

## **"Si al niño le preguntamos en su lengua qué paso, el niño sabe". Un análisis socio-antropológico sobre la implementación de un proyecto de Educación Intercultural Bilingüe**

**Autor:** Rodrigo Pallicer

**Pertenencia institucional:** Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires.

**E-mail:** rodrigopallicer@gmail.com

### **Introducción**

El presente artículo tiene su origen en las actividades desarrolladas en la asignatura de Educación Intercultural Bilingüe de la Licenciatura en Antropología Social de la Universidad Autónoma Metropolitana de México en 2015. Particularmente se reflexiona en torno a la participación en el proyecto T´arhexperakua<sup>1</sup> en escuelas<sup>2</sup> de las comunidades Purhepechas de San Isidro y Uringuitiro en Michoacán a través de categorías conceptuales provenientes del campo de la Antropología y la Educación. Por lo que se desarrollaran las experiencias vinculadas a la implementación de un proyecto educativo definido por los actores en clave intercultural y que atiende a las particularidades del contexto.

A lo largo de su historia Michoacán ha sido objeto de políticas diseñadas desde el Estado Mexicano orientadas al tratamiento de lo étnico en las escuelas. En principio se pueden identificar tres trayectorias: *el monoculturalismo, el multiculturalismo y el pluriculturalismo* (Hamel, 2000). En la primera se negaba la diversidad haciendo que las etnias se tengan que

---

<sup>1</sup>Denominación purépecha que significa Creciendo Juntos.

<sup>2</sup>El trabajo de campo se realizó en la escuela primaria "Miguel Hidalgo" de San Isidro y en la escuela primaria "Benito Juárez" de Uringuitiro en Michoacán México.

adscribir y asimilar al Estado de manera tajante. La segunda propone asimilarlas pero reconoce la diversidad como un problema. Por último el *pluriculturalismo* el cual ve la diversidad como un recurso enriquecedor de la sociedad en general. Las trayectorias plantean formas específicas de tratar la lengua materna (L1) de las poblaciones locales en contraposición a la castellana (L2). En la visión *monoculturalista* y *multiculturalista* se produce un proceso de asimilación forzada donde se rechaza la lengua materna (L1) y se impone la castellana como única (L2). En cambio en la *pluricultural* la lengua materna (L1) cobra importancia para la implementación y la enseñanza de la lengua castellana (L2) ya que se enseña esta última a través de la primera.

El proyecto de Educación Intercultural que se desarrolla en las escuelas se ubicaba dentro del *pluriculturalismo* lo que generó una ruptura con las formas en que se trataban los asuntos indígenas hasta mediados de los 90 en los pueblos de San Isidro y Uringuitiro. Además no sólo resultaba importante recuperar la lengua materna sino que también las particularidades socioculturales del contexto en el desarrollo e implementación de los diseños escolares. En principio ello significaba incorporar la presencia del lenguaje P'urhepecha al proceso educativo lo que planteaba desarrollar estrategias que tenían la intención de acercar a los niños a los saberes escolares y al castellano a partir de la cosmovisión del grupo étnico.

A continuación el trabajo se divide en cuatro apartados. En el primero se desarrollan los aspectos teóricos-metodológicos focalizando en las categorías utilizadas y las formas por las cuales se abordó la investigación. En el segundo se hace una breve mención al proyecto T'arhexperakua implementado en las escuelas. En el tercero se desarrolla algunas experiencias al visitar las escuelas. Por último las consideraciones finales.

### **Aspectos teórico-metodológicos.**

Para comenzar resulta necesario recuperar las investigaciones realizadas por Rockwell en las escuelas rurales de México. En este sentido define que ellas se encuentran permeadas y atravesadas por el contexto lo

cual incide en la configuración de su "vida cotidiana"<sup>3</sup> constituyéndose en: "*lugares de intersección de redes y procesos que rebasan los límites físicos e institucionales del espacio escolar.*"(Rockwell, 2005, pp. 36). Al abordar lo cotidiano indagamos en las existencias de cada escuela y las formas por las cuales los sujetos transforman, reproducen, y conocen la "*realidad escolar*" (Rockwell, 1996). En las escuelas P'urhépechas se observaba que su cotidianeidad se configuraba a partir de las experiencias de los docentes, alumnos, investigadores y las familias que formaban parte de la comunidad. Para comprender la forma en que esto ocurría resulta pertinente incorporar al análisis las categorías de *apropiación* y *resistencia* (Rockwell, 2011).

Adquiere importancia la categoría de *apropiación*<sup>4</sup> (Rockwell, 2005). A partir de ella es posible analizar las formas por las cuales los sujetos estructuran y configuran su vida cotidiana a partir de los sentidos y representaciones que realizan sobre "*su mundo*" (Rockwell, 2005). En las escuelas se generan diferentes formas de apropiación en el que no solo los estudiantes se apropiaban de los saberes propuestos por el profesor sino que este también se apropiaba de los saberes entorno a la lengua y cosmovisión de sus alumnos.

La cuestión planteada anteriormente nos sirve para reflexionar en torno a cómo se producían los procesos de aprendizaje. Para indagar en ello los aportes Bárbara Rogoff (1993) son pertinentes ya que propone las categorías de *aprendizaje*, *participación guiada* y *apropiación participativa*. Estas se entienden como procesos inseparables los cuales nos ayudan a pensar cómo los sujetos son guiados y a la vez participan dentro de determinadas lógicas de aprendizaje. Esto permite ver cómo los maestros y los alumnos interactúan en procesos de enseñanza-aprendizaje en donde ambos aprenden y no solo se baja un contenido de un emisor a un mero receptor. En este sentido los

---

<sup>3</sup> En este sentido la vida cotidiana incluye "conjuntos de actividades, característicamente heterogéneos, emprendidos y articulados por sujetos particulares." (Rockwell, 1996:11).

<sup>4</sup> Concepto que recupera Rockwell de Chartier el cual plantea que la apropiación es un fenómeno que se ubica en los conflictos sociales por la hegemonía de los bienes culturales.

aprendizajes de los estudiantes en torno a su lengua y comunidad les servían a los docentes para: poder comunicarse, reconocer la lengua de los estudiantes y poder conceptualizar la cosmovisión de la comunidad.

Otra categoría que cobra importancia es la de *resistencia* (Rockwell, 2005) la cual nos sirve para observar cómo la comunidad diseña e implementa un currículum acorde a las características del contexto contraponiéndose al implementado históricamente. A continuación ahondaremos en estas cuestiones

### **El proyecto T´arhexperakua.**

El proyecto se elaboró en el año 1998 con el objetivo de reconocer las competencias y uso de la L1 para que los niños se apropien de los contenidos escolares y la L2. Mediante esta propuesta la L2 es introducida en las escuelas de Michoacán como segunda lengua a través de la utilización de un programa específico. Dicha implementación significa para los actores contraponerse a las formas políticas e históricas con las que se abordaron estos asuntos haciendo valer la lengua materna en lugares donde la enseñanza castellana fue el principal método de asimilación (Hamel, 2000). De esta manera el programa destaca la importancia de permitir que los niños hablen la lengua P´urhepecha en la escuela demostrando que facilita la apropiación de los contenidos que previamente se enseñaban en español.

El proyecto fue pensado y creado por directivos de las escuelas y miembros de la comunidad P´urhepecha en 1995: *"...los fundadores del proyecto escolar habían formado un equipo (...) no esperaron que algún día, desde arriba, desde algún lugar remoto del sistema de educación indígena, les llegaran las soluciones perfectas, las que seguramente estarían esperando hasta el día de hoy. En cambio, tomaron las cosas en sus manos y arrancaron su proyecto propio con escasos recursos y poca experiencia al comienzo."* (Hamel, 2010, pp.114). Fue durante el tercer año del proyecto que se produjo el primer acercamiento de un grupo de investigadores de la Universidad Autónoma Metropolitana y la Universidad Pedagógica Nacional. Uno de sus referentes planteaba que las escuelas se caracterizan: *"... por la alta vitalidad*

*del p'urhepecha en todas las actividades en las comunidades y porque los alumnos eran prácticamente monolingües cuando llegaban a la escuela.*" (Hamel, 2010, pp.115). En este primer acercamiento los investigadores decidieron colaborar y dar herramientas para la formación y puesta en marcha del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas.

El proyecto proponía:

"... ofrecer un currículo mucho más adecuado a las necesidades de la población escolar que promete una mayor calidad y un éxito escolar para lograr el objetivo declarado de un desarrollo intercultural y un bilingüismo enriquecedor. Para lograr este fin, reelabora, activa y sistematiza la propia cultura ancestral, sus valores, prácticas, saberes y, como núcleo su lengua" (Hamel, 2010, pp. 132).

T'arhexperakua buscaba ser ejemplo de aplicación en otros contextos mexicanos con su propuesta de un currículo que tuviera la enseñanza del español como segunda lengua. Este planteaba que la escuela debía dividirse en cuatro horas diarias con tres horas en donde se repartiera: lecto-escritura, matemáticas y lengua indígena en L1 y una hora de enseñanza del español<sup>5</sup>. Pellicer y Rockwell (2003) analizan este tipo de propuesta educativa en Puno donde los alumnos al desarrollar habilidades en su lengua materna podían transferirla con éxito a la segunda lengua. Ambos proyectos (El de Puno y Michoacán) presuponen la interdependencia de la L1 y la L2 siguiendo los planteamientos del modelo de competencia común subyacente (Pellicer y Rockwell, 2003). Según las autoras este modelo permite postular la transferencia de estrategias y habilidades de una lengua a otra sin olvidar el papel determinante que juega en el proceso de adquisición de la membrecía a un grupo dominante a uno dominado.

### **Visitando las escuelas.**

Cuando llegamos a la comunidad el director junto a dos maestros

---

<sup>5</sup> Esto se basa en el principio de la educación bilingüe moderna de "aprendizaje integrado de contenidos curriculares y lenguas" (Hamel, 2000).

organizaron una reunión para presentarnos el proyecto que estaban implementando. En esa primera charla focalizaron en que: "si al niño le preguntamos en su lengua qué pasó, el niño sabe. En este sentido, ¿cómo aprovechamos la potencialidad del niño para que luego se abstraiga del conocimiento científico que implica la L2?" (Maestro 1). Cuestión que buscaba diferenciarse de las formas por las cuales ellos habían aprendido en su paso como estudiantes. En este sentido comentaban que el proyecto buscaba: "Darle esa facilidad de comprender las cosas y no únicamente llenarlo de manera mecánica, que se memorice el tallo, que se memorice la raíz, hojas, que lo escriba 100 veces para lograr la asimilación. Esa es la estructura que se tiene que usar para poder alcanzar al conocimiento científico (...) eso lo puede transferir en inglés, en francés, comprendiendo la base del conocimiento que ya trae consigo el niño". En esta presentación también se encontraban maestros, maestras y miembros de la comunidad. Más allá de que había alrededor de 10 personas tan solo hablaban tres los cuales habían creado y estado desde la implementación del proyecto.

Un ejemplo que nos puede ayudar a comprender lo planteado en torno al programa tiene que ver con las formas por las cuales se enseña la reproducción humana utilizando de ejemplo la de las plantas: "hay dos maneras de reproducir las plantas, que el niño lo hace constantemente en su casa, lo ve en el campo, que no es como la ciudad que el niño está encerrado y el niño ve prácticamente las cosas por internet, el niño de campo conoce que las plantas se propagan por semilla, por reproducción asexual. Lo que queremos es que el niño transfiera el aprendizaje que lleva consigo desde su casa, que lo transfiera en L2" (Maestro 1). Esto último nos puede ayudar a entender los objetivos que tiene este programa vinculados a hacer valer los saberes de la comunidad para así poder lograr el entendimiento de otros aprendizajes.

Cuando observe las clases de un sexto año el orden y la ubicación de los estudiantes en el espacio era diferente al de otras escuelas en las cuales había trabajado. Los y las estudiantes se encontraban ubicados contra la pared en pupitres unos al lado de los otros sin darse la espalda. A la vez la

maestra los había ubicado niña-niño-niña-niño para lograr según ella un mayor orden en los jóvenes. Luego este orden se iba a dismantelar al inicio de las actividades en donde se denotaban agrupamientos entre los hombres por un lado y las mujeres por otro.

Durante el desarrollo de la clase se producían apropiaciones de los maestros en torno al idioma Purépecha. Es entonces cuando por momentos el maestro solía preguntarles a los estudiantes el significado en castellano de determinadas palabras: "¿Cómo digo pelota?" a lo que los estudiantes le respondían. Los alumnos hablaban la mayor parte del tiempo en P'urhepecha, a diferencia de los maestros, los cuales en algunos casos provenían de otras zonas fuera de la comunidad. La maestra del curso observado reconocía que le costaba asimilar el idioma de los estudiantes ya que trabajaba desde hace cinco años en la comunidad (era de otro pueblo) y que también los estudiantes tenían grandes dificultades a la hora de leer y escribir el castellano. A esto lo observábamos cuando los alumnos comenzaron a trabajar en grupo elaborando fichas de contenidos en castellano sobre la inmigración y emigración en donde mezclaban en su actividad la L1 y la L2. Es decir que cuando desconocían el significado de alguna palabra la ponían en su lengua materna. La elaboración de estas fichas se hizo fuera del salón ya que la maestra comentaba que: "los chicos no se aburran ni se cansen de estar encerrados ya que iban a tratar de que aprendan castellano" buscando que estén cómodos con la actividad".

El aula continuamente tenía jóvenes parados y conversando mientras realizaban la actividad. A la vez no había barreras entre el afuera y el adentro del aula ya que la puerta se presentaba continuamente abierta asomándose por momento niños que se quedaban observando a la maestra o a los propios alumnos de sexto. Por otro lado los jóvenes podían salir cuando quisieran al baño. Las paredes del salón se encontraban adornadas con diferentes afiches en donde se destacaban un afiche (en castellano y p'urhepecha) que hablaba sobre la inmigración y emigración entre México y los Estados Unidos.

### **Consideraciones finales.**

Esta investigación me ayudó a vislumbrar cómo las escuelas son atravesadas por los contextos sociales en donde se encuentran. Estas se configuran como espacios en donde se ponen en marcha políticas de reivindicación y reconocimiento en torno a lo étnico. En este caso los maestros e investigadores juegan un rol central en la elaboración de programas y currículos escolares.

A lo largo de la experiencia se observó que los maestros representaban al "conocimiento científico" como un conocimiento de lo occidental o lo moderno a diferencia del tradicional. Proceso que se intenta revertir con la elaboración de currículos y actividades, pero que entra en tensión con la formación ideológica y profesional que han tenido los maestros los cuales son hijos de ese "viejo" modelo.

También se vislumbró el rol que adquieren algunos actores siendo los que llevan la palabra de la comunidad y la de los maestros. Esta cuestión nos habla de la creación de élites étnicas letradas que son capaces de negociar en redes hegemónicas y no hegemónicas haciendo de intermediarios políticos culturales en diferentes niveles a escala local y global. Esto los ubica en posiciones de prestigio ya que se posicionan como creadores de discursos, proyectos y programas de reivindicación étnica en sus comunidades escolares. Estas redes son los tejidos sobre los que se definen proyectos educativos específicos como experiencias interculturales construidas y negociadas con la participación de la intelectualidad nativa.

En concordancia con lo planteado anteriormente resulta necesario ver a las comunidades de manera diacrónica las cuales se encuentran atravesadas por las influencias de la globalización y de los nuevos movimientos de reivindicación étnica. Esto da un sostén político y de lucha al movimiento trabajado en esta investigación. De esta manera no hay que dejar de vislumbrar el rol político que tiene la Antropología y los docentes en la creación de programas de educación que beneficien al reconocimiento y reivindicación de los sectores subalternos.

Por último quiero mencionar que estas observaciones se desarrollaron en un tiempo muy breve y su fin es intentar ser un inicio para futuras

investigaciones e interrogantes en campos educativos permeados por luchas y reivindicaciones de grupos sociales que históricamente han sido asimilados a lenguas hegemónicas.

## **Bibliografía**

- González Apodaca, E. (2009). *Los Profesionistas Indios En La Educación Intercultural. Etnicidad, Intermediación Y Escuela En Territorio Mixe*. Universidad Autónoma Metropolitana. México: Editorial Juan Pablos.
- Hamel, W. (2010). "Hacia la construcción de un proyecto escolar de EIB. La experiencia p'urhepecha: investigación y acción colaborativa entre escuelas e investigadores", en: *Actas del VIII Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe*. Buenos Aires: Ministerio de Educación & UNICEF, 113-135.
- Rockwell, E. (2005). "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurre en ámbitos escolares", en: *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 1, pp. 28-38. Barcelona: Pomares.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rogoff, B. (1997). "Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje", en: Wertsch, J.; del Río, P. y Alvarez, A. (Eds.) *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Pellicer, D. y Rockwell, E. (2003). "¡Atájamelo ese llama! La apropiación del castellano en las escuelas bilingües de Puno", en: Jung, I. y López, L.E. (eds). *Abriendo la escuela. Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*, Madrid: Morata.