen o dejen de hacer afecta el avance o retroceso de la primera, ya que en nuestro estudio éstos son objetivables dentro de la educación, y en nuestro análisis entran como referencias.

En segundo lugar, están algunas características de la escuela, en relación con sus recursos y su proyecto educativo, por considerarlos como el marco más próximo a la práctica docente de estudio, además de que la labor educativa de los profesores va logrando reconocimiento en el medio educativo indígena, sobre todo por los aspectos positivos de la escuela y, desde hace un par de años, por el colectivo de profesores y profesoras de la zona escolar a la que pertenecen, como un ejemplo de inquietud innovadora de la institución, junto con otros docentes de una comunidad cercana -Uringuitiro-, enlazados en un mismo proyecto escolar, aunque con inicios diferentes.

También se describirán algunas características del aula en la que se ha centrado parte del trabajo de campo, el aula de cuarto grado de la Primaria de Educación Indígena o Escuela Intercultural Bilingüe,

que es su denominación oficial. También es necesario ofrecer una panorámica del contexto donde la maestra realiza su actividad docente.

2.1 Comunidad de San Isidro

La comunidad de San Isidro, municipio de Los Reyes, se funda en 1957, por lo que es una comunidad joven. Se ubica en una de las partes más altas de la Sierra; colinda con el poblado de San Antonio y Charapan (cabecera municipal) en la parte sur, al este con la comunidad de Santa Rosa, al norte con Patamban, y la comunidad de Jesús Díaz Cirio al poniente (ver anexo 1, 2).

La altitud de la comunidad es de 2.700 metros sobre el nivel del mar y se encuentra rodeada de montañas, por lo que el frío se conserva y se hace necesario que las personas siempre se abriguen; los alumnos, en pocas ocasiones se quitan sus suéteres, pues los salones son bastante fríos, situación que se acentúa en invierno.

La temperatura media es de 14° a 16° centígrados. Los meses fríos son de noviembre a febrero, con temperaturas mínimas de -5° a -7° centígrados. La temperatura máxima es de entre 30° y 35° centígrados. Las heladas son un factor que repercute en el buen desarrollo de los cultivos, aunado al tipo de suelo, que está altamente erosionado, factor que no permite desarrollar una variedad o rotación de cultivos, que pudieran mejorar la alimentación y la economía de las familias; esto se refleja en la desnutrición de los alumnos, que repercute en el aprovechamiento escolar (Alonso, 1995: 6).

La precipitación pluvial es de aproximadamente 1.200 mililitros o más; los meses de mayor precipitación son de junio a octubre, y el más lluvioso es el mes de agosto. Los meses más secos son de noviembre a mayo y las lluvias mínimas se presentan en febrero y marzo. A pesar de que es bastante la precipitación, la población tiene un serio problema de abastecimiento de agua, lo cual repercute en los hábitos de higiene entre la población escolar.

El bosque, de donde obtienen sus recursos, se ha convertido en una de las principales fuentes de ingresos para sustento de la población, lo cual aumenta su problemática en su manejo y explotación, y genera también conflictos sociales al interior.

La industria de los aserraderos opera con cortes de madera, sobre todo ilegales. Al respecto se nos informó que en los años 90 se instalaron 30 sierras cintas, de las cuales sólo 18 continúan operando. Esta práctica fraudulenta de la madera se da en la comunidad y pueblos aledaños. Lo cual contrasta con la falta de la capacitación de recursos humanos que permita aprovechar la madera de manera más elaborada y completa, al tiempo que se ha olvidado; al menos no se observó y tampoco se escuchó comentarios que hicieran referencia alguna en sentido contrario. Los incendios son parte de la problemática, repercuten en varios niveles dentro del ecosistema, ya sean originados por diferentes motivos como lo son litigio o justificar el uso de la madera, entre otros. Además, el cuidado y combate de incendios al bosque ha dejado a un lado el espíritu de comunalidad, los pobladores poco, o de plano, ya no acuden para apoyar este tipo de actividades, como lo hacían anteriormente, lo cual puede ser observado en los trabajos que requieren de la participación comunal dentro de la escuela.

Aspecto demográfico y servicios

Los habitantes son nativos de la comunidad, es decir, son originarios de este lugar; hasta el momento no existen personas ajenas al contexto, como sucede en otras poblaciones. En un censo realizado por los profesores de la Escuela Primaria Miguel Hidalgo en el ciclo escolar 1997/1998 se obtuvieron las cifras siguientes:

Mujeres 792, Hombres 746, Total de habitantes 1538. De estos, el 13% de la población es analfabeta, un 24% es bilingüe y un 76% monolingüe por herencia.

Mientras que la clínica IMSS-Solidaridad del lugar reporta que en 1998, había en la comunidad un total de 1499 habitantes de los cuales 723 Mujeres y 776 Hombres, y de ellos, un 20% de analfabetas aproximadamente, cabe decir que en este censo la lengua no se toma en cuenta.

En lo que se refiere a servicios, hay dos molinos de nixtamal, una clínica rural del IMSS, un panteón, la iglesia, la plaza y la escuela primaria; un centro de preescolar y una telesecundaria, además del albergue escolar y, para comunicarse, una caseta telefónica rural con dos líneas. Durante nuestra estancia se comenzaron a instalar celulares domiciliarios, pero no prosperaron.

Respecto a las viviendas en la comunidad, la mayoría cuenta con electrificación la mayoría es de madera, y con troje tradicional hechas con tablas y tablones; en menor escala de tabique y mampostería¹. Parte de la comunidad cuenta con red de agua potable, que no funciona; y el abastecimiento de este líquido se realiza en las norias principales con que cuenta la comunidad; también algunos hogares cuentan con pozos. En el año 2000, hacia el mes de abril, al recorrer la comunidad se observó al encargado de las válvulas hacer funcionar las tomas públicas de agua; las que como él mismo mencionó: "fue un milagro", resultado de una gestión para llenar el depósito con carros-pipa.

Economía, sociedad y organización

Las tierras en su mayoría son comunales, la gente las trabaja sembrando por temporal; de los hombres algunos se dedican también a la explotación del bosque, algunos a la albañilería y a la música, actividades de las que reciben salarios e ingresos bajos. La mujer se dedica al hogar, al comercio, a la cría de animales como borregos, chivos, puercos, aves de corral y participando en la educación de sus hijos; ayuda al hombre en las labores agrícolas para obtener mayores ingresos y apoyo de la familia, Se observa que muchas mujeres van a la leña, la cual transportan cargándola en la espalda. Los niños trabajan, en su mayoría, en las actividades del campo de acuerdo con su edad y sexo y los ancianos se dedican, sobre todo, al campo y, en menor escala, al comercio.

La población de la comunidad está integrada por campesinos, comerciantes, jornaleros, músicos y profesionistas (profesores). Y en su mayoría, participa en las actividades culturales y sociales. Entre los problemas que propician el fracaso escolar están el alcoholismo de los padres, la desnutrición y el analfabetismo.

La actividad en máquinas de sierra cinta es realizada por personas que trabajan como peones, ahí se elaboran las tablitas para armar las cajas de empaque. Se observó en ocasiones la llegada de grandes camiones foráneos para transportar la madera, en otras que, los mismos dueños de las sierras cintas transportan la madera elaborada a Zamora, Uruapan y otras ciudades.

¹ Últimamente la mayoría de los vecinos ya estaba haciendo uso de estos materiales, incluso desbaratando sus trojes

La agricultura es la actividad donde la mayoría de la gente participa con tiempo y fuerza; la producción se reserva sobre todo para el autoconsumo, si bien venden algún excedente en ocasiones para satisfacer otra necesidad.

La actividad del comercio es favorecida en pequeña escala. En la comunidad se pudo observar gran cantidad de tendajones con venta de los productos más indispensables, los cuales surten en Zamora o Paracho.

La extracción de resina es otra actividad que en décadas pasadas era en gran manera notable, pero, con el saqueo de la madera ha disminuido a niveles drásticos; quedan hoy en día sólo algunas personas dedicadas a esta actividad; la resina que se reúne es transportada a Uruapan para su procesamiento.

Organización de la comunidad

Como producto de la observación y las pláticas con las autoridades de la comunidad, quienes nos permitieron estar presentes en algunas reuniones –octubre y noviembre de 1999 y febrero del 2000-, se tomaron los datos siguientes. El último resabio de organización tradicional es la representación de bienes comunales, es esta la que en teoría se responsabiliza del uso y cuidado de los recursos naturales. También están las autoridades civiles -jefes de tenencia-, ellos son los encargados del orden y de impartir la justicia; estructura con la que se rigen desde 1978, siendo su primera autoridad el jefe, quien es auxiliado por un secretario, un tesorero y 6 auxiliares; además, está el Comité de Bienes Comunales, encabezado por el representante de bienes, un suplente, un secretario y un tesorero, adquiriendo ellos el compromiso de servir al pueblo y cuidar de sus bienes por un periodo de 2 años o, según, observen y determinen en su evaluación las asambleas comunales. Algo común en las reuniones es la sola participación de los hombres; según la costumbre, las mujeres no deben intervenir² en esos asuntos.

Existen otros tipos de organización que se estructuran para otras actividades, como los comités de fiestas, de obras y las organizaciones productivas, de salud, entre otras. Según el profesor Gerardo Alonso, no existe en la comunidad nombramiento de cargueros o Consejo de Ancianos; en nuestra observación se

² Como una posible explicación dentro del contexto social, cultural en el que se desarrollan, hasta hoy, quizás es el deber de entender la maternidad y el hogar como lo más leal, el fin de la vida, así lo expresan ellas mismas. Así, como las normas sociales y las costumbres que controlan hasta a una "nueva maestra". Esto, solo es para reconstruir algo de representaciones de la condición de mujer y del imaginario de los hombres.

³ Estas determinantes todavía están en proceso de adecuarse, con el objetivo de tener las desviaciones menos posibles en los resultados finales del proyecto denominado Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe.

constató, pero en los hechos funciona algo parecido a la Asamblea de Ancianos, pues a los fundadores que aún viven se les tiene respeto porque representan una autoridad moral dentro de la comunidad. Ellos son: tata Gerardo, tata Sócrates y tata Antonio -de este último se tiene registro de audio-, que no participan en las asambleas, pero todavía recuerdan algunos hechos respecto a la fundación de San Isidro.

Otros organismos importantes entre la población son los partidos políticos, los más importantes son el Partido de la Revolución Democrática (PRD) y el Partido Revolucionario Institucional. El PRD en estas últimas elecciones -2001- obtuvo en la comunidad una gran cantidad de votos³ que lo convierten en el partido de preferencia.

Las tradiciones más significativas en la comunidad

Entre las tradiciones más populares están las posadas, que se efectúan entre el 16 y el 24 de diciembre. Al comenzar ésta (la posada), los participantes de la fiesta toman velas encendidas y forman una fila, encabezada por dos personas que llevan imágenes de los peregrinos, María y José, quienes buscan alojamiento en los días previos al nacimiento de su hijo Jesús.

Los miembros de la procesión, sobre todo mujeres y niños, rezan y cantan alabanzas, caminan un poco en las cercanías de la casa donde va a celebrarse la fiesta para personificar como peregrinos a María y José. Luego se acercan a la casa; frente a la puerta, que está cerrada, entonan otros cánticos pidiendo posada. Algunas personas, desde adentro, también cantan y se niegan a abrir; tras varios ruegos de los caminantes, la puerta se abre y se les permite pasar.

Enseguida aparece la tradicional piñata de cántaro, adornada con cartón y papel de china formando alguna figura, en su interior hay fruta y dulces. Los niños de la fiesta son los que se encargan de jugar; uno a uno, con los ojos vendados y un palo, se acercan a la piñata para intentar romperla; mientras otra persona, con la reata, la hace subir y bajar durante un rato para evitar que la rompan. Cuando por fin la quiebran, la chiquillería se tira al suelo para ganar las frutas y los dulces.

Por último, los invitados reciben de los anfitriones fruta, colaciones, ponche y algún platillo típico.

Día de los Difuntos

En San Isidro, las ceremonias del Día de Muertos tienen lugar los primeros días del mes de noviembre y presentan dos aspectos importantes: el altar con la ofrenda, que se prepara la noche del día 1, y la visita a los panteones el día 2. El 1 de noviembre, en el altar del templo se coloca la fotografía del ser querido desaparecido, el pan de muerto con flores, y velas. Esta festividad *animecha kejsitakua*, (ofrenda de muertos en p'urhepecha) se inicia con la preparación de los panes, la calabaza, elotes y tamales de elote, y las frutas del tiempo y de aquello que más gustaba al difunto.

Se elaboran arcos adornados con flores de cempazúchil y orquídeas. En la mañana del 2 de noviembre se enciende una veladora o vela por cada ser querido que haya fallecido. La ceremonia culmina con una misa en el cementerio; además, los familiares rezan el rosario y entonan cantos para los difuntos. En la tarde se recogen las ofrendas de las tumbas y se llevan a la casa; algunos parientes y vecinos acuden a los hogares para rezar el rosario.

Fiestas

La fiesta tradicional de la comunidad es la de su patrón, San Isidro, que se celebra cada 15 de mayo; ésta se prepara con gran anticipación. Aproximadamente un mes antes se nombra a los comisionados que se encargarán de reunir el dinero para las bandas de música; es entonces cuando la gran mayoría de los habitantes estrena alguna ropa y se reúnen las familias para recibir a los invitados y gente de las poblaciones vecinas.

La fiesta del "corpus" es otra de las fiestas de San Isidro, ésta se realiza en el mes de junio; la gente participa de acuerdo con su actividad productiva. Entre sus tradiciones tienen la danza de los viejitos, que también se baila en el mes de febrero.

Las lenguas en la comunidad y la escuela

La comunidad cuenta con una población de 1.538 habitantes, de los cuales un 24% es bilingüe (p'urhe-español), y aproximadamente el 75% monolingüe en p'urhe, según datos de los profesores de la comunidad.

El uso del p'urhepecha se encuentra presente en todas las situaciones comunicativas al interior del pueblo. La mayoría conoce el español, sin embargo no lo habla, por esta razón los alumnos de la escuela primaria son monolingües en L1, aunque comprendan algo de la L2; esto por el contacto con los medios de comunicación y el comercio.

Todo el trabajo de la comunidad: cosecha, faenas, pláticas, al comprar y vender, y las interacciones lingüísticas en la familia son en p'urhepecha. En las comunidades que rodean San Isidro también se habla el p'urhe para comunicarse. Sólo un pequeño grupo tiene un adecuado uso de la L2, y éste se localiza en las familias de comerciantes; quienes incluso, por medio del altavoz, emiten sus avisos en español a la población.

También los profesores son un grupo que domina la L2, tanto en lo oral como en lo escrito, lo que les permite estar dentro de los organismos que tienen presencia en la comunidad y tener una participación activa dentro de las reuniones con instancias de gobierno de los tres niveles (municipal, estatal y federal). Es notorio que en sus familias la lengua materna es preponderante para el aprendizaje y la comunicación.

Un dato más es que no existe gente monolingüe en L2 pero sí que ha migrado por matrimonio hablante solo de la L1 dentro de la comunidad, por lo tanto los niños de la Escuela Primaria Federal Bilingüe Miguel Hidalgo, de San Isidro, llegan hablando la lengua p'urhepecha.

Precisamente es aquí donde comienza la paradoja educativa de los niños y niñas, ya que la escuela ha sido, en el proceso educativo, la instancia donde predomina el uso del español como medio de expresión, comunicación y enseñanza-aprendizaje. El español es asignatura (objeto de estudio), es medio de instrucción escolar, y tiene el sustento oficial y de la sociedad, es la lengua de "prestigio", la que se usa en los documentos importantes y la que cada rato recuerda y hace sentir el avasallamiento en la vida p'urhepecha.

El uso del español se convierte en muralla para el niño, en un no querer ir a la escuela, pues se enfrenta a una lengua que no le permite expresarse. En la escuela la comunicación queda interferida, y se anula entre el maestro y el alumno la comprensión. ¿Cómo esperar que el niño asimile los conocimientos escolares, que abstraiga y generalice en el aprendizaje de la lectoescritura y las matemáticas? (Silva, 2000,

9). Así mientras, los niños p'urhepechas, al interactuar entre ellos por medio de la L1, se transmiten diversos significados, el código es compartido por el grupo social, no así en la escuela

Instituciones con influencia

La educación es impartida formalmente, por las escuelas y de manera sistematizada, mientras que dentro de la familia se educa con la guía de los padres, los abuelos, parientes y los vecinos, de generación en generación, en referencia clara a las actividades laborales, culturales, lingüísticas, de comportamiento y valores del contexto social.

Los niños, más que las niñas, a los cuatro años ingresan al centro preescolar, socializándose y madurando de manera más integral; con este antecedente, su ingreso a la primaria es más apto. Es notorio que varios alumnos no entran con este precedente, lo que limita y alarga el tiempo de integración a las actividades escolares (ahora que el preescolar es obligatorio sería importante observar los cambios).

Otro organismo que juega un papel fundamental es la religión y su influencia en el aspecto educativo. La mayoría se dice católica; existen, sin embargo, dos familias de otra religión, los Testigos de Jehová. Cabe decir que en pláticas por separado con los maestros y la médica –que presta su servicio social- de la clínica, éstos aceptan la gran influencia que tiene la religión católica en todos los ámbitos de la vida en la comunidad, lo cual corrobora su ayudante -de enfermería-, originario de la comunidad en cuestión. Esto se debe a los grupos que organiza y sobre los que el representante eclesial ejerce el control de sus ideas y fe.

Lo anterior fue constatado con la asistencia al servicio dominical, donde se hizo el reclamo a los profesores de la comunidad por sus inasistencias a tales servicios y la amenaza de condena de sus almas. La influencia que tiene la religión en el ámbito escolar puede influir en la autoestima de la gente, ante la frase :“Dios nos hizo así, debemos aceptarlo”. ¿Cómo se puede pensar y actuar así?

Respecto a la salud social, se impide a las mujeres y hombres adultos practicarse las pruebas (papanicolao, la próstata, etc.) que se requieren a cierta edad; más aún entre las mujeres, donde se

presentan problemas graves sin que acepten la atención, tampoco la planificación familiar, pues, según dicen, "Dios no permite eso".

A decir de la doctora, es mínimo el acercamiento entre los profesores y el personal de la clínica, lo que pudiera reforzar los conceptos y prácticas de higiene entre los niños, sobre todo ya en los de sexto grado, acerca de la sexualidad, temas que son parte del currículo oficial. En nuestra estancia en la comunidad, sólo observamos al personal de la clínica dentro de la escuela en las campañas de vacunación para los infantes y animales domésticos.

2.2 Antecedentes de la escuela

La escuela se encuentra en la parte noreste de la comunidad. Se caracteriza por un nivel socioeconómico bajo y unos índices de ocupación del tiempo escolar considerable en otras tareas. Actualmente la escuela pertenece a la zona número 505, de Educación Indígena, con oficinas en la comunidad de Pamatácuaro, municipio de Los Reyes. Este centro escolar, junto con otros, hace una zona con un total de 9 escuelas de organización completa y 5 de organización incompleta que se distribuyen en 12 comunidades.

A partir de 1976 el plantel de San Isidro logra ser de organización completa, desde entonces la escuela ha atravesado por periodos difíciles y un nuevo comienzo se marca a partir del ciclo escolar 1989-1990, periodo en que se inicia su reconstrucción material y organizativa para mejorar el aprovechamiento escolar, que antes era hasta del 0%; según los profesores de la comunidad, un tremendo abismo entre las otras escuelas de la misma zona.

En ese entonces son tres maestros nativos del lugar los que llegan a laborar ahí y observan las irregularidades y el abandono del centro escolar. Entre sus primeras acciones está la de organizar la participación de los padres de familia e integrar el comité escolar como autoridad, a fin de que rigiera los acuerdos y compromisos, uno de ellos, trabajar todos los días de la semana, en los que tanto alumnos como maestros se obligaban a no faltar a clase.

Un dato que es importante resaltar es el hecho de que del ciclo 1989-1990 y durante cuatro años el trabajo administrativo de la institución se realizaba en forma colegiada, periodo en el que los tres profesores coordinaron el mando de la escuela.

También la matrícula, en ese mismo año, pasó de 240 a 385 alumnos, ocasionada por el rezago de cerca de trece años de abandono. lo que generó una sobrepoblación en el primer grado, creando 4 grupos de primero con más de 30 alumnos; mientras que en los grados de 2° a 6° eran pocos los alumnos,

En 1989 y durante seis años más, se dio el proceso de ajuste, y es hasta 1995 cuando egresa el primer grupo de 6° de 37 alumnos; desde entonces hasta la fecha quedó la estructura de grupos por grado: 3 de primero, 3 de segundo, 3 de tercero, 3 de cuarto, 2 de quinto y 2 de sexto.

En el ciclo 95-96 el logro es la regularización de grupos, además de un mayor empeño al trabajo por los maestros, pero, permanecía un porcentaje muy bajo de aprovechamiento; En ese entonces, se evitaba la reprobación, porque los niños sí bien respondían en su momento, no lo hacían en los exámenes de concurso, o medición de conocimientos, donde salían mal y quedaban con muy bajo puntaje.

Y si bien el niño ya leía, su comprensión era baja; es decir leía, más en la complementación de frases no sabía lo que faltaba. ¿Qué hacer y cómo enfrentar el problema?, era la pregunta que los docentes se planteaban.

Durante el sexenio del presidente Carlos Salinas (1988-1994), al darse la reforma educativa (modernización) y reconocerse el derecho de los pueblos indígenas, los programas cambiaron, haciendo surgir en los maestros las interrogantes de cómo implementar su práctica docente, porque lo nuevo que se planteaba era muy general, y la metodología era muy diferente a la anterior; ya que indicaban detalladamente los tiempos y cómo trabajar (cómo y qué hacer).

Durante el ciclo escolar (95/96) se observa más clara la necesidad de uso de la lengua materna y la cultura de los niños y niñas dentro del aula. Era notorio que los ejercicios del libro de texto poco permitían el acceso al conocimiento y además el docente trataba de abarcar el programa sólo con un logro del 50%, lo que evidenciaba un resultado nada satisfactorio para las perspectivas de un desarrollo de habilidades lingüísticas y de razonamiento en los alumnos.

Desde su nueva etapa, hace aproximadamente 10 años, la escuela ha conseguido progresivamente una destacada participación de los docentes y padres de familia en la gestión y organización del centro.

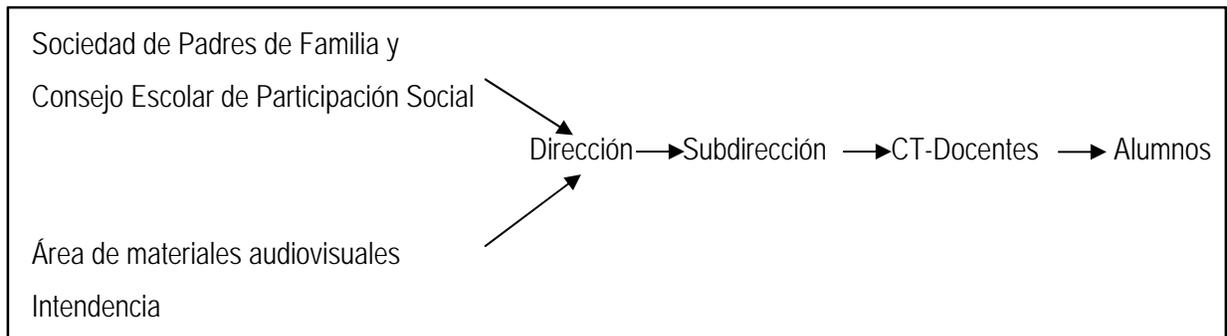
Esto ha favorecido la definición e implantación de un proyecto educativo con el uso del p'urhepecha como lengua vehicular de la escuela, ya que todos los niños y niñas llegan hablando su lengua materna y el español se implanta como segunda lengua.

2.3 Recursos humanos y materiales de la institución

La Escuela Primaria Federal Bilingüe Miguel Hidalgo, con clave 16DPB0092D, tiene un horario de trabajo de 9:00 a 14.00 horas, y cuenta con 16 maestros que atienden a 342 alumnos en total.

Su organización interna es la siguiente: Dirección, el Consejo Técnico conformado por los docentes, la directiva de la Sociedad de Padres de Familia, las comisiones específicas entre el personal de la escuela (en éstas se observó mayor actividad). Enseguida está el modelo de organigrama oficial de la escuela que ellos presentan:

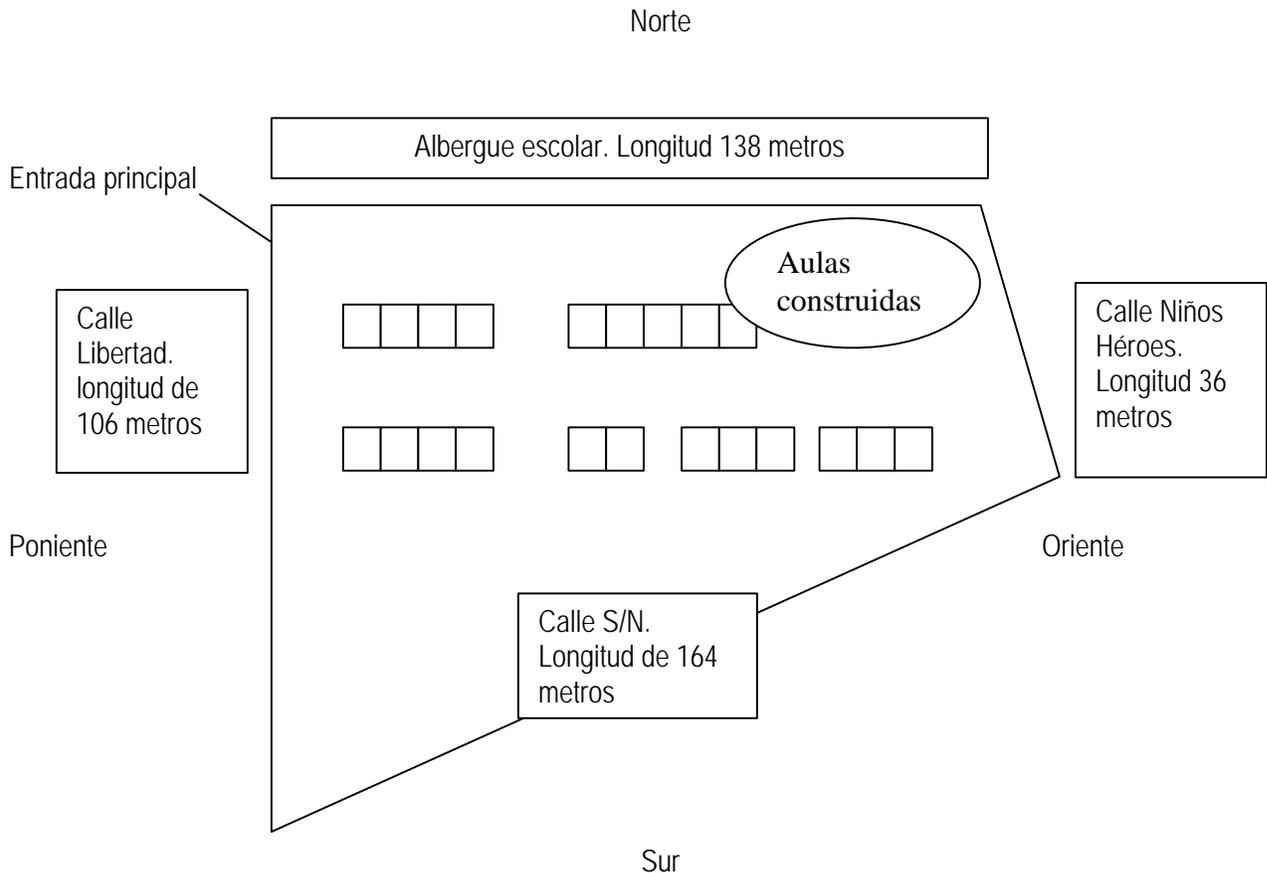
Esquema 1 organigrama oficial de la escuela de SI



La escuela ocupa un terreno de aproximadamente una hectárea; cuenta con 16 aulas, dos de madera, que fueron construidas por los padres de familia; un espacio que funciona como la dirección, una pequeña bodega que está habilitada como Sala de Medios Audiovisuales, equipada con televisor, videocasetera, antena parabólica, que recibe la señal del Sistema de Educación Satelital (EDUSAT), y algunos videocasetes del mismo sistema. Se observa también un estante rústico con algunos libros.

Las aulas cuentan con su pizarrón, mesabancos, la mayoría en mal estado, y mesas de trabajo para los profesores, y algunos estantes elaborados por ellos mismos.

Esquema 2 Área que ocupa la Escuela Primaria "Miguel Hidalgo"



A finales del ciclo escolar 1999/2000 se inicia el acondicionamiento de otro salón por los mismos profesores para instalar el futuro taller de cómputo -en el ciclo 2001/2002 contaban ya con cuatro computadoras-, con lo que se requirió la construcción de más de aulas; cuenta con sanitarios que no funcionan, y para subsanar esta necesidad se acondicionaron letrinas.

Otro espacio bastante utilizado es el patio, con piso de cemento -todo lo demás es tierra-, ahí se realizan las formaciones de todos los días, los actos cívicos de cada lunes y fechas especiales; también ahí se reciben las visitas distinguidas de otras escuelas e instituciones. Cuenta con un extenso espacio libre (ver esquema 2, capítulo 2). La labor escolar se realiza por las mañanas, de lunes a viernes de 9:00 a 14 horas, único turno. En las 5 horas de labor se desarrollan varias actividades como: pasar lista, revisar tareas, el

recreo, realizar las actividades planeadas -socioculturales, cívicas y deportivas-, y limpieza del salón, del patio y reuniones de profesores, que son frecuentes; en ocasiones se prevén fuera de este límite.

En cuanto a la organización del tiempo no lectivo y los problemas de la escuela, el personal docente integra el Consejo Técnico escolar de acuerdo con los reglamentos que lo rigen, en donde cada integrante es propuesto y electo por votación, iniciando por jerarquía: presidente, vicepresidente, secretario y tesorero. De la misma manera, cada profesor se integra a una comisión tal como se muestra enseguida:

Cuadro 1

Comisiones de trabajo dentro de la escuela

Acción Social	Deportes	Higiene	Obras y Materiales
Puntualidad y Asistencia	Escolta Escolar	Biblioteca Escolar	Prensa y Propaganda

Para brindar una educación más holista, tal como lo establece el currículum, generalmente sesionan cuando existen documentos y actividades que atañen a esta estructura.

Para las reuniones escolares, que es el otro tipo, se trata de aprovechar algún tiempo extraclase a la semana para hacer la planeación, otras horas para el análisis con todo el personal, dejando entre 3 a 4 horas libres para regularización de alumnos rezagados -es todo lo que idealmente sucede a la semana-, con el objetivo de propiciar el desarrollo de las habilidades en L1 y luego en L2.

El perfil de estudios de los profesores es de normal básica primaria a normal superior y de licenciatura por la Universidad Pedagógica Nacional. La mayoría tiene sus estudios incompletos o son pasantes, sólo uno es titulado. El ingreso del personal actual que ahí labora, a la Secretaría de Educación, data desde los años 70, ingresando otros en los años 80 y 90, siendo el elemento último en 1999 (ver anexo 4).

A partir del periodo escolar 1997-1998, asisten alumnos a realizar sus prácticas ellos cursan estudios de docencia, sobre todo de la Normal Indígena -aún sin la clave de reconocimiento oficial-, ubicada en Cherán, vale hacer notar que antes ingresaba el personal con solo un curso de inducción docente de 6 meses de duración (aunque valdría hacer un seguimiento de los egresados en relación al impacto educativo intercultural bilingüe) y esporádicamente de la Normal Urbana Federal -cuya tradición en la formación de

docentes es notable-, situada en Morelia. Durante nuestra estancia, los alumnos de las dos instituciones, se hicieron presentes en tiempos diferentes. Algunos para realizar en esta escuela su práctica, y otros sólo observaciones.

Los docentes ofrecen unas horas de trabajo extraescolar de 14:00 a 17:00 horas, que consisten, básicamente, en trabajar con los alumnos rezagados en su aprendizaje, lo que se compensa económicamente y que proviene de un programa denominado Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE) -hoy PAREIB-, que implementa el gobierno federal con recursos del Banco Mundial. Por su repercusión dentro de la escuela, sería interesante abordarlo desde su repercusión en las mejoras de la calidad educativa, sus aciertos y errores; tal vez lo realice en trabajos posteriores.

2.4 Pertinencia educativa del proyecto

Lomas (1999) y Osoro (1998) afirman que el objetivo básico de la enseñanza de las lenguas en la educación primaria y secundaria (incluido bachillerato) está expresado en términos de capacidades expresivas, comprensivas y metalingüísticas que el alumno ha de intentar adquirir como consecuencia de los aprendizajes realizados con el apoyo didáctico del profesorado. Este enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas y de la literatura subraya como objetivo esencial de la educación lingüística y literaria la mejora de la competencia comunicativa de los alumnos y de las alumnas, es decir, de su capacidad para comprender y producir enunciados adecuados a intenciones diversas de comunicación en contextos comunicativos heterogéneos.

Desde este enfoque, el plan y programas de estudio del nivel de primaria (SEP, 1993: 14, 15) plantea la enseñanza del español con miras a la eliminación del enfoque formalista, cuyo énfasis se situaba en el estudio de *Nociones de Lingüística* y en los principios de la gramática estructural. Ahora, en los programas reformados de la SEP, se plantea el propósito de desarrollar en los niños su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita, además de una serie de propósitos particulares.

Se podrá preguntar ¿cómo se puede imbricar esta propuesta nacional con una local? Parece no tener mucha ciencia, pero la realidad muestra que pocos inician y elaboran un proyecto, y menos aún lo ejecutan, actuando todavía los órganos establecidos del sistema educativo como limitantes del proceso, siendo que esta propuesta de SI ejecuta de hecho el artículo tercero y cuarto de la Constitución Mexicana, que garantizan la educación desde la cultura y lengua materna de los niños y niñas.

Éstas son algunas de las razones, mismas que se resumen diferenciadas en un cuadro la propuesta de SI, la de la SEP-DGEI, que en ningún momento se desligan, ya que dentro del proyecto de la escuela se ofrece a las alumnas y alumnos el soporte mínimo necesario para conseguir los objetivos siguientes (ver subcapítulo 3.4). En otras palabras, el objetivo es ayudarlos a pensar por sí mismos; en definitiva, a vivir mejor dentro de una sociedad intercultural.

Cuadro 2

La pertinencia de los propósitos de la escuela de San Isidro

Propósitos de la escuela de San Isidro	Propósitos de la SEP
<p>+ Iniciar la alfabetización en la lengua materna de los niños hasta lograr un primer nivel de consolidación.</p> <p>+ Alcanzar la comprensión de lectura y la capacidad de escritura textual en L1 a partir del proceso de la alfabetización.</p> <p>+ Captar todos los conocimientos previos que poseen los niños sobre la literatura de su cultura.</p> <p>+ Facilitar la expresión de ideas en los alumnos mediante el uso oral y escrito de su lengua materna.</p> <p>+ Desarrollar todas las habilidades lingüísticas comunicativas y académicas a partir de la lectoescritura de la lengua materna.</p> <p>+ Fortalecer el uso escrito y oral de la lengua materna como parte fundamental en la comunicación social de su comunidad.</p> <p>+ Lograr el aprendizaje significativo de los contenidos escolares a través de sus conceptos en la lengua materna.</p> <p>+ Introducir el español como segunda lengua mediante una metodología específica y apropiada, aprovechando la transferencia de las habilidades desarrolladas en lengua materna.</p> <p>+ Alcanzar un bilingüismo coordinado en un proceso de seis años de la educación primaria, como parte fundamental de los propósitos de la educación bilingüe intercultural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje eficaz de la lectura y escritura. • Expresión oral clara, coherente y sencilla. • Apliquen estrategias en la redacción de diferentes textos. • Reconocer diferentes textos y dar la lectura apropiada. • Tengan hábito de lectura y reflexión acerca del significado para valorar y criticarlo. • Desarrollen la habilidad de revisión y corrección de sus textos. • Sepan de las reglas y normas de la lengua y las apliquen para una mejor comunicación. • Sepan buscar información, valorarla, procesarla y darle uso como aprendizaje autónomo.

Desarrollando un análisis de estos objetivos, se encuentran las siguientes características:

- 1) Se adquieren capacidades desde su propio lenguaje cotidiano (Cf. Nava, 1999).
- 2) El uso de conceptos de tradición en la historia y filosofía (Cfr. Franco, 1994) de la comunidad y región, sobre los que los alumnos muestran siempre un interés: realidad, verdad, justicia, felicidad, etcétera, que se plasman en los cuentos, las leyendas, dichos y refranes (Cfr. Márquez, 1994), entre otros.
- 3) Con lo anterior se “descubre” que la interacción (discusión, el intercambio y el diálogo) es el medio válido para aprender a razonar.
- 4) También se aprende a reflexionar sobre sí mismo y sobre la relación con el contexto físico, cultural y social, desde un punto de vista filosófico, es decir, conceptual y globalizado a la vez.
- 5) Se toma conciencia del proceso educativo (Cfr. Márquez y Soto, 1991) desde un mayor protagonismo individual y de grupo.

Se limitan a disciplinas específicas y más allá de ellas, por lo tanto, sí se consigue desarrollar en los niños la reflexión, el análisis, la discusión y la argumentación de esas nociones generales, y a pensar, comunicar desde lo funcional comunicativo, que incluye la filosofía propia.

Lo anterior significa que el uso de la lengua y cultura de los alumnos es trascendental para su vida (escolar) futura. Conocer los contextos donde se desarrollan los niños y las niñas permite conocer y aplicar o innovar la práctica docente y curricular.

En el capítulo siguiente se aborda, de manera más concreta, las condiciones que privan dentro del aula, referencias que no se pueden soslayar si aspiramos a comprender el contexto lingüístico y cultural áulico.

CAPÍTULO 3

AULA DE UNA ESCUELA P'URHEPECHA

En este capítulo se describe cómo está organizada el aula y los problemas que se presentan en el proceso de construcción de la práctica escolar, a través de la interacción y la creación de un contexto compartido. También se señala que esta reflexión toca la conformación del aula, unidad que muestra el hecho comunicativo y las complicaciones ligadas a este proceso y que permiten ver su complejidad.

Entre las preocupaciones que se encuentran, éstas se inclinan a los encuentros de la intencionalidad y las acciones de sus actores; maestra y alumnos, encuentros y desencuentros que son parte de la construcción compartida, por tanto, inevitables. Siendo el aula un lugar de privilegio donde se genera la interacción, ésta refleja, por tanto, un contexto cultural y lingüístico particular.

En la descripción general acerca de las características del aula, se toman en cuenta los siguientes aspectos: la composición del grupo, el espacio y los materiales del aula, la ubicación de los alumnos y horario de clases; además la propuesta de la SEP acerca de los materiales educativos para 4° grado en p'urhepecha y español.

3.1 Conformación del grupo

El grupo específico del que nos ocupamos el 4° grado es un grupo, que desde primer grado, fue atendido por la misma docente y estaba conformado en este año como se muestra en el cuadro siguiente.

Cuadro 1

Conformación del grupo de cuarto grado

Alumnos	Captación		Edades			
	Nuevo ingreso	Repetidores	De 9 años	De 10 años	De 11 años	De 12 años
Niños	4	2	2	2	2	0
Niñas	14	0	6	3	4	1
Total	18	2	8	5	6	1

Fuente: Archivo de la Dirección Primaria Bilingüe Miguel Hidalgo. Estadística de Educación Primaria Indígena 1999/2000 (ver anexos 5, 6).

Todos los alumnos viven y son de la misma comunidad donde está la escuela, hablan su lengua materna en el aula y el español lo experimentan, sobre todo los niños, más que las niñas iniciativa que la toman generalmente tres alumnos: Adán, Epifanio y Antonio, dentro de la clase o como plática de otro tema.

Para la muestra se determinaron 10 alumnos en cada grado, actividad que se realizó con la opinión de los profesores. El criterio básico consistió en el aprovechamiento escolar desde el punto de vista del maestro, siendo el parámetro: alto, medio, bajo, en otras palabras se eligió un grupo de cada uno de los seis grados, de primero a sexto, pero donde se centró el trabajo fue en los grupos del segundo al quinto grado, esto por la falta de personal para dar la atención debida a los demás grupos. En cuanto a lo socioeconómico, ♦ las determinantes fueron: 1= medio alto (el más alto en la comunidad), 2 = medio (menos alto, menos propiedad, escolaridad de los padres), 3 = medio bajo (más bajo que 2), 4 = bajo (el más bajo, los más pobres, sin propiedad, baja escolaridad).

Durante las visitas domiciliarias y la entrevista con los mismos niños y los maestros, se realizaron fichas biográficas de cada alumno de la muestra, y otra ficha donde se asienta su posición socioeconómica y el dominio de las lenguas de toda la familia, además de un resumen con otros datos importantes (véase el ejemplo de un integrante del 4° grado).

Formato 1

Posición socioeconómica y dominio de las lenguas de la familia, y datos generales

Nombre: M V Anadelia No. de lista: 1164
Grupo: 4° B
Comunidad: San Isidro
Edad: 11 años
Sexo: Femenino
Lugar de nacimiento: SI
Con quién vive el alumno: Madre y hermanos.
Estrato social: 4 bajo.

1= **medio alto** (el más alto en la comunidad), 2= **medio** (menos alto, menos propiedad, escolaridad de los padres), 3 = **medio bajo** (más bajo que el 2), 4 = **bajo** (el más bajo, los más pobres, sin propiedad, baja escolaridad).

Par	Nombre	Edad	Lugar nacimiento	Escolaridad	Ocupación	Otros datos
P	M L I		San Isidro		Campesino	Finado
M	V A A	38	San Antonio	6° primaria	Empleada	
H	M V Ma de los A	21	San Isidro	3° primaria	Estudio	
H	M V U	20	San Isidro	2° primaria	Estudio	
H	M V J	18	San Isidro	3° secundaria	Estudio	
H	M V J	16	San Isidro	1° secundaria	Estudio	
H	M V L	14	San Isidro	4° primaria	Estudio	
H	M V A	12	San Isidro	4° primaria	Estudio	
H	M V A	10	San Isidro	4° primaria	Estudio	

Enlistar padre, madre, hermano (as) en orden de edades.

Hermano/as mayores:	Sí 5	No 1
---------------------	---------	---------

Dominio de lenguas:

	1	2	3	4	5
	Sólo habla P	Mejor P que E	Igual P y E	Mejor E que P	Sólo habla E
ALUMNO		X			
Herm mayores		X			
Herm menores		X			
Padre:		X Finado			
Madre:	X				
Abuelo paterno		X Finado			
Abuela paterna	X				
Abuelo materno		X			
Abuela materna	Finada				

RESUMEN

Casa: Tienen dos cuartos de madera, no tiene televisión ni grabadora, no tienen terrenos.

Escuela

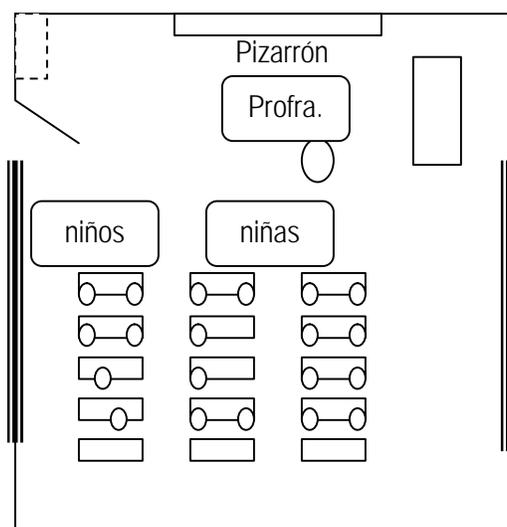
Otros datos: El papá murió; la mamá presta sus servicios tanto en las casas como en el campo; comercia en Patamban intercambiando leña por loza, misma que vende en otras comunidades. Toda la familia es católica. El hermano mayor no estudió por falta de recursos.

Éste es un instrumento que permite acceder a las variables -desde nuestra perspectiva- más importantes, tanto en lo social como en lo económico, cultural y lingüístico.

3.2 Distribución y movilidad

Desde los primeros días de clases los alumnos escogieron un lugar para sentarse. En lo sucesivo no varió, excepto por cambios momentáneos condicionados por circunstancias de la actividad, o personales, siempre que no causaran perturbaciones en el orden de las actividades y la maestra tácitamente lo aprobara, con sólo un movimiento de cabeza o con la mirada. Los alumnos se distribuyeron en bancas binarias -de madera- acomodadas en filas tradicionales, de la siguiente manera:

Esquema 1
Ubicación de los alumnos en el aula



En el transcurso de las clases observadas, por parte de los alumnos no hubo reclamos por no escuchar o no ver lo que los demás hacían o comentaban; si esto sucedía, volteaban hacia donde estaba quien dialogaba o preguntaban, en todo caso.

Entonces, las probabilidades de nueva ubicación de los mesabancos eran pocas, por el espacio, más o menos suficiente, para moverse y disponer de algunos otros espacios de trabajo, sobre todo en las esquinas del aula, donde, en un rincón, se observaron los libros de texto del ciclo pasado, materiales para actividades (hojas-rotafolio, cuadernos, láminas, etcétera), materiales de aseo y la mesa de trabajo.

Finalmente, todo se mantuvo en su posición, incluso la separación entre niñas y niños, no porque la maestra quisiera sino por la decisión de los alumnos. Por ejemplo, a finales de enero la maestra les propuso

a los alumnos separarlos y reunir niñas con niños, y les planteó que se sentaran durante un tiempo al lado de aquellos compañeros o compañeras con quienes menos compartían después de los años que llevaban juntos.

Sin mucho convencimiento, y en medio de las protestas de los niños, éstos cambiaron de lugar; la maestra asignó lugares a los más renuentes, los niños se sentaban en el extremo de la banca -como respeto al vecino o vecina-, situación que duraba alguna media hora o más y los niños volvían a sus lugares. La maestra dejó de lado esta situación, que se hubiera convertido en buen tema de discusión, reflexión y comentarios de lo que cada uno descubrió acerca de la persona que estaba sentada a su lado.

El resto del ciclo escolar se dejaron estos intentos de unión, sólo en ocasiones la maestra tomó la decisión de mover a algunos niños en específico, debido a alguna travesura o porque hablaban mucho con sus compañeros y distraían a los demás. Esta organización de las bancas binarias en cuatro filas, orientadas hacia el pizarrón, que yo nombro tradicional y no rutinario, se mantiene/mantuvo y prosigue/prosiguió en el siguiente curso, sin excepciones. La solución es la movilidad de los alumnos, como en la clase donde se trabajó (véase) La Carta, los equipos se ubicaron en alguna fila. En relación con la maestra, su ubicación frecuente es permanecer de pie cerca de su mesa, o frente al pizarrón cuando está explicando el tema; en este lapso se desplaza hacia los alumnos que observa que tienen dudas, acción que le permite estar segura de dónde tiene que aplicarse más y regresa rápido al frente. El espacio le facilita un poco estos movimientos entre la fila de bancos escolares. También desde su lugar hace preguntas. En las observaciones de las clases, que fue un buen número, recuerdo verla sentada en pocas ocasiones, una de éstas fue durante las revisiones de trabajos en los libros de texto. Cuando los alumnos trabajan, ella se coloca en la parte posterior del aula y desde ahí observa lo que acontece en el grupo. En el momento en que observa que hay dudas en cualquier fase de la actividad escolar acude al o los alumnos y les explica; cuando observa que todo marcha bien, se sienta en algún mesabanco, sola o junto a algún alumno, como un miembro más del grupo escolar.

3.3 Espacio y ubicación de materiales

El aula tiene una disposición casi cuadrangular, con un techo a dos aguas, todo construido con materiales -cemento, estructura, arena, etcétera- (ver esquema 2), y el espacio se reduce a lo indispensable -es de aproximadamente 60 m²-. Los mesabancos -binarios- y el poco espacio no permiten ubicaciones más cómodas de los alumnos, esto se suma a la falta de intentos de ubicación del mobiliario para que

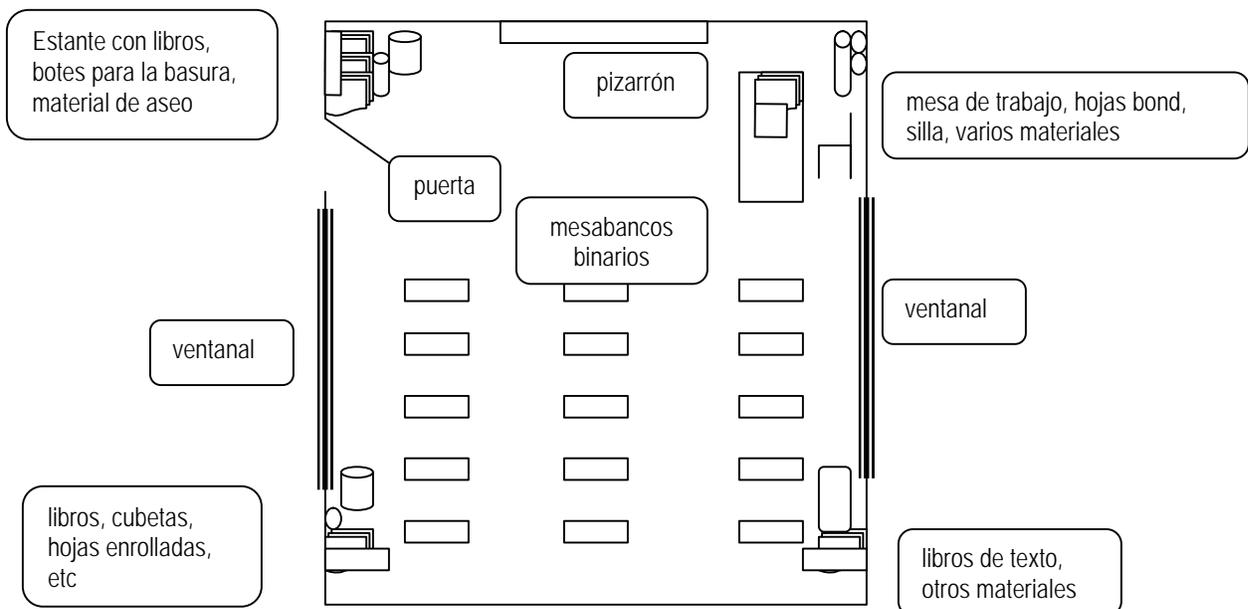
facilite eficientes desplazamientos, factores que dificultan los alumnos y el material estén colocados en lugares más adecuados y que sea fácil realizar actividades individuales o en pequeños grupos, o acercarse a los materiales.

La participación de los alumnos al asignarse su lugar es evidente; disponer los materiales y definir rincones escapa a sus posibilidades. Durante el curso fueron poco perceptibles los cambios que se hicieron en el aula, se minimiza la valoración e intereses que pudieran surgir por el espacio. Dado que los cambios son poco notorios, para dar una muestra de ubicación de los materiales y lugares comunes se describirá la organización del aula observada a mediados de enero.

En esos momentos, a un lado de la entrada, atrás de la puerta estaba un pequeño estante, de un metro de alto por 80 centímetros de ancho, con libros de texto de otros grados, algunas láminas de actividades pasadas; en este mismo rincón estaba el bote de la basura (balde usado para pinturas) y un pequeño cesto con papeles hechos bola (de hojas del cuaderno), botellas de refresco y una cubeta para acarrear aserrín, el cual se usa al barrer el aula.

Esquema 2

Aula del 4° grado en perspectiva



En dirección de la entrada, hacia la pared, en la parte central está sujeto el pizarrón, color verde, de 2 metros de largo por 80 centímetros de ancho; la pintura, en no muy buenas condiciones; a los lados del pizarrón está pegada alguna cartulina y hojas de papel bond con información de las asignaturas de Historia, Biología y Lengua. Las de Lengua están escritas en p'urhepecha, y también está un reglamento interno, en L1 -la traducción es mía-, con las siguientes leyendas:

REGLAMENTO DENTRO DEL SALÓN O DEL GRUPO (escritas con mayúsculas)

1. Kurantarani (*escuchar y comprender u obedecer*).
2. Tarea pauani pauani uani (*realizar las tareas diariamente*).
3. Pauani pauani jurani escuela (*subrayada esta última*) (*venir todos los días a la escuela*).
4. Tepetsintani, upajkuni, upanharini (*peinarse, lavarse las manos y la cara*).
5. Arhinskuechani sesi patsani (*guardar y cuidar todo el material educativo*).
6. No ch'anani ka no uarhipeni (*no jugar ni pelear*).
7. No sipajkurani (*cuidarse las manos de tomar cosas ajenas*).
8. Xarhini jurani escuela (*llegar temprano a la escuela*).

Siguiendo con la descripción de la parte frontal del aula, en la esquina donde se coloca la maestra, ahí tiene su pequeña mesa de trabajo con materiales de papelería, un pedazo de franela y libros de texto; un frasco que contiene lápices y sacapuntas y algunas tijeras. La única silla que hay es la de la maestra; allí deposita su bolso negro de material sintético, el cual contiene un cuaderno, un libro, materiales escolares y sus objetos personales; también ahí queda su infaltable rebozo y chamarra (bajo sombra siempre está presente el frío). La pared del fondo, está vacía, limpia, no hay materiales pegados; más en ambos rincones hay cajas con libros de texto y otros materiales (hojas de papel bond enrolladas, sin usar, y otras con información del ciclo anterior, además de escobas). Éstas son las características del aula de 4º grado, espacio donde tiene lugar la reproducción de la vida social, cultural y lingüística.

3.4 Material básico y asignatura de Lengua

La característica más definitoria que se encuentra en la propuesta de trabajo dentro del aula es que el proyecto de San Isidro prevé la dinámica de la clase como diálogo y que es el instrumento de aprendizaje.

Como también lo menciona el nuevo programa de estudio, el propósito central es propiciar que los niños desarrollen su capacidad de comunicación en la lengua hablada y escrita... (SEP, 1993: 25); entonces, para favorecer esta interacción, la propuesta de la SEP consta de los siguientes materiales educativos para 4° grado en la lengua materna.

Cuadro 2

Material educativo en p'urhepecha: libros de texto gratuito de 4° grado de primaria intercultural bilingüe

Libros para los alumnos	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> ❖ P'urhépecha Jimpo cuarto grado 	<p>Los libros de texto con que se cuenta son uno para cada grado, éstos abordan temas generales de lectura y escritura, pero no contienen temas de Matemáticas en lengua; además, comparados con los libros en L2, son en títulos mínimos. En el caso del libro de 4° grado, como menciona en su presentación, “su elaboración estuvo a cargo de profesores indígenas con experiencia en la enseñanza de la lengua... y la cultura... Los autores consideraron el enfoque comunicativo...”. Revisando su contenido, se encontró que contiene diversos temas sobre la lectura y escritura del contexto, igual para las diferentes asignaturas, excepto para Matemáticas.</p>
Libros de apoyo para los maestros	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> • Guía del Maestro P'urhépecha Jimpo Primer Ciclo 	<p>La guía es sólo para el primer ciclo, 1° y 2° grados, no todos cuentan con el cuadernillo. Ésta contiene el enfoque pedagógico y líneas del Plan y Programas de Educación Primaria: el alfabeto y las normas de escritura, también los propósitos y sugerencias (Soto, 1995: 5). Falta producir avances programáticos, libros para el maestro por cada grado -aunque lo ideal sería por asignatura- o ficheros de actividades didácticas, cuando menos.</p>

También es relevante que el cambio en la enseñanza del p'urhepecha resida en la supresión del enfoque formalista, cuyo énfasis se centraba en el estudio de nociones de lingüística y en los principios de la gramática estructural.

La SEP, en su pagina de Internet (Cfr. *sep.gob.mx*, 2000), hace mención de que para la educación indígena, además de los materiales nacionales, se produjeron libros de texto en lengua indígena,

orientaciones para la enseñanza bilingüe y se realizaron actividades de actualización, tanto por la Dirección General de Educación Indígena como por los programas compensatorios.

Veamos ahora que para la educación primaria general se renovaron los libros de texto y otros materiales educativos, se produjeron avances programáticos y libros para el maestro por cada asignatura/grado, ficheros de actividades didácticas para Español y Matemáticas, además de audiocintas y videos, guías para talleres de actualización, materiales de apoyo para la educación artística y la colección denominada *Biblioteca para la actualización del maestro*.

Estos materiales se sumaron a los ya existentes en las escuelas, como la colección *Libros del rincón*; además se realizaron, por iniciativa federal y estatal, múltiples actividades de actualización.

Cuadro 3

Materiales educativos en L2: libros de texto gratuitos de 4° grado de primaria

Libros para los alumnos	Libros de apoyo para los profesores	Observaciones
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Español Cuarto grado. Actividades ▪ Español Cuarto grado. Lecturas ▪ Matemáticas. Cuarto grado ▪ Ciencias Naturales. Cuarto grado ▪ Historia. Cuarto grado ▪ Geografía. Cuarto grado 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Matemáticas ▪ Fichero de actividades didácticas. Matemáticas ▪ Fichero de actividades didácticas. Español ▪ Libro para el maestro. Historia ▪ Libro para el maestro. Geografía ▪ La colección <i>Libros del rincón</i>, tanto para alumnos como para maestros 	<p>Los profesores de 4° grado no contaban con ninguno de estos libros destinados a ellos.</p>

Es notoria la diferencia de cantidad de materiales entre una lengua y otra; esto, a pesar de los discursos en materia educativa intercultural que, en todo caso, se tendría que estar implementando en todo el sistema educativo nacional y no sólo en educación indígena, donde la actitud se refleja en los docentes al dejar de lado la interculturalidad y el bilingüismo y asumir sólo lo necesario, y donde el resquicio a la lectura y escritura en los ámbitos de interacción social sólo se deja dentro de la familia, sobre todo la oralidad. Se inicia así en el alumno, desde pequeño, la autodesvalorización acerca de su lengua y cultura. Por lo que no es nada fácil asumir una decisión de enseñar en lengua materna, que debería ser al contrario, enseñar en la lengua p'urhepecha y desarrollarla para lograr cierto prestigio y autoestima.

Ahora, cabe hacer una pregunta: ¿Cuándo se iniciará la producción de los libros de texto con los contenidos de las Matemáticas en L1?

Material básico: los libros de texto

Los libros de texto son materiales básicos para la primaria intercultural bilingüe, son la vía inmediata para introducir los propósitos y enfoques de la reforma educativa al aula. También es importante el cómo se apropien los docentes de las propuestas pedagógicas, las formas de utilizar los libros dentro y fuera de la clase; para lograrlo dependen de distintos factores como: las competencias y convicciones del personal docente, la organización y el funcionamiento de las escuelas, y la eficacia de las estrategias de actualización, entre otros.

Los docentes de SI proyectan en su labor cotidiana estos factores, sobre todo se plantean objetivos y metas en función de un diagnóstico plasmado en un proyecto que indudablemente requiere apoyos, como es el caso de los libros de texto que están escritos en el idioma oficial, siendo su lectura de manera mecánica y memorizada (mm) y haciendo a un lado la comprensión y la producción de contenidos tanto por el alumno como por el maestro.

Son, en gran medida estas razones lo que marca la decisión, en la gran mayoría, de enseñar sólo en determinada lengua -que es español-, lo que implica evitarse las fatigas y el trabajo de reflexión para construir materiales, contenidos y propuestas por grado para lograr un currículo propio.

Algunos de los maestros que trabajan en la comunidad son hablantes del p'urhe, otros dicen sólo entender la oralidad, varios lo leen y escriben; entonces, es posible ir generando esas "construcciones y reconstrucciones, vivenciar en este espacio la cultura como contenidos formadores del pensamiento y habilidades" (Silva, 1995: 9).

Sin embargo, las exigencias pedagógicas que se derivan del uso de la lengua materna p'urhepecha implican, en muchos casos, desafíos a la formación y a las costumbres pedagógicas de los docentes, que es a lo que se enfrenta el equipo de profesores de SI. Aunado a esta situación, está el poco material educativo, en particular los libros de texto, para los alumnos y profesores de educación primaria intercultural bilingüe en lengua p'urhepecha como se aprecia en el siguiente cuadro:

Cuadro 4

Materiales en p'urhepecha para toda la primaria

Libros para los alumnos	Libro de apoyo para los docentes
<ul style="list-style-type: none"> • - <i>P'urhepecha Jimpo Primer Grado</i> • - <i>P'urhepecha Jimpo Segundo Grado</i> • - <i>P'urhepecha Jimpo Tercer Grado</i> • - <i>P'urhepecha Jimpo Cuarto Grado</i> • - <i>La educación intercultural bilingüe</i>, cuaderno de trabajo para las niñas y los niños de educación primaria indígena. Primero y segundo grado p'urhepecha	<i>P'urhepecha Jimpo. Guía del Maestro. Primer Ciclo</i>

En un párrafo anterior mencionamos las implicaciones pedagógicas que se derivan del uso de la L1, como desafíos a la formación y a las prácticas pedagógicas de los profesores. El hábito de sólo usar la lengua materna como “auxiliar” al “enseñar” sólo en L2 y medio explicar el tema -una práctica escolar generalizada-, provoca que lo p'urhepecha entre sin motivo de planeación en el trabajo docente y menos los saberes y la cultura de la comunidad, como sostiene Díaz-Couder (2000: 4), donde las lenguas indígenas en México son sólo “ortopédicas” o lengua de “muleta” (Hamel, 1999).

Esto demuestra la mínima valoración de los maestros acerca del uso de la L1 para los contenidos curriculares culturales específicos y la reflexión sobre ellos.

Sin embargo, la Escuela Intercultural Bilingüe de San Isidro ha creado su asignatura de Lengua como la disciplina que por dignidad se ocupa del conocimiento de las cosas y puede preparar a los alumnos para deliberar en las disciplinas más específicas en p'urhepecha. Estas últimas son las acciones que se realizan en la escuela de San Isidro, donde ellos han conformado su proyecto de lectoescritura en lengua P'urhepecha dentro del ámbito escolar y que para los niños de cuarto grado se contempla el desarrollo de las siguientes habilidades, de las cuales sólo se muestra un fragmento (ver anexo 3):

Cuadro 5

Contenidos de asignatura en P'urhepecha para cuarto grado

LENGUA HABLADA	LENGUA ESCRITA
<p>Aiampinintanika uandontskurhintani (exponer y discutir)</p> <p>Uandontskurhini memeni uentani (argumentar)</p> <p>uandontskurhita xanhatati (coordinador o moderador)</p> <p>Aspectos que se facilitan bajo los conceptos de:</p> <p>Uandantsku - Narración.</p> <p>Uandauandaku - Descripción.</p> <p>Uandontskurhiku - Discusión.</p> <p>Uinhaperaku uandotskurhikuri - Argumentación.</p> <p>Aianpetantsku - Exposición.</p> <p>Kurhamarhperaku - Entrevista.</p>	<p>Mitini maru jasi karákata (conocer diferentes tipos de escritos)</p> <p>Karákata aiampitarakucha (textos informativos)</p> <p>Uraku karakateri pari uandontskurhikuucharhu (lengua escrita en la comunicación)</p> <p>Uandaku exatsperaku kéri (la carta)</p> <p>Uandaku exatsparaku sapichu (el telegrama)</p> <p>Aspectos que se facilitan mediante las siguientes actividades:</p> <p>Karaantani mamaru jarhati karakatichani (escritura de diferentes tipos de textos)</p> <p>Arhentani mamaru jarhati karakatichani (lectura e identificación de las partes de un texto)</p>
RECREACIÓN LITERARIA	REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA
<p>Uontani uandaskuchani ka uenhikuchani (creación de cuentos y poesías)</p> <p>Uontani irotantskuchani ka mat'ochakuchani (creación de adivinanzas y trabalenguas)</p> <p>Uontani ch'anankuchani ma arhitskurhu ueratini (elaboración de guiones teatrales a partir de textos leídos)</p> <p>Actividades con los conceptos de</p> <p>Jankurhintani sesi arhini (ejercitación de la lectura)</p> <p>Jankurhintani uontani karakatichani (ejercitación de la creación de textos)</p> <p>Uontani ch'anantskuchani (elaborar escenificaciones)</p>	<p>Miteni tachan járhati uandakuchani materu isi anapuchani (identificación de regionalismos)</p> <p>Identificación y uso adecuado de conceptos; Irarhperakuecha (adjetivos) Mitpitarakuecha (pronombres personales)</p> <p>Conceptos de genero: masculino (t'arhe) femenino (kutsi)</p> <p>Pluralización con las terminaciones (icha, echa, ucha,)</p> <p>Miteni uandaku andakutichani enkasi juramuku ambe uandajka (reconocimiento de oraciones imperativas)</p> <p>Conceptos de tiempos verbales;</p> <p>Pasado - nitamakuarhu anapu</p> <p>Presente - iasi ukurhikua</p> <p>Futuro - enka notki ukurhijka</p>

Esto obedece a que en cuarto grado la meta de enseñanza-aprendizaje sea transferir las habilidades desarrolladas en lengua P'urhepecha al conocimiento del español como segunda lengua, y abordar los contenidos desde el contexto cultural y lingüístico; asimismo, transferir las destrezas lingüísticas y de reflexión en correspondencia con la L1 y la L2, lo que significa hacer uso coherente de la L2 con manejo de conceptos.

Con la mención de estos elementos, que constituyen “el alma” del quehacer docente, queda evidente la ausencia de un programa validado y el escaso material en L1, situación que no se presenta en los materiales en L2.

Pensando en una situación hipotética, si la mayor parte de los materiales fuera en la L1, ¿cuál sería la actitud y decisión del docente?

Lo anterior nos lleva al siguiente capítulo, en el que se hace el análisis de la práctica escolar en el contexto de dos lenguas, un problema que ha trascendido dentro del Sistema Educativo Indígena en Michoacán.

CAPÍTULO 4

PRÁCTICA ESCOLAR UNA REVALORIZACIÓN EN LENGUA P'URHEPECHA

El propósito de este capítulo es dar a conocer los avances sobre el proceso de interacción generada en la práctica cotidiana dentro del aula de cuarto grado a partir de las clases de lengua.

Se pretende dar una idea acerca del ambiente de enseñanza y aprendizaje de una Escuela Indígena Intercultural Bilingüe, denominación que oficialmente da el sistema educativo a los centros escolares indígenas. Puede decirse que la idea del mismo es mostrar de manera descriptiva lo que ocurre en el aula, pues, según muchos estudios, el aula es uno de los espacios que requiere más documentación (Candela, 1999 Carrillo, 1999).

En esta parte del estudio se destacan tres áreas fundamentales de la enseñanza: los métodos de enseñanza, el desarrollo de la lecto-escritura en lengua indígena, y la enseñanza del español como segunda lengua. Centralmente opté por los dos primeros, pues entre los problemas a resignificar en la lengua p'urhepecha, están estas prácticas pedagógicas que originan las condiciones del producto colectivo y exitoso del conocimiento escolar. En ello resalta la idea de dotar a los alumnos de conocimientos, destrezas y normas esenciales para comportarse comunicativamente, no sólo de manera correcta sino también, y sobre todo, adecuada a las características del contexto y de la situación en que tiene lugar el intercambio comunicativo en su región (Swain 1980; Canale, 1983, y Hymes, 1984, citados por Lomas, 1999:35); competitivos, pues, con las escuelas de los demás subsistemas de educación, como las primarias generales y particulares entre otras. Según, también, los planteamientos de la reforma educativa de la SEP (1993).

Se eligió al grupo de cuarto grado, por los resultados de las pruebas del diagnóstico de habilidades y conocimientos en español y p'urhepecha. Otra razón fue la actitud de la docente en relación con la lengua materna y su desempeño en el aula, que pudo evidenciarse en el análisis de la interacción verbal, en las observaciones de clase con el contenido, la carta y la construcción de oraciones, definidas luego de revisar otros temas de lengua. Así, estas actividades de producción permitieron observar el desarrollo de las competencias lingüísticas y cognitivas en general. Advierto que las clases son segmentos representativos de la práctica en la L1 que allí se despliegan.

Por lo tanto, dentro del proceso que desarrolló la docente se expresan esquemas básicos de organización dentro de las clases de lengua, dimensiones que agrupadas en prototipos de análisis y cortes de interacción en situaciones escolares facilitó crear un orden para distinguir sus múltiples entrecruces.

En este sentido, es necesario el análisis detallado de lo que sucede en el aula, con el objeto de identificar las condiciones propicias para el aprendizaje de contenidos y lengua que después podrían servir de base para promover nuevas prácticas educativas. A continuación describo los elementos metodológicos que permitieron desarrollar actividades de análisis hacia un desarrollo cognitivo y de habilidades lingüísticas más favorables.

4.1 Del aula multidimensional a una sistematización

El material seleccionado para la experiencia de análisis es una clase con el contenido curricular de la carta (ver libro *Purhepecha jimpo*, cuarto grado, 1999:12-18 y *Español actividades*, 1998:118-121) y otra, relacionada con la construcción de oraciones, esto mismo permite precisar las secuencias con sus definiciones. La clase y las oraciones tienen la finalidad de lograr algunos puntos de refuerzo o contraste. ¿Por qué elegir el tema de la carta? Puedo esgrimir tres razones: una, que enseñar a escribir es producir textos —y no sólo palabras o frases sueltas— en situaciones comunicativas reales, donde el carácter metalingüístico —gramática, ortografía, etcétera— le sigue a la actividad de producción. Una segunda razón es que los alumnos deben contar con una estrategia de producción apoyada en:

- Una capacidad para representar las situaciones por escrito
- Competencias que le permitan escoger el texto que mejor convenga a la situación y empatía con las características lingüísticas
- Las competencias lingüísticas generales (sintácticas, lexicales, ortográficas) mínimas necesarias para todo texto,
- Una aptitud para administrar globalmente la actividad de producción, considerando los diferentes tipos de texto (Jolibert, 1993:15).

Un tercer argumento es que no basta producir textos sino que es necesario aprender a producirlos. Aquí la maestra juega el importante papel de lograr los instrumentos y criterios adecuados para su clase de lengua y que no quede en recetas, sino en una vida escolar educativa unida a un proyecto.

La carta tiene otra implicación como escrito social: leer para escribir. Se trata de desprender del texto el secreto de su especificidad y de su funcionamiento (Jolibert, 1993: 68). ¿Cómo se presenta? ¿Cómo funcionan? ¿Cómo están realizados? Evitar las divagaciones de escribir por copia, como pasa a menudo. Por tanto, la docente busca en su observación sistemática desprender reglas de funcionamiento: ¿Cuál es el inicio del texto?, ¿cuál es el cierre y cómo progresan desde uno hacia otro tiempo de los verbos?, ¿qué sistema forman?, ¿qué registro de lenguaje?, etcétera.

Lo anterior lleva a preguntarse: ¿Por qué escoger una carta, cuando hoy existen otros medios más rápidos? La respuesta dada a ella está pensada desde el contexto:

1. Se puede estar seguro de que el mensaje llegue a la persona indicada
2. Se deja constancia escrita, que luego sirve de referencia.
3. Representa un ahorro de tiempo y dinero.
4. Hay diferentes tipos de carta.
5. Permite que se construya la imagen del destinatario.
6. Permite que se aprenda a solicitar y a argumentar.
7. Permite que se aprenda la gramática y la ortografía.

De manera puntual, la carta tiene elementos que la hacen accesible como práctica social, educativa, comunicativa y referencial. Son motivos por los que los libros de texto gratuitos de español, de cuarto grado, globalizan los contenidos con el objetivo de que los alumnos aprendan a generalizar sus conocimientos. Además en estos libros se ofrece la oportunidad de acudir a otro tipo de textos —fábula, informativo, carta, cuento, etcétera— que tienen relación con los cuatro componentes. Como se observa en el libro de español, cuarto grado. Actividades donde el niño elabora cuentos, cartas y recados, y de este modo aplica y desarrolla conocimientos relacionados con el sistema de escritura (SEP, 2000). Igual, se pone énfasis en que los alumnos comprendan la funcionalidad de la escritura, no sólo con fines comunicativos sino también lúdicos (para más detalles del ejercicio de la carta, ver el cuadro 1 de este capítulo). Su importancia está en que, en la didáctica de lectoescritura, es de los textos que se recomienda trabajar con más frecuencia (Jolibert, 1993)

Con este bosquejo del contenido pude trazar la trayectoria de la clase e interpretar, por medio de los cortes, de interacción escolar que mostraron las tareas propuestas, los modos y formas de organización, así como las estrategias empleadas. Las dimensiones del análisis en la transcripción de las clases y las entrevistas con la maestra, se sistematizan en el cuadro 8 de este capítulo.

Respecto al plan de trabajo, se hace necesario aclarar que la profesora mostró una planeación general ¹ y, acerca del tema La carta, sólo unas líneas donde plasmó sus objetivos, situación que orilló a reconstruir el posible propósito y contenido del tema a partir de lo observado y las pláticas con la maestra, lo que puede hacer pensar en una planeación deficiente o, incluso, su ausencia. Pero, como ella dijo: Ya no “hacía falta”, ya lo “tenía en la mente”.

¿Qué factores me permitieron definir la labor de la docente como “atípica” en cuanto al logro del proceso cognitivo y desarrollo de habilidades lingüísticas? Fue el resultado del trabajo de observación y un tiempo de cinco meses para elaborar, validar y aplicar las pruebas de diagnóstico en ambas lenguas: P´urhepecha, L1 y español, L2.

Tomando en cuenta estos hechos, surge una pregunta: ¿cómo comprender lo que sucede dentro del aula de manera más integral? Una posible respuesta puede ser encontrada en el concepto de la multidimensionalidad ² que representa lo que ocurre dentro del aula, al producirse el proceso de enseñanza y aprendizaje por los intercambios verbales y no verbales entre la maestra y sus alumnos.

El carácter multidimensional del ejercicio docente en el aula de 4° grado, permite ubicar el aprendizaje comunicacional en el grupo por medio de cortes que son imaginarios, dimensionados, y muestran las partes de una realidad para su estudio. Lo que se lleva a cabo con diferentes cortes escolar, realidades del proceso educativo propuestas aquí como cortes de interacción en situaciones escolares, esto permite aproximarnos a una propuesta de dimensiones de análisis (ver apartado 4.5). Una propuesta para esclarecer el concepto metodológico de cortes de situaciones escolares es que, estos son sucesiones imaginarias, dimensionadas, que muestran partes de una realidad, el aula, donde se realizan actos de interacción constantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje por parte de la maestra y alumnos. Las dimensiones, finalmente, son las que permiten trabajar con un orden frecuente durante las clases y posibilitan el avance en el aprendizaje y el desarrollo de los educandos. Aunque estas dimensiones de análisis (uso de la L1, didáctica, interacción, texto y evaluación) se pueden trabajar por separado, es decir, agotar una como un solo estudio o una línea de trabajo. En este caso el propósito es observarlas de manera

¹ Desde un inicio del trabajo de campo le fue solicitado su plan de trabajo a cada profesor, que nunca nos negaron, simplemente en cada ocasión se pretexto algo retardatorio para su entrega, excepto el de 5° y 3° grado. Desconfianza, quizás esa fue la razón, porque sí se elaboraron, incluso, dentro del horario de la escuela aparece un tiempo para esta actividad, igual era un requisito para cobro del incentivo económico del Programa Compensatorio PARE. Esto lo corroboramos, observando reuniones de los docentes por grados para su elaboración, confirmado por el director. También los planes eran una fuente de muestra respecto a los avances en los contenidos y poder elaborar, aplicar las pruebas de diagnóstico, esto originó el retraso de la actividad que se superó con las informaciones verbales y las observaciones dentro del aula

² Tusón (1991) menciona que el uso oral en general y el dialogal, en particular, es multidimensional y multicanal. Ella lo especifica a lo oral, pero, en este caso se propone para el aprendizaje comunicacional e interactivo

concatenada y poder comprender ciertos fenómenos que suceden dentro del aula con un enfoque más integral.

En especial este proceso educativo en L1 y L2 exige a la maestra un esfuerzo mayor de manera tal que repercute en sus valores identitario, lingüístico, cultural y educativo.

4.2 Práctica escolar: organización de la experiencia

Como consecuencia de lo observado, la revisión del Libro del maestro (SEP, ver cuadro 1) y el plan de trabajo de cada profesor, que nunca nos negaron (aunque siempre acompañado por algún pretexto para evitar su entrega, excepto 5° y 3° grado), se delineó la necesidad de reconstruir el propósito y contenido del tema en cuatro componentes que programa la SEP. Para elaborar el contenido tomé como base el programa de estudio de Español de educación primaria (SEP, 2000) del que retomo un cuadro en su estructura, no así su contenido. Advierto que es en relación con el tema La carta y el resultado es el siguiente:

Cuadro 1

Propósitos y contenidos de elaborar la carta

Componentes	Expresión oral	Lectura	Escritura	Reflexión sobre la lengua
Apartados de cada componente	Funciones de la comunicación	Funciones, textos y características	Funciones, textos y características	Reflexión sobre códigos orales y escritos
Propósitos	Reconocimiento y uso de las distintas funciones de la comunicación	Función, características y contenido	Uso de la escritura con distintos propósitos	Reflexión sobre las características de la lengua para autorregular su uso.
Contenidos	Dar y obtener información: relatar hechos, explicar, ejemplificar. Regular y controlar acciones: preguntar	Carta informal: relatar, expresar sentimientos, informar; destinatario, saludo, desarrollo y final	Descripción: explicar, informar	Interpretación de palabras a partir de su significado sintáctico-semántico
Observaciones	Para realizar este cuadro se revisaron los siguientes libros: Español de actividades (SEP, 1998), páginas 118-121(ver anexo 7). Plan y Programas de estudio (SEP, 1993), páginas 36, 37 y 38. Avance programático (SEP, 1997), página 58. Programa de estudio de español de educación primaria (SEP, 2000) página 43 a la 49. El actual libro de Español, actividades, del alumno (SEP, edición 2002) presentan alguna modificación, del contenido de la carta. El libro P'urhepecha Jimpo de 4° grado (SEP, 1999) páginas 12, 13, 14, 15 y 16, 17, 18 (ver anexo 8). Proyecto de Lecto-Escritura de la Lengua P'urhepecha en el Ámbito Escolar (PLELPAE, 1999-2000). Revisamos la propuesta de contenidos en la asignatura de Lengua, del proyecto.			

Esta organización, en cierto modo, es una propuesta –ideal, tal vez- que orienta varios temas en español. Aquí, se limita sólo al contenido de la carta y que la maestra logra practicar parte de estos propósitos y contenidos, lo que se puede percibir más adelante en el análisis. Aclaro, este cuadro es una referencia del posible esquema organizativo de la profesora de 4º grado, que me apoya en la comprensión del desarrollo de las clases de Lengua, y la intención no es su análisis.

Observación de clase: elaboración del sobre y la carta

En relación con las observaciones de clase, la particularidad característica fue su cotidianidad natural, de acuerdo con el tiempo, planeación y necesidades acostumbradas de la maestra. Esto permitió el registro de clases de todas las asignaturas, pero, en especial, interesaban las que trataban acerca del uso la lengua español y el p'urhepecha. Así le denominan los maestros en su proyecto interno a la asignatura de Español y esta escuela primaria intercultural bilingüe es, hasta el momento, la única que posee un proyecto en construcción y la práctica respecto al uso y enseñanza de las lenguas –P'urhepecha y español- en la región. Inicio con la clase donde se desarrolla el contenido de la carta y que, centralmente, ocupa este análisis:

Transcripción y traducción: Elías Silva Castellón

Tema: Elaboración del sobre y la carta.

Clasificación: Asignatura de lengua.

Observación: Clase, 4º grado, desarrollado por la maestra...

Fecha de observación: 14-10-99

Lugar: Escuela Primaria Intercultural Bilingüe Miguel Hidalgo de San Isidro, Mich.

Resumen: Después del ritual de formación de los alumnos, el maestro de guardia indica la entrada a las aulas, pero en ese momento se le solicita en la dirección para aclarar algunas cosas urgentes. Por este motivo se delega a cada profesor que se haga cargo de su grupo, lo que genera la entrada al aula a las 9:10 horas.

A una instrucción de la maestra, los alumnos de 4º grado avanzan en fila, tranquilos y ocupan sus lugares mientras platican. En tanto, la maestra retrasa su ingreso unos minutos debido a que intercambia información con otros colegas acerca de las actividades extraescolares.

Cuando ingresa al aula, saluda a sus alumnos. La mayoría responde y se nota cómo baja la intensidad y el ritmo de la conversación. Esto sucede mientras se dirige a su lugar. Ya ahí, sacude el polvo de la mesa y de la silla con una franela; deposita su bolso mientras interroga, acerca de la tarea que consistió en palabras que empiezan con *ca, co, cu*. Si ésta se cumplió o no, la respuesta de los alumnos sucede primero entre ellos, y luego se dirige a la maestra en cuestión de segundos.

Esta actividad introductoria y de revisión ocupa un poco más de una hora y consta de situaciones como retomar el tema, ejemplificar y realizar la actividad: Lectura en voz alta de alumnos voluntarios, y luego los indecisos. Para finalizar, pasan a escribir las palabras en el pizarrón. Durante este tiempo, el trabajo se interrumpe en dos ocasiones (la madre de un alumno y un vendedor de libros. A ambas personas, la maestra les dedicó un tiempo aproximado de 20 minutos). La maestra cerró la actividad con la revisión y calificación numérica de los cuadernos de varios alumnos.

Cerca de las 10:40 horas inicia otra actividad, indica el material necesario para elaborar un sobre. Algunos todavía están corrigiendo las palabras de la tarea que se convirtió en todo un ejercicio; aprovecha este tiempo y forma equipos de trabajo de sólo niños y niñas con niñas mientras también califica la tarea porque se lo piden los alumnos.

La primera actividad siguió paralela a la segunda hasta el momento de conformar los equipos y repartir el modelo de sobre para su elaboración. Entre el apoyo y la explicación de la actividad que brinda la maestra, y lo mismo entre los alumnos, ésta se prolonga hasta las 11:10 horas, momento en que se escucha el silbato que indica el recreo y que los alumnos reciben con gritos y ruidos alegres.

En razón a una reunión "relámpago" de los docentes, el recreo termina a las 12:00 horas. Luego de repetir la formación, los alumnos pasan al aula, se ubican en su lugar, todavía con alimentos que comen aprisa mientras otros los guardan. En el momento de retomar el tema, la profesora muestra una estructura de carta escrita en el pizarrón e indica a cada uno que escriba su texto, para luego pasar a leerlo. Plantea la pregunta: ¿Qué es una carta?, que pide como definición. A su término se repite la lectura individual frente al grupo. Luego que pasa un tiempo les dice: Saquen el libro *P'urhepecha Jimpo*. En esta situación, al inicio de la lectura, de nuevo es individual y voluntaria -enseguida anima a los indecisos- a leer en voz alta para su reflexión y enriquecimiento grupal.

Después de esta actividad, les propone realizar o terminar la carta que comenzaron. Recalca que con letra bien hecha y en hoja limpia, lapso en que se dedica a apoyar y supervisar el trabajo. Permite turnos para salir al baño. Cerca de la 1:45 pm, saca un sobre y les dice que allí deben depositar la carta con los datos necesarios. Ellos ejecutan la indicación. Más adelante, los alumnos se inquietan. Terminan lo indicado. Algunos se acercan para pedir que se les revise; otros guardan en sus mochilas el trabajo, listos para salir a la 1:50 pm. El equipo al que le corresponde hacer el aseo ya está listo con aserrín húmedo y escobas.

Haciendo uso del video, la cinta de audio y las hojas de observación se efectuó la transcripción de la clase para constituir el siguiente diseño:

Cuadro 2

Estructura de la clase con el tema: La carta, 4° grado, 1999

Etapas	Materiales	Actividades de la maestra	Leng MA	Leng AOS	Actividades de los alumnos	Observaciones
Introducción	Cuaderno Libros de español	Revisa la tarea e indica: <i>Revisen su libro de lecturas</i>	L2	L1	Hojean, leen su libro de español lecturas	Todos en su lugar, se omite el ritual de pasar lista
Advertencia	Pizarrón	Les dice: <i>Van a pasar de uno por uno</i>	L1	L1	Varios se apresuran a escribir en su cuaderno	Cierta tensión
Actividad		Otorga turnos, pregunta para las correcciones en las palabras con <i>ca,co,cu</i> .	L1	L1	Escriben palabras en el pizarrón, corrigen los errores	Tensión se traduce en decisión
Lectura		Ordena que "pasen al frente a leer".	L1	L1 L2	Pasan los voluntarios, luego los y las indecisas	Decisión es participación
Transferencia de L2 a L1	Pizarrón, gis	Pregunta el significado de las palabras escritas en L2 a L1	L1 L2	L1 L2	Respuestas en L1 a coro	Inician con timidez
Copiado	Cuadernos	Ordena escribir las palabras en L1 y L2	L1 L2	L1 L2	Escriben y deletrean en L2. Se movilizan y comparten	Ambiente de convivencia
Actividad explicativa	Hojas, sobres para carta	<i>"Ahora con este papel vamos a hacer unos sobres"</i> , por equipos muestra como realizar el sobre. Cada uno hace el suyo.	L1	L1	Preguntan, conversan con la profesora. Los equipos son por sexo	Atención centrada, participación activa

Revisión	cuadernos	Revisa y asigna una cifra a la tarea anterior, mientras da indicaciones	L2	L1	Algunos se acercan, otros la esperan y siguen con la nueva tarea	Convivencia, se mueven libres y se apoyan
Explicación técnica	Sobre	Ayuda y explica la actividad	L1	L1	Comentan entre ellos	Interrumpe el trabajo y salen al recreo
Explica con un esquema	Modelo de carta pizarrón	Explica los datos que lleva el sobre y el texto de la carta,	L1	L1	Observan y preguntan	Se concentran en la explicación
Redacción	Hojas, sobres	Establece que redacten la carta, rotulen el sobre	L1	L1	Dudosos en copiar o escribir una carta propia	Cierta tensión
Lectura	Textos de cartas	Indica, <i>pasen los que terminaron</i>	L1	L1	Pasan seis entre alumnos y alumnas	Tensión en los rezagados, aplauden
Lectura grupal reafirmación conceptos	Libro de P'urhepecha	Plantea interrogantes ¿Qué es una carta? ¿Para qué es una carta? Pide lean en la pagina 15, indica los turnos de lectura y explica el texto	L1	L1	Respuesta en coro y por escrito, dos alumnos leen, los otros van siguiendo en coro desordenado	Desaparece la tensión están atentos
Redacción	Sobres	Plantea escriban una carta, y los datos en el sobre	L1	L1	Atentos escuchan, hay murmullos. Al terminar lo depositan en el sobre	Ambiente tranquilo
Supervisión		Pasa rápidamente por los mesabancos y observa los avances o revisa los concluidos	L1	L1	Arrancan la hoja escrita de su cuaderno y lo depositan en el sobre, otros se detienen y leen en voz alta.	tranquilos
Tarea	Libros y cuadernos	Les dicta una pagina del libro de matemáticas y que terminen la carta	L1	L1	Se paran, platican, silban	Ambiente de inquietud

En la clase observada se identifican tres momentos básicos: inicio, desarrollo y cierre; así como varias subetapas que tienen su particularidad por el uso de la L1 y L2, y sus modificaciones durante el proceso. También las situaciones que la docente traza en su camino, la planeación y el desarrollo, consiste en las tareas, formas, estrategias empleadas y la reflexión de los avances y retrocesos para luego establecer los cambios pertinentes en lo mediato.

El desarrollo de la clase se puede resumir de la siguiente manera: primero, la maestra propone manipular algo concreto: La elaboración del sobre donde ella explica y muestra a cada equipo la forma de realizarlo; segundo, alienta y pide que le expliquen, por escrito, qué es la carta. Acto seguido, leen su texto frente al grupo. Y tercero, provoca a los alumnos cuando, sin más explicación, les pregunta qué es necesario para que un escrito sea una carta. (Ver anexo 9).

145	Ma		¿Ka ampe uetarhisini pari juchá eiankuani?
146		Tr	¿Y que se necesita para que nosotros platiquemos?
147			¿Para axani, ambe uetarhisini?
148		Tr	¿Para mandarlo, qué se necesita?
149	Ao		(PB) Nombri jatsikuni..
150		Tr	Ponerle el nombre
308	Ma		Jo, es una parte de la carta, pero indé arhinasindi salu..
309		Tr	Sí, es una parte de la carta, pero a eso se le llama salu..
310	AO		..do

Cuarto, también retoma el conocimiento que los alumnos tienen acerca de otros medios y se posibilita una comparación:

494	Ma		¿Si van a poder o no?
172	Ma		Carta axakuani ¿ka ampé matiru jimpo? (PB)
173		Tr	Enviarles cartas ¿y con qué otro medio?
174			¿ampe matiru jimpó enka juchá no uajka karakuani?
175		Tr	¿con qué otro medio si nosotros no podemos escribirles?
178	Aa		telefoni jimpó uandajpani
179	Tr		Hablarles por teléfono

Quinto, recurre al apoyo del libro de texto P´urhepecha Jimbo (PJ) para confirmar lo expresado por los alumnos o en su defecto, las omisiones y los nuevos elementos de aprendizaje. Sexto, el libro de texto es un medio por el que la maestra coordina el ejercicio de lectura, lo que implica que ella misma lea, los alumnos se faciliten los turnos a las preguntas y respuestas, aclaraciones y nuevas dudas. Séptimo, el reto que plantea la profesora a sus alumnos, de elaborar, redactar la carta. Octavo, la interacción maestra-alumno y alumno-alumno es evidente durante toda la clase. Noveno, justo en el proceso de elaborar la carta se observa la autocorrección, la participación individual y grupal, las claras y oportunas intervenciones de la maestra, que posibilitan se mantenga el nivel de participación. Décimo, ella reafirma lo pretendido con un esquema de sobre y carta que ensaya en el pizarrón. Undécimo, hay un cierre del ejercicio con la lectura de algunas cartas y su colocación dentro del sobre con destinatario y remitente.

Las actividades se organizaron de tres maneras: Por equipos, por grupos e individuales. En la parte donde se elabora el sobre, la maestra indica y muestra la manera de realizar la actividad que es por equipos. En la segunda, todo parece indicar que siempre se está en colectividad; se generan respuestas grupales, la interacción también es así. Pero en ambas, siempre emerge la individualidad, no el individualismo, es decir una manifestación de la diversidad.

Observación de clase: La construcción de oraciones

Otra clase observada, y del que se tiene la transcripción, es la de un ejercicio sobre la construcción de oraciones en español en tiempo pasado, mismas que luego se tradujeron a L1. Ahora muestro la estructura de la clase y enseguida el resumen que permite reforzar el trabajo analítico:

Transcripción y traducción: Elías Silva Castellón

Tema: La construcción de oraciones

Clasificación: Asignatura de Lengua.

Observación: Clase de 4° grado, desarrollado por la maestra...

Fecha de observación: 11/04/2000

Lugar: Escuela Primaria Intercultural Bilingüe Miguel Hidalgo, de San Isidro, Mich.

Cuadro 3

Estructura de la clase con el tema: La construcción de oraciones, 4° grado, OC 11/04/2000

Etapas	Materiales	Actividades de la maestra	Leng MA	Leng AOS	Actividades de los alumnos	Observaciones
Introducción	Cuadernos	Omite ritual –pasar lista, etcétera- la contextualización para la clase proviene de "lo que hicieron ayer"	L2	L1 L2	Escuchan la indicación, comentan, hay movimiento, algunos se mueven de sus lugares	La atención se centra en la maestra un tiempo y comentan sus cosas a la vez sacan sus cuadernos
Indicación	Cuadernos, libros de texto en L1 y L2	No hay texto, la explicación se reduce a "me iban a hacer cuatro oraciones ¿Qué hicieron ayer?, ¿sí?, en español"	L2 L2	L1	Solo escuchan, mucho después preguntan cuántas oraciones se van a realizar	Distraídos
Petición	Cuadernos	Pide la escritura de cuatro oraciones "rapidito, rapidito"	L2	L1	Escriben y desde su lugar recitan las oraciones que van construyendo	La actitud de las niñas es más tranquila
Supervisión	cuadernos	Auxilia a los que se lo solicitan, lo corrobora al expresar: "Bonita letra porque van a pasar a decirlo".	L2	L1 L2	Cantan, silban y leen los niños- sus oraciones, se mueven de sus lugares	La maestra lentamente recorre el aula sin detenerse a menos que le pidan el apoyo
Primera revisión lectura	cuadernos	No palomea, sólo da la orden: "Los que quieran pasar a leer no me los voy a estar, ahí, jalando".	L2	L1 L2	Lectura individual. Se resisten, algunos se niegan, una niña toma la iniciativa	La negativa es por quien pasa primero
Explicación		Explica el procedimiento del ejercicio con un ejemplo para afirmar y proporcionar pistas.	L2	L1 L2	Algún dialogo breve respecto al ejercicio	
Segunda revisión escritura	Cuadernos, pizarrón, gis	Revisa las lecturas de las oraciones y apoya en la detección y corrección de los errores	L2	L1 L2	Pasan todos a escribir su oración Inicia un alumno, enseguida las alumnas, desde allí apoyan a corregir las oraciones	En una ocasión la maestra soluciona de manera directa. Los alumnos muestran inquietud se mueven con frecuencia en su banca
Confirmación, conceptualización de L2 a L1, evaluación	Pizarrón, gis cuaderno	Pide la traducción oral a L1, pregunta: "¿Quién quiere decir: yo brinqué?" Retoma la lista de oraciones que están en el pizarrón. En algunas, pregunta, ¿En qué tiempo están? Al terminar, les dice que los escriban.	L2	L1	La respuesta viene de la mayoría. "Ji tsankuaraska", luego de la traducción oral, los escriben en su cuaderno.	Hay una explicación y la pregunta, no se especifica en qué lengua.

Resumen de lo observado

La entrada al aula inicia con un retraso, a las 9:15 aproximadamente. Hoy amaneció el campo con bastante escarcha –estas mañanas frías son frecuentes y drásticas en esta temporada, pero hoy es un poco raro- por lo que, dentro del aula se esperó un rato más a los otros alumnos, pues están presentes sólo seis. Entre tanto, la maestra les hace algunos comentarios acerca de las tareas y el frío que hace y se asoma a la puerta para ver si no aparecen algunos otros alumnos y estos se distraigan en la entrada de la escuela.

Llegan otros alumnos y entonces les indica que realicen oraciones acerca de lo que realizaron el día anterior en su casa. Mientras los lugares vacíos se van ocupando. Ya encaminada la actividad, en el tiempo en que transcurre, los niños comentan, preguntan entre ellos, se reclaman cosas, comen. También recortan, comentan acerca de la cámara de video, igual silban, cantan y tararean música p'urhepecha, leen libros, etcétera.

La maestra interroga si terminaron o, en su caso, que repitan el ejercicio. En ocasiones le preguntan si "en p'urhe o turhí". Cuando ve que la mayoría concluyó su tarea, les indica que pasen al frente para leer sus oraciones. Algunos espontáneamente dicen que sí; otros dicen que no quieren pasar. Ante esto, la maestra declara: "Si quieren, sí; si no, no lo hacemos. Un alumno pasa y lee.

Sucesivamente pasan otros hasta que interrumpe una señora y la maestra sale a atenderla, pero no sin antes indicar que sigan pasando a dar su lectura, a lo que dan cumplimiento. Algunos leen de prisa. Las niñas con voz apenas audible. Otras se cubren parte de la cabeza con el rebozo o la cara con el cuaderno, pero dan lectura al ejercicio. A su regreso, la maestra pregunta si todos pasaron a leer. Dos alumnos señalan a quienes no lo hicieron y sin más comentarios pasan y leen. Al término de esta actividad, la maestra dice que ahora pasen al pizarrón y le escriban una oración por alumno sin que se repita.

Cuando pasan y escriben con errores, se les pregunta si está bien escrita la oración. Cuando no lo está algunos corrigen rápidamente, otros tardan más o escriben una oración repetida, por lo que tienen que iniciar de nuevo. En cuanto termina esta actividad individual-grupal, pasa la maestra a señalar los errores

que no detectó el grupo: acentos, sílabas confusas, ejemplo: gague –gue con j- para la palabra jugué. Cambian verbos que están en otro tiempo, palabras con mayúscula o minúsculas que la maestra corrige o invita a un alumno a que corrijan. También salen los que espontáneamente corrigen su oración.

Luego de este ejercicio de correcciones, la tarea que sigue es que escriban en su cuaderno y traduzcan al p'urhépecha, suceso que acontece de manera semejante como con el español, pero con mayor rapidez.

4.3 Implicación del diálogo en la clase

¿Qué connotaciones tienen estas estructuras de la clase de Lengua planteadas en la práctica con 4° grado? ¿Qué implica desarrollar estos fines contra las que se practican en la cotidianidad de la gran mayoría de los docentes de educación indígena intercultural bilingüe? ¿Cómo se refleja dentro de la institución con respecto a otras? No es posible responder a todas estos cuestionamientos, pero sí se puede caracterizar y describir lo que observamos dentro del aula y la escuela de San Isidro.

Las sesiones de trabajo con los alumnos en 4° grado tienen como mínimo el desarrollo de cuatro temas por semana en L1 que se plantean a partir de la exposición generadora de la maestra, sesión de preguntas y respuestas, comentarios y sugerencias. El debate en ciertos momentos es iniciado por los alumnos o planteado por la maestra, también de la lectura colectiva de algún texto de los libros de los alumnos. Por ejemplo, en esta clase, en el tema La carta como medio de comunicación, se utilizó el libro P'urhépecha Jimpo 4° grado (ver anexo 8).

¿Qué es lo que puede plantear el éxito dentro de la clase en alumnos con una lengua estigmatizada? Los logros en una clase más interactiva ocurren por el uso de la lengua materna y la contextualización, como lo plantea De Puig y Bosch (1992, en Pomar 2001: 10). Ellos destacan que la peculiaridad de los contenidos-narraciones debe radicar en el hecho de que los personajes deben ser de la misma edad que los alumnos, que vivan y cuenten sus experiencias, discutan entre sí sus ideas y opiniones respecto a lo que sucede en su rededor: En este sentido, su interés por la corrección de los argumentos y la coherencia entre pensar y hacer puede servir a los estudiantes que los utilizan como modelo de referencia cuando ellos mismos se encuentran en la situación de elaborar un pensamiento o seguir una discusión (Lomas, 1999).

Sobre la lectura y exposición previas, los alumnos proponen ideas y/o plantean cuestiones para iniciar la actividad y, a partir de aquí, la maestra condujo el diálogo-clase, es decir la interacción. Pero se tiene que involucrar más al alumno en la selección de las tareas, según observo. Con todo lo expuesto, es evidente que, en el caso p'urhepecha, el contexto lingüístico, histórico, cultural y escolar permite las discusiones, la comunicación y el aprendizaje dentro del aula donde la interacción lingüística permite el manejo de conceptos que tienen origen filosófico (Cf. Franco, 1994), sobre todo, como lo muestra la siguiente cita:

*"La **eranaskaku**³* se construye a través de la **uantakua***, ésta conduce al niño a una **eranaskaku*** permanente en y sobre su existencia. Educarse en la escuela asimilada conducida por un **jorhentspiri***, por un **jorhentati*** y en la institución familia-comunidad la acción se da por un **arhijatspiri*** siendo su modelo la realidad mediata (no como un aquí-ahora), sino como un **sururi*** que da continuidad y construye en ese quehacer de **arhijakuani***, tomando también la diversidad y lo intercultural que se va allegando en la comunidad y en la región por otros medios" (Silva: 1995: 29).*

La propuesta de trabajo, en suma, se basa en el descubrimiento a través del diálogo y de la reflexión, desde la convicción de que el aprendizaje se lleva a cabo, en primer lugar, con el intercambio entre los niños y su entorno familiar y social (los otros niños, las madres y los padres, los familiares, los amigos, el maestro y todos). Por tanto, es pertinente plantearse cuál es el papel del docente en estas sesiones de interacción, diálogo-clase. El maestro debe ayudar a los alumnos a implicarse en la discusión y para ello Lipman, Sharp y Oscanyan (1991: citados en Pomar, 2001) proponen cuatro condiciones importantes: El compromiso con la investigación filosófica, la ausencia de adoctrinamiento, el respeto por la opinión de los niños, el recurso a su confianza y agrego en este caso p'urhepecha, la autoestima lingüística.

¿Qué debe hacer el maestro al conducir una discusión con más orientación filosófica?, ¿qué implica lo filosófico con la interacción?, procurar que los alumnos hablen para conseguir que expresen su punto de vista o sus opiniones, ayudarlos a clarificar las ideas expresadas, a explicar sus puntos de vista, interpretar el significado de lo que se dice, buscar consistencia, pedir y dar argumentos, introducir puntos de vista alternativos y examinarlos, y relacionar las ideas que surgen del diálogo con su propia experiencia cotidiana.

En resumen, y usando una cita para ilustrar (Pomar, 2001: 120), "...el maestro anima a los estudiantes a tomar la iniciativa, construyendo sobre lo que ellos intentan formular, ayudándolos a cuestionar las afirmaciones implícitas en las conclusiones a las que ellos consiguen llegar y sugiriendo

³ **eranaskaku**, reflexión interior; **uantakua**, la comunicación, discurso por la palabra; **jorhentspiri**, quien esta cerca de la luz y el calor; **jorhentati**, quien esta cerca de la luz y el calor y lo puede compartir; **arhijatspiri**, quien reflexiona junto con alguien; **sururi**, prolongación vida-activa sin tiempo; **arhijakuani**, quien reflexiona junto con otro haciendo

caminos para llegar a respuestas más claras". Entendiendo este filosofar como la adquisición de estrategias discursivas que permiten (Lomas, 2002: 14) saber qué decir, a quién y qué callar, cuándo y cómo decirlo, cómo conseguir coherencia en los textos orales y escritos y adecuarlos a las situaciones comunicativas cotidianas y lograr la competencia funcional comunicativa, tanto en L1 como en L2.

4.4 Habilidades y Conocimientos pruebas en dos lenguas

¿Cómo se refleja todo esto en la cotidianidad con los alumnos y maestros? ¿Existe alguna manera de saberlo? Tratando de aportar elementos hacia una respuesta, muestro parte de los resultados obtenidos de las pruebas de diagnóstico a los grupos de 4° grado, que permiten observar sus avances⁴ (véase cuadro 5 y 7 de este capítulo 4), además de los análisis e interpretaciones de las clases observada en los capítulos 4 y 5. Los tipos de prueba diseñadas y aplicadas correspondieron a Comprensión Auditiva (CA) y Comprensión Escrita (CE) de tipo individual. Se requirió usar una muestra de 10 alumnos por grado - excluyendo al 1° y 6°. Las pruebas Expresión Escrita (EE) y Habilidades y Conocimientos (HAC), de aplicación grupal, se administraron a grupos completos de 1° a 6° grado, cuando fue posible.

Es necesario señalar que las pruebas parten del enfoque psicosociolingüístico, es decir, ver el aprendizaje y la enseñanza como un proceso y no sólo como algo cuantificable, tratar de ir observando la relación entre la competencia y la ejecución. Igual, a partir de la sociolingüística se analiza la complejidad del lenguaje y su uso (Gutiérrez, 1990). Por tanto, en la elaboración de ambas pruebas, HAC E y P, se tomó en cuenta que el aprendizaje de la lengua tiene propósitos comunicativos; de allí que la evaluación se debió a las habilidades comunicativas del alumno y no a su conocimiento formal, es decir a las partes de que consta la lengua. Como pruebas específicas, nos permiten mostrar la habilidad del estudiante en una situación concreta del lenguaje y su avance en los contenidos programados. Otros pormenores de los instrumentos son que para las escuelas del estado de Hidalgo, donde el español es la lengua que "los alumnos más dominan", se diferencié esta prueba por cada ciclo escolar. Mientras que la prueba en hñähñú (otomí) fue única para los seis grados. En el caso de Michoacán, se procedió a la inversa, ya que, en las comunidades estudiadas, la lengua de mayor proficiencia es el p'urhepecha, diferenciando la prueba HAC P para los tres ciclos y dejando la prueba en español como única. Otro detalle es que la aplicación en Michoacán presentó más problemas que en el estado de Hidalgo –región hñähñú – pues este instrumento es utilizado con menos frecuencia. El resultado fue que para los alumnos más trabajo por falta de familiarización para este tipo de evaluación (las pruebas eran solo utilizadas en la evaluación final del ciclo

⁴ El desarrollo, la aplicación y evaluación de una batería de 20 pruebas (10 en cada región) constituyó un objetivo central de la investigación

escolar y olvidado durante el proceso educativo). La aplicación de pruebas individuales ofreció gran resistencia, pero finalmente se pudo realizar mediante una aplicación diferenciada. En relación con el piloteo, éste abarcó los meses de octubre hasta diciembre de 1999. La aplicación definitiva en San Isidro se realizó en febrero de 2000; y en los meses de mayo y junio, en Uringuitiro; y en "San Álvarez", la comunidad de control y se aplicó justamente un año después, en febrero de 2001. Para el objetivo del trabajo, sólo se retomaron las pruebas de HAC Español y P'urhepecha. Éstas contienen reactivos que valoran ciertas habilidades lingüísticas y escolares que incluyen vocabulario, morfología, sintaxis y redacción, contemplados desde un enfoque comunicativo ya señalado líneas arriba.

La prueba de Habilidades y Conocimientos en Español (HAC E) incluye siete bloques de preguntas que suman un total de 46 puntos y la HAC P cuenta con siete bloques de consultas que completan 32 puntos. Su aplicación es grupal. A este cuarto grado (4°) se le aplicó, a finales de febrero de 2000, mientras que a la escuela de control se le aplicó un año después, en febrero de 2001. Cabe recordar que en ambas escuelas su contexto lingüístico es el manejo de la L1. ¿Cómo están constituidas las pruebas? En el siguiente cuadro muestro la explicación.

Cuadro 4

Características de las pruebas de Habilidades y Conocimientos en Español (HAC E)

Bloque	puntaje	Característica de la pregunta
I	5	Palabras en L2 que tiene que relacionar en L1 ejemplo: la troje ----- k'utau
II	6	Son ilustraciones que se les tiene que poner el nombre
III	4	Con una palabra de muestra se tiene que construir una frase ejemplo: casa la respuesta posible es: la casa es de madera
IV	9	Escribir el nombre de la cifra ejemplo: 21 veintiuno. También se escribe una cantidad en L1 ejemplo: iumu tsimani tiene que escribir siete.
V	4	Se proporciona una frase en desorden, ejemplo: limpio Plácido está el cuaderno. La respuesta es, El cuaderno de Placido está limpio.
VI	9	Es una lectura donde se omiten palabras, mismas que se les proporciona en desorden para luego colocarlas en su lugar.
VII	9	Se solicita escriba una narración libre
total	46	

Ahora, los siguientes cuadros contienen los resultados finales en orden descendente, del puntaje más alto al más bajo. Esto permite tener un indicador del desarrollo cognitivo y de las habilidades

lingüísticas logrado por los alumnos y alumnas en este grado escolar. De manera general, la HAC en español incluye siete bloques de preguntas que suman 46 puntos que van de lo menos a lo más complicado.

Cuadro 5

Resultado comparativo de la prueba HAC E en dos grupos de cuarto grado

Grupo de San Isidro 4° grado			HAC E con 46 puntos en total	Grupo de San Álvarez 4° grado		
No	Alumno	Total		No	Alumno	Total
1158	F_T_Antonio	45		1158	F_T_Antonio	45
1168	T_F_Héctor_Adán	44		1168	T_F_Héctor_Adán	44
1165	R_D_Martín	43		1165	R_D_Martín	43
1151	A_M_Florinda	40		1151	A_M_Florinda	40
1169	T_R_Benilda	40		1169	T_R_Benilda	40
1154	B_L_Epifanio	37		1154	B_L_Epifanio	37
1170	T_R_Florencio	36		1170	T_R_Florencio	36
1166	S_M_Irma	33		1166	S_M_Irma	33
1156	D_M_Josefina	32		1156	D_M_Josefina	32
1167	T_B_Floribertha	32		1167	T_B_Floribertha	32
1153	B_L_Adelina	29		1153	B_L_Adelina	29
1162	M_M_Ofelia	29		1162	M_M_Ofelia	29
1163	M_R_Victoria	28		1163	M_R_Victoria	28
1159	L_P_María_de_la_Luz	27		1159	L_P_María_de_la_Luz	27
1157	D_S_Rosalía	23		1157	D_S_Rosalía	23
1152	B_D_Griselda	22		1152	B_D_Griselda	22
1164	M_V_Anadelia	21		1164	M_V_Anadelia	21
1161	M_F_Albertina	20		1161	M_F_Albertina	20
1160	M_A_Florencio	18		1160	M_A_Florencio	18
1155	D_L_María_de_la_Luz	14		1155	D_L_María_de_la_Luz	14
	Total de puntos grupal	584			Total de puntos grupal	584
	Promedio general	29.2			Promedio general	29.2

La diferencia entre los grupos, en relación con el promedio general más alto -29.2- y el más bajo -18.15- para la HAC E, es de 11.05; es decir, la escuela de San Isidro tiene esta ventaja y el propósito del trabajo en L2 contiene indicios de método y es un poco intenso. Se supone que en el plantel de control es todavía aún más incisivo el uso de una sola lengua, pero algo sucede.

También de manera general la HAC en P´urhepecha incluye siete bloques de preguntas que suman 32 puntos. Una característica que difiere con la anterior es que en ésta se elaboró una prueba para cada ciclo; entonces, el de segundo ciclo se aplicó a 3º y 4º grado con las siguientes particularidades:

Cuadro 6

Características de las pruebas Habilidades y Conocimientos en P´urhepecha (HAC P)

Bloque	puntaje	Característica de la pregunta
		Inicia con una pequeña lectura –10 líneas- que narra la fiesta del carnaval en San Isidro.
I	5	Se formulan preguntas acerca de la lectura
II	6	La indicación es que elabore una invitación a la fiesta del carnaval
III	5	se les presenta un recado, de allí se les formulan las preguntas
IV	3	Se solicita escribir lo que es el aviso, la noticia y el comercial
V	5	Se pide subrayar la respuesta correcta, por ejemplo: lo contrario de alegría es.. la tristeza
VI	3	La indicación es leer de nuevo el texto inicial, la fiesta del carnaval, y escribir palabras que inicien con las vocales, consonantes y consonantes p´urhepechas.
VII	5	Se exponen dos ilustraciones y se solicita que de cada una escriban una narración.
total	32	

Enseguida, los cuadros muestran los puntajes finales en orden descendente, del más alto al más bajo, lo que nos permite apreciar el desarrollo cognoscitivo y de habilidades lingüísticas de los alumnos y alumnas del mismo grado. Esta prueba HAC incluye siete bloques de preguntas que suman 32 puntos tomando en cuenta que no se considera difícil o fácil, sino que son los avances vistos en clase, según la maestra y nuestras propias observaciones.

Estos son los números obtenidos dentro del proceso de diagnóstico:

Cuadro 7

Resultado comparativo de la prueba HAC P en dos grupos de cuarto grado

Grupo de San Isidro 4° grado		HAC P con 32 reactivos	Grupo de San Alvarez 4° grado		
No	Alumno	T	No	Alumno	T
1156	D_M_Josefina	29.3	2352	A R Juan	24
1157	D_S_Rosalía	29.3	2358	A R Camila	24
1158	F_T_Antonio	25.6	2357	A B Fermín	18
1153	B_L_Adelina	25.3	2359	A R María Concepción	10
1151	A_M_Florinda	24.8	2368	B P María Guadalupe	3
1168	T_F_Héctor Adán	24.3	2353	A S Mauricio	2
1169	T_R_Benilda	24.3	2369	B R Julián	2
1164	M_V_Anadelia	23.3	2355	A V Dionicia	1
1167	T_B_Floribertha	22.8	2360	B A Epifanio	1
1165	R_D_Martín	22.3	2351	A P María del Carmen	0
1160	M_A_Florencio	21.5	2354	A T Juan	0
1163	M_R_Victoria	21.5	2356	A A Efraín	0
1162	M_M_Ofelia	21.1	2361	B A Rosa	0
1152	B_D_Griselda	20.3	2362	B B Teresa	0
1154	B_L_Epifanio	20.3	2363	B G Crisanta	0
1166	S_M_Irma	20.3	2364	B G José Onesimo	0
1159	L_P_María_de_la_Luz	19.3	2365	B I Josefina	0
1170	T_R_Florencio	18.8	2366	B N Víctor Silvestre	0
1155	D_L_María_de_la_Luz	17.5	2367	B N Jesús	0
1161	M_F_Albertina	12	2370	B T Francisca	0
	Total general del grupo	443.6		Total general del grupo	85
	Promedio general del grupo	22.18		Promedio general del grupo	4.25

Los promedios grupales obtenidos entre el más alto –22.18- al más bajo –4.25- para la HAC P, expresan una diferencia de 17.93. Es decir que la escuela de San Isidro tiene esta ventaja y se refleja en el hecho de que su trabajo escolar, que inicia con L1 de manera más sistemática, desde el primer grado, situación que en la escuela de control se olvida, tal como lo muestran las cifras del promedio por grupo.

Los mejores resultados muestran un trabajo iniciado y organizado con mucha anterioridad, puesto que ambas comunidades tienen en la escuela y en las familias la presencia del p'urhepecha, pero sólo una cuenta con las bases –un proyecto, una propuesta de contenidos en L1, pero sobre todo, su ejercicio- para

desarrollar ambas lenguas –con errores, sí-, hechos que la excluyen de la tradicional castellanización y, acerca a los alumnos, a un progreso significativo en el razonamiento, la lectura y escritura, derivadas de iniciar con la L1 durante cuatro años escolares, mientras que en el otro grupo de control, igual de 4º grado, su puntaje es bajo, porque el P'urhepecha se olvida dentro del aula a pesar de que los alumnos se comunican en esta lengua.

En relación con los resultados generales de las pruebas de diagnóstico Hamel, en un informe técnico del proyecto, Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe, *Estrategias bilingües y prácticas escolares*, menciona que:

“Entre los primeros análisis estadísticos, éstos muestran una alta confiabilidad, al mismo tiempo existen correlaciones significativas entre los principales grupos de pruebas, especialmente entre aquellas que miden los mismos factores cognitivos en ambas lenguas. La depuración y el perfeccionamiento de estas pruebas, que aún no concluye, nos permitirá contar con una batería de instrumentos estandarizados y de probada confiabilidad que podrán ser de gran utilidad en otras investigaciones y para los propósitos de evaluación en la educación indígena en general” (Hamel, 2001).

4.5 De lo multidimensional a la revalorización un análisis básico

Para el análisis metódico de las sesiones de clase y la selección de una con características más nítidas del trabajo diario de la docente, obedeció al intento de entender el proceso y las partes fundamentales que caracterizan la actividad desarrollada en torno a la asignatura de Lengua, más específicamente a la producción de lectoescritura en la L1 y L2. En la búsqueda de datos y resultados, el enfoque de etnografía de la comunicación y la microetnografía escolar fue fundamental. Derivando el análisis a partir de la interacción verbal dentro del aula, punto central para explicar cómo dentro de la clase se presenta la conversación con una serie de elementos recurrentes y son los que permiten regular la interacción y organización de la clase. Además, conocer el uso funcional de la metodología y las relaciones lingüísticas y sociales de los interactuantes (maestra-alumnos) y comprender la organización verbal como eje principal de la interacción. Para tal construcción me apoyé en autores que fundamentan su propuesta en el sentido de detallar el funcionamiento de la distribución de turnos, partiendo del hecho de que en toda conversación habitual se despliegan las normas que la regulan. Para que suceda se requiere de dos o más participantes que alternen sus discursos originados por ellos (Candela; 1999; Gumperz; 1993; Hamel; 1982).

Para la delimitación de la multidimensionalidad en el aula de dio atención a sólo algunas discusiones básicas a fin de lograr una organización comprensible del entramado, misma que se desarrolló en dos momentos:

Primero, creando los cuadros de estructura de la clase de lengua con los temas las oraciones y la carta de 4° grado que tuvo como objetivo descubrir el significado discursivo empleado por la docente. De manera que su identificación con estas bases y el carácter multidimensional del ejercicio de enseñanza-aprendizaje en el aula permitiera ubicar el aprendizaje comunicacional dentro del grupo por medio de *cortes de interacción*, imaginarios dimensionados, que muestran las partes de una realidad cotidiana; en concreto, las sesiones de clases.

a) Lengua b) Didáctica c) Interacción d) Texto e) Evaluación

Con este supuesto y tratando de categorizar los conceptos, a los que denomino dimensiones básicas de análisis o factores básicos de organización etnolingüística y curricular (uso y función de las lenguas, métodos y estilo de enseñanza-aprendizaje, objetivos etnolingüísticos, uso y producción de materiales, y la evaluación) representativos del trabajo que desarrolla la maestra lo mismo que otros docentes, los de 5°, 3° y 2° grados.

Segundo, se realizó una intersección de cortes con el objetivo de realizar deducciones teóricas que acceden a explicar los sucesos cotidianos dentro del aula, cuya denominación son cortes de interacción en situaciones escolares. Tratando de esclarecer el concepto metodológico de cortes de situaciones que pueden ser realidades de distinta índole, para comprensión del proceso observado propongo que "son sucesiones de cortes imaginarios dimensionados, que permiten mostrar partes de una realidad dentro de un espacio, en este caso, educativo en el aula, que es donde se realizan actos de enseñanza y aprendizaje por la maestra y los alumnos, lo que posibilita aproximarnos a su estudio.

De tal suerte, el trabajo parte de la premisa que las prácticas educativas son básicamente experiencias de interacción discursiva, prácticas sociales organizadas por y a través de la lengua. Con esta metodología y principios, el análisis se lleva a cabo con las *dimensiones básicas* y *cortes de interacción* en situaciones escolares que se observan en el trayecto de las clases.

Aunque, estas dimensiones de análisis se pueden trabajar por separado, es decir, profundizar una sola dimensión en un estudio amplio -permite generar otras líneas de trabajo más específicas- en este caso, el propósito es observarlas de manera concatenada y poder comprender ciertos fenómenos que suceden dentro del aula con un enfoque más integral sin que por ello disminuya su rigor. Adelantándome, las dimensiones son básicas para la labor docente que al tener comprendidas y ponerlas en práctica significa avances dentro del aprendizaje y la enseñanza.

Implicaciones

En especial este proceso educativo en L1 y L2 le exige un esfuerzo a la maestra y al grupo escolar que repercute en sus valores, creencias e ideales con referencia a su cultura, valores educativos, lingüísticos y de identidad.

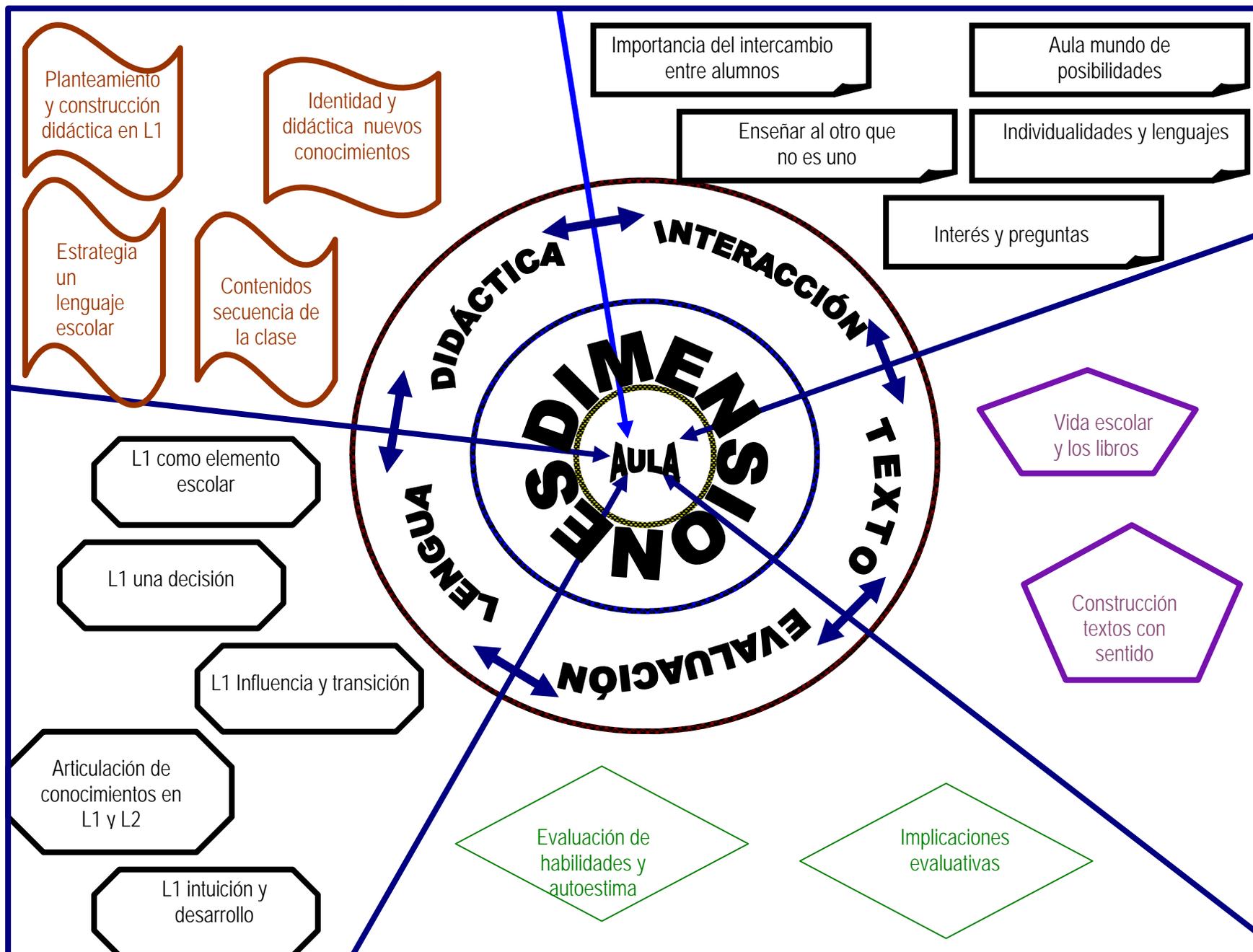
Por tanto, la propuesta me permite darle organización al proceso de estudio y poder caracterizar dimensiones-cortes que posibilitan observar con más detalle los entrecruces de la lengua, la didáctica, el texto y la evaluación, así como la interacción de los actores. Este contraste analítico se observa en los siguientes cuadros - esquema.

Cuadro 8

Dimensiones de análisis y cortes de interacción en situación escolar

	Dimensiones básicas de análisis				
	a) Lengua	b) Didáctica	c) Interacción	d) Texto	e) Evaluación
Cortes de interacción en situación escolar	L1 como elemento escolar	Planteamiento y construcción didáctica en L1	Aula mundo de posibilidades	Vida escolar y los libros	Implicaciones evaluativas
	L1 una decisión	Identidad y didáctica nuevos conocimientos	Importancia del intercambio entre alumnos	Construcción textos con sentido	Evaluación de habilidades y autoestima
	L1 Influencia y transición	Contenidos secuencia de la clase	Interés y preguntas		
	Articulación de conocimientos en L1 y L2	Estrategia un lenguaje escolar	Individualidades y lenguajes		
	L1 intuición y desarrollo		Enseñar al otro que no es uno		
	Nota: La elaboración y aplicación de pruebas de diagnóstico fue un apoyo al definir las dimensiones de análisis y los cortes de situación, la base son las observaciones de clase.				

Cuadro esquema 8.1 Dimensiones de análisis y cortes de interacción en situación escolar



Los datos de estos cuadros advierten acerca de los factores básicos que la docente pone en práctica durante su labor, lo cual significa observar los progresos el desglose en cada corte de interacción en situación escolar (ver apartados que siguen). Ahora, estas dimensiones (de análisis) tienen una presencia constante dentro del aula y hacen posible la enseñanza-aprendizaje, y se muestra significativa en los resultados de las pruebas de habilidades y conocimientos en ambas lenguas y durante el desarrollo de las clases observadas que se evidencia en la interacción y los productos logrados por los alumnos.

Esto de manera global se puede entender por algunos cuestionamientos ¿Tiene la maestra metas que cumplir?, ¿qué necesidades primordiales tiene por cubrir?, ¿qué problemas implica trabajar con lo “nuevo”?, ¿qué repercusiones tiene el uso de la L1 dentro del proceso de habilidades lingüísticas y cognitivas, y luego, para el aprendizaje de una segunda lengua?

Con estos cuestionamientos y otros que se han venido planteando a lo largo del trabajo enseguida se pretende establecer si no una respuesta categórica, sí el inicio de un proceso de reflexión hasta lo que hoy se ha desarrollado dentro de la cotidianidad educativa que de pronto parece abrumadora y sin alternativas viables que, efectivamente, las respuestas están allí, en cada acto y que es necesario estar atentos para irlos descubriendo y hacerlos parte de la vivencia educativa. El cuadro anterior es la guía de los siguientes subcapítulos.

4.6 Un análisis a partir de las dimensiones y cortes de interacción

4.6 a) Lenguas (uso y función)

La lengua es el principal conocimiento y fuente del mismo, por esta razón, el sistema educativo recomienda destinarle gran parte del tiempo de trabajo sobre las otras asignaturas, no porque sean menos importantes, sino porque todas giran en derredor de ésta. Aquí, en el caso de la educación bilingüe, se tiene que acentuar y no escatimar esfuerzos, más aún si a ésta se le tiene que dar un prestigio de uso regional.

¿Pero cómo?, ¿a partir de qué? La lengua como dimensión de análisis es un elemento escolar de planeación, decisión, transición, etcétera, que es posible desde el proceso enseñanza-aprendizaje cuando maestra y alumnos logran comunicarse enriqueciendo y compartiendo sus experiencias, lo que les permite llegar a un nivel de comprensión más alto que al inicio de su comunicación, y es que en buena medida el

conocimiento se mediatiza a través de un discurso, por tanto, es posible ver partes de estas “realidades” por medio de los cortes de interacción en situación escolar.

a. a) L1 como elemento escolar

Con los resultados de las pruebas (ver anterior apartado), ¿qué es lo que se observa al interior del aula? Advertimos que con la maestra los alumnos no únicamente dan respuesta a las preguntas que ella formula o que sólo actúan a lo que ella indica, sino que preguntan, y se preguntan entre ellos, y tienen una movilidad en el aula que les permite no sólo cuestionar y compartir desde su lugar sino con todos los compañeros.

Como dice la maestra: “Los niños expresan lo que saben por medio de las preguntas que ellos formulan, así se establece un poco el nivel o conocimientos que los alumnos tienen”, al tiempo que señala los contenidos que más se deben enseñar y la forma de hacerlo. Por lo cual si el alumno pregunta, facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje; más que conocer las respuestas, se trata de conocer su bagaje previo.

La maestra hace una reflexión sobre si pueden hacer tal o cual actividad específica, lo cual no define qué tanto conocen de la noción planteada en la actividad escolar. Y finalmente, en todo está el uso de las lenguas; precisando: la práctica de la L1 en el aula deja de ser una mera cotidianidad alejada o un “obstáculo”, es decir, su utilidad rebasa el ámbito de lo familiar para incidir en un espacio vedado en los hechos (el escolar). Es una lengua dentro del contexto educativo que expresa todo lo que comprenden los alumnos y la maestra, que en realidad va más allá de lo que dicen, lo cual les permite compartir el sentido del contenido y motiva los factores hacia la producción de texto.

En nuestro caso, los alumnos participan, por ejemplo, reconocen los nombres convencionales educativos de lo que se está enseñando y que significa la posesión de saberes en relación con el contenido, como el hecho de redactar la definición del concepto carta (más adelante transcripción del tema “La carta”, líneas 102 y 113). Lo que puede significar que la L1 se convierta en subversor⁵ del orden escolar por el hecho de darle presencia y propiciar éste dentro del aula y, por tanto, que el P’urhepecha deje de ser sólo referencia y emotivas citas entre los sectores que deciden y opinan. Esta situación va más allá de su rechazo o aceptación en los centros que pertenecen a las zonas escolares y colindantes cuando trastoca su

⁵ Lo que trastorna la realidad para los otros, y para los propios será destruir un obstáculo y construirse la estima e identidad, etcétera. ¿O cómo se puede interpretar la frase: Los indios se están alzando?

realidad respecto a la L1 dentro del ámbito escolar, y en la propia comunidad por los comentarios y actitudes que genera este hecho “poco común” ahí, en los contenidos y en el lenguaje académico.

En particular dentro del grupo de 4° grado, ésta (L1) tiene continuidad en la clase de Lengua, y que genera el desarrollo de las capacidades de comunicación por su uso oral y escrito, propiciando un aprendizaje de lengua y contenidos que favorece la interacción grupal.

Lo anterior nos lleva a la pregunta que siempre está latente en el docente: ¿Cómo vincular el contexto con los contenidos del plan y programa? ¿Cómo lograr aprendizajes significativos?, que o bien aparecen en el discurso y o más frecuentemente en las planeaciones, tomando en cuenta que los libros de texto (expuesto en el apartado 3.4) son el principal recurso en la primaria pública, y en particular aquí, para el grupo de 4° grado son el medio para acercarse al objeto de estudio -la construcción del conocimiento escolar por la confrontación y retos surgidos en todo el proceso de la situación didáctica- y observar cómo la maestra ofrece la actividad en el salón de clases.

OC Tema “Las oraciones” hoja 7, 11/04/2000.

11	Aa		¿Marku jarhati?.. marku arhini
12		tr	¿Cosas parecidas?.. que digan, decirlo en ambas
13	Ma		P'urhe o español
14		tr	Purepecha o español
21	Ma		Este lo vas hacer al ultimo eh, eh, a la otra, nori jarhani.. notsi—indenia, eh
22		tr	Este lo vas hacer al ultimo eh, eh, a la otra, no estar.. no están—de ese, eh
23	Aa		Ambeski i matiru?
24		tr	¿Esto otro que es?

Un gran acierto de ella es que logra generar la interacción maestra-alumnos por medio del contenido del libro PJ, ya que no sólo describe el tema al presentarlo, sino que logra triangular comunicación, lengua y contenido de lo concreto y cotidiano para enseñar lengua, conocimientos, habilidades y actitudes, enmarcándolas en situaciones comunicativas (escritura, lectura, técnicas).

OC Tema: "El sobre y la carta", 14-10-99.

L	TURNO	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
34	Ao	Indesi dibuejueri, dibuju anapu	
35	Tr	Ese de dibujo, el que se usa para el dibujo	
36	Aos	(todos se centran en buscar su cuaderno de dibujo)	
37	Ma	Ma, ma ratitujku...	(No comprensible)
38	Tr	Un, un ratito...	
39	Ma	deja los vidrios hijo, te cortas	
40	Aos		(siguen platicando)
41	Ma	Sí, iasí arinitsi uajka ka karunarhikuni menku	
42	Tr	Sí, el sobre, esto es lo que van a hacer y arrancarlo,	
43	Ma	p'itanarhikuni ka makunksi (N/C)	
44	Tr	recortarlo de una vez y pegarlos (N/C)	
45		(da las indicaciones al primer equipo integrado por niñas)	
46	Ao	¿Maestra puro tijerasi?	
47	Tr	¿Solo con tijeras maestra?	
48	Ma	Tijeras	(responde mientras reparte el material a otro equipo)

Durante la clase se remite a los actos de habla relacionados con la actividad mediata que están realizando, y que aleja las palabras inmediatas -por tanto acciones- espectaculares. Es decir, lo vivencial lo articula a las nociones y lo proyecta en la disciplina, que en este caso es Lengua. Como en todo, aquí la dificultad es una real articulación; por un lado, el conocimiento que se enseñe no tenga significación, por el otro, no se enseñe lengua, al no desarrollar las competencias comunicativas lingüísticas, manifestada por el silenciamiento de los alumnos. En las clases de cuarto grado del grupo observado esta situación es poco frecuente en el desarrollo de las actividades en silencio, sobre todo cuando la actividad motiva a los alumnos a hablar sobre el contenido de que se trate. Cómo la L1 puede ayudar y ser elemento fundamental dentro de lo escolar. Lo cual no advierte la maestra si bien le preocupa.

MA- "Me, en... pues se analizan los libros, en este caso, del P'urhepecha y el del español. En el de... en el texto..., sí, pues, el del Español. En el caso de la carta, en el libro de Español viene más, más adelante; venía más adelante, y en el del P'urhepecha venía más, más este..."

MA- "No, más al inicio; o sea, cómo le dijera, mm..."

ES- ...O sea, al inicio del libro P'urhepecha.

MA- "Ajá, venía la carta y el, el, y en la carta ya viene..., y en español ya viene como en... digamos, ya casi al finalizar. Entonces lo que se hizo allí fue la..., pues más bien sería la correlación ¿no?, de... del español con la... con el del p'urhepecha, y se aprovecha y se avanza".

Así que ella plantea varias situaciones desde el inicio, considerando los beneficios y los porqués de éste. Más aún, toma en cuenta las experiencias relacionadas con su vida familiar y comunal, de manera que éstas quepan en la escuela y ganen espacios dentro de los contenidos, lo que posibilita a la docente recrear el contexto social y cultural de sus alumnos, y con ambas construye el conocimiento de la clase.

MA- "Son estrategias que uno busca y este... y los adecua de acuerdo al medio que uno... pues se ubica, porque si vemos allí, en San Isidro, pues un niño es, este, mm... difícil que un niño traiga un cincuenta, un pes... cincuenta centavos, un peso. Ah, entonces es injusto que uno les pida un sobre, que compren un sobre para facilitar el trabajo que a veces este... que a veces, en vez de facilitar el aprendizaje pues, este, obstaculiza a veces el desarrollo del niño, porque pues eso también de, de elaborárselos, pues pueda ser... le digo, es emocionante para el niño, es un descanso, ¿verdad?".

A partir de esta propuesta de la maestra surgen otras situaciones de la cotidianidad donde se necesitan usar y ampliar nociones que se estaban estudiando; además, la participación de los alumnos y de ella misma modifica y contribuye a enriquecer el conocimiento en el aula. ¿Es de utilidad recuperar los conocimientos previos e iniciar en la primera lengua?

a. b) Lengua, el principal conocimiento previo

La actividad de Lengua que se trabajó ahí, dentro del aula, incluyó el conocimiento de los alumnos respecto a la escritura y lectura, además de una técnica (elaboración del sobre), es decir, se evidenció una aproximación de lo que se pretendió enseñar, y se estableció una situación comunicativa de acuerdo con el objetivo propuesto en la planificación.

Para recuperar los conocimientos previos, la maestra lo hace por medio de preguntas y las respuestas que ofrecen los alumnos, todo en L1. A modo de ejemplo:

OC Tema "El sobre y la carta", 14-10-99.

L	TURNO	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
168	Ma	¿Juchá ampe usini pari uandantskurhikuani?	
169	Tr	¿Nosotros que hacemos para platicarles?	
170	Aos	karta axakuani	
171	Tr	Mandarles cartas	
172	Ma	Carta axakuani ¿ka ampé matiru jimpo? (PB)	
173	Tr	Enviarles cartas ¿y con qué otro medio?	
174	Ma	¿ampe matiru jimpó enka juchá no uajka karakuani?	

175		Tr	¿con qué otro medio si nosotros no podemos escribirles?
176			¿ambé usini juchá? Juchari k'uiripuni...
177		Tr	¿nosotros qué hacemos? Con nuestra gente...
178	Aa		telefoni jimpó uandajpani
179		Tr	Hablarles por teléfono
180	Ma		Telefoni jimpó uandajpani ¿ambé matiru?
181		Tr	Hablarles por teléfono ¿con qué otro medio?
182	Ao		Radio jimbó
183		Tr	Por medio del radio
184	Ma		O cha nirani miansi jiní uandajpani ¿a nó?
185		Tr	o ustedes se acuerdan y van a enviar recado ¿verdad?
186			¿ka naki sanderu baratu uerasini?
187		Tr	¿Y cuál de todos sale más barato?
188	Ao		Xu nirani
189		Tr	Ir aquí
190	Aos		Carta
191	Ma		Carta anó. Porki pari nirani telefono jimbó uandajpani
192		Tr	La carta, verdad. Porque para ir a comunicarse por teléfono
193			kaniku tumina pasindi ¿no isiski?
194		Tr	Se lleva mucho dinero ¿No es así?
195	Aos		Jo
196		Tr	Sí

En esta interacción maestra-alumno se muestra cómo a pesar de la unidireccionalidad se rescatan varios conocimientos que los alumnos aportan, pero falta aprovechar las características que los mensajes pueden tener al ser enviados por cada medio de comunicación; es decir, los alumnos tienen conocimiento de otros medios que tienen características específicas, pero el conocimiento previo más importante que retoma y lo hace parte del ambiente escolar es la lengua de los alumnos, así, ellos ofrecen la respuesta que la profesora les requiere, explicitan sus conocimientos y habilidades, que estimo son frescas, pues resultan de un ambiente de confianza. Cuando la maestra hace explícita la actividad y el contenido en cuestión, los alumnos se acercan al conocimiento con más interés, pierden el miedo, entienden lo que hacen y el fin de este hacer. La disponibilidad de comunicación y participación propicia, pues, mayor participación en sus actividades, lo que ayuda a su propio aprendizaje.

También es una evidencia de la práctica escolar cotidiana en la que la modalidad de pregunta-respuesta deviene por parte del alumno, más en querer lograr el argumento y justificación de las respuestas que en los monosílabos sí o no; si reflexionamos, aquí existe la necesidad de detenerse en las respuestas con la intención de lograr nuevas preguntas y conocimientos.

¿Por qué no se indaga ahí, en el momento, el aporte de los alumnos y así enriquecer el buen desarrollo y estructura que tiene la clase?

Ésta es una respuesta que esgrime la profesora.

MA- "Es que algunas veces también el tiempo y ya no, ya al finalizar, como que andamos entregando documentación, como que no, que ahora esto, que el otro; allí mismo, las mismas actividades, que no, 'ora reunión, que 'ora hay que hacer manualidades, y... este, porque no es ninguna obligación dar a fuerzas un tema, o sea, hasta donde llegue uno..."

La respuesta es corta; sencillamente faltó más planeación en el uso y el para qué del tiempo; se olvidó la experiencia previa de los alumnos, que en otros momentos se aprovecha de maravilla.

a. c) L1, una decisión

De estas "magias" que posee la vida escolar se concibe que el acierto de la maestra es su hacer, a pesar de sus dudas y flaquezas, que son notorias por el énfasis que pone en la actividad para que no resulte sólo una ejercitación escolar, como comúnmente sucede. Entonces, un contenido o tema cualquiera, por sí solo es "llano" y liso, por lo que requiere de planeación, enriquecimiento y abstracción para convertirse en situaciones que generen problemas, preguntas, respuestas y debates. Así, surge una interrogante: ¿Cómo generar situaciones- problema que partan del conocimiento del alumno y además lo resuelvan?. Por el análisis de su práctica, sorprende que ella no se encasille en alguna moda didáctica, pero es preocupante que la cuestión lingüística la asuma como "por indicaciones del director". Esto puede ser o no cierto, ya que dentro del aula es donde la docente tiene mayor margen de maniobra y decisión; en mi opinión, un pragmatismo que le permite movilidad y realizar cambios cuando los juzga convenientes.

OC Tema "El sobre y la carta", 14-10-99.

L	TURNO	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
23	Ao	¿Ya se acabó?	
24	Aos-Ma		(diálogo no audible)
25	Aos	¿lasiksi ambe uaia?	(Pregunta que hace la mayoría)
26	Tr	¿Ahora que trabajo vamos a hacer?	
27	Ma	Para los dibujos saquen su cuaderno de dibujo	
28	Ao	cuadernu dibujueri, Albertinasi kamendi	
29	Tr	Cuaderno de dibujo, lo traía Albertina	
30	Aos		(la mayoría guarda su libro de lecturas de español)
31	Aa		(le pregunta a otro alumno) ¿ambe, cuadernu dibujueri?
32	Tr	¿Qué cosa, el cuaderno de dibujo?	

OC Tema "Las oraciones", hoja 7, 11-04- 2000.

11	Aa		¿Marku jarhati?... marku arhini
12		Tr	¿Cosas parecidas?... que digan, decirlo en ambas
13	Ma		P'urhe o español
14		Tr	P'urepecha o español
21	Ma		Éste lo vas a hacer al último eh, eh, a la otra, nori jarhani... notsi-indenia, eh
22		Tr	Éste lo vas a hacer al último eh, eh, a la otra, no estar... no están-de ése, eh
23	Aa		¿Ambeski i matiru?
24		Tr	¿Esto otro qué es?

Aquí incluye también una autocensura y automarginación al tratar de hacer suya alguna teoría con la cual se pueda sentir cómoda (sobre todo las lingüísticas). Duda de practicar la enseñanza de las lenguas en la interacción didáctica, porque considera que no las comprende, aunque sí las conoce, si bien en lo mínimo. La que describe diciendo: MA- "Me siento bien usando el p'urhepecha, porque sé que los niños me entienden; pero, al mismo tiempo..., como que yo les estoy dando un obstáculo". Esta actitud reflexiva, por los resultados prácticos y mediatos que obtiene la profesora, no le permite deliberar e interpretar con mirada más aguda y constructiva su actitud respecto a la lengua materna de los alumnos y de ella misma. Su buena labor docente nos lleva a considerar las supuestas bases teóricas sobre las que ella fundamenta su accionar cotidiano; esto, con el objetivo de evitar las etiquetas fáciles y fundamentar las explicaciones acerca de su actuación como docente y las bases específicas del contexto sociocultural en las que se desenvuelve. Por ello no es trivial la afirmación de Luz Valentín (1982: 136,137) acerca de las concepciones que los maestros tienen hacia la enseñanza en la lengua materna, poco claras y ambiguas: Enseguida cito las opiniones que ella refiere.

- Aquí los niños ya no hablan la lengua.
- Que estaría bien enseñar en lengua materna sólo si hubiera materiales.
- La mayoría dice que lo usa, sobre todo cuando el alumno no les entiende y se necesita aclararle en su lengua.

Estas sentencias tienen 20 años de haberse emitido por los mismos actores de la educación, aún vigentes. ¿Qué cambios se descubren hoy, a principios del siglo XXI?

En la siguiente afirmación de la maestra encontramos mucho de su filosofía como profesional y su identidad P'urhepecha mermada.

Ma- "... Usando el púrhepecha... sé que los niños me entienden, ¿verdad?,

y sé que no los forzo mucho para que ellos capten lo que les quiero decir.

"Pero, al mismo tiempo..., me siento mal... porque digo... siento como que yo les estoy dando un obstáculo por estarles dando, como quien dice, en ban... en, todo a la mano.

"A que ellos... mm... en el sentido de que ellos ya deberían de hablar el español, digamos, en ese grado a la mejor.

"Que digo, cómo le haría si les hablo en, en puro español; a la mejor ya este, ya a la mejor, ya lo hablarían mejor y... Pero, pues... no sé, la verdad".

Ma- "O sea, no estoy (se nota molesta) segura de las veces, de lo que hago, sí (...PL).

Aquí se manifiesta su ambigüedad por el uso de la lengua (L1), -dice- porque existe una interacción más real y no los fuerza -no el trauma- con el español. Tal vez su intuición en la búsqueda entre el hacer y el decir, con los recursos que le proporciona la planeación sobre todo si es en relación a la lengua, porque significa la actividad y el encuentro de un habla compartida entre alumnos y maestra, y le que permite caminar hacia el desarrollo de habilidades cognitivas; aunque enseguida aflore su miedo, el no estar en lo "correcto"; posible ejemplo de otros docentes en condiciones similares. Ésta y otras subjetividades le provocan el temor lo que es comprensible, si tampoco se le proporciona las metodologías para enfrentar estas situaciones y lo que lleva al derrotismo, al fracaso con los alumnos, eludiendo el comentario negativo de los colegas y miembros de la comunidad.

Ma- "En cuanto a eso, pues he escuchado que... que los niños allá, en la escuela, que andaban un poco mal; que no, pues, no sé si sean los de IL... o no sé de, de cuál, pero esa generación, escuché, la pasada, se quejaban muchos los padres de familia que por qué no querían hablar en español, o sea, no podían escribir ni expresarse en español y pues, eso molestaba mucho a los maestros de la telesecundaria".

Esta reflexión de la maestra permite plantear las interrogantes:

¿Molestará a los alumnos de la telesecundaria que los maestros no practiquen la lectoescritura, ni se expresen en púrhepecha? ¿Cómo expresan los alumnos su molestia por esta afrenta y atropello a su lengua, cultura y a sus derechos?. Serían interesantes sus respuestas, pero, siguiendo la reflexión, ¿cómo aprenden los niños? ¿Cuál es el papel que desempeñan las lenguas y cómo intervenir para promover el aprendizaje en la escuela?

En las palabras de la maestra, por su origen (su identidad, ser p'urhepecha) y por su perfil de docente, la raíz de su ambivalencia está entre el miedo y el deseo a lo nuevo, entre el hacer y el decir, entre las creencias y las teorías pedagógicas y, para culminar, entre su identidad profesional e identidad étnica, ambivalencia que se asoma aún más, cuando expresa:

Ma- "¡Caray!, ¿yo? ¿Cómo? Si, ni yo misma lo domino, y nomás nos dieron un librito de... con el alfabeto ése... de p'urhepecha; pues adelante, dije. Pues a ver qué sale, y pues... sí, más o menos escriben en P'urhepecha los niños. Pero, les digo, cada quien se las arregló como pudo; al menos a mí... nadie me dijo cómo hacerle. Y pues, y también en el manejo de los temas cada quien le hace como se las... como cada quien su capacidad de darse a entender con los niños y de que el niño se dé a entender con el maestro".

Estas características evidencian una toma de decisión -¿de cumplimiento o conciencia?- y de la situación de contexto; por otra parte, el caso proporciona pistas del proceso evolutivo de una buena docente que, requiere de apoyos pedagógicos y lingüísticos. Además, el que los alumnos participen durante la clase en P'urhepecha genera una "nueva necesidad": la de escucharlos con otra visión, que es la de ir construyendo el lenguaje académico en L1. Si en L2 las participaciones de los alumnos son poco aceptables en este ámbito de aprendizaje, existe entonces la necesidad de orientarlas con una metodología definida.

Así que también es un triple trabajo -por las lenguas, los contenidos y las culturas-, además nada sencillo; mientras que el maestro monolingüe en L2 no tiene esta preocupación de la maestra bilingüe. Entonces, la docente no descarta entre lo que un alumno expresa y un texto informa en su propio idioma (no olvidar que el texto que se trabajó es del libro de P'urhepecha Jimbo segundo ciclo).

OC Tema "El sobre y la carta", 14-10-99.

L	TURNO	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
378	Ao	Piane	
379		Tr	Comprar
380	Ma		¿Ampeski terenda?
381		Tr	¿Qué es el abono?
382	Ao		tsiri t'ireri
383		Tr	El alimento de la milpa
384	Ma		Imá, por ejemplo, imá eka pajka jatsikuni t'ireri
385		Tr	Cómo aquello, por ejemplo, cómo ese abono alimento que le ponen
386			¿No isi arhisini cha? ¿o no?
387		Tr	¿No le nombran ustedes así? ¿Verdad?
388	Aos		T'ireri, jo
389		Tr	Lo que alimenta, fertilizante, sí

Como se puede observar en el texto previo la maestra rescata esas expresiones y las emplea como parte de una enseñanza que tiene el objetivo hacia los conceptos convencionales que manejan los contenidos escolares de L2 a L1, son recursos necesarios para que los alumnos alcancen el uso adecuado de las palabras. ¿Ampeski terenda? (¿Qué es el abono orgánico?), pregunta la docente, obteniendo como respuesta de los alumnos: Tsiri t'ireri. (El alimento de la milpa). Es un lenguaje preciso que se construye y adueña al mismo tiempo, lo que significa que es motivo de reflexión y de enseñanza, por tanto, su uso permite descubrir las reglas del lenguaje para evitar dificultades en el sentido y ambigüedades que caracterizan a la comunicación oral y en ocasiones a la escrita.

a. d) L1, influencia y transición

Las clases observadas tienen más la característica de generar procesos de interacción y resolver el ejercicio que se plantea y no sólo la de una situación que tiene que ver con terminar la actividad; entonces, colaborar como grupo implica confrontar, tomar acuerdos y decidir qué hacer y por qué. Lograr un buen escrito, una buena carta, es lo que todo maestro tiene por objetivo; en este caso, la profesora está interesada en el proceso y lo que sucede en la búsqueda de modos y procedimientos para enfrentar la tarea.

Quizás más por intuición ⁶ que como algo reflexivo. ¿Cuántas veces la intuición acompaña a la maestra en su clase? Ella abre espacios, y otras veces los alumnos los ganan haciendo aceptar y propiciar sus conocimientos y estrategias, y así posibilitan el acceso a un conocimiento más aceptado desde la perspectiva escolar de los contenidos, es decir, generan un lenguaje académico. De igual manera, ella crea una serie de negociaciones que se pautan en la reflexión, entonces las modificaciones permiten un regreso para generar saltos cualitativos y cuantitativos en alumnos y maestra (ver cuadro 1, 2, 3 capítulo 4).

⁶ En referencia a las respuestas que ofrece durante la entrevista y las actitudes observadas durante sus clases, comprende las realidades de su trabajo, pero evita más razones que la conducirían a decidir compromisos profesionales y de identidad étnica.

OC Tema: "El sobre y la carta", 14-10-99.

L	TURNO	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
482	Ma	Bueno,... haz de cuenta eska no isíska ¿anó?	
483	Tr	Bueno,... haz de cuenta, que no es cierto ¿verdad?	
484		pero enka jiní japorinka norti ¿anó?	
485	Tr	pero si estuviera en el norte ¿verdad?	
486		lasí indeni enka jucha axapkia iotakuarhu jatsikuaka	
487	Tr	Ahora bien, la que nosotros mandamos, en la parte de arriba	
488		juchari nombre ka ketsikua ultimia ne enka karajka	
489	Tr	ponemos nuestro nombre, y abajo al último el que escribe,	
490		¿Anó? ¿Uat'si uni má?	
491	Tr	¿cierto? ¿Pueden hacer una?...	
492	Aoas	Jooo	
493	Tr	Síí	
494	Ma	¿Sí van a poder o no?	
495	Aoas	Jooo	
496	Tr	síí	
497	Ma	¿Ot'si t'sinamu exesini?	
498	Tr	¿O lo ven muy difícil?	
499	Aoas	No ambeee	
500	Tr	Nooo	
501	Ma	Porque solo isí jorhenkuarhiakat'si inteni, van solo este...	
502	Tr	Porque solo así van a aprender van solo este...	
503	Ma	upan ma. Enkat'si cha uejka chántkisi jurajkluaka jucha ia	
504	Tr	haciendo una. Si ustedes quieren podemos dejarlo así	
505	Ao	¡No ambeel!	
506	Tr	¡Nooo!	
507	Ma	¿Ueksini jorhenkuarhini o not'si uekasini jorhenkuarhini?	
508	Tr	¿Quieren aprender o no quieren aprender?	
509	Aoas	Joo joo	
510	Tr	síí... síí...	
511	Ao	¿Naki,... nakini jimpo ia?	
512	Tr	¿Cua,... con cuál ya?	
513	Ma	¿Eh?	
514	Aa	¿nani karanja?	
515	Tr	¿Donde vamos a escribir ya?	

Indudablemente la mayoría de los docentes explica y muestra lo que va enseñar, ¿pero cómo lo realizan? Lo evidente en el fragmento anterior es que se muestran acciones y de inmediato, para cerrar un círculo, se descubren por las palabras tales como (ver líneas 482 a 491): Bueno... haz de cuenta eska no isíska, ¿a no?; pero enka jiní japorinka norti, ¿a no? (Bueno... haz de cuenta que no es cierto, ¿verdad?; pero como si estuviera en el norte, ¿verdad..?). Por tanto, los hechos se combinan con las palabras lo que facilita la comprensión.

380	Ma	¿Ampeski terenda?
381	Tr	¿Qué es el estiércol (abono, fertilizante)?
382	Ao	Tsiri t'ireri
383	Tr	Estiércol, el alimento de la milpa

En este espacio se hace evidente que los alumnos saben bastante del estiércol ⁷, incluso ellos mismos, durante las tardes, se dedican a juntarlo, lo que significa que el acto oral tiene validez con las acciones dentro del aula y para la vida comunal, en consecuencia, en los mismos contenidos. El hecho pone en evidencia que no basta la palabra, sino que es por medio de la maestra que el niño es todavía más capaz de interpretar las actividades que le permiten el desarrollo de la comprensión. Son pasos del discurso de la maestra, son círculos transitorios discursivos que se abren y cierran al conocimiento en cada momento al interior de la clase.

Por ejemplo, al hacer uso de la lengua materna de los alumnos durante la clase, la maestra teme que ellos entren en confusión acerca del contenido y se produzca una tardía inserción a la sociedad nacional, que usa sólo el español. ⁸ Por ello se necesita enseñar a organizar y trabajar el uso de la L1 y L2; usar ambas lenguas implica en el grupo reconocer el papel que cada una tiene y lo que representa, así como cambiar sus funciones, para dinamizar los intercambios y conocimientos dentro y fuera.

13	Ma		¿Cómo le pondríamos aquí? Yo hizo, como qué...
14		Tr	
15	Ao		(traslape) Yo hice
16		Tr	
17	Ma		¿Quieres pasar a ponerla?
18		Tr	
19	Aoas		(varios) Yo, yo

Por lo que dice y hace la maestra, ésta se ubica tal vez en un proceso de transición; ella expresa en su práctica pedagógica un cambio, pero con influencias de prejuicios acerca de la educación intercultural bilingüe, de creencias arraigadas en el magisterio.

⁷ En ocasiones vimos a niños y niñas con algún costal por las calles recogiendo este material, que también sirve para la elaboración del tabique, pues gente de otras comunidades se dedica a esta actividad y paga por cada costal un precio aproximado de 7 pesos (dato de 2000). También cuentan con animales, lo que aumenta su conocimiento.

⁸ La apuesta de la mayoría de los docentes de educación indígena y algunos estudiosos de las lenguas es el desplazamiento -desaparición para los docentes- del purhepecha, atribuido a factores económicos y sociales, sin vislumbrar una alternativa bilingüe viable para las lenguas indígenas en México. Esto se suma a que el concepto bilingüe es más connotación política que educativa y manipulada a la integración, lo cual confirman algunos investigadores como Gigante al mencionar los efectos de la internalización parcial y desprestigiada que han elaborado los sectores no indígenas del área. Zimmermann (1998, 34), ante esta perspectiva, argumenta la búsqueda de formas de distribución del uso de las lenguas según dominios -no por la distribución clásica por diglosia- en la comunidad, así como formas de enseñanza de las dos lenguas que contrarresten este proceso de sustitución y desplazamiento por la lengua históricamente vencedora.

En relación con el libro de texto P´urhepecha Jimpo, ella expresa:

Ma: "El de P´urhepecha-se refiere al libro PJ-, como iniciativa, pues sí sirve. Aunque vienen palabras medias raras... que no... se entienden a veces, pero con el mismo contenido, y este... mm... Pues si uno lee bien, pues sí se da uno la idea de lo que quiere decir. Y otra, que no está escrito igual como uno lo habla... Quizá porque no está... o sea, aquí a la Meseta. No sé dónde... sea basado para hacer esos libros. Allí es donde uno dice, pues qué curioso que se escriba tan raro y acá se pronuncie diferente. Pero sí... a mí sí me sirven, la verdad que sí está bien".

Una vieja idea y justificación del docente en relación con la L2 es: Ma "...Ellos ya deberían de hablar el español, digamos, en ese grado, a la mejor..."

La realidad que vive sacude sus argumentos:

Ma: "... Los de la maestra PL... no pudieron traducirlos en... porque estaban en español, al P´urhepecha en lectoescritura eh, porque en, pues hablado, a la mejor sí, pero escritos no pudieron; uno o dos a la mejor, pero no como, no con la ortografía que... como debería ser. Y mientras que de los de mi salón sí lo hacían bien; o sea, más o menos, pues no digo que bien, ¿verdad?, pero sí se les facilitaba más; pero sería por lo que yo sí les ponía a hacer ejercicios. (...PL) O sea, en las dos lenguas traducir., del español al P´urhepecha también los traducen.

La maestra reconoce el conocimiento previo en L1 como la única lengua viable de desarrollo cognitivo y comunicativo en estos contextos, y observa la correspondencia entre la comprensión y los hechos, al tiempo que descubre que el hacer de los alumnos es "exitoso", e intuye que la mayoría de ellos saben por qué hacen lo que hacen, y que es el conocimiento que trasciende más allá de lo aparente:

Ma: "La ventaja de trabajar el P´urhepecha como inicio es que los niños... expresan lo que ellos... lo que ellos saben, lo que conocen, y las inquietudes... Pues las escriben, las... y si no lo pueden... decir así en español, pero sí las... expresan a través de su lengua; mientras que sí, por ejemplo, empezando a..., a trabajar en español en primer año, pues es difícil que un niño exprese sus ideas".

Ante este hecho, retorna a sus dudas: "... Les gusta -a los padres- que escriban en P´urhepecha y en español. Pero qué más les gustaría que sus niños hablaran en español... Siempre es lo que dicen: A ver cómo le haces para que el niño hable español".

Se influencia de lo que opina la gente, sus vivencias y la falta de elementos de la L2 en los niños. Al respecto cabe hacer notar que son diversos los factores de los que se deriva esta opinión, entre éstos: los

acelerados cambios que se tienen en la vida actual -migración, información, etcétera; o comprender la finalidad de la educación actual y, en particular, de la educación indígena; y bien otra, la que nos *atora* a todos, sobre todo al docente, es el uso de la L1, a la que por su minimización en lo educativo -se le maximiza en lo político- se le olvida. Así, la maestra modifica -aunque se resiste a aceptarla completamente- su forma de pensar y “elabora un sustento teórico” para su labor, que efectivamente tiene que ver y es parte del proceso que vive la institución escolar de San Isidro y que concreta en su proyecto propio.

En sus palabras podemos comprender el tránsito realizado por ella. La lengua materna del alumno ayuda y ella se resiste ⁹ a apropiársela plenamente, pues dice la maestra:

“... Y allí se aprovecha lo que es la... pues la lectoescritura también, tanto en español como en p'urhepecha... La recomendación que siempre nos ha hecho el director es que... se debe comenzar en p'urhepecha, como introducción de cualquier este... de cualquier tema... (y) en la lengua 2 ya se le facilite y comprenda un poco más el alumno y ya se maneja con mayor facilidad un tema... (ver anexo 10).

¿Por qué lo toma como “...recomendación que siempre nos a hecho el director..”? ¿Será realmente facilitador la L1 para pasar a L2..? ¿Desarrolla con algún método este proceso? La maestra explica, intenta dar su conjetura respecto a cómo operan las lenguas en el proceso de enseñanza-aprendizaje para establecer su concepto respecto a éste.

Ma: “... Yo eso digo, que una clase, al menos en las que yo doy, yo siento que no se lograron al cien por ciento, y a la mejor nunca lo he logrado; pero yo trato de irlo reforzando quizás al día siguiente, o al tercer día... Por ejemplo, yo siempre empezaba con p'urhepecha..; cuando se llegaba el momento otra vez de reforzarla en español, pues allí, digamos, era un porcentaje ya más alto”.

La lengua L1 como facilitador

“...Como es la lengua que uno... En su lengua, pues los niños sí comprenden y entienden y saben lo que van a hacer, claro que uno no va ser tan estricto para decir al pie de la letra: Quiero que sea, que sea, este, de buena calidad. Uno tiene que comprender que él no, no.., con una primera vez que haga una carta lo va a hacer bien, sino que eso pueda ser que ha tenido mejor, mejor producto ya en la lengua español.

⁹ Esta resistencia, producto de las acciones y propagandas de castellanización, es la base y producto del proceso que ha vivido la comunidad de origen de la profesora (Cf. con Valentínez 1982: 43-63). Ya en el contexto de su labor se resiste a lo que se expresa cotidianamente en el aula y la comunidad.

"Pueda ser, porque este... pues en la lengua espa... En la lengua P'urhepecha fue un ensayo, ¿verdad?, y ya en el español, ya es este, digamos, sería como..., ¿cómo le podríamos decir..? Aunque allí también pueda tener sus fallas en la redacción, por lo que no son hablantes de la lengua español.

"Pero en cuanto a la elaboración, ya se les facilita más los pasos y los datos que le deben de poner. En el mensaje, pos a lo mejor, pues este, pueden tener fallos..." (ver anexo 10).

¿Por qué enfatiza en "...mejor producto en español..." y en "...lengua p'urepecha un ensayo...?" ¿Por qué hace énfasis en "...sus fallas en la redacción, por lo que no son hablantes de la lengua español..?". Esto se percibe como que si no se es hablante del español no se aprende, y produce una reflexión -que las resistencias con las que vive la maestra predominan en un primer momento en el uso de los conocimientos intuitivos y creencias conceptuales¹⁰ -. Considero que observar es una etapa de la percepción y consiste en lograr conocimientos de la realidad a través de la intuición pero, al tiempo, la percepción resulta de una serie de procesos que pasan del estímulo visual y el precepto. "... de buena calidad... mejor producto ya en la lengua español. Pueda ser, porque este... pues en la lengua espa... En la lengua P'urhepecha fue un ensayo, ¿verdad?".

Así se puede discernir entre una serie de objetos que tiene una misma realidad para su descripción. Ella supone que los alumnos, al producir un texto en L1, tienen más fallas que si lo producen en L2; es decir, piensa que por el solo hecho de hablar español ya se lleva ventaja en el proceso de aprendizaje, y que sólo en L2 se tiene que tener mayor grado de exigencia.

a. e) Articulación de conocimientos en L1 y L2

La preocupación principal de la maestra, en relación con los conocimientos previos en sí, es relacionar L1 y L2. El punto es: ¿Cómo articular los contenidos de L2 con los conocimientos previos de L1, es decir, el conocimiento previo con nuevos conocimientos? Con los hechos, ella se orienta a esta espiral.

¹⁰ En el sentido que ella tiene los juicios, valores hacia la educación, en especial el uso de la lengua materna de los alumnos.

OC Tema: "El sobre y la carta", 14-10-99.

L	TURNO	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
374	Ma	pari meianpini nenanka anchikurhieka ¿A no?	
375	Tr	para pagarles a los que le trabajaron ¿Verdad?	
376		Ka imani enka, estee...	(Busca una respuesta)
377	Tr	Y también lo que, estee...	
378	Ao	Piane	
379	Tr	Comprar	
380	Ma	¿Ampeski terenda?	
381	Tr	¿Qué es el abono?	
382	Ao	tsiri t'ireri	
383	Tr	El alimento de la milpa	
384	Ma	Imá, por ejemplo, imá eka pajka jatsikuni t'ireri	
385	Tr	Cómo aquello, por ejemplo, cómo ese abono alimento que le ponen	
386		¿No isi arhisini cha? ¿o no?	
387	Tr	¿No le nombran ustedes así? ¿Verdad?	
388	Aos	T'ireri, jo	
389	Tr	Lo que alimenta, fertilizante, sí	
390	Ma	Bueno, pari t'ireri meianpini, o no ¿Sí?	
391	Tr	Bueno, para pagar el fertilizante ¿verdad? ¿Sí?	
392	Ma	"...joperu uanikuataru pakarasti, para juchá maruatani ma uexurhini	
393	Tr	todavía tenemos bastante para nuestro consumo durante un año	

Más ella intuye que si articula L1 con L2 y viceversa, los contenidos de aprendizaje fluyen desarrollando procesos de comprensión, reflexión y comunicación.

OC Tema: "Las oraciones", hoja 20, 11-04- 2000.

13	Ma		¿Cómo le pondríamos aquí? Yo hizo, como qué...
14		Tr	
15	Ao		(traslape) Yo hice
16		Tr	
17	Ma		¿Quieres pasar a ponerla?
18		Tr	
19	Aoas		(varios) Yo, yo
20		Tr	
21	Ma		Una vez nada más, porque está mal y...
22		Tr	
23	Ao		(Pasa a corregir la oración "Yo iso tarea") (escribe la corrección de "iso") (borra la "o")
24		Tr	
25			(Escribe "e") (corrección, queda "ise")
26		Tr	
1	Ma		Yo hise, "ise" (enfática, con "h")

Ma: "...En su lengua, pues los niños sí comprenden y entienden y saben lo que van a hacer... En cuanto a la elaboración, ya se les facilita más los pasos y los datos que le deben de poner en el mensaje... Pueden tener fallos..., pero me gusta a veces que los niños escriban... cosas, por ejemplo, que hacen en su casa... Esto se aprovecha para repasar palabras en español, también del (PL)... para mayor asimilación del niño... y les digo: Vean, no siempre vamos a leer con... este, el libro, sino que a veces tenemos que leer nosotros mismos lo que nosotros escribimos. Y son reflexiones que el niño dice: Ah, pues sí, y tratan de mejorar ellos por sí solos la ortografía... Cuando llegaron a donde venía lo de la carta, ya hasta los niños: ¡No, eso está facilito! Ya si lo pueden hacer; si ya lo hacen solos a veces ya no hay necesidad de uno estarles diciendo".

De ello se desprenden varias consideraciones, como la de que es vital aprovechar los conocimientos previos del niño y la de que los contenidos no sean distantes de lo que el niño conoce hasta parecer obstáculos ¿Pero, cómo relacionar y de qué manera trabajar -armonizar- el bagaje del alumno con los conocimientos escolares?

Ante ello surge la necesidad de considerar una permanente planeación de L1 y L2 que incluya tareas efectivas y que provoquen esa reciprocidad que no ocurre sólo con el buen propósito, sino que deriva de la acción docente para construir esos puentes. En este caso, la maestra evidencia en su clase y sus palabras las ganas y los propósitos de hacer a sus alumnos capaces de manejar con soltura la formalidad del lenguaje escolar. Para... "cualquier tema, se tiene que hacer en la lengua del niño, y que en la lengua dos ya se le facilite y comprenda un poco más el alumno, ya se maneja con mayor facilidad un tema...".

Entonces, para la profesora el planteamiento es que se tiene que convencer por sí "sola", por sí misma, de la importancia de la L1 como medio para tomar los conocimientos de los niños, aprendidos en su contexto, y que para interesar al alumno se tiene que partir de ahí y pensar en los recursos de los que puede hacer uso. Lo cual exige que las estrategias a emplear y la articulación tienen que ser sistemáticas durante toda la clase y periodo escolar. Y que ello tiene que hacer énfasis en los conocimientos previos de los niños, que se reflejan en las palabras que utiliza. Así la gran tarea de la maestra es crear puentes entre la L1, la L2 y los conocimientos previos. Queda claro esto no es imposible, pero tampoco fácil, pues la aprensión a lo nuevo tiende a que sólo al inicio deslumbre y luego se regrese a lo trillado, como argumentan en ocasiones los docentes: "Es que yo siempre lo hago así, y eso es perder tiempo", y se le desecha como innecesario.

a. f) L1, intuición y desarrollo

Evitar los inicios deslumbrantes requiere tener y usar los conocimientos previos -los docentes le llaman cotidianamente experiencia-, lo cual ayuda a comprender más realidades; lo previo permite enseñar nuevos conocimientos. Aquí, en esta clase, lo previo del contenido escolar fue el recado (visto en el libro de Español, Tercer Grado páginas 86 y 87), lo que expresa el significado que tuvo para los alumnos enfrentar el proceso de la carta con eficacia; quiero decir, no hubo entrampados por la dificultad. "...Sería la elaboración de una carta, la redacción..., pues la lectoescritura también, tanto en español como en p'urhepecha... En su lengua, pues los niños sí comprenden y entienden y saben lo que van a hacer...".

Aun cuando la actividad estuvo dirigida a la elaboración de unas cartas, permitió desarrollar otros contenidos: la comprensión de los medios de comunicación, la ortografía en la escritura, algunos conceptos, o descubrir que eran inadecuados para aplicarlos en ese momento. Enseguida se retoma algo de lo sucedido.

OC Tema: "El sobre y la carta", 14-10-99.

L	TURNO	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
149	Ao	(PB) Nombri jatsikuni...	
150	Tr	Ponerle el nombre	
151	Ma	¿Qué más?	
152	Ao	Nombrini jatsikuni...	
153	Tr	Ponerle el nombre	
☀ 154	Aoas	Fecha, fecha	
254	Aa	Uexurhini	
255	Tr	Año	
☀ 256	Ma	...¿A esto se le llama?...	
☀ 257	Aa	Fecha	
258	Ma	Fecha, fecha y lugar. ¿Naní, eh? ¿Ambé paa..?	
259	Tr	Fecha, fecha y lugar. ¿Dónde, eh? ¿Qué va a llevar..?	
260		Nanienka uerka carta ¿a no? ¿Sí?	
☀ 261	Tr	El origen de la carta ¿verdad? ¿Sí?	
575	Ma	Mintsikurhiaje. ¿Jimpotsi kokani kámaraka, ¿a no?	
576	Tr	Descansen. ¿Por eso terminaron tan pronto, verdad? (se dirige a dos/Niños	
☀ 724	Ma	Adelina Bernabé, con b de burro	(dirigiéndose a una niña)
725	Aa	¡Bernandez!	
856	Ma	¿Luz, kurhantixakiri? En el mensaje jimini ¿Jo?	
☀ 857	Tr	¿Luz, estás entendiendo? En el mensaje ahí ¿Sí?	
858		la uakat'si iamintu karani iamintu imani enkat'si cha uekaaka	

859	Tr	Ya pueden escribir todo, todo aquello lo que ustedes quieran
860	Aa	¡Jinchesti!
☀861	Tr	¡Tembló!
862	Ma	Buenu, eianku je jimini karaje jimini
863	Tr	Bueno, avísenle ahí, escriban ahí
910	Aa	"B". ¿Na jaxisini "B"?
☀911	Tr	La "B". ¿Cómo es la "B"?
912	Aa	¡Yao, maestra!
913	Tr	¡Ya, maestra!
☀914	Ao	Ji no, mentku no ma axakuska karta
915	Tr	Yo no, nunca le mandé ninguna carta

Entonces nuestro "asombro" es observar cómo los niños usan sus estrategias; para generar la reflexión sobre lo realizado lo cual se inicia con las correcciones. Algo importante de resaltar es que en ambas clases analizadas la profesora no muestra la tendencia de volver a repetir lo que no se entendió -algo típico de la práctica docente-, sino que por su intuición y conocimiento del grupo revierte la situación tratando de descubrir en qué parte del discurso escolar no tuvo la cohesión adecuada y necesaria, lo que significó haber desestimado los conocimientos previos que al fin actúan como interferencias del proceso de aprendizaje.

OC Tema: "Las oraciones", hoja 22, 11-04- 2000

17	Ma		¿Se acuerdan? (PB) Ponla pues
18		Tr	
19	Ao		Jijtuni janaska
20		Tr	También yo me la sé
21	Ao		(Pasa al pizarrón, borra la "J" y escribe "g") (queda "gugue")
22		Tr	
23	Ao		No está bien
24		Tr	
25	Ma		Estaba bien la otra, pero debe ser con minúscula
1	Ao		¡Ah!, iaa, iaa mitiskia
2		Tr	¡Ah! Sí, sí ya sé
3	Ao		(Pasa de nuevo, borra la "g" y escribe "j")
4		Tr	
5	Ma		Ya, jo
6		Tr	Ya, sí
7	Ao		Gue
8		Tr	
9	Ma		Jugue (pasa al pizarrón, pone el acento en "e") (pasa a la otra columna, acá)

Aquí la maestra comprende que es la L1 lo que le da sentido al contenido y le permite socializar el conocimiento por medio de su intervención; Al respecto nos dice cómo provocó la interacción en donde reafirmó el concepto y el ejercicio de la carta.

Ma: "...o sea, se intercambiaron cartas, y pues nos reímos mucho porque a veces, pues, los niños no le entendían la letra y luego, pues les dije: Ya ven. Así es como a veces este, uno, pues, siente que está escribiendo bien, pero cuando uno no lo hace con mucho cuidado, pues el otro compañero no le entiende. ¿Se imaginan si tuvieran novia, les empecé a decir, y que le mandaran la carta?, pues no les iba a entender..."

La maestra reconoce también que los niños tienen muchos conocimientos que no se enseñan en la escuela, y otros, como la lectura y escritura con la ortografía, que ahí se aprende o se informa. Establece un contraste fortuito de realidades de aprendizaje con otro grupo del mismo grado, lo que le muestra un desenlace, que el trabajo docente genera más posibilidades cognitivas y equitativas a partir del uso de ambas lenguas, sobre todo a partir de la L1, y le hace también considerar sus limitaciones. Como se aprecia en lo que sigue

Ma: "Entonces, los de la maestra PLE... pues no pudieron hacerlos; este, no pudieron traducirlos en... porque estaban en español, al p'urhepecha, en lectoescritura eh; porque en, pues hablado a la mejor sí, pero escritos no pudieron; uno o dos a la mejor, pero no como, no con la ortografía que... como debería ser. Y mientras que los de mi salón sí lo hacían bien..."

En esta cita se pueden observar las diferencias y los conceptos que tiene un grupo equis, también de 4° grado, en relación con el de la maestra motivo de investigación. Es una realidad que el grupo equis de 4° grado, de la misma escuela, poco conoce manifiestamente del sistema de escritura en la L1. "Yo no estoy usando la L1", dijo en alguna ocasión la profesora del 4° grado del grupo equis.

Cuando la maestra expresa: "...No hay necesidad que uno les esté allí, este, casi, casi metiéndoles con martillo...". Podemos apreciar que la actividad o situación que planteó la profesora fue casi un éxito -si nos ubicamos en el quehacer docente rutinario de la generalidad-, por varias razones: los conceptos manejados se combinaron con otros, lo que posibilitó armar nuevos conocimientos; los materiales y textos fueron empleados en el momento propicio; el texto trabajado correspondió al contexto cultural y lingüístico de los alumnos, quienes participaron activos en confrontar y corregir sus textos; las intervenciones de la

maestra denotan su desarrollada intuición pedagógica, por lo que ella señala: "...Uno los conoce bien, puede en un momento dado *dominar* ¹¹...".

OC Tema: "El sobre y la carta", 14-10-99.

L	TURNO	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
514	Ao	¿Nani karania?	
515	Tr	¿Dónde vamos a escribir ya?	
516	Ma	En una hoja, pari ka chat'si uaka sesi jorhenkuarhini	
517	Tr	En una hoja, para que ustedes puedan aprender bien	
518		Uetarhisini inteni má uni, ¿sí?, primero; ji jimposi xu jatsikuka	
519	Tr	Es necesario que hagan una, ¿sí?, primero; por eso yo lo puse aquí	
520		¿A no? Chat'si na jatsikua la fecha	
521	Tr	¿Verdad? Ustedes pónganle la fecha	
522	Ao	San...	
523	Ma	San Isidro Mich. Mich. está abreviado	(N/E al final)
524	Aoas	San Isidro Mich. San Isidro Mich.	
525	Ma	San Isidro Mich. ¿Iasi naxani jurhiatikueskia?	
526	Tr	San Isidro Mich. ¿Hoy a cuánto estamos?	
527		¿Ampe jurhiatikueski iasi?	
528	Tr	¿Qué día es hoy?	
529	Ao	28	
530	Ma	¿Seguro?	
531	Ao	¡Nombee!, 14	
532	Tr	¡Noo! 14	
533	Ma	14 de... jurhiatikua jimpo octubre kutsi	
534	Tr	Día 14 del mes de octubre...	
535	Ma	¿Ampe uexurhini jarhaski juchá?	
536	Tr	¿En qué año estamos nosotros?	
537	Ao	Mil novecientos noventa y nueve (1999)	
540	Aa	Joo	
550	Tr	Sí	
551	Ma	Jucha uenania iamintu jatsiku iaje, ia, esto	
552	Tr	Vamos a comenzar todos a ponerle esto ¿ya?	
553	Aoas	San Isi... San...	
554	Ma	¿San Isidro Mich. ka..?	
555	Ao	¿Hoja jimpo karani fecha? ¿Maestra, hoja jimpo karani?	
556	Tr	¿Escribir en la hoja la fecha? ¿Maestra, escribir en la hoja?	
557	Ma	Sí, ka mánarhiata tsimoru ladu tsimoru ladu	
558	Tr	Sí, y pégala en los dos lados, en los dos lados	
559		Todos aquí vamos a ir, todos ya, xu uena je	
560	Tr	Todos aquí vamos a ir, todos empiecen aquí	
561	Ao	¿Ampe uenani kartalu?	
562	Tr	¿Qué comienza en la carta?	

¹¹ Desde primer grado ella los ha atendido, lo que quiere decir que tiene un conocimiento considerable sobre sus alumnos, razón que le permite "dominar", proponerles las actividades pertinentes y de disciplina. Tiene un trabajo desarrollado que le permite este manejo.

Es claro para la maestra que el uso de la lengua materna en los alumnos es imprescindible, los textos son importantes, la planeación igualmente, y que éstos lleven a una interacción en que se construya el conocimiento y se aprenda la segunda lengua, donde el bilingüismo se manifieste en la "...idea elemental de que los textos comunican significados y de que textos de muy diversa naturaleza forman parte del entorno y de la vida cotidiana..." (SEP: 1993: 27). Esta última frase nos da a la idea de trabajar más sobre los textos en las dos lenguas, todo encaminado a la educación intercultural bilingüe.

El análisis de esta situación permite decir, que la maestra asume su papel, por su cuidadosa intervención en la articulación de lengua, contenido, interacción alumno-alumno, maestra-alumnos. Lo que en propias palabras equivale a decir que: "...No hay necesidad que uno esté... casi, casi metiéndoles con martillo... Según el avance que se vaya dando por sí solo., en un momento dado *dominar*... Como se puede apreciar no le resta importancia a su trabajo, pues posibilita que se activen conocimientos aprendidos en otros ámbitos. Tampoco minimiza su labor como enseñante de los contenidos de la asignatura, para el caso Lengua -P'urhepecha y español-, que favoreció que los alumnos se apropiaran de la noción.

Es decir, logra crear las condiciones para que los alumnos muestren parte de lo que saben, pero también que se enriquezcan de lo disciplinar de la escuela. ¿Casualidad? De ninguna manera. Ya que tiene la habilidad y conocimientos para el planteamiento de una situación adecuada, con una sucesión lógica de desarrollo hace posible que los niños hablen lo que callan o dicen en voz baja.

Se puede confirmar entonces que no es casualidad que los alumnos logren concretar su conocimiento en la redacción de la carta, ni el que se apoyen en otras maneras de hacer y comprender. Es decir, podemos explicarnos un poco más acerca del proceso de mejorar la escritura tanto en su legibilidad como en la ortografía y la gramática, elementos no como lo abstracto, sino como lo útil en una situación nada hipotética (ver capítulo 5).

"... Pues no pudieron hacerlos; este, no pudieron traducirlos en., porque estaban en español, al P'urhepecha en lectoescritura, eh; porque en, pues, hablado a la mejor sí, pero escritos no pudieron; uno o dos a la mejor, pero no como, no con la ortografía que... como debería ser. Y mientras que de los de mi salón sí lo hacían bien. Pero, sí se les facilitaba más, pero sería por lo que yo sí les ponía (a) hacer ejercicios (PL), o sea, en las dos lenguas, y los pongo a traducir en., los ponía a traducir los enunciados en español. Sí me los traducen y también del español al p'urhepecha, también los traducen..."

Siente la maestra alegría cuando reflexiona acerca de cómo sus alumnos resuelven los problemas a los que se enfrentan y cómo ellos logran articular los nuevos conocimientos con los anteriores.

"... Se intercambiaron cartas, y pues nos reímos mucho porque a veces, pues, los niños no le entendían (a) la letra y luego, pues, les dije: Ya ven, así es como a veces, este, uno pues, siente que está escribiendo bien, pero cuando uno no lo hace con mucho cuidado, pues el otro compañero no le entiende. ¿Se imaginan si tuvieran novia?, les empecé a decir, y que le mandaran la carta, pues no les iba a entender..."

Con esto se manifiesta también la integración de todos los conocimientos enseñados en otras sesiones. Así, a modo de síntesis: se puede decir que la clase es producto de una buena secuencia durante el proceso de la enseñanza y de la manera global en que se integra y cómo se van presentando las escenas, incluye a la vez el uso de material contextual y el uso de las lenguas con intuición, aun cuando la maestra en su interior tenga una lucha con respecto al uso de las lenguas; finalmente, es lo que la hace no aceptarse como es, no ajustarse a la realidad habitual del docente, con espíritu de conformidad.

4.7 b) Didáctica (método y estilo)

En esta parte, el análisis gira en torno a la dimensión didáctica de lo oral y lo escrito, sucesos de un mismo sistema lingüístico y además sometidos a condiciones que se derivan del contexto social y cultural, lo que significa tomar en cuenta a ambas lenguas (L1 y L2) desde la mirada de la didáctica. Esto conlleva en la dimensión del análisis a que la maestra se permita establecer la tarea comunicativa desde ciertas consideraciones: su uso contextual, su proceso de actividad, la participación y realización de actividades, el aprendizaje a partir de errores, etcétera; es decir, en cada corte de situación existen trazos esenciales con un valor didáctico cuando es en función del desarrollo de las lenguas y la competencia comunicativa de los alumnos. En este sentido, la preparación de las clases tiene importancia, lo que se va a decir y la manera de decirlo, y la lengua con la que se emite para establecer una comunicación real en todos y cada uno de los alumnos.

b. a) Planteamiento y construcción didáctica en L1

Planteamiento

La descripción como ejercicio oral ¹² acerca de una realidad, una vivencia cualquiera, no presenta mayor dificultad, siempre que no se relacione con actividades académicas; sin embargo, si esto mismo se le pide a X persona, que lo realice en forma escrita, ¹³ le implica poner en juego otro tipo de conocimientos y habilidades. Por ejemplo solicitarle a un alumno que narre los hechos de una fecha festiva o de trabajo, o de un día de juego -con preguntas específicas y en determinada lengua-, es seguro que no le presenta mayor dificultad. Pero si esta misma petición es que lo represente en su cuaderno por medio de la escritura, existe una diferencia.

Así el que el alumno desarrolle bien la descripción o narración en forma oral no supone que este ejercicio lo represente bien por escrito, porque ello implica una serie de conocimientos y habilidades que debe dominar aparte de la función oral, entre otros aspectos, por la diferencia entre la abstracción mental que ello significa y la representación de esas abstracciones en una serie de grafías ¹⁴ dibujadas en un papel.

¿Cómo acercar lo oral con la escritura y en ambas lenguas? La maestra, en lugar de partir de una serie de descripciones, lo cual es común en la práctica docente, inicia con un escenario que posee una significación a partir de la cual los alumnos están obligados a desarrollar un escrito (anexo 9). O como en otra clase, donde la orden es sólo en L2 y la actividad también: cuatro oraciones en tiempo pasado (línea 7).

75 Ma Tatsikua... (N/A) ¿Ampeski? ¿Ampeski ima karta, imá karakata?

76 Tr Al rato... ¿Qué es? ¿Qué es la carta, ese escrito?

7 Ma Les dije que todos me iban a hacer cuatro oraciones ¿Qué hicieron ayer? ¿Sí?

9 En español, en español, cuatro nada más ¿Sí?

Estas significaciones requieren de validar y corregirse, por lo que cada una de las definiciones o representaciones escritas se confronta por medio de la lectura frente al grupo con las realizadas por otros, para enseguida, por medio de un aplauso, reconocer y “decidir” cuál se ajusta al conocimiento solicitado.

¹² A la lengua oral, en su enseñanza, se le presta poco valor. Nuestra apreciación como docentes es que los niños llegan “sabiendo hablar”, en este caso, el p’urhepecha, o cualquier otra lengua. “Ya para qué enseñarles”. Dice Casalmiglia (1991, 30) que nunca nos preguntamos qué tipo de competencia muestran, ni sabemos distinguir el tipo de situaciones que pueden resolver bien y las situaciones donde se limita y restringe su saber, creando problemas y el juicio, no pocas veces discriminatorio de los demás: “Habla mocho, habla muy indio, no sabe hablar, etcétera”.

¹³ Cuando alguien escribe, dialoga con lo que han dicho otros e imagina respuestas, no inventa, es un diálogo entre distintas voces, con su carga ideológica del contexto donde surge (Camps, 1997, 126).

¹⁴ Las grafías son convenciones que se desarrollan en los procesos de lectura y escritura, que las discusiones bizantinas en torno a los alfabetos sólo muestran el mínimo uso de estas letras en situaciones escolares, como el caso de la educación bilingüe p’urhepecha.

- | | | |
|-----|----|---|
| 107 | Ma | Muy bien, vamos a dar un aplauso a Epifanio |
| 108 | As | (Las alumnas aplauden, no los niños) |
| 109 | Ma | ¿Ahora quién pasa? (frase emitida en español) |

Al momento de invitar, las expresiones de actitud y verbal de la maestra cuentan con mensajes implícitos diversos ¿Cómo cuáles?

- | | | |
|----|----|--|
| 23 | Ma | Los que quieran pasar a leer, pueden pasar allá al frente, ¿eh?, los que quieran |
| 25 | | Leer las oraciones; pueden pasar por aquí |

En esta parte, su invitación pasa por dos momentos: una verbal y otra no verbal. Se observó que al momento de emitir su invitación a participar, la mirada la dirige a todo el grupo, desde: "Los que quieran pasar a leer... pueden pasar allá al frente". Pero al momento de refrendar con la siguiente frase, "...¿Eh?, los que quieran leer las oraciones, pueden pasar por aquí", su mirada hace altos en los alumnos que ella considera terminaron el ejercicio; esto sucede por segundos (lo confirmé revisando el video).

También sucede que mientras ella explica y desarrolla un ejercicio, como lo es en este caso la elaboración de un sobre que este se comprende por la repetición de procedimientos: saber acatar las instrucciones, el uso de los materiales, lo que encamina al alumno a un problema que le significa y permite desarrollar acciones de solución.

OC Tema: "El sobre y la carta", 14-10-99.

- | | | |
|----|----|--|
| 41 | Ma | Sí, iasĩ arinitsi uajka ka karunarhikuni menku |
| 42 | Tr | Sí, esto es lo que van a hacer y arrancarlo |
| 43 | Ma | P'itanarhikuni ka makunksi (N/A) |
| 44 | Tr | Recortarlo de una vez y pegarlo (N/A) |

Una de las acciones que muestra esta situación es aquella en que un alumno o varios se levantan y desplazan hacia otros compañeros que tienen dudas de cómo seguir las indicaciones de la maestra; ellos ayudan a resolver las dudas de los demás equipos que la maestra organizó, niñas con niñas y niños con niños. "Son los hombres, son los del mando, y la (s) mujer (es) la (s) más sumisas, o no sé -reflejo del contexto cultural- (anexo 10).

OC Tema: "El sobre y la carta", 14-10-99.

L	TURNO	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
62	Ao	Axú arisi pani exé	
63	Tr	Aquí se hace este corte, fíjate	
64	Ao	Arini, arini, erá ka arisi pani, juankuni	
65	Tr	En éste, en éste, mira y hacer este corte, de regreso	
25	As	¿Iasiksi ambe uaia?	(Pregunta que se hace la mayoría)
26	Tr	¿Ahora, qué trabajo vamos a hacer?	

Los niños y niñas hacen notar, entre ellos, la necesidad de tener las referencias claras para los recortes, del espacio y el trazo. Por tanto, existen razones para el uso de un lenguaje áulico,¹⁵ sea ésta en L1 o L2, y que cumple, en este caso, con los procedimientos específicos, que se tienen que enseñar a los alumnos para favorecer su enseñanza-aprendizaje, lo que permite mayor dinamismo en el aprendizaje. Y enseguida ellos también demandan más actividades, producto del planteamiento didáctico adecuado (línea 25).

Construcción didáctica

Esta propuesta didáctica en L1 que presenta la maestra, y la dinámica del grupo, establecen las diferencias entre una y otra clase; en ésta, con el tema de la carta, la profesora requirió de las acciones y respuestas verbales de los alumnos, ya que presentó una situación que debían realizar en equipo (esta forma es poco frecuente en las instituciones escolares de la región).

OC Tema: "El sobre y la carta", 14-10-99.

41	Ma	Sí, iasi arinitsi uajka ka karunarhikuni menku
42	Tr	Sí, esto es lo que van a hacer y arrancarlo
43	Ma	P'itanarhikuni ka makunsi (N/C)
44	Tr	Recortarlo de una vez y pegarlo (N/C)

Esta actividad se resuelve bien por el hecho de trabajar en equipos; lo que no se comprende lo resuelven los más y las más diestras; si persiste alguna duda, entonces se recurre a la docente. Pero en otra clase se genera cierta incompreensión:

OC Tema: "Las oraciones", 11-04-2000.

¹⁵ Es el lenguaje en sus diversas manifestaciones y producciones dentro del aula, se orienta hacia la significación, más que a las formas de vehiculación, razón por la que se desarrolla en contextos naturales como en los escolares. Cualquier individuo posee esta capacidad, este mecanismo de adquisición de las lenguas (*Language Acquisition Device*, al que ya aludía Chomsky) (Nussbaum 1996: 71).

L TURNO SECUENCIA INTERACTIVA OBSERVACIONES

13	Ma		P'urhe o español
14		Tr	Purepecha o español
15	Ao		¿Ocha ma ua?
16		Tr	¿Eso voy a realizar?
17	Ao		Ochu maia
18		Tr	A ver, haz uno
19	Aa		Ocho ma jeia... (parece molesta, da una respuesta rápida y larga)
20		Tr	Entonces escribe una de muestra, ahora.
21	Ma		Éste lo vas a hacer al último eh, eh, a la otra, nori jarhani... notsi... indenia, eh
22		Tr	Éste lo vas a hacer al último eh, eh, a la otra, no estar... no están... de ése, eh
23	Aa		Ambeski i matiru?
24		Tr	¿Esto otro qué es?

En ésta, los alumnos requieren de una muestra (líneas 19, 20) -"Ocho ma jeia...". "A ver, haz uno"- que no se les ofrece, pues la maestra piensa que está comprendido, ya que para ella significa una continuidad, una especie de repaso del tema fue en la construcción de las oraciones, pero es necesaria una introducción que clarifique la actividad y más si en esta clase domina el uso de la L2, como se observa arriba. No logró el efecto de impacto en su acto de habla con el grupo y se confirma con la petición que le hace una alumna: "Ochu ma jeia...".

En relación con el tema de la carta, se observaron las diferencias; en una, la actividad fue presentada con un modelo de sobre aéreo reproducida en moldes para cada equipo, las instrucciones, órdenes y preguntas fueron de manera verbal, el trabajo se encomendó a cada equipo -se formaron tres-, uno de niños y dos de niñas (esto obedece a una cuestión cultural), pero cada sobre fue elaborado de manera individual y, en lo general, con la ayuda entre sí respecto a las instrucciones (ver anexo 9).

OC Tema: "El sobre y la carta", 14-10-99.

L	TURNO	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
60	Ao	Jou	
61		Tr	Sí
62	Ao		Axú arisi pani exé
63		Tr	Aquí, se hace este corte, fijate
64	Ao		Arini, arini, erá ka arisi pani, juankuni
65		Tr	En este, en este, mira y hacer este corte, de regreso
66	Ma		(realiza trazos los niños miran atentos. Continua repartiendo
67			material trae un sobre aéreo desdoblado y de allí calca otras figuras,

68		pasa a los tres equipos y realiza este ensayo)
69	Ma	¿Ya Martín? Porki tatsiku no uni jauaka.
70	Tr	¿Ya Martín? Por que al rato no lo van a poder hacer.
71		Uakatsi cha na mitikia

Logrando su propósito, qué es el acto del que se habla. Según la pragmática, son “enunciados que configuran, por su sola enunciación, una acción”. Como ejemplo, el alumno dice a otro: “*Axú arisi pani exé...*”. “Aquí se hace este corte, fíjate”. De la misma forma, la maestra invita a un alumno, pero en alusión a todos, a iniciar su trabajo: “*¿Ya Martín?, porki tatsiku no uni jauaka...*”. “¿Ya Martín?, porque al rato no lo van a poder hacer”. Más que describir en ambos casos, se trata de la ejecución de un compromiso a hacer algo. La profesora explicó esta parte de la actividad planteada -elaboración del sobre- como inicio de una estrategia que en términos de acto de habla son responsabilidades de hechos.

Ma: “Son estrategias que uno busca y este... y los adecua de acuerdo al medio que uno... pues se ubica, porque si vemos allí en San Isidro, pues, un niño es este, mmm, difícil que un niño traiga un cincuenta, un pes... cincuenta centavos, un peso. Ah, entonces es injusto que uno les pida un sobre, que compren un sobre para facilitar el trabajo que a veces este... que a veces en vez de facilitar el aprendizaje pues, este, obstaculiza a veces el desarrollo del niño. Porque pues eso también de, de elaborárselos, pues pueda ser... Le digo, es emocionante para el niño, es un descanso, ¿verdad? (ver anexo 10)”.

Los alumnos tenían que elaborar el sobre, definir qué es la carta, contextualizar la actividad con la lectura del libro PJ que desarrolla el tema, luego producir la carta, los datos que lleva el sobre, todo lo cual implica uso de habilidades y conocimientos, así como el uso de la percepción espacial y temporal. Fundamentalmente existe una base social y comunicativa que hace “singulares” los conocimientos y aprendizajes, esto hace las actividades dentro aula significativa por el sentido que les da el habla y el uso de la L1.

La orden de hacer un sobre:

41	Ma	Sí, iasi arinitsi uajka ka karunarhikuni menku
42	Tr	Sí, esto es lo que van a hacer y arrancarlo de una vez

La maestra trabajó en clase con mucha dinámica, pero quizás perdió una oportunidad de ampliar el conocimiento y las actitudes de los alumnos -cómo realizaría un sobre bolsa- a otras más complejas. Pero aún así, el modo de introducir una enseñanza del concepto a partir de acciones demuestra que es una buena profesora. Leamos su opinión:

Ma: "... Lo que se quería lograr es la... sería la elaboración de una carta, la redacción, más bien, de una carta, y la... y allí se aprovecha lo que es la... pues la lectoescritura también, tanto en español como en p'urhepecha; porque se puede hacer en P'urhepecha y se puede hacer en español, sea primero en P'urhepecha y luego en L2, o primero en L2 y luego L1.

"Y también de allí se puede... por ejemplo, la elaboración de... de sobres; es como una recreación más que nada pues, de artísticas, puede ser, donde el niño se despeja un poco de, de lo que es escritura y pues... de la lectura, o sea, se olvida de todo y ya después, en un momento dado, pues regresa con más... con la mente un poco más descansada para seguir haciendo lo que sigue".

¿Es esto formativo? La maestra cambió su metodología de trabajo a raíz de la "recomendación" del director de iniciar la clase siempre en lengua p'urhepecha. "...Cuando me dijeron: Tienes que enseñarles a leer y escribir en p'urhepecha...". Prefiere reconocer la presencia de L1 por "indicaciones" en vez de asumirse como parte del contexto cultural y lingüístico. ¿Entonces, qué falta? Tal vez considerar con más detenimiento si la L1 es la apropiada para el aprendizaje de las habilidades comunicativas y lingüísticas. Además, si esta apoya a no diluir su ser profesional por la confusión del uso de las lenguas, que es, además, parte de la identidad étnica. Es profesional, porque considera los conocimientos previos de sus alumnos, trata de evitar que la actividad sea una ejercitación más de escritura y lectura. Aunque, como dice Goldin (1998), no pocas veces el profesor prefiere concebirse como mero receptor de un saber práctico.

Esta razón muestra disminuidas las posibilidades de un desafío más pleno a los problemas de contenidos de aprendizaje usando la L1 y se acentúa por el poco conocimiento para desarrollar la L2 como lengua de enseñanza. Sin embargo, para ella -según lo observado- es un importante cambio aún con su dosis de escepticismo e incredulidad, o quizás retroceda para avanzar.

b. b) Identidad y didáctica, nuevos conocimientos

La maestra, con la situación planteada en la clase "...la elaboración de una carta..." y una pregunta central: ¿Qué es la carta? organizó la tarea con el objetivo de conceptualizar este escrito y para ello, se apoya en la colaboración grupal para validar normas y corregir errores, como lo muestra el siguiente fragmento de una clase sobre construcción de oraciones:

Tema: "Las oraciones", 11-04-2000.

7	Aoas		(disparejos) Yo hice tareas, yo hice tareas
8		Tr	
9	Ma		(se detiene y pregunta) ¿Está bien aquí? -señala lo escrito "yo iso tarea"-
10		Tr	
11	Aoas		Nompe!
12		Tr	Nada!
13	Ma		¿Cómo le pondríamos aquí? Yo hizo, como qué.
14		Tr	
15	Ao		(traslape) Yo hice
16		Tr	
17	Ma		¿Quieres pasar a ponerla?
18		Tr	
19	Aoas		(varios) Yo, yo
20		Tr	
21	Ma		Una vez nada más, porque está mal y...
22		Tr	
23	Ao		(Pasa a corregir la oración "yo iso tarea") (escribe la corrección de "iso") (borra la "o")
24		Tr	
25			(Escribe "e") (corrección, queda "ise")
26		Tr	
1	Ma		Yo hise, "ise" (enfática, con "h")
2		Tr	
3	Ao		Ka "c"
4		Tr	Y "c"
5	Ma		Con "h" y con "c" ¿Quién quiere pasar a poner de ustedes también?
6		Tr	

Para ilustrar el resultado de la abstracción del concepto carta, se expone la conclusión de algunos alumnos.

OC Tema: "El sobre y la carta", 14-10-99.

L	TURNO	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
86	Aos		(Se escuchan varias lecturas, tarareo de pirekuas)
102	Epifanio		(El alumno esta frente al grupo para leer)
103		Carta, karakata axatsperata para xakuani ne enkani uejkajka	
104		Tr Carta, escritos, mensajes que se envían a quién uno quiera	
105		karta axakuni. Tachan pari uandjperani	
106		Tr mandar la carta. A diferentes para saludarlos	
113	Lencho	Karakatani exatsperakua, indeni ma karakatani...	(pasa al frente)
114		Tr Escritos que se mandan, cómo una carta	
115		uandajperanani ka eiankperani ambé ma ukurhiaka.	
116		Tr en la que se mandan saludos y noticias de lo que pasa	

Ahora observemos el inicio de una carta donde el error se manifiesta en la escritura del nombre:

OC Tema: "El sobre y la carta", 14-10-99.

San Isidro, Mich.
jurhatiku jimpo octubre
_____ uexurhi
ROZA dia sechto val

La alumna instruida por la maestra inicia un proceso de corrección donde colaboran sus compañeros.

Rosalía, la alumna, corrige sus datos y escribe de nuevo.

Tema: "El sobre y la carta", 14-10-99.

Antes *ROZA dia sechto val*
Después *Rosalía Diego Sandoval*

Estas producciones de Lencho, Epifanio (líneas 102 y 113) y Rosalía permiten comprender el proceso. Además, en estos dos fragmentos citados de diferentes clases observamos las dudas, vacilaciones y errores para el desarrollo de la tarea, pero también el esfuerzo de los alumnos por modificar lo que producen. En esta situación, y como parte de su quehacer, la maestra también transforma su práctica a partir de las situaciones que se le presentan -hasta dónde es consciente de ello-, pero lo que le permite reinterpretar el proceso de formación de los niños, que es manifiesto como avance y retroceso.

Ma: "Sí, porque, pues, lo que hemos hecho hasta hora es al menos, cada quien eh, cada quien se rasca como puede y hace lo cosas como puede; porque al menos cuando me dijeron: Tienes que enseñarles a leer y escribir en p'urhepecha. Caray, ¿yoo? ¿Cómo?, si ni yo misma no lo domino, y nomás nos dieron un librito de, con el alfabeto ése, de p'urhepecha. Pues adelante, dije, pues, a ver qué sale y, pues, sí, más o menos escriben en P'urhepecha los niños; pero les digo, cada quien se las arregló como pudo. Al menos a mí. nadie me dijo cómo hacerle, y pues, y también en el manejo de los temas cada quien le hace como se las... como cada quien su capacidad de darse a entender con los niños y de que el niño se dé entender con el maestro. 'Ora sí porque pues, allí, digamos, yo creo ni el más sabio no nos puede decir cómo, porque a veces ni las... ni eso funciona a veces, jaada!'"

Lo anterior permite ver la ambivalencia en la actitud de la maestra que la hace retroceder en ocasiones a lo ya conocido, ya que ante la duda del uso de las lenguas y la comprensión del contenido, ella se decide por la L1, más también en momentos emplea ambas, y aunque desiste en ocasiones de ello, compara los resultados obtenidos con una y otra, así como su ventaja en la contextualización del contenido, actitud que resulta en un aprendizaje significativo para los alumnos y en didáctica "singular", cuyo desarrollo beneficia a los alumnos y a la misma docente, es decir, con la propuesta de trabajo en la L1, ella busca que al final todo cuanto diga sea entendido por los alumnos en el mismo sentido y relacionado en su contexto, a la vez que, se parapeta en su duda martirizante de entre el "bien y el mal" como se aprecia en los textos siguientes "...Me siento mal... les estoy dando un obstáculo... si les hablo en, en puro español... a la mejor ya, ya lo hablarían mejor...", Lo cual requiere la toma de decisión en el sentido de asumir y practicar de ella en toda la extensión y ser conscientes de ello en otros procesos.

"...Me siento bien usando el p'urhepecha, porque sé que los niños me entienden... que ellos capten lo que les quiero decir... Yo sí sé que no me está dando resultado, pues si así no resultó, pues le cambio..."

Más la insistencia de la maestra en que la clase sólo en la L2 facilitaría a los alumnos el hablarla más "correctamente" - "...Si les hablo en, en puro español... a la mejor ya, ya lo hablarían mejor..."-. Más no se da cuenta de que el hablarlo logra por sí mismo lo cognitivo. Mostrando así su ambivalencia o extrañeza identitaria ¹⁶: porque a la vez que extraña el uso de una L2, vive con "sufrimiento y lamentos" la L1. La explicación posible a ello es que la docente sabe del poder que representa dominar la L2 y de todos los accesos a que se tiene con esta lengua, convencimiento derivado de su experiencia, pues dice que cuando ella fue escolar en la primaria, como sucedió en el caso de la mayoría de los hoy docentes bilingües, su proceso formativo fue poco agradable y la llevó a perder la lealtad a la L1, no así a las costumbres de su etnia, que son menos notorias que el habla cuatrapeada (donde se cruza y se encima una con otra obstaculizando su fluidez). De aquí que se extrañe el uso de la L2 dentro del aula. Pues al decir que sufre esta ambivalencia hacia la L1 es porque está inmersa en las costumbres, lo cual es su contexto; una vez que asiste a las bodas, las fiestas de su comunidad, las danzas y todo aquello que se conserva en forma y tiempo, y que es nexo de identidad, de contexto e incremento -agrego fortalecimiento- de valores de identidad (Crusvillegas,1992). Pero ella se extraña, es decir, se destierra lingüísticamente de su contexto (L1) a uno ajeno (L2); se priva de la familiaridad y comunicación por medio de la L1, lo que es evidente cuando expresa: "...Caray, ¿yoo? ¿Cómo?, si ni yo misma lo domino, y nomás nos dieron un librito de, con

¹⁶ Con reserva, propongo este concepto en referencia al conflicto interno que un indígena tiene con su lengua y cultura, reflejado en la desavenencia con estos elementos dentro del aula, en el caso de los docentes, y para los indígenas con estudios de nivel superior, en general, se olvida el desarrollo profesional que contemple lengua y cultura.

el alfabeto ése... de púrhepecha. Pues adelante dije, pues a ver qué sale...”, conformándose así la extrañeza a su identidad lingüística dentro del proceso escolar. Y aunque como profesional, nota que existe la necesidad de establecer nexos o puentes entre lenguas -“...pues más bien sería la correlación, ¿no?, de... del español con el del púrhepecha, y se aprovecha y se avanza...”- por otro lado implícitamente alude a los contenidos que no afloran como expresión, porque hasta ese momento no existe una claridad para ubicar y manejarlos dentro del aula como parte del proceso escolar.

Ella también supone que el recurso de la L2 por sí misma posibilita el conocimiento. Suposición que le permite desarrollarse como docente intuitiva, una vez que está en su comprensión que los recursos materiales y lingüísticos pueden ser buenos o malos, según los use, e intenta centrar la enseñanza en significar la noción que se juega abordándolos con diferentes recursos para propiciar la interacción individual, por equipos y grupal, en los que la L1 juega un papel central.

En su clase se observa una organización buena de la información que se proporciona a los alumnos, el material, las instrucciones, la técnica de cómo hacer el sobre, la búsqueda de un concepto, la lectura de información, el enfatizar los datos y la producción del mensaje, el cual comparte con su lectura frente al grupo. El espacio y tiempo dentro del aula se aprovechan para ver las culturas como parte del contexto y la posibilidad de construir conocimientos y aprendizajes en ambas, lo que, como objetivo final, permite comprender a la otra y a la propia. ¿Es esto lo que se busca en una educación intercultural bilingüe? ¿Acaso sería el principio de la búsqueda y encuentro de una identidad?

OC Tema: “El sobre y la carta”, 14-10-99

L	TURNO	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
186	Ma	¿Ka naki sanderu baratu uerasini?	
187	Tr	¿Y cuál de todos sale más barato?	
188		Ao Xu nirani	
189	Tr	Ir aquí	
190	Aoas	Carta	
191	Ma	Carta, a no, porki pari nirani telefono jimpo uandajpani	
192	Tr	La carta, verdad, porque para ir a comunicarse por teléfono	
193		Kaniku tumina pasindi, ¿no isiski?	
194	Tr	Se lleva mucho dinero, ¿no es así?	
195	Aoas	Jo	
196	Tr	Sí	

Un aspecto importante en ello es la organización y selección de puntos trascendentales en la actividad planteada, y como medio de aprendizaje interactivo la L1, que posibilita la contextualización del tema y la introducción a la L2, como una especie de peldaños para acceder a nuevos conocimientos.

Ma: "...Pero yo, la mera verdad, pues, no me encontraba muy bien con las unidades; entonces, este, lo hacía como plan diario... un tema, o sea, hasta donde llegue uno. Entonces, yo sí, desde aquí dije, pues si los niños alcanzan a hacer... avanzan hasta allí, pues vamos a hacer sobres..."

Lo anterior supone que la maestra organiza, contextualiza y planifica las actividades, lo cual es expresión del uso del tiempo, del "pensar en casa" -al momento de planear- diferente del tiempo que se "aprovecha en el aula". En otras palabras, es expresión del construir -dibujar- un imaginario a solas y *deconstruir* otro compartido ¹⁷; planificación que se establece para ser transgredida significativamente por todos los actores del aula, lo que es sólo cuestión de tiempo (absurdo paradójico). Entonces la planeación es para ella algo importante, como lo es también el tratamiento del tema para el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas, comunicativas y argumentativas, lo que no le exige concluir con el mayor número de temas, sino lograr la reflexión y la comprensión del mismo. No lo es tampoco cumplir los tiempos de la planeación, no es el fin en sí, pues, hacerlo no asegura la buena enseñanza ni el aprendizaje que propicia acceder a nuevos conocimientos, y sí favorece una estrategia en que el niño logra cada día explicar su discurso, proporcionando pistas para que lo entiendan los otros, y sea capaz de pedir los referentes que el otro omite en su discurso y dificultan el entendimiento.

b. c) Contenidos secuencia de la clase

Contenidos

"...Pues se analizan los libros, en este caso, del P'urhepecha y el del español... En el texto... en el caso de la carta, en el libro de Español viene más, más adelante... Venía la carta y el, el, y en la carta ya viene... y en español ya viene como en... digamos, ya casi al finalizar. Entonces, lo que se hizo allí fue la... pues más bien sería la correlación, ¿no?... El año anterior se manejo, pues, nada más el recado..."

La maestra tiene la seguridad de cuál contenido tiene que enseñar, no duda en volver a temas o referencias anteriores si observa que los alumnos no tienen las pistas; sin embargo, dice que hasta donde

¹⁷ Es el imaginario compartido que se traduce en las acciones e interacciones que surgen en el transcurso del proceso de enseñanza-aprendizaje; si el docente no construye su imaginario, poco será lo que pueda tejer durante la clase.

se pueda, allí le deja. Lo cual interpretado significa que, ella está actuando en función de la cognición, o sea, el desarrollo de habilidades lingüísticas, comunicativas y argumentativas.

OC Tema: "El sobre y la carta", 14-10-99.

L	TURNO	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
25	Aoas	¿Iasiksi ambe uaiá?	(pregunta que hace la mayoría)
26	Tr	¿Ahora qué trabajo vamos a hacer?	
27	Ma	Para los dibujos saquen su cuaderno de dibujo	
41	Ma	Sí, íasí arinitsi uajka ka karunarhikuni menku	
42	Tr	Sí, el sobre, esto es lo que van a hacer y arrancarlo	
43	Ma	P'itanarhikuni ka makunsi (N/C)	
44	Tr	Recortarlo de una vez y pegarlo (N/C)	
75	Ma	Tatsikua... (N/A)¿Ampeski? ¿Ampeski ima karta, imá karakata?	
76	Tr	Al rato... ¿Qué es? ¿Qué es la carta, ese escrito?	
77	Aa		(Da una respuesta N/A)
78	Ao	Erokapani eska sesi jamaxaka	
79	Tr	Esperando se encuentren con bien	
80	Ma	No, ¿ampeski imá karta, ampeski?	
81	Tr	No, ¿qué es la carta, qué es?	
145	Ma	Ka ampe uetarhisini pari juchá eiankuani,	
146	Tr	Y qué se necesita para que nosotros platiquemos	
147		Para axani ¿ambe uetarhisini?	
148	Tr	Para mandarlo ¿qué se necesita?	
155	Ma	Lencho (PL) bueno miren	
156		Chaari libro del P'urhepecha jukasti norte...	
157	Tr	Su libro de P'urhepecha tiene la lección norte...	
158	As	Niti...	
159	Tr	Quién va al...	

Su práctica también se ve influida por la obligación/tradición de deber enseñar en los tiempos establecidos, pues, aunque dice que avanza hasta donde se puede, y de hecho así lo hace, también desarrolla con claridad los contenidos que enseña, como ella misma dice, "...No al cien por ciento...", por las "improvisaciones" que se observan, en el siguiente:

OC Tema: "Las oraciones", 11-04-2000.

7	Ma	Les dije que mientras llegaban, todos me iban a hacer cuatro oraciones ¿Qué hicieron ayer? ¿Sí?
9		En español, en español, cuatro nada más ¿Sí?
11	Aoas	(Sacan sus cuadernos, algunos sus libros)

De lo que se desprende que si bien la maestra ajusta sus tiempos y enseña menos contenidos. También indica que tiene todo para mejorar su práctica docente, pero que minimiza y desaprovecha el espíritu de transformación que muestra en los hechos.

La clase

En el proceso que desarrolla la maestra se definen cinco aspectos, que tienen las siguientes características:

1) No pierde el objetivo académico de la enseñanza y realiza una valoración del saber y no saberes de sus alumnos, referente a la noción de carta "...cualquier tema se tiene que hacer en la lengua del niño, para que... en la lengua dos ya se le facilite y comprenda un poco más el alumno y ya se maneje con mayor facilidad un tema...".

80 Ma No, ¿ampeski imá karta, ampeski?
81 Tr No, ¿qué es la carta, qué es?

Sobre el particular bien vale hacer las cuestiones siguientes ¿El hecho de preguntar, la maestra le ayuda al alumno a desarrollar su pensamiento? ¿O depende del tipo y la manera de preguntar? La impresión en ambos fragmentos de transcripción es que tiene que trabajar más, pues son bastante directas.

OC Tema: "Las oraciones", hoja 5, 2, 11-04-2000.

13	Ma		Que sea una -cada oración, no, nomás las dos (abre la puerta, entra alumna)
11	Aa		¿Marku jarhati..? marku arhini
12		Tr	¿Cosas parecidas..? que digan ambos lo mismo
13	Ma		P'urhe o español
14		Tr	P'urepecha o español
1	Ao		Ji ka ji
2		Tr	Yo y yo
3	Ma		En español, en español
4		Tr	
5	Ao		Yo viviré
6		Tr	
7	Ao		Mi vida (no audible)

2) Observa la necesidad de crear puentes y andamios entre el nuevo conocimiento y lo ya aprendido, y así relacionarlo con lo que saben y viven los alumnos con la L1: "...que los niños escriban... cosas. Por ejemplo, qué hacen en su casa, pero en lengua... en español, y que lo que ellos quieran...".

OC Tema: "El sobre y la carta", 14-10-99.

L	TURNO	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
160	Ma	Nitiicha ¿a no? Enkaksi iuani jarhajka	
161	Tr	<u>Los migrantes (viajeros) ¿verdad? Cuando están lejos</u>	
162		Juchá no usinka uandantskurhini, ¿o no?	
163	Tr	Nosotros no podemos platicarles, ¿o sí?	
164		¿Ojtsi usini uandantskurhini?	
165	Tr	¿Ustedes pueden platicarles?	
166	Aoas	Nompe	
167	Tr	No	
168	Ma	¿Juchá ampe usini pari uandantskurhikuani?	
169	Tr	<u>¿Nosotros qué hacemos para platicarles?</u>	
170	Aoas	Karta axakuani	
171	Tr	Mandarles cartas	
172	Ma	Carta axakuani ¿ka ampé matiru jimpo? (PB)	
173	Tr	Enviarles cartas ¿y con qué otro medio?	
174		¿Ampe matiru jimpo enka juchá no uajka karakuani?	
175	Tr	<u>¿Con qué otro medio si nosotros no podemos escribirles?</u>	
176		¿Ampe usini juchá? Juchari k'uiripuni	
177	Tr	¿Nosotros qué hacemos?, con nuestra gente	
178	Aa	Telefoni jimpo uandajpani	
179	Tr	<u>Hablarles por teléfono</u>	
180	Ma	Telefoni jimpo uandajpani ¿Ampe matiru?	
181	Tr	Hablarles por teléfono ¿Con qué otro medio?	
182	Ao	Radio jimpo	
183	Tr	Por medio del radio	
184	Ma	O cha nirani miansi jiní uandajpani ¿a no?	
185	Tr	O ustedes se acuerdan y van a enviar recado, ¿verdad?	
186		¿Ka naki sanderu baratu uerasini?	
187	Tr	¿Y cuál de todos sale más barato?	
188	Ao	Xu nirani	
189	Tr	Ir aquí	
190	Aoas	Carta	

OC Tema: "Las oraciones", 11-04-2000.

7	Ma	Les dije que mientras llegaban, todos me iban a hacer cuatro oraciones ¿Qué hicieron ayer? ¿Sí?
9		En español, en español, cuatro nada más ¿Sí?

3) Considera la interacción entre los niños para favorecer el intercambio por medio de los puentes y andamios.

OC Tema: "El sobre y la carta", 14-10-99.

L	TURNO	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
59	Ma	Hacia abajo, pues ¿boca abajo?	
60	Ao	Jou	
61	Tr	Sí	
62	Ao	Axú arisi pani exé	
63	Tr	Aquí se hace este corte, fíjate	
64	Ao	Arini, arini, erá ka arisi pani, juankuni	
65	Tr	En éste, en éste, mira y hacer este corte, de regreso	
160	Ma	Nitiicha ¿a no? Enkaksi iuani jarhajka	
161	Tr	<u>Los migrantes (viajeros), ¿verdad? Cuando están lejos</u>	
162		Juchá no usinka uandantskurhini ¿o no?	
163	Tr	Nosotros no podemos platicarles, ¿o sí?	
164		¿Ojtsi usini uandantskurhini?	
165	Tr	¿Ustedes pueden platicarles?	
166	Aos	Nompe	
167	Tr	No	
168	Ma	¿Juchá ampe usini pari uandantskurhikuani?	
169	Tr	<u>¿Nosotros qué hacemos para platicarles?</u>	
170	Aos	Karta axakuani	
171	Tr	Mandarles cartas	
175	Ma	Tr <u>¿Con qué otro medio si nosotros no podemos escribirles?</u>	
176		¿Ampe usini juchá? Juchari k'uiripuni...	
177	Tr	¿Nosotros qué hacemos?, con nuestra gente...	
178	Aa	Telefoni jimpo uandajpani	
179	Tr	<u>Hablarles por teléfono</u>	

OC Tema: "Las oraciones", hoja 18, 11-04-2000.

1	Aa		(Pasa al frente, escribe yo... (letras no visibles))
2		Tr	
3	Aa		Pinkutani, menku jatanini
4		Tr	Quítalos y que quepan de una vez
5	Ao		Yo fui a... al mandado
6		Tr	
7	Aa		(traslape)... molinarho
8		Tr	Molino
9	Ma		¿Quién más? ¿Ya?
10		Tr	
11	Aoas		(Leen en español, no entendible)
12		Tr	
13	Ao		Yo fui a jugar a los... (traslape con otros)
14		Tr	
15	Aa		(Pasa al frente, escribe yo... (letras no visibles))
16		Tr	
17	Ao		Nori niatani
18		Tr	Te falta razonar

19	Ao		Yo fui... yo fui cuidar los borregos
20		Tr	
21	Ao		Bo... bo ambe animarhichani
22		Tr	Cualquier animal
23	Ao		Yo fui a cuidar los---
24		Tr	
25	Aa		T'u, Martinu jatsikuska, yo fui a... (risas)
26		Tr	Martín, tú le pusiste yo fui a...

4) "Asume el problema" de las lenguas, e intuye el valor pedagógico de la L1: y cómo la L2 en ciertas etapas del proceso educativo se convierte en un obstáculo por la falta de metodología, la planeación y su práctica.

OC Tema: "Las oraciones", hoja 22, 11-04-2000.

1	Ma		Yo jugué, una cosa está mal aquí ¿Qué es? (al tiempo subraya <u>Ju</u> (escrita con mayúscula)
2		Tr	
3	Aoas		(varios en desorden) gue, gue... ju
4		Tr	
5	Ma		¿Porqué va a ser ju?
6		Tr	
7	Ao		Guerhu, maestra ari xaxi
8		Tr	En la "gue" maestra, como éste
9	Ma		No, está bien con ésta (mientras señala <u>Ju</u>) ¿Pero qué más ¿
10		Tr	
11	Ao		Indé tamu
12		Tr	Ese aparte
13	Ma		Está bien, ¿pero debe ser qué?
14		Tr	
15	Ao		Sapichu
16		Tr	Pequeño
17	Ma		¿Se acuerdan? (PB) Ponla pues
18		Tr	
19	Ao		Jijtuni janaska
20		Tr	También yo me la sé
21	Ao		(Pasa al pizarrón, borra la "J" y escribe "g") (queda "gugue")
22		Tr	
23	Ao		No está bien
24		Tr	
25	Ma		Estaba bien la otra, pero debe ser con minúscula

Ma: "Pero en lengua... en español y que lo que ellos quieran... Sería la elaboración de una carta, la redacción más bien, de una carta, y la... y allí se aprovecha lo que es la... pues la lectoescritura también, tanto en español como en p'urhepecha; porque se puede hacer en

P´urhepecha y se puede hacer en español, sea primero en P´urhepecha y luego en L2, o primero en L2 y luego L1”.

5) En lo que todos concuerdan, hacer uso de los libros de texto, y que realmente entre los “pocos” docentes, la maestra los usa, los analiza, retoma y correlaciona con bastante significancia para el aprendizaje (ver anexos 9 y 10).

OC Tema: “El sobre y la carta”, 14-10-99.

L	TURNO	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
155	Ma	Lencho (PL), bueno, miren	
156		Chaari libro del P´urhepecha jukasti norte...	
157	Tr	Su libro de P´urhepecha tiene la lección norte...	
158	As	Niti...	
159	Tr	Quién va al...	
160	Ma	Nitiicha, ¿a no? Enkaksi iuani jarhajka	
161	Tr	Quiénes van, ¿verdad? Cuándo están lejos	
162		Juchá no usinka uandantskurhini, ¿o no?	
163	Tr	Nosotros no podemos platicarles, ¿o sí?	
166	As	Nompe	
167	Tr	No	
197	Ma	lasi k´oru p´itaje libro P´urhepecha en la página...	
198	Tr	Ahora sí saquen su libro P´urhepecha en la página...	
199	Ao	Veintitrés...	
200	As	(Platican mientras sacan y buscan en su libro de P´urhepecha)	
201	Ma	Página quince	
202	Ao	¿Ampe páginarhu? ¿Ampe páginarhu?	
203	Tr	¿En qué página? ¿En qué página?	
204	Ao	Quince	
205	Ma	¿Ya, ya? Ya terminaron de buscar	
206	Ao	(Lee en voz alta página quince P´urhepecha Jimpo)	
207		“Eka jucha atsieka ma jucheeni anapuni jiniani nórtirhu	
208	Tr	Cuando nosotros tenemos a algún familiar en el norte	
211	Ao	Exatsperakua, ini jimbo no xáni jukaparhasti...	
212	Tr	Mandársela, con este medio no sale caro...	
213	Ma	(Retoma la lectura)	
214		“Eka jucha atsieka ma jucheeni anapuni jiniani nórtirhu”	
215	Tr	Cuando nosotros tenemos a algún familiar en el norte	

Dentro del siguiente fragmento se observa el trabajo de las sílabas gue, gui, que se ubica en la página 46 del libro Español Cuarto Grado, la actividad es trabajada por los alumnos de manera espontánea. Se puede mencionar el tiempo de los verbos, que es la parte central de este ejercicio. En la página 73 del libro de Español Tercer Grado los alumnos realizan una traducción de L2 a L1. Ejemplo:

	Pretérito	Presente	Futuro
La mamá	compró	compra	comprará jarabe de miel
	piasti	piaxati	pieksinti

OC Tema: "Las oraciones", 11-04-2000.

3	Als		(varios en desorden) gue, gue... ju
4		Tr	
5	Pa		¿Porqué va a ser ju?
6		Tr	
7	Ao		Guerhu, maestra ari xaxi
8		Tr	En la "gue" maestra, como éste

Lo cual reafirma lo dicho por la maestra "...Se analizan los libros de texto en, este caso del, P'urhepecha y el de Español... Yo siempre empezaba con p'urhepecha... Llegaba el momento otra vez reforzarla en español...".

De manera que existen nuevas preguntas, en el intento de compartir e integrar los cinco aspectos antes enumerados: ¿Qué hacer para que los niños se interesen en aprender? ¿Qué proponer? ¿Con qué medios? ¿Qué tipo de estrategias poner en funcionamiento? ¿Cómo llegar a un nivel más alto de comprensión? Todo en relación a las lenguas tanto hablada y escrita.

El análisis de la clase nos permite responder algunas de esas interrogantes, pues en ella se identifica la siguiente secuencia de la clase (ver los cuadros 1, 2, 3 del capítulo 4).

- a) La maestra propone manipular algo concreto, la elaboración del sobre, donde ella explica y muestra a cada equipo la forma de realizarlo.
- b) Alienta y pide que le expliquen por escrito qué es la carta, acto seguido leen su texto frente al grupo.
- c) Pide a los alumnos responder cuando sin más explicación les cuestiona: ¿Qué es necesario para que un escrito sea una carta?

OC Tema: "El sobre y la carta", 14-10-99.

L	TURNO	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
145	Ma	Ka ampe uetarhisini pari juchá eiankuani	
146	Tr	Y qué se necesita para que nosotros platiquemos	
147		Para axani ¿ambe uetarhisini?	
148	Tr	Para mandarlo ¿qué se necesita?	
149	Ao	(PB) Nombri jatsikuni	
150	Tr	Ponerle el nombre	
172	Ma	Carta axakuani ¿Ka ampé matiru jimpo? (pb)	
173	Tr	Enviarles cartas ¿y con qué otro medio?	
174		¿Ampe matiru jimpo enka juchá no uajka karakuani?	
175	Tr	¿Con qué otro medio si nosotros no podemos escribirles?	
176		¿Ampe usini juchá? Juchari k'uiripuni	
177	Tr	¿Nosotros qué hacemos?, con nuestra gente	
178	Aa	Telefoni jimpo uandajpani	
179	Tr	Hablarles por teléfono	
308	Ma	Jo, es una parte de la carta, pero indé arhinasindi salu...	
309	Tr	Sí, es una parte de la carta, pero a eso se le llama salu...	
310	Ao	...do	
494	Ma	¿Sí van a poder o no?	
495	Aoas	Jooo	
496	Tr	Síí	

d) Retoma el conocimiento que los alumnos tienen acerca de otros medios y se posibilita una comparación.

e) Recurre al apoyo del libro de texto P'urhepecha Jimbo (PJ) para confirmar lo expresado por los alumnos o, en su defecto, las omisiones y los nuevos elementos de aprendizaje (en ocasiones lo hacen los alumnos)

f) Coordina el ejercicio de lectura valiéndose del uso del texto, lo que implica: que ella misma lea y los alumnos se procuren los turnos para las preguntas y respuestas, aclaraciones y nuevas dudas.

g) Plantea el reto a sus alumnos de elaborar y redactar la carta.

h) Procura la interacción maestra-alumno y alumno-alumno durante toda la clase.

i) Promueve la participación individual y grupal, las claras y las oportunas intervenciones de la maestra posibilitan que se mantenga el nivel de participación y la autocorrección.

j) Corrobora con un esquema de sobre y carta que ensaya en el pizarrón.

k) Cierra el ejercicio con lecturas de algunas cartas e instruye a colocarlas dentro del sobre, ya con destinatario y remitente.

Esta sucesión de actividades muestra que con una organización y un recurso adecuado, el desarrollo del contenido no presenta dificultades. En ello se observa también que los alumnos realizan todas

las actividades en las distintas etapas de la clase, interactuando por el dialogo, la comparación y recurriendo al apoyo grupal en la mayor parte del tiempo. Cabe preguntar aquí lo que resulta de todo ello, es decir, preguntar si: ¿Se aprovecharon de manera global los conocimientos que propició la maestra o los que introdujeron los alumnos? Veamos lo que muestra el fragmento siguiente.

OC Tema: "El sobre y la carta", 14-10-99.

L	TURNO	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
172	Ma	Carta axakuani ¿Ka ampé matiru jimpo? (PB)	
173	Tr	Enviarles cartas ¿y con qué otro medio?	
→174		¿Ampe matiru jimpó enka juchá no uajka karakuani?	
175	Tr	¿Con qué otro medio si nosotros no podemos escribirles?	
176		¿Ambé usini juchá? Juchari k'uiripuni	
177	Tr	¿Nosotros qué hacemos? con nuestra gente	
→178	Aa	Telefoni jimpó uandajpani	
179	Tr	Hablarles por teléfono	
180	Ma	Telefoni jimpo uandajpani ¿Ambe matiru?	
181	Tr	Hablarles por teléfono ¿Con qué otro medio?	
→182	Ao	Radio jimpo	
183	Tr	Por medio del radio	
299	Ma	Bueno, fíjense arisi arhisindi: (Lee del libro p.15)	
300	Tr	Bueno, fíjense, dice así:	
301		"Erokaparini eskari sési jámani jauka	
302	Tr	"Esperando que te encuentres bien	
303		Jíkini xáchisinha ma uandajperata, ka aiankusinhakini	
→304	Tr	Yo te mando saludos, y te platico	
305		Eska ji sési jámaxaka tata kuerajpiriri sísiku jimbo" ¿Indé ambeski?	
306	Tr	Que estoy bien gracias a Dios" ¿Cómo se le llama a esto?	
→307	Aa	Carta	
308	Ma	Jo, es una parte de la carta, pero indé arhinasindi salu...	
309	Tr	Sí, es una parte de la carta, pero a eso se le llama salu...	
310	Ao	...do	
311	Ma	Saludo, a no, saludo axakuxaka juchá ¿Sí?	
312	Tr	Saludo, verdad, nosotros le estamos enviando saludos ¿Sí?	
492	Aoas	Jooo	
493	Tr	Síí	
494	Ma	¿Sí van a poder o no?	
495	Aoas	Jooo	
496	Tr	Síí	
497	Ma	¿Ot'si t'sinamu exesini?	
→498	Tr	¿O lo ven muy difícil?	
499	Aoas	No ambeee	
500	Tr	Nooo	
501	Ma	Por qué sólo isi jorhenkuarhiakat'si inteni, van sólo este...	
502	Tr	Por qué sólo así van a aprender van sólo este...	

En este se aprecia que los alumnos comprendieron los conceptos de carta, su utilidad, las formalidades de la carta, sus partes; además de ortografía y gramática, no en sentido estricto, sino como se advierte...las normas y convenciones gramaticales tienen una función esencial para dar claridad y eficacia a la comunicación... (SEP: 1994: 28) Como sea el caso los alumnos están en condiciones de practicarlos en donde lo necesiten.

Puede pensarse que los conocimientos adquiridos no fueron suficientes; sin embargo, los alumnos responden cuando se enfrentan por sí solos a resolver la situación. Esto nos lleva a comprender la dificultad y el desafío para generar situaciones problemáticas que obliguen a los alumnos a vincular, practicar los conocimientos y que busquen las alternativas adecuadas cuando se requieran.

b. d) Estrategia, un lenguaje escolar

Aun cuando todo marcha bien por la secuencia, estructura y planeación de la clase, la maestra, respecto a las lenguas, deriva que los alumnos después de realizar cualquier actividad académica en la primera lengua -que es como un ejercicio- puede mejorarlas en la segunda lengua. ¿Tiene ella razón o es una especulación?

Ma: "Uno, tiene que comprender que el niño no, con una primera vez que haga una carta lo va a hacer bien, sino que eso pueda ser que ha tenido mejor, mejor producto ya en la lengua español. Pueda ser, porque este... pues en la lengua espa... en la lengua P'urhepecha fue un ensayo, ¿verdad?, y ya en el español, ya es este, digamos, sería, cómo... ¿cómo le podríamos decir?".
Ma: "Ajá, como el trabajo final".

Esta reflexión acerca del avance de los alumnos se hace necesaria -cómo sucedió-, y ver si este se debe a que ellos hicieron todo el proceso de la carta en lengua materna o, si fue -también- el buen desarrollo de la clase y el uso de la L1 lo que los favoreció, y no a que se les impongan exigencias, sino una situación que requiere el uso de lo que se les enseña, que implica recordar y generar esquemas mentales para escribir y luego comunicarlo -leer- a los demás miembros de la clase. Si bien habrá que considerar que existe una mediación entre quien aprende y quien enseña, el contenido que atraviesa la acción concreta, por la representación y el lenguaje.

OC Tema: "Las oraciones", hoja 22, 11-04-2000.

1	ma	Yo jugué, una cosa está mal aquí ¿Qué es? (al tiempo subraya <u>Ju</u> (con mayúscula))
3	Aoas	(varios en desorden) gue, gue... ju
5	Ma	¿Por qué va a ser ju?
7	Ao	Guerhu, maestra ari xaxi
8	Tr	En la "gue" maestra, como éste
9	Ma	No, está bien con ésta (mientras señala <u>Ju</u>) ¿Pero qué más ¿
11	Ao	Indé tamu
12	Tr	Ése aparte
13	Ma	Está bien, ¿pero debe ser qué?
15	Ao	Sapichu
16	Tr	Pequeño
17	Ma	¿Se acuerdan? (PB) Ponla pues
19	Ao	Jijtuni janaska
20	Tr	También yo me la sé
21	Ao	(Pasa al pizarrón, borra la "J" y escribe "g") (queda "gugue")
23	Ao	No está bien
25	Ma	Estaba bien la otra, pero debe ser con minúscula

Una pregunta que puede ser formulada aquí es: ¿Los conocimientos que enseña la profesora son del contexto y útiles en la vida cotidiana del niño, así como el uso de las lenguas? Ella comprende lo anterior desde su experiencia, y así bastante de lo que enuncia, lo "realiza". Sin embargo, se muestra ambivalente, confusa con respecto al pleno uso de la L1 como lenguaje áulico. Aún con todo eso, vislumbra la necesidad de un metaconocimiento.

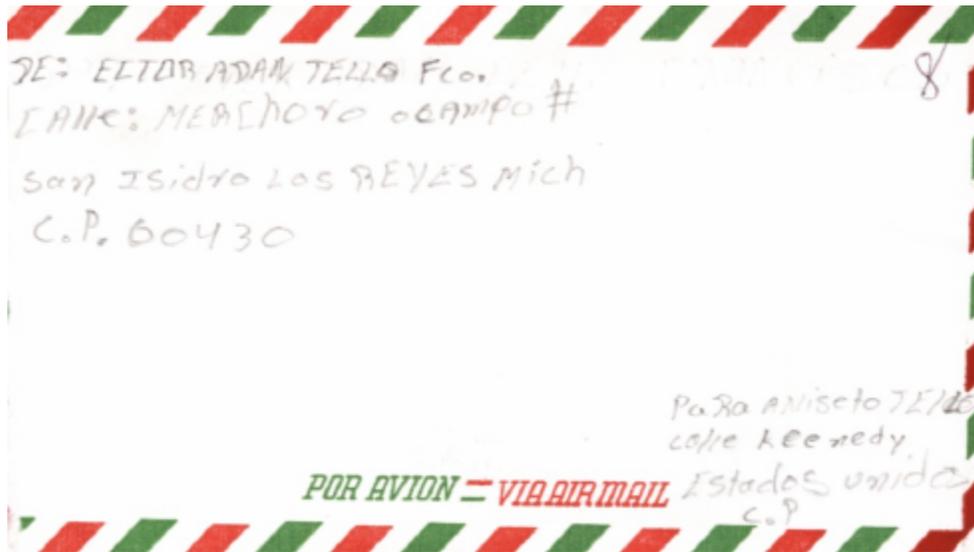
Ma: "Yo pienso que, que si más o menos, eda, le digo, no al cien por ciento, pero pues sí se logra algo porque el niño para, para poder, este, escribir un mensaje tuvo haber reflexionado, pensar que sí coordinar sus pensamientos, que es lo que iba a escribir".

Es decir, para ella la labor consiste en realizar actividades que lleven a los alumnos a tener conciencia de la negociación de significados progresivamente y sean capaces de ejercitar las competencias y ejercer la reflexión de manera autónoma y crítica, para luego aterrizar en la conceptualización a partir de las interrogantes.

75	Ma	Tatsikua... (N/A) ¿Ampeski? ¿ampeski ima karta, imá karakata?
76	Tr	Al rato, ¿Qué es? ¿Qué es la carta, ese escrito?

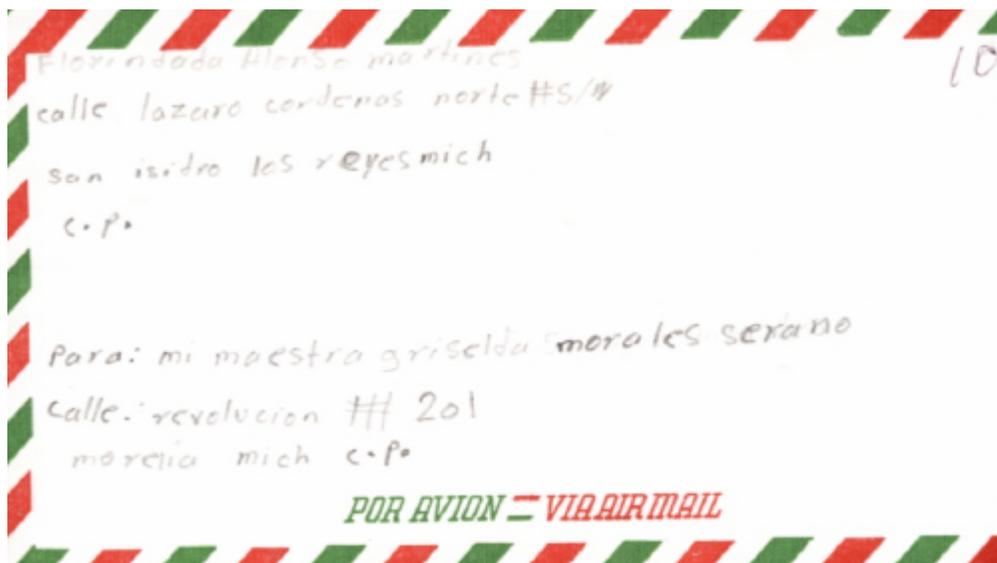
Sin embargo para tener una respuesta más acertada sobre la utilidad de los conocimientos que la maestra enseña se hace necesario revisar las actividades profesionales, las etapas por las que pasó la enseñanza de la carta, es decir, las habilidades lingüísticas y comunicativas a partir del proceso de su elaboración.

Ejemplo 1



En el inicio de la actividad escolar, contra lo que se pudo esperar, ella no parte de una definición de conceptos, ni de juicios que no necesitaban demostración, no, sino de algo concreto -la elaboración del sobre y la carta-, con objetos de lo cotidiano y la necesidad de comunicarse. Como ella misma lo dice: "Por ejemplo, la elaboración de... sobres es como una recreación, más que nada, pues, de artísticas, puede ser".

Ejemplo 2



4.8 c) Interacción (etnolingüística)

El aula es un lugar donde se encuentra y comparte de todo entre los alumnos y la maestra juegos, lenguaje "secreto" etc. y el reconocido para el proceso escolar, pero algo los une, los concentra allí: aprender y enseñar; el algo es el contenido ¿pero qué, cómo se enseña y aprende? Como individuo, la realidad escolar se comparte con otros, estos otros con otros, lo que implica un orden y una estructura representada por la clase que conforma el grupo con las individualidades de cada miembro y una realidad compartida a través del lenguaje; por tanto, su comprensión es esencial para entender la vida escolar, que se desarrolla bajo una interacción constante dentro del aula.

c. a) Aula, mundo de posibilidades

OC Tema: "Las oraciones", hoja 9, 10.11-04-2000.

23	Ma		Los que quieran pasar a leer, lo pueden... pasar allá... pueden pasar allá al frente, ¿eh?, los que quieran
24		Tr	
25			Leer las oraciones, pueden pasar por aquí
1	Ao		Ji, ji, ji
2		Tr	Yo, yo, yo
3	Ao		No, mejor ji no niuka
4		Tr	No mejor no paso
5	Ao		Ji uenaka maestra
6		Tr	Yo empiezo maestra
7	Ma		Los que quieran , los que quieran no me los voy a estar, allí, jalando

OC Tema: "El sobre y la carta", 14-10-99.

L	TURNO	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
23	Ao	¿Ya se acabó?	(Frase en español)
24	As-Ma		(Diálogo no audible)
25	As	¿lasiksi ambe uaia?	(La mayoría pregunta qué más se ha de realizar)
26	Tr	¿Ahora, qué trabajo vamos a hacer?	
906	Aa	¿Maestra, má?	
907	Tr	¿Uno, maestra?	
908	Ma	¡Eh! ma	
909	Tr	¡Eh!, uno	
910	Aa	"B" ¿Na jaxisini "B"?	
911	Tr	La "B", ¿cómo es la "B"	
912	Aa	¡Yao maestra!	
913	Tr	¡Ya, maestra!	
914	Aa	Ji no, mentku no ma axakuska karta	
915	Tr	Yo no, nunca le mandé ninguna carta	
916	Ma	¿Ya?	

Estos fragmentos de clases denotan la interacción de los alumnos y la posibilidad de que exista una genuina participación en el proceso de construir los conocimientos del tema específicos; en este caso, acerca de la habilidad de la escritura, la reflexión y la lectura -desde lo funcional comunicativo-. Por esta razón, en la escuela los conocimientos son sociales y culturales, de ahí que para aprenderlos es necesario organizar a los alumnos, para escucharse uno al otro, intervenir con preguntas a la maestra, aportar el conocimiento de cada uno para construir y desarrollar la habilidad de vincularlo con otros conocimientos, lograr una interacción entre el grupo donde quepan y acepten los procedimientos diferentes para resolver problemas.

La maestra entiende y trabaja parte del proceso en equipos -retoma las normas del contexto y los agrupa por sexo: niñas con niñas; niños con niños-. Aún más, este agruparse se observa natural durante la clase (anexo 9). Igual como cuando exclama "...Pueden pasar allá, al frente, ¿eh? Los que quieran leer las oraciones, pueden pasar por aquí (línea 23).

La expresión anterior contiene dos o más significados posibles: uno, que el que desee aprender que practique; dos, ellos, los alumnos tienen que hacerlo sin excepción; otro es, que cada uno espere su turno. Es evidente que todos los actores tienen que participar, si un alumno pregunta: *¿Jasiksi ambe uaia?* ¿Ahora, qué trabajo vamos a hacer?, la maestra tiene que dar respuesta, sabe que su intervención es necesaria para que siga la actividad, ya que no se trata sólo de algo azaroso. El alumno también sabe que al hacer esta intervención habla de más trabajo, pues, lo más cómodo sería callar y dejar transcurrir el tiempo, acepta, de hecho, que dentro del aula se tiene que aprender, y más si siente agrado, agrado por compartir un vocabulario escolar originado a partir de su lengua, que le permite aceptar y descubrir que en sus participaciones necesita el uso adecuado y enriquecido de los mismos. Los alumnos saben que lo que se dice ahí tiene un nivel de formalidad; por ejemplo, cuando interviene la maestra:

(PJ p.14) *"Enkasi jinkuajka nórti nitiicha ka juánisi tumina ¿ampesi úrasini? ¿Cuándo regresan los norteños y traen dinero ¿En qué lo ocupan? Comprenden que en este hecho comunicativo tienen que ser competentes al dar una respuesta a la interrogante. Es decir que se enseña y se aprende.*

OC Tema: "El sobre y la carta", 14-10-99.

L	TURNO	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
43	Ma	P'itanarhikuni ka makunksi (N/C)	
44	Tr	Recortarlo de una vez y pegarlo (N/C)	
45		(Da las indicaciones al primer equipo, integrado por niñas)	
46	Ao	¿Maestra, puro tijerasí?	
47	Tr	¿Sólo con tijera, maestra?	
51	Ma	(Trae una hoja con los bordes recortados y que tiene la figura del sobre)	
52		Ustedes siguen, ustedes en aquella fila (les indica a los niños)	
53		A ver, vengan acá (llama a las niñas que están sentadas en otras filas)	
54	Aos	(Los niños rápido se acercan y apresuran a las niñas para que desocupen las bancas)	
55			
56	Ao	Kokani	
57	Tr	Pronto	
58	Aas	(Las niñas no hacen caso, siguen escribiendo)	

Entonces, el hecho de trabajar de esta manera implica un aprendizaje de los alumnos y de la maestra. Aun cuando los equipos son por sexo, la interacción se da en igual nivel, en una especie de interacción comunitaria, tal vez no en situación de equidad debido al contexto educativo, cultural. Detalle que se corrobora con el comentario que hace la maestra al respecto: "Cuando comencé con ellos, en primer grado, los niños con las niñas ni se querían tocar, ahora ya se toman en ocasiones de la mano cuando jugamos..." (Anexo 10).

Este modo de trabajo implica también saber que el mero hecho de interactuar con otro alumno o alumna no produce aprendizaje en una sola ocasión, sino que necesita revisión y práctica continua para que se consolide.

OC Tema: "El sobre y la carta", 14-10-99.

L	TURNO	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
380	Ma	¿Ampeski terenda?	
381	Tr	¿Qué es el abono -podrido-?	
382	Ao	Tsiri t'ireri	
383	Tr	El alimento de la milpa	
384	Ma	Imá, por ejemplo, imá eka pajka jatsikuni t'ireri	
385	Tr	Como aquello, por ejemplo, cómo ese abono alimento que le ponen	
386		¿No isi arhisini cha? ¿o no?	
387	Tr	¿No le nombran ustedes así?, ¿verdad?	
388	Aos	T'ireri, jo	
389	Tr	Lo que alimenta, fertilizante, sí	
805	Ao	¡Adán, Adán, Adán!	
806	Ao	Maestra..! yaaoo	
807	Tr	¡Maestra ...ya!	
808	Ao	Maestra, maestra ¿xuk'u siriree ua?	

809	Tr	Maestra, maestra ¿aquí seguido?
810	Ao	¡Sirire!
811	Tr	¡Seguido!
812	Aa	Norti anchukuarhinee!
813	Tr	Trabajar en el norte!
814	Ao	(PJ p.14) ¿Enkasi jinkuajka nórti nitiicha ka juánisi tumina
815	Tr	¿Cuándo regresan los norteños y traen dinero
816		¿Ampesi úrasini?
817	Tr	¿En qué lo ocupan?(...) (sigue leyendo no se entiende)

Aquí la maestra promueve la interacción, los alumnos se reúnen para desarrollar una actividad; aprenden a discutir entre ellos lo que conocen y lo que no comprenden o ignoran; analizan entre todos, ofrecen sus perspectivas, proponen soluciones, las platican y toman decisiones, todo desde la L1 (anexo 9).

62	Ao	Axú arisi pani exé
63	Tr	Aquí se hace este corte, fíjate
64	Ao	Arini, arini, erá ka arisi pani, juankuni
65	Tr	En éste, en éste, mira y hacer este corte, de regreso

También, al estar en equipos interactúan conforme la maestra desglosa el ejercicio de trazar y recortar la figura del sobre para cartas; colaboran entre ellos (líneas 62,64).

c. b) Implicaciones del intercambio entre alumnos

Esta interacción surge en alumnos y alumnas, entre alumnos y maestra. Así, cuando ellos realizaban la elaboración del sobre, la maestra deja de ser la atención, disminuyendo sus intervenciones, creándose así un espacio y tiempo donde se genera mayor interacción entre los alumnos.

OC Tema: "El sobre y la carta", 14-10-99.

L	TURNOS	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
☺48	Ma	Tijeras	(responde mientras reparte el material a otro equipo)
49	Aa	Puro tijerasi jimbo?	
50	Tr	¿Sólo con tijeras?	
51	Ma	(Trae una hoja con los bordes recortados con la figura del sobre)	
52		Ustedes siguen, ustedes en aquella fila	(les indica a los niños)
53		A ver, vengan acá	(llama a la niñas sentadas en otras filas)
☺54	Aos		(Rápido se acercan y apresuran a las niñas para que desocupen las bancas)
55			

	56	Ao	Kokani	
	57	Tr	Pronto	
	58	Aas		(Las niñas siguen escribiendo)
	59	Ma	Hacia abajo, pues ¿boca abajo?	
	60	Ao	Jou	
	61	Tr	Sí	
	62	Ao	Axú arisi pani exé	
	63	Tr	Aquí, se hace este corte, fijate	
	64	Ao	Arini, arini, erá ka arisi pani, juankuni	
	65	Tr	En éste, en éste, mira y hacer este corte, de regreso	
	66	Ma	(Realiza trazos, ellos miran atentos. Continúa repartiendo material.	
	67		En un sobre aéreo desdoblado calca las otras figuras, pasa a los	
	68		tres equipo y realiza este ensayo)	

Ocasión en que se ejemplifica o muestra este recurso, la interacción se observa en el fragmento de la clase.

OC Tema: "Las oraciones", 11-04-2000.

3	Ao		Ji maestra, ji maestra (avanza al pizarrón)
4		Tr	Yo maestra, yo maestra
5	Ma		Escribelas aquí (señala el pizarrón) bonita letra y derecha (se retira del pizarrón)
6		Tr	
7	Ao		¿Namune?
8		Tr	Cuántos
9	Ma		Una nada más, una oración
10		Tr	
11	Ao		Prontki, prontki
12		Tr	Rápido, rápido
13	Ao		...prontu unia
14		Tr	Hazlo pronto
15	Ao		Ji prontu, ji prontu jindini jimpo ia
16		Tr	Pronto yo, pronto yo lo haré por mí
17	Aoas		(Voces traslapadas que piden participar)

Esta "nueva" manera de trabajo exige tiempo y práctica e interacción, y para la maestra no es obstáculo importante, ella reflexiona y ejercita un "truco" cuando los alumnos están cansados o enfadados, y obtiene como resultado su interacción "natural". Precisamente es una tarea que se relaciona con el tema, la elaboración del sobre. "...Se olvida de todo y ya después, en un momento dado, pues regresa con más... con la mente descansada...".

La maestra ha resuelto con ingenio este problema que todos los docentes enfrentan en su labor, lo que indica su atención respecto a las manifestaciones del grupo enfadado o cansado, pero sobre todo ha puesto en práctica ciertas actividades que le permiten reanimar el interés del grupo hacia su tarea. Usa la actividad lúdica en forma creativa y responde al quehacer para revitalizar el trabajo escolar.

La maestra sabe y admite el intercambio entre alumnos, que es mejor y de provecho, y expresa que "...pues es cuanto a que uno los conoce bien y puede uno, en un momento, dominar...", frase que tiene como connotación la de conocer al grupo de manera amplia, y que significa dominar al alumno; ya que durante la clase no se observa el autoritarismo que pudiera pensarse a partir de sus palabras, ya que reconoce y valora la interacción entre los niños, pues –dice- esta permite más producción y aprendizaje, aunque no define bien su papel, ni respecto a su contribución a cómo mejorar a la L1, y asumir su identidad y el aprendizaje que signifique y valore el contexto lingüístico, cultural de los alumnos.

Retomando la última frase, para que el aprendizaje signifique, los alumnos -de acuerdo con el proceso que ensaya la maestra- realizan el sobre, definen qué es una carta, leen el modelo de carta y finalmente producen la suya (con interacción entre ellos y la maestra) y para que no exista duda de lo aprendido, la profesora ensaya un esquema de carta en el pizarrón y lo comparte con el grupo; esto ocurre en la penúltima etapa de la clase (aproximadamente a las 12:31 p.m. ¹⁸).

¹⁸ Se tiene contabilizada por minutos cada acción que sucede durante la clase, aquí se muestra cómo se tenía que lograr la carta. Esto se realizó revisando el video sin audio.

Cuadro 9

Ejemplo de la carta escrita en el pizarrón.

	Carta (la palabra está escrita en color rojo) Karakata exatsparakua
Fecha	- San isidro Mich____ jurhiatiku jimpo. octubre kutsi _____uexurhini
Neni axakujka	- Angeles Morales C. Juche pipi
Saludo	Erokapani eska sesi jamani jauka jikini axachisinka ma uandajperata ka aiankusinka eska ji sesi jámaxaka tata kuerajpiri sisi jimpó.
Mensaje	_____ _____ _____ _____ _____

Queda entonces, manifiesto el trabajo gradual y secuencial de la actividad que la maestra desarrolla interactuando, y que los alumnos como derivado pueden en forma adecuada de ahí en adelante enfrentar los retos que se les presenten: hacer un sobre, definir qué es la carta, usar el libro de texto P´urhepecha Jimpo (PJ), leer los ejercicios frente al grupo y de manera individual -con su compañero de banca y otros-, culminar con la producción personal de la carta, ejercicio siempre realizado en colaboración, al menos en todas las clases observadas, quiero decir que lo común es que si alguno termina su trabajo no se reserva mostrarlo, lo comparte a los demás, sobre todo aquellos que se saben en ventaja respecto a sus compañeros.

c. c) Interés y preguntas

En la tarea de hacer el texto de la carta surgieron muchas preguntas y comentarios entre los alumnos y la maestra y los alumnos, si se considera que dentro del aula o del contexto escolar, cuando la maestra pregunta a una alumna es por que ella sabe, lo que no sucede en otro contexto, por ejemplo en la calle, se puede o no saber la respuesta, pero es claro que el hecho de que al preguntar promueve una serie de recuerdos y reflexiones en la cotidianidad, sobre todo si la pregunta da margen para este proceso.

OC Tema: "El sobre y la carta", 14-10-99.

L	TURNO	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
25	As	¿lasiksi ambe uaia?	(Pregunta que hace la mayoría)
26	Tr	¿Ahora qué trabajo vamos a hacer?	
46	Ao	¿Maestra, puro tijerasi?	
47	Tr	¿Sólo con tijeras maestra?	
49	Aa	Puro tijerasi jimbo?	
50	Tr	¿Sólo con tijeras?	
75	Ma	Tatsikua... (N/A) ¿Ampeski? ¿ampeski ima karta, imá karakata?	
76	Tr	Al rato... ¿Qué es? ¿Qué es la carta, ese escrito?	
96	Ao	(Se dirige a la maestra) ¿Naki ka nakini arhinta?	
97	Tr	¿Cuál y cuál voy a leer?	
109	Ma	¿Ahora quién pasa?	(Frase en español)
168	Ma	¿Juchá ampe usini pari uandantskurhikuani?	
169	Tr	¿Nosotros qué hacemos para platicarles?	
180	Ma	Telefoni jimpó uandajpani ¿Ambé matiru?	
181	Tr	Hablarles por teléfono ¿Con qué otro medio?	

La maestra pregunta algo que ella sabe, pero necesita que los alumnos le pregunten de manera "sincera" para conseguir que su discurso sobre el tema de clase sea eficaz y se logren los objetivos del mismo. Enseguida, se presenta un fragmento en el que se muestran respuestas grupales que conducen la maestra y que culmina con dudas de los alumnos, como se puede observar en los últimos párrafos.

OC Tema: "El sobre y la carta", 14-10-99.

L	TURNO	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
490	Ma	¿A no? ¿Uat'si uni má?	
491	Tr	¿Cierto? ¿Pueden hacer una?	
492	Aoas	Jooo	
493	Tr	Síí	
494	Ma	¿Sí van a poder o no?	
495	Aoas	Jooo	
496	Tr	Síí	
497	Ma	¿Ot'si t'sinamu exesini?	
498	Tr	¿O lo ven muy difícil?	
499	Aoas	No ambeee	

500	Tr	Nooo
501	Ma	Porque sólo isi jorhenkuarhiakat'si inteni, van sólo este...
502	Tr	Porque sólo así van a aprender, van sólo este...
503	Ma	Upan ma. Enkat'si cha uejkia chántkisi jurajkluaka jucha ia
504	Tr	Haciendo una. Si ustedes quieren podemos dejarlo así
505	Ao	¡No ambeel!
506	Tr	¡Nooo!
507	MA	¿Ueksini jorhenkuarhini o not'si uekasini jorhenkuarhini?
508	Tr	¿Quieren aprender o no quieren aprender?
509	Aoas	Joo, joo
510	Tr	Síí...Síí...
511	Ao	¿Naki... nakini jimpo ia?
512	Tr	¿Cua...con cuál ya?
513	Ma	¿Eh?
514	Ao	¿Nani karanja?
515	Tr	¿Dónde vamos a escribir ya?
516	Ma	En una hoja, pari ka chat'si uaka sesi jorhenkuarhini
517	Tr	En una hoja para que ustedes puedan aprender bien
518		Uetarhisini inteni má uni ¿sí? primero, ji jimposi xu jatsikuka
519	Tr	Es necesario que hagan una, ¿sí?, primero, por eso yo lo puse aquí
520		¿A no? chat'si na jatsikua, la fecha
521	Tr	¿Verdad? Ustedes pónganle, la fecha

Volver, pues, sobre lo mismo es una estrategia de la docente con el fin de probar que su discurso está logrando la comunicación requerida y que a la vez le permite también revisar su práctica en el acto. También se observa en otra clase este hecho:

OC Tema: "Las oraciones", hoja 20. 11-04-2000.

7	Aoas		yo hice tareas, yo hice tareas (Disparejos)
8		Tr	
9	Ma		(Se detiene y pregunta) ¿Está bien aquí? -señala lo escrito "yo iso tarea"-
10		Tr	
11	Aoas		¡Nompe!
12		Tr	¡Nada!
13	Ma		¿Cómo le pondríamos aquí? Yo hizo, como qué...
14		Tr	
15	Ao		(Traslape) Yo hice
16		Tr	
17	Ma		¿Quieres pasar a ponerla?
18		Tr	
19	Aoas		(Lo dicen en L2) Yo, yo
20		Tr	
21	Ma		Una vez nada más, porque está mal y...
22		Tr	
23	Ao		(Pasa a corregir la oración "yo iso tarea") (escribe la corrección de "iso") (borra la "o")
24		Tr	
25			(Escribe "e") (corrección, queda "ise")

Al respecto surgen varias preguntas: ¿Qué conocen los alumnos del procedimiento que usa la maestra y el de ellos mismos? ¿Se generan argumentos a lo realizado? ¿Buscan nuevas alternativas de mejorar para obtener un texto más acorde con las acciones de enseñanza y aprendizaje? ¿Se contrastan los argumentos escritos por los alumnos? ¿En todo esto, qué papel desempeña la L1 y la L2?

Por igual cuestiones sobre lo que producen los alumnos: ¿Qué responsabilidad tiene la maestra al realizar preguntas, sólo las realiza ella? ¿O los alumnos también proponen, preguntan y exigen a sus compañeros y a la maestra respuestas más adecuadas? ¿Se discute y argumenta las diferentes maneras de llegar a resolver la tarea? ¿Se proponen y logran criterios válidos para el proceso? En las cuestiones anteriores ¿Qué papel desempeñan las lenguas? Es probable que posibilite la comprensión cuando la maestra cuestiona. ¿Cómo le pondríamos aquí? O esta otra ¿O lo ven muy difícil?

Todas estas preguntas en bloque constituyen la base del proceso que alcanzamos a percibir en la actividad de la maestra. Existe un ejercicio de monitoreo de su práctica, para tratar de establecer si ésta viene de una verdadera intención de enseñanza para lograr el aprendizaje en sus alumnos, al tiempo que es para evaluar la competencia discursiva que ella requiere de sus niños, y para ver si el tema se ha comprendido tomando en cuenta el discurso para cada situación comunicativa presente durante la clase. En términos de generalidad y frecuencia, también nos permite reconocer las resistencias y limitaciones que operan en su persona, pues hace referencia a una autoridad administrativa para reforzar su argumento: "...La recomendación que siempre nos a hecho el director es que... se debe comenzar en p´urhepecha, como introducción de cualquier tema...".

Un hecho del que deriva la diferencia de la práctica docente generalizada dentro de educación indígena; si bien su acierto es que ensaya en L1, como ella misma refiere: "Pues en la lengua espa... en la lengua P´urhepecha fue un ensayo, ¿verdad?, y ya en el español, ya es este, digamos, sería como...".

Más el valor didáctico que le otorga a L1, lo asume como profesional y no como componente de su identidad, y mas como, tal vez, un deber – "estoy y tengo que hacerlo"- pensar internalizado en los docentes, y que siendo realistas constituye otra característica diferente de este centro escolar, pues éste "deber" no siempre se observa y cumple en otras instituciones. En este también se evidencia una necesidad de comprender el proceso cognitivo y desarrollo de habilidades en niños que enfrentan su reto educativo en contextos bilingües e interculturales. Al respecto en su opinión, de que los niños hablantes monolingües de L2 tienen una "superventaja" en el desarrollo de sus capacidades cognitivas, la maestra arrastra consigo una

serie de creencias y prejuicios respecto a la lengua P'urhepecha derivados de un contexto social excluyente, mas, al mismo tiempo vive las otras expresiones de su cultura, pues siendo de una comunidad donde la lengua persiste todavía entre los abuelos, es negada por los jóvenes; mientras que todos participan en las tradiciones –costumbres-: danzas, fiestas etcétera, propias del grupo y que pudieran ser negadas, hecho que no ocurre.

c. d) Individualidades y lenguajes

La profesora está convencida de los beneficios que tiene la interacción entre niños-niños y niñas-niños, así cómo niñas-niñas y alumnos-maestra y de que entre todos generan ciertos conocimientos; hay alumnos experimentados y otros en que más o menos se da la discusión en condiciones de iguales y, obviamente, la maestra, que es la adulta preparada y ensayada para el conocimiento, tiene claro que la interacción mejora la comunicación y sobre todo la enseñanza reflejada en la participación y producción de los participantes, así como el papel importante de la L1 como lenguaje escolar; también se observan las diversas individualidades.

OC Tema: "El sobre y la carta", 14-10-99.

L	TURNO	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
262	Ma	Bueno, mani jimini ketsiku ¿Ne arhinta?	
263	Tr	Bueno, ahora quién lee lo que sigue abajo ¿Quién lee?	
264	As	Ji, ji	
265	Tr	Yo, yo	
266	Aa	Ji	
267	Tr	Yo	
268	Ao	Ji	
269	Tr	Yo	
270	Ma	A ver Toñito	
271		Toño (Lee del libro p.15) "María, Amparo, Andrés, Jucheeti náandi:"	
272	Tr	"María, Amparo, Andrés, Querida madre".	
273	Ma	Ah ¿Neni axakusini indeni karta?	
274	Tr	Ah ¿A quién le envían la carta?	
275	Aa	Andrés Mariani	
276	Tr	Andrés María	
277	Ao	Andrés Mariani	
278	Tr	Andrés María	
279	As	(Los alumnos ríen)	
280	Ao	Andresini	
281	Tr	A Andrés	
282	Ma	¿Neni?	
283	Tr	¿A quién?	
284	As	María Amparo Andrés	

285	Ma	¿Na arhinasinii indé?
286	Tr	¿Ella cómo se llama?
287	Ma-As	Amparo, María Amparo, Andrés
288	Ma	Indenisi axakuxati, indenisi karakuxati ¿a no? ¿sí?
289	Tr	A ella se la manda, a ella le escribe ¿verdad? ¿sí?
290		¿Ne seguirigua arhintani jimini ketsiku..? ¿Rosalía?
291	Tr	¿Quién continúa leyendo la parte de abajo..? ¿Rosalía?
292		Rosalía (Lee del libro p.15)
293		"Erokarparini eskari sési jámani jauka
294	Tr	"Esperando que te encuentres bien

OC Tema: "Las oraciones", 11-04-2000.

11	Aa		¿Marku jarhati..? Marku arhini
12		Tr	¿Cosas parecidas..? decirlo ambos
13	Ma		P'urhe o español
14		Tr	P'urepecha o español
15	Ao		¿Ocha ma ua?
16		Tr	¿Voy a realizar ocho?
17	Ao		Ochu maia
18		Tr	Hacemos algunos
19	Aa		Ocho ma jeia... (parece molesta, da una respuesta rápida y larga)
20		Tr	Ya hago unas...
21	Ma		Éste lo vas a hacer al último eh, eh, a la otra, nori jarhani... notsi-indenia, eh
22		Tr	Éste lo vas a hacer al último eh, eh, a la otra, no estar... no están-de ése, eh
23	Aa		Ambeski i matiru?
24		Tr	¿Esto otro qué es?
25	Aa		(No entendible)

De lo anteriormente expuesto se deriva que la participación de los alumnos es natural, pero cuando ésta no se genera, no existe un engaño. Aunque en ese momento como norma, el discurso del alumno esté adecuándose al que requiere la docente, no es así en este caso (véanse las líneas 273 a la 283). Lo cual también se desprende de las siguientes respuestas de la maestra a las preguntas que se le hicieron al respecto.

Es: ¿A quién le ve más participación, a las niñas o a los niños?

Ma: "A los niños".

Es: A los niños, ¿por qué será?

Ma: "Pues digamos, por lo que aquí nuestra cultura casi siempre así ha sido, no que los niños son los hombres, son los del mando y la mujer las más sumisas, o no sé. Pero antes las niñas de mi salón no son tan tímidas como las otras de otro salón. Pero sí, como que los niños tienen... tienen más facilidad de, hasta de jugar, digamos, porque las niñas como que se cohiben para jugar".

Esta situación requiere, como sucede con todo cambio, un proceso de vencer resistencias, inercias, temores y de encuentros consigo mismo (autorreflexión y reflexión grupal) y con los demás actores que confluyen en el aula, maestra-alumnos. Entonces es sano el no imponer una lengua sino usar ambas (p'urhepecha-español), como una alternativa que propicia un desarrollo de habilidades y conocimientos más amplio y rico. La maestra expresa su ambigüedad, su temor, su resistencia y sus creencias e inercias hacia ello de esta manera.

Ma: "Me siento bien usando el p'urhepecha, porque sé que los niños me entienden, verdad, y sé que no los forzo mucho para que ellos capten lo que les quiero decir. Pero, al mismo tiempo, me siento como... me siento mal, porque digo... porque me siento como que yo les estoy dando un obstáculo, por estarles dando, como quien dice, en ban... en, todo a la mano. En vez de que ellos este... ¿cómo le dijera?, a que ellos... mm... en el sentido de que ellos ya deberían de hablar el español, digamos, en ese grado a la mejor. Que digo, cómo le haría si les hablo en, en puro español, a la mejor ya este, ya a la mejor, ya, ya lo hablarían mejor y... pero, pues... no sé, la verdad".

Es a todas luces claro que la maestra entiende y confunde la imposición de la lengua nacional con avance y desarrollo cognitivo, la interacción en L2 y los conocimientos "extraños". Lo cual, de manera implícita apoya el copiado y la reproducción de las tareas educativas. Es decir, se confunde la acción de interactuar -reunirse por reunirse y hacer por hacer- con el proceso cognitivo que hace posible la interacción.

La interacción –es sabido- que como recurso didáctico requiere de confrontar ideas, situaciones problemáticas para su resolución, por lo mismo requiere de aprenderse y practicarla. El obstáculo mayor que la maestra cree tener y ha de superar se orienta a enseñar la segunda lengua, ya que los alumnos que lo logren son –en su opinión- poseedores de los conocimientos y con ello el trabajo está "concluido". Es decir confunde el proceso de conocimiento a partir de interactuar con la posesión de algo concreto -el habla por el habla-. Un obstáculo que se puede superar, al lograr entender. Entonces el que sepan los alumnos hablar cualquier segunda lengua no asegura que exista un desarrollo de internalización de abstracciones mentales construida con y en otros conocimientos.

c. e) Enseñar al otro, que no es uno

Entre lo que manifiesta la maestra al respecto se tomaron algunas frases que nos permiten avanzar en el proceso de exposición

"...Uno no va ser tan estricto para decir al pie de la letra, quiero que sea, que sea este de buena calidad. Uno tiene que comprender que el niño no con una primera vez que haga una carta lo va a hacer bien, sino que eso pueda ser que ha tenido mejor, mejor producto ya en la lengua español, pueda ser porque, este... pues en la lengua espa... en la lengua P'urhepecha fue un ensayo, ¿verdad?, y ya en el español, ya es este, digamos, sería como, ¿cómo le podríamos decir..?, son estrategias que uno busca y este... que los niños escriban... cosas, por ejemplo, que hacen en su casa. Pero en lengu... en español y que lo que ellos quieran, en este caso, pues, trabajamos en el repaso del uso de ésas, ésas, eh...de esas sílabas, y pues sí coincide porque, pues la -ka- es del p'urhepecha... No es la misma que se usa en español, y el mismo niño este, pues, eso va diferenciando y no hay necesidad que uno les esté allí, este, casi, casi metiéndoles con martillo, ¿verdad? Digamos... si uno ve que como que no está funcionando, pues a veces es necesario cambiarle. Al menos yo sí lo hago..."

En este extracto la docente explica cómo organiza su experiencia profesional misma que, refleja su identidad y la relación de esta en la perspectiva didáctica. Respecto a las interpretaciones de su actitud, se puede señalar una dicotomía (el bien, el mal), una ambivalencia (dos sentidos diferentes), una indecisión (falta de elementos que posibiliten la determinación), actitudes que forman parte de las características de la labor educativa de la maestra, conocimientos y prácticas abiertas, el ponerlos en duda. Le es preferible la ambigüedad que la rigidez del pensamiento y la acción.

Esta visión es útil como proceso y no como practicismo (el hacer por hacer). Más también esta serie de vacilaciones permite observar la aspiración al cambio, ya que ella en base a la autonomía relativa que goza en el aula decide las estrategias y tácticas que mejor le resulten para la enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas, y que le permite actuar el proceso, no así disponer del tiempo, pues este se lo "impone" la institución.

Todo esto nos hace no temerle a la contradicción, ya que la tenemos que acompañar con la reflexión e investigación de los aciertos y errores; eficiencia y deficiencias; como es el caso de identificarnos y usar la L1 como lenguaje de actividades en el aula.

En el siguiente fragmento se manifiesta cómo los alumnos interactúan:

OC Tema: "El sobre y la carta", 14-10-99.

L	TURNO	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
608	Ma	¿Ya?	
609	Ao	¡Joo!	
610	Tr	¡Sí!	
611	Ma	¿Te ayudo?	
612	Aoas	¡Joo...jooo...jooo...jooo!	
614	Tr	¡Síí... sííí... síííí... sííí!	
615	Ma	¿Ya?	
616	Aoas	¡Jooo!	
617	Tr	¡Sí!	
618	Ma	Falta Luz y Albertina y la Susana...	
619	Ma	Chat'si tsimarhane kueratasinka poka tsimarantsi uekasinka...	
620	Tr	Ustedes dos faltan porque las dos quieren...	
621	Ao	¡Maestra, maestra!	
622	Ma	¿Eh?	
623	Ao	¡Uskia!	
624	Tr	¡Ya lo hice!	
625	Ao	Ji iasi kanikua karaska	
626	Tr	Hoy escribí mucho	
627	Ao	Ampeski, Ampeski jimini jukankurhika! (niños jugando)	
628	Tr	Qué es, qué es lo que tiene en la cintura	
629	Ao	Calzonini calzonini, haberu jucha p'itankurhiku	
630	Tr	El calzón, el calzón, vamos a sacárselo	
631		Para haber (...) ampesi kamki	
632	Tr	Para ver qué es lo que trae...	
634	Ma	1999...	
635	Ma	1999, ¿a no?	
636	Tr	1999, ¿verdad? (Ruidos) ¿ya?	
337	Ao	¡Joo!	
638	Tr	¡Síí!	
639	Ma	¿Ka ampe jatsikoxi iasia?	
640	Tr	¿Y qué le vamos a poner ya ahora?	
641	Aoas	¡Fecha!	

Aquí la docente realiza acciones al mismo tiempo que hace señalamientos con el lenguaje, auxiliada con sus recursos hacia fines concretos. Como lo es el que ellos sean capaces de intercambiar comprensiones apoyadas por la lengua, lo cual la maestra percibe de esta manera:

Ma: "Yo sí les ponía a hacer ejercicios.(PL), o sea, en las dos lenguas, y los pongo a traducir en... los ponía a traducir los enunciados en español. Sí, me los traducen y también del español al p'urhepecha, también los traducen... Lo que conocen, y las inquietudes que ellos también las este... pues las escriben, las... y si no lo pueden, este... decir así en español. Pero sí las... expresan a través de su lengua... La que sabe más le ayuda, digamos a, a la que no está pudiendo; pero muchas de las veces tampoco no lo quiero hacer porque como que la niña también se acostumbra, adaa, a que le ayuden".

Aunque la interacción es patente dentro y fuera del aula, la maestra no habla de ella como un concepto, en su lugar se refiere a ella, desde su experiencia, señalando lo complicado que es practicarla. Cómo enseñar al otro que no es uno, y el otro que es uno a que no se vale la crítica destructiva, la burla, interrumpir, imponer opiniones. Más también la interacción entre alumnos-alumnos y alumnos-docente implica el escucharse, dialogar con los argumentos de todos, darles orden a las propuestas que surjan, tomar las soluciones que proponen uno y otros, lograr acuerdos, darle uso a lo que todos producen y que los enriquezca. ¿Cómo lograrlo? Una vía es que los alumnos propongan, pregunten y exijan a sus compañeros y a la maestra respuestas apropiadas por ejemplo en L1, para llegar a los descubrimientos que permitan el logro de lo cognitivo y el desarrollo de habilidades, y les permita actuar con éxito. Para lograrlo, es necesaria su práctica, que implica la paciencia junto con el otro, el respeto, el deseo de enseñar y aprender y construir entre todos.

Es caminar en círculos de diferente diámetro. ¿Quién planifica? La maestra ¿Quién coordina? Ella es quien determina los resultados que tienen los procesos de los alumnos y quien sabe los momentos cruciales de implementar las actividades para que todos participen, se expresen, se confronten y arriben a productos elaborados, ya sea con errores y deficiencias, para lo cual es necesario más claridad en la conceptualización, del uso de la L1 como recurso fundamental.

Cabe decir también que conforme observa los avances de su grupo, la maestra lo hace vacilantemente y con definiciones, se desconcierta ante su necesidad de identidad y la de optar por una forma de labor coherente y contextual ya que admite que: "...Si les hablo en puro español a la mejor ya este, ya, a la mejor, ya, ya lo hablarían mejor y.., pero, pues... no sé, la verdad.... y que "Lo que conocen, y las inquietudes que ellos también las este... pues las escriben, las... y si no lo pueden este... decir así en español, pero sí las... expresan a través de su lengua...".

Esta manera de pensar de la maestra conduce a reflexionar que su ambigüedad tiene su origen en una concepción bastante generalizada en la escuela de no definir y no practicar la L1 como un inicio o, en dado caso, hacerlo tan débil que en el transcurso se "olvida" por el maestro, enseguida por los niños, y además se evita explicar las razones a los alumnos de los modos de trabajo que los maestros implementan, asidos en creencias tales como: "Que los niños con que lo hagan, para qué explicarles", siendo que gran parte de una buena clase radica en este punto. Baste con preguntarle a cualquier estudiante del nivel que sea, cómo sería una buena clase, y escuchar su respuesta: Que el maestro explique bien.

4.9 d) Texto (uso y producción)

¿El alumno es capaz de aprender con su libro por cuenta propia? Los cortes de interacción en situación escolar evidencian el favorable uso del libro PJ para el tema de la carta. La maestra se aleja de la generalidad de sólo leer el tema con una descripción clara y comprensible, que significa reflexión y conocimiento, es decir, el uso del libro sólo para ilustrar y mostrar vivencias es permanecer en la estructura, es ignorar lo que implica la búsqueda o activación de un conocimiento para la solución a un problema. En fin, el texto del libro es el contenido de la carta, lo cual retomando a Halliday (1985, en Lorenzo 1999) lleva a considerar que, "un texto es un acto oral o escrito ideacional, discursivo e interpersonalmente coherente". La pregunta anterior queda abierta para otras respuestas, ahora sólo la enfoco hacia esta dimensión de análisis.

d. a) La vida escolar y los libros

Comúnmente se ha considerado a la escuela como el espacio de privilegio donde se aprende a leer, a manejar diferentes tipos de textos escritos, lo que implica que la lengua escrita este relacionada con la lengua oral. Es lo que la maestra percibe y se hace manifiesto cuando dice: "...Pues la lectoescritura también, tanto en español como en p'urhepecha...".

En esta escuela el libro de texto, es el único que tiene presencia en el aula; y ocasionalmente la maestra enriquece su clase con alguna película (la escuela cuenta con red de EDUSAT). Lo que hace que la mayoría de los alumnos tenga pocas posibilidades de acercamiento con otro tipo de texto, hecho constatado con las visitas domiciliarias a los 10 alumnos de la muestra del grupo. Por otra parte en la clase la maestra utiliza el recurso del libro para que los alumnos obtengan más elementos sobre el tema, factor que tensa más la interacción entre alumnos, y entre alumnos y maestra.

Cuando lo hace ella avisa al grupo, con su libro en la diestra, que saquen el suyo aunque ya varios lo tengan en su pupitre y dado que la maestra previamente ha trabajado varios aspectos del tema, como la elaboración del sobre y la definición de carta, integra lo anterior con la lectura y el ejemplo de carta que contiene el libro en cuestión. Esta condición se observa en el siguiente fragmento de la clase.

OC Tema: "El sobre y la carta", 14-10-99.

L	TURNO	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
197	Ma	lasi k'oru p'itaje libro P'urhepecha en la página...	
198	Tr	Ahora sí saquen su libro P'urhepecha en la página...	
199	Ao	Veintitrés...	
200	As	(Platican mientras sacan y buscan en su libro de P'urhepecha)	
201	Ma	Página quince	
202	Ao	<u>¿Ampe páginarhu?</u> ¿Ampé páginarhu?	
203	Tr	¿En qué página? ¿En qué página?	
204	Ao	Quince	
205	Ma	¿Ya, ya? Ya terminaron de buscar	
206	Ao	(Lee en voz alta página quince P'urhepecha Jimpo)	
207		"Eka jucha atsieka ma jucheeni anapuni jiniani nórtirhu	
208	Tr	Cuando nosotros tenemos a algún familiar en el norte	
209		Ka uékanchi uandanskurhikuni óakachi úrani ma karakata	
210	Tr	Y queremos platicarle podemos hacer una carta	
211	Ao	<u>"Exatsperakua, íni jimbo no xáni jukaparhasti..."</u>	
212	Tr	"Mandársela, con este medio no sale caro..."	
213	Ma	(Retoma la lectura)	
214		"Eka jucha atsieka ma jucheeni anapuni jiniani nórtirhu	
215	Tr	Cuando nosotros tenemos a algún familiar en el norte	
216		Ka uékanchi uandanskurhikuni óakachi úrani ma karakata	
217	Tr	Y queremos platicarle podemos hacer una carta	
218		"Exatsperakua, íni jimbo no xáni jukaparhasti..."	
219	Tr	"Mandársela, con este medio no sale caro..."	
220		Xu arhisindi enka jatsiaka ma k'uiripuni jini nortirhu	
221	Tr	Aquí dice si tenemos un familiar en el norte	
222		Cha uaka karakuni, ¿o no? Pari uni uandanskurhini	
223	Tr	Ustedes le pueden escribir, ¿verdad?, para poderle platicar	
224		Ka uni axakuni una carta ¿Ampeski ma karakata axatsperaku?	
225	Tr	Y poderle enviar una carta ¿Qué es una carta?	
226		Uaka uandaku axakuni ma ampé ¿o no? I jimpo	
227	Tr	Con lo que podemos enviar mensajes, ¿verdad?, con este medio	
228		No xani jukaparhaku jimpo uerasindi, ka ixu jukanarhisti, arhisindi:	
229	Tr	No sale caro, y aquí la lección, dice:	
230		"Arisi karakurhisini ma karakata exatsperakua"	
231	Tr	"Así se escribe una carta"	
232		Xu arhisindi eski isi karakurhisinka ma ambe enka karta	
233	Tr	Aquí dice que así se redacta el texto para una carta	
234		¿A no? Enka turhi jimpo juchá arhijka carta	
235	Tr	¿Verdad? Lo que en español se nombra como carta	
236		¿A ver ne arhinta, ne arhinta jimini uenakuarhu?	
237	Tr	<u>¿A ver quién lee, quién lee el principio?</u>	
238		Martín Ji	
239	Tr	Yo	
240	Ma	Notiria jurakia Martín matiruni, ahora otro porque... matiria	
241	Tr	<u>Ya no, déjalo Martín, a otro, ahora otro porque... otro</u>	
242		Victoria Ji	
243	Tr	Yo	

244		Victoria (lee el ejemplo la parte de lugar y fecha)
245		"Pamatácuaro Michuacani, 15 jurhiatikua jimbo
246	Tr	<u>"Pamatácuaro Michoacán, a día 15</u>
247		mayo kutsi 1998 uéxurhini".
248	Tr	de mayo de 1998"
249	Ma	(repite la lectura)
250		"Pamatácuaro Michuacani, 15 jurhiatikua jimbo
251	Tr	<u>"Pamatacuaro Michoacán, a día 15</u>
252	Ma	mayo kutsi 1998 uéxurhini". ¿la ambe ia?
253	Tr	de mayo de 1998" ¿Y esto qué es?

Hasta este momento la maestra ha leído y planteado preguntas en una especie de autorreflexión que guía su lectura, pero está implícita la indicación de: "Sigán y escuchen con atención mi lectura, enseguida les toca su turno". Aunque tal vez para los alumnos signifique un repaso, ya que trabajaron antes estos aspectos que informa la lectura, es decir, los alumnos iniciaron la lectura sin indicación previa, misma que la docente retoma y coordina. La secuencia se rompe cuando ella pregunta: "...mayo kutsi 1998 uéxurhini". ¿la ambe ia? de mayo de 1998" ¿Y esto qué es?

254	Aa	Uexurhini
255	Tr	Año
256	Ma	¿A esto se le llama..?
257	Aa	Fecha
258	Ma	Fecha, fecha y lugar. ¿Naní, eh? ¿ambé paa..?
259	Tr	Fecha, fecha y lugar. ¿Dónde, eh? ¿Qué va a llevar..?

Este cambio se establece cuando la maestra proporciona una pista (pregunta) que sugiere que efectivamente las respuestas son correctas, y muestra la comprensión en ambas lenguas. Puede parecer sencillo este proceso, que la maestra bien acompaña con sus percepciones, y calcula su tiempo, que de alargarse, disminuiría la atención. El cambio de secuencia genera otra relación entre ella y sus alumnos y justo el contenido se reanima, pues los alumnos inician otro proceso de juego con palabras basadas en el texto y su participación en la lectura por voluntarios. Cabe hacer notar que durante la lectura la atención de los alumnos está centrada en seguir la lectura acompañada de ruidos leves.

La experiencia de usar los libros es manifiesta en cualquiera de las actividades que el alumno enfrente en una situación escolar, lo que trasciende en su vida diaria. ¿Por qué esta mención? Los alumnos recuperan conocimientos del libro de texto como en el siguiente ejemplo:

OC Tema: "Las oraciones", hoja 22. 11-04-2000.

1	Ma		Yo jugué, una cosa está mal aquí ¿Qué es? (al tiempo subraya <u>Ju</u> (escrita con mayúscula))
2		Tr	
3	Aoas		(Varios en desorden) gue, que... ju
4		Tr	
5	Ma		¿Por qué va a ser ju?
6		Tr	
7	Ao		Guerhu, maestra ari xaxi (señala en su libro de Lecturas de Español)
8		Tr	En la "gue" maestra, como éste
19	Ao		Jijtuni janaska
20		Tr	También yo me la sé
21	Ao		(Pasa al pizarrón, borra la "J" y escribe "g") (queda "gugue")
22		Tr	
23	Ao		No está bien
24		Tr	
25	Ma		Estaba bien la otra, pero debe ser con minúscula

La sílaba gue, gui se trabajó en la página 48 del libro de Español Cuarto Grado. Lo anterior evidencia la actividad e intencionalidad de la maestra con respecto a los libros, la cual es generar procesos de reflexión y análisis. Como lo expresa el alumno en su intervención en L1, línea 7.

Esto se aleja del pensamiento y la práctica, de hacer de los libros una especie de sólo llenar planas de copiados como el de dejar pasar el tiempo. En todo caso, si existe esta necesidad -son parte-, se tiene que planear.

Ambos ejemplos nos muestran que la presencia del libro modifica el "orden" y ritmo de la clase; se impone, además, un silencio para escuchar con claridad su lectura y poder comprenderlo, la interacción se modifica. Pero lo oral permanece para que el texto sea interpretado y enriquecido con las aportaciones de todos. La tensión se manifiesta en los turnos, en el contenido de la clase, en la atención que genera, la interacción alumno-alumno y alumno-maestra, las repeticiones de la lectura, las confusiones o dudas que concibe al lector y al escucha, el modelo de texto que propone la lectura, etcétera.

Entonces la tensión propicia que se reafirme, enriquezca, confunda o invalide el tema de la clase. Esta experiencia es posible por estar escrito en L1, además este grupo es de los que leen "bien" en p'urhepecha; la maestra acepta que es un buen apoyo para iniciar el proceso de aprendizaje en los alumnos. "...Como iniciativa pues sí, sí sirve... como introducción... Cuando dan ese libro y, ya cuando se llegaba el momento otra vez de reforzarla en español...".

Entonces el libro de texto como parte de la situación educativa genera una interacción que trasciende la vida escolar de los alumnos ya que hace útil y significativo el conocimiento. Claro, detrás de su uso existe la planeación, así lo muestra la práctica y las palabras de la profesora. "...Digamos tiene que revisar el libro para, para poder correlacionar con, con el otro, el de texto...".

Una afirmación adicional que se puede hacer aquí es que la poca experiencia para planear lo bilingüe e intercultural como práctica constante, en este caso, es incipiente; y el proceso de hacerla cotidiana se experimenta con una deficiencia, además no se deja constancia por escrito.

d. b) Construcción de texto con sentido

A lo anterior habría que agregar que luego del uso del libro para confirmar y obtener elementos, y también nuevas dudas, los alumnos elaboran sus textos. Observemos las frases centrales de una carta realizada en lengua P'urhepecha y la estructura formal que contiene; esto puede significar una interacción que se comunica con la vida escolar de los alumnos, que genera y hace útil el conocimiento.

Cuadro 10

Una carta realizada en p'urhepecha

1 Pamatacuaro Mich. 26 de noviembre del 2000	1 Pamatakuaro mich. 26 de noviembre del 2000
2 Estimada maestra Guadalupe Morquecho sanchez	2 Estimada maestra Guadalupe Morquecho sanchez
3 Maestra Guadalupe yo te estoy avisando que el...	3 ikini ayankuxaka Maestra Guadalupe eska inte...
4 no quiso para que nosotros...	4 no uekasti para ucha...
7 nunca nunca nos ha llevado a que juguemos...	7 ka menkusini no meni pasti chanarani...
8 alguna gente no hace su tarea para pronto nos saca	8 kuiripusi no oka tarea pronku nisi pitasi o
14 le vamos a avisar a la maestra Guadalupe el profesor	14 maestra Guadalupani ayacoka ka imatsi proferor
15 ...pronto se defiende porque nosotros le llamamos la atención	15 ... pronkusi uantasini enka jucha isi areka
16 y el otro lencho no escribe	16 ka materu lenchu materu no karantisini.
17 bueno ya es todo adiós. maestra	17 bueno ya es todo adiós. maestra
18 Guadalupe Morquecho sanchez	18 Guadalupe Morquecho sanchez
19 Josefina Diego Martines.	19 Josefina Diego Martines.

En este texto se aprecia que existe una relación social con la lengua escrita y muestra la interacción que se produjo durante la clase y que los alejó de una posible ritualización del tema entre maestra y alumnos, la carta mientras que muestra una apropiación del texto escrito, producto de un proceso de mediación oral colectivo, que en sí tiene su origen dentro del contexto de la lengua materna del alumno; es decir, la interacción verbal propicia el permanente movimiento entre lo oral y lo escrito y, como en la anterior carta, posibilita la construcción de un texto con sentido. Las definiciones de carta que los alumnos proponen mucho antes de la lectura del libro evidencian este argumento:

OC Tema: "El sobre y la carta", 14-10-99.

118	Martín	...Pari axakuni ma k'uiripuni enka iauni jauka pari uni eiankuani
119	Tr	...Para mandárselos a la gente que está lejos y estén informados
123	Ao	Para axakuni uandatsperakua (N/A)... para uandantsperani...
124	Tr	Para enviar noticias... para avisar lo que pasa

Un acierto más de la docente es que atiende las necesidades que surgen por el desarrollo de sus alumnos y se inclina a lo flexible ante la secuencia del contenido y el tiempo; es decir, se permite y aprovecha cierta libertad, aun cuando en lo general se ciñe a la norma.

Es: ...O sea, al inicio del libro P'urhepecha.

Ma: "Ajá, venía la carta y el, el, y en la carta ya viene... y en español ya viene como en... digamos, ya casi al finalizar. Entonces lo que se hizo allí fue la... pues más bien sería la correlación ¿no?, de... del español con la... con el del p'urhepecha, y se aprovecha y se avanza".

Estas razones –en opinión de la maestra- permiten un buen desarrollo de la clase, ya que generan momentos de trabajo intuitivo por los alumnos, que al no contar ellos con un esquema o patrón que les permita comparar, pero en la secuencia, la información va emergiendo sin imposición, lo que permite la participación de los niños hasta que se logra explicitar el concepto, y en la práctica, la elaboración del escrito.

La carta escrita en L1 es un acierto, que acepta y explicita la maestra acerca del error de trabajar en una sola lengua (la L2), que es el caso de la región p'urhepecha, y revalora el concepto error, mismo que emplea para comprender la importancia de la L1 y lo sustantiva que es para la interacción con sus alumnos en el logro del desarrollo cognitivo y de habilidades.

“...Cuando estamos trabajando en español, pues, mmm... la de español, o sea que sí la uso, la lengua p'urhepecha, pero para aclaraciones o dudas; a veces que de plano ya no están entendiendo los niños, pues sí. Y cuando es en p'urhepecha, pues allí otra vez me pasa lo... Una cosa rara que (ríe), que a veces le meto en español, lo que a veces no lo sé en p'urhepecha. O sea que le meto yo para que...”.

A pesar de que la maestra argumenta no saber si hace “bien o mal” al hacer uso de la lengua materna de los alumnos, si sabe que es el “bien” y que es lo que genera en su grupo las oportunidades para que los alumnos realicen sus actividades con mayor autonomía, como se refleja en la anterior carta de la alumna, donde se observa el uso social que se establece entre lo oral y lo escrito, la apropiación del texto dentro de un contexto dado. Entonces, es bueno que ella en ocasiones haga uso del español, aun cuando la clase sea en L1, o viceversa, en L2, lo que es tener clara una meta en corto y mediano plazo de la sesión escolar; significa esto planear las actividades y aprender del error.

También los libros figuran como recurso fundamental del docente y de los alumnos y juegan un papel preponderante en el proceso enseñanza-aprendizaje puesto que el contenido o tema se puede anticipar planeando los ejercicios, lo que a su vez permite una mayor apropiación del texto, condición que se observa en los alumnos por la mayor posibilidad de participación que tienen a través de su práctica oral individual y grupal, una ventaja de los materiales escritos en L1 y L2.

4.10 e) Evaluación

La evaluación comprende una gama amplia de factores que muestra solo parte del desarrollo de la clase y se expresa en que la maestra va tomando los elementos que le apoyen en los bimestres, para emitir un número que legitime el saber escolar, y promocióne al alumno al siguiente grado. Aunque claramente notamos el vacío que responde a la necesidad de hacerlo con la lengua materna

e. a) Implicaciones evaluativas

Ma- En ese rato pues según la la.. Calidad de la escritura, porque no nomás se pueden calcar.. Los datos, sino también la ortografía, la ortografía, la este.. Pues, digámoslo allí también pueden entrar los datos de la carta, pues sí la utilidad, el uso, el uso también pueda ser por ejemplo que, que, como lo usó el niño, para que mensaje, que mensajes va a enviar. También la cantidad del mensaje que se hizo, la producción.

Dentro del comentario de la maestra se notan cambios substanciales en lo que se refiere a los objetivos y propósitos necesarios para evaluar procesos de desarrollo y habilidades. Más lo que se observa en su desempeño dentro de las clases, y es que en ella la evaluación tradicional, el número como calificación, no se ajusta con el nuevo enfoque de enseñanza y aprendizaje, generándose así la necesidad de buscar otras alternativas. Por tanto la categoría de evaluación, es parte trascendental en la vida inmediata del alumno, y con repercusiones en su futuro mediato. Como ejemplo de ello, él puede cuestionar cuántos recuerdan haber padecido un número injusto, por la evaluación poco sistemática y a vuelo de pájaro otorgado por el responsable. Y es que el docente en lo general obedece dos grandes líneas de evaluación: la que le rinde al sistema educativo, la otra es por la representatividad social que tiene.

Al respecto la primera se sujeta a los pedimentos del sistema y encuadra las cifras a esta; en la segunda, se asume pasivamente que el costo de la evaluación sea favorable o desfavorable socialmente. Lo que quizás genere una especie de perversión evaluativa entre lo técnico y la imparcialidad necesaria. Una muestra de ello puede consultarse en la evaluación del PARE realizada por Ezpeleta (1996), en la que se pueden observar estas dos partes, el esfuerzo por el estímulo –sistema educativo- y el discurso ante la sociedad para evaluar a los alumnos.

Una idea generalizada respecto a la evaluación es que se realice al final de la actividad, sin embargo, en este caso la maestra interroga, influye, revisa y aclara, durante la clase, o pide a los alumnos se realice de nuevo el texto y asocia el escrito con las respuestas de los alumnos.

OC Tema "el sobre y la carta" 14 -10-99

L	TURNO	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
69	Ma	¿Ya Martín? Porki tatsiku no uni jauaka.	
70		Tr ¿Ya Martín? Por que al rato no lo van a poder hacer.	
71		Uakatsi cha na mitikia	
72		Tr Lo van a hacer cómo ya ustedes saben	
73	Ao	Xe.. (silbidos)	
74		Tr Mira..	
75	Ma	Tatsikua..(N/A) ¿Ampeski? ¿ampeski ima karta, imá karakata?	
76		Tr Al rato.. ¿Qué es? ¿Qué es la carta, ese escrito?	
77	Aa	(Da una respuesta N/A)	
78	Ao	Erokapani eska sesi jamaxaka	
79		Tr Esperando se encuentren con bien	
80	Ma	No, jampeski imá karta, ampeski?	
81		Tr No, ¿Qué es la carta, que es?	
82	Ao	(respuesta N/A)	
83	As	(platican intercambian información acerca del tema)	

Son claros sus esfuerzos porque los alumnos tengan los conocimientos que ella promueve y que sepan usarlos de manera competente de acuerdo al contexto ya sea oral o escrito. Esto tiene relación con el conocimiento del lenguaje, es decir conque, al menos la persona que utiliza el lenguaje pueda disponerlo de maneras nuevas y apropiadas para satisfacer las demandas lingüísticas de la situación en que desea usar la lengua (Morrow, 1981:11)

OC Tema "el sobre y la carta" 14 -10-99

856	Ma		¿Luz kurhantixakiri? En el mensaje jimini ¿jo?
857		tr	¿Luz estas entendiendo? En el mensaje ahí ¿sí?
858			Ya uakat'si iamintu karani iamintu imani enkat'si cha uekaaka
859		tr	ya pueden escribir todo, todo aquello lo que ustedes quieran.
860	Aa		¡Jinchesti!
861		tr	¡Tembló!
862	Ma		Buenu, eianku je jimini karaje jimini
863		tr	Bueno, avísenle ahí escriban ahí.

De manera que ella está en mejores condiciones de evaluar lo que esta enseñando y ver sí en verdad se tienen logros; crea condiciones para evaluar a los alumnos por medio de sus trabajos y percatarse de que estos se traducen en aportes significativos al tema. Cumple con la evaluación sumativa e intenta la evaluación formativa –desarrolla un experimento con carpetas de trabajo- y pasa por alto la evaluación inicial del ciclo, por una condición: ella atendió al grupo desde el primer grado –aunque esto no la exima y/o disculpe por obviarlo- , lo que le da pauta a clarificar el concepto de lo que se denomina tipos de evaluación. Se pueden distinguir tres tipos de evaluación: la evaluación formativa que es para control y modificación de la actividad docente, la de orientación a los alumnos en su proceso educativo; la evaluación sumativa que valora el grado de aprendizaje por cada alumno en relación con el logro de los objetivos, es el criterio de calificación de los aprendizajes –asignaturas-. Y la evaluación inicial, es la pretensión de obtener, al inicio del ciclo escolar o de las asignaturas, los conocimientos previos de los alumnos, también sus actitudes y capacidades e ideas, para adecuar sus posibilidades reales de nuevos conocimientos (Lomas 1999: 389).

En este sentido se plantea la siguiente pregunta ¿Lo que hasta hoy se práctica cómo evaluación, realmente permite identificar las partes que funcionan debidamente y donde están las dificultades de la enseñanza-aprendizaje dentro del aula?

Lo que hace manifiesta la necesidad de efectuar un registro más sistemático con los medios adecuados para evaluar no solo al alumno, sino al proceso mismo de enseñanza y aprendizaje.

e. b) Evaluación de habilidades y autoestima

Relacionado con lo anterior, la evaluación tiene que servir para mejorar el desarrollo de las habilidades cognitivas y lingüísticas del alumno y alumnas, no para reprimir o rechazar lo que se evalúa –en este caso la lengua p'urhepecha- ya que sí sucede lo primero, se genera un irse autovalorando, una toma de conciencia para la autoestima, ya que el hecho mismo de reconocer los errores implica una serie de valoraciones y reflexiones que permiten generar una ambigüedad entre deber ser, es decir, un incipiente autoreconocerse a la par con el irse autovalorando.

En este camino la maestra decide continuar transitando por ambas modalidades de intervenir en L1 y L2. Por tanto la autovaloración le corresponde en primera instancia a la docente, puesto que si ella no olvida la L1 al interior del aula, el alumno le otorgará más valor de comunicación en el ámbito escolar.

Entonces interactuar en P'urhepecha posibilita más la autonomía de los alumnos y la otra el español acerca con más seguridad y habilidades a la otra cultura. En este caso, la maestra dentro de su contradicción se acerca, contrasta y compara los avances de su grupo con respecto a otros.

Ma- Lo único que me han dicho, pero, ya es casi al final del ciclo las mamás, que, y son pocas las que van, por lo regular van las que, de los hijos que, pues, que sobresalen. Dicen que, bueno a mí me han, me decían cada vez que, que ya los sacaba del primero a segundo, que no los fuera a dejar, que no cambiara de grupo (lo dice emocionada), que porque luego los niños pues tienden a veces a ya no ir que.. O que a veces se cambia de maestro y que el otro ya no les pone la misma atención. Nada más, pero, y que si bueno, sí que les gusta que escriban en P'urhepecha y en español. Pero que más les gustaría que sus niños hablaran en español.

Ma- Pues, yo pienso que es algo bueno, porque entre mas lenguas escriba un niño, es mucho mejor, su intelecto se desarrolla un poco más y se amplía su conocimiento y puede intervenir en una sociedad en.. No nada mas en lengua hablada, sino que escribiéndolo y lo puede plasmar en la hora que él quiera y lo pueda dar a conocer... No, a los niños les encanta, sobre todo a los niños si les encanta y si, si tratan de hablar en español, de allí están, están entusiasmados de, de aprender el español. Y ellos mismos lo dicen, dicen, no pues para que nos va servir el p'urhepecha, en lengua español y en lengua p'urhepecha.

Otra cuestión que se deja ver aquí es que la maestra acepta de cierta manera los tiempos de sus alumnos, su desarrollo desde el contexto cultural y lingüístico, y se autoexige siente que defrauda a sus

alumnos al no lograr que estos dominen el español lo cual le lleva a pensar en hacer solo uso de la L2 en el aula, intención que queda allí tan solo en idea.

Retomando la cuestión de la norma del sistema educativo y la representación social que lleva a los criterios del docente para la autoevaluación, es menos complicado eludir la responsabilidad que pudiera observar a ver los avances de los alumnos incluso si son buenos.

¿Qué tanto depende la valoración del avance respecto a las habilidades lingüísticas para lograr una autoestima en el docente y los alumnos? Pensando en el factor lengua, motivo de discusiones a favor y en contra de uso de la L1, se evidencia lo suficiente como para esconderlo bajo espesos discursos convenientes y a conveniencia de los momentos transformados ya en sofismas.

La lengua dentro del sistema es motivo de medida que implica comparaciones, enjuiciamientos del desempeño de los alumnos con relación a su grupo escolar y social al que pertenecen y los que se suponen semejantes. Es decir, la evaluación solo califica al sujeto en relación a otros y lo clasifica en vez de valorar sus avances de aprendizaje. Una práctica rutinaria desarrollada por un grueso de docentes. Las pruebas que hasta hoy se aplican llevan a solo señalar a los alumnos por sus productos, justifica la desigualdad social, la competencia depredadora que a la vez sirve para reiterar a los que menos acceso y oportunidades tienen de ser responsables por su incapacidad y fracasos. *Y ellos mismos lo dicen, dicen, no pues para que nos va servir el p'urhepecha,...*

¿Pero que hay respecto al criterio que incluya la autoevaluación del docente y los alumnos? Pensar en ello, conlleva haberlo plasmado dentro de las planeaciones y desarrollo de las clases. Ya que implica evaluar el logro del aprendizaje dentro del plan y programa, y no como resultado de comparación con otros alumnos. Es decir, si se logra establecer un sistema para evaluar los logros en cada etapa del proceso educativo, podemos evaluar de manera oportuna y sistemática los avances y retrocesos que nos permita tomar las medidas adecuadas para fortalecer los aciertos y rectificar los errores. Situación que le genera un cierto estrés a la maestra y le permite comprender con poca profundidad la riqueza pedagógica, cultural y lingüística que vive de manera permanente. Tampoco tomar conciencia de su etnicidad, que es parte y no una visita de cortesía a la escuela.

Ma- La ventaja que tiene de trabajar el P'urhepecha como inicio, es que, los niños este, pues, pues expresan lo que ellos quii... lo que ellos saben, lo que conocen, y las

inquietudes que ellos también las este.. Pues las escriben, las.. Y si no lo pueden este.. Decir así en español. Pero, sí las.. Expresan a través de su lengua, mientras que sí, por ejemplo empezando a.. a trabajar en español en primer año, pues es difícil que un niño exprese sus ideas.

De ahí que, delimitando la evaluación solo a la lengua se debe dar con un criterio comunicativo y no por la memorización y la norma. En consecuencia la planeación respecto a lengua tiene que ser justamente con este enfoque para que concuerde con la evaluación.

..trabajar el P'urhepecha como inicio.. los niños.. expresan lo que ellos quii.. saben, lo que conocen, y las inquietudes..

OC Tema "el sobre y la carta" 14 -10-99

L	TURNO	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
960	MA	Eh? ya Martín? Bueno! reesistol ¿para ampe urani?	
961	tr	Eh? ya Martín? Bueno! resistol ¿para usarlo en que?	
962		pari ixi mikani xantkisi uatia poka nonemani axakusini	
963	tr	para cerrar aquí, así esta bien, porque no se lo mandas a nadie	
964		¿ya?, ya? ¡Fíjense! xu niuatia, ¡Martín!	
965	tr	ya? ya? ¡Fíjense! Aquí va a ir ¡Martín!	
966		xu niuatia chari nombri xu tatsipani, xu tatsipani	
967	tr	aquí va a ir su nombre aquí atrás, aquí atrás,	
968		jatsikuaka xu iotakuarhu jatsikuakatsi chari nombrini	
969	tr	en la parte de arriba van a poner su nombre	
970		¿anó? ka xu, ¿na arhiaia? domicilio conocido	
971	tr	¿verdad? y aquí ¿cómo va a decir? domicilio conocido	
972		San Isidro Mich, ¿anó? Domicilio conocido!	
973	tr	San Isidro Mich ¿no? ¡Domicilio conocido!	
974		xu no jauati Sicuicho va a estar san I...?	
975	tr	aquí no va a estar Sicuicho va a estar San I...?	

Reflexionar sobre lo expresado por la maestra nos lleva a considerar que con modalidades de trabajo como la practicada por ella en la clase de la elaboración de la carta, conlleva al aprendizaje de todos los alumnos niños, niñas. Además, que en ello entran en juego sus conocimientos, y se favorece a aquellos alumnos a los que la educación escolar continuamente considera como fracasos, es decir, los que tienen mayores problemas y dificultades para aprender los procedimientos de la escuela por no ser en su lengua. Por igual conlleva a considerar que si se opta por una evaluación que no eluda el criterio comunicativo el concepto de reprobado/aprobado pierde fuerza pues cada alumno es evaluado en términos de lo que puede

hacer y no de lo que no puede hacer. En este caso aun las notas bajas reflejan lo que han aprendido los alumnos. (Gutiérrez,1990)

..La ventaja.. el púrhepecha.. los niños.. expresan lo que ellos..saben.. conocen, y las inquietudes..

En este caso, gracias a la comprensión y acción de la maestra en L1 y L2 derivadas de una planeación contextualizada, se logra la funcionalidad comunicativa cuyo objetivo es mejorar el aprendizaje y desarrollo de los alumnos. Estamos hablando de una innovación, con sus limitaciones, una innovación que puede ser discutible, pero que allí está, es lo grave para muchos de esta experiencia, mientras los menos o los más, lucubran en construirse una escalera al cielo

Vale la pena preguntarse ¿quiénes fracasan dentro de la educación? Dentro del capítulo cinco se muestra una serie de textos –cartas- producidas por los alumnos donde se muestra atención hacia la cuestión ortográfica lo mismo que al aspecto funcional y comunicativo.

CAPÍTULO 5

PRODUCCIÓN DE TEXTOS Y LAS COMPETENCIAS NECESARIAS EN DOS LENGUAS

Hasta aquí se ha analizado el discurso de la maestra dentro de clase y la opinión que ella hace de su labor educativa; más específicamente, del tema que sirve de pretexto para el análisis: la carta. A continuación prosigo trabajando las dimensiones del capítulo 4: Lengua, didáctica, interacción, texto y evaluación, que permiten comprender el proceso de la actividad y su estructura, además de los factores más notables que influyen en su organización (ver capítulo anterior). Al hacerlo se centra la atención en la construcción de los textos de los niños, desde el enfoque comunicativo y el papel tan importante que tiene la interacción grupal y la L1 para este fin.

Para ello se parte de ejemplos de textos seleccionados y relacionados con los alumnos, detectados durante la clase de lengua, pero sobre todo centrados en la influencia que cada uno tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en relación con la competencia comunicativa a fin de corroborar lo que refiere Lomas (2002: 11): "Que la educación lingüística se oriente al dominio expresivo y comprensivo de los usos verbales y no verbales de la comunicación humana y, por tanto, a favorecer desde el aula el aprendizaje de las destrezas del hablar, escuchar, leer, entender y escribir".

Porqué, en última instancia. ¿Cuáles son las habilidades comunicativas que hemos de aprender en nuestra sociedad si deseamos participar de manera coherente, eficaz, correcta y adecuada en los intercambios verbales y escritos entre las personas?

5.1 Crear y recrear textos, orden y abstracción

Del cuadro 8 del capítulo 4, se ha hecho referencia a las dimensiones de análisis y cortes de interacción en situación escolar, que tienen su base en las observaciones de clase; y se pueden distinguir las más notables y las que en el capítulo anterior se orientaron hacia los acontecimientos en el aula. Ahora se hará referencia al nuevo conocimiento: el concepto abstracto utilidad y producción del texto escrito (carta) y lo que implica hacerlo; esto desde cortes de situación escolar ya analizados (capítulo 4).

En la planeación y desarrollo de la clase se observa que la maestra mantuvo relativamente frecuentes las dimensiones de análisis, y permiten ver la influencia que tienen y mantienen unos sobre otros

en este intrincado tejido de factores para lograr la lectoescritura, y, como se observó dentro del capítulo anterior, vale la pena mencionar que leer, entender, hablar y escribir, posee un carácter multidimensional, práctica observada dentro del aula de 4° grado.

El análisis de ello se realizó, partiendo de los conocimientos previos, la secuencia del contenido y noción de aprendizaje, la interacción docente-alumnos y alumnos-alumnos y las actividades indicadas por la maestra, así como el propósito general del enfoque de la asignatura de Español en la educación primaria, que es "propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños" (SEP: 1993: 22). En otras palabras, que aprendan a utilizar el lenguaje hablado y escrito para comunicarse en distintas situaciones académicas y sociales, siendo ésta una nueva manera de concebir la alfabetización. Esta forma se refleja en el cuadro 1 del capítulo 4, fruto de la revisión de diversos materiales de educación, en especial el programa de estudio de español de primaria (SEP: 2000: 43-49).

Esto conduce a considerar la actividad de leer y escribir como un proceso cotidiano en el aula, y si bien se realizan otras actividades, al final todas convergen en estas acciones y lo hacen durante el día, las semanas, los meses, ya que el aprendizaje se circunscribe a estas actividades: leer, entender y escribir. Es pues el acontecimiento diario en cualquier escuela. Asimismo nos lleva a considerar que en el estudio lo importante, es la oralidad; misma que se da por hecho ya que se dice el niño ya sabe hablar y, en consecuencia, que no existe la necesidad de enseñarle de nuevo.

Lo anterior se corroboró en los planes y programas y dentro de las prácticas pedagógicas de contenidos, ya que ambos se orientan al discurso oral y al fomento de la competencia oral, y son tareas de aprendizaje esenciales para los alumnos y alumnas. Más, deteniéndose un poco a reflexionar acerca de la formación de los docentes en este aspecto, se debe formular un reclamo acerca del énfasis que se da al aspecto gramatical y las estructuras lingüísticas, que evidentemente poco favorecen las herramientas y los conocimientos para una observación y evaluación del habla, al igual que las nociones previas de la lectura y escritura entre los niños y niñas en edad escolar.

En el caso del presente trabajo, los alumnos Púrhepecha no siempre ingresan a la primaria con el antecedente de la preparación preescolar. ¿Qué respuesta tiene el niño de primer grado de primaria frente al ejercicio de la lectura y escritura? ¿El maestro considera y usa como conocimiento previo su lengua frente a esta tarea? Ahora que es obligatoria la asistencia al centro preescolar, ¿cuál será la perspectiva de

profesoras y profesores acerca de la oralidad y la lectoescritura de los alumnos en contextos bilingües con lenguas débiles y marginadas?

Ante esto, hay algunas posibles respuestas, pero sobre todo preguntas que surgen y se generan dentro de la clase en lengua p'urhepecha, cotidianas en la escuela de San Isidro; esto es parte de lo que permite que se presente la multidimensionalidad en el aula y no un caos.

Orden y abstracción

En la producción de textos se procura el orden y la posible abstracción. Por esta razón, la maestra solicita que se explique qué es la carta. Así es como surge una primera nominación del escrito y la respuesta espontánea de un alumno es su lectura. La maestra niega la respuesta, la rechaza; entonces surge una discusión e intercambio de información entre ellos hacia el encuentro de la corrección.

OC Tema: "El sobre y la carta". 14-10-99.

L	TURNO	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
75	Ma	Tatsikua... (N/A) ¿Ampeski? ¿Ampeski ima karta, imá karakata?	
76	Tr	Al rato... ¿Qué es? ¿Qué es la carta, ese escrito?	
77	Aa		(Da una respuesta N/A)
78	Ao	Erokapani eska sesi jamaxaka	
79	Tr	Esperando se encuentren con bien	
80	Ma	No, ¡ampeski imá karta, ampeski?	
81	Tr	No, ¿Qué es la carta, que es?	
82	Ao		(respuesta N/A)
83	Aos		(platican intercambian información acerca del tema)
84	Ma	¿Ia? ¿Kamaraskitsi ia?	
85	Tr	¿Ya? ¿Ya terminaron?	
86	Aos		(Se escuchan varias lecturas, tarareo de pirekuas)
87	Ma	Xanku enkatsi karakia ampaeski imá karta.	
88	Tr	En lo que escribieron, que es la carta	
89		Pasariakatsi arhintani, jiksini arhiaka menku ne iasi,	
90	Tr	van a pasar a leerlo, de una vez les digo quién empieza	
91		ne pasariua ka ne k'amarai. Mandani, mandani.	
92	Tr	a pasar y quién va a ser él último. De uno por uno	
93	Aa		(una niña tiene su mano levantada, cómo pidiendo la palabra)
94	Ao	Ma karakata aiankperata	
95	Tr	Es un escrito donde se envía un mensaje	
96	Ao	¿Naki ka nakini arhinta?	(se dirige a la maestra)
97	Tr	¿Cuál y cual voy a leer?	

En este proceso transcurren aproximadamente ocho minutos; al hacer la revisión de lo que es la carta de manera desglosada, los alumnos ofrecen varias definiciones:

94	Ao	Ma karakata aiankperata
95	Tr	Es un escrito donde se envía un mensaje
115		uandajperanani ka eiankperani ambé ma ukurhiaka.
116	Tr	en la que se mandan saludos y noticias de lo que pasa
118	Martín	... pari axakuni ma k'uiripuni enka iauni jauka pari uni eiankuani
119	Tr	...para mandárselos a la gente que esta lejos y estén informados
123	Ao	Para axakuni uandatsperakua (N/A)... Para uandantsperani...
124	Tr	Para enviar noticias...para avisar lo que pasa
141	Aa	Eiankpirani
142	Tr	Para platicarse

Al hacer estos enunciados, los alumnos utilizan su capacidad de argumentación con referencia al término que la maestra planea enseñarles. Los niños saben que es un escrito de lo que acontece en su vida o en la de la comunidad y se quiere informar a otra persona que está lejos sobre el particular. La novedad que la maestra implementa es la mención de sus partes, y el dato para el alumno es que el texto tiene un orden, y le brinda más elementos y secuencias, en un abstracto que se denomina carta.

Por esto, en la propuesta actual para la enseñanza de la lengua en la educación primaria, es esencial que los niños lean y escriban diversos tipos de texto que se usan en la vida diaria.¹ Para lograrlo se requiere "concebir la educación como un aprendizaje de la comunicación... (Como una comunidad de habla, de lectura y de escritura) donde alumnos y alumnas cooperan en la construcción del sentido y donde se crean y se recrean textos de diversa índole e intención" (Lomas 2002: 12).

Éste es el sentido que le da la maestra. Su resultado se observa en las siguientes cartas, donde una lengua escrita se desarrolla no más que la otra y no se puede soslayar, aún a pesar de sus deficiencias, su estructura definida y un concepto de utilidad notoria en ambas cartas debido al desarrollo de los textos, y la otra en L1, con las mismas características.

¹ Entender lo que se lee y escribe, hablar de manera adecuada para decir los sentimientos, los pensamientos, saber argumentar para convencer, desarrollar resúmenes de temas, es decir, en todas las situaciones hacer uso de la palabra, de la escritura y lectura apropiadamente para los diversos fines.

Carta en español

Fecha 12 de noviembre del 2001
Lugar San Isidro municipio de los Reyes Mich
Provincia Quintana Roo
Provincia
te voy a decir que hablas con los hombres
Vas a jugar cantar veiv decir cosas
para que nosotros vamos a veiv y tu tambien veiras
Porque siempre andas como una mujer y
andas como los hombres. Siempre bien en la escuela
ala escuela Juega cantay veiv y yano
vas a jugar como mujeres.

5

Antonio C. P

Carta en lengua p'urhepecha

6 de noviembre de 2001

LUGAR san isidro municipio de los reyes mich
PARA. MARIA DELA LUZ

maria dela luz nati jamitaki j'inkuakaxi ji fiesta uk'sina
maria de la luz sesixi j'amaxaki onumpe ji'ak'el'ak'ixi
xu fiesta uk'ixisini ixu san isidro mich
nati j'amaxaki maria de la luz xicha fiesta
ma uk'sina ji'kin emp'itaxi xaka estaxi j'inkuaka
ixu san isidro mich de los reyes

BENILDA

5.2 Escritura y su implicación de comunicar

¿Cómo se logra este ejercicio de producir un texto? En la observación, se aprecia que los alumnos no sólo responden a las preguntas de la maestra o sus indicaciones, sino que preguntan y se preguntan entre ellos, además que él tiene una libertad en el aula que le permite cuestionar y compartir el recado y su conocimiento previo escolar desde su lugar con todos los compañeros.

La revisión de algunos libros de español, Tercer Grado (páginas 86 y 87), donde ellos trabajaron, permitió confirmar lo anterior. Por ello el énfasis en las definiciones, la manera de resolver el ejercicio y las aplicaciones relacionadas con el nuevo concepto de carta. Como dice la maestra: “Los niños expresan lo que saben por medio de las preguntas que ellos formulan, así se establece el nivel de conocimientos de los alumnos y determina los contenidos que más se deben enseñar, así como la forma de hacerlo”. Si el alumno pregunta, dinamiza el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al hacerlo más que dar respuestas en sí, da a conocer su bagaje previo; por ejemplo, los textos -cartas- requeridas por la docente corroboran que los alumnos dispusieran en el ejercicio:

- Su confianza, seguridad y actitudes favorables para la comunicación oral y escrita.
- Los conocimientos y estrategias para la producción oral y escrita de diversos textos con intenciones y propósitos diferentes.
- El reconocimiento, la valoración y el respeto por las variantes sociales y regionales del habla (SEP: 1999).

Acciones que motivan la reflexión de la maestra: y le llevan a pensar que si bien ellos pueden hacer tal o cual actividad, eso no define cuántos conocimientos tienen de la noción que se plantea en la actividad escolar, aunque en todo ello está implícito el uso de las lenguas. En concreto, la práctica de la L1 en el aula deja de ser ajena o un *obstáculo* y pasa a subvertir² el orden escolar, pues, los alumnos reconocen los nombres convencionales de lo que se está enseñando, lo que significa la posesión de saberes en relación con el contenido, además de que en en la clase de Lengua se prosiguen desarrollando las capacidades de comunicación con el uso de la lengua oral y escrita. ¿Por qué el contenido de la carta? (al respecto véase subcapítulos 4.1 y 4.2). Con el fin de prestar atención, revisemos la siguiente carta de una alumna en L1 (la traducción a L2 es mía).

² En un trastorno de la realidad y se refleja en un permanente conflicto en la docente entre el conocimiento formal del sistema de la lengua y la normalización constante entre el uso legítimo y el uso necesario de las lenguas

Cuadro 1

Una carta escrita en p'urhepecha

1 Pamatakuaro mich. 26 de noviebre del 2000	1 Pamatacuaro Mich. 26 de noviembre del 2000
2 Estimada maestra Guadalupe Morquecho sanchez	2 Estimada maestra Guadalupe Morquecho sanchez
3 ikini ayankuxaka Maestra Guadalupe eska inte profesor ranferi	3 Maestra Guadalupe yo te estoy avisando que el profesor ranferi
4 no uekasti para ucha tsitsikichani akarantani ka euani	4 no quiso para que nosotros trasplantáramos las flores y nos quitó
5 tsitsikichani ka materu aceuchani (macetechani) kuanikusti ka notsini	5 las flores y las otras macetas las tiró y nos dijo
6 kuratsini enka jucha ureka je cha chanani	6 no tienen pena porque los arreglamos a nosotros a jugar
7 ka menkusini no meni pasti chanarani enka ma	7 nunca nunca nos ha llevado a que juguemos sí alguien
8 kuiripusi no oka tarea pronku nisi pitasi o	8 alguna gente no hace su tarea para pronto nos saca o
9 pronku directorini nirasi arini ka dedictor jurasini	9 para pronto le va avisar al director y viene el director
10 ka norsini sesi arisini ka inteksi profesor pit'asini	10 y nos da una buena regañada y el profesor nos saca
11 eskuela ka ima profesor ranferi kauini jamanarasini	11 de la escuela y el profesor ranferi se anda emborrachando
12 o uatsichani urentarani jamanarani ka enka jucha	12 o les anda hablando a las muchachas y sí nosotros
13 areka turi antita isi makunka kakuini ucha	13 le decimos cual es tu razón para que tomes nosotros
14 maestra Guadalupani ayacoka ka imatsi proferor	14 le vamos a avisar a la maestra Guadalupe el profesor
15 ranferi pronkusi uantasini enka jucha isi areka	15 ranferi pronto se defiende porque nosotros le llamamos la atención
16 ka materu lenchu materu no karantisini.	16 y el otro lencho no esta escribiendo.
17 bueno ya es todo adiós. maestra	17 bueno ya es todo adiós. maestra
18 Guadalupe Morquecho sanchez	18 Guadalupe Morquecho sanchez
19 Josefina Diego Martines.	19 Josefina Diego Martines.
*Los nombres de los adultos fueron cambiados	

En ella se observa un uso social diverso de la escritura, operaciones complejas que implican esta tarea y una conciencia metalingüística, ya que entabla una conversación reflexiva, una vez que la alumna selecciona, cuida que su mensaje sea completo, y sabe que las palabras que escriba deben motivar una respuesta de parte de quien las lea.

Se propicia así un aprendizaje de contenidos y lengua, favorecido por la interacción grupal y la secuencia de la clase centrado en la producción del texto, es decir:

- Desarrolla conocimientos y habilidades para buscar información, seleccionarla, procesarla y emplearla dentro y fuera de la escuela; se logra como un instrumento de aprendizaje autónomo.
- El uso de la lectura y la escritura como recursos personales para satisfacer necesidades de recreación, solución de problemas, conocimiento de sí mismos y de su realidad.
- El logro de comprender el funcionamiento y las características básicas de nuestro sistema de escritura de manera más eficaz.
- Logra que se adquieran nociones básicas para reflexionar y hablar sobre la forma y el uso del lenguaje oral y escrito como un recurso para mejorar su comunicación (SEP: 1999).

En la carta, la alumna escribe sin pensar en los límites de un texto correcto, escribe de un modo de influir en el ánimo del posible lector o lectora, más en sus sentidos; y, más que centrada en la gramática y los principios generales de redacción (aunque también los cumple), intenta su ejercicio. ¿No es la funcionalidad lo que se busca en primera instancia? Como propone el libro de español, Cuarto Grado (SEP 1999: 120): "Procuren que sus cartas sean claras e interesantes. Ésta va más allá, incluso es polémica, por los hechos que narra.

Otra carta que nos muestra el uso de la L2 tiene las características de un texto funcional comunicativo, igual que el descrito en líneas anteriores:

Cuadro 2

Otra carta en p'urhepecha

- 1 San isidro Mich.: 26 de noviembre del 2000
- 2 Estimada mi maestra: Morquecho Sanchez Guadalupe
- 3 Cuando me gusto a tu carta y que te resibas otra bes a mi carta
- 4 cuando vasas venir nos jugaremos a san isidro
- 5 Después de etos saludo le voy a decir que yo entiendo que tu
- 6 me digistes que yo ago las tareas y que no me falte
- 7 y quiero decir que cuando vasas venir a darnos a escuela
- 8 nosotros estamos esperado y que viene nos vamos leer,
- 9 escribir, praticar, reir y aser cuentas y nos vamos a jugar
- 10 y todo que nos tie
- 11 Bueno ya esto nadamas que digistes y que los ninos siguen
- 12 igual
- 13 entonces me despido y le mando un saludo a tu alumno
- 14 Florinda alonso martinez
- 15 postada
- 16 y si maestra nos vamo a mandar con profesor
- 17 ranferi y gracias a dios que nos manda

Notese que ambas cartas muestran tres hechos importantes: se representa a ambas lenguas con actitud emprendedora, sin preocupaciones. Ahora una cuestión: las alumnas se representan a sí mismas con autoestima y con seguridad y son una representación precisa de la escritura y su implicación de comunicar. Si esto es así, entonces una primera interrogante ¿Cuál es el origen del (los) prejuicio (s) hacia una u otra lengua?

Surge otra segunda pregunta: ¿En qué momento se coartan las actitudes positivas (autoestima, seguridad etc.) y se reproduce lo contrario? Una última interrogante: ¿Dónde está la falta de comunicación dentro del aula? Todas estas premisas e interrogantes son en relación con la actividad de leer y escribir.

5.3 Texto, creatividad e interpretación

El hecho de reproducir los textos de ejemplos de carta 1 y 2 tiene como finalidad mostrar lo que sucede durante el transcurso de la clase en la fase de producción escrita: los alumnos repiten parcialmente la pregunta como respuesta, agregando la información que se solicita a modo de complemento sintáctico.

OC Tema: "El sobre y la carta". 14-10-99.

L	TURNOS	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
514	Aa	¿nani karania?	
515	Tr	¿ Donde vamos a escribir ya?	
516	Ma	En una hoja, pari ka chat'si uaka sesi jorhenkuarhini	
517	Tr	En una hoja para que ustedes puedan aprender bien,	
518		uetarhisini inteni má uni ¿sí? primero, ji jimposi xu jatsikuka	
519	Tr	es necesario que hagan una ¿sí? Primero, por eso yo lo puse aquí	
522	Ao	San...	
523	Ma	San Isidro Mich. Mich, está abreviado	(N/A al final)
524	Aoas	San Isidro Mich, San Isidro Mich.	
525	Ma	San Isidro Mich, ¿iasí naxani jurhiatikueskia?	
526	Tr	San Isidro Mich, ¿hoy a cuanto estamos?	
553	Aoas	San. Isi...San...	
554	Ma	San Isidro Mich, cá?...?	
555	Aa	¿Hoja jimpo karani fecha? ¿Maestra hoja jimpo karani?	
556	Tr	¿ Escribir en la hoja la fecha? ¿Maestra, escribir en la hoja?	
557	Ma	Sí, ka mánarhiata tsimoru ladu tsimoru ladu,	
558	Tr	Sí, y pégala en los dos lados, en los dos lados,	
559		todos aquí vamos a ir, todos ya, xu uena je.	
560	Tr	todos, aquí vamos a ir, todos empiecen aquí.	
561	Ao	¿Ampe uenani kartalu?	
562	Tr	¿ Qué comienza en la carta?	
563	Ma	La fecha, San Isidro Mich. a...? ¿na...naxaniksi arhiski?	
564	Tr	La fecha, San Isidro Mich. a...? ¿Qué dijimos, qué cuanto?	
565		eska jimini naxani jukantaaka?	
566	Tr	¿ Qué ahí, cuanto íbamos a poner?	

Aquí se aprecian las nociones que tienen acerca del recado y se muestra lo que han estado trabajando durante la clase, el tema de la carta: el sobre, el concepto de carta, sus partes y un ejemplo del

libro PJ (ver anexo 8), así como las incorrecciones ortográficas, etcétera y que al aumentar los conocimientos reflexivos de los alumnos, ellos harán uso de ellos para la producción de la carta.

Entonces, dividiendo de manera general y arbitraria la clase, ésta tiene tres tiempos:

Primero: práctica y concepto.

Segundo: las actividades derivadas del uno.

Tercero: se reafirman conceptos y actividades.

Esto último, con la lectura de la carta que tiene el libro Púrhepecha Jimpo, cuyo concepto se introdujo en la primera parte (ver anexo 9, líneas 42, 102,104, 106), lo cual aparece en todos los cortes de situación, ejemplo que lo constituye el cuestionar de la maestra acerca de los componentes de la carta - fecha, neni axakujka (a quién se le envía), saludo, mensaje, remitente y destinatario- y las respuestas de los alumnos, que hacen referencia a conocimientos ya vistos.

OC Tema: "El sobre y la carta", 14-10-99.

L	TURNOS	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
41	Ma	Sí, iasi arinitsi uajka ka karunarhikuni menku	
42	Tr	Sí, <u>el sobre</u> , esto es lo que van a hacer y arrancarlo,	
75	Ma	Tatsikua... (N/A) ¿Ampeski? ¿Ampeski ima karta, imá karakata?	
76	Tr	Al rato... ¿Qué es? ¿ <u>Qué es la carta, ese escrito?</u>	
94	Ao	Ma karakata aiankperata	
95	Tr	Es un <u>escrito donde se envía un mensaje</u>	
102	Epifa	(El alumno esta frente al grupo para leer)	
103		Carta, karakata axatsperata para xakuani ne enkani uejkajka	
104	Tr	<u>Carta, escritos, mensajes que se envían a quién uno quiera</u>	
105		karta axakuni. Tachan pari uandjperani	
106	Tr	<u>mandar la carta</u> . A diferentes para saludarlos	
130	Aa	Carta... eiankpini	(pasa al frente)
131	Tr	<u>Carta... para avisar</u>	
141	Aa	Eiankpirani	
142	Tr	<u>Para platicarse</u>	
147		Para axani ¿ambe uetarhisini?	
148	Tr	Para mandarlo <u>¿qué se necesita?</u>	
149	Ao	(PB) Nombri jatsikuni...	
150	Tr	Ponerle <u>el nombre</u>	
151	Ma	¿Qué más?	
152	Ao	Nombrini jatsikuni...	
153	Tr	Ponerle el nombre	
154	As	<u>Fecha</u> , fecha	
256	Ma	<u>¿A esto se le llama..?</u>	
257	Aa	<u>Fecha</u>	
258	Ma	Fecha, fecha y lugar. ¿Naní, eh? ¿ambé paa..?	

259	Tr	Fecha, <u>fecha y lugar</u> ¿ <u>Dónde</u> , eh? ¿ <u>Qué va</u> a llevar..?
305		Eska ji sési jámaxaka tata Kuerajpiriri sísiku jimbo" ¿Indé ambeski?
306	Tr	Que estoy bien gracias a Dios" ¿ <u>Cómo se le llama</u> a esto?
307	Aa	Carta
308	Ma	Jo, es una parte de la carta, pero indé arhinasindi salu...
309	Tr	Sí, es una parte de la carta, pero <u>a eso se le llama salu...</u>
310	Ao	<u>...do</u>
323	Ma	jimbo, ese se le llama.. <u>sa..</u>
324	Tr	...a, ese se le llama.. sa..
325	As	<u>..ludo</u>
357	Ma	Ampe enka Floriberta uandakia jindesti –el mensaje- ¿Ambé?
358	Tr	Lo que dijo Floriberta es el – <u>mensaje</u> - ¿Qué es?
359	As	<u>Mensaje</u>
360	Ma	Ambe enka cha mero uejka eiankuni ¿A no?
361	Tr	Lo que es de su interés avisarle ¿verdad?
442		ka jimini ketsikua karakusti despe...?
443	tr	y ahí abajo le escribe la <u>despe...</u>
444	Aoas	¡ <u>Despedida!</u>
454	Ma	¿Ka jimini kétsikua ne karaskia? ¿ne uski ini kartani?
455	tr	Y ahí abajo ¿ <u>quién escribe</u> ? ¿ <u>Quién hizo</u> esta carta?
456	Aoas	(Pj p.15) "Ch'éeti uátsiti Odilón Alvarez Andrés"
457	tr	"Tu hijo Odilón Alvarez Andrés"
470	Ma	jiminesi a chá... a chátsi jatsikupirinkia nenit'si karakuxini chá
471	tr	ahí us... ustedes le hubieran puesto ¿ <u>a quién le escriben ustedes?</u>
472	Ma	¿Chá nenit'si karakupirinkia cha?
473	tr	¿A <u>quién le escribirían</u> ustedes?
476	Ao	Juchiti maleni...
477	tr	<u>Mi novia</u> ...

Vale, pues, decir que estas partículas que ligan al conocimiento para su enseñanza y aprendizaje, en alguna clase de lengua y que todos enfrentamos este tipo de texto, con la reserva de que debe redactarse correctamente, algo que no es fácil, sobre todo cuando se ha de interpretar a otra persona, y que la mayoría de las veces poco se le conoce.

Carta alumna de Uringuitiro

URINGUITIRO MUNICIPIO DE LOS REYES MICHOACAN

27 DE NOVIEMBRE DEL 2001

Doctor Enrique René Hualde

entoy mandada esta carta que yo quiero avisarse yo estoy trabarando para seguir a la escuela y estoy contento porque tu te mantestes y yo me acuerdo que tu me bienes a bisitaros a nosotros y estoy estudiando siempre y froen las tareas y en cada dia estoy aprendiendo en turbi ya no puede para pronto aser oblindo de español y algunos ya iban a trabajar en otros pueblos y mi amiga Hortencia ya se fue a bancuato a trabaros y por bueno yo soy escolta con mis amigas y en 20 de noviembre nos imos a desfilar y cuando ya estamos llegando a la plaza el cuete querian quemar a nosotros y nosotros imos corer a llegar en una casa y nosotras imos a jugar en otro pueblo y nos ganamos y nos imos a corer y aqui tambien nos ganamos yo coria de 800 metros y gano, y yo queria que bienes aqui en ese pueblo porque nosotras ban a salir a la escuela para acabar primaria y estoy imbitando paraque regreses aqui en ese pueblo de uringuitiro yo nunca te fates a la escuela y que bueno que mandastes es ta carta y yo tambien estoy mandando con mucho contenta yo siempre ibas adelante con mis alumnos a estudiar con norma que gana el computadora y en mes de octubre fraian un telebision para la escuela y en computadora falta un solo maquina que aqui pueden salir las escrituras y en mes de octubre viene un cantidad de perede y mi maestra djo que yo pedian a este cantidad paraque el mandan y ya lo mandastes y en 11 de noviembre es la fiesta de aqui en uringuitiro y yo nunca bas a oibidar acabastes de primaria y no puedo oibidar imbitamos para beni que nosotras se salieron y fencargamos que fras a las amigas en que nosotra salieron a escuela.

Elvia Gonzales Lorenza

Carta alumna de San Isidro

panama ciudad panamá, 26 de noviembre del 2001

3

Estimada maestra Griselda Morales

yo quisiera agradecerle mucho por haberme enseñado a leer y escribir y por haberme enseñado a respetar a los demás y a ser responsable. Me gusta mucho ir a la escuela y aprender cosas nuevas. Me gusta mucho leer los libros que me presta y escribir mis cuentos. Me gusta mucho ir a la escuela y aprender cosas nuevas. Me gusta mucho leer los libros que me presta y escribir mis cuentos. Me gusta mucho ir a la escuela y aprender cosas nuevas. Me gusta mucho leer los libros que me presta y escribir mis cuentos.

Gracias ya no te voy a escribir más
adios maestra

Griselda Morales

ANITA DELIA MORALES VALLA JONES

La dificultad referida no solo puede ser superada con las reglas que se dan en la clase; se resuelve también con lo recomendado por la maestra, de que la L1 sea parte del lenguaje académico en el aula, mejorando el conocimiento con las lecturas de los libros de texto, recurriendo a ejercicios prácticos y, sobre todo, desarrollando la creatividad. Decisión que los alumnos perciben y les lleva a crear sus textos dejando la inercia postergada.

5.4 Encuentro cultural al construir un texto

Los textos de las cartas anteriores y las presentadas en los cuadros 1 y 2 coinciden con los contenidos del currículum de la SEP y la propuesta de la DGEI, sobre todo con el enfoque comunicativo. ¿Cómo ocurre esto? La maestra resuelve esto recurriendo a un criterio de ordenación de menor a mayor complejidad. Como se aprecia en el segmento inicial del registro donde se deja ver una estrategia de clase por medio de la que obtiene respuestas por parte de los escolares como las siguientes:

Tomadas del escrito de varios alumnos y que escritas tal cual, traducidas por mi a la L2 representan un desarrollo de conocimiento, uso y producción de texto.

San Isidro, Mich., 14 jurhiatiku de octubre 1999 uexurhini
San Isidro Mich 14 día de octubre 1999 año (traducción literal)
Ofelia Martínez Martínez
Jucheui amiga
amiga Nuestra

Por igual el texto de otra alumna:

San I
Gricelda Bernabé Diego
amiga erokapani eska sesi jamani
amiga esperando en el futuro y el presente te encuentres bien
jikini axachisinka ma
yo te envió un, una

Asimismo el texto de otro educando

San Isidro Mich 14 jurhiatiku jimpo octubre kusi 1999 uexurhini
San Isidro, Mich., 14 día del octubre mes 1999 año
uche amigu
Mi estimado amigo
Martín Ruiz Diego
Erokapani eska sesi jamani jauaka
Esperando en el futuro y el presente estés bien en tu vida cotidiana

Y uno más de un alumno

Datos San Isidro Mich 14 jurhiatiku jimpo octubre kutsi 1999 uexurhini

Datos San Isidro, Mich., 14 día del octubre mes 1999 año.

Tello Francisco

Jucheti amigu adan

Estimado amigo adan

Erokaparini eska sese jamani jauka jikini axachasinka ma

Esperando en el futuro y el presente te encuentres bien yo te envío un

uandajperata ka aiankusinka eska ji sesi jamaxaka tata kuerapiri

saludo de mi voz y te aviso que yo estoy bien gracias al creador

Jimpo sesi jimpo

Por tanto bien por tal razón

La secuencia de textos desarrollados de más a menos se refiere a los conocimientos que la maestra propuso y consideró necesarios para el texto y el concepto. Más, algo que aquí es necesario resaltar: es que todos parten de un modelo confirmado por la experiencia.

Lo cual refuerza la idea de que los escritos de Ofelia, Griselda, Martín y Francisco Tello expresan conocimientos que tienen mucho del texto recado que la maestra había trabajado. Y que ahora se expresan sólo como un "recordatorio" del tema, con nuevos elementos, y con el objetivo de propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa, hacer buen uso de lo escrito y lo oral, para una comunicación efectiva en las diferentes situaciones que se van presentando en la vida social o académica en L1 y L2.

Obvia decir que para lograr lo anterior se necesitó realizar sucesivos ensayos y aprender del error cometido para mejorar los aciertos, como sucede con las respuestas que ofrece la alumna Rosalía en su ensayo de carta.

San Isidro, Mich.

jurhatiku jimpo octubre

_____ uexurhi

Error antes

ROZA dia sechto val

Corrección después

Rosalía Diego Sandoval

De lo anterior se deriva que el ensayo y error son fundamentales dentro del aula, al grado de que no se puede concebir un aprendizaje significativo mientras esto sea sólo discurso. Por ejemplo, en el caso de Rosalía, que para corregir su nombre tuvo que enfrentar la corrección como proceso junto con la maestra y algunos compañeros. Otro tipo de encuentro que se refiere la corrección, y que toca al grupo, lo tenemos en el siguiente segmento de registro:

OC Tema: "Las oraciones" hoja 24. 11-04-2000

1	Ma		Yo comere, yo come...ré (escribe el acento)
2		tr	
3	Aoas		...ré
4		tr	
5	Ma		Este, ¿que tiempo es esto? (señala, yo comeré)
6		tr	
7	Aoas		(disparejos) futuro, presente, futuro, futuro
8		tr	
9	Ma		Hora, yo fui a ju...
10		tr	
11	Aos		...gar, (otra voz)..gar
12		tr	
13	Ma		..gar (subraya la oración)
14		tr	
15	Ao		Indé pajtia
16		tr	Ese, esa se lo llevó
17	Ma		Yo me pein.. (borra la ñ y escribe) peiné
18		tr	
19	Aoas		...ne yo me pei...ne
20		tr	
21	Ma		Yo.. me bañé (le pone acento)
22		tr	
23	Aoas		Yo..

Entre el material codificado se encuentra otra forma de intercambio relacionado con el encuentro de la corrección, y que se refiere tanto a la negación o la afirmación y es aquel en que la maestra censura – L81- lo que lee el alumno en la L79 acerca de la carta, pues, en vez de formular de otra manera la pregunta, tal vez refiriéndose a sí, eso es, parte de la carta, en los términos *¿en qué otras palabras podemos decir lo que es la carta?* Pudiese haberle ayudado a percibir su error más claramente:

OC Tema: "El sobre y la carta". 14-10-99

78	Ao		Erokapani eska sesi jamaxaka
79		Tr	Esperando se encuentren con bien
80	Ma		No, ¡ampeski imá karta, ampeski?
81		Tr	No, ¿Qué es la carta, que es?

Lo cual constituye un clásico ejemplo de cuando se busca la respuesta correcta, más se olvida el necesario encuentro de la corrección. Es decir, es recomendable recordar que los andamios son para apoyarnos y subir al siguiente nivel, lo cual en el momento se olvida y lleva solo a buscar la respuesta correcta, desdibujándose tal andamio. Es posible que en la muestra falte una exposición más clara de la petición tal que permita a la maestra aprovechar el aporte de los alumnos e incorporarlo y así orientarlos enseguida hacia el concepto admitido de carta, actitud mostrada en otras intervenciones, como lo es en el ejemplo siguiente:

OC. Tema: "El sobre y la carta". 14-10-99

454	Ma		¿Ka jimini ketsikua ne karaskia? ¿ne uski ini kartani?
455		tr	Y ahí abajo <u>¿quién escribe?</u> <u>¿Quién hizo</u> esta carta?
456	Aoas		(Pj, 15) "Ch'éeti uátsiti Odilón Álvarez Andrés"
457		tr	"Tu hijo Odilón Álvarez Andrés"
458	Ma		¿Ne karaskí? ¡Odilon Álvarez Andrés!, indé karastí ¿a nó?
459		tr	¿Quién escribió? ¡Odilon Álvarez Andrés! Él escribió ¿verdad?
460			chátsi jimini jatsikurhiakia iasi ¿chari?...?
461		tr	ustedes ahí van a poner ahora, ¿su...?
462			Nombri ka xuani iotakuarhia ¿neni ka nenit´si axakusini karta?
463		tr	Nombre y acá arriba <u>¿a quién y a quién le mandan</u> la carta?

En el segmento anterior se ve claro que de quien se habla es del remitente. Así, en el momento de rotular el sobre, se tiene el conocimiento de lo solicitado, claro, y resulta que ahora es necesario introducir el concepto convencional de remitente. Sin embargo, se deja de aprovechar el momento creado y el proceso se queda a medias, como sucedió también en otro momento y para el vocablo de destinatario:

OC. Tema: "El sobre y la carta". 14-10-99

468	Ma	Por ejemplo enka arhijka María Amparo Andrés,
469		tr Por ejemplo donde dice Maria Amparo Andrés,
470		jiminisi a chá... a chátsi jatsikupirinkia nenit'si karakuxini chá
471		tr ahí us... ustedes le hubieran puesto <u>¿a quién le escriben</u> ustedes?
472	Ma	¿Chá nenit'si karakupirinkia cha?
473		tr <u>¿A quién le escribirían</u> ustedes?
474	Ma	Haz de cuenta eska enka ne... nema jiní norti japirinka
475		tr Haz de cuenta que quién, alguien estuviera allá en el norte
476	AM	Juchiti malene...
477		tr <u>Mi novia...</u>

En ambos ejemplos se dejó de aprovechar el conocimiento previo de los alumnos y la instrucción para el uso de los vocablos convencionales, a fin de clarificar lo que representan, y además muestran que la profesora tiene un nivel de conocimiento disciplinario del tema que le permite flexibilizar y adecuar el discurso escolar para recuperar el conocimiento de los alumnos y llevarlos a la abstracción, en este caso, por vía nominativa (nombrándolos).

5.5 Interacción y trabajo con textos reales

¿Qué hay acerca de la interacción en esta construcción? ¿Cómo se da esa relación en el aula entre los tres elementos primordiales: alumnos, maestra, contenido?

La interacción³ en la clase entre maestra-alumnos y alumnos-alumnos se puede definir con más nitidez si dividimos de manera arbitraria la clase en tres periodos.

En la parte primera, lo que comúnmente destaca en los requerimientos de la maestra, es que, en general, las relaciones promovidas no se salen del esquema que plantea Edwards y Mercer (1988), Iniciación-Respuesta-Evaluación —IRE—, en que sí se permite más participación del alumno, e incluso se demanda más actividad, es decir, el IRE lo asumen los alumnos.

³ Sinclair y Coulthard (1975) encontraron en el aula el esquema comprensivo para el análisis del discurso, dicen ellos que tiene una ..estructura manifiesta, uno de los participantes dirige el discurso, decide los turnos, introduce y concluye los temas. Los participantes tratan verdaderamente de comunicarse, las emisiones ambiguas tienden a un solo significado que se acepta...(Sinclair, J. McH. y Coulthard, R. M. cit. por C. B. Cazden, 1990, 631)

OC. Tema: "El sobre y la carta". 14-10-99

L	TURNO	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
20	Ao	Adelina	
		21 Ma Adelina, tráigame lo que hizo... ¿Cómo que no?	
22	Aoas		(gritan, comentan)
23	Ao	(I) ¿Ya se acabó?	
24	Aoas -Ma	(R-E) (diálogo no audible)	
25	Aoas	¿lasiksi ambe uaia? (pregunta que hace la mayoría)	
26	Aoas Tr	(I) ¿Ahora qué trabajo vamos a hacer?	
27	Ma	(R) Para los dibujos saquen su cuaderno de dibujo	
28	Ao	cuadernu dibujueri, Albertinasi kamendi	
29	Ao Tr	Cuaderno de dibujo, lo traía Albertina	
30	Aoas	(la mayoría guarda su libro de lecturas de español)	
		31 Aa (le pregunta a otro alumno) ¿ambe, cuadernu, dibujueri?	
32	Aa Tr	(E) ¿Qué cosa, el cuaderno de dibujo?	
33	Ao	(I) Dibujo	
34	Ao	Indesi dibuejueri, dibuju anapu	
35	Ao Tr	(R) Ese de dibujo, el que se usa para el dibujo	
36	Aoas	(E) (todos se centra en buscar su cuaderno de dibujo)	

La modalidad de interacción que se observa en este fragmento de clase no es típica. El inicio de los diálogos es promovido por los alumnos en varias ocasiones, sobre todo al inicio de otra actividad. Además, los diálogos entre los alumnos son más habituales en estas aperturas, aunque perduran en toda la clase con altibajos de intensidad.

En este fragmento observamos también que la última evaluación,—línea 36— en vez de una respuesta oral se genera una acción, una interacción en la enseñanza de lengua que cumple con la exigencia del enfoque comunicativo y funcional, promovido por el uso de "formas diversas de interacción en el aula".⁴ De las cuales forma parte la ayuda constante que se observa entre los alumnos que se da en esta clase y que se trabajó en equipos. Cabe decir que dicha interacción se ve favorecida por el hecho de que los alumnos están organizados en parejas, en banca binaria, lo permite cotidianamente, es decir, se conjuga un contexto propiciador del intercambio de ideas y la confrontación de puntos de vista. En otro momento, la segunda parte, es más frecuente ver el esquema tradicional de Edwards y Mercer (el IRE); es decir, uno en que la maestra mantiene el intercambio típico con los alumnos, inicia la interacción con una pregunta, y procede a dar la respuesta que ella aprueba o desaprueba, concatenada con otra pregunta que tiene el objetivo de evaluar su veracidad escolar (académica).

⁴ Esto lo señalo, pues en los hechos existe una importante promoción de interacción donde los alumnos son los actores principales, además manifiestan las diversas formas culturales de negociar y de construir el sentido en los intercambios presentes del contexto.

OC Tema: "El sobre y la carta". 14-10-99

L	TURNO	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
168	Ma	¿Juchá ampe usini pari uandantskurhikuani?	
169	Tr	(I)¿Nosotros que hacemos para platicarles?	
170	Aoas	karta axakuani	
171	Tr	(R) Mandarles cartas	
172	Ma	Carta axakuani ¿ka ampé matiru jimpo? (PB)	
173	Tr	(E) Enviarles cartas ¿y con qué otro medio?	
174		¿ampe matiru jimpó enka juchá no uaka karakuani?	
175	Tr	¿con qué otro medio si nosotros no podemos escribirles?	
178	Aa	telefoni jimpó uandajpani	
179	Tr	(R) Hablarles por teléfono	
180	Ma	Telefoni jimpó uandajpani ¿ambé matiru?	
181	Tr	(E) Hablarles por teléfono ¿con qué otro medio?	
182	Ao	Radio jimbó	
183	Tr	(R) Por medio del radio	
184	Ma	O cha nirani miansi jiní uandajpani ¿a nó?	
185	Tr	(I)o ustedes se acuerdan y van a enviar recado ¿verdad?	
186		¿ka naki sanderu baratu uerasini?	
187	Tr	¿Y cuál de todos sale más barato?	

La maestra es la forma de interaccionar para iniciar y desarrollar los contenidos, mantener el control de turnos e intercambios de modo que se observa la regla de los dos tercios. Las preguntas plantean una única repuesta a los niños, pues los alumnos retoman la interrogante, que conduce a una respuesta sintáctica, y actúan consecuentemente

Por ejemplo el siguiente caso, los niños comienzan la respuesta con la misma preposición que usó la maestra o el mismo verbo (en negrita) de la interrogante formulada, agregando la información que se pide por medio del pronombre.

OC Tema: "El sobre y la carta". 14-10-99

L	TURNO	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
434	Ma	¿Eska ampe uaka? jimini arhixati eska no iontaaka	
435	tr	¿ que, qué va a hacer? ahí está diciendo que no tarde	
436		karakuntani menderu ¿a nó? ¿No ixiski?	
437	tr	en escribir otra vez ¿verdad? ¿No es así?	
438	Aoas	Jooo!	
439	tr	Siii!	
440	Ma	¿A nó? parakimá aiankuntaaka ná ampe mokunta ¿a nó? ¿Si?	
441	tr	¿Verdad? Para que él le diga cómo que conteste ¿verdad?	
442		ka jimini ketsikua karakusti despe...?	

443		tr	y ahí abajo le escribe la despe...
444	Aoas		¡Despedida!
445	Ma		Despedida... ampe?
446		tr	Despedida... ¿qué?
447	Aoas		¡Despedida!
448	Ma		¡Despedida! enka jucha nena jamkia enkasi arhiakia
449		tr	¡Despedida! así como nosotros cuando decimos
450	Ma		bueno, adiós! ¿a nó? ¿No ixiski?
451		tr	bueno,... adiós, ¿verdad? ¿No es cierto?
452	Aoas		Jooo!
453		tr	Siii!
454	Ma		¿Ka jimini ketsikua ne karaskia? ¿ne uski ini kartani?
455		tr	¿Y ahí abajo quién escribe? ¿Quién hizo esta carta?

Si observamos lo que está destacado en negritas, nos lleva a proponer que las preguntas también le sirven a la maestra para orientar y controlar la clase y que ella da importancia a las respuestas de los alumnos cuando trata de enfatizar un concepto importante; observese como ella define la noción —línea 441—, la enfatiza, y la recalca —líneas 443, 444, 446, 447,449—. Refiriéndose a la palabra incompleta **..la despe..**. Es decir, esta funciona aquí como una advertencia, una luz preventiva que pone en alerta al alumno, para que la respuesta sea la acertada, a la vez se observa cómo la redundancia y énfasis es el foco rojo que denota su jerarquía y advierte que es mejor no olvidarlo (un instante de reflexión y memorización).

También, dentro de la muestra seleccionada, las preguntas que le preceden a la palabra **¡Despedida!**, tales como: **¿Verdad? ¿No es cierto? ¿Quién?** son términos que como luz verde invitan a seguir, y no olvidar que pronto aparecerá otra luz, ámbar, de precaución, pudiéndose ejemplificar lo dicho con el color de las luces del semáforo: prevenir, alto, siga, con siglas como PAS, de manera que desde el enfoque comunicativo se observa uno más de sus rasgos “el desarrollo de estrategias didácticas significativas” (PRONALEES, 1999: 5). El PAS⁵; (*Preparación, Atención, Seguimiento*) dentro del desarrollo del tema es otra forma de interacción que se repite con frecuencia.

Resumiendo, el aprendizaje de la expresión oral, sistema de escritura y lenguaje escrito se realiza mediante el trabajo con textos reales y que tienen significados para los educandos (PRONALEES, 1999: 5).

⁵ El aula presenta ciertas características y todo se conjuga para que el niño actúe de manera determinada, al menos, a eso se le encamina. Al principio de la clase y al inicio de un nuevo contenido, esta figura del automovilista, frente al semáforo, es de alerta, si este no alcanza a distinguir el semáforo, sigue el movimiento de los que están adelante y solo retrocede si es que no otro conductor se encuentra detrás, además, con el riesgo de ser sancionado por los responsables del tráfico. En cualquiera de los tres momentos es permanente la alerta. Desarrollemos entonces nuestro imaginario hacia el aula durante una clase, ahora para mí, esta solo es una idea (propuesta nuestra).

Lo cual se ilustra confrontando este enunciado con las cartas de las alumnas del cuadro 1 y 2 presentados en este capítulo.

Por otra parte también se ha hecho manifiesto que el esquema IRE se reproduce en la interacción alumno-alumno, si bien en la evaluación es más frecuente que en vez de una pregunta-respuesta oral, se establezca sólo de inicio la observación propuesta y luego se traduzca esta en acción, sobre todo por la confianza que se genera durante el proceso.

5.6 Confrontar situaciones -encuentro con la producción-

Se ha venido hablando hasta aquí de la interacción maestra-alumnos y alumnos-alumnos. En el fragmento de registro de clase siguiente se observa una actitud abierta, sobre todo de confianza, en la que en ocasiones se expresa en preguntas y en otras en algunas propuestas de confrontación de los alumnos, sobre todo las que tienen que ver cómo ellos desean emplear procedimientos y conocimientos, y cómo quiere ella que se empleen para resolver las situaciones que se plantean durante la clase.

OC Tema: "El sobre y la carta". 14-10-99

L	TURNO	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
107	Ma	Muy bien, vamos a dar un aplauso a Epifanio	
108	Aoas	(las alumnas aplauden, no los niños)	
109	Ma	¿ Ahora quién pasa? (frase en español)	
110	Aa	(Pasa una alumna lee pero no es audible , así termina su lectura)	
111	Ma	(al sentarse la maestra le indica) Uinachani, uinacha	
112	Tr	Hay que leer fuerte , con voz fuerte , Lencho.	
126	Ma	Muy bien, netiru niua arhintani ampeski ma carta ¿notiru neia?	
127	Tr	Muy bien, quién más pasa a leer lo que es la carta ¿ya nadie?	
128	Aa	(Una alumna esta indecisa, mira a la maestra y esta la anima)	
129	Ma	Órale (la toca con ademán de empujarla hacia el frente)	
130	Aa	(pasa al frente) Carta.. eiankpini	
131	Tr	Carta.. para avisar	
132		(N/A la niña muestra su timidez, pero lee bien)	
133	Ma	Muy bien	
141	Aa	Eiankpirani	
142	Tr	Para platicarse	
168	Ma	¿Juchá ampe usini pari uandantskurhikuani?	
169	Tr	¿ Nosotros que hacemos para platicarles?	
170	Aoas	karta axakuani	
171	Tr	Mandarles cartas	
172	Ma	Carta axakuani ¿ka ampé matiru jimpo? (PB)	
173	Tr	Enviarles cartas ¿y con qué otro medio?	

178	Aa		telefoni jimpó uandajpani
179		Tr	Hablarles por teléfono
180	Ma		Telefoni jimpó uandajpani ¿ambé matiru?
181		Tr	Hablarles por teléfono ¿ con qué otro medio?
182	Ao		Radio jimbó
183		Tr	Por medio del radio
184	Ma		O cha nirani miansi jiní uandajpani ¿a nó?
185		Tr	o ustedes se acuerdan y van a enviar recado ¿verdad?
186			¿ka naki sanderu baratu uerasini?
187		Tr	¿Y cuál de todos sale más barato?
188	Ao		Xu nirani
189		Tr	Ir aquí
190	Aoas		Carta
191	Ma		Carta, ¿a nó?. Porki pari nirani telefono jimbó uandajpani
192		Tr	La carta, verdad. Porque para ir a comunicarse por teléfono
193			kaniku tumina pasindi ¿no isiski?
194		Tr	Se lleva mucho dinero ¿ No es así?
195	Aoas		Jo
196		Tr	Sí

Aquí, los alumnos también hacen patente el uso de ciertos procedimientos para resolver los problemas planteados, confrontando situaciones entre ellos, como lo son el ir al encuentro con la corrección. En buena parte de la clase, por ejemplo en la primera hora, la profesora introduce el tema con la elaboración del sobre, la que el grupo aprovecha como juego.

Además se solicita mayor participación de los alumnos para reconstruir las indicaciones de la actividad de trazar, recortar y pegar, la maestra los organiza por equipos de sólo niños y niñas, aunque en los hechos, todos interactúan entre sí.

Otro aspecto que se destaca aquí es que la maestra presenta la situación sin depender tanto a la lectura del enunciado que lo propone, aun más; lo contextualiza requiriendo las referencias que los alumnos tienen en su vida extraescolar:

OC Tema: "El sobre y la carta". 14-10-99

176		¿ambé usini juchá? Juchari k'uiripuni..
177	Tr	<u>¿nosotros qué hacemos? Con nuestra gente..</u>
386		¿No isi arhisini cha? ¿o no?
387	Tr	<u>¿No le nombran ustedes así? ¿Verdad?</u>
478	Ma	¿Nenit'si karakupirini?
479	tr	<u>¿A quién le escribirían?</u>
480	Aoas	¡Juchiti malene!...¡Odiloni!
481	tr	<u>¡A mi novia, a Odilon!</u>
19	Ma	Chat'si tsimarhani kueratasinka poka tsimarantsi uekasinka...
620	tr	Ustedes dos faltan porque las dos quieren...

También se observa que la maestra tiene dos modos de presentar la situación-problema, Una, donde la dirige ella exclusivamente, orientada por el texto del ejercicio: preguntas, indicaciones, etcétera. Y otra donde requiere la interacción de los alumnos en grupos de trabajo genera y posibilita condiciones para la reflexión y confrontación de las tácticas usadas, como se ve en el siguiente.

OC Tema: "El sobre y la carta". 14-10-99

L	TURNO	SECUENCIA INTERACTIVA	OBSERVACIONES
176	Ma	¿ambé usini juchá? Juchari k'uiripuni..	
177	Tr	<u>¿nosotros qué hacemos? Con nuestra gente..</u>	
386		¿No isi arhisini cha? ¿o no?	
387	Tr	<u>¿No le nombran ustedes así? ¿Verdad?</u>	
478	Ma	¿Nenit'si karakupirini?	
479	tr	<u>¿A quién le escribirían?</u>	
480	Aoas	¡Juchiti malene!...¡Odiloni!	
481	tr	¡A mi novia, a Odilon!	
619	Ma	Chat'si tsimarhani kueratasinka poka tsimarantsi uekasinka...	
620	tr	Ustedes <i>dos faltan porque las dos quieren</i> ...	
593	Ma	Enkat'si tsimantani uaka not'si uaka kokani k'amarani ¿jo?	
594	tr	Si trabajan entre dos no van a poder terminar pronto ¿sí?	
595		tatsikuet'si komku jaksani jarhasinka engaksi no ujka k'amarani	
596	tr	y van a estar tristes por no poder acabar pronto.	
910	Aa	B, ¿na jaxisini B?	
911	tr	<i>La B ¿cómo es la B</i>	
718	Ma	¿O menteru untasini?, ¿jo? ¿Neniri axakusiniri Lucina?	
719	tr	¿O lo vas a hacer de nuevo? ¿Sí? ¿A quién le mandas Lucina?	
750	Ma	Sesi...arhinta cha, sesi, sisi, sesi jimpo le ponen... ¡punto!	
751	tr	<i>Lean bien, bien, bien le ponen punto,</i>	

En todo ello puede constatarse una forma de evaluar, que no sólo se refiere a lo enseñado, sino también la inclusión de momentos de reflexión sobre lo aprendido, es decir, momentos configurados por dos planos: uno, relacionado con los métodos que los niños utilizan fuera de la escuela y el otro, la revisión de lo aprendido en la clase.

5.7 Comentario

La relación de los alumnos con la maestra y con el contenido; La organización de las tareas en aula; El significado que tiene lo "diferente" de las interacciones entre los actores -maestra y alumnos- siempre estuvieron mediadas por el tema o conocimiento de enseñanza-aprendizaje, dejando ver que el conocimiento curricular constituye el centro de atención del trabajo caracterizado esencialmente por tres momentos:

- La flexible interrelación y la participación notable, así como las interacciones entre los alumnos por el trabajo en equipos.
- La orientación de esta interrelación que es típicamente unidireccional, desde la maestra hacia los alumnos considerado este como el grupo colectivo.
- La interacción en qué el conocimiento se modifica, aunque sea por segmentos.

Lo que se aprecia porque al inicio del tema la maestra hace énfasis en la elaboración del sobre; enseguida, sobre el concepto carta, para luego ir a la muestra que se encuentra en el libro de P´urhepecha jimpo, proceso en el que se observa la modificación en el modo de relación; pregunta, propone y solicita, que aplicadas y observadas en el marco del tema La Carta, generan situaciones de necesidad extraescolar y de juego, mismos que posibilita un procedimiento más integrado de la enseñanza-aprendizaje.

En dicho proceso se observa también que la organización de las tareas se modifica en el transcurso de la clase, una vez que al inicio, el trabajo se centra en las indicaciones, cuya respuesta fue delinear, cortar, pegar, o sea una actividad psicomotriz, y lo verbal, que constituyó complementar preguntas y órdenes precisas; posteriormente, en un segundo momento se fueron observando situaciones más comprometidas; lo cual, parece un poco arbitrario dentro de las etapas: Inicia el empleo de actividades con el criterio de maximizar las potencialidades de los alumnos y del contenido, lo que es más observable en la última parte.

Así, la docente aprovecha a diferentes situaciones –presenta, interpreta, resuelve y confronta conocimientos y estrategias- para la enseñanza-aprendizaje de la noción de carta y sus elementos lo que equivale al PAS (*Preparación, Atención, Seguimiento*) actos que observó dentro del tema, y que se repiten con frecuencia, elementos cuya función es necesario comprender y mejorar su uso.

¿Cómo se refleja este proceso en los alumnos?

Al respecto se observó que los niños y niñas están menos tiempo en actitud de espera de la siguiente orden de la maestra, lo que es bastante notable al inicio del tema. Lo mismo que el hecho de que sensibilizados ellos realizan el trabajo en pequeños grupos, ocupan la mayor parte del tiempo para esta forma de trabajo, si bien en ocasiones la profesora llama la atención para decir, señalarles que “es tarea individual”, ellos realizan el trabajo con un buen porcentaje de autonomía en binas, equipos e incluso pequeños grupos.

Posteriormente, como un final provisional, la docente incorpora más presupuestos teóricos, puesto que aplica conocimientos y tácticas que tenía para el transcurso de esta clase como en otras, los que alterna de acuerdo con cierto criterio y, según la interrelación que logra establecer con los alumnos.

En todo ello no se ha de olvidar que la clase es en lengua P'urhepecha y deja ver los prejuicios y creencias que tienen acerca de impartir los conocimientos escolares en esta lengua, lo cual no hace para tocar este tema, sino que da cuenta de la mayor parte de estrategias que la maestra utiliza durante su clase, incluyendo la L1.

También, deja ver que la clase es un lapso de tiempo sumamente corto para generar u observar “innovaciones-modificaciones” sustantivas en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el escenario de educación indígena. Lo anterior lleva a considerar que es necesario que la maestra, a partir de los cursos de actualización docente, integre nuevos aportes, actividades y conceptos, acerca de los temas que se abordan, de manera que logre un mejor discurso didáctico y la interacción específica con su grupo escolar.

Se entiende entonces que este proceso no es lineal sino que incluye resistencias, preocupaciones, lo cual se traduce, sobre todo, en lentos avances. Para ilustrar lo correspondiente, se ha procedido a mostrar algunas cartas que van de menos a más, tanto en cantidad como en calidad, que muestran un desarrollo relativo a los conocimientos y a las habilidades para la producción de un texto: cohesión y coherencia.

Carta de Maria de la Luz 4° grado

6 de noviembre de 2001
Lugar San Isidro municipal de las REYES mich.
Para: Benilda

Benilda hari jamixaki jincua kiri xuyi paxaria Fiesta 10

Benilda sesi jamixaki onupe je
jiki inpitaxi xaca estari jincua ka uvinchini xuyi es talu
sesi janchi kulixihi ixi San Isidro Mich
Benilda hari jamixaki inuri uoyixaki hupe
jiki inpitaxi xaca estaxi jicua ka ixi San Isidro Mich.
Maria de la Luz

Carta de Rosalia 4°

San isidro mich. Lugar y fecha
6 de noviembre del año 2001

Para: Maria Leticia Diego Agustin

Saludar: ...

texto: Maria Leticia Diego Agustin, si andan bien
ono andan bien en tu pueblo

Despedida: Ila estodo que te digo yo temando
una carta.

Rosalia Diego Sandoval

San Isidro, Micho 26 de noviembre del 2012

14)

Estimada mi maestra: ~~Mexales~~ Cerano Griselda.

cuando me gusta a tu carta y que te recibas otras a mi carta
cuando vases venir nos ju queremos a san isidro

Despues de esto saludate voy a decir que ya entiendo que tu
me digistes que ya ago las tareas y que no me falta
y que decir que cuando vamos a venir a darnos a casa
nosotros estamos esperando y que viene nos vamos a leer,
escribir, practicar y a ser cuenta y nos vamos a jugar
y todo que nos tiene

Bueno ya esto madamas que digistes y que los niños siguen
igual - nos

entenses me despido, te mando un saludo a tu alumno

Florinda alonso martinez

~~postoda~~

Y si maestra nos vamos a mandar con profesor

rafael y gracias a Dios que nos manda

21)

San Isidro, Mich, 26 de noviembre del 2001.

MAESTRA: GRISEIDA MORALES CEBALDO

cuanto gusto me dio recibir tu carta y estoy contento
tambie te mandamos saludos, estoy contento
por que pronto vasa regresar en la escuela.

Despues de estas saludos, te boya desir que
adelina falta en clases va con sus papas a trabajar
por Huacahuayo. el dia 19 de noviembre jugamos en el quinter
y perdimos por uno las mujeres ganaron el primer lugar
les regalaban un balón de basquet, el 20 de noviembre te
pusimos ganas lo ismas vien. cuanto regreses vamos
a platicar a ser cuentas ver los libros de Matematicas, es-
panol, Naturales, Historia y los otros libros mas.

entonses me despido de ti.

HECTOR ADAN TELLO FLO.

Volviendo a la interrogación citada, ¿cómo se refleja este proceso en los alumnos, en los productos que ellos lograron con la actividad de leer y escribir? Este último tópico que representa una gran complejidad, mismo que Campos (1997: 140) sintetizó en la forma siguiente:

1. La lengua escrita es social en su naturaleza y en su uso.
2. Los usos de la escritura son diversos, dan lugar a géneros que se crean y diversifican en la interacción social.
3. Las operaciones en la actividad de escribir son complejas y requieren de habilidades y conocimientos de distinto tipo que se adecuan a las situaciones de comunicación.
4. La lengua escrita requiere un nivel relativamente alto de control y de conciencia metalingüística.

De lo cual se desprende un rasgo más del enfoque comunicativo es "El desarrollo de estrategias didácticas significativas; Diversidad de textos; Tratamiento de los contenidos en los libros de texto; Utilización de formas diversas de interacción en el aula" (PRONALEES: 1999: 5). Los textos producidos por los alumnos son un poco el reflejo de su desarrollo cognitivo y de habilidades, además son elementos de todo el proceso que nos permite ir precisando conclusiones y la orientación de posibles acciones educativas, estos puntos se amplían en el siguiente apartado.

CONCLUSIONES GENERALES

En esta parte presento algunas de las dificultades y aciertos detectados en la investigación y que acompañan al proceso de enseñanza y aprendizaje. Para entender mejor el sentido de lo que quiero dar a conocer, me remito al capítulo cuatro: práctica escolar una revalorización en lengua púrhepecha, y al capítulo cinco: textos y competencias necesarias en dos lenguas, capítulos que tienen como finalidad mostrar que la transformación y revaloración del conocimiento es un camino inacabado y sorprendente, y en donde se plantea la necesidad de aprender a relacionarnos con el conocimiento sin pensar en verdades absolutas, así como la de tener en cuenta el carácter complejo, multidimensional, incierto e inestable de la práctica educativa.

Menciona Bennett (1992,43) que la perspectiva de las tareas que los alumnos emprenden incluye, en gran medida, qué información se selecciona del entorno y cómo se le procesa. De aquí que sean las tareas las que organizan los conocimientos, y experiencias previas y que, por tanto, se tienen que comprender antes las tareas en que se involucran los alumnos, acción que incide en los componentes intrínsecos de la vida cotidiana en el aula, sobre todo si, como es el caso estudiado, la comprensión de los alumnos ocupa un lugar destacado del trabajo que se realiza. Esto requiere como condición que se vivan las situaciones cotidianas con serenidad y reflexión tales que permitan discernir las dificultades sobre las que se puede hacer algún tipo de cambio, de aquellas otras que, por sus características particulares de la vida en el aula, del proyecto educativo en que se lleva a cabo y de las mismas condiciones de la escuela, son menos que modificables. También es muestra que la serenidad y la reflexión puede ayudar a eliminar la carga negativa de los esfuerzos de maestros y alumnos que no obtienen resultados inmediatos. Incluso, ayuda a desdramatizar algunos de los fines que no se consiguen nunca.

Como se observa en dichos apartados del texto, hay razones importantes que me llevan a no dejar atrás las situaciones que demuestran la dificultad del proceso. Al hacerlo no es mi pretensión, presentar una práctica docente modelo en que de una fórmula que permita responder a todas las cuestiones del trabajo en el aula. Y más bien pienso que esta práctica puede servir para seguir haciéndonos preguntas que permitan adentrarnos en el proceso de aprendizaje profesional, lo mismo que, en referencia a los alumnos, profundizar en los problemas y no quedar únicamente en lo ya transitado.

Es claro que en este análisis -como corte dimensional de la realidad- no se puede prescindir de los obstáculos propios del acto de enseñar y aprender en un aula, y que tienen que ver en la conformación de

un grupo con el que se tiene que convivir durante muchas horas, compaginando intereses y predisposiciones y obligaciones no siempre fáciles de conjugar.

Con todo, solo quiero destacar aquellos hechos que ponen de manifiesto lo arduo de un proyecto como el que he intentado describir y analizar sobre todo en los capítulos cuatro y cinco, que es viable en la medida que se comprenda *¿p'urhepecheni o turhisini?* una revalorización social de la lengua p'urhepecha en el aula.

1. El tiempo y los contenidos, un tratamiento contextual durante el aprendizaje

Una dificultad destacable en este sentido se refiere a la organización del tiempo y la vivencia que manifiesta la maestra y sus alumnos. En el cuerpo de este trabajo he expresado que un enfoque de la enseñanza y del aprendizaje, como el que se da en el aula de 4° grado de esta escuela sujeto de investigación, exige un uso flexible del tiempo y hace inevitable alargar las horas de clase para dar cabida a las propuestas que surgen en el aula y a las acciones en que derivan. Al respecto, resulta a menudo que las horas de clase -y los días de la semana- son insuficientes para poder abordar todas las iniciativas y los acuerdos tomados, tanto para la profesora como para los alumnos. Ante esta situación, es necesario elaborar una propuesta para que la maestra organice mejor el tiempo, que en ningún caso contemple la posibilidad de reducir las actividades surgidas de las iniciativas propias y de los alumnos.

A lo largo del curso se observa que la profesora tiene preocupación por la falta de tiempo. *"Hay tantas cosas que hacer con los niños". "El tiempo pasa rapidito", "ya no alcanzamos a hacer..."* son algunas de las frases que le escuché decir al respecto, sobre todo conforme se acercaba el mes de junio. Pues dijo: *"Ya al finalizar, como que andamos entregando documentación, como que no, que ahora éste, que el otro, allí mismo, las mismas actividades; que no, ora reunión, que ora hay que hacer manualidades y..."*.

Así, a veces parece difícil combinar de manera adecuada las iniciativas de los alumnos, las propias de ella y, además, otras que llegan a la escuela requiriendo del y la maestra un trabajo meticuloso y más profundo.

Un desencuentro entre los intereses, preocupaciones e interrogantes de los alumnos, y la obligación de abordar determinados contenidos curriculares en L1 y L2 por la maestra, se refleja claramente en varios trabajos de análisis morfológico realizado durante el curso. Ya que, según la maestra, determinados

contenidos no se pueden justificar si no es apelando a futuros requisitos académicos y lingüísticos que hay que tener presentes en la escuela, una vez que:

“Esto lo exigirán en la escuela. No van a poder aprobar de año si no saben estas cosas. ...La calidad de la escritura, porque no nomás se pueden calcar y copiar los datos, sino también la ortografía... O sea, no podían escribir ni expresarse en español, y pues eso molestaba mucho a los maestros de la telesecundaria...”.

Más si bien puede facilitarse la aceptación de los alumnos, incorporando algunas estrategias didácticas encaminadas a hacer más agradable el aprendizaje, no tendría sentido disfrazar un interés inexistente o creer que determinados aprendizajes son por sí mismos plenos y satisfactorios.

Las planificaciones muestran un amplio desarrollo como discurso escrito, al igual que las unidades didácticas y, por el contrario, su incipiente desarrollo en los datos obtenidos en la entrevista, así como en el trabajo dentro del aula; diferencia que tiene su origen en el hecho de que la escritura permite entrar a un proceso de reflexión sobre lo que se dice, controlar el discurso y adaptarlo a las exigencias necesarias de tipo burocrático y quedando el intento supeditado y orientado hacia la práctica. El tiempo también difiere en lo que toca a la interacción, respecto a la escritura, ya que en ambas se *“piensa”*, es decir se reflexiona al emitir el pensamiento. Aun más revelador resulta ser que la maestra hace uso de ellos sin hacerlos explícitos, y las teorías que realmente tiene asimiladas son las que transfiere modificadas o adaptadas, ahí, con el grupo.

La maestra se cuestiona acerca del enfoque adoptado para el trabajo en L1 y L2. En una conversación mantenida durante el curso, me dio a conocer en sus propias palabras su reflexión y las acciones adoptadas al respecto:

“Donde noté es que una vez entré con los de cuarto “Z” (es ficticio el grupo Z) a aplicarles un examen, y pues sí vi la diferencia. Que según la maestra ..PL., ella no está usando el, ¿cómo se llama?, ...el p’urhepecha, que ella nomás, como quien dice, nomás dice que sí, pero no vi a los de cuarto Z, como que no... (PB), porque acá los niños -se refiere a su grupo-, bueno, tenían elaborados enunciados en... así en forma libre... en lengua español y en lengua p’urhepecha. Entonces los de la maestra PL, pues no pudieron traducirlos, porque estaban en español, al p’urhepecha en lectoescritura, eh, porque en, pues hablado a la mejor sí, pero escritos no pudieron, uno o dos a la mejor, pero no con la ortografía que... como debería ser. Y mientras que de los de mi salón sí lo hacían bien... sí se les facilitaba más. Pero sería por lo que yo sí les ponía a hacer ejercicios... o sea, en las dos lenguas...”

Conversación con la maestra (ver anexo 10).

2. Interacción y la tendencia a determinados eventos

El análisis de los datos obtenidos en la observación en el aula muestra que entre los aprendizajes de los alumnos está conocer lo que la maestra espera de ellos; que éste tiene un papel muy importante, y la lengua en que lo haga. De modo que, aprender a ser alumno significa darse cuenta de las preferencias profesionales de la maestra, de *su* estilo. En cuanto a estilos de enseñanza se refiere, la investigación se centró en la recopilación de la información respecto del método para la enseñanza. De ello se desprende que estas se relacionan con los cambios en los logros de los alumnos (Cf. Con Bennett, 1991) y el docente, con el fin de poder adecuar estratégicamente el comportamiento del alumno en un contexto sociocultural de dos lenguas.

Una *tendencia* sugerente es la de los alumnos, bastante comprensible, a intentar responder a las preguntas e indicaciones tal como desea la maestra. Así, se esfuerzan en averiguar cuáles son las manías de ella para aprobar lo mejor posible al momento de tener que responder a sus preguntas y poder ser considerado un *buen alumno*. Lo que todo profesor por su parte desea y espera de sus alumnos responda a las preguntas y tareas que se le encomiendan. Lo que como lo expresa Bennett (1991) acerca de las tareas fijadas por los docentes, estas no siempre encarnan las intenciones de la maestra, pues, es sumamente complejo, difícil para los niños y niñas ser buenos alumnos.

Hacer mención de cuáles son las peculiaridades de la maestra que los alumnos le han podido encontrar no me resultó difícil. Para ello recurrí al análisis de los diálogos de clase, y ver aquello que los alumnos conocían a través de tres ejes: la transferencia de conocimientos y el aprendizaje de la L2, la conciencia de hacer bien las cosas -de lo que se hace y por qué-, tanto de forma individual como grupal, y la predisposición al pensar y obrar con buenas acciones desde la L1.

En ello se observa que las frecuentes respuestas de los alumnos a las preguntas que la maestra hace de manera escueta, utilizando conceptos como *pensar*, *relacionar*, o *reflexionar*, sabiendo y que cuando la profesora formula la pregunta: "*¿Cómo es..?, ¿cómo le haría en éste..? ¿Qué ha hecho..?*", es muy probable que la respuesta correcta se sitúe en alguno de dichos conceptos. Más como la respuesta inicial no le satisface habitualmente a la maestra esta intenta lograr que den una respuesta más elaborada, de ahí que luego exprese: "*Siento que no se avanza*".

Entonces, el cómo enseñar tiene que ver con la forma de organizar la tarea en el aula donde, desde

luego, es fundamental la manera en que interviene la maestra en relación con el desarrollo de lo planeado, así como los tipos de interacción que propicia entre maestra-alumnos y alumnos-alumnos, lo que puede parecer obvio no lo es, la relación que se establece entre niños y niñas, por las condiciones limitantes que establece la sociedad local de hacer menos la participación de las mujeres en todos los aspectos.

También se deja ver en dichos datos que la maestra; aun cuando no consulte el plan elaborado -de acuerdo con el tipo de interacción- ella pasa de una actitud de conducción directiva a una de coordinación y favorecedora de procesos más autónomos de aprendizaje. O sea, se observa que ella pasó de una modalidad de trabajo individual a la de pequeños grupos, y luego volvió a la primera; esta interacción organizativa, estimo, la llevó a cabo con el fin de propiciar el diálogo ordenado, objetivos claros en la problematización y obtener distintas respuestas. A ello se debe que se observe una interacción más sistematizada de los alumnos, y un *"nuevo papel"* de ellos, que, a mi entender, tiene la intención de generar nuevos procesos de reflexión sobre los trabajos y favorecer una mayor interacción.

3. Decisiones y responsabilidad un esfuerzo de los actores

Se puede decir que no es difícil conseguir un compromiso en determinados aspectos del trabajo en el aula como, por ejemplo, la expresión del conocimiento, las preocupaciones y las preguntas, etcétera, más también que sí lo es, cuando la maestra lo pide y el tema requiere un trabajo complementario aparte del que se realiza durante la jornada escolar. Me refiero al problema de los deberes y las tareas, y su relación con el reglamento interno -pegado en la pared y redactado en L1- y que lleva a abordar dos cuestiones; Por una parte, la falta de tiempo para emprender las propuestas que llegan al aula y, por otra el hecho de que, la maestra opta por no destinar las horas de clase a todas aquellas actividades que los alumnos pueden realizar de forma individual, previa o posteriormente al trabajo conjunto. Al respecto, todos los lunes, después del acto cívico, se les recuerda sus obligaciones a los alumnos y maestros, y cada maestro lo hace, la mayoría de las veces, con su grupo a lo largo de todo el curso. En el caso del grupo de 4º grado, la maestra ha tomado -es lo que percibo- tres tipos de decisiones:

- 1) Reprender y castigar a los alumnos que de manera reiterada llegan a clase sin haber hecho las tareas escolares. El *"castigo"* consiste en quedarse, en ocasiones, a hacerlas durante la hora del recreo, y en algunas otras, una notificación a las familias de que hagan presencia en la escuela.
- 2) Tomar más en cuenta las aportaciones de aquellos alumnos que han hecho el trabajo.
- 3) Tratar el tema más personalmente en las horas extraclase, buscando soluciones y mecanismos de

control.

En este sentido, destacaría que los argumentos utilizados por la maestra en los tres tipos de decisiones, ya en sus conversaciones, aluden fundamentalmente a:

- a) La necesidad de ser responsables como alumnos, de igual manera, como ella asume el ser maestra.
- b) Que se den cuenta los alumnos de que no deberían necesitar el control y la vigilancia de un adulto, y que éste además se obligue a mostrar su enojo.
- c) Si tienen ganas, tienen la voluntad.
- d) La necesidad de organizarse y dedicar unas horas al estudio.
- e) La responsabilidad individual hacia el grupo y la repercusión de lo que cada uno aporta significa el avance del mismo grupo.

Porque se aprende no sólo de la interacción con los maestros y otros adultos, sino también con la que se logra con otros compañeros; ellos expresan algo y empujan a pensar, a decir y a actuar.

4. Lo multidimensional una interacción de la enseñanza y el aprendizaje

El capítulo cuatro nos ofrece un panorama de la actividad docente, que contiene implícita la dedicación simultánea de la maestra a diferentes campos de acción que interactúan entre sí, es decir una multidimensionalidad de la actividad educativa.

Lo que se aprecia en primer lugar en los temas tratados en clase, que se encuentra dentro de las dimensiones de análisis y cortes de interacción en situación escolar (cuadro 8, capítulo 4), donde se muestra el cómo del uso de los rubros de: *Lenguas (uso y función)*, *Didáctica (método y estilo)*, *Interacción (etnolingüística)*, *Texto (uso y producción de materiales)*, y *Evaluación*.

En segundo lugar, la propia dinámica del grupo y la interacción entre los alumnos respecto al tema, dentro del cuadro 8, capítulo 4, aparece como lengua, didáctica e interacción.

Tercero, la maestra también entiende las necesidades y características particulares de los alumnos que inciden en su comportamiento y, a la vez, sobre la dinámica del grupo. Dentro del cuadro explicativo dimensional lo específico como: Articulación de conocimientos en L1 y L2, aula mundo de posibilidades.

En esta atención diversificada, y teniendo en cuenta la concepción de enseñanza que se ha ido reflejando en este trabajo de tesis (ver subcapítulo 1.5 y 4.2), hay que destacar el importante espacio que ocupa la atención de la maestra sobre las aportaciones de los alumnos que son, en definitiva, las que van marcando, la mayoría de las veces, el rumbo que toma el trabajo.

En mi opinión es esta una atención costosa y ardua -implica atención, cuidado y responsabilidad-, porque se necesita entender que lo que se aprende en el aula no depende únicamente de las decisiones y planificaciones de la maestra y, también por otra, porque requiere el esfuerzo de encontrar lo relevante y lo idóneo de las intervenciones de los alumnos. Todo esto nos guía a que ella tome en cuenta las necesidades y características individuales. Es decir, se genera un proceso de adecuación que se evidencia dentro de cada dimensión y corte de situación escolar.

En dicho contexto los hechos y acontecimientos imprevistos ofrecen la posibilidad de abordar los objetivos y requisitos señalados en este trabajo. La participación con los alumnos de otro grupo, las peleas dentro del aula o en el patio, la llegada de alguna novedad -alumno, un equipo de investigación, materiales escolares, etcétera-, tal vez una nueva propuesta por los alumnos, los recados, citatorios para las familias, las informaciones en las conversaciones de los alumnos o de los familiares sobre temas diversos (enfermedades, fiestas, noticias inesperadas...), son una muestra de la diversidad de situaciones cotidianas que no se planifican y son "aprovechadas" por la maestra y los alumnos para avanzar en el conocimiento.

Pero, como dice Amparo Tusón (1998, 56), tenemos que conocer el código objeto de enseñanza, tanto desde un punto de vista interno -que permita explicar sus estructura-, como desde un punto de vista externo -que implica el conocimiento de las variedades lingüísticas (geográficas, sociales y de estilo)-, y de sus funciones, es decir, de sus condiciones de uso, que son socioculturales, lo cual se tiene que trabajar intensamente a este aspecto

En referencia al contenido del esquema dimensiones de análisis y cortes de interacción en situación escolar, y dentro del primer corte, ubico los aspectos de planeación y estrategias, el vínculo del contexto con los contenidos. Y, vale, decir con base a lo referido que las personas actúan y reaccionan unas frente a otras, que estas acciones y reacciones de las personas son procesos sociales y lingüísticos, y constituyen un proceso sociolingüístico, puesto que las acciones y reacciones se derivan de "sistemas" de lenguaje, sistemas para dar significado y emprender acciones sociales a través del uso del lenguaje (Halliday: 1978 en Lorenzo, 1999).

El enfoque del lenguaje y del intento de conjugar varias disciplinas, empleado en este trabajo, retoma a los sociolingüistas interactivos como Hymes y Gumperz (1993, 1986); quienes rechazan la definición del lenguaje como un sistema abstracto y descontextualizado de la gramática, separado de su uso cotidiano. Al respecto, el lenguaje, como lo observé dentro del grupo de 4º grado, fue siempre social e inseparable de sus contextos, corroborando en ello lo dicho por Tusón (1998, 57), quien escribe que tenemos que conocer los factores sociales y culturales que condicionan los usos lingüísticos y el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior lleva a una concepción del aprendizaje como construcción conjunta; en la que la atención a la dinámica del grupo por parte de la maestra adquiere en el contexto estudiado una importancia capital, como se puede ver en las diversas situaciones y en el reconocimiento a las propuestas, a las decisiones y a los significados elaborados como una comunidad de personas que aprenden.

5. El conflicto de enseñar a comprender ¿En qué lengua...?...¿p'urhepecheni o turhisini? Su revalorización social en el aula

He señalado en el capítulo 4 que uno de los campos de atención de la docente es el tema de la lectura y escritura que se está tratando en clase. Esto me lleva a pensar que sería adecuado analizar el esfuerzo puesto por parte de la maestra en una enseñanza encaminada a enriquecer la comprensión de los alumnos. Porque enseñar a comprender con todo lo que ello implica lo mismo que la participación de los alumnos: las lenguas, los contenidos, el contexto, etcétera, no sólo resulta arriesgado para la docente, sino también mucho más exigente. Ante ello, ella renuncia en mucho al papel tradicional, donde el maestro está en posesión del conocimiento y de la autoridad que se le concede, para pasar a ser una mediadora que incorpora sus propuestas y las de la escuela, así como las decisiones de los alumnos, lo cual requiere un esfuerzo considerable.

Lo anterior nos lleva a una cuestión del trabajo en el aula ¿Dónde se necesita una mayor exigencia y en qué aspectos? ¿Cuál es el esfuerzo que la maestra tiene que asumir para enseñar a comprender las habilidades lingüísticas y cognitivas? Revisando las actividades y las participaciones de los alumnos, así como las estrategias de interacción, mediación y de diálogo de la maestra, podría señalar como puntos clave del proceso las siguientes, y que reflejan su esfuerzo. Todo en el marco de la lengua p'urhepecha y el *turhisí*.

- Trata de no perder de vista los objetivos que guían su planteamiento educativo y en mantener el valor

del proyecto escolar.

- Escucha a los alumnos y esta atenta a aquellas oportunidades que permiten abordar los objetivos y los requisitos señalados, aunque el estar en expectativa implique una mayor fatiga.
- Usa la conversación para construir el conocimiento, aunque las preguntas y comentarios no siempre provoquen lo que ella esperaba.
- Interpreta lo que los alumnos dicen y se esfuerzan –todos- en ir más allá de los errores aparentes o de la escasa claridad de sus palabras.
- Reclama a los alumnos la responsabilidad y su esfuerzo para poder vivir lo agradable del trabajo bien hecho, aunque sea una demanda a contracorriente de la conducta generalizada, que es, el del menor esfuerzo posible.
- Retiene las informaciones y explicaciones, con el propósito de que sean los alumnos los que lleguen a ellas; cuando resulta más fácil y cómodo proporcionarlos enseguida.
- Procura el encuentro de un equilibrio entre el ejercicio de control y autoridad para poner los límites y el respeto a la autonomía de los alumnos lo que permita mantener la confianza en los alumnos.
- Evita en lo posible conseguir resultados semejantes en los alumnos, aunque sea un deseo difícil de abandonar, y a la vez ofrecerle a cada uno sus propias oportunidades.
- Percibe como relevantes los trabajos encaminados a la convivencia en el aula
- Intenta valorar su actividad y la de sus alumnos, aunque en ocasiones surge el desanimo con sus ideas y comentarios lapidarios: *"una pérdida de tiempo y la sensación de no hacer nada de lo que estaba previsto, es común."*
- Tiene presentes las condiciones de vida de la mayoría de los alumnos y, a la vez, el contexto de desarrollo de sus personalidades, que es desde donde se expresan.
- Sabe que tiene que interrogarse acerca del trabajo hecho y aceptar lo imperfecto de ser docente, considerando que el desarrollo profesional reclama estar abierto a nuevas interpretaciones y acciones.

¿Pero en qué lengua logra desarrollar estas situaciones? ¿Por qué los padres de familia piden que se enseñe la L2 como prioritario? ¿Los docentes cómo y hasta que punto tienen comprensión y elementos para abordar la lengua p'urhepecha como contenido educativo?

La comunidad como sociedad, es exigente en este sentido, y la escuela es vista como la inmediata que tiene el deber y los medios para lograrlo, aunque no siempre es así. En este, caso se parte de un monolingüismo donde el punto de llegada es al bilingüismo, lo que supone, al término de esta parte del proceso de aprendizaje, el manejo de dos lenguas en actividades de traducción, alternancia y pensamiento.

Estas tres habilidades involucran no sólo una competencia lingüística en dos lenguas sino una competencia comunicativa.

6. Reflexión final

Desarrollar un análisis de los eventos de la clase es una manera de describir y explicar la compleja tarea social, lingüística y cultural que realizan maestros y alumnos cotidianamente (Bloom: 1995 ,123). Con esta investigación he querido mostrar la realidad del trabajo cotidiano de una maestra en el aula. Ahí, en su labor, queda reflejado un planteamiento educativo -el proyecto escolar de SI- y su concreción en la práctica - los contenidos de *"Lengua"* en 4° grado- desde un enfoque funcional.

Este planteamiento, fruto de determinados saberes y valores que no se limitan estrictamente al ámbito psicopedagógico, sino que son parte de una interdisciplinariedad -psicolingüística, sociolingüística, pedagógica-, es lo que orienta y justifica el quehacer en el aula, lo que influye en las acciones y situaciones que podrían considerarse más innovadoras, y también aquellas otras que habitualmente se dan en cualquier aula de educación básica primaria. Por ejemplo el uso de la L1 en la lectura y escritura, la convivencia, la resolución de conflictos entre los alumnos, el incumplimiento de las normas establecidas, los esfuerzos para conseguir atención de los alumnos en las horas de clase, la organización del espacio, y la gestión del tiempo. Y como caso expongo la asignatura de *"Lengua"*, enfocada a la lectoescritura, considerando ésta como un evento construido por personas, donde leer y escribir son también actos culturales en los que se enseña, se aprende, se invoca, se desafían y se cambian las formas de encontrar el significado y determinar la significación (Bloom, 1995:126,127); desarrollar, pues, una competencia comunicativa en L1 y L2.

La expresión más destacada del planteamiento educativo de la maestra se encuentra en la comunicación que ella mantiene con los alumnos y a través del cual se esfuerza por compartirlo con ellos, sin que este afán implique olvidar las representaciones de los alumnos sobre lo que significa aprender y enseñar en la escuela.

Al contrario, ella muestra la disposición por replantear su práctica, por lo que sucede en su clase, lograr que los alumnos comprendan y que sus producciones en la lectura y escritura sean lingüísticamente cohesionadas y funcionales, adecuadas al tema, a la intencionalidad y a la relación entre los actores (maestra-alumnos, alumnos-alumnos) en un contexto escolar cotidiano, lo que significa que la intercomunicación entre las personas lo cual, en nuestra investigación, es a partir de la funcionalidad y

competencia comunicativa de las lenguas (L1 y L2).

Esta aspiración de implicar a los alumnos en una forma de entender la actividad educativa se concreta en un clima de convivencia, y en el trabajo que se lleva a cabo en el aula. En ambos casos se refleja cómo la maestra y los alumnos aproximan de manera progresiva sus significados a través del diálogo y la interacción -entendida la interacción como un proceso lingüístico- en un proceso de construcción conjunta.

Por tanto, la práctica cotidiana es el resultado de esta comunicación en la que la maestra y los alumnos comparten y, a la vez, transforman los referentes con los que bordan su vida en el aula. Con todo lo anterior, se puede afirmar que la actividad desarrollada en la clase de *"Lengua"* es fruto del encuentro entre la maestra y los alumnos, un encuentro que se convierte en un proceso de aprendizaje subvertido para ellos y también para la maestra, en el que la lengua trastoca y construye.

Enseguida intento sistematizar las reflexiones finales en torno a la práctica docente dimensional interactiva en tres partes:

- Lengua y diálogo, herramientas de revalorización y transformación en el aula
- Encuentro e interacción, una idea sobre el conocimiento y su construcción
- Aula y lengua una revalorización que exige una comunicación continua

6.1 Lengua y diálogo, herramientas de revalorización y transformación en el aula

Los referentes sociales, lingüísticos, culturales y las acciones se constituyen en los elementos que definen el currículum real que es abordado en el aula. Un currículum en el que, más allá de la separación de las asignaturas por lenguas o de la diversidad de situaciones, sobresalen los objetivos y requisitos para conseguirlos (ver cuadro 1, capítulo 3; cuadro 2, capítulo 4). Unos y otros pueden ser entendidos como principios que guían las actividades y formas de participación de los alumnos y de las estrategias de mediación que usa la maestra.

Estos principios no apuntan a resultados observables en los alumnos o a condiciones que previamente se deben conseguir, sino que son criterios referidos a los propios procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el aula, por ello se vuelven necesarias las investigaciones de diagnóstico.

Desde esta perspectiva, creo que la riqueza de la práctica estudiada -asignatura de "Lengua"-, como instrumento de reflexión, se halla en el análisis de estos principios y, al mismo tiempo, en el *feed back* de las propuestas y acciones nuevas que se derivan de ellos, desde las más comunes hasta las más excepcionales.

Centrándome en la actividad desarrollada por la maestra, la relación entre principios y acciones pone de manifiesto su saber profesional. Los dos son para ella, como ha quedado plasmado a lo largo del trabajo, fuentes de aprendizaje que enriquecen su conocimiento y que, además, ambas se necesitan. Así se observa en los ejemplos que hago presentes donde sus propuestas y acciones están guiadas por determinadas ideas y valores. Y, a la vez, el análisis de su intervención (por los problemas surgidos, por la satisfacción ante la respuesta de los alumnos, de la preocupación por la falta de tiempo, del uso de la lengua materna...), los cuales la llevan, si no a revisar los fundamentos que la sustentan, sí a cuestionarse el porqué y cómo de lo que sucede.

Creo que esta forma de entender la construcción del conocimiento profesional cuestiona la separación jerárquica entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico, ya que éste tiende a hacer menos a la teoría, y viceversa, no socializándose ambas, y permanecen, por consiguiente, en el ámbito privado y solitario del trabajo docente o en la élite académica.

Con esto entiendo que el estudio realizado aporta elementos para la reflexión sobre la relación entre teoría y práctica, al rescatar el ámbito del quehacer docente y mostrar la riqueza de las situaciones cotidianas sustentadas en su saber profesional, no está de más insistir acerca del contexto, unas situaciones cotidianas presididas -en el caso estudiado- por la interacción lingüística como herramienta fundamental, de manera que los principios de procedimiento y mediación permiten expresar y negociar las propuestas y acciones pertinentes antes y durante la práctica. Aquí, la cuestión de fondo es: ¿Cuáles son los fundamentos del planteamiento educativo de la maestra que otorgan a la interacción lingüística un papel tan decisivo en el desarrollo del currículo?

Algunas concepciones y valores de la actividad educativa y del trabajo que se lleva a cabo en el aula, no responden únicamente a unos referentes psicopedagógicos, sino que también están presentes determinadas opciones de carácter social, cultural y lingüístico que aluden a la función de la escuela y al papel de los profesores y los alumnos, y del currículo en las aulas, que es la socialización por medio de la lectura y escritura, pues sin duda son el medio fundamental para aprender y mostrar conocimientos y

habilidades de tipo académico (Bloom: 1995,123) y sociolingüístico, esto repercute en la construcción de una sociedad más democrática y participativa.

Este, permite contemplar, por un lado, las condiciones de vida de los alumnos (familiares, económicas y culturales), ya que conforman gran parte de los esquemas de pensamiento, hábitos y valores de su conocimiento y de acción. Por otro lado, los retos actuales que la escuela y el nuevo sistema escolar tienen planteados en este siglo. Se puede ver en el trabajo de la maestra una preocupación por las demandas de carácter laboral que se están planteando a la educación obligatoria -y que la escuela no estar al margen de ellas, ni tampoco de los medios electrónicos informativos y la tecnología- y al mismo tiempo su deseo por reconsiderarlas a la luz del tipo de sociedad que desea para ella y para sus alumnos. Como por ejemplo, el respeto a la lengua, al conocimiento que los alumnos construyen -como un punto de partida- en su contexto sociocultural, y enriquecen con los procesos educativos que parten de lo que los alumnos aportan -conocimientos previos de su cultura y lengua-, la maestra y la escuela con sus propuestas de actividades culturales que permiten cambios en su vida cotidiana, además, la preocupación por favorecer un pensamiento crítico y cuestionado de la realidad, la demanda de participación, y la confianza en las posibilidades de los alumnos son reflejos de la maestra en su inquietud por ofrecerles espacios y compensar, aunque sea mínimamente, algunas de estas condiciones de vida, y encarar con alternativas el supuesto inmutable de su realidad, que en el medio educativo indígena -y más allá- tiene que ver con las valoraciones negativas de los hablantes sobre su medio expresivo (Hernández: 1989). Esto nos permite entender cuáles son los valores -morales, históricos, políticos, culturales y lingüísticos- que orientan sus decisiones en relación con los contenidos, y la presentación de estos a los alumnos, las estrategias metodológicas y/o de evaluación, en función de esos valores y retos mencionados.

Por tanto, emprender en la escuela el desarrollo de la capacidad de trabajar con los demás -entre colegas y alumnos- y llegar a construir un pensamiento autónomo y un criterio propio, y estar abierto a las aportaciones de los otros, es ser capaz de analizar e interpretar la información desde ángulos diferentes, darse cuenta de la prioridad por aprender a elaborar preguntas y problemas para encontrar respuestas que posibiliten las transformaciones, son propósitos que dan forma a la relación que la maestra establece entre los retos planteados a la escuela y sus valores sociales. Aquí se evidencia la estrecha relación que une la dimensión sociopolítica y cultural con los aspectos psicolingüísticos y pedagógicos (Hamel: 1988, 322), sociolingüísticos y éticos.

El deseo de contribuir a la construcción de una sociedad más democrática y participativa sustenta el

uso de la comunicación en L1 como estrategia fundamental del trabajo en el aula, una interacción en la que todo el mundo expresa sus ideas con la intención de enriquecerlas. Es decir, no se trata simplemente de respetar el derecho a expresar los puntos de vista propios en L1 o L2, sino también el derecho a mejorarlos con las aportaciones de los demás, desde la búsqueda de su validez, de su revalorización, en función de los argumentos y evidencias más convincentes, y en el marco de unas condiciones que hagan posible que la comunicación sea un instrumento para avanzar en la transformación y comprensión de uno mismo y del mundo que le rodea, lengua y diálogo pues, herramientas de revalorización en el aula.

6.2 Encuentro e interacción, una idea sobre el conocimiento y su construcción

Los procesos de enseñanza y aprendizaje que recoge este trabajo se orientan a reflejar una concepción sobre el conocimiento como provisional, incompleto y elaborado desde el contexto cultural y social. Así lo muestran las dimensiones de análisis y cortes de interacción en situación escolar. Esto significa que, en su intervención, la maestra se preocupa por abordar el conocimiento que se construye en el aula desde estos rasgos, y la necesidad de compartirlo con los alumnos, tal como:

- Los saberes, que son aproximaciones incompletas y parciales a los que se intenta integrar desde el valor potencial de cada uno de ellos. Si se integran, esto permitirá una comprensión más global de la realidad, y a la vez emprenderla desde la globalidad del ser humano: razón, sentimientos, sensibilidades y percepciones. Desde esta aproximación, y haciendo énfasis desde la dinámica social y lingüística, hasta hoy la educación nacional se mueve desde sus principios y acciones, *"excluyendo el valor del otro"* -educación indígena-, lo que desde mi opinión no podrá ser nunca lo suficientemente explicativo si no interaccionan ambas. Entonces esto posibilita que ningún proyecto social, ni pedagógico o lingüístico, puede basarse en la retórica, y tampoco en las relaciones de dominancia.

- El conocimiento se construye socialmente y está sujeto a condicionantes históricas, intereses y valores que guían su desarrollo, de ahí que los contenidos tienen que ser sensibles al análisis crítico, a la discusión que los enriquezca y valide, a partir de mejores evidencias y argumentos, alejándose de posturas cerradas e intransigentes que se consideran en posesión de la verdad absoluta.

La lengua p'urhepecha -L1-, en el ámbito escolar convierte al diálogo en una herramienta de entendimiento que redefine el papel de la razón, la razón que no quiere la fuerza, sino la revalora.

- Ya lo expresamos, el conocimiento es provisional, no acabado, y susceptible de ser mejorado, razón por la

que el conocimiento que se construya en el aula, también deba tener este carácter abierto. Cuestionar, plantear nuevas interrogantes, aceptar otras perspectivas, tener curiosidad social y epistemológica, admitir y reinventar el error, estimular la capacidad de sorprenderse, son algunas de las caras de esta concepción que la maestra y alumnos desarrollan en los contenidos durante el ciclo escolar, y aunque es evidente apenas su asomo, están en tránsito, tal como ocurre dentro capítulo 5, donde se observan los textos producidos con algunas evidencias de las competencias necesarias en ambas lenguas. En este caso, el carácter flexible y progresivo del conocimiento se acompaña, igual, por una concepción también progresiva de su construcción, a partir de los esquemas de pensamiento -originado en el conocimiento previo- que cada alumno lleva al aula. Por lo que las interpretaciones e informaciones que llegan a la clase deben ser relacionadas de alguna manera con los esquemas anteriores para enriquecerlos.

En consecuencia, el punto de partida de la enseñanza se encuentra en el conocimiento de acción de los alumnos -lengua, cultura, por mencionar ejemplos, lo que significa parte del conocimiento previo- y no en los contenidos curriculares, y cuando se opta por esta decisión -de los contenidos- es poco lo que hace para favorecer la motivación de los alumnos, pues, los problemas, las preocupaciones e interrogantes surgidos desde el conocimiento de acción -en lo que se transforman los conocimientos previos- originan la necesidad de ampliarlo, de transformarlo, de manera que los contenidos están al servicio del conocimiento de los alumnos y no al revés, como comúnmente se piensa (ver capítulo 5).

De aquí que la maestra le de importancia a la expresión de estos problemas, preocupaciones e interrogantes y, sobre todo, al aprendizaje de realizar preguntas relevantes a los alumnos tales que posibiliten la transformación del conocimiento de acción; prueba de ello se puede encontrar en algunas de las estrategias recogidas en este trabajo (la dedicación del tiempo, el uso de los materiales, sus preguntas...), y en el esfuerzo y persistencia con que la maestra labora hacia este propósito.

Es necesario señalar aquí, que en esta práctica hacen acto de presencia experiencias y situaciones escolares y no escolares que favorecen la transferencia de las nuevas comprensiones elaboradas.

Por lo demás, las ideas, sugerencias, opiniones contrarias y preguntas de los otros, obligan a buscar argumentos y evidencias que demuestren la validez de lo que alguien aporta y, a la vez, abren la puerta a la duda sobre su certeza, una "nueva" vertiente de la interacción en L1, un proceso de comunicación que remite otra vez a la relevancia que la maestra le atribuye como herramienta básica del desarrollo curricular al p'urhepecha. Más de estos fundamentos del planteamiento educativo de la escuela

de SI, y su puesta en práctica por la maestra, no se puede esperar, de ella ni de los alumnos, una intervención en la que la comunicación en el aula siga una sola dirección, desde quien transmite el conocimiento hasta quien lo recibe. Asimismo, además de la concordancia en el discurso del proyecto educativo nacional -un enfoque funcional comunicativo-, también hay que considerar las características fundamentales de los papeles que unos y otros juegan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y qué es lo que a cada uno se le pide y lo que cada uno aporta, como miembro de un grupo que lleva a cabo una revaloración compartida.

Respecto a la maestra, la investigación permite ver cómo ella asume un papel de guía, de tutora, en el sentido que da la palabra, a través de lo cual estimula la actividad de los alumnos desde diferentes ámbitos de la personalidad y desde el respeto a la diversidad (*necesidades individuales y colectivas*).

Una vez que lo que demanda, lo que propone, sus preguntas, están dirigidos a que sean los alumnos los que con su ayuda, encaminada principalmente a plantearles retos y encontrar sentido al trabajo, construyan el conocimiento y sean conscientes del proceso que se desarrolla en el aula. Así se observan -analizando las intervenciones de la maestra y las de los alumnos- las diversas estrategias de mediación expuestas en este trabajo, por lo que respecta a los alumnos, el hecho de asumir que la construcción del conocimiento requiere de un mayor protagonismo por parte de ellos, puesto que es una actividad compartida, significa asignarles un papel más activo y exigente en el trabajo que se desarrolla en el aula ya que reclama un compromiso individual y colectivo (ver capítulo 4 y 5).

Desde lo individual -de los actores alumnos, maestra), se aprecia que hace falta una implicación afectiva -autoestima- y cognitiva tales que permitan encarar el proceso educativo intercultural bilingüe - hasta hoy solo enfocado a los indígenas- de poco "*prestigio*", desde la conciencia de lo que uno mismo es y con la confianza en las propias posibilidades, como para afrontar el esfuerzo, propio a este planteamiento educativo, un planteamiento que necesita la aceptación del error de los alumnos, así como la aceptación de su autonomía y responsabilidad, pero igual una sensibilización social de los "*otros*" que tiende a la homogenización. El compartir la construcción del conocimiento, requiere una implicación colectiva de los alumnos que, desde el respeto y la valoración de lo que los demás aportan, permite que en el aula se hagan presentes las estrategias de aprendizaje, inherentes al uso de la lengua como medio principal que regula el trabajo y la convivencia, pues, el protagonismo de los alumnos va acompañado de rasgos de una mayor participación en las decisiones curriculares, habitualmente tomadas por el profesorado de manera unipersonal.

La propuesta de objetivos, y de medios y actividades para alcanzarlos; la participación en la organización del espacio, del tiempo, y de la evaluación, constituyen ejemplos de que se tiene que implicar más a los alumnos, de lo cual observamos destellos en las clases de la maestra. Dicho proceso, a la vez que favorece la conciencia de compartir con los otros no sólo unos conocimientos, sino también una trayectoria común, da identidad al grupo y a cada uno de sus miembros, como se ve en el acontecer en el grupo de 4° grado, donde se da libertad de compartir a pesar de la existente división entre uno y otro sexo, permitiendo la consolidación y la constitución de una comunidad democrática de aprendizaje, donde la tolerancia, el pluralismo cultural, social y la participación son elementos imprescindibles para el proyecto intercultural bilingüe que se construye entre todos.

6.3 Aula y lengua una revalorización que exige una comunicación continua

Ya se ha mencionado que el planteamiento educativo que se presenta en el aula es exigente con los alumnos; a ello habría que añadir que también lo es con el profesorado que acepta el reto de transformar su práctica educativa, fundamentalmente porque implica ser flexible y receptivo al grado que lleve a este a modificar los propios conceptos y valores en función de lo que aporten los alumnos y de las situaciones cotidianas de la práctica, fruto de la importancia dada a la comunicación en lengua materna (L1) con los alumnos.

Como se puede ver el objetivo de transformar el grupo en una comunidad democrática de aprendizaje es evidentemente, difícil y comprometido, y lo es en dos aspectos del trabajo de la maestra. Por un lado, en la función de guía y, por otro, en ceder a los alumnos un papel más activo en las propuestas y acciones que conforman la vida en el aula.

De aquí que tomar un papel de guía implica una atención cuidadosa a:

- 1) Lo que dicen los alumnos -no siempre claro y en ocasiones poco comprensible- y al ámbito familiar que conforma mucho de la personalidad desde el cual se expresan,
- 2) Los sucesos, hechos, situaciones y recursos -escolares y del contexto sociocultural- que ofrecen la posibilidad de mejorar la comprensión,
- 3) En lo posible evita caer en la tentación de la *"seguridad"* que ofrece una enseñanza transmisora -que se basa en tener el conocimiento *"válido"* y de la autoridad que éste proporciona-
- 4) La intervención oportuna, adecuada de la maestra que mejor motiva a los alumnos, tanto individual y como grupo, a construir el conocimiento -la atención a las preguntas, las afirmaciones que

provocan, las referencias a lo que dicen los alumnos, - y a aceptar el reto de aprender.

- 5) La perseverancia en compartir con los alumnos el sentido del trabajo en el aula, todos procesos de transformación que son en parte evidentes en el capítulo 4 y 5 de este trabajo.

Por otro lado, ofrecer a los alumnos una mayor participación en las propuestas y acciones que protagonizan y conforman la vida en el aula significa admitir, con todas las consecuencias, el riesgo que conlleva esta mayor participación. Implica también aceptar que el control y la responsabilidad de la enseñanza y el aprendizaje, desde la planificación hasta la evaluación, no sólo han de estar en manos de la maestra y que, por ello, se hacen necesarios la negociación y el consenso. El trabajo da cuenta de cómo se concreta la participación de los alumnos en propuestas y acciones que muestran el empeño de la maestra por hacer del trabajo una revalorización compartida, lo que evidencia la necesidad de una labor más cohesionada de todos los actores de la escuela para su avance, de manera que con los elementos aludidos logro destacar los referentes que considero serán útiles en lo sucesivo:

- 1) la definición de objetivos individuales y colectivos,
- 2) la negociación de significados, relacionada con lo que se aprende y el cómo se aprende,
- 3) el establecimiento de normas de convivencia y su regulación,
- 4) la toma de decisiones sobre los contenidos, las actividades y los medios que posibilitan conseguir los objetivos, y
- 5) la organización y realización de la evaluación.

Todas estas exigencias lo muestra el esquema 8 (capítulo 4) explicativo de las dimensiones básicas de análisis y cortes de interacción en situación escolar lo que lleva a afirmar que la práctica docente puede ser mucho más compleja y ardua si, como es el caso de la maestra, se quiere llevar a cabo un proyecto educativo que contemple a los alumnos no como depositarios, sino como partícipes en la construcción del currículum; exigencias que hacen evidente la necesidad de un profesorado preparado -llámese en interculturalidad y bilingüismo u otro- dispuesto a asumir el reto que un proyecto dado implica, pues, entre las condiciones de supervivencia de los niños y niñas puede encontrarse la sustitución progresiva de una lengua por otra en un número cada vez mayor de dominios sociolingüísticos. Dos términos, valorativos en cierto sentido, descriptivos en otro, entran aquí en contraposición, por un lado la conveniencia y por el otro la imposición. Explica Coronado (1992): al evaluar programas de educación bilingüe en México, y apunta certeramente a esta idea. En el caso de estudio aquí presentado se optó por no hablar del bilingüismo y sí por mostrar lo que se puede ir logrando al iniciar un proceso educativo en lengua indígena, es decir, cuestionarse: *¿p'urhepecheni o turhisini?* Y proseguir a una revaloración social de la lengua p'urhepecha en

el aula. En relación a esto, apunta Coronado, y a la cual retomo para cerrar las conclusiones de este trabajo de tesis:

“Afirmar que en México existen programas de educación bilingüe para la población indígena es hablar de buenos deseos y pocas realidades. Efectivamente, la educación para los grupos étnicos ha ido transformándose hacia el reconocimiento de las lenguas y las culturas como legítimas e importantes, como constitutivas del patrimonio cultural de la nación, y se reconoce hoy la necesidad de partir de la realidad lingüística y cultural de cada grupo como base fundamental de los procesos educativos dirigidos a estos sectores, en el marco de su inserción económica y política en el sistema capitalista mexicano. Las prácticas concretas, sin embargo, muestran que la historia de dominación, representada en la castellanización, ha dejado una profunda huella en la sociedad y el efecto ideológico de la imposición lingüística ha marcado de diversas maneras a las poblaciones que demandan el acceso a la educación, por lo que el planteamiento teórico, legítimo y coherente de los representantes y defensores del indio, (maestros, antropólogos, lingüistas, funcionarios, etcétera) no corresponde a las necesidades concretas de dichos sectores (Coronado: 1992: 67, 68).

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS Y HEMEROGRÁFICAS

Alonso, Méndez Gerardo (coord.) (2000). "La lecto-escritura de la lengua p'urépecha en el ámbito escolar" en *Documento de Trabajo*

Alonso, Méndez Placido (1995). *Trabajo "La Comunidad Indígena de San Isidro y el medio"*, UPN, Uruapan, México.

Archivo de la Dirección (1997). *Censo escolar* de la Escuela Primaria Federal Bil. "Miguel Hidalgo". Ciclo 1997/1998. San Isidro Michoacán.

_____ (1999). Primaria Bilingüe "Miguel Hidalgo" "*Estadística de Educación Primaria Indígena*" 1999/2000.

Bennett, Neville (1992). Investigaciones recientes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula, en Mario carretero (comp.) *Procesos de enseñanza y aprendizaje*. Aique, Buenos Aires

Bertely, Busquets, María (2000). *Conociendo nuestras escuelas, un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós, México.

Biddle, Bruce J. y Donald Anderson (1997). Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza, en Merlín C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza I: Enfoques, teorías y métodos*. Paidós, Barcelona.

Bisquerra, Rafael (1998). *Métodos de investigación educativa guía práctica*. Ceac, Barcelona.

Bloome, David (1995). *El Microanálisis como una tarea teórica*.

Calvo, Beatriz (1992). "Etnografía de la educación" en *Revista nueva antropología*, Vol. XII, Núm. 42. CONACYT y UAM-I. México.

Camps, Anna (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita, en Carlos Lomas, *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Paidós, Barcelona.

Candela, Antonia (1999). *Ciencia en el aula*. Paidós. México.

_____ (1999). Prácticas discursivas en el aula y calidad educativa: en *Revista mexicana de investigación educativa*, Vol. 4, núm. 8, México.

Carr, W. y Kemmis. S (1986). *Teoría crítica de la enseñanza*, Martínez Roca, Barcelona.

Carrillo, Avelar Antonio (1999). *Los indígenas en la escuela bilingüe y su cultura instituida e instituyente*, tesis de maestría en ciencias antropológicas Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, México.

Casalmiglia, Helena (1991). El estudio del discurso oral, en Carlos Lomas, *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona, papeles de pedagogía Paidós.

Cazden, C. (1991). El discurso en el aula. *El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Paidós. España.

_____ (1990). El discurso del aula. "En WITTROCH, NI. (1990): *La investigación de la enseñanza III: Profesores y alumnos*. Paidós, Barcelona.

Colomer, Teresa (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora, en Carlos Lomas, *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona, papeles de pedagogía Paidós.

Coronado Suzán, Gabriela. (1992). Educación bilingüe en México: propósitos y realidades, en: *international journal of the sociology of language*.

Coulom, Alain. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona. Paidós.

Cruzvillegas, Villegas Rogelio (1992). *Identidad y cultura*. UAM-A. Distrito Federal, México

Delamont, Sara (1984). *La interacción didáctica*. Madrid. Cincel-Kapelusz.

Derek, E. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Barcelona. Paidós.

Dewey, J. (1967). *El niño y el programa escolar*. Buenos Aires. Losada.

Díaz-Couder, Ernesto (2000). "Diversidad Sociocultural y Educación en México". En: Juárez, José Manuel y Comboni, Sonia (coords.) *Globalización, Educación y cultura. Un reto para América Latina*. México, UAM.

Documento de trabajo (2000). *Lecto-Escritura de la Lengua P'urhepecha en el Ámbito Escolar* (LELPAE) agosto del 2000 realizado por Docentes que laboran en la comunidad de Uringuitiro y San Isidro Municipio de los Reyes, Mich.

Erickson, Frederick (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza, en Merlín C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza, II: Métodos cualitativos y de observación*. Barcelona, Paidós Educador.

Evertson, C. y Green, J. (1989). "La observación como indagación y método". Wittrock, M.: *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos de observación*. Madrid. Paidós/MEC.

Flanders, N. (1977). *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid. Anaya.

Francis, Norbert (1997). *Malintzin Bilingüísimo y alfabetización en la sierra de Tlaxcala*. Quito. Colección biblioteca ABYA-YALA.

Franco, Mendoza Moisés (1994). *Siruki. La tradición entre los p'urhepecha*: en Relaciones, *estudios de historia y sociedad*, Vol. XV, núm. 59. Revista editada por el Colegio de Michoacán

Fueguel, Cora (2000). *Interacción en el aula*, Ed. Praxis, Barcelona Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa

Gleich, Utta Von (1989). *Educación primaria bilingüe intercultural en América Latina*. Alemania Ed. GTZ.

Goldin, Daniel (1998). La inevitable debilidad radical del lenguaje, algunas reflexiones sobre la formación de lectores y la formación de ciudadanos en *Lectura y vida*, revista latinoamericana de Lectura. Año XIX-No. 1-marzo. Publicación trimestral de la asociación Internacional de Lectura (IRA)

González, Enríquez Bertha Mónica (1993). "*Uso y distribución funcional de las lenguas para el aprendizaje de la lecto-escritura en el salón de clases*" tesis de licenciatura en antropología social, UAM-I.

Guerrero, López José Francisco (1991). *Introducción a la investigación etnográfica en educación especial*. Amaru ediciones. España.

Gumperz, John (1993). "Interviewing in intercultural situations". En: Drew, Paul & Heritage, John (eds.) *Talk at work*. Cambridge University press.

Gutiérrez, Silvia (1990). El enfoque psico-sociolingüístico de la acreditación/evaluación en: *estudios de lingüística aplicada*. Año 8, número 12, diciembre. México. CELE-UNAM

Hamel, Rainer Enrique (1982). Constitución y análisis de la interacción verbal en: *estudios de lingüística aplicada*. Año 1, número 2, enero. México. CELE-UNAM

_____ (1984). Análisis conversacional en: *estudios de lingüística aplicada*. Año 2, número 3, enero. México. CELE-UNAM

_____ (1988). "*Determinantes sociolingüísticas de la educación indígena bilingüe*" en: Signos. Anuario de Humanidades. UAM-I, México,

_____ (1996). "Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México Indígena: ¿La apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio?" en: Klesing-Rempel, Úrsula (coord.) *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*. Plaza y Valdés Editores.

_____ y Antonio Carrillo (1997). Protocolo del Proyecto de investigación: *Comunidad indígena y educación intercultural bilingüe*, México.

_____ (1998). "Lenguaje y estrategias culturales en la educación indígena" en: *La educación indígena hoy. Inclusión y diversidad*. (Memoria del seminario de educación indígena, septiembre 21-24, 1997). Oaxaca, Ed. Huaxyácat.

_____ y María Amalia Ibáñez (1999). "*La lecto-escritura en la lengua propia: educación indígena bilingüe en la región p'urhépecha de México*" en: Actas de las III Jornadas de Etnolingüística. (6, 7 y 8 de mayo de 1999) Facultad de Humanidades y Artes Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

_____ (2001). Informe técnico final Proyecto 25697, Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe, *Estrategias bilingües y prácticas escolares*. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, México

_____ y Antonio Carrillo (2003). Proyecto de investigación: *práctica pedagógica y desarrollo de un currículum intercultural bilingüe en escuelas p'urhepechas de Michoacán*, México.

Hernández, Francisco (1989). "Una propuesta para la investigación educativa en clase". En *Portar la recerca a classe. Perspectives en la investigació educativa*. Barcelona. Institut de Ciències de la Educació. Universitat Autònoma de Bellaterra.

Hernández, Sacristán Carlos (2000). Saber natural contrastivo: aspectos del contacto entre náhuatl y español, en: *Iberoamericana*, Nr. 4 (80). Revista del instituto ibero-americano, Berlín.

Hornberger, Nancy H. (1989). *Hacu yachaywasiman: la educación bilingüe y el futuro del quechua en Puno*. Lima, Ed. Programa de educación Bilingüe de Puno

Inclán, Catalina (1992). *Diagnostico y perspectivas de la investigación educativa etnográfica en México 1975-1988*. México, UNAM, CESU

Jackson, Ph. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid, Morata.

Jolibert, Josette (1993). *Formar niños productores de textos*. Segunda edición. Santiago, ediciones pedagógicas chilenas.

Jung, Ingrid (1989). *Aprendiendo a mirar: una investigación de lingüística aplicada y educación*. Puno, Ed. GTZ Alemania

Lomas, Carlos, Andrés Osoro y Amparo Tusón (1997). *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*, Barcelona, Paidós.

_____y Andrés Osoro (compiladores) (1998). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós, España.

_____ (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras, Vol. I, Teoría y práctica de la educación lingüística*, Barcelona, Paidós.

_____ (2002). El aprendizaje de la comunicación en las aulas, en Carlos Lomas, *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*, Barcelona, Paidós.

Lorenzo, Enrique, (1999). *Fundamentos de lingüística*. Argentina

Márquez, Joaquín Pedro (1994). Dichos y creencias p'urhepecha: en *Relaciones, estudios de historia y sociedad*, Vol. XV, núm. 59. Revista editada por el Colegio de Michoacán

_____y Valente Soto (1991). *Consideraciones lingüísticas en manual para el Maestro en lengua P'urhepecha*, Secretaria de Educación Pública y Dirección de Educación indígena. México.

Martinet, André (1971). *El lenguaje desde el punto de vista funcional*. Versión de Ma. Rosa Lafuente. Ed. Gredos, 1971. Madrid

Medina, Rivilla A. (1988). *Didáctica e interacción en el aula*. Madrid. Cincel.

Meléndez, C. A. (1989). *Los vaivenes de la interacción en el aula*. UAM-A México.

Morrow, K. (1981). Communicative language testing: *Revolution or evolution?* En *Elt Documents, III-Issues in language testing*. The British Council.

Moya, Ruth (1996). *Desde el aula bilingüe*. Guatemala, Ed. Saqb'e proyecto de educación maya bilingüe intercultural.

Nava, Fernando (1999). *El campo semántico del sonido musical p'urhépecha*. Colección científica, Instituto Nacional de Antropología, Distrito Federal.

Nussbaum, Luci y Amparo Tusón (1996). El aula como espacio cultural y discursivo, en Carlos Lomas, *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Barcelona, papeles de pedagogía Paidós.

Pipkin, Embón Mabel (1997). *Formación docente con los maestros un lugar posible*, Rosario, Homo sapiens.

Podestá, Siri Rossana (2000). *Funciones de la escuela en la cultura oral nahuatlaca*. Puebla, SEP

Pomar, Maribel (2001). *El dialogo y la construcción compartida del saber*. Ediciones octaedro, Barcelona

Rockwell, Elsie (1982). *Repensando la institución: una lectura de Gramsci*. México. DIE-IPN.

_____ (1993). *La etnografía como conocimiento local*. En el IV simposium interamericano de investigación. Organizado por la UNAM y la Universidad de Nuevo México. México. DIE-IPN.

Ros, Romero Ma. Del Consuelo (1981). *Bilingüismo y educación, un estudio en Michoacán*. México, INI - Ed. libros

Ruiz, Iglesias Magalys. (1999). *Didáctica del enfoque comunicativo*. Instituto Politécnico Nacional. México D. F.

SEP (1993). *Planes y programas de educación básica primaria*. Secretaría de Educación Pública. México.

_____ (1993). "El plan de estudios y el fortalecimiento de los contenidos básicos " en *plan y programas de estudio de educación básica primaria*. 1 edición, México, ed. SEP

_____ (1993). "Enfoque " en *plan y programas de estudio de educación básica primaria*, Secretaria de Educación Publica

_____ (1993). "Programas" en *plan y programas de estudio de educación básica primaria*. 1 edición, México, ed. SEP.

_____ (1995). *Guía del Maestro P'urhépecha jimpo primer ciclo*, México

_____ (1998). *Español tercer Grado. Actividades*, primera reimpresión, México

_____ (1999). Revista *PRONALEES*, No. 1; Enero-Marzo

_____ (1999). *P'urhépecha jimpo cuarto grado* México

_____ (1999). *Español Cuarto Grado. Actividades*, segunda reimpresión, México

_____ (1999). *Español Cuarto Grado. Lecturas*, segunda reimpresión, México

_____ y DGEI (1999). La enseñanza Bilingüe en; *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*. Dirección General de Educación indígena, México.

_____ (2000). *Fichero de actividades didácticas*, Español, México

_____ (2002). www.sep.gob.mx, página de Internet

Shulman, S. Lee (1997). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea, en Merlín C. Wittrock, *La investigación de la enseñanza I: Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Paidós Educador.

Silva, Castellón Elías (1995). "Cultura y escuela " en informe para SEP CONACYT. *Contenidos Étnicos Educativos y metodología didáctica una propuesta*. México, (inédito)

_____ (2000). *El aprendizaje y construcción de las matemáticas desde el contexto social, cultural y lingüístico en primer grado*, tesis de licenciatura, UPN, Zamora, Michoacán.

_____ (2004). "Lectura y escritura una formación en contexto intercultural" curso-taller Centro de Desarrollo Profesional de Maestros, Cherán, Michoacán, (material inédito)

Silvestri, Adriana y Guillermo Blank (1993). *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia*. Barcelona, Anthropos

Soto, Bravo Valente (1995). *Guía del Maestro Lengua Purépecha*, Michoacán Primer ciclo. Secretaria de Educación Pública. México

Stake R. E. (1999). *Investigación con estudios de casos*. Madrid. Morata

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Morata.

Stubbs, M. (1984). *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de la enseñanza*. Madrid. Cincel-Kapelusz.

_____y Delamont, S. (1978). *Las relaciones profesor alumno*. Barcelona. Oikos-Tau.

Tusón, Valls Amparo (1991). Iguales ante la lengua, desiguales en el uso, en Carlos Lomas, *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*: Barcelona, papeles de pedagogía Paidós.

_____ (1998). En aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua Lomas, Carlos y Osoro Andrés (compiladores). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Paidós, España.

Valentínez, Bernabé Ma. de la Luz (1982). *La persistencia de la lengua y cultura P'urhepecha frente a la educación escolar*. Tesis de licenciatura, SEP-INI, México.

Vargas, Delgadillo María Eugenia (1994). Educación e ideología: constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. *El caso de los maestros bilingües tarascos, 1964-1982*. CIESAS, México.

Viramonte, Magdalena (1996). *La nueva lingüística en la enseñanza media*. B. Aires Ed. Colihue 2° reimpresión

Woods, Peter (1998). *La escuela por dentro*, Barcelona, Paidós.

Zimmermann, Klaus (1998). Planificación de la identidad étnico-cultural y educación bilingüe para los amerindios en Julio Calvo y Juan Carlos Godenzi Compiladores, *Multilingüismo, y educación bilingüe en América y España*. Cuzco