



UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA**

**La lengua y la cultura P'urhépecha en la práctica docente en escuelas
bilingües interculturales**

**TESIS
PARA OBTENER EL TÍTULO DE
Maestra en Psicología
PRESENTA
Elvira Méndez Bautista**

DIRECTORA: Dra. Ana María Méndez Puga

INTEGRANTES DE COMITÉ DE ASESORES

**Dra. María de Lourdes Vargas Garduño
Dra. Nelva Denise Flores Manzano
Dra. Luz Ma. Lepe Lira
Dra. María Elena Rivera Heredia**

MORELIA, MICHOACÁN, FEBRERO 2021



**UNIVERSIDAD MICHOACANA DE SAN NICOLÁS DE HIDALGO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO
MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA**

**La lengua y la cultura P'urhépecha en la práctica docente en escuelas bilingües
interculturales**

**TESIS
PARA OBTENER EL TÍTULO DE
Maestra en Psicología**

**PRESENTA
Elvira Méndez Bautista**

DIRECTORA: Dra. Ana María Méndez Puga

Doctora en filosofía y Ciencias de la Educación

INTEGRANTES DE COMITÉ DE ASESORES:

Dra. María de Lourdes Vargas Garduño

Dra. Nelva Denise Flores Manzano

Dra. Luz Ma. Lepe Lira

Dra. María Elena Rivera Heredia

MORELIA, MICHOACÁN, FEBRERO, 2021

Agradecimientos

La gratitud ha sido una de las características heredadas de las culturas indígenas y gracias a ello he aprendido a ser agradecida con todas las personas que han estado en mi vida, ya que sin ellos yo no sería lo que ahora soy. Por ello agradezco a mi hermosa Barbarita y a mi padre por darme la vida y permanecer a mi lado durante todo este tiempo, al igual que a mi esposo, hijos e hijas (Jhordi, Erandi, Mintsita y Joskua) por esperar mientras su madre cumplía uno de sus sueños. Fueron tiempos difíciles que sembraron muchas cosas en mi mente y alma, pero que gracias a ellos he logrado lo que pocas mujeres indígenas casadas logran. A su vez quiero agradecer a mis familiares, maestros, amigos y compañeros por apoyarme incondicionalmente en este trayecto de vida; a mis tíos, hermanas, hermanos, cuñadas, suegros, académicos y funcionarios que impulsaron este proyecto.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) por la oportunidad que me brindó para realizar la maestría por medio de la beca destinada a mujeres indígenas, ya que sin ese apoyo no sería posible realizar la presente investigación. A los asesores que estuvieron a mi lado y compartieron sus conocimientos conmigo desde el primer día que yo llegue a la maestría, gracias Doctoras y Doctores, han sido para mi, no solo mis asesores, han sido mis compañeros, guías y amigos que me dieron la mano y no me dejaron caer, ni en el ámbito educativo ni en mi vida personal, parece sencillo pero realizar una maestría de este nivel fue una tarea difícil que me llevó a vivir momentos complicados, pero que gracias a las personas que se encontraban a mi alrededor pude salir adelante. Un abrazo a esa bendición que no conocí, pero que estará presente en mi vida, sé que está allí y que me cuida desde lejos.

A mi Dra. Ana y mis lindas lectoras, les agradezco la confianza y el tiempo que me dedicaron, que fue más allá de su asesoría, todas ellas grandes mujeres que jamás olvidaré, a las que les guardo un profundo respeto y admiración por el trabajo que realizan en favor a la formación de nuevos investigadores. A mis compañeros maestros de comunidades indígenas por brindarme las facilidades y permitirme realizar este trabajo de investigación. Gracias a todas las personas que han estado a mi lado, por todo el amor, confianza, cariño y respeto que me han mostrado durante mi vida. “MUCHAS GRACIAS”

Contenido

Agradecimientos	3
Resumen	12
Introducción	14
Planteamiento del problema	16
Justificación	17
CAPÍTULO I. Vitalidad lingüística en México	20
1.1. La vitalidad lingüística	20
1.2. Factores que intervienen en la pérdida de las lenguas	21
1.3. Estudios realizados sobre la vitalidad lingüística	29
1.4. Estudios de vitalidad lingüística en el estado de Michoacán	33
1.5. Los pueblos originarios en México y la presencia de lenguas indígenas en la actualidad	34
1.6. El estado de Michoacán y la presencia de poblaciones indígenas	36
1.7. Características generales del sistema educativo en el estado de Michoacán	42
1.8. Informe en cuanto a pobreza y evaluación en el estado de Michoacán, del Consejo Nacional de Evaluación (CONEVAL, 2018)	43
CAPÍTULO II. El Sistema Educativo para los Pueblos Originarios, una Realidad en el País	45
2.1. La conformación del sistema de educación indígena	45
2.2. La estructura del sistema educativo nacional de acuerdo con el informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEE (2019)	54
2.3. Indicadores de logro académico por nivel educativo y los índices de analfabetismo en México	57
2.4. Educación Media Superior y Superior	59
2.5. Diferencias educativas entre población indígena y la no indígena	60
2.6. Resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) 2014-2015	63
CAPÍTULO III. La práctica docente en escuelas interculturales	65
3.1. El uso de la lengua indígena en la práctica educativa de escuelas interculturales indígenas	65
3.2. La importancia del uso de las lenguas indígenas en el ámbito educativo	69
3.3. Importancia de la lengua indígena en la cultura y la transmisión de conocimientos ancestrales	75
3.4. Importancia de la lengua indígena en el ámbito psicológico	76

3.5. La formación docente en educación indígena.	77
3.6. Instituciones de formación docente para el medio indígena en Michoacán	80
3.7. Plan y programa de estudios para la educación básica en México	85
3.8. Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica 2017	87
CAPÍTULO IV. El sistema educativo del estado de Michoacán	90
4.1. La estructura del sistema de educación en el estado de Michoacán	90
4.2. Matrícula del sistema de educación en el estado de Michoacán	93
4.3. Instituciones de Educación Indígena presentes en el estado de Michoacán y las Características educativas de la población indígena	95
4.4. Programa de Educación Primaria para los Pueblos Originarios de Michoacán (PEPPOMICH)	101
CAPÍTULO V. El Diagnóstico lingüístico de la lengua p'urhépecha. Una propuesta de las autoridades y docentes al servicio de la DGEI en el estado de Michoacán	104
5.1 Conclusiones del diagnóstico y su relevancia para este trabajo	113
CAPÍTULO VI. Método	114
6.1. Pregunta de investigación	116
6.2. Hipótesis	116
6.3. Objetivo General	117
6.4. Objetivos específicos:	117
6.5. Diseño metodológico	117
6.6. Perspectiva cualitativa	118
6.7. Perspectiva cuantitativa	120
6.8. Contexto	120
6.9. Participantes	121
6.10. Técnicas e instrumentos	121
6.11. Procedimiento	122
6.12. Consideraciones éticas.	122
CAPÍTULO VII. Resultados	123
Fase 1. El Municipio de Chilchota	123
7.1.1. Características generales del municipio de Chilchota en el estado de Michoacán	123
7.1.2. Servicios de salud	124

7.1.3	Características educativas	126
7.1.4	Dinámicas culturales y Lengua indígena	129
7.1.5.	Servicios de atención a personas con barreras en el aprendizaje	130
Fase 2.	La perspectiva del profesorado	131
7.2.1.	Práctica docente	131
7.2.2.	En la práctica docente: limitantes para uso de la lengua indígena	134
7.2.3.	Parámetros para evaluar la lengua indígena	136
7.2.4.	Criterios para evaluar la lengua indígena	136
7.2.5.	Relevancia del uso de la lengua p'urhépecha en el proceso de enseñanza y de aprendizaje	137
7.2.6.	Actitud de niñas y niños cuando se trabaja en lengua indígena	139
7.2.7.	Aprendizaje de la lengua indígena	140
7.2.8.	Procesos de adaptación en escuelas no bilingües.	142
7.2.9.	Profesionalización del uso de la lengua indígena	143
7.2.10.	Ingreso a la docencia	147
7.2.11.	Diagnóstico de habilidades lingüísticas en lengua indígena, para el ingreso a la formación docente.	150
7.2.12.	Necesidad de apoyo en relación al desarrollo de habilidades lingüísticas en los docentes en servicio	151
7.2.13.	Discriminación	151
7.2.14.	Relevancia de la lengua indígena para padres y madres ¿Cómo lo expresan?	154
7.2.14.	Función del docente y de la escuela en la preservación de la lengua indígena	155
7.2.15.	Propuestas para el mantenimiento de la lengua indígena	158
Fase 3.	La zona escolar 509 de la cañada de los once pueblos, escuelas, docentes, alumnos	159
7.3.1.	Características generales de la zona escolar	159
7.3.2.	Actividades realizadas por docentes y ATPs de la zona	163
7.3.3.	Zopoco y el uso de la lengua indígena en los diferentes contextos	172
7.3.4	Comunidad indígena de Acachuén.	184
7.3.5.	Comunidad indígena de Ichán	195
7.3.6.	Comunidad indígena de Santa María Tacuro.	210
CAPITULO VIII.	Discusión	226
CONCLUSIONES		235

Referencias	238
Apéndices	248
Apéndice 1 Talleres para la aplicación del cuestionario para docentes de la zona escolar 509	248
Apéndice 2: Guía de observación	249
Apéndice 3 Cuestionario	256

Índice de figuras

<i>Figura 1. Uso de la LI en diferentes contextos. Elaboración propia con base a fuente INEGI, 2010</i>	29
<i>Figura 2. Hablantes de LI en México de 1920-2010. Elaboración propia basada en los resultados de la encuesta intercensal (INEGI, 2015)</i>	35
<i>Figura 3. Lenguas indígenas con mayor población de hablantes en México. Elaboración propia con datos de la encuesta intercensal (INEGI, 2015)</i>	36
<i>Figura 4. Personas hablantes de LI en el estado de Michoacán de 1895 a 2010. Elaboración propia con datos de INEGI, 2010</i>	40
<i>Figura 5. Porcentaje de lenguas indígenas en Michoacán. Elaboración propia con datos de la encuesta intercensal (INEGI, 2015)</i>	41
<i>Figura 6. Cobertura de educación básica en México. Elaboración propia con datos (INEE, 2019)</i>	56
<i>Figura 7. Matrícula del Sistema Educativo Mexicano. Elaboración propia con datos INEE, (2019)</i>	56
<i>Figura 8. Nivel escolaridad y analfabetismo en México. Elaboración propia con datos del INEE, 2019. pág. 154</i>	58
<i>Figura 9. Porcentaje de estados con mayor índice de analfabetismo. Elaboración propia con base a resultados (INEE, 2019)</i>	59
<i>Figura 10. Porcentaje de analfabetismo de acuerdo a grupo de edad entre la población indígena y no indígena a nivel nacional. Elaboración propia con datos INEGI, 2015</i>	61
<i>Figura 11. Perfil de estudiantes de educación primaria de acuerdo al tipo de institución educativa. Elaboración propia con datos, INEE, 2019</i>	62
<i>Figura 12. Resultados PLANEA SEN (2018) de estudiantes de educación primaria. Elaboración propia con datos del INEE, 2019. Pág. 453</i>	64
<i>Figura 13. Docentes de educación indígena en México. Elaboración propia con datos de la estadística final 2009-2010. Citada en Sandoval, 2013</i>	92
<i>Figura 14. Sistema educativo del estado de Michoacán. Elaboración propia con datos de la estadística final de la SEP, 2017</i>	93
<i>Figura 15. Matrícula de estudiantes por nivel y sistema educativo en Michoacán. Elaboración propia con datos de estadística final. SEP, 2017</i>	94
<i>Figura 16. Docentes del sistema educativo del estado de Michoacán. Elaboración propia con datos del formato 911 ciclo escolar 2016.2017, SEP</i>	94
<i>Figura 17. Planteles del sistema educativo del estado de Michoacán. Elaboración propia con base al formato 911, SEP, 2016-2017</i>	95
<i>Figura 18. Instituciones de educación indígena en el estado de Michoacán. Elaboración propia con datos de la estadística final, 2018-2019 de la DGEI</i>	96
<i>Figura 19. Matrícula de alumnos en escuelas de educación indígena en el estado de Michoacán. Elaboración propia con datos de la estadística final 2018-2019 de la DGEI</i>	97
<i>Figura 20. Servicios de apoyo a la educación indígena en el estado de Michoacán. Elaboración propia con base a la estadística final 2018-2019</i>	98

<i>Figura 21. Escolaridad de la población de 15 años y más en el estado de Michoacán. Elaboración propia con datos de INEGI, 2015.....</i>	<i>99</i>
<i>Figura 22. Índice de analfabetismo en el estado de Michoacán. Elaboración propia con datos de INEE, 2019</i>	<i>100</i>
<i>Figura 23. Programa de Educación Primaria para los Pueblos Originarios de Michoacán (PEPPOMICH)</i>	<i>101</i>
<i>Figura 24. Porcentaje de afiliación a los servicios de salud. Elaboración propia con datos INEGI, 2011.</i>	<i>124</i>
<i>Figura 25. Distribución de la población de acuerdo con el nivel de escolaridad en el municipio de Chilchota. Elaboración propia con datos INEGI, 2011.....</i>	<i>128</i>
<i>Figura 26. Importancia de la LI en la formación profesional. Elaboración propia.</i>	<i>132</i>
<i>Figura 27. Importancia de la LI para la formación profesional</i>	<i>133</i>
<i>Figura 28. Limitantes con el uso de la LI en la práctica educativa. Elaboración E. M. B.</i>	<i>135</i>
<i>Figura 29. Criterios para la evaluación de la LI. Elaboración propia</i>	<i>136</i>
<i>Figura 30. Importancia de la LI en el proceso de enseñanza aprendizaje. Elaboración propia</i>	<i>139</i>
<i>Figura 31. Actitudes positivas y negativas con el uso de la LI. Elaboración propia.....</i>	<i>140</i>
<i>Figura 32 El uso de la LI en el núcleo familiar. Elaboración propia.</i>	<i>141</i>
<i>Figura 33. Existencia de primarias bilingües cuando los docentes en servicio cursaron su educación básica. Elaboración propia</i>	<i>141</i>
<i>Figura 34. Dificultades presentadas al cursar la educación secundaria en escuelas no bilingües. Elaboración propia</i>	<i>143</i>
<i>Figura 35. Uso de la LI en la formación profesional. Elaboración propia.</i>	<i>144</i>
<i>Figura 36. asignatura de la LI en la formación profesional. Elaboración propia.....</i>	<i>144</i>
<i>Figura 37. Dificultades para hablar la LI indígena en instituciones de formación profesional. Elaboración propia ..</i>	<i>145</i>
<i>Figura 38. Dificultades en instituciones de formación profesional por no hablar el español. Elaboración propia</i>	<i>146</i>
<i>Figura 39. Elección de la docencia. Elaboración propia.</i>	<i>148</i>
<i>Figura 40. Mecanismos de ingreso al servicio profesional docente. Elaboración propia.</i>	<i>150</i>
<i>Figura 41. Diagnóstico de habilidades lingüísticas en LI para el ingreso a la SEP. Elaboración propia.....</i>	<i>150</i>
<i>Figura 42. Necesidades de apoyo en el desarrollo de habilidades lingüísticas en LI. Elaboración propia.....</i>	<i>151</i>
<i>Figura 43. Discriminación por ser docente de educación indígena. Elaboración propia</i>	<i>152</i>
<i>Figura 44. Estímulo por ser docente de educación indígena. Elaboración propia.....</i>	<i>153</i>
<i>Figura 45. Contenidos en los planes y programas educativos en relación a estudiantes de comunidades indígenas.</i>	<i>153</i>
<i>Figura 46. Valoración de la LI en instituciones de nivel superior. Elaboración propia.</i>	<i>154</i>
<i>Figura 47. Respuestas emitidas en relación a la cantidad de hablantes de LI. Elaboración propia.</i>	<i>157</i>
<i>Figura 48. Desarrollo de las habilidades lingüísticas en alumnos egresados del sistema de educación indígena. Elaboración propia</i>	<i>158</i>
<i>Figura 49. Instituciones educativas de educación indígena en la zona escolar 509. Elaboración propia con datos del formato 911 de la supervisión escolar.</i>	<i>160</i>
<i>Figura 50. Instituciones formadoras de docentes de la zona escolar 509. Elaboración propia</i>	<i>161</i>
<i>Figura 51. Distribución del personal de la zona escolar 509 de acuerdo a las funciones académicas y administrativas. Elaboración propia</i>	<i>162</i>
<i>Figura 52. Perfil académico de los docentes de la zona escolar 509. Elaboración propia</i>	<i>163</i>
<i>Figura 53. Resultados de la evaluación del español en alumnos de la zona escolar 509. Elaboración propia con datos de la supervisión escolar</i>	<i>165</i>
<i>Figura 54. Resultados de la evaluación de la LI en alumnos de la zona escolar 509. Elaboración propia con datos de la supervisión escolar</i>	<i>166</i>
<i>Figura 55. Instituciones educativas de la comunidad de Zopoco. Elaboración propia con datos del INEE, 2015</i>	<i>175</i>
<i>Figura 56. Porcentaje de alumnos por nivel educativo en la comunidad de Zopoco. Elaboración propia con datos del INEE, 2015</i>	<i>176</i>

<i>Figura 57. Instituciones educativas en la comunidad de Acachuén. Elaboración propia con datos del INEE, 2015 ..</i>	185
<i>Figura 58. Porcentaje de alumnos por nivel educativo en la comunidad de Acachuén. Elaboración propia con datos del INEE, 2015</i>	186
<i>Figura 59. Instituciones educativas de la comunidad de Ichán</i>	196
<i>Figura 60. Porcentaje de Alumnos por nivel educativo en la comunidad de Ichán. Elaboración propia con datos del INEE, 2015</i>	197
<i>Figura 61. Instituciones educativas de la comunidad de Tacuro. Elaboración propia con datos del INEE, 2015</i>	211
<i>Figura 62. Porcentaje de Alumnos, por nivel educativo en la comunidad de Tacuro. Elaboración propia con datos del INEE, 2015</i>	212

Índice de Imágenes

<i>Imagen 1. Distribución de horas semanales y anuales por asignatura en 1°, 2° y 3° grado de primaria. De acuerdo al plan y programa de estudios (2011)</i>	86
<i>Imagen 2. Distribución de horas anuales y semanales de 4°,5° y 6° de primaria, de acuerdo a plan y programa de estudios, (2011).....</i>	87
<i>Imagen 3. Distribución de horas en 1° y 2° grado de primaria de acuerdo al plan y programa 2017</i>	88
<i>Imagen 4. Distribución del horario de trabajo semanal para 3°de acuerdo al plan y programa de estudios de educación básica 2017.</i>	88
<i>Imagen 5. Distribución de los horarios de trabajo en los grados de 4°, 5° y 6° grado de primaria de acuerdo al plan y programa educativo 2017.....</i>	89
<i>Imagen 6. Instrumentos de evaluación para la comprensión oral. Autor. E.M.B.....</i>	109
<i>Imagen 7. Instrumento de evaluación para la producción escrita. Autor E.M.B.....</i>	110
<i>Imagen 8. Resultados de la comprensión oral. Elaboración propia con base en los resultados del diagnóstico lingüístico de la LI.....</i>	111
<i>Imagen 9. Resultados de la producción oral. Elaboración propia con base en resultados del diagnóstico lingüístico de la LI.....</i>	111
<i>Imagen 10 Resultados del diagnóstico lingüístico en la LI (comprensión escrita). Elaboración propia.</i>	112
<i>Imagen 11. Resultados de diagnóstico lingüístico en LI en producción indígena. Elaboración propia</i>	113
<i>Imagen 12. El material didáctico empleado en los salones de clases es mayormente en español. Autor E.M.B.....</i>	137
<i>Imagen 13. Encuentro del juego de huarhukua en la zona escolar 509. Autor E.M.B..</i>	171
<i>Imagen 14. Anuncios publicitarios elaborados por los alumnos en una campaña para la erradicación de la basura dentro de la comunidad de Zopoco. Autor. E.M.B.</i>	173
<i>Imagen 15. Carteles informativos en el centro de salud de la comunidad de Zopoco. Autor E.M.B.....</i>	174
<i>Imagen 16. Danza el pescado por el personal docente de la escuela primaria Ricardo flores Magón de la comunidad de Zopoco. Autor. E. M.B.....</i>	177
<i>Imagen 17. Juego de huarhukua en la escuela primaria Ricardo flores Magón de la comunidad de Zopoco. Autor E. M.B.....</i>	179
<i>Imagen 18. Material didáctico de apoyo dentro del salón de clases del grupo de segundo grado. Autor E. M. B</i>	181
<i>Imagen 19. Libros de apoyo en el salón de clases, grupo de tercer grado. Autor E.M.B.</i>	182
<i>Imagen 20. Textos informativos dentro del salón de clases del grupo de segundo grado. Autor E. M. B.</i>	183
<i>Imagen 21. Textos informativos en la comunidad de Acahuén, Autor E. M. B</i>	187
<i>Imagen 22. Trabajos del grupo de cuarto grado en la comunidad de Acachuén. Autor E.M.B.</i>	190
<i>Imagen 23. Horarios y planeación didáctica de cuarto grado. Autor E.M.B.</i>	191
<i>Imagen 24. Evaluación de trabajos en clases. Autor E.M.B.</i>	192
<i>Imagen 25. Libros de apoyo para quinto grado de primaria. Autor E.M.B.</i>	194

<i>Imagen 26. Horarios de clases del grupo de 5° de la comunidad de Acachuén. Autor E.M.B.</i>	<i>195</i>
<i>Imagen 27. Textos informativos y elaboración de alcancías en la comunidad de Ichán. Autor. E.M.B. y elaboración de artesanías.....</i>	<i>198</i>
<i>Imagen 28. Textos informativos en la comunidad de Ichán. Autor E.M.B.</i>	<i>199</i>
<i>Imagen 29. Textos informativos en la escuela primaria Lázaro Cárdenas de la localidad de Ichán. Autor E.M.B.....</i>	<i>201</i>
<i>Imagen 30. Elaboración del periódico mural en la escuela primaria lázaro cárdenas de la comunidad de Ichan. Autor E.M.B.</i>	<i>202</i>
<i>Imagen 31. Trabajos en el aula de primer grado de la escuela primaria Lázaro Cárdenas de la comunidad de Ichán. Autor E. M. B.</i>	<i>204</i>
<i>Imagen 32. Planeación didáctica del grupo de primer grado de la escuela primaria Lázaro Cárdenas de la comunidad de Ichán. Autor E. M. B.....</i>	<i>205</i>
<i>Imagen 33. Trabajos evaluados en el grupo de primer grado de la escuela primaria Lázaro Cárdenas de la comunidad de Ichán. Autor E. M. B.</i>	<i>206</i>
<i>Imagen 34. Libro de apoyo en el grupo de sexto grado de la escuela primaria Lázaro Cárdenas de la comunidad de Ichán. Autor E. M. B.</i>	<i>208</i>
<i>Imagen 35. Planeación didáctica y horario de clases del grupo de sexto grado de la escuela primaria Lázaro Cárdenas de la comunidad de Ichán. Autor E. M. B.</i>	<i>209</i>
<i>Imagen 36. Textos escritos en lengua indígena en el grupo de sexto grado de la escuela primaria Lázaro cárdenas de la comunidad de Ichán. Autor E. M. B.....</i>	<i>210</i>
<i>Imagen 37. Reunión de madres de familia en el grupo de sexto grado de la escuela primaria Gral. Ignacio Zaragoza en la comunidad de Tacuro. Autor. E.M.B.....</i>	<i>213</i>
<i>Imagen 38. Anuncios publicitarios en la comunidad de Tacuro. Autor E. M. B.</i>	<i>214</i>
<i>Imagen 39. Periódico mural de la Esc. primaria Gral. Ignacio Zaragoza de la comunidad de Tacuro. Autor.E.M. B.</i>	<i>217</i>
<i>Imagen 40. Textos de apoyo e informativos en los grupos de primer grado de la Esc. primaria Gral. Ignacio Zaragoza de la comunidad de Tacuro. Autor E. M. B.....</i>	<i>219</i>
<i>Imagen 41. Planeación didáctica del grupo de primer grado de la Esc. primaria Gral. Ignacio Zaragoza de la escuela de tacuro. Autor E. M. B.</i>	<i>220</i>
<i>Imagen 42. Evaluación de trabajos en el grupo de primer grado de la Esc. primaria Gral. Ignacio Zaragoza de la comunidad de Tacuro. Autor E. M. B.....</i>	<i>221</i>
<i>Imagen 43. Trabajos con temas contextualizados del grupo de sexto grado de la Esc. primaria Gral. Ignacio Zaragoza de la comunidad de Tacuro. Autor. E. M.</i>	<i>223</i>
<i>Imagen 44. Trabajos del proyecto alternativo de educación indígena, en los grupos de sexto grado de la Esc. primaria Gral. Ignacio Zaragoza de la comunidad de Tacuro. Autor E. M.B.</i>	<i>223</i>
<i>Imagen 45. Planeación didáctica del grupo de sexto grado de la de la Esc. primaria Gral. Ignacio Zaragoza comunidad de tacuro. Autor. E. M.</i>	<i>224</i>
<i>Imagen 46. Horario de clases del grupo de sexto grado, de la Esc. primaria Gral. Ignacio Zaragoza. Autor E. M.B.</i>	<i>225</i>
<i>Imagen 47. Evaluación de trabajos escritos en español y LI en los grupos de sexto grado de la Esc. primaria Gral. Ignacio Zaragoza, de la comunidad de Tacuro. Autor E.M.B.</i>	<i>225</i>

Índice de Tablas

<i>Tabla 1 Plan de estudios de las escuelas formadoras para docentes en México</i>	<i>82</i>
<i>Tabla 2. Niveles de valoración de las cuatro habilidades lingüísticas en LI.....</i>	<i>106</i>
<i>Tabla 3. Instrumento de evaluación para la comprensión de la oralidad en LI, para las cuatro lenguas indígenas mayoritarias en el estado de Michoacán</i>	<i>107</i>

<i>Tabla 4. Fases de la investigación</i>	<i>114</i>
<i>Tabla 5. Percepciones positivas y negativas de los padres de familia en relación al uso de la LI</i>	<i>155</i>
<i>Tabla 6. Propuesta de los docentes para la conservación de la LI</i>	<i>156</i>

Resumen

La vitalidad lingüística es el uso real de las lenguas como un medio de comunicación en los diferentes contextos, determinada por la magnitud que de ella se haga uso en las prácticas sociales del lenguaje, es por ello que el objetivo de este trabajo es documentar y analizar la magnitud de la vitalidad lingüística de la lengua p'urhépecha, dentro de la práctica educativa de escuelas interculturales bilingües. Se desarrolló con metodología mixta, de tipo exploratorio, el diseño de investigación es secuencial, recopilando y analizando información cualitativa al inicio de la investigación y a partir de esta se diseña, aplica y analiza un cuestionario, con los referentes obtenidos, se realiza una observación focalizada en el objeto de estudio. Los participantes en la fase cuantitativa fueron 116 docentes; y en la cualitativa 4 escuelas ubicadas en las comunidades de: Ichán, Tacuro, Acachuén y Zopoco, con 12 docentes. Los resultados muestran que la vitalidad lingüística en las comunidades y escuelas persiste, sin embargo, esta se desarrolla por medio de la oralidad, en la mayor parte de escuelas no se trabaja la alfabetización en lengua indígena. El 90.5% de los participantes consideran importante el uso de la LI en la formación profesional, el 33% de docentes manifiesta que existe una apatía en los estudiantes para trabajar con la LI. En cuanto a la profesionalización de la LI el 65% dicen que sí se profesionaliza la LI en las instituciones formadoras para docentes y 33% que no; a su vez el 47% de los participantes reconocen que los alumnos que egresan de escuelas interculturales bilingües no dominan las cuatro habilidades lingüísticas en LI. 53% de los padres consideran importante la LI. Se observaron distintas interacciones que dan cuenta de la vitalidad fuera de la escuela, pero dentro de ella prevalece el español y en ambos contextos no se aprecia la escritura en LI. De acuerdo con lo documentado se propone una capacitación inicial y continua para docentes en las cuatro habilidades lingüísticas en LI, realización de talleres para padres, maestros y estudiantes, así como la valoración de las lenguas indígenas en escuelas de educación superior.

Palabras claves: Educación, lengua indígena, vitalidad lingüística

Abstract

The linguistic vitality is the real use of the languages as a means of communication in different contexts, determined by the magnitude of it used in the social practices of language. The aim of the research is to document and analyze the magnitude of the linguistic vitality of the p'urhépecha language, within the educational practice of bilingual intercultural schools. The research was developed using a mixed methodology of an exploratory type, the research design is sequential, collecting and analyzing qualitative information at the beginning of the research and from this a questionnaire is designed, applied and analyzed, with the obtained references, an observation is made focused on the object of study. Participants in the quantitative phase were 116 teachers, with observations from 4 schools located in the communities of Ichán, Tacuro, Acachuén and Zopoco, where 12 teachers. The results show that the linguistic vitality in the communities and schools observed persists, however, it is developed through orality, in most schools, there is no literacy work in the indigenous language. 90.5% of the participants consider the use of the LI in vocational training important, 33% of the teachers say that there is a apathy in the students to work with the LI. With regard to the professionalization of the LI, 65 per-cent say that if the LI is professionalized in teacher-training institutions and 33 per cent say that it is not; In turn, 47 per cent of participants recognize that students who graduate from bilingual intercultural schools do not get the four language skills in LI and in educational practice only 53 per cent of parents consider the indigenous language to be important. Different interactions were observed that account for the vitality outside the school, but within it Spanish prevails and in both contexts writing is not appreciated. According to the documentation, initial and continuous training is proposed in the development of the four language skills in LI for teachers, as well as the weighting of indigenous languages in higher education schools and workshops related to the importance of the use of LI in the educational field for teachers, parents and pupils.

Keywords: Education, indigenous language, linguistic vitality

Introducción

Las lenguas indígenas a nivel mundial han sufrido un desplazamiento en la mayoría de los países, corriendo el riesgo de desaparecer debido a que ya no se transmiten a las nuevas generaciones. De acuerdo con la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2003) el 50% de las más de seis mil lenguas del mundo están perdiendo hablantes; cerca del 90% de todas las lenguas podrían ser sustituidas por lenguas dominantes para finales del siglo XXI. Los lingüistas creen que en el transcurso de este siglo podrían desaparecer casi la mitad de las lenguas vivas del mundo. Más de un millar se considera seriamente en peligro o en situación crítica, el paso previo a su extinción. Lo anterior será devastador para la humanidad debido a que el lenguaje conforma la experiencia humana, nuestra cognición misma, pues estructura el mundo dando sentido a las circunstancias que nos rodean (Redacción, National Geographic, 2018).

Para Moseley (2010) una lengua está en situación crítica cuando ya solo la hablan los ancianos y entre ellos se utiliza con poca constancia; una lengua se encuentra seriamente en peligro cuando la hablan solo los abuelos y los miembros de la familia parental solo la comprenden, pero ya no la hablan, de acuerdo con estos criterios, la UNESCO señala que en el mundo unas 3.000 lenguas se encuentran en el peligro de extinción.

En relación a México, Osorio y Zamora, (2012) refieren que, de acuerdo con criterios que establece el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) para la valoración de la vitalidad lingüística, 64 variantes lingüísticas se encuentran con muy alto riesgo de desaparecer, puesto que en las localidades donde se encuentran estas lenguas, los hablantes representan menos del 30% de la población, además, el total de hablantes de las localidades que se acercan al 30% de hablantes es menor a 100. El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2010) refiere que los hablantes de lengua indígena han disminuido considerablemente, al respecto “Se estima que en el año 2005 la población indígena en México fue de 9 millones 854 mil 301, alrededor del 9.5% de la población total” (p. 30).

Posterior a la independencia de México, la nueva nación se vio obligada a promover una sola lengua que diera identidad y unidad del país, en esta encomienda se establece como lengua oficial el español, esta determinación trae consigo políticas educativas que centran la alfabetización en las escuelas en español, desplazando las lenguas indígenas por medio de la estrategia metodológica conocida como “método directo”, de acuerdo con la Secretaría de Educación Pública y Dirección General de Educación Indígena (SEP/DGEI, 2012). Además, el uso de las lenguas indígenas se daba solo en el ámbito privado, a tal grado que quienes no dominaran el español eran privados de ejercer su derecho al voto para las elecciones de gobiernos estatales (O’Meara, 2017).

Dentro de las principales causas que ocasionan la pérdida lingüística es el estatus legal de la lengua, el cual, en México durante los primeros años posteriores a la independencia, la lengua oficial fue el español, lo cual ocasionó que todo el sistema educativo e instituciones de gobierno hicieran a un lado las lenguas indígenas, porque eran consideradas como un obstáculo para la unidad nacional. Esto trajo como consecuencia que los hablantes de las diferentes lenguas en el país se redujeron a la minoría en la que se encuentran en la actualidad. Actualmente en México los hablantes de lengua indígena (LI), de acuerdo con datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2015), representan 6.6 % en relación a la población en general y en el estado de Michoacán se registra 3.6 % de hablantes, lo que refleja una pérdida considerable de hablantes a nivel nacional y estatal. A nivel nacional, seis de cada cien personas habla una lengua indígena (LI) y a nivel estado de Michoacán tres de cada cien habla una de las lenguas indígenas existentes en el estado.

Uno de los factores que intervienen en la pérdida de la lengua es la limitada transmisión intergeneracional de sus hablantes, pues el medio de transmisión es el uso de la misma en las diferentes prácticas sociales del lenguaje, situación que se ha visto obstaculizada por diversas razones, entre ellas la discriminación y la falta de reconocimiento de las lenguas indígenas en la mayor parte de instituciones educativas. Lo anterior limita el interés por ella en los hablantes, pues como se ha documentado, los padres de familia manifiestan que la lengua indígena no les sirve si es que sus hijos quieren continuar con sus estudios.

En la actualidad la migración de los indígenas a contextos urbanizados, por situaciones de trabajo o comercialización de artesanías ha generado que éstos se integren a poblaciones en donde es necesario el uso de la lengua castellana, por ello, quien no lo habla tiene menos oportunidades de insertarse al campo laboral. A su vez, los roles de vida que se generan en las ciudades limitan los momentos de convivencia entre los hablantes y su familia, por tal razón la lengua poco a poco se va desplazando (Canuto, 2017).

En la práctica docente en escuelas interculturales bilingües el uso de la LI es limitado, pues la encomienda principal es alfabetizar al alumno en español. Por ello la asignatura de LI solo se ofrece de manera complementaria, lo que limita el desarrollo de las habilidades lingüísticas en LI, contribuyendo de esta manera a la pérdida lingüística; a su vez incide en el bajo rendimiento académico, pues se rompe con un proceso de formación nata, que en el caso de los indígenas es su LI.

Por otro lado, se ha mostrado que la lengua es el eje central de una cultura pues por medio de ella se transmite todo el conocimiento acumulado por la experiencia de una generación a otra, mismo que es construido por la percepción del mundo que cada cultura tiene y que es el tesoro que se guarda en cada una de las civilizaciones en el mundo, cuando esta información deja de ser transmitida por la lengua, se pierde toda una forma de vivir.

La importancia del uso de LI es diversa por ello ha sido uno de los temas de mayor relevancia en el ámbito educativo mismo y mayormente ha sido trabajado por agentes externos, sin embargo a partir de los 90' los docentes han mostrado mayor interés por el mismo y en el 2016 en la cañada de los 11 pueblos se realiza un diagnóstico lingüístico de la lengua p'urhépecha a docentes, propuesta emitida la DGEI, los resultados obtenidos en el trabajo mencionado permitieron formular el desarrollo metodológico y la formulación de las preguntas de investigación del presente trabajo.

Planteamiento del problema

El uso de la lengua materna (p'urhépecha) por parte de los docentes en escuelas interculturales bilingües en el proceso de enseñanza y aprendizaje, puede estar asociado a la disminución de

hablantes de LI en los pueblos originarios y constituir uno de los factores de bajo rendimiento académico en estudiantes de educación primaria indígena puesto que no se realiza una alfabetización en LI que permite el desarrollo de habilidades lingüísticas. En relación a la lengua indígena, de acuerdo con el (INEGI, 2015), el 6.5% de las personas mayores de 3 años hablan alguna LI, lo que refleja que si los indígenas son el 9.5% de la población nacional, no todos hablan alguna lengua originaria, lo cual se ha observado sobre todo en las nuevas generaciones.

En relación a lo anterior el bajo rendimiento académico en escuelas indígenas del país las instituciones encargadas de la valoración de los avances cognitivos en materia educativa, muestran, de acuerdo con los resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA, 2017): que los estudiantes que provienen de una comunidad indígena, muestran niveles bajos en cuanto a las asignaturas básicas, como lenguaje, comunicación y matemáticas. A su vez, la investigación realizada por Brumm (2010) muestra que, en el estado de Michoacán, el 70 % de los educandos provenientes de comunidades indígenas terminan su instrucción primaria con deficiencias en lectura y escritura.

Justificación

La importancia en la preservación y uso de las lenguas indígenas en esta investigación tiene como fundamento la importancia que esta tiene está en el ámbito educativo, pedagógico, psicológico, social y cultural; pues como han mostrado diferentes autores la preservación de las lenguas indígenas parte de la trasmisión intergeneracional que de ellas se haga, en este sentido las escuelas juegan un papel importante debido a que dan seguimiento a una educación inicial que parte desde el seno familiar, pues los niños llegan a las escuelas con un desarrollo del lenguaje oral, y nociones de la cultura escrita, sin embargo, dentro de los primeros años de educación primaria tienden a desarrollar la lectura y escritura y es aquí donde se enfatiza, que esta se realice en la lengua materna del niño, puesto que las investigaciones realizadas conforme a este tema, refieren que ello permite un mejor desarrollo académico y lingüístico en el alumno (Bertely, Dietz y Díaz Tepepa, 2013; Dietz y Mateo Cortés 2011; Hamel, 2009, 2010; Hamel, Brumm, Carrillo, Loncon, y Silva, 2004; King & Schielmann, 2004; Pérez, 2011; Romero, 2012 y Sordo, 2017).

De acuerdo con la Red de Profesionales de la Educación (RedPEI), los maestros que desarrollan proyectos con estrategias metodológicas con enfoque bilingüe generan mejores niveles de aprovechamiento en sus alumnos. Además, el uso de la lengua es esencial para la alfabetización inicial, dado que hacerlo en otra lengua propicia desventajas para las personas de los pueblos originarios, dificultando el aprendizaje (Sordo, 2017).

En la dimensión psicológica, la lengua fortalece la identidad de la persona, proporcionando un sentido de pertenencia con el cual los hablantes se sienten identificados con los demás integrantes de su población, generando con ellos símbolos y signos de unidad (King & Schielmann, 2004).

Desde la perspectiva social y cultural la lengua incide en el desarrollo del sentido de pertenencia hacia un grupo cultural determinado, en tanto que se constituye solo en el medio de identificación entre los miembros de la comunidad a la que pertenece. El valor cultural que la LI representa, es relevante porque por medio de ella se establece un sistema de comunicación determinado por los integrantes de una comunidad y por medio de ella se transmiten experiencias y saberes de una generación a otra, por lo tanto “Cuando se pierde una lengua, se pierde una cosmovisión, una identidad única, un caudal de conocimientos” (Yamamoto, 2009, p.34).

En el área educativa el uso de la lengua es esencial, ya que la alfabetización en español de personas de origen indígena dificulta el aprendizaje y está asociado a un bajo rendimiento académico (Sordo, 2017). Para algunos autores, el uso de la lengua en el proceso de enseñanza y aprendizaje depende en gran medida del desarrollo de habilidades lingüísticas en LI que el docente posea (Brumm, 2010; Cruz, 2011 e Ibarra, 2014).

Ahora bien, la vitalidad lingüística está asociada con el uso real de la lengua en diferentes contextos por los hablantes; en este caso, los indígenas. Por lo que su preservación depende de los propios hablantes, al transmitirla de una generación a otra y desde el uso de herramientas que permitan su registro y la generación de acuerdos para lograr una mayor convencionalidad. Sin embargo las personas adoptan otra lengua debido a las presiones que reciben de un contexto mayoritario, al igual que al ejercicio de políticas de gobierno que privatizan su uso, creando en los indígenas cierta discriminación (Canuto, 2017; Hernández, 2014; Lagos, 2012; Pfeiler, 2016; Rico, 2011; Rojas, Lagos Y Espinoza, 2016; Sánchez, & Rojas, 2016; Sánchez-Fernández &

Rojas-Berscia, 2016; Schnuchel, 2017; Sima Lozano, Eyder & Hernández, 2016; Terborg y García, 2011; Trujillo & Terborg, 2009 y Viladot & Esteban, 2011).

Por todo ello la presente investigación busca dar respuestas a las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las situaciones, actividades y formatos en las que los docentes del medio indígena utilizan la lengua p'urhépecha en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

¿Cómo está presente la lengua p'urhépecha en las actividades cotidianas de la escuela y la comunidad?

¿En qué magnitud persiste la vitalidad lingüística de la lengua p'urhépecha, en la práctica educativa de los docentes de las escuelas de educación indígena de la cañada de los once pueblos?

CAPÍTULO I. Vitalidad lingüística en México

1.1. La vitalidad lingüística

La lengua es el medio de comunicación por medio de la cual se producen las interacciones sociales dentro de cada cultura, en el mundo existen diferentes lenguas, unas con mayor presencia que otras, cada una de ellas tiene una importancia particular debido a que cada lengua encarna la sabiduría cultural única de un pueblo. Por consiguiente, la pérdida de cualquier lengua es una pérdida para toda la humanidad. Sin embargo, en los últimos años muchas de las lenguas indígenas se encuentran en peligro de extinción, esto sucede cuando sus hablantes dejan de utilizarla, cuando la usan en un número cada vez más reducido de ámbitos de comunicación y cuando dejan de transmitirse de una generación a la siguiente. “Es decir, cuando no hay nuevos hablantes, ni adultos ni niños” (UNESCO, 2003, p.5)

De acuerdo con National Geographic (2018), los siete mil millones de personas que pueblan la tierra hablan alrededor de 7.000 lenguas. Si el reparto fuera equitativo, cada una de ellas tendría un millón de hablantes. El 78 % de la población mundial habla las 85 lenguas mayoritarias, mientras que las 3.500 más minoritarias están repartidas entre apenas 8,25 millones de hablantes. Lo anterior es ocasionado por el desplazamiento lingüístico que ocasionan las lenguas globalizadoras como son el inglés, español, mandarín, ruso, etc.

En México el Comité Consultivo para la Atención a las Lenguas Indígenas en Riesgo de Desaparición (CCALIRD) del INALI, estableció un sistema de clasificación para determinar el nivel de riesgo de desaparición en una lengua para ello consideró tres variantes: 1. El número total de hablantes de la lengua indígena 2. La vitalidad, definida en términos numéricos y tomando en cuenta el porcentaje de los hablantes de entre 5 a 14 años de edad respecto del número total de hablantes. 3. La dispersión, referida al número de localidades en las cuales la LI nacional es hablada; con ello define que “una lengua en riesgo de desaparición es la que muestra señas de que su comunidad de hablantes está dejando de usarla y de transmitirla a las nuevas generaciones, en favor de una lengua dominante” (Osorio y Zamora 2012, p. 17). De acuerdo con

los criterios antes mencionados la lengua p'urhépecha se encuentra en riesgo no inmediato a desaparecer.

Lo anterior trae como consecuencia, de acuerdo con el INALI (2000) que "...a fines del siglo XXI más de 5 mil lenguas del mundo desaparezcan para ser sustituidas por lenguas dominantes (p.15). El dato anterior es preocupante ya que cuando se pierde una lengua se pierde con ella no solo una forma de comunicación sino también, formas de vivir y pensar propias de cada cultura, en la que se albergan conocimientos ancestrales que se han transmitido durante generaciones.

De esta manera el tema de vitalidad lingüística ha sido retomada precisamente por la amenaza latente de que se pierdan más lenguas en el mundo, definiéndose como el uso real de la lengua por una comunidad de hablantes nativos, tomando en cuenta las situaciones de contacto que se generen en el contexto en que se vive (Lagos, 2012). Las lenguas se pierden por varias razones, por ello la vitalidad no es una construcción social estática sino, más bien, una construcción social cambiante, que depende del número de miembros hablantes de un grupo social y de las circunstancias sociales y políticas cambiantes, así que mientras menos hablantes tenga una lengua, su vitalidad lingüística estará amenazada por la pérdida de la vitalidad lingüística (Viladot & Esteban, 2011).

Las lenguas indígenas son definidas en el ámbito educativo de acuerdo con la SEP/DGEI (2008)

Lengua indígena es el nombre genérico para referirse a algunos de los idiomas indígenas que se hablan en el territorio nacional, se trata de alrededor de sesenta lenguas pertenecientes a diez familias o troncos lingüísticos con características fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas completamente distintas entre sí (p.5).

Lo que permite que estas se agrupen de acuerdo al catálogo de lenguas indígenas en el país INALI, (2010) en: a) familia lingüística; b) agrupación lingüística; c) variante lingüística; y d) lengua o idioma.

1.2. Factores que intervienen en la pérdida de las lenguas

De acuerdo con diferentes investigaciones se han descubierto diferentes factores que intervienen en la pérdida de las lenguas en el mundo, entre ellos, una de las más importantes ha sido que "El

estatus de una lengua y las actitudes frente al bilingüismo son factores macro sociológicos que condicionan también el desarrollo del bilingüismo” (Abdelilah-bauer, 2011, p.28). Este factor marca el reconocimiento de una lengua en el ámbito nacional de una lengua, que, en el caso de las lenguas indígenas, difícilmente son reconocidas como lenguas oficiales por tanto tienden a ser desplazadas por lenguas oficiales. Esto pasa cuando las lenguas indígenas representan una minoría ante una lengua global, por tanto, las personas adquieren la lengua más común y tienden a desplazar la primera lengua, por ello, las competencias bilingües de los individuos en una sociedad monolingüe raramente quedan asegurada más allá de la segunda generación.

Al respecto, Cisterna (2015) realiza una investigación en relación al status jurídico-constitucional de las lenguas indígenas en América Latina en donde muestra que:

Las lenguas indígenas en Latinoamérica están en una situación muy desmejorada respecto a sus pares dominantes, vale decir el español y el portugués. Si bien es cierto que se ha avanzado en su reconocimiento, su enseñanza y el status jurídico-constitucional del que constan, gran cantidad de ellas se encuentra en estado de regresión lingüística o, derechamente, en vías de extinción (p.10).

De acuerdo con la investigación anterior en status jurídico de las lenguas indígenas en México, posterior a la independencia mantuvo la oficialidad del español, pues se pretendía mantener una sola lengua para darle identidad al país. Después de diferentes luchas por el reconocimiento de las lenguas indígenas el estatus jurídico se mantiene teniendo como lengua oficial el español, pero se reconocen las lenguas indígenas. Sin embargo, se ha avanzado en el reconocimiento de las lenguas indígenas pues la cámara de diputados ha ratificado, en noviembre del 2020 “Que las lenguas indígenas en México tendrán el mismo valor que el español” (La jornada, 2020). Sin embargo, son pocos los países que hasta la fecha en latinoamérica reconocen la oficialidad de las lenguas indígenas entre ellos Bolivia, Paraguay, Ecuador y Venezuela.

La protección de las lenguas implica el aseguramiento de la cultura porque de forma oral se transmiten tradiciones, creencias y formas de organización. Sostuvo que, al elevarlas a rango constitucional, al igual que el español, preservamos la cultura de un pueblo, identidad, raíces, incluso su forma de interacción social (La jornada, Garduño, 18/11/2020)

Para Zajícová (2017) los países que reconocen en su legislación más de una lengua mantienen una oficialidad jerarquizada en donde las lenguas indígenas tienen un valor limitado en forma territorial, lo anterior se muestra en la constitución mexicana en donde el Art. 4° se modifica mediante la declaración de los derechos lingüísticos en el 2003 y a partir de esta fecha establece que “Las lenguas indígenas que se reconozcan en los términos de la presente ley y el español, son lenguas, nacionales por su origen histórico, y tienen la misma validez en su territorio, localización y contexto en que se hablen” (Zajícová, 2017, p.22).

Para el INALI (2000) el riesgo de desaparición de una lengua se refleja, en primer lugar, en el reducido número de hablantes, en la dispersión geográfica, en el predominio de hablantes adultos y en la tendencia al abandono de estrategias de transmisión a las nuevas generaciones, entre otros. En segundo lugar, a la exclusión de las lenguas indígenas de los espacios públicos e institucionales y a la ausencia en los medios de comunicación como la radio y la televisión, así como en la disminución del uso de estas lenguas en los ámbitos comunitario y familiar. En este sentido, la falta de transmisión generacional de la lengua indígena es sólo uno de los factores que contribuye al desplazamiento lingüístico.

Existen países en el mundo que han implementado políticas a favor de los hablantes de lenguas indígenas a fin de conservar la riqueza cultural que estos tienen, pero no así en otros, en donde el valor de la lengua se les da a las lenguas globalizadoras, denigrando a las lenguas indígenas. Al respecto, Dietz y Mateos (2011) mencionan que algunos países como Estados Unidos y el Reino Unido promueven una educación empoderadora enfocada hacia las minorías, en caso contrario en Europa se ha optado por una educación que transversaliza el fomento de las competencias interculturales, dando mayor importancia a las mayorías marginadas. En México, se introduce mediante el sistema educativo la asignatura de inglés y se relegan las lenguas indígenas.

Otro de los factores que acentúa la pérdida de la vitalidad lingüística en la actualidad son las actitudes negativas de los miembros de las comunidades y pueblos indígenas hacia su propia lengua, la reducción de los ámbitos de uso, la decisión errónea de los hablantes a no usar su lengua en nuevos ámbitos y medios, las actitudes y políticas lingüísticas de los gobiernos e instituciones, incluyendo el estatus y uso oficial, la escasa o nula existencia de materiales, la

cantidad y calidad de los materiales escritos en general y para la educación, el reducido número de hablantes, la proporción de hablantes con base en el número total de habitantes de una población, entre otros (INALI, 2000).

Lo más acentuado en los contextos indígenas es que, como lo mencionan Amézcuca y Sánchez (2015), la población joven no habla la lengua materna. Los argumentos al respecto son diversos: desde la vergüenza y un sentimiento de inadaptabilidad al mundo moderno, hasta la practicidad misma a la que obliga la vida cotidiana, esto es alarmante pues de acuerdo con los datos del INEGI (2015), la mayor parte de la población indígena está concentrada en la actualidad en los jóvenes y si estos no valoran la importancia de las lenguas indígenas, se corre el riesgo como bien se mencionaba al inicio de este capítulo, de que al final del siglo XXI varias lenguas indígenas desaparezcan. Baronnet, (2013) menciona que en lo educativo la “llamativa inexistencia de programas bilingües en la educación básica representa una causa obvia de la “pérdida” o desplazamiento de la lengua propia que tanto preocupa a los adultos mayores de edad...” (p.7).

La falta de trascendencia de las lenguas indígenas en los contextos educativos, induce a que la lengua ponderada sea el español por tal razón las personas se ven forzadas a adquirir la lengua nacional, esto debido a que las mismas instituciones educativas limitan el uso de las lenguas indígenas en el aula, incluso los alumnos entrevistados en algunas escuelas, mencionan que en las escuelas bilingües no se logra el desarrollo de la lectura y escritura (Sordo, 2017). Por otro lado, los padres saben que en los niveles superiores de educación no se utilizan sus lenguas y que el sistema escolar no desarrolla un bilingüismo pleno, por ello los padres cada vez más promueven en sus hijos la enseñanza del español, el mismo sistema educativo induce a la discriminación y desvalorización de las lenguas indígenas. Lo anterior ocasiona que los portadores de una lengua indígena nieguen su identidad étnica y lingüística (Sordo, 2017).

La transmisión de la lengua también ha sido adjudicada propiamente a las mujeres pues estas son el primer contacto de los hijos, y la transmisión de la lengua depende en gran medida de una mujer, ya que son ellas quienes instauran los referentes lingüísticos básicos para la comunicación y la escolaridad (Corrales,2008).

Las mujeres somos parte de la cultura, somos cultura. Por esta razón cultural y porque queremos cultivar otras maneras de ser y de hacer, de hablar y de pensar, muchas mujeres levantamos nuestras voces y proponemos esquemas mentales distintos que nos saquen del ostracismo histórico al que nos quisieron sumir las estructuras del sistema patriarcal (Corrales, 2008, p.19).

Para preservar la diversidad lingüística se deben identificar las actitudes de los hablantes hacia sus lenguas y otras con las que están en contacto, tomando en cuenta los componentes de las actitudes lingüísticas: el cognitivo que se refiere a los saberes y el conocimiento de la lengua; el segundo es el afectivo, que analiza los valores y evaluaciones hacia el idioma, y el tercero, el conductual, que trata la reacción y conducta hacia un idioma (Sima y Hernández, 2016).

Por otro lado, hay autores que destacan que la pérdida de la vitalidad lingüística se debe a un sistema de presiones que emanan de dos lugares: del sujeto y del contexto sociocultural en el cual habita, “La presión, como aquí la entendemos, es la que un individuo o un grupo siente para actuar de una manera determinada o, en su caso, para evitar algún acto” (Terborg & García 2011 y Fernández, & Rojas, 2016, p. 6). Las presiones siempre surgen de una población mayoritaria que influye en poblaciones minorizadas en la sociedad. Las personas desarrollan sus competencias mediante lo que algunos autores llamaron factibilidad compartida (FC) que es el medio por el cual las personas definen su forma de comunicación por temas de intereses compartidos por medio de la colectividad a la cual pertenecen. (Terborg & García 2011; y Fernández, & Rojas, 2016)

La desvalorización de las lenguas indígenas en el estado de Michoacán ha hecho que existan comunidades indígenas que ya no hablen la LI, aunque conserven sus costumbres, tradiciones y vestimenta. Este fenómeno se ha extendido a más comunidades que en algún momento tuvieron como lengua materna el p'urhépecha, tales como: Pichataro, Cherán, Nurio, Urapicho, etc. En algunas ocasiones los padres son los que la hablan dentro de la unidad familiar, de este modo los hijos tan sólo son aprendices pasivos, pues la entienden, pero ya no la hablan. Lo más triste es ver que en las comunidades indígenas la lengua materna de las nuevas generaciones ya es el español.

Moseley (2010) menciona que la vitalidad lingüística se mide en tres categorías de acuerdo con la transmisión intergeneracional; la lengua está a salvo si todas las generaciones la hablan y su transmisión de una generación a otra es continua; vulnerable si la mayoría de los niños hablan la lengua, pero su uso puede estar restringido a determinados ámbitos (el hogar familiar, por ejemplo); en peligro si los niños ya no la aprenden en sus familias como lengua materna; y seriamente en peligro si solo los abuelos y las personas de las viejas generaciones hablan la lengua; en situación crítica si los miembros de la generación parental, si bien pueden comprenderla, no la hablan entre sí, ni tampoco con sus hijos; y extinta, cuando no quedan hablantes.

Las diferentes investigaciones realizadas en la determinación de la vitalidad han tomado en cuenta diversos criterios, entre los más generalizados se encuentra la propuesta de la UNESCO (2003 p.9-16) quien ha establecido nueve factores que intervienen en la pérdida de las lenguas indígenas:

1. **Transmisión intergeneracional de la lengua.** El factor más utilizado para evaluar la vitalidad de una lengua es el de si se transmite o no de una generación a la siguiente.
2. **Número absoluto de hablantes.** No se puede establecer una regla fija para interpretar los números absolutos, pero una comunidad de hablantes pequeña está siempre en peligro
3. **Proporción de hablantes en el conjunto de la población** El número de hablantes en relación con la población total de un grupo es un indicador importante de la vitalidad de una lengua, llamando “grupo” a la colectividad étnica, religiosa.
4. **Cambios en los ámbitos de utilización de la lengua** Dónde, con quién y en qué gama de asuntos se utiliza una lengua son cuestiones que afectan directamente a la probabilidad de que se transmita o no a la generación siguiente
5. **Respuesta a los nuevos ámbitos y medios de comunicación.** Al cambiar las condiciones de vida de las comunidades pueden surgir nuevos espacios para el uso de la lengua. Algunas comunidades lingüísticas consiguen expandir su lengua en nuevos ámbitos, pero en la mayoría de ellas no sucede así. Las escuelas, los nuevos ambientes de trabajo y los nuevos medios de comunicación, incluidos la radio, la televisión e Internet, suelen servir

únicamente para extender el campo de acción y el poder de una lengua dominante a expensas de las lenguas amenazadas

6. **Disponibilidad de materiales para el aprendizaje y la enseñanza de la lengua.** Hay comunidades lingüísticas que mantienen fuertes tradiciones orales, y algunas no quieren que su lengua se escriba.
7. **Actitudes y políticas de los gobiernos y las instituciones hacia las lenguas, incluidos su rango oficial y su uso**
8. **Actitudes de los miembros de la comunidad hacia su propia lengua.**
9. **Tipo y calidad de la documentación**

En estudios recientes como el de Yamamoto, (2009, p 33) se señala que las personas dejan de expresarse en su lengua materna y utilizan otra que, en la mayoría de los casos, es la lengua dominante en las esferas política, económica, militar y religiosa. Las principales razones para la desaparición de las lenguas, aparte de catástrofes de origen humano o natural, son:

- La lengua oficial de la educación no es la lengua materna del niño, de modo que su aprendizaje es deficiente.
- Los medios de comunicación masiva, entretenimiento y otros productos culturales se difunden a través de la lengua dominante.
- La lengua dominante tiene más prestigio social, mientras que la materna tiene menos aceptación.
- Urbanización, migración y movilidad por razones de empleo son factores causantes de la desintegración de las comunidades lingüísticas.
- Los mercados laborales requieren conocimientos que son transmitidos en lenguas dominantes en detrimento de las lenguas minoritarias.
- No se valora la pluralidad lingüística y se considera suficiente, y conveniente, el uso de una sola lengua dominante.

- El uso de una lengua dominante es conveniente para los estados (una nación-una lengua) y para las personas, con lo que es obligada la alternativa de educar a los niños en su lengua materna o en la lengua dominante.

Una tercera propuesta de factores a considerar para la determinación de qué ocasiona la pérdida lingüística (Rojas, Lagos & Espinoza, 2016, p.7-8), contempla lo siguiente, en el caso particular del pueblo Mapuche:

(a) La pérdida de la familia como espacio social de reproducción de la lengua. Uno de los factores que explican esta situación es la experiencia de discriminación (o la expectativa de sufrirla) en la ciudad, sobre todo en la escuela, por otro lado, los roles de trabajo alteran las relaciones de transmisión de saberes por medio de la lengua, ya que las personas se saturan de actividades, tiempos, distancias que no se prestaban a otra cosa que, a conversar con sus pares, tal como recuerda una entrevistada.

(b) Otra actividad tradicional que se ve truncada por las dinámicas de la vida actual en la ciudad, en donde el tiempo no abunda y la lógica apunta a su maximización, con largas jornadas laborales y tiempos de viaje hacia y desde los trabajos, es la realización de actividades colectivas, como el tomar mate, instancia fundamental para el intercambio de experiencias y circulación de la lengua. Este espacio ha sido recuperado, en términos masivos, solo en el seno de agrupaciones indígenas, pero no siempre en la familia.

(c) Se agrega también, y en cierta medida como consecuencia de lo anterior, la pérdida del control cultural (Bonfil Batalla 1983) que tienen los mapuches sobre un bien cultural como su lengua. Al estar insertos en una sociedad dominadora, sus prácticas no son capaces de reproducirse de modo autónomo: los trámites oficiales no se hacen en su lengua, las transacciones económicas tampoco, los medios masivos de comunicación no tienen programación en la lengua, entre otros.

(d) Otro factor que incide en esta ruptura de los circuitos tradicionales de enseñanza aprendizaje corresponde a la carencia de funcionalidad de la lengua en la sociedad. De esta manera, la falta de contexto también es un factor que ha cortado los circuitos de transmisión tradicional en las familias.

(e) En último término, otro factor que bloquea los circuitos tradicionales de reproducción es el cambio en las pautas de conducta propias de la construcción de género tradicional mapuche, las que se han visto afectadas por el rol de la mujer en la sociedad compleja actual.

De acuerdo con los factores que inciden en el uso de la lengua indígena en diferentes contextos, se ha podido apreciar que los que más influyen son: el estatus legal de la lengua indígena en el país, así como el uso obligado del español que se hace por medio de las instituciones masivas como lo es la escuela, la iglesia y las instituciones de servicios asistenciales, lo que ocasiona que la lengua en poblaciones indígenas tenga presencia solo en la familia y su espacio contextual de las comunidades hablantes. Al respecto el INEGI, (2010), elabora un cuestionario en relación al uso de la LI en diferentes contextos, los resultados del mismo se aprecian en la Figura 1.

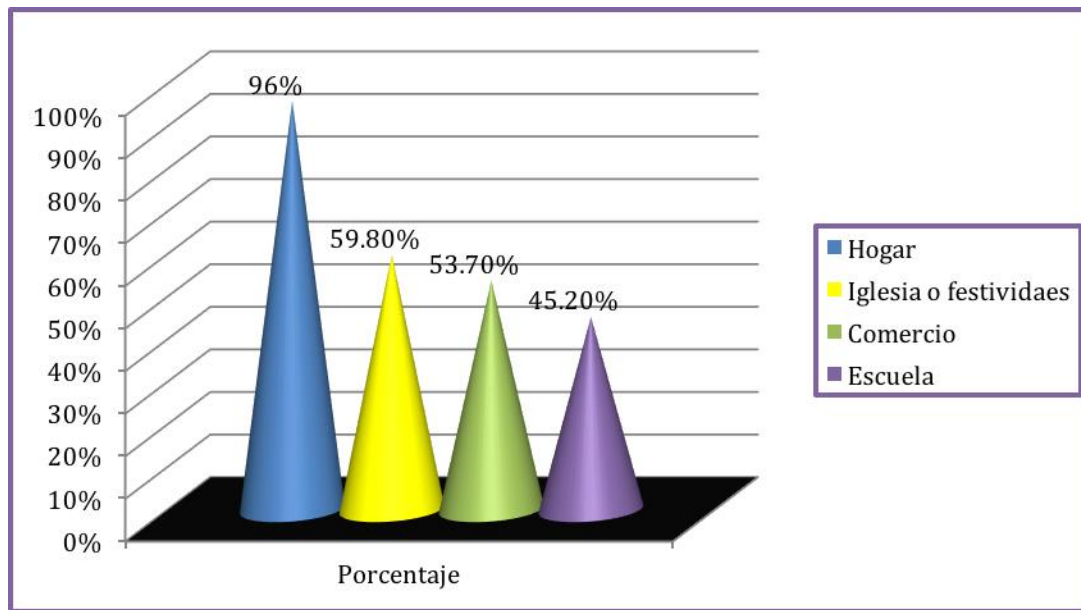


Figura 1. Uso de la LI en diferentes contextos. Elaboración propia con base a fuente INEGI, 2010

1.3. Estudios realizados sobre la vitalidad lingüística

Los estudios acerca de la vitalidad lingüística se enfocan desde diferentes perspectivas, desde una concepción en la que se retoma la fidelidad y el orgullo lingüístico, que es una postura que algunos grupos indígenas toman para conservar su lengua, misma que es ponderada y valorada por los propios hablantes, lo que está fortalecido por la identidad, en donde los hablantes se

sienten completamente identificados con su lengua y cultura. Fernández y Rojas (2016) refieren que:

Los tres indicadores temáticos (*de su investigación*) fueron: fidelidad lingüística, entendida como la resistencia de los hablantes hacia la pérdida de su propia lengua en distintos contextos sociales; orgullo lingüístico, que sería el entusiasmo que sienten los hablantes sobre su propia lengua; y la presión social subjetiva, la cual abarca la obligación del uso de la lengua por extranjeros, en los medios de comunicación y en actos oficiales. (p.8)

En Chile se encontró que las lenguas indígenas han pasado de ser la lengua materna a establecerse como segunda lengua, pues han sido desplazadas por el español (Lagos, 2012). Por otro lado, si bien la situación de pérdida de vitalidad de la lengua mapuche se puede explicar por las mismas condicionantes que comparten las lenguas amerindias en tanto lenguas amenazadas, los discursos de los mapuches urbanos entregan una nueva clave que permite identificar una causa central: la pérdida y ruptura de los circuitos tradicionales de producción y reproducción de la lengua (Rojas, Lagos & Espinoza, 2016).

Al igual que en Chile, en la investigación realizada en el estado de Yucatán sobre la vitalidad lingüística, también fue aplicada la prueba Nasachused que es un instrumento de valoración de la vitalidad lingüística, que toma como referencia para la evaluación el componente cognitivo, referido a los saberes y el conocimiento de la lengua; el afectivo, que analiza los valores y evaluaciones hacia el idioma, y el tercero, el conductual, que trata la reacción y conducta hacia un idioma, estos tres elementos proporcionan información sobre la vitalidad lingüística y las causas que acentúan esta situación. Los resultados muestran, en general, actitudes más positivas hacia las tres lenguas: el español, Maya e inglés, debido a que es una zona turística. La inserción del inglés en esta zona, por la cantidad de turistas es necesaria, pero eso ha causado el desplazamiento del maya en el contexto de enseñanza de segundas lenguas, debido a que no se ha considerado el valor afectivo que tiene junto al maya (Sima, Eyder & Hernández, 2016).

Algunas investigaciones refieren que los indígenas que salen de sus comunidades hacia las ciudad, experimentan una presión al tener que dominar el español para conseguir mejores

empleos, lo que influye de manera directa en el desplazamiento de la LI , pues el uso del español para ellos genera una mejor percepción salarial, sin embargo, se ha observado que aun en ciudades, los indígenas tienden a situarse en espacios definidos en donde luchan por sus derechos de manera colectiva, promoviendo espacios educativos de acorde a sus necesidades como se muestra en el estado de Guanajuato (Schnuchel, 2017).

Otra de las investigaciones realizada en Nayarit por O'Meara (2017) menciona que la extinción de muchos de los idiomas no se debe a la naturaleza intrínseca de las lenguas, sino que más bien a factores sociales que son los que determinan el desuso o la pérdida de la lengua. Al respecto, en México el factor que erradicó la mayor parte de lenguas indígenas fue la oficialidad del español, que ciertos estados instauran la prohibición oficial del uso de las lenguas originarias en el salón de clase, entonces llamadas “dialectos”.

Una de las propuestas emitidas y aplicadas en relación a la valoración de la vitalidad lingüística es el “Modelo de Ecología de Presiones” que es presentado por Terborg (2006), en ella se determina la vitalidad lingüística tomando en cuenta las distintas presiones que inciden, ya sea a favor o en contra del mantenimiento de las lenguas indígenas. De acuerdo al Modelo de Ecología de Presiones, el estado del mundo incluye todo lo que es relevante en el momento de una acción; implica todos los procesos que intervienen en la creación de presiones: creencias, intereses, conocimientos, habilidades (incluyendo el uso de la lengua), así como ideologías individuales y de grupo.

En este aspecto también se vuelve de importancia vital señalar que la noción “ecología” no se refiere a un estado de cosas estático e ideal. Terborg y García (2011) entienden a la ecología como algo en constante movimiento y como un proceso de dinámica de fuerzas que en ocasiones entra en contradicción y en otras en coincidencias en donde los autores explican que existen distintas clases de presiones (como la social o la cultural). Ellos entienden a la presión como la necesidad que experimenta un individuo e incluso una comunidad completa para actuar de determinada forma o evitar alguna acción, o conjunto de acciones. Siendo el concepto de presión muy importante en este modelo, debido a que se encuentra ligado a las relaciones de poder, es decir, el poder lo obtiene la persona que menos presión social siente para alcanzar determinado estado del mundo (Terborg, 2006).

El modelo de presiones contempla, la factibilidad compartida, que se refiere a las presiones positivas o negativas que existen dentro de una cultura en relación a la conservación de la LI, esta factibilidad se mantiene mientras los hablantes decidan conservarla pues ellos mismos establecen mecanismos de preservación lingüística (Terborg y García Landa, 2011). Por ello en los grupos minoritarios bien organizados políticamente, las lenguas minoritarias a menudo son un vehículo de expresión, ya que mediante esta organización pueden ejercer presión en el grupo exterior para proteger sus intereses en situaciones de comunicación transculturales.

Viladot y Esteban (2011) documentan en sus resultados que “Los adultos perciben más vitalidad de los castellanohablantes en comparación con los jóvenes. Mientras que los jóvenes perciben más vitalidad etnolingüística de los catalanohablantes en comparación con la percepción de los adultos” (p-1). En este estudio se demuestra que el reconocimiento y valoración de la lengua es vital para la preservación de la misma, siempre y cuando esta lengua, aunque no sea la oficial cuente con un prestigio dentro de la sociedad. Por el contrario, ser parte de un grupo lingüístico con bajo estatus puede disminuir la esperanza de la minoría lingüística de mantenerse como una comunidad diferenciada, e ir abandonando su lengua al ser empujados hacia la asimilación lingüística.

En Oaxaca se aplica el modelo de presiones en la investigación de Trujillo, Tamez y Terborg (2009), este modelo ayuda a explicar esta realidad en los siguientes términos: La fuerte presencia del mixe (más del 60% de uso) indica que con toda probabilidad todavía hace no más de una década existía en la comunidad de Chuxnaban una ecología de presiones más o menos estable, la cual daba a cada lengua su espacio definido. El interés fundamental se dirigía a la satisfacción de sus necesidades básicas mediante las producciones locales, la ideología se basaba en prácticas culturales y costumbres religiosas de los mixes con sincretismos producto de la vida colonial. La máxima factibilidad compartida entre los hablantes se basaba en un código compartido básicamente de la lengua mixe. En el origen de las presiones encontramos valores, ocupaciones e ideologías favorables hacia el uso de la lengua mixe.

1.4. Estudios de vitalidad lingüística en el estado de Michoacán

Rico (2011) realiza una de las investigaciones en el estado de Michoacán en Santa Fe de la laguna, en donde se utilizó un cuestionario sociolingüístico, que se aplicó a 458 personas, 62% mujeres y 38% hombres, en donde registró que del total de la muestra (458 hablantes), 86% de los hablantes mayores de 5 años son bilingües en p'urhépecha y español, 11% es bilingüe, con mayor dominio de la lengua p'urhépecha, y solamente 3% es bilingüe con un dominio receptivo del español. Lo interesante aquí es encontrar no sólo que la vitalidad del p'urhépecha es mayor a la del español dentro de la comunidad, sino que el conocimiento del español es considerablemente alto en la mayoría de los hablantes. En esta investigación se muestra que la vitalidad de la lengua indígena persiste y que una de las formas de mantenerla ha sido la resistencia colectiva.

En investigaciones sobre vitalidad lingüística en la comunidad de Tacuro Michoacán, Canuto (2017) externa que las lenguas se encuentran en peligro de extinción porque la lengua oficial se pondera en las lenguas indígenas con términos de mayorización o minorización, desvalorizando y desprestigiando a las lenguas minoritarias, pues se establece estatus jerárquico. En una relación asimétrica, como la que se observa en México, las culturas y las lenguas indígenas son consideradas inferiores y, en consecuencia, en la oposición que se establece se les califica con poco o ningún valor, o sólo sirven para fines folcloristas o de atracción turística.

Sin embargo, los resultados de la investigación anterior muestran que la vitalidad lingüística persiste en esta región, lo que el autor adjudicó a tres factores: primero, una mayor competencia en el idioma indígena por parte de la generación que está criando hijos o que está en contacto con los niños; segundo, la lealtad étnica o mayorización lingüística, que, a su vez, lleva al tercero, que es el uso de la lengua en ámbitos de prestigio. También se observa que "...en las personas bilingües que podrían enseñar únicamente español a sus hijos pero que, por cuestiones de aprecio de su lengua materna, prefieren socializar a sus hijos en purépecha y tenerlo como idioma en la cotidianidad" (Canuto, 2017, p.17). Lo anterior fortalece ampliamente el uso de la lengua indígena en la comunidad.

1.5. Los pueblos originarios en México y la presencia de lenguas indígenas en la actualidad

Uno de los grandes retos de los gobiernos ha sido “La incorporación de los indígenas a la población en general”, desde esta idea pos independentista se generaron políticas públicas que privaron a los nativos de hacer uso de sus lenguas indígenas, tomando como lengua nacional el español. Sin embargo, después de más de doscientos años, la presencia de las lenguas indígenas se mantiene viva, siendo reconocidas en el marco constitucional de México. La SEP, (2017) menciona que en 1825 el 3.7% de la población era indígena, para 1930 los hablantes de lengua indígena representaban el 16%, en 1960 el 10.4% y para 1990 representaban el 7.5%.

De acuerdo con los resultados de la encuesta intercensal (INEGI, 2015), México cuenta con 103 263 388 habitantes, distribuidos en 32 entidades federativas; constituidas a su vez por 2, 454 municipios y 187 904 localidades. En relación a la población de 5 años y más hablantes de alguna LI han disminuido considerablemente, de acuerdo con los censos de población y vivienda realizados en el lapso de 1930-2015 que comprende un periodo de 85 años. En la actualidad son: 7 382 785, de los cuales 3 596 112 son hombres y 3 786 637 son mujeres; representando el 6.6%, en relación a la población en general, de los cuales un 11.3% no habla español.

En cuanto a los hablantes de LI, los resultados de la Encuesta Intercensal (2015) señalan que disminuyeron en el 2015, ya que en el 2010 representaban 6.6% a nivel nacional y en el 2015 se registra un 6.5% de hablantes, el 48.7% de los hablantes eran hombres y el 51.3% mujeres, lo que hace ver que la proyección de las lenguas indígenas está amenazada por la pérdida de hablantes en los últimos años, como se aprecia en la Figura 2.

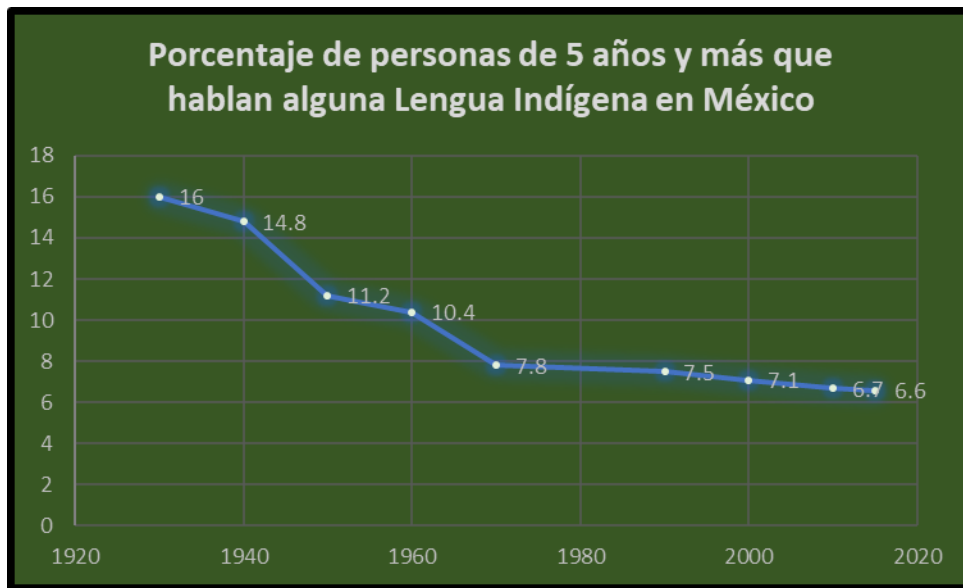


Figura 2. Hablantes de LI en México de 1920-2010. Elaboración propia basada en los resultados de la encuesta intercensal (INEGI, 2015)

De acuerdo con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) existen en el país 68 lenguas indígenas y 364 variantes lingüísticas, distribuidas en los diferentes estados de la República Mexicana. La encuesta intercensal (INEGI, 2015) refiere que los estados con mayor presencia de hablantes de LI son: el estado de Oaxaca con un 32.2%, Yucatán con un 28.9 % y Chiapas con un 27.9 %; en donde el estado de Michoacán ocupa el onceavo lugar con un porcentaje de hablantes de 3.6 %, y el estado de Guanajuato es el que tiene menos hablantes con un .02 %. Entre las 32 lenguas indígenas con mayor presencia en México se encuentra el náhuatl en un 23.4 % y el maya 11.6%; el p'urhépecha ocupa el catorceavo lugar con un 1.9% de hablantes (ver Figura 3).

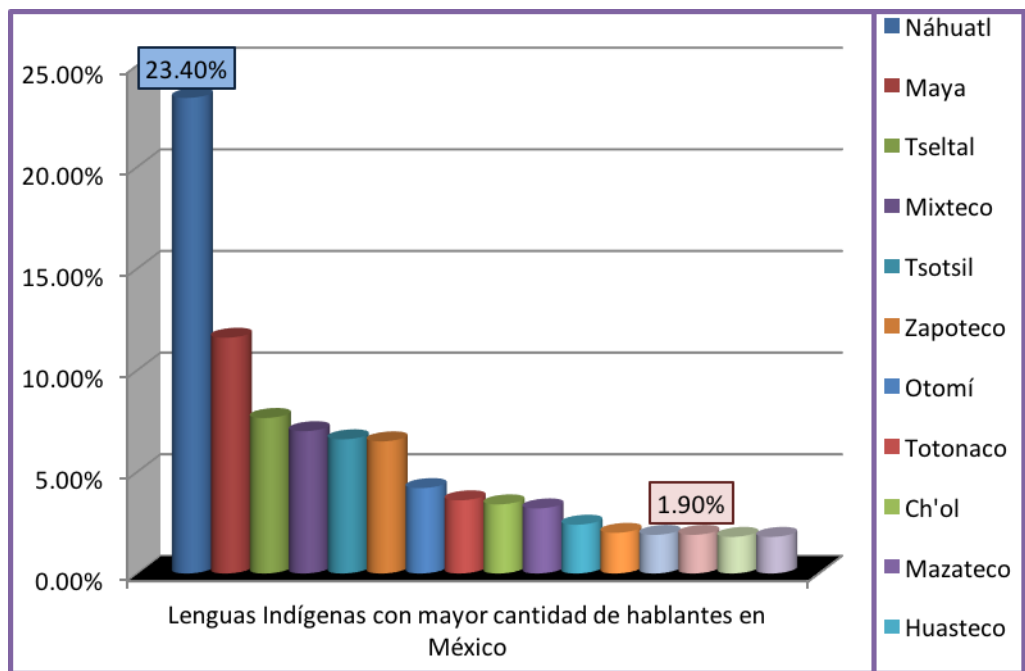


Figure 3. *Lenguas indígenas con mayor población de hablantes en México. Elaboración propia con datos de la encuesta intercensal (INEGI,2015)*

1.6. El estado de Michoacán y la presencia de poblaciones indígenas

En Michoacán habitan personas pertenecientes a cuatro culturas indígenas mayoritarias: Nahuatl, Mazahua, Otomí y P'urhépecha o Tarasco, siendo este último el de mayor población hablante de LI. En relación al origen del pueblo tarasco, p'urhépecha o michoaque, como se le ha nombrado a través del tiempo, existen diversas teorías que han documentado arqueólogos e historiadores. En donde se cree que los primeros habitantes de esta cultura, son parte de un movimiento migratorio que llegó al occidente de México procedente de América del Sur, costeando los litorales del Pacífico y que se introdujo a tierra firme en diversas etapas por la desembocadura del río Balsas. Otros, sostienen que su llegada a territorio michoacano ocurrió como parte de las corrientes migratorias desprendidas del noroeste de Asia, pasando por el estrecho de Bering y que luego se dispersaron sobre el continente (Amézcua y Sánchez, 2015).

La historia de Michoacán se ha estudiado a partir de los vestigios arqueológicos y otros recursos históricos, como la obra literaria Relación de Michoacán escrita en 1542. Se sabe que los

primeros pobladores del estado fueron varias tribus chichimecas que arribaron en diferentes años, y por consiguiente evolucionaron de manera diferente (De Alcalá, 2019).

La unión de las culturas entre los habitantes sedentarios y la llegada de los chichimecas, se logra con el matrimonio de *Ireticatame*, dirigente del grupo chichimeca, con una hermana del señor de *Naranxan*, llamado *Ziranzirancamaro*, pero, esta alianza duró poco. En sus continuas exploraciones por la ribera lacustre, los chichimecas entraron en contacto con otros pobladores asentados en la isla de *Xarácuaro*, con ellos establecieron una nueva alianza mediante el matrimonio de *Huapeani*, dirigente de los chichimecas y la hija de un pescador de *Xarácuaro*. Con la fusión de estas dos culturas se conformó lo que más tarde sería el pueblo tarasco, cuyos gobernantes, a partir del reinado de *Tariácuri* iniciaron la expansión territorial, estableciendo su gobierno en Tzintzuntzan (Amézcua y Sánchez, 2015).

De acuerdo a (García, 2004, p.68)

En la época de la Conquista, el grupo p'urhepecha comprendía no sólo el estado de Michoacán, sino que sus límites políticos se extendían mucho más allá; por el oeste, hasta Colima y Jalisco; por el sur, hasta el océano Pacífico; por el norte hasta la zona del Bajío, en Guanajuato y Querétaro; y por el este llegaba hasta los estados de México y Guerrero. Actualmente, la región p'urhepecha se subdivide en cuatro subregiones: la cuenca lacustre de Pátzcuaro; la Ciénaga de Zacapu, la Meseta o Sierra P'urhepecha y la Cañada de los once pueblos.

El mayor personaje en la historia de los P'urhépecha es el rey Tariácuri (sacerdote del viento) nacido en el siglo XIV, un símil de Topiltzin Quetzalcóatl. Durante el reinado de Tariácuri el pueblo P'urhépecha se consolidó como un poderoso imperio cuya influencia se extendió a lo largo de Mesoamérica. Al final de su vida, Tariácuri dividió administrativamente su imperio en tres reinos, uno resguardado por su hijo Hiquíngare y los otros por sus dos sobrinos Hirípan y Tangáxoan

Y cuando ellos andaban conquistando estos dichos pueblos, murió Tariácuri y fue enterrado en su lugar de Pátzcuaro, donde le sacó después un español, digó sus cenizas con no mucho oro porque era en el principio de la conquista. Y llamó Hirepan a Tangánxoan

y a Hiquíngaje, y díjosles: “hermanos, ya es muerto Tariácuri, nuestro tío. Tú, Tangáxoan, vete a Mechuacan y yo me iré a Cuyuacan y Yquíngaje estará aquí en Pázquaro, que aquí es su casa y asiento. (Alcalá, 2019, p. 153-154 sic)

El "caltzontzin" ('señor de las innumerables casas') o señor michoacano Tangaxoán II se sometió sin presentar resistencia ante el conquistador hispano Cristóbal de Olid con el objetivo de salvar a su gente y de negociar un tratado de paz. En 1530 el gobernador y presidente de la Primera Audiencia Nuño de Guzmán saqueó la región, destruyendo templos, centros ceremoniales y tumbas en búsqueda de metales preciosos. Asimismo, mandó ejecutar a Tangaxoán II, después de someterlo a un juicio en que se le acusó de dar muerte a españoles, mantener oculta su antigua religión y alentar la desobediencia

Y dio sentencia Guzmán contra el cazonci, que fuese arrastrado vivo a la cola de un caballo y que fuese quemado. Y atáronle en un petate o estera e atáronle a la cola de un caballo, y que fuese quenado. Y iba un español encima, y iba un pregonero diciendo a voces: “mirá, mirá gente, éste que era bellaco que nos quería matar. Ya le preguntamos y por eso dieron esta sentencia contra él, que sea arrastrado. Miralde y tomá ejemplo. Mirá gente baja, que todos sois bellacos” (Alcalá, 2019, p.277 sic)

La muerte del último calzoncin cimbró de miedo a todos los indios los cuales huyeron a diferentes partes del estado y fuera de él, la conquista de los españoles terminó con gran parte de la riqueza cultural y patrimonial. Sin embargo, existen en la actualidad regiones completas que aún conservan ciertas costumbres y tradiciones que han sido heredadas de generación en generación a lo largo de quizás por lo menos mil años (Amézcuca y Sánchez, 2015).

De acuerdo con el INEGI (2016) Michoacán representa el 3% de la extensión territorial del país. Colinda al norte con Jalisco, Guanajuato y Querétaro, al este con Querétaro, México y Guerrero, al sur con Guerrero y el Océano Pacífico, al oeste con el Océano Pacífico, Colima y Jalisco. Está constituido por 113 municipios y 12,880 localidades urbanas y rurales, cuenta con 4,584,471 habitantes, el 69% es población urbana y el 31% rural. La población total del país es de 119,530,753 habitantes, en donde 12,025,947 personas son indígenas, representando el 10.1% de la población en México y en el estado de Michoacán existe una población total de 4,584,471,

donde el total de la población indígena es de 237,655 personas que representan el 5.2% de la población total del estado y el 2.0% de la población indígena en el país.

En el informe anterior se agrega una condición muy importante para la preservación de las lenguas indígenas, en donde se contabilizan las personas indígenas menores de 25 años y el resultado de ese registro permite observar y comparar que existen un porcentaje ligeramente más alto de la población indígena en esta edad, en comparación al porcentaje de personas indígenas de todas las edades. El indicador anterior es vital en la preservación de las lenguas indígenas, puesto que normalmente las personas en este rango de edad (0 a 24 años) se encuentran en edad escolar, de aquí la necesidad de que las escuelas integren temas sobre la diversidad cultural, y a su vez implementen políticas educativas que promuevan el mantenimiento de las lenguas indígenas o en su caso el rescate de las mismas.

De acuerdo con el INALI (2012) la lengua p'urhépecha ha pasado por diversas etapas durante el periodo de 1895 al 2010, en donde en 1950 es el año en que se ha registrado la menor población de hablantes de LI en el estado de Michoacán con un total de 9,796 hablantes y en el 2010 se tiene un registro de 124,424 personas (Figura 4); aunque al parecer se ha incrementado en los últimos años, lo que es lógico porque la población en general es mayor, pero la proporción entre las personas hablantes de LI y no hablantes se ha mantenido en una desproporción significativa, mostrando que los hablantes de LI representan una minoría en el estado de Michoacán (figura 4).

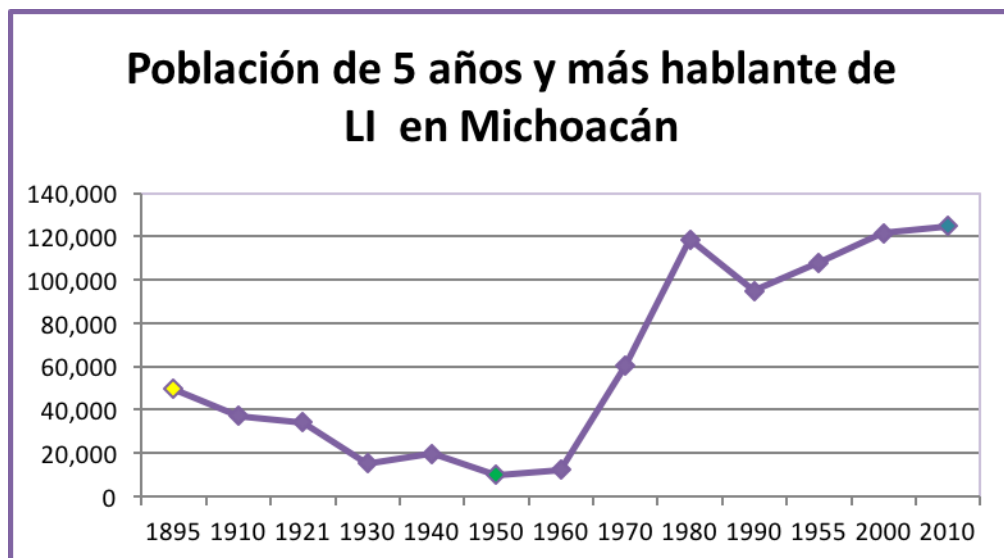


Figura 4. Personas hablantes de LI en el estado de Michoacán de 1895 a 2010. Elaboración propia con datos de INEGI, 2010

La población hablante de LI en el estado de Michoacán suma un total de 153 817 personas, el 3.56% de la población de 3 años y más, de acuerdo con el INEGI (2015). Las lenguas más comunes son el p'urhépecha con 81.91% y náhuatl 8.19%, sin embargo, también existe una presencia de la lengua mazahua y otomí (Figura 5). Concretamente en Michoacán; de cada 100 personas de 3 años y más, 3 hablan alguna LI.

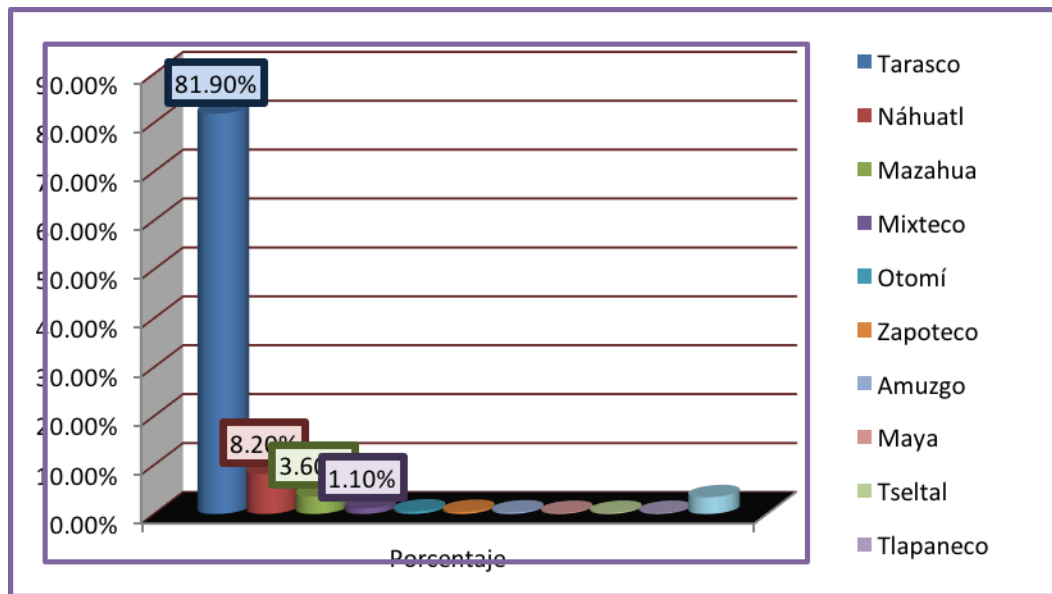


Figura 5. Porcentaje de lenguas indígenas en Michoacán. Elaboración propia con datos de la encuesta intercensal (INEGI, 2015).

Algunas fuentes citan a las personas p'urhépechas como tarascos. De acuerdo con Corona (1999) "el nombre de Tarascos proviene del venerable dios engendrador Tharas. Puesto que, citando a Sahagún: Su Dios que tenían se llamaba Taras, del cual, tomando su nombre de los michoacanos, también se dice tarasca; y este Taras, en lengua mexicana se dice Mixcóatl..." (p-30).

Alcalá (2019) menciona que cuando los españoles llegaron en el siglo XVI a la zona lacustre de Michoacán, los pobladores locales, lejos de atacar contra los nuevos "invasores", los vieron como sus aliados al haber derrotado al Imperio Azteca, al llegar los españoles le entregaron obsequios al calzoncín.

Y los españoles, antes de que se fuesen, llevaron dos indias consigo que le pidieron al calzoncín, de sus parientas, y por el camino juntase con ellas y llamaban los indios que iban con ellos a los españoles, tarascue, que quiere decir en lengua yernos. Y de allí ellos después empezaron a poner este nombre a los indios y en lugar de llamarles tarascue, llamaronlos tarascos, el cual nombre tienen agora y las mujeres tarascas. (Alcalá,2019, p.249)

De acuerdo con el INPI/INALI (2018) la lengua p'urhépecha es considerada una lengua aislada, porque no tiene parecido con ninguna otra lengua; en su clasificación pertenece a la familia Tarasca o purépecha, agrupación lingüística purépecha, o p'urhépecha/ p'orhepecha. Se considera que es una lengua con riesgo no inmediato de desaparición.

La población p'urhépecha por municipio se divide en bioáreas, en donde se aprecia la Bioárea Lacustre, que está conformada por los municipios de Erongarícuaro, Pátzcuaro, Quiroga, Salvador Escalante y Tzintzunzan, concentrando el 4.2% de la población del estado. La Bioárea de la Ciénega de Zacapu, se integra por el municipio de Coeneo y Zacapu, con un porcentaje de 2.2%: la Bioárea de la Cañada de los Once Pueblos solo contempla a el municipio de Chilchota con .8%; la Bioárea de la Meseta o Sierra, está conformada por una mayor cantidad de municipios, iniciando con Charapan, Cherán, Jacona, Nahuatzen, Nuevo Parangaricutiro, Paracho, Periban, Los Reyes, Tancítaro, Tangamandapio, Tangancícuaro, Tingambato, Tingüindín, Uruapan y Ziracuaretiro; con un 16% de la población (Amézcuca y Sánchez, 2015).

1.7. Características generales del sistema educativo en el estado de Michoacán

De acuerdo con la información de INEGI (2015) 90.8% de la población en el estado de Michoacán está alfabetizada, el 29.8 % de los ciudadanos de 3 años y más asisten a la escuela, el 66.7% de las personas de más de 3 años cuenta con educación básica. El estado de Michoacán ocupa el quinto lugar, de las 32 entidades federativas, en analfabetismo con 8.3% de personas analfabetas. El estado con mayor número de personas analfabetas es Chiapas con 14.8% y el estado con menor población analfabeta es el distrito federal con 1.5%.

A su vez, el analfabetismo tiene mayor predominancia en poblaciones indígenas en donde el 23.0% de las personas son analfabetas, de los cuales 16.4% son hombres y 29.2% mujeres; en contraste con la población en general donde el analfabetismo es de 5.5%, 4.4% hombres y 6.5% en mujeres. En ambos casos el analfabetismo tiene mayor prevalencia en las mujeres y sobre todo en las mujeres indígenas, de allí que en la actualidad el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), brinde un techo financiero específico para la “Incorporación de mujeres indígenas al posgrado para el fortalecimiento regional”. Cabe mencionar que estos recursos han permitido que mujeres indígenas ingresen a diferentes instituciones educativas que

se encuentren en el padrón nacional de calidad y reciban una formación integral, misma que podrá utilizarse a futuro en mejora de sus propias comunidades indígenas.

El bajo rendimiento académico en escuelas indígenas es notorio en todo el país como muestran los resultados de las diferentes pruebas aplicadas por instituciones encargadas de la valoración de los avances cognitivos en materia educativa, al respecto de acuerdo con los resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA, 2017), los estudiantes que provienen de una comunidad indígena muestran niveles bajos en cuanto a las asignaturas básicas, como lenguaje y comunicación y matemáticas; de igual manera, en la investigación realizada por Brumm (2010) en el estado de Michoacán se muestra que el 70% de los educandos provenientes de comunidades indígenas terminan su instrucción primaria con deficiencias en lectura y escritura (Brumm, 2010)

De acuerdo con los resultados PLANEA (2017) los estudiantes en donde alguno de sus padres habla alguna lengua indígena se ubicaron en los niveles más bajos de desempeño en las áreas de matemáticas y lenguaje y comunicación. En lenguaje y comunicación poco más de la mitad de los estudiantes se ubicó en esta condición en el nivel 1 (insuficiente) y en matemáticas 8 de cada 10 estudiantes en esta condición se ubicaron en el nivel más bajo de desempeño.

1.8. Informe en cuanto a pobreza y evaluación en el estado de Michoacán, del Consejo Nacional de Evaluación (CONEVAL, 2018)

El CONEVAL (2016) señala que en Michoacán el 55.3% de la población de la entidad vivía en situación de pobreza, considerando este nivel a aquellas personas con una carencia social y un ingreso inferior al valor de la línea de pobreza por ingresos. A su vez el 9.4% de la población se encontraba en situación de pobreza extrema, definiendo en este estado a aquellas personas con tres o más carencias sociales e ingreso inferior al valor de la línea de pobreza extrema por ingresos.

Dentro de las carencias sociales, la educativa es la que ocupa el primer lugar pues de ella depende un mejor nivel de vida, sin embargo, a pesar de la cobertura educativa en el estado el CONEVAL (2016) reporta que el porcentaje de rezago educativo en Michoacán fue de 41.2% en relación a la población de 16 años o más nacida hasta 1981, al igual que el 30.1 % de la población del estado

de entre 16 y 34 años. Considerando a las personas con rezago educativo a aquellas que nacieron antes de 1982 y no cuentan con educación primaria, o secundaria.

Otra de las carencias sociales es la de la salud, refiriéndose a aquellas personas que no se encuentran afiliadas a ninguna institución de salud, en donde el estado de Michoacán en el 2016 ocupó el primer lugar entre las 32 entidades federativas, por sus niveles de carencia por acceso a los servicios de salud, lo que refiere que es el estado con mayor carencia servicios de salud. Sin embargo, la cobertura de salud ha mejorado ya que en el 2008 el 55.6% de la población no contaba con ningún servicio al respecto y en el 2016 esta se redujo a un 22.8%, lo que marca una diferencia significativa, sin embargo, a nivel nacional continúa siendo el estado con mayor carencia. De acuerdo al CONEVAL (2018) “En 2016, el 52.0% de la población de Michoacán estaba afiliada al Seguro Popular y el 23.1% al IMSS” (p.41)

CAPÍTULO II. El Sistema Educativo para los Pueblos Originarios, una Realidad en el País

2.1. La conformación del sistema de educación indígena

¿El derecho a una educación en LI, es una realidad o sigue siendo una promesa en el país? la respuesta a esta pregunta la pueden emitir algunos de los habitantes de localidades indígenas que han vivido el trayecto educativo en las escuelas que brindan su servicio académico en el país, porque solo ellos, los hablantes, son los que mediante su experiencia podrán expresar si lo que se escribe en la legislación se refleja en realidad.

Para abordar este tema es pertinente visualizar la conformación del sistema de educación indígena en el país, este panorama permitirá que se tenga un referente que muestre la realidad que viven los hablantes de lenguas indígenas en México. Al respecto, cabe mencionar que, de acuerdo al artículo 38 de la Ley General de Educación (LGE, 2016), en relación a la educación básica, se deben tener las adaptaciones necesarias “para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, así como de la población rural dispersa y grupos migratorios”. (p.18).

Antes de la colonización en México se hablaban diferentes lenguas indígenas y se tenían formas propias de educación, al respecto en la cultura Mexica, la primera educación se recibía en la familia, en donde se aprendía la parte doméstica y los oficios a los que los padres se dedicaban. Para transmitir estos conocimientos formaban lo que llamaron el Calpulli que era un conjunto de familias unidas por la sangre, territorio, intereses económicos, históricos y religiosos. La educación comunitaria de los Mexicas antes de la conquista estaba dada por la incorporación de niños, niñas y jóvenes a los llamados centros educativos superiores: el calmecac, que era un centro de formación integral para hijos de la nobleza; el tepochcalli en donde la mayor parte de la población recibía formación militar y de oficios y el cuicacalli o casa de canto en donde se enseñaban las artes (SEP, 2012).

Cada cultura tenía su propia forma de educación, la P’urhépecha también formaba a sus integrantes en actividades de acuerdo con las condiciones específicas, como lo es en el caso de las mujeres, que realizaban labores específicas al interior de las casas del Calzoncin:

Todo el servicio de su casa era de mujeres y no se servía dentro de su casa si no mujeres. Pues tenía una diputada sobre todas las otras llamada yreri, y aquella era más familiar a él que las otras y era como la señora de las otras y como su mujer natural. Había dentro de su casa muchas señoras, hijas de principales en un encerramiento que no salía sino[a] las fiestas a bailar con el cazonci. Estas hacían las ofrendas de manta y pan para su dios curicaveri. Decían que eran aquellas mujeres de curicaveri. En éstas tenían muchos hijos el cazonci y eran parientas suyas muchas dellas y después casaban algunas destas señoras con algunos principales. Todas éstas tenían repartidos sus oficios en la casa entre sí. (Alcalá, 2019, p. 184-185 sic)

Sin embargo, aun en la actualidad prevalecen en las comunidades indígenas la educación familiar y comunal tal como lo muestra la investigación realizada en la comunidad de Cherán, en donde mediante la investigación –acción realizada se rescata la importancia y trascendencia que tiene la educación que es considerada informal y que proviene del núcleo familiar y es parte de la esencia de la persona.

En muchas comunidades indígenas, la educación no formal, la que se realiza en una lengua originaria, la que convoca a los abuelos y niños en espacios sociales, se lleva a cabo como una estrategia de resistencia y de transmisión cultural. En las comunidades se enseña-haciendo, la palabra emite consignas, pero es el “hacer” acompañando a los padres a cortar leña, a las madres a cocinar en los fogones, a los abuelos a hacer oficios, donde se aprende y se enseña cómo es la vida y cómo hay que resolverla (Velázquez y Lepe, 2013, p.2)

Con la llegada de los españoles surge la necesidad de castellanizar y evangelizar a los indígenas como una forma de comunicación, dominio y control. De acuerdo con Cruz (2011) “En la época de la colonia, aparece como una estrategia para domesticar a los “nativos” el proceso de castellanización y evangelización. Su tarea era convertir al aborígen, al “animaloide” en un ser racional con quien los españoles se pudieran comunicar y entender” (p.3).

Al respecto Calderón, (2018), menciona que la llegada de los españoles terminó con las formas propias de educación institucionalizada pero no así con la educación familiar y comunitaria, ya que esta se adaptó a las nuevas formas de vivir, por ello prevalecen formas propias y definidas de vivir en comunidades indígenas.

Durante la colonia el control de la educación de los indígenas fue tomada por los misioneros de corrientes religiosas diversas, con la expulsión de los jesuitas en 1767, las escuelas continuaron funcionando por el clero proclamando la igualdad de todos los ciudadanos del país y la enseñanza de la lengua castellana a los pueblos originarios con el objeto de promover su asimilación en la sociedad nacional. Posterior a la independencia se establece la constitución de 1857 en donde el control de la educación pasa del clero al gobierno civil, en ella se propone un programa auténticamente bilingüe, con el fin de fomentar la identidad cultural de los pueblos indígenas y su participación en los procesos democráticos. De acuerdo con González, Ignacio Ramírez se declaró que “los indígenas no llegarían a una verdadera civilización, sino cultivándoles la inteligencia por medio del instrumento natural del idioma en que piensan y viven” citado en (SEP, 2012, p.15).

Después de la independencia de México la educación para las poblaciones indígenas se centra en la alfabetización en español y por ende el abandono de las lenguas originarias, buscando con ello unificar una sola lengua que le diera identidad a la nueva nación. Aun así, durante la época pos independentista y porfirista, persiste en el país, la explotación y marginación de los pobres, monolingües autóctonos, campesinos en su gran mayoría pertenecientes a grupos indígenas, a quienes consideraban personas sin razón que tenían que ser integrados a la sociedad en general (Cruz,2011).

La falta de escuelas ocasionaba que las personas que pudieran tener acceso a una se consideraban afortunadas y acatarán todas las indicaciones de los sacerdotes, aunque estas fueran inhumanas, las personas que accedían a la educación se consideraban privilegiadas, al respecto los pueblos indígenas carecían de escuelas, porque se consideraba, que el indio jamás aprendería a leer y escribir. En algunos pueblos indígenas había algunas escuelas, pero en ellas solo se les enseñaba la doctrina cristiana, o para hablar con más propiedad. (SEP, 1985). Aun después de la revolución mexicana la iglesia católica se hacía cargo de

brindar educación formal mediante el clero apoyados económicamente por los habitantes de las comunidades (Calderón, 2018).

Durante la independencia el control de la educación lo adquiere la iglesia, en donde los primeros 40 años de vida independiente se lucha por instituciones y medios, en ella la educación tenía la encomienda de implantar en los niños la idea de patria, independencia e individuo, en donde mediante la constitución de 1857 la educación se estructura en fundamentos homogéneos y científicos (Bertely, Dietz y Díaz, 2013).

En el periodo del porfiriato (de 1876-1911) la política educativa se centró en eliminar las lenguas indígenas y la promoción del castellano. Durante el movimiento revolucionario en 1911 surgen las escuelas rudimentarias que tenían por objeto “enseñar principalmente a los individuos de raza indígena a hablar, leer y escribir en castellano y a ejecutar sus operaciones de cálculo más elementales” (SEP, 2012, p.16). De acuerdo con García (2004), posterior a la revolución mexicana (1910) el primer paso consiste en “mexicanizar” a los indígenas, con la lengua nacional. En 1917, se otorga al gobierno federal la facultad de fundar y operar escuelas en el país, en 1921 se conforma la SEP, creando a su vez en 1923 el Departamento de Educación y Cultura Indígena con el propósito de construir una nación única y homogénea, por ello se establece una educación obligatoria y en español. La encomienda de los maestros era alfabetizar y castellanizar a los indígenas del país, evitando el uso de las lenguas indígenas en el aula, aplicando la doctrina oficial llamada “método directo”.

Los gobiernos posrevolucionarios centraron su mirada hacia la conformación de una nación homogénea en términos lingüísticos y culturales, por ello el medio para el logro de este propósito fue la educación, en donde se creó una política para los indígenas dominada por intereses no indígenas que imparte el estado, sin considerar la educación de indígenas que son las que ellos mismos plantean y ejercen desde su propia cultura y en respuesta a sus necesidades, los que hoy en día se han convertido en los llamados proyectos alternativos (Calderón, 2018).

Como menciona O’Meara, (2017) en México el factor que erradicó la mayor parte de lenguas indígenas fue la oficialidad del español, en el México independiente lo que se

buscaba era la incorporación del indígena a una nación moderna, homogénea y mestiza, por lo que se les negó a los pueblos indígenas el derecho a utilizar su lengua. La diversidad lingüística fue vista como un problema que se debía eliminar.

En 1921 se crea la SEP en donde estando José Vasconcelos en esta dependencia se apertura el departamento de educación y Cultura Indígena. Para los años treinta, con la presencia de Mauricio Swadesh, en la zona p'urhépecha se acentúa la importancia de la castellanización indirecta mediante el uso de su propia lengua, emprendiendo con ello el proyecto "tarasco", en dos periodos; el primero se realiza en la comunidad de Carapan en 1939, con la capacitación de jóvenes, en el uso del alfabeto p'urhépecha y el conocimiento de las técnicas de la traducción y propaganda, con métodos apropiados. El segundo proyecto se realiza en la comunidad de Cherán en donde se promueve la lectura en púrhe con un sistema moderno, pero para eliminar la lengua nativa y sustituirla por la nacional; de acuerdo a este proyecto se demostró que era posible la alfabetización en 45 días, siempre y cuando el material utilizado fuese significativo y familiar para los educandos, el material didáctico construido en este proyecto se difundía entre los alumnos del proyecto y se publicaba en un periódico mural de difusión local en municipio de Paracho (García, 2004 y Dietz, y Mateos 2011).

La labor del maestro bilingüe desde la década de los años setenta del siglo pasado ha consistido en castellanizar e integrar a los indígenas a la cultura y al proyecto nacional. Su tarea debe fundamentarse en mediar entre las comunidades y las instituciones gubernamentales, así como en el manejo y recepción de las políticas educativas nacionales a nivel comunitario o regional (Dietz, y Mateos, 2011, p.106).

Para los años sesenta el analfabetismo en los pueblos indígenas persiste y es atendido por brigadas y promotores culturales, que mediante el uso de la LI realizan esfuerzos para lograr que las personas analfabetas disminuyan en el país. En atención a las demandas de las poblaciones indígenas y el esfuerzo académico de diferentes aportaciones teóricas en relación a la propuesta de alfabetización para los indígenas con un sistema que, considerara las lenguas indígenas, se impulsa en 1978 la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), (Jiménez y Mendoza, 2016). La importancia de las lenguas indígenas y la

creación de instituciones educativas para la atención a poblaciones indígenas se da en varios países como lo menciona Yamamoto, 2009

A partir de los años 70, particulares y colectivos han emprendido programas para la revitalización de las lenguas en sus hogares, comunidades y escuelas. Los programas son tan diversos como las comunidades. Algunos “reviven” lenguas que no se han hablado durante décadas y se documentan sobre ellas. (Yamamoto, 2009, p.33)

Con la creación de la DGEI en México se fortalece la educación bilingüe y bicultural en la que se enfatizó la alfabetización en la lengua materna como primera lengua y la enseñanza del español como segunda lengua, (Rosas, 2012). A partir del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en el estado de Chiapas, la atención hacia los grupos indígenas se acentúa no sólo en el contexto nacional, también en el internacional, con ello se modifican políticas públicas en relación a la educación, en donde la DGEI mediante el acuerdo 592 establece que, en las escuelas de educación indígena, se debe partir de propuestas educativas locales que contemplen las particularidades de cada lengua y cultura indígena, por lo que se elaboran los parámetros curriculares que establecen las bases pedagógicas para la enseñanza de la lengua indígena; estos programas toman como referente las prácticas sociales del lenguaje. También se logra el reconocimiento de las lenguas indígenas en el currículo de educación básica. (Jiménez y Mendoza, 2016).

En el estudio realizado por López, Arango, Corbetta, Galarza & Stigaard, (2012) en relación a la diversidad educativa y la diversidad cultural en América Latina muestra mediante un estudio hecho en Colombia, Chile, Perú y Argentina, similitudes en la conformación de los sistemas educativos, en donde al igual que en México se comienzan a reconocer como lenguas oficiales a fines del siglo XIX, sin embargo algunos países instauraron la oficialidad de las lenguas indígenas durante el siglo XX y otros se establecieron durante la segunda mitad del siglo XX.

Lo anterior hace ver también que, el bilingüismo se introduce por el estado indigenista en el siglo XX a través de su estrategia para obtener de los indígenas un mejor rendimiento en el proceso de aprendizaje del español, jamás con el objeto de mantener una lengua indígena,

lo que de fondo se buscaba era erradicar las lenguas indígenas en el país, utilizando como instrumento de alfabetización las lenguas indígenas (Baronnet, 2013).

En 1990 el sistema de educación indígena, pasa a ser intercultural bilingüe, promoviendo con ello la cobertura educativa, capacitación, formación docente y la elaboración de materiales didácticos. De tal manera que en esta década se brindó mayor atención a los pueblos indígenas, sin embargo, a pesar del reconocimiento de los derechos lingüísticos y la cobertura educativa, se observa que el avance no ha sido el mismo para todas las lenguas indígenas, debido a que mientras algunas cuentan con materiales específicos, otras no tienen la misma cobertura educativa, al mismo tiempo se ha documentado en diversos contextos indígenas, que la función de los docentes continúa siendo el de la alfabetización en español aunque el estudiante hable alguna LI (Cruz,2011).

En la actualidad se han retomado convenios internacionales que permiten el uso de las lenguas indígenas por los hablantes. Tal y como lo mencionan Delgado y Curihuinca (2012), uno de los pilares jurídicos que ha fortalecido el uso de las lenguas indígenas en varios países ha sido el artículo 28 del Convenio 169 de la OIT, mismo que establece que, en los lugares con presencia de minorías étnicas, deberá permitirse a los indígenas el empleo de su propio idioma, promoviendo la preservación y promoción de sus lenguas. Lo anterior permite que quienes no entiendan o no desean expresarse en el idioma oficial del estado, tengan el derecho a utilizar su propia lengua.

En México es hasta en 1992 que se incluye, en el artículo 4° Constitucional, un párrafo en el que se reconoce el pluriculturalismo en México, y se expresa la necesidad de proteger y promover el desarrollo de las lenguas y culturas indígenas junto con sus costumbres y formas específicas de organización social. A su vez se modifica parte de la Ley General de Educación de 1993 en donde expresa en su artículo 38: la educación básica, en sus tres niveles, tendrá las adaptaciones requeridas para responder a las características lingüísticas y culturales de cada uno de los diversos grupos indígenas del país, a su vez se plantea la conceptualización de la educación bilingüe a partir de los marcos jurídicos y educativos definiéndose como aquella que permita a las niñas y niños desarrollar un bilingüismo

funcional, o sea, que sean capaces de hablar, leer, escribir y comprender en ambas lenguas de manera competente (Gigante, Díaz, Pellicer y Olarte, 2001).

Hasta ahora la mayor parte de instituciones formales creadas por el gobierno se realizaron con la finalidad de cambiar las culturas indígenas por la llamada cultura nacional, con el propósito de homogeneizar la cultura y mexicanizar al indio. Después del reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas señalados en el artículo 2° constitucional y con el replanteamiento de las políticas públicas en relación a la educación de las poblaciones indígenas, se realiza una modificación en donde se pasa de una educación bilingüe y bicultural a una educación intercultural bilingüe. (Sandoval y Montoya, 2013). A su vez, de acuerdo a la SEP, (1993) la función de educación indígena es “promover, mediante la enseñanza de la lengua nacional -el español- un idioma común para todos los mexicanos. Sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas” (p.51)

En atención a las necesidades educativas, a partir de 1993 y hasta la fecha, la educación indígena privilegió las estrategias de formación, capacitación y actualización docente. Los maestros bilingües fueron capacitados en el manejo de textos, de nuevas metodologías y programas de estudio. Dentro del Programa Emergente de Actualización de Maestros, PEAM, se han realizado cursos de corta duración, pero no han tenido el impacto deseado (Moya, 1998).

Sin embargo, aun con los cambios en las normativas gubernamentales, la educación bilingüe y bicultural ha sido solamente el pretexto para relegar el uso de los idiomas indígenas, pues en la práctica se enseña el castellano y de manera manifiesta o latente se reprime el uso de la otra lengua y son las mismas políticas educativas las que han contribuido a acelerar el desuso y el abandono de las lenguas originarias (Bensasson, 2010; Cruz, 2011; Rosas, 2012; Bertely, Dietz y Díaz, 2013; Baronnet, 2013; Sandoval y Montoya, 2013; Jiménez y Mendoza, 2016).

Tal y como lo documenta Baronnet (2013) la carencia de programas bilingües reales y aplicables en educación básica, representa una causa obvia de la pérdida y el desplazamiento de las lenguas originarias, por lo que algunos pueblos originarios han promovido la creación de programas educativos propios tal y como se realiza en el estado

de Chiapas y Morelos, en donde la misma comunidad, es quien elige quienes serán los promotores educativos y elaboran su propio plan y programa, mediante un proyecto al que llamaron la “educación verdadera” con la intención de preservar su lengua y cultura. Lo anterior hace uso de lo tendrá que ser una educación intercultural en donde de acuerdo a King & Schielmann, (2004) “la educación intercultural es esencialmente un diálogo entre diferentes culturas, idiomas y conceptos del conocimiento, en el que se respetan sin discriminación alguna los derechos y las necesidades de los diversos grupos de población en materia de educación” (p.28).

Como lo menciona (García, 2004), ante el proceso de etnocidio se planteó la necesidad de reconocer la pluralidad étnica del país, de rescatar los valores de las culturas indígenas como nacionales, conservarlos y promoverlos en vez de descartarlos. Las lenguas indígenas fueron reivindicadas como nacionales, y la educación bilingüe bicultural fue promovida como una meta en sí misma y no simplemente como un paso para facilitar la castellanización de las comunidades indias. A su vez de acuerdo a la SEP (2017):

En la reforma actual, las asignaturas Lengua Materna. Lengua Indígena y Segunda Lengua. Lengua Indígena, se actualizarán dentro del Campo de Formación Académica de Lenguaje y Comunicación, integrándose a su vez la asignatura de Segunda lengua. Español, con el fin de cumplir con el mandato legal vigente, tal como lo indica el segundo artículo de la constitución política de los estados unidos mexicanos: “Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización” (p.221)

De acuerdo al plan y programa de estudios de educación básica en México, publicado en el 2017 y con el que se trabaja en los grados de 3° a 6° y tomando en cuenta la nueva escuela mexicana (NEM), el propósito de las asignaturas de lengua materna, LI y segunda lengua es: que los estudiantes conozcan los recursos de sus lenguas y se apropien de diversas prácticas sociales del lenguaje oral y escrito, por medio del cual puedan establecer relaciones interpersonales en sus contextos y en contextos nacionales. Por ello es de suma importancia que se desarrolle el lenguaje oral y escrito de forma bilingüe, a su vez se valore la riqueza de su lengua, tradición oral y cultural; como también se promueva una reflexión

intracultural e intercultural crítica; desarrollando la habilidad de expresión oral y se integre a la cultura escrita. Se busca con ello que los usuarios sean capaces de participar en comunidades heterogéneas, con diversos propósitos e interlocutores. El enfoque de enseñanza propuesto es el mediante una perspectiva sociocultural de educación, entendida como enseñanza y cognición situada (SEP, 2017).

El tipo de servicio indígena para educación preescolar y primaria se localiza principalmente en localidades rurales, pero mayores a 250 habitantes, la mayoría con alta o muy alta marginación. En donde se brinda el servicio educativo a través de docentes que hablan la lengua materna de los alumnos. Los tres tipos de servicio indígena, comunitario y telesecundaria son para niños hablantes de LI, o niños cuyas familias viven en pobreza o cuyos hogares se encuentran en mayor rezago social (INEE, 2019).

2.2. La estructura del sistema educativo nacional de acuerdo con el informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa INEE (2019)

La educación en México se encuentra sustentada en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), que fue modificada el 15 de mayo del 2019, en donde se estipula la educación como un derecho humano al que todas las personas deben tener acceso, para este efecto deberá ser integral y desarrollará capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que preparen para la vida a todas las personas; por ello será inclusiva e intercultural.

El derecho a la educación prioriza el interés superior de la niñez y de la adolescencia en el acceso, la permanencia y la participación en los servicios educativos. Lo que deja claro que todos los niños y adolescentes deberán recibir los servicios educativos de acuerdo a la edad correspondiente. En relación a los pueblos indígenas el artículo 2° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), protege los derechos de los pueblos indígenas, y en el campo educativo se compromete a favorecer la educación bilingüe e intercultural, en el que se establecerá un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles.

La reciente reforma constitucional ha ampliado la obligatoriedad a todos los tipos educativos, aunque con limitaciones para la educación superior. Se incluyó a la educación inicial en educación básica; esta última y la Educación Media Superior (EMS) son obligatorias para el Estado. La institución encargada de la educación en México es la Secretaría de Educación Pública (SEP).

El crecimiento acelerado de la educación primaria en el siglo XX se logra porque las políticas educativas de los gobiernos emanados de la Revolución se orientaron a brindar educación a toda la población. En primer lugar, José Vasconcelos impulsó la presencia de los servicios educativos en áreas rurales. Posteriormente, la política educativa transexenal que operó entre 1959 y 1970, denominada Plan de Once Años para la Expansión y Mejoramiento de la Educación Primaria, a cargo del secretario de Educación Jaime Torres Bodet, se propuso incorporar a todos los niños de 6 a 14 años a ese nivel escolar, INEE, (2015).

El grado promedio de escolaridad en el 2015 en México, de acuerdo con la encuesta intercensal, es de 9.2 años; el porcentaje de las personas de 15 años y más sin escolaridad es de 5.8%; con educación básica es de 53.5%, con educación media superior es de 21.7% y con educación superior 18.6%; las personas alfabetas de 15 años y más representan el 93.6% de la población. El estado con mayor grado de escolaridad de las personas de 15 años y más en el país es la CDMX con 10.5 años. En el 2010, Michoacán tenía 7.4 años de escolaridad, ubicándose en el lugar 29 de los 32 estados; el estado con menos años de escolaridad fue Chiapas con 6.7 años de escolaridad.

Dentro de la educación básica, los alumnos en el nivel de primaria concentran el 55.1%, seguido del nivel de secundaria, con 25.7%, y en preescolar se registra un 19.2%. De acuerdo con los datos antes mencionados la cobertura en educación básica tiene mayor presencia en primaria, en cuanto a secundaria se siguen observando carencias. Aunque el decreto de obligatoriedad de la educación secundaria data de 1993, no se ha logrado que todos los niños en el rango típico de edades cursen este nivel educativo, a nivel nacional, en el ciclo escolar 2017-2018 no son atendidos 6 de cada 100 niños con posibilidades de solicitar la educación secundaria, tal como se aprecia en la (Figura 6).

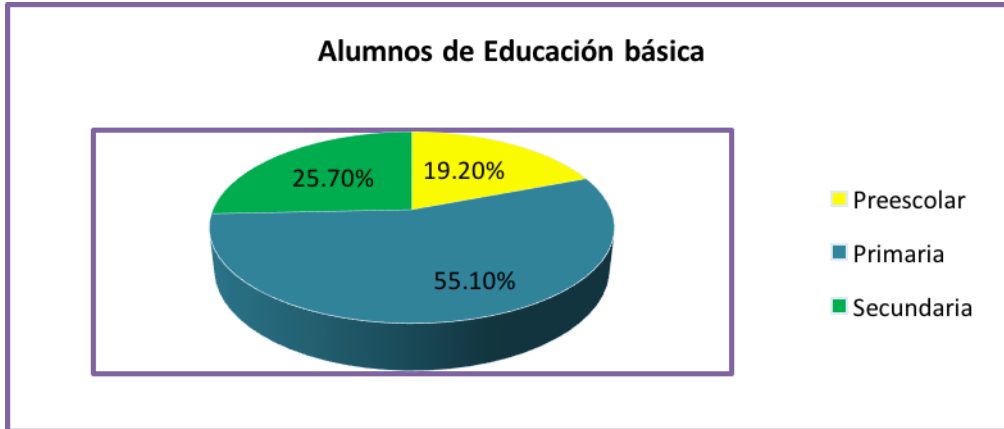


Figura 6. Cobertura de educación básica en México. Elaboración propia con datos (INEE, 2019).

De acuerdo al (INEE, 2019) la cobertura educativa en el país se encuentra distribuida en mayor proporción en educación básica, con 69.8% (25.4 millones); le siguió la EMS, con 14.4% (5.2 millones), y la educación superior, con 10.6% (3.8 millones). En cuanto al servicio de capacitación y formación para el trabajo, en él se atendió a 5.2%. como se muestra en la (Figura 7)

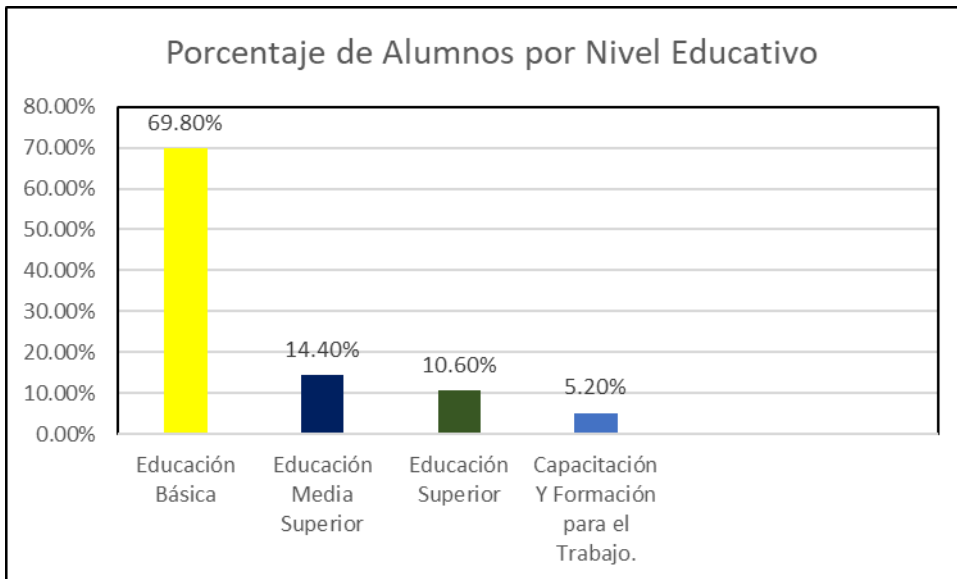


Figura 7. Matrícula del Sistema Educativo Mexicano. Elaboración propia con datos INEE, (2019).

Como se aprecia en la figura anterior, México tiene carencias en cuanto a la cobertura de educación media superior y superior, por ello, el proyecto del nuevo gobierno plasma

dentro de la nueva escuela mexicana (NEM) una cobertura mayor en los niveles educativos con mayor carencia, estipulado en el artículo 3º constitucional la obligatoriedad de la educación inicial y media superior.

2.3. Indicadores de logro académico por nivel educativo y los índices de analfabetismo en México

De acuerdo con el INEE (2019), la media de los años de escolaridad máxima en el país es de 11.5 años y el mínimo de 7.5 años, a nivel nacional el promedio es de 9.2 años de escolaridad y en Michoacán de 7.8 años, lo que lo coloca cerca del rango mínimo de escolaridad en el país. Al respecto, el INEGI (2015) muestra que el promedio de escolaridad de la población en general es de 9.1 años, en hombres es de 9.3 y en mujeres de 9 años. En relación a la población indígena el promedio de escolaridad es de 5.7 años, con un 6.2 en hombres y 5.1 años en mujeres. En ambas poblaciones existe una diferencia significativa de derecho a educación por ser mujer, pero aún más por ser mujer indígena.

En educación básica la cobertura máxima de este nivel es de 94% y la mínima de 73%, con una media nacional de 86.1% en donde el estado de Michoacán se ubica en el rango mínimo con 73% de cobertura educativa en este nivel. En educación media superior la cobertura máxima a nivel nacional es de 66%, la mínima de 37.50%, el promedio nacional es de 53.50%, en Michoacán es de 35.50% mismo que se ubica por debajo del mínimo a nivel nacional. El porcentaje máximo de la población analfabeta registrada en el 2016 de personas con una edad de 15 años y más se ubica en el estado de Guerrero con 14.8% y la mínima se localiza en la Ciudad de México y Baja California con 2.1% con una media nacional de 6.00% y en donde Michoacán se coloca con una población analfabeta de 9.1%. los datos referidos (Figura 8).

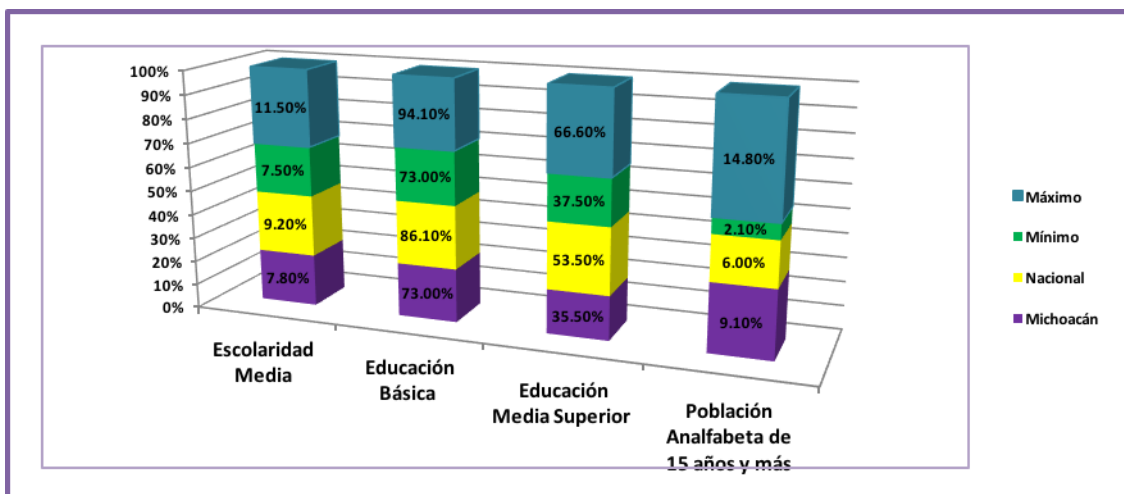


Figura 8. Nivel escolaridad y analfabetismo en México. Elaboración propia con datos del INEE, 2019. pág. 154

En la actualidad, instituciones internacionales consideran que el analfabetismo es uno de los tres factores determinantes que se deben erradicar para salir de la pobreza, entre los otros dos se encuentra la desigualdad económica y el padecimiento de enfermedades. Puesto que el analfabetismo limita el acceso a la información de las personas y la posibilidad de continuar con estudios superiores. En México, el analfabetismo tiene mayor presencia en los estados con hablantes de LI, lo que genera, que los gobiernos actuales reestructuren las políticas públicas en relación a la educación que se brinda para las poblaciones indígenas. Esto se debe a las dificultades que enfrentan para aprender español como segunda lengua, debido a las limitantes en la creación de materiales de enseñanza en su lengua materna o primera lengua y a la escasez de centros escolares de atención a la población indígena (INEE, 2019).

Al respecto la tasa de analfabetismo se muestra con mayor presencia en el estado de Chiapas en donde la población analfabeta representa un 17.10% de su población, seguido del estado de Guerrero con 16.70% y Oaxaca con un 16.30% de población analfabeta; colocando a Michoacán en el séptimo lugar de los estados con mayor población analfabeta con un 10.40%. los indicadores mencionados se muestran en la (Figura 9).

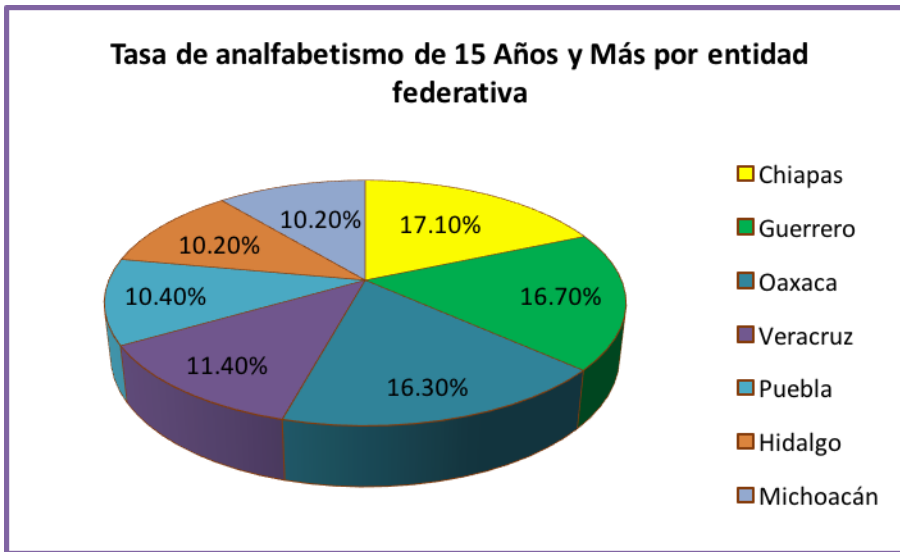


Figura 9. Porcentaje de estados con mayor índice de analfabetismo. Elaboración propia con base a resultados (INEE, 2019).

Los datos anteriores varían un poco de acuerdo a la encuesta intercensal, 2015 en donde la tasa de analfabetismo coloca al estado de Michoacán en los cinco estados con mayor presencia de personas analfabetas ocupando el quinto lugar de analfabetismo con una tasa de 8.3 personas analfabetas. Siendo el estado de Chiapas el estado con mayor cantidad de personas analfabetas con una tasa de 14.9.

2.4. Educación Media Superior y Superior

De acuerdo con los registros del INEE (2019), la matrícula de educación media superior ha aumentado, sin embargo, la cobertura sigue siendo limitada y no cubre la demanda de la población estudiantil. De acuerdo al informe 2018, 12 de cada 100 jóvenes no ingresan o no continúan sus estudios en el nivel medio superior. El INEGI (2015) señala que la media nacional del porcentaje de personas de 15 años y más con educación media superior en México es de 14.3% en donde el estado con más personas en este nivel de escolaridad es el estado de Baja California Sur con un 27.4%.

Los problemas en cuanto a cobertura académica en México, se ven, no solo en media superior, en el nivel superior estas carencias son mayores, de acuerdo al registro de INEGI, 2015, el promedio de las personas con educación superior en México es de 7.7% en donde el estado con mayor presencia de personas con este nivel es el de la CDMX, con un 32,1%

y los estados con menor población con este nivel educativo son los Oaxaca y Chiapas con un 11.7%. en donde el estado de Michoacán se coloca en el lugar 28 de las 32 entidades federativas con un porcentaje de 13.3%.

Por otra parte, es preciso mostrar la notoria desigualdad en todos los niveles educativos en cuanto a cobertura académica en los estados con poblaciones indígenas, como se han marcado en los estados, de Chiapas, Oaxaca, Michoacán y Guerrero, quienes no solo carecen de formación académica, también son los estados con mayor rezago económico. De acuerdo al informe del CONEVAL (2019), la población indígena en situación de pobreza en el 2018 es de 69.5% y la que se encuentra en condición de pobreza extrema es de 27.9%.

La condición anterior obliga al abandono escolar y a la inserción laboral a temprana edad, en donde las condiciones de desigualdad no cambian, el CONEVAL (2018) refiere que el 71.9% de la población indígena que se encuentra laborando recibe un ingreso inferior a la línea de pobreza por ingresos y el 40% de la población indígena en el 2018 recibe un ingreso inferior a la línea de pobreza extrema por ingresos. Si lo anterior se compara con la población no indígena se estaría mostrando que las desigualdades son en más del 50%.

Lo anterior obliga al nuevo gobierno a generar políticas públicas en atención a las carencias del SEM por ello se realiza un agregado en relación a la cobertura en educación superior, aunque con limitaciones, se promueve la extensión de universidades en matrícula y apertura de licenciaturas en línea, a fin de cubrir las necesidades en este nivel educativo. De acuerdo al informe del PNUD (2010) el 10.1% de los hombres no indígenas y el 9.2% de las mujeres cuentan con educación superior; en comparación con la población indígena en donde el 3.2% de los hombres y el 2.95 de las mujeres, cuentan con educación superior

2.5. Diferencias educativas entre población indígena y la no indígena

Al realizar un comparativo entre la población no indígena y la indígena se pueden apreciar las desigualdades, en este sentido, en las personas indígenas mayores de 65 años el 56.40% son analfabetas y en este mismo grupo de edad la población analfabeta, que no es indígena representa el 22.50%, mientras en el grupo de edad de 30 a 64 años en analfabetismo disminuye en ambos grupos, aun así la población indígena refiere un 24.20% en contraste

con la no indígena que muestra un 5.20%, el grupo de edad con menor población analfabeta es el de 15 a 29 años en donde la población indígena muestra un 6.0% y la no indígena un 1.20%. Los datos mencionados se muestran en la (Figura 10).

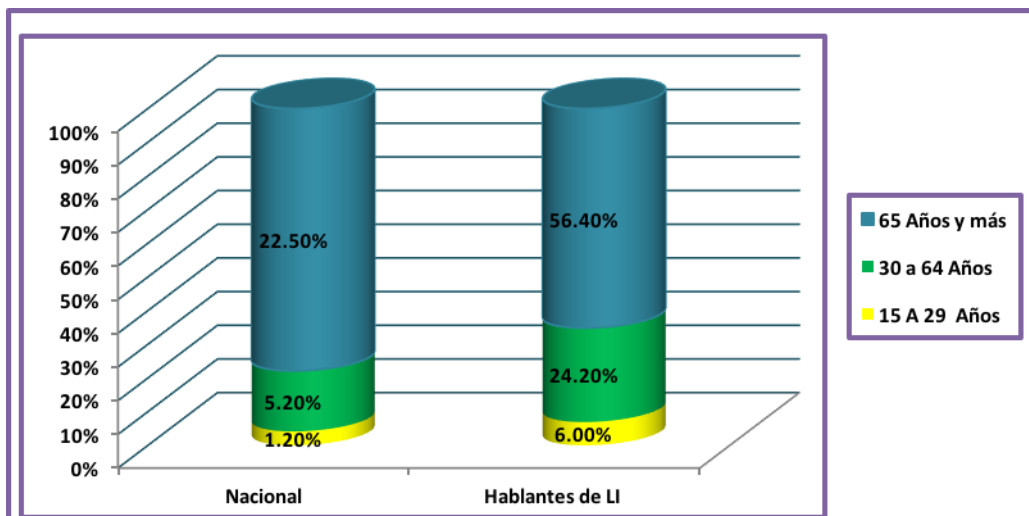


Figura 10. Porcentaje de analfabetismo de acuerdo a grupo de edad entre la población indígena y no indígena a nivel nacional. Elaboración propia con datos INEGI, 2015.

De acuerdo con el PNUD (2010) otro de los indicadores que muestran la desigualdad social entre población indígena y la no indígena es la tasa de reprobación; alrededor del 35% de mujeres indígenas que acceden al sistema educativo reprueban y en el caso de hombres un 45%. En población no indígena esto se ve en una proporción menor con 29% en mujeres y 38% en hombres. Al respecto Navarrete, (2011) menciona que “El trabajo con mujeres indígenas de distintos estados y etnias ha permitido conocer con mayor profundidad las particularidades de cada grupo y la manera en que los entornos familiares y comunitarios obstaculizan o favorecen su escolarización” (p.18)

En los cuestionarios de contexto anexos en las evaluaciones de PLANEA-SEN (2018), se registra que el 22.2% de las madres de estudiantes de las primarias indígenas cuentan con estudios de secundaria completa, casi el mismo porcentaje que los estudiantes de los cursos comunitarios (23.6%), mientras que para quienes asistían a las primarias generales la proporción fue de 55.1%. Lo anterior permite entender el limitado logro académico que tienden a alcanzar los estudiantes de comunidades indígenas.

Otra de las características de este sector de la población refiere que los estudiantes de las primarias indígenas dedican más de tres horas al día a quehaceres del hogar o cuidar un familiar (20.5%), ayudar a familiares en su trabajo o negocio (26.2%), o trabajar por cuenta propia o como empleado (21.1%), lo que deja claro que una persona de procedencia indígena debe realizar actividades en apoyo a la economía familiar pues los ingresos que se perciben no son suficientes para la subsistencia.

Los dos factores antes señalados interfieren en la proyección del propio estudiante en la continuidad de estudio en donde quienes asisten a las primarias privadas tienen en mayor porcentaje la creencia de que podrán lograr una carrera (92.3%); en indígenas solo el 35% considera que lo logrará. El 60.9% de los estudiantes de primarias indígenas reconoce que habla alguna LI, pero solo el 39.9% recibe clases en su lengua, a nivel nacional el 12.4 % de los estudiantes en primarias reconocen hablar una LI. Los datos antes mencionados se reflejan en la (Figura 11).

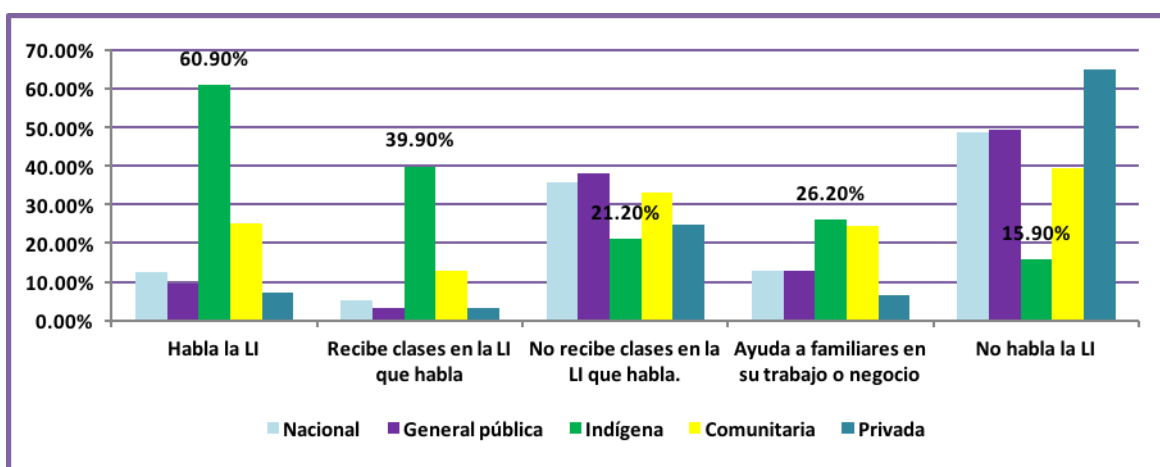


Figure 11. Perfil de estudiantes de educación primaria de acuerdo al tipo de institución educativa. Elaboración propia con datos, INEE, 2019.

A nivel nacional, la mayoría de las entidades federativas reportó una tasa de abandono menor a 2%, excepto en Michoacán y Oaxaca, donde fue de 3.2 y 7.1%, respectivamente. En comunidades indígenas la tasa de abandono fue de 1 y 1.5%, en ese orden, los alumnos de escuelas primarias comunitarias presentaron un abandono de 8.9%, hecho que acentúa la desigualdad en perjuicio de los estudiantes de este tipo de servicio.

2.6. Resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) 2014-2015

En México, desde el ciclo escolar 2014-2015, se implementó el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA), el cual tiene como finalidad conocer la medida en que los estudiantes alcanzan el dominio de un conjunto de aprendizajes clave al término de los diferentes niveles de la educación obligatoria (tercer grado de preescolar, sexto grado de primaria, tercer grado de secundaria y el último grado de EMS).

Los indicadores que se refieren a las evaluaciones corresponden a dos niveles, el primer indicador reporta el porcentaje de estudiantes de sexto grado de primaria que obtienen el nivel I de logro educativo en Lenguaje y Comunicación, y Matemáticas, es decir, aquellos con un dominio insuficiente de los aprendizajes considerados como clave del currículo nacional. El segundo indicador refiere al porcentaje de estudiantes de sexto grado de primaria que obtienen los niveles III y IV de logro educativo en los dominios evaluados, cuyos aprendizajes son satisfactorios o sobresalientes respecto a lo establecido en el currículo.

PLANEA-ELSEN (2015) para sexto grado de primaria se aplicó a 104 204 estudiantes de 3 446 escuelas en 28 entidades federativas, no se incluyeron datos de Oaxaca, Michoacán, Chiapas y Guerrero porque era insuficiente para tener representatividad a nivel estatal. Por otro lado, PLANEA-SEN (2018) se aplicó a 104 973 alumnos de 3 573 escuelas en las 32 entidades federativas, pero no presenta datos de Chiapas, Michoacán, Oaxaca, y Guerrero debido a la baja tasa de participación.

Los resultados de las pruebas de PLANEA-SEN 2018 y PLANEA-ELSEN 2015 muestran que la proporción de alumnos de sexto grado de primaria que obtuvieron el nivel I de logro (insuficiente) en Lenguaje y Comunicación en 2018 sigue constante respecto a la reportada en 2015: 49.1% contra 49.5%, mientras que sólo 17.9% de los alumnos de sexto de primaria alcanzó los niveles III (satisfactorio) y IV (sobresaliente) en la aplicación de 2018, sin diferencias estadísticas con el porcentaje reportado en 2015 (17.2%). En Matemáticas, la aplicación del 2018 muestra que: el 59.1% de los estudiantes de sexto de primaria obtuvo el nivel I (insuficiente), esta cifra no difiere de la registrada en 2015 (60.5%); en contraste, 23% de los alumnos alcanzó los niveles de logro III (satisfactorio) y IV (sobresaliente) en

la prueba PLANEA-SEN 2018, esta proporción es 2.4 puntos porcentuales superior a los resultados de PLANEA-ELSEN 2015 (20.6%), siendo en este caso una diferencia estadísticamente significativa. (Figura 12).

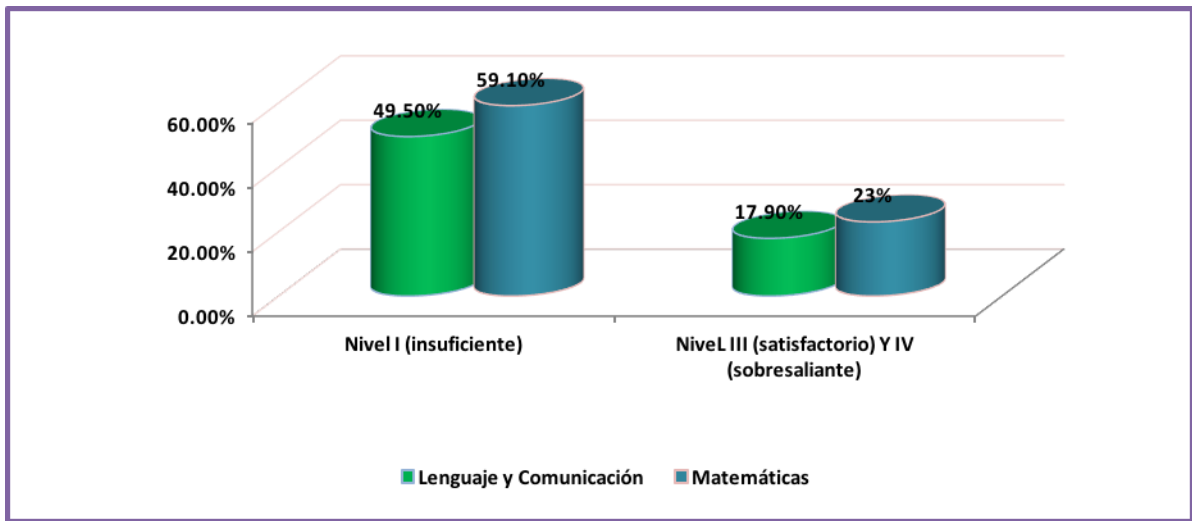


Figura 12. Resultados PLANEA SEN (2018) de estudiantes de educación primaria. Elaboración propia con datos del INEE, 2019. Pág. 453

Como se puede apreciar en la gráfica anterior los resultados son desalentadores y más aún en escuelas indígenas y comunitarias en donde solo el 11% de alumnos alcanzaron los niveles de logro III y IV; lo que muestra la deuda que tiene el Estado mexicano con los estudiantes que asisten a estos servicios educativos.

CAPÍTULO III. La práctica docente en escuelas interculturales

3.1. El uso de la lengua indígena en la práctica educativa de escuelas interculturales indígenas

La mayor parte de investigaciones realizadas en relación a la práctica docente en escuelas de educación indígena, muestran que esta ha sido en su mayoría en un sentido de castellanización, pues no se practica la LI en ellas, al respecto, Cruz (2011) señala que durante el registro de escuelas de educación primaria en el estado de Chiapas, pudo constatar que las lenguas indígenas no son utilizadas en el proceso de alfabetización, explica que los docentes prohíben el uso de las lenguas indígenas en clases.

De acuerdo con lo antes mencionado, Baronnet, (2013) refiere que en el estado de Chiapas a falta de programas educativos que respondan a las necesidades de las comunidades indígenas: estas se han organizado para formar escuelas en donde los docentes no son de sistema educativo, a los cuales se les da en nombre de “promotores de educación autónoma” quienes son elegidos por la asamblea comunitaria y se rigen bajo mecanismos de enseñanza y aprendizaje propios; esta propuesta se extendió al estado de Morelos con menos presencia que en el estado de Chiapas y Oaxaca en donde el fundamento es de la preservación cultural y por ende lingüística pues como mencionan

“...en las escuelas federales, raras veces el idioma originario se utiliza como lengua de enseñanza directa, y tampoco llega a constituir una asignatura en sí misma, aunque su uso tiende a reducirse al estudio de palabras y textos para facilitar la transmisión de contenidos y disciplinar al alumnado” (Baronnet, 2013, p.6).

La esencia de la creación de educación indígena ha sido la atención a la diversidad lingüística, la cual tuvo un avance importante hacia la década de los 70, cuando se habló de la educación bilingüe bicultural y se enfatizó el hecho de que la alfabetización debe hacerse en la lengua materna, para facilitar tanto el aprendizaje de una segunda lengua como el aprendizaje en general (Rosas, 2012).

La Red de Profesionales de la educación Indígena. mediante los trabajos que realizan en el país en escuelas de educación indígena documentan la experiencia de docentes en el estado de Yucatán en donde comparten su experiencia informando que:

Este proyecto se aplica en las 173 escuelas de Educación Indígena del estado de Yucatán, con base en esta experiencia se observa que en las escuelas primarias indígenas existe un bajo nivel de aprovechamiento en cuanto a los logros académicos de los alumnos. Los docentes organizan el trabajo de aula mediante proyectos de atención dirigida a los niños con limitaciones en cuanto a saber leer y escribir en su lengua materna. El docente debe tener dominio de la lengua indígena que se habla en su región (en este caso se habla de Yucatán) y una voluntad para apoyar a los niños que manifiestan la deficiencia (RedPEI, 2012, p. 233)

La mayor parte de las investigaciones enfocadas en la práctica educativa centran su atención en el uso de la LI en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en donde también se ha documentado que el docente utiliza la LI de manera oral porque es la dimensión que ellos dominan, lo que permite que el aprendizaje tenga un sentido profundo, pues fortalece la tradición oral, sin embargo, la lengua oral también es una herramienta de comunicación fundamental. Siendo una de las principales encomiendas de los docentes de educación indígena, lograr la formación de alumnos bilingües en la expresión oral y escrita, y de manera particular en la comprensión lectora (RedPEI, 2012)

La educación indígena ha sido establecida en respuesta a la necesidad de brindar educación a las poblaciones indígenas que tiene como lengua materna una LI, sin embargo, como menciona Schmelkes (2009), la escuela ha sido el medio principal para convencer a los indígenas de que se conviertan en mestizos, y de prepararlos para ello. La autora externa que uno de los señalamientos más comunes a la educación indígena es el bajo rendimiento académico de los estudiantes, al respecto lo que se debe buscar para combatir la asimetría escolar entre la población indígena, es asegurar una educación de buena calidad y con un enfoque lingüístico y culturalmente pertinente.

Existen otras investigaciones centradas en la función docente en donde de acuerdo con Herrera, Vargas, y Jiménez (2011), se observa que los docentes no desarrollan una

identidad social acorde a su cultura, lo que se logra apreciar en las observaciones de aula; su manera de dar la clase, responde más bien a un modelo castellanizador y “desindianizador”; en la práctica educativa se sigue notando, que su idea acerca de ser profesor implica enfatizar los conocimientos propios de la cultura nacional, y dejar a un lado, los de las culturas indígenas. Como se menciona en Velasco, (2015)

“... hoy, a pesar del noble esfuerzo realizado hace algunos años, ya casi abandonado, de dotar a las lenguas nativas de alfabetos fonéticos, se sigue enseñando a los niños y a los adultos indígenas en la lengua española, con desprecio profundo para las lenguas maternas” (p. 95).

Al respecto Ricco y Aguirre, (2019), mencionan que la importancia del uso de la LI en el proceso de la adquisición de la lectura y escritura, en comunidades con poblaciones hablantes de LI se retomó con mayor importancia en los años noventa, sin embargo, “En la práctica, se sigue trabajando de manera similar al modelo de castellanización directa” (Ricco y Aguirre, 2019, p.117)

Dentro de las investigaciones documentadas por los autores antes mencionados se refiere a la que realiza el sociolingüista canadiense Norbert Francis, quien trabajó con población náhuatl en Tlaxcala, por medio de dos sistemas de adquisición de la segunda lengua: el método de sumersión total que implica dejar al hablante, en un ambiente monolingüe castellano, para que aprenda el español; y el método de transición acelerada que consiste en la enseñanza de la lengua materna (L1) incluyendo de manera paulatina la segunda lengua (L2), hasta lograr la transición de L1 a L2; dicho estudio refiere que el desarrollo de la LI facilita la adquisición de la L2 siempre que este se de en un ambiente amable, por ello esta se debe realizar sin minorizar la L1, el desarrollo del bilingüismo dependerá de la socialización que se tenga de ellas desde el entorno familiar hasta el social. A su vez, si el alumno logra manejar su lengua materna, podrá adquirir una segunda o una tercera lengua sin gran dificultad.

Jiménez y Mendoza (2016) a finales del 2011 realizan una investigación en escuelas de educación indígena, por encomienda de la DGEI, en donde se busca la valoración de los siguientes ejes temáticos: percepciones de los sujetos sobre la educación indígena,

Parámetros Curriculares, Marcos Curriculares, diálogo y participación, capacitación y formación; en donde se realizaron 410 entrevistas y observaciones en 47 escuelas pertenecientes a los estados de Veracruz Yucatán, Oaxaca, Puebla y Baja California. Los resultados de dicha investigación arrojaron que los docentes, en general, están orgullosos de ser maestros indígenas, los maestros manifiestan procesos de discriminación y marginación, no cuentan con material educativo suficiente y son los últimos en recibirlos además cuentan con menos apoyos para llevar a cabo reformas educativas y las condiciones de infraestructura de las escuelas se encuentran en malas condiciones; los docentes reconocen que los parámetros curriculares han revitalizado las lenguas indígenas y están convencidos que la implementación de las lenguas indígenas es materia obligatoria y evaluable.

Las percepciones de los padres, madres y estudiantes en torno al papel de las lenguas indígenas es un campo fragmentado y plural, por un lado, algunos padres y madres de familia consideran que la enseñanza de LI en las escuelas es fuente de reproducción de las desigualdades y discriminaciones de las que ellos mismos han sido sujetos. A la par, consideran que el español es el medio que posibilita a sus hijos e hijas un mayor desarrollo y desempeño en el escenario escolar. Por otra parte, muchos padres, madres y estudiantes entrevistados han expresado percepciones positivas relacionadas con la propuesta de parámetros curriculares o con el uso de las lenguas indígenas y el español en el espacio escolar. En relación a los marcos curriculares, en todos los estados se encontraron experiencias con contextualización de contenidos, valoración de lo indígena, “rescate cultural” e incorporación de los saberes comunitarios e indígenas en el currículo.

Uno de los estudios recientes en el estado de Michoacán que ha documentado la práctica docente ha sido el realizado en la población de San Isidro, en donde mediante una investigación longitudinal, se trabajó con docentes para la alfabetización en LI, mediante la investigación- acción que permitió que los mismos docentes presentaran sus propuestas educativas, con este proyecto también se desarrollaron baterías de prueba en relación a la valoración de las cuatro habilidades lingüísticas, en donde como resultado se obtuvo que los alumnos que son alfabetizados en lengua p’urhépecha obtienen mejores resultados, en

comparación con aquellos que se alfabetizan en castellano (Hamel, 2003 y Hamel, et. al., 2004).

Dentro de las labores realizadas en las escuelas p'urhépechas del estado de Michoacán se ha observado y documentado que los docentes tienen dificultades significativas para desarrollar la escritura en L1, la mayor parte de narraciones y experiencias de los docentes las escriben en español, son pocos los docentes que se expresan de manera escrita en L1 (Méndez y Vargas (2006). De la misma manera estudios realizados en escuelas de la comunidad de Arantepacua Turicuaro y Comachuen, que son comunidad con alto nivel de dominio de la LI en donde (Méndez y Vargas (2007) muestran que:

... los profesores no escriben en su lengua materna, lo que no quiere decir que no lo promuevan en sus estudiantes. La poca escritura en su lengua, no sólo obedece a que su escolaridad básica fue en castellano, sino a la falta de acuerdos en las variantes dialectales de la lengua y a la falta de formación y conocimiento de la escritura de la lengua (p.92).

En la región del lago de Patzcuaro también se realizan acciones en relación al rescate de la LI en donde en 1998 se impulsó el proyecto denominado “La importancia de la enseñanza de la lengua p'urhépecha en la región lacustre, correspondiente a la jefatura del sector 03 de educación indígena”, el proyecto se enfocó en la enseñanza de la LI y la elaboración de materiales didácticos, debido a la necesidad observada de revalorización de la LI en la región.

3.2. La importancia del uso de las lenguas indígenas en el ámbito educativo

La relevancia del uso de las lenguas indígenas es diversa, sin embargo, mencionaremos tres aspectos importantes que repercuten en el ámbito educativo en donde el lenguaje es definido como:

El lenguaje es una actividad comunicativa, cognitiva y reflexiva mediante la cual expresamos, intercambiamos y defendemos nuestras ideas; establecemos y mantenemos relaciones interpersonales; accedemos a la información; participamos en la construcción del conocimiento, organizamos nuestro pensamiento y

reflexionamos sobre nuestro propio proceso de creación discursiva e intelectual (SEP/DGEI, S/F, P.9).

Por medio del lenguaje las personas expresan una forma de vivir definida que refleja las características propias de una cultura, cada persona representa mediante su lenguaje a toda una forma determinada de concebir el mundo, de acuerdo a Freire y Shor, 2014, “las diferencias del lenguaje no son problemas estrictamente lingüísticos ni pedagógicos. La clase dominante tiene el poder de establecer su lenguaje como norma” (p.231). Para estos autores la adquisición del conocimiento debe partir del lenguaje de los educandos y no del lenguaje de los docentes, con ello se romperán barreras comunicativas, pues las personas comprenden el lenguaje de otras personas en la medida en que la comunicación sea mediante conceptos de un lenguaje común.

Normalmente las personas hablantes de lenguas indígenas tienden a adquirir otra lengua por ello se les conoce como bilingües, sin embargo, de acuerdo al lingüista Bloomfield (1935 como se citó en Abdelilah-bauer, 2011) el bilingüismo es “...el hecho de poseer dos lenguas y hablar cada una de ellas tan bien como sea monolingüe” (p. 24). Lo anterior normalmente no es posible porque las personas no dominan dos lenguas en igual magnitud, siempre se tiene más dominio en una, que es con la que cotidianamente las personas se comunican con sus semejantes, en donde se utilizan diferentes niveles de lenguaje según su situación profesional o social.

Dentro de la importancia del bilingüismo en la adquisición de conocimientos Abdelilah-bauer, (2011), da a conocer que uno de los primeros estudios realizados por canadienses en 1962 por medio de un test de inteligencia verbal y no verbal en niños bilingües, concluyó en que existe una clara ventaja en los niños bilingües, en donde se explica que esto se debe a la flexibilidad cognitiva, que los niños desarrollan al pasar de un sistema de símbolos a otro, lo que refiere al trabajo de activación y desactivación que funciona dentro del cerebro como gimnasia cerebral y permite que los niños bilingües aumenten su rendimiento académico. A su vez existen otros estudios que demuestran lo contrario, por lo que algunos investigadores piensan que la superioridad cognitiva solo se da en un bilingüismo coordinado. También se ha demostrado que los niños bilingües son más creativos, si se

desarrollan en un contexto donde la lengua es valorada por sus semejantes. De la misma manera se ha demostrado un efecto positivo del bilingüismo sobre la adquisición de una tercera lengua, siempre que el aprendizaje parta de la motivación del niño para utilizar esta última como medio de comunicación.

La idea anterior es mencionada por otros autores como Romero, (2012) quien sostiene que, si la persona vive en un contexto bilingüe, tendrán una lengua dominante y una lengua dos; incluso, intuye que es probable que se desarrollen perfectamente las dos lenguas, lo que también dará apertura a estudiar una lengua distinta a la materna.

En relación a la importancia de la lengua en el ámbito educativo relacionado a poblaciones indígenas radica primeramente en que la lengua es el medio de comunicación por medio del cual, se intercambian experiencias, a su vez permite las interacciones sociales con sus semejantes. Uno de los aportes más importantes en relación a la lengua es la que aporta la corriente innatista de adquisición de la lengua, misma que ha mostrado cómo el sujeto construye hipótesis sobre el funcionamiento del lenguaje a partir de los datos que obtiene en la comunicación, por ello en personas bilingües la construcción, de la L1 sirve de soporte para apropiarse de la L2 y es la base de la que parte el sujeto para elaborar las hipótesis que formula sobre su segundo idioma (Pérez, 2016).

Por ello, para que el desarrollo de las competencias comunicativas tal como lo menciona el autor anterior es necesario que en contextos bilingües los docentes en las escuelas desarrollen primeramente las cuatro habilidades lingüísticas en la lengua materna (Hamel, Brumm, Loncon, Nieto, Silva Castellón, & Carrillo Avelar, 2004), Toda persona se alfabetiza una sola vez en su vida y cuando se adquiere esta competencia cognitiva, se puede transferir a una nueva lengua haciendo uso de la mayor parte de las estrategias aprendidas. Lo nuevo será otra ortografía y, seguramente, una organización diferente del texto.

Los autores antes mencionados refieren lo anterior después de haber trabajado en comunidades indígenas, en donde mediante un trabajo colectivo logran que los docentes interioricen la importancia de trabajar con los alumnos en lengua materna antes que realizar una alfabetización en una lengua distinta a la de los hablantes, probando con ello que en

desarrollo de las habilidades lingüísticas en LI y español son mejores con esta propuesta de trabajo. A su vez con la elaboración y aplicación de pruebas para medir el desarrollo de habilidades lingüísticas en los niños demuestran que el aislamiento de la enseñanza de las lenguas produce efectos negativos y lleva muchas veces a una enseñanza estéril y centrada en la gramática.

Se ha observado, en cambio, que un trabajo con el sistema de la lengua, incorporado y contextualizado como parte del enfoque comunicativo, mejora significativamente el dominio funcional de las lenguas y crea una conciencia lingüística que ayuda en mucho a las capacidades comunicativas de los educandos (Hamel R. E., 2010). En otras investigaciones con estudiantes de educación superior se ha documentado que los jóvenes que no desarrollaron en su infancia las cuatro habilidades lingüísticas en su lengua materna, desarrollan un rendimiento académico inferior:

En el caso de los estudiantes universitarios indígenas, esto nos lleva a una de sus principales problemáticas: la interrupción del desarrollo de su primera lengua y la imposibilidad de transferirla de forma reflexiva y sistemática, debido a su trayectoria escolar. Ellos hablan español, pero es adquirido de manera informal y conversacional, dado que la escuela no ha podido garantizar su enseñanza como segunda lengua (Pérez, 2016, p.8)

Según el mismo autor, para dominar un lenguaje académico en una segunda lengua se requiere un intervalo de por lo menos seis años después del dominio conversacional, siempre y cuando se siga desarrollando la primera lengua de manera sistemática. A lo que menciona que las escuelas del medio indígena no desarrollan un bilingüismo equilibrado, y la educación media y superior da por sentado que los estudiantes manejan el español, por lo que tampoco dan lugar al desarrollo de la L1. Estas situaciones no deben confundirse con problemas cognitivos, sino con el manejo de códigos lingüísticos y de normas que reglamentan los discursos.

En este estudio también se registra que los estudiantes de origen indígena manifiestan que no dominan bien ni su primera ni su segunda lengua, lo que ocasiona una inseguridad en ellos, que puede deberse al hecho de que su desarrollo lingüístico en la primera fue

interrumpido por una escolarización que se llevó a cabo mayoritariamente en español. En relación a lo anterior Pérez, 2016 argumenta que la causa de este fenómeno es explicada al entender el principio que expone Cummins (2002) en donde denomina “la transferencia de nociones y habilidades” basada en la “Teoría de la competencia subyacente común”, según la cual las nociones y las competencias adquiridas en la L1 pueden ser transferidas en un trabajo sistemático a la L2. Sin embargo, dicha transferencia sólo es posible llevarla a cabo cuando se comparten elementos, ya sea de estructura o discursivos. Lo anterior, lo reafirma Romero, (2012) al mencionar “...que cuando aprendemos una lengua extranjera, la materna es el eje de dicho aprendizaje porque es la primera que adquirimos e interiorizamos (p.5).

La importancia del uso de la LI indígena parte de principios básicos de adquisición del conocimiento, de aquí la importancia del uso de las mismas en el proceso de enseñanza aprendizaje. Sin embargo, de manera equivocada la enseñanza de una segunda lengua ha sido la exposición intensiva del educando a un entorno en el que ésta se use con exclusividad. Esta exposición intensiva se considera recomendable cuando hay un desarrollo pleno de la lengua materna y no existen desequilibrios en jerarquía social con la lengua que se aprende (Hamel et al., 2004); pero, resulta inapropiada para atender a la población indígena mexicana, ya que dificulta la adaptación escolar e imposibilita el desarrollo de competencias cognitivas superiores, lo que impide que las lenguas indígenas desplieguen su potencial expresivo y sean utilizadas en funciones socialmente valoradas (Sordo, 2017).

En el proyecto” San Isidro” realizado en el municipio de los Reyes Michoacán el objetivo fue, alcanzar un bilingüismo coordinado óptimo, de manera que cuando egresen de la escuela primaria les permita a los alumnos desarrollar una proficiencia en las cuatro habilidades en ambas lenguas, que si bien probablemente no será del mismo nivel en L1 y en L2, debido a que la persona desarrolla siempre más la lengua con la que más tiene contacto, por ello en la zona indígena en donde se desarrolló el proyecto anterior la lengua p’urhépecha, se mantiene viva debido a que goza de una alta vitalidad lingüística. Por el contrario, las baterías aplicadas a los estudiantes de la escuela que castellaniza a niños casi monolingües en LI tiene los peores resultados: incluso en 6º grado, los alumnos apenas alcanzan a redactar un cuento muy breve y cometen muchos errores. Lo anterior es

ocasionado porque estos alumnos tienen que adquirir la lectura y escritura en una lengua que desconocen, y su lengua materna no se aprovecha para este proceso.

En el mismo quehacer de la práctica docente las investigaciones señalan continuamente que la mayor parte de las escuelas del medio indígena registran los niveles más bajos en las evaluaciones de logro académico realizadas por el (INEE), en todas las asignaturas evaluadas y para todos los grados evaluados (Schmelkes, 2013). De la misma manera otro factor que sobresale en las investigaciones relacionadas con el uso de la LI es la falta de reconocimiento de la lengua en las universidades, en ellas no se considera ni como un registro de ingreso puesto que las autoridades consideran que preguntar la pertenencia étnica “sería ofensivo”.

La autora anterior manifiesta que ninguna LI, de las 68 del país, es lengua que no se escribe. Pocas en los hechos se escriben, es decir, no tienen una práctica social de la forma escrita. Las que se han documentado y que cuentan con una gramática sistematizada y con alfabeto, y en las cuales sí hay producción escrita, no están estandarizadas. Lo anterior es una de las causas que ocasionan que las lenguas indígenas no tengan trascendencia, pues tienden a situarse en contextos minoritarios en donde solo se utiliza en forma oral.

En relación a la importancia del uso de la LI en el proceso de enseñanza y aprendizaje el plan y programa de estudios de educación básica, (2017), refiere que “En cuanto al lenguaje hay estudios que reflejan con claridad cómo los niños que aprenden en su lengua materna en los primeros grados obtienen mejores resultados educativos en general y, en particular, mejoras significativas en el dominio de la lengua escrita” (p.30)

Un dato muy significativo es el correspondiente al porcentaje que representan los doctores provenientes de la población indígena en el estado de México, ya que estos son ligeramente superiores a la población general, la población indígena refiere de acuerdo a INEGI (2010), que se cuenta con 1.74% de doctores de población indígena en comparación con la población general que muestra un 0.81% de doctores (citado en Sandoval, & Montoya 2013) lo anterior muestra que no es falta de capacidad de personas indígenas lo que ocasiona los resultados desalentadores en el ámbito educativo, sino falta de oportunidades que limita la formación de la población indígena de nuestro país.

3.3. Importancia de la lengua indígena en la cultura y la trasmisión de conocimientos ancestrales

La lengua como se ha mencionado no es solo un medio de comunicación ya que por medio de ella se transmiten conocimientos que guarda cada cultura por medio de las experiencias que se viven al interior de ellas, mismas que poseen un significado particular para sus integrantes. Abdelilah-bauer (2011) menciona que la lengua es un elemento constitutivo de la cultura y, al mismo tiempo, vector de la misma. Entendiendo por cultura al conjunto de prácticas, costumbres tradiciones que caracterizan a una sociedad o un grupo social, por medio de la cual el individuo mantiene su sentido de pertinencia cultural y lingüística. Para SEP, (2003):

La cultura es una construcción social, histórica, y responde a proyecto de vida que un pueblo se traza como propio., es dinámica pues se transmite, crean, recrean, permanecen y combinan, conocimientos y valores en los encuentros y desencuentros entre los distintos pueblos o construcciones culturales (p.8).

De acuerdo con lo anterior es fundamental respaldar y promover la supervivencia y utilización de las lenguas autóctonas en la educación indígena, debido a que la lengua es la esencia de la cultura, por medio de la cual se transmiten el saber y los modos específicos de pensar e interpretar el mundo. Por ello los programas educativos bilingües deben fortalecer el desarrollo intelectual y lingüístico de los alumnos (King & Schielmann, 2004).

Para Yamamoto, (2009) la lengua es un componente de la herencia e identidad culturales pues conlleva un conocimiento del interior de una cultura en donde los significados son propios. También reconoce que la lengua es un medio directo y enérgico que promueve la comunicación internacional entre los pueblos que la comparten. Dentro de lo social la lengua, constituye un medio de identificación entre los miembros de la comunidad a la que pertenece por ello permite que el niño aprenda más rápido siempre y cuando se utilice su lengua materna, antes que una lengua que le sea ajena. Para (Brumm, 2010) la lengua es el corazón de una cultura, por ello cuando esta se pierde, se va con ella la mayor parte de esta cultura, ya que lo que se vive dentro de ella se expresa mediante su lengua.

Las lenguas poseen conocimientos vividos solo por sus integrantes, pues pocas veces estas se externalizan y se sienten de la misma manera, es por ello que la extinción de una lengua significa la pérdida irrecuperable de saberes únicos, culturales, históricos y ecológicos. Cada lengua es una expresión irremplazable de la experiencia humana del mundo. Por ello, el conocimiento de una lengua, puede ser la clave que permita dar respuesta a cuestiones fundamentales en el futuro. Cada vez que muere una lengua tenemos menos datos para entender los patrones de estructura y función del lenguaje humano, la prehistoria humana y el mantenimiento de los diversos ecosistemas del mundo. (UNESCO, 2003).

3.4. Importancia de la lengua indígena en el ámbito psicológico

La importancia de la lengua se encuentra vinculada con el desarrollo de la autoestima de la persona, ya que esta es parte de su propia identidad de acuerdo a Cloninger, (2003) “Una persona puede desarrollar una fuerte identificación con un grupo étnico, racial o cultural: una identidad étnica o identidad de género. Esta identificación puede proporcionar la base de la fortaleza y mejora la estima” (p.147).

La identidad en las personas representa esa pertenencia al grupo social con el que conviven sus primeros años de vida, lo que genera un sentimiento de valor, pero en los adolescentes con una herencia mezclada, la devaluación de una raíz ancestral, puede devaluar parte de ellos mismos. Debido a que la resolución de la identidad ocurre en el diálogo entre el individuo y la sociedad, tales conflictos y supresiones ocurren más fácilmente cuando la sociedad devalúa a los grupos minoritarios.

Lo anterior es determinante en el uso de las lenguas indígenas, en diferentes contextos pues la persona desarrolla su identidad a partir de aceptar su pertenencia hacia cierta cultura, con la que tiende a sentirse identificada, pero en cambio si esa pertenencia le genera conflictos personales, porque la cultura a la que pertenece es estigmatizada, eso ocasiona conflictos entre dos mundos en el interior de su ser, pero la identidad permanecerá dentro de la persona pues le refiere a su seno familiar.

Para el campo educativo “La identidad es un proceso complejo y dinámico, involucra el sentido histórico de la vida de las personas y es influenciado por los acontecimientos

sociales que su vez son rebasados por las circunstancias meramente individuales” (SEP, 2003, p.9) Lo que acompaña precisamente el uso de la LI es todo aquello que solo se expresa y siente cuando se vive en un mundo, en el que se comparte toda una forma de vivir.

De acuerdo con Viladot & Esteban, (2011) las personas estamos motivadas para mantener o aumentar un sentido positivo de nuestra identidad social de tal modo que en las interacciones con otros grupos realizamos comparaciones en relación con el estatus relativo de nuestro grupo. Sin embargo, cuando las personas no se sienten identificadas con un grupo, tienden a perder esa identidad que los hace parte de una forma de vivir, desgraciadamente esto pasa en la actualidad con los grupos minoritarios como los indígenas, quienes por protección al medio tienden a ocultar su identidad dentro de poblaciones mayoritarias.

Sin embargo, para Abdelilah-bauer (2011) la identidad es tan profunda pues en ella se guardan los recuerdos de la infancia, con los padres y abuelos, con la historia de la familia, La lengua también está ligada a un lugar geográfico, una región, un país, una unidad política, una nación, de la que es representante. Por lo anterior la importancia de la primera lengua, siempre será relacionada con el seno familiar y la segunda lengua será considerada como un triunfo para el niño en los planos cognitivos, personal y social. Los grupos étnicos son, en última instancia, reivindican un espacio real para desarrollar sus prácticas cotidianas, poseyendo al mismo tiempo la conciencia de un espacio simbólico para perpetuar sus memorias históricas, un espacio que responda a la pregunta: esos espacios refieren el origen de las personas (López, 2012).

3.5. La formación docente en educación indígena.

Dentro de la historia de México, la mayoría de los maestros vinculados a la educación pública han provenido de una condición social humilde. Esta función no era pagada adecuadamente, pues los primeros maestros solo recibían el reconocimiento social. Si estaban vinculados a la iglesia, era esta la que determinaba los contenidos y se les orientaba hacia la enseñanza de la doctrina cristiana católica (SEP ,1985).

Su sueldo variaba desde cinco pesos al mes, hasta veinte. Nunca fue mayor, y eso pagado de real en real, y casi mendigando por la familia, porque si el maestro tenía familia, era un mártir que durante su vida sufría todas las torturas de hambre, y que moría regularmente en la flor de la vida, mirando con amargura en derredor de su lecho de agonía, a su mujer flaca y enferma, y a sus hijos haraposos y extenuados por la consunción (p.105).

Después de la Revolución, la figura del maestro en general y del maestro normalista en particular ha jugado un papel significativo tanto a nivel político como a nivel cultural, económico y social; se convirtió en un medio de defensa del pueblo, que ayudó a la sociedad a despertar de la ignorancia y sumisión que por años los ha mantenido la iglesia y los sistemas de gobierno. Estos grupos de docentes conformaron lo que se ha llamado “culturas magisteriales”, en tanto una forma de identidad construida, que refiere un sujeto del saber convirtiéndose en personas capaces de reproducir y transmitir saberes que transformen una época (Dietz, y Mateos, 2011).

El hecho mencionado permite que en algunas comunidades los maestros ocupen los principales cargos de la política comunal, mientras que los comuneros mayores se retiran hacia el “Consejo de Ancianos”. Lo anterior se da con respeto a las costumbres que guarda cada comunidad en donde se reconocen las aportaciones de los ancianos por la experiencia vivida que ellos muestran en la toma de decisiones, en años anteriores los docentes se trasladaban a residir a las comunidades en las que laboraban en donde sus funciones eran diversas, desde maestros, médicos, asesores, entre otros. Pues el reconocimiento que las comunidades indígenas les daban era de honorabilidad.

Con la creación de la SEP en 1921, se integra en 1923 el departamento de cultura indígena, con las que se establecen las primeras casas del pueblo: que eran escuelas unitarias con un maestro rural fijo llamado monitor, posterior a ello se fundan las misiones culturales, con el objetivo de profesionalizar a los docentes rurales. En 1926, se funda el departamento de misiones culturales y en 1927 se crea la casa del estudiante indígena, en 1932 las misiones culturales se convierten en institutos de acción social de regiones campesinas, adscritas a normales rurales y centrales agrícolas, con el mismo nombre: Escuela Regional Campesina.

En 1937 se crea el departamento de educación indígena, en 1948, se conforma el Instituto Nacional Indigenista (INI) y los centros regionales, en 1963, se establece el servicio nacional de promotores culturales y maestros bilingües; en 1978 se crea la Dirección General de Educación Indígena; y en el 2003, se abroga el INI y se crea la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). SEP (2012).

De acuerdo con Herrera, Vargas, y Jiménez (2011) la institucionalización de los procesos de formación de profesores del medio indígena se ha ido construyendo a través de los años, en 1963, se les capacitaba con cursos de dos y medio a tres meses y se les nombraba “promotores culturales”, cuya función era la de alfabetizar y castellanizar a los niños de las comunidades, con el apoyo de su LI, la función de esta labor fue de incorporación de los indígenas la cultura nacional. En 1984 las escuelas normales solo requerían un diploma de secundaria después de 1984 se comenzó a pedir la preparatoria. En aquellos tiempos las plazas magisteriales eran abundantes y no se pedían muchos requisitos (Carnoy, et. al, 2002). La formación de docentes surge a partir de los trabajos emprendidos mediante en proyecto de incorporación impulsada por Moisés Sáenz en Carapan en 1932 y el proyecto tarasco en Paracho en 1939 a 1940; los primeros cursos de ingreso a la docencia se inician entre 1968 y 1972 por el Centro Coordinador Indigenista y en 1998 se establece la primera Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM). Calderón, (2018).

Las escuelas rurales formaron parte del principal proyecto de reforma educativa propiciado por los gobiernos posrevolucionarios en México, cuyo principio era la socialización de la educación en el ámbito rural mexicano, buscando con ello la concientización y participación social. En 1992 se creó en Tacámbaro, Michoacán, la primera Escuela Normal Rural, su objetivo era preparar maestros para las comunidades rurales y centros indígenas, propiciando el mejoramiento profesional de los maestros en servicio e incorporar al progreso general del país los núcleos de población rural de las zonas donde se establecieran las escuelas, (Navarrete, 2015).

Las primeras escuelas de educación normal indígena surgen en 1995 pero son reconocidas hasta el 2003 estas fueron establecidas en los estados de Michoacán, Oaxaca, Chiapas y San Luis Potosí, en donde las organizaciones de profesores impulsaron su creación y

comenzaron a laborar sin reconocimiento del estado, pues se planteaban planes de estudios alternativos que la SEP rechazó, imponiendo la normatividad que se maneja a nivel nacional en estas escuelas normales de nivel superior. Esto ocasiona que las propuestas de los currículos propios elaborados regional y colegialmente fueran abandonadas para adoptar la LEPIB en 2004-2005. Por ello, de las 20 instituciones de educación superior que proponen la LEPIB, cuatro se reconocen como “indígenas” y están ubicadas en municipios con alta proporción de población nativa, en Cherán, Michoacán; en Zinacantán, Chiapas; en Tlacolula, Oaxaca; y en Tamazunchale, San Luis Potosí (Velasco y Jablonska, 2010 y Herrera, Vargas, y Jiménez, 2011).

Las escuelas normales públicas trabajan desde 1992 con el plan de estudios 97 para escuelas primarias, y el plan 99 para educación preescolar, en el año 2006 la Dirección General de Normatividad (DGN) realiza modificaciones y establece que en el Plan de Estudios 1997, se debe contemplar con flexibilidad a la diversidad regional, sociocultural y étnica del país. En la primera década del siglo XXI, se han impulsado proyectos alternativos y regionales de licenciaturas en educación primaria “indígena”, sin embargo, la SEP reacomoda sus planes e impone la licenciatura en educación primaria “intercultural” (Velasco y Jablonska, 2010).

3.6. Instituciones de formación docente para el medio indígena en Michoacán

Una de las instituciones encargadas de la formación docente es la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), de acuerdo al INEE (2015), esta institución pública fue creada por decreto presidencial en 1978, como una propuesta del SNTE, que pretendía contar con una institución a la que tuvieran acceso los maestros en servicio, una de las miras de su creación fue la capacitación y acreditación de los docentes en servicio, ya que como se mencionó anteriormente muchos de ellos ingresaron al servicio docente con una escolaridad mínima, en donde solo recibían cursos, por ello uno de los requisitos de ingreso a este servicio ha sido ser docente en servicio. En 1990 la UPN pone en marcha la Licenciatura de Educación Preescolar para el medio indígena y la licenciatura en Educación Primaria para el medio indígena (Navarrete, 2015).

Al respecto Calderón, (2018) mencionan que la creación de la licenciatura en educación indígena de forma escolarizada para profesores indígenas en servicio se crea en 1982 y en 1990 la UPN pone en marcha la Licenciatura de Educación Preescolar para el medio indígena y la licenciatura en Educación Primaria para el medio indígena (LEPEPMI), de forma semiescolarizada en diferentes centros del país y en el estado se establecieron en Morelia, Uruapan, Zamora y Zitácuaro.(Navarrete, 2015 y Calderón 2018). Actualmente, la UPN cuenta con 76 unidades y 208 subsedes académicas cuya finalidad es formar profesionales de la educación en licenciatura y posgrado, además de ofrecer especializaciones y diplomados por medio de tres modalidades: escolarizada, semiescolarizada y en línea.

Las instituciones de la UPN desarrollan 4 líneas de formación: metodología de la investigación, psicopedagogía, sociohistórica y Antropológica-lingüística, en donde los productos terminales de la licenciatura se enfocan en cuatro campos del conocimiento, la naturaleza, lo social, la lengua y las matemáticas, sin embargo la mayor parte de trabajos presentados al término de la licenciatura se enfocan al área de lengua, precisamente porque este ha sido una de las problemáticas con mayor prevalencia en los salones de clases.

Cabe señalar que en los programas de la UPN, no se trabaja la profesionalización del uso de las cuatro habilidades lingüísticas en LI, puesto que el programa de estudios de esta licenciatura fue creada para docentes en servicio, por ello no se ofrece una formación inicial, esta es conferida a las escuelas normales; lo anterior da cuenta de que estos programas de formación continua contribuyen a la mejora de las práctica docente pero no aportan elementos sólidos para el desarrollo de la alfabetización en LI en los alumnos.

La ENIM surge de una propuesta de la Sección XVIII del SNTE en marzo de 1995, ante la necesidad de formar a nivel superior a los futuros docentes indígenas, los cuales muchas veces se ven rechazados al querer ingresar a las escuelas normales oficiales Velasco y Jablonska, (2010). La ENIM obtuvo su reconocimiento oficial en 2003 y a partir de la generación que ingresó en el ciclo escolar 2004-2005 impuso la SEP el plan de estudios 97, agregando ciertas asignaturas referentes a la lengua y cultura indígena para obtener el nombre de licenciatura en educación primaria con enfoque intercultural bilingüe para su

aplicación en normales indígenas, en relación a la licenciatura en educación preescolar para el medio indígena se continuó trabajando con el plan y programa 1999 impartido en el país con algunas adecuaciones en relación a la población indígena (Calderón, 2018).

Actualmente la ENIM trabaja mediante el plan de estudios 2012 de la licenciatura de educación preescolar y primaria bilingüe en la que se contemplan siete semestres. En este nuevo programa se reconocen las propuestas y demandas del magisterio democrático y se integra el trayecto formativo llamado, “lenguas y cultura de los pueblos originarios”; con el objetivo de que los estudiantes desarrollen competencias lingüísticas y metalingüísticas en lenguas originarias que les permitan mejorar sus habilidades docentes en y de estas lenguas. Las asignaturas contempladas son: Diversidad cultural y lingüística en México e interculturalidad, Procesos interculturales y bilingües en educación, Las lenguas originarias como objeto de estudio I, Las lenguas originarias como objeto de estudio II, Las lenguas originarias y su intervención pedagógica, Investigación educativa aplicada a las lenguas y culturas originarias y la Investigación Aplicada a la Intervención Pedagógica en contextos Interculturales. SEP, (2012).

Tabla 1 Plan de estudios de las escuelas formadoras para docentes en México

Planes de estudio para la licenciatura en educación primaria en México	
Plan de estudios 2012 de la licenciatura de educación preescolar y primaria bilingüe, cuenta con siete líneas de formación	Plan de estudios 2012 de la licenciatura de educación primaria.
Psicopedagogía.	Psicopedagogía.
Preparación para el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Preparación para el proceso de enseñanza y aprendizaje.
Lengua adicional y tecnologías de información y comunicación.	Lengua adicional y tecnologías de información y comunicación.
Práctica profesional.	Práctica profesional.
Optativas	Optativas
Lenguas y cultura de los pueblos originarios.	

Fuente: SEP, 2012 Planes y programas de estudio

El desarrollo de las habilidades lingüísticas en LI se integra en la asignatura de las lenguas originarias como objeto de estudio I y II en donde se plantea el objetivo de que los estudiantes desarrollen las competencias lingüísticas y metalingüísticas en lenguas originarias, que les permitan mejorar sus habilidades docentes en y de estas lenguas. Otro apartado que se modifica es la integración de optativas que permiten profundizar la importancia de las lenguas indígenas en la optativa de Conocimiento de la entidad; que tiene como propósito que los estudiantes normalistas exploren y analicen el contexto estatal y regional de su entidad a fin de valorar la diversidad geográfica, económica, política, lingüística, cultural y social presente en las escuelas de educación básica en las que se desempeñarán como docentes. El conocimiento del contexto estatal y regional les permitirá comprender las problemáticas o situaciones que se les presenten en el ámbito educativo y les proporcionará información relevante para intervenir de manera efectiva en su entorno inmediato, ya sea en el aula de clases, la escuela o la comunidad. De acuerdo a la SEP, (2017) “La educación normal debe ajustarse al nuevo currículo de la educación básica, con el fin de que esta siga siendo el pilar de la formación inicial de los maestros de educación básica en el país” (P.42)

Cada una de las normales define sus convocatorias de ingreso, en ella, una de las condiciones básicas y diferentes a las otras instituciones de formación docente es que los aspirantes pertenezcan a población indígena, cuenten con bachillerato terminado con el promedio mínimo aprobatorio, sin embargo, uno de los promedios más bajos para el ingreso a la normal es el que se establece en el estado de Michoacán de 6.0 (INEE, 2015). La evaluación de aspirantes consta de un examen de conocimientos y un examen oral y escrito de la LI

Herrera, Vargas, y Jiménez (2011), menciona que la demanda de ingreso en estas escuelas es muy alta, no por la vocación, el autor menciona que porque al egresar los normalistas tiene una plaza segura, que implica una seguridad económica. No obstante, en el transcurso de su ejercicio profesional, muchos de ellos se van sintiendo identificados con la docencia y realizan sus actividades con agrado.

La exigencia de la integración de la LI en las instituciones formadoras para docentes para el medio indígena queda establecida en el currículo a partir del 2012, como se aprecia en los planes y programas, de a la tabla No. 1. la diferencia del plan y programa general y el de educación indígena se encuentra en que en educación indígena se incrementa la línea de formación correspondiente a lenguas y cultura de los pueblos originarios, situación que atiende a la necesidad que se registraba en docentes, alumnos, padres de familia y profesionales en donde se manifestaba que los docentes no contaban con una preparación en relación a la LI, que permitiera ejercer una práctica educativa de acorde a las necesidades de los pueblos originarios (Herrera, Vargas y Jiménez, 2011; Reyzábal, 2012; Carrillo, 2012 y Ortis Mendoza & Muños Campos S/F). Respecto a lo anterior Brumm, (2010) menciona:

Casi ningún programa de formación docente, hasta donde conocemos, contempla un trabajo específico, sistemático, sobre la lengua. No hay materia o módulo alguno que tenga como contenido principal la lengua misma, objeto de enseñanza, tanto la lengua en general, como la(s) lengua(s) particulares (P.38).

A partir de la fecha mencionada las normales indígenas deben lograr que sus egresados concluyan su formación con el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas en LI, lo que permitirá que estos puedan atender la asignatura de LI integrada en educación básica a partir del 2011 y acentuada con mayor énfasis en el plan y programa de estudios de educación básica 2017. A su vez los mecanismos de ingreso al servicio de acuerdo a la SEP, (2017) establecen que:

El nuevo personal docente que llegue al salón de clases de las escuelas de educación preescolar, primaria y secundaria debe estar muy bien preparado y dominar, entre otros, los elementos del nuevo currículo. A partir de la publicación de la Ley General del Servicio Profesional Docente, la única vía de acceso a la profesión docente es el examen de ingreso diseñado con base en perfiles, parámetros e indicadores para el ingreso a la educación básica (SEP, 2017, P.42)

3.7. Plan y programa de estudios para la educación básica en México

En México a partir de la propuesta emitida por la NEM en el periodo escolar 2019-2020 los planes y programas educativos con los que se trabajara en educación básica serán: El plan y programa de estudios 2011 para los grupos de 1° y 2° grado de primaria y el plan y programa de estudios 2017 en grupos de 3° a 6° de primaria.

En el plan y programa de estudios 2011 se contempla los acuerdos en relación a “la alianza por la calidad de la educación” firmada el 15 de mayo del 2008, entre el gobierno federal y el magisterio por medio de, Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) en donde se promueve un formación integral en los alumnos para lo cual se enfatiza: “favorecer la educación inclusiva, en particular las expresiones locales, la pluralidad lingüística y cultural del país, y a los estudiantes con necesidades educativas especiales, con o sin discapacidad, y con capacidades y aptitudes sobresalientes”(p.18). El mapa curricular para de la educación básica 2011 contempla cuatro campos de formación: lenguaje y comunicación, pensamiento matemático, exploración y comprensión del mundo natural y social y desarrollo personal y para la convivencia.

En relación al aprendizaje en el campo de lenguaje y comunicación en la educación primaria y secundaria se continúa con el estudio del lenguaje con la asignatura de español y su aprendizaje se centra en las prácticas sociales del lenguaje, que la SEP. (2011) definen como: “pautas o modos de interacción: de producción e interpretación de prácticas orales y escritas; de comprender diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir textos; de aproximarse a su escritura y de participar en intercambios orales” (p.50). Las prácticas sociales del lenguaje en la asignatura de LI se organizan en cuatro ámbitos: La familia y comunidad, La tradición oral, los testimonios históricos y la literatura, La vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos, y El estudio y la difusión del conocimiento.

A partir de lo anterior se promueve el desarrollo de las competencias comunicativas en los estudiantes en su lengua materna en donde uno de los objetivos trazados en el perfil de egresos es que el alumno logre “Utilizar el lenguaje materno oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez, e interactuar en distintos contextos sociales y

culturales; además, poseer herramientas básicas para comunicarse en inglés” (p.40). En relación a los niños de comunidades indígenas su lengua materna es su LI, por ello el plan y programa manifiesta que este se desarrollara en las cuatro habilidades lingüísticas y a su vez se tomara el español como segunda lengua, cumpliendo así con el mandato constitucional de ofrecer una educación intercultural y bilingüe; cabe mencionar que las escuelas de educación indígena no desarrollan la asignatura de inglés pues se ponderan las lenguas indígenas y a su vez no se cuenta con la preparación y el personal necesario para impartir dicha asignatura. El plan y programa de estudios (2011) deja claro que:

“... los estudiantes que tienen como lengua materna una lengua indígena, además de desarrollar su lengua aprenderán el español como segunda lengua, y los que tienen como lengua materna el español desarrollarán ésta y aprenderán como lengua adicional, la lengua indígena de la región. Por esto se considera a la lengua indígena y al español como lenguas de comunicación para el aprendizaje y también son objeto de estudio” (p.66)

La distribución de la carga académica por asignaturas se divide por grados escolar y en las siguientes imágenes se aprecian la cantidad de horas destinadas de forma anual y semanal correspondiente a los grados de primero, segundo y tercer grado. (Imagen 1)

ASIGNATURAS	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES
Español	12.0	480
Segunda Lengua: Inglés	5.0	200
Matemáticas	9.0	360
Exploración de la Naturaleza y la Sociedad	3.0	120
Formación Cívica y Ética	2.0	80
Educación Física	2.0	80
Educación Artística	2.0	80

ASIGNATURAS	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES
Español	8.5	340
Segunda Lengua: Inglés	5.0	200
Matemáticas	7.5	300
Ciencias Naturales	4.0	160
La Entidad donde Vivo	4.0	160
Formación Cívica y Ética	2.0	80
Educación Física	2.0	80
Educación Artística	2.0	80

Imagen 1. Distribución de horas semanales y anuales por asignatura en 1°, 2° y 3° grado de primaria. De acuerdo al plan y programa de estudios (2011)

En relación a los grados de cuarto, quinto y sexto grado de primaria la distribución de horas semanales y anuales queda integrada como se muestra en la (Imagen 2).

DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO PARA CUARTO, QUINTO Y SEXTO GRADOS DE PRIMARIA TIEMPO COMPLETO		
ASIGNATURAS	HORAS SEMANALES	HORAS ANUALES
Español	8.0	320
Segunda Lengua: Inglés	5.0	200
Matemáticas	7.0	280
Ciencias Naturales	4.0	160
Geografía	2.5	100
Historia	2.5	100
Formación Cívica y Ética	2.0	80
Educación Física	2.0	80
Educación Artística	2.0	80
TOTAL	35.0	1400

Imagen 2. Distribución de horas anuales y semanales de 4°,5° y 6° de primaria, de acuerdo a plan y programa de estudios, (2011).

3.8. Aprendizajes Clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica 2017

El plan y programa de estudios para la educación básica,(2017) establece el perfil de egresos de sus educandos en once ámbitos: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social, Pensamiento crítico y solución de problemas, Habilidades socioemocionales y proyecto de vida, Colaboración y trabajo en equipo, Convivencia y ciudadanía, Apreciación y expresión artísticas, Atención al cuerpo y la salud, Cuidado del medioambiente y Habilidades digitales

En relación al ámbito de Lenguaje y comunicación: el alumno al término de la instrucción primaria deberá como lo menciona la SEP (2017) “Comunica sentimientos, sucesos e ideas tanto de forma oral como escrita en su lengua materna, y, si es hablante de una lengua indígena, también se comunica en español, oralmente y por escrito” (p.22)

La distribución de la carga académica de acuerdo al plan y programa de estudios de educación básica 2017 se distribuye al igual que el 2011, pero en ella se definen de manera precisa las horas específicas para la lengua indígena y la segunda lengua de acuerdo a los grados correspondientes, por ello en escuelas de educación indígena en los grados de 1° y 2° se distribuyen 5 horas para lengua materna y tres horas para la segunda lengua tal como se aprecia en la (Imagen 3).

EDUCACIÓN PRIMARIA. 1° Y 2°

DISTRIBUCIÓN SEMANAL DE PERIODOS LECTIVOS*

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
Lengua Materna**	Lengua Materna	Lengua Materna	Lengua Materna	Lengua Materna
Receso	Receso	Receso	Receso	Receso
Conocimiento del Medio	Conocimiento del Medio	Lengua Materna	Lengua Materna	Lengua Materna
Educación Física	Artes	Inglés Educación Socioemocional	Inglés	Inglés
Autonomía curricular				

Imagen 3. Distribución de horas en 1° y 2° grado de primaria de acuerdo al plan y programa 2017

En relación a 3° las horas para la asignatura de lengua disminuyen y se establecen tres horas para lengua materna y dos para la segunda lengua (español) de manera semanal, como se aprecia en la (Imagen 4).

EDUCACIÓN PRIMARIA. 3°

DISTRIBUCIÓN SEMANAL DE PERIODOS LECTIVOS

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
Lengua Materna*	Lengua Materna	Lengua Materna	Lengua Materna	Lengua Materna
Receso	Receso	Receso	Receso	Receso
Historias, Paisajes y Convivencia en mi Localidad	Historias, Paisajes y Convivencia en mi Localidad	Historias, Paisajes y Convivencia en mi Localidad	Ciencias Naturales y Tecnología	Ciencias Naturales y Tecnología
Educación Física	Artes	Inglés Educación Socioemocional	Inglés	Inglés
Autonomía curricular				

Imagen 4. Distribución del horario de trabajo semanal para 3° de acuerdo al plan y programa de estudios de educación básica 2017.

En los grados superiores que comprenden 4°, 5° y 6° de primaria, las calendarizaciones de las horas destinadas para la LI se dividen equitativamente destinando 2.5 horas para la lengua indígena y 2.5 horas para la segunda lengua (español). (Imagen 5).

EDUCACIÓN PRIMARIA. DE 4° A 6°

DISTRIBUCIÓN SEMANAL DE PERIODOS LECTIVOS

LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas	Matemáticas
Lengua Materna	Lengua Materna	Lengua Materna	Lengua Materna	Lengua Materna
Receso	Receso	Receso	Receso	Receso
Historia	Geografía	Ciencias Naturales y Tecnología	Ciencias Naturales y Tecnología	Formación Cívica y Ética
Educación Física	Artes	Inglés	Inglés	Inglés
		Educación Socioemocional		
Autonomía curricular				

Imagen 5. Distribución de los horarios de trabajo en los grados de 4°, 5° y 6° grado de primaria de acuerdo al plan y programa educativo 2017.

De acuerdo al plan y programa de estudios en educación básica 2017 el principal propósito de la asignatura de LI es que los estudiantes conozcan los recursos de su lengua y se apropien de diversas prácticas sociales del lenguaje oral y escrito que favorezcan su participación en diversos ámbitos sociales; amplíen sus intereses; resuelvan sus necesidades y expectativas; y fortalezcan su identidad, sus raíces y la valoración de la diversidad de su entorno social y natural, para ello es preciso que desarrollen el lenguaje oral y escrito de forma bilingüe; valoren la riqueza de su lengua y de su tradición oral y cultural; sean capaces de una reflexión intracultural e intercultural crítica; desarrollen su capacidad de expresarse oralmente y se integren a la cultura escrita, como usuarios capaces de participar en comunidades heterogéneas, con diversos propósitos e interlocutores.

CAPÍTULO IV. El sistema educativo del estado de Michoacán

4.1. La estructura del sistema de educación en el estado de Michoacán

En México la institución encargada de la educación intercultural bilingüe es la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), que forma parte de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, y le corresponde: Proponer normas pedagógicas, contenidos, planes y programas de estudio, métodos, materiales y auxiliares didácticos e instrumentos para la evaluación del aprendizaje de la educación indígena, con orientación intercultural bilingüe que asegure la formación integral de los alumnos, así como también que protejan y promuevan el desarrollo de sus lenguas, costumbres, recursos y formas específicas de organización (Carrillo, 2012).

Las escuelas de educación indígena se crearon para atender la gran diversidad étnica, lingüística y cultural del país, ubicándolas en las localidades indígenas monolingües o bilingües para los niveles de preescolar y primaria. Este servicio pretende que los contenidos sean adecuados y pertinentes en el ámbito cultural de las comunidades y que existan docentes que hablen la misma lengua que los alumnos. (INEE, 2019). De acuerdo con la SEP (2011) “La educación intercultural bilingüe se aplica en 22 000 escuelas, aproximadamente, que atienden una matrícula de cerca de un millón y medio de niños” (p.51). El marco curricular de educación indígena contempla las normas pedagógicas, curriculares y didácticas, teniendo como principios generales la contextualización y diversificación de contenidos, que permitan su adecuación y trasmisión de conocimientos a partir de pedagogías no escritas, que son los saberes valiosos que las comunidades tienen; lo que permite que la educación indígena se integre por diversos contenidos locales que concentran la realidad social, cultural y lingüística.

Los marcos curriculares para la educación indígena son nacionales y especializados, en donde se integra la cultura local y lingüística, contiene una orientación pluricultural y plurilingüe, adapta particularidades de los migrantes y posee una articulación por niveles educativos, sus principios éticos permiten la recuperación de la visión de los pueblos originarios en cuanto a la representación del mundo y sus conocimientos, a su vez son

dinámicos e innovadores por lo que tienen la flexibilidad de incorporar nuevos conocimientos.

La educación indígena está también regida por parámetros curriculares, el propósito de la asignatura de LI es incorporar un espacio curricular en donde los alumnos analicen y reflexionen sobre su lengua nativa, participando de las prácticas sociales del lenguaje, orales y escritas en los diversos ámbitos de la vida cotidiana. Las prácticas sociales del lenguaje se organizan en cuatro ámbitos: la familia y la comunidad; la tradición oral, los testimonios históricos y la literatura: la vida intercomunitaria y la relación con otros pueblos y el estudio y difusión del conocimiento.

Los lineamientos generales para la educación indígena se estructuran en 42 apartados, en donde el décimo establece que

La educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas proveerá el uso y la enseñanza de la lengua indígena y el español en las diferentes actividades del proceso educativo, por lo que ambas lenguas serán tanto objeto de estudio, como medio de comunicación (SEP/DGEI, 2000 p.12)

Según la DGEI, las Escuelas de Educación Indígena en México suman un total de 21 663, en educación inicial 2 150, en educación preescolar 9 547 y en educación primaria 9 966. Los maestros de educación indígena suman un total de 58 623, en educación primaria hay 38 087, que equivalen a 64.96 por ciento; en preescolar, 17 838 profesores, correspondientes al 30.42 por ciento; y en educación inicial, 2 698, que representa el 4.6 por ciento. (Sandoval y Montoya, 2013) (Figura 13).

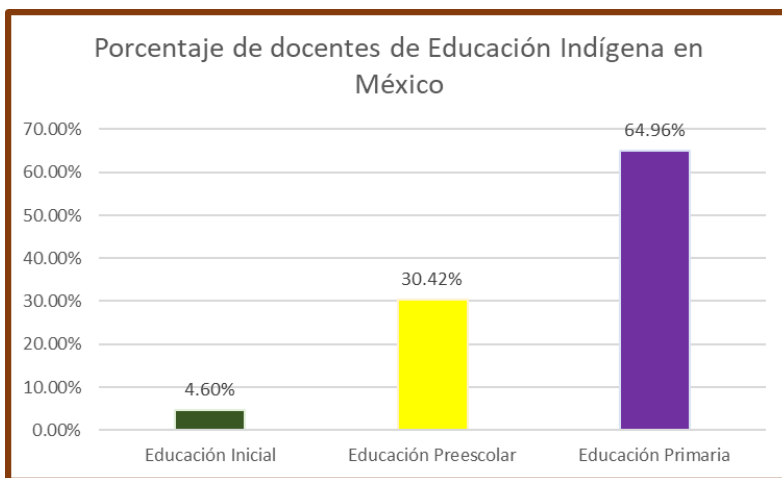


Figura 13. Docentes de educación indígena en México. Elaboración propia con datos de la estadística final 2009-2010. Citada en Sandoval, 2013.

La población infantil atendida en educación indígena en todo el país de acuerdo al informe de la estadística final de la DGEI (2009-2010) refiere un total de 1 290 371 alumnos; de los cuales en educación primaria se encuentra 65.18 por ciento; en preescolar, 29.68 por ciento; y el restante 5.13 por ciento, en educación inicial. El número de maestros de educación indígena por nivel educativo se integra de la siguiente manera: educación inicial, 2 698; educación preescolar, 17 838 y educación primaria, 38 087; sumando un total de 58 623. El 26.5 por ciento de la totalidad de profesores en educación indígena no tiene formación, 49.6 por ciento tiene formación docente incompleta y 23.6 por ciento tiene formación docente completa. (Sandoval y Montoya, 2013).

Los estados como Chiapas, Oaxaca, Veracruz y Guerrero tienen los niveles de escolaridad más bajos del país; además, son los lugares con el mayor porcentaje de personas en condición de pobreza social. Esta vulneración es más aguda para la población indígena y hablante de LI, ya que se ha observado que tienen menor probabilidad de asistir a la escuela y mayor probabilidad de ser analfabetas, con respecto al resto de la población (CONEVAL, 2018). Por tipo de servicio, en PLANEA-SEN 2018 el porcentaje de alumnos de sexto grado de primaria que obtuvieron un nivel insuficiente en el dominio de Lenguaje y Comunicación es mayor en las primarias comunitarias (70.7%) y en las escuelas indígenas (79%),

4.2. Matrícula del sistema de educación en el estado de Michoacán

En 1993 se crea la Dirección de Educación Indígena en Michoacán, con tres Departamentos en operación y en 1995 se transforma en su estructura orgánica, reconociéndose únicamente la Dirección de Educación Indígena y el Departamento Técnico (Carrillo, 2012). De acuerdo con la estadística final del periodo 2016-2017 la matrícula de estudiantes en el estado de Michoacán es de 1,357,982 alumnos de los diferentes niveles educativos, en donde 686,833 son mujeres y 671,149 hombres. Las instituciones educativas suman un total de 12 466, en donde laboran 81,384 docentes. La atención educativa en cuanto a matrícula de alumnos registrada en este periodo escolar, como se aprecia en la (Figura 14)

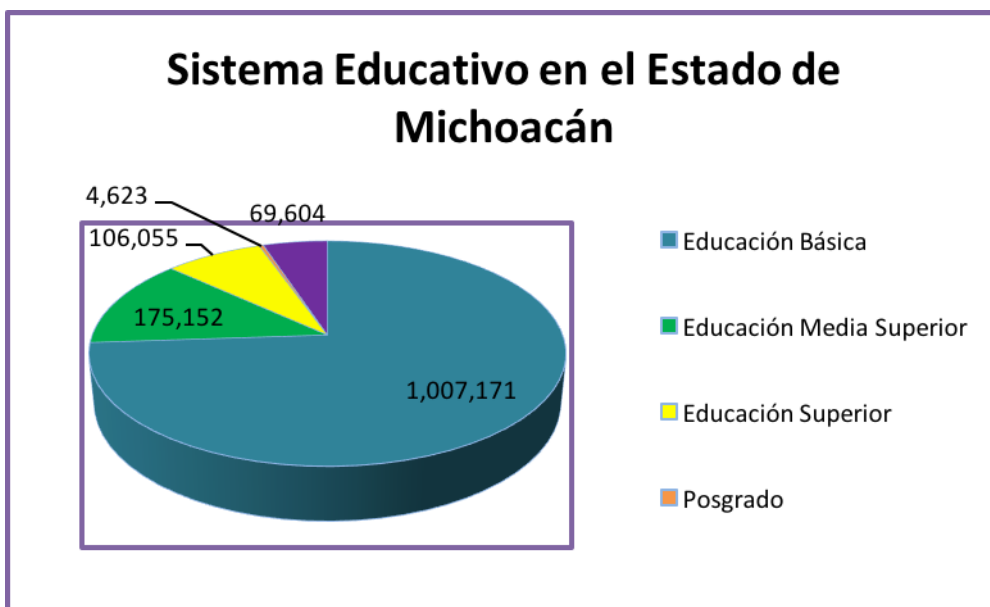


Figura 14. Sistema educativo del estado de Michoacán. Elaboración propia con datos de la estadística final de la SEP, 2017

En la distribución de estudiantes por nivel educativo en Michoacán, en relación a educación básica se contemplan también en la (Figura 15) el porcentaje de escuelas de educación indígena. Los datos incluidos en secundaria engloban las diferentes instituciones tanto públicas como privadas que brindan su servicio en ese nivel educativo, al igual que en educación media superior, superior y posgrado.

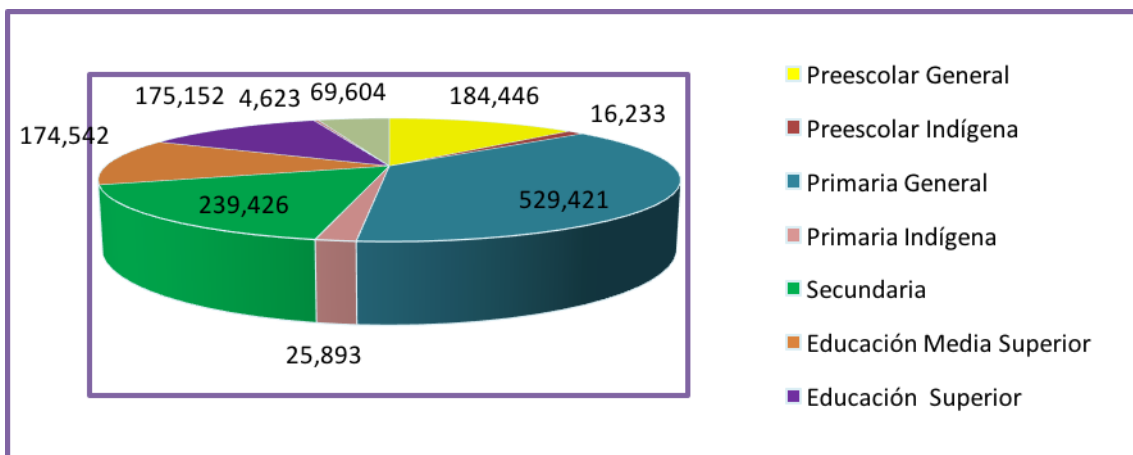


Figura 15. Matrícula de estudiantes por nivel y sistema educativo en Michoacán. Elaboración propia con datos de estadística final. SEP, 2017.

La plantilla docente del estado de Michoacán está conformada por 81,384 docentes distribuidos por nivel educativo, en educación básica suman 55,151, en preescolar 11,106, primaria 29,053, secundaria 14,992, educación media superior 14,355, superior, 10,538 y posgrado 1,399. (Figura 16).

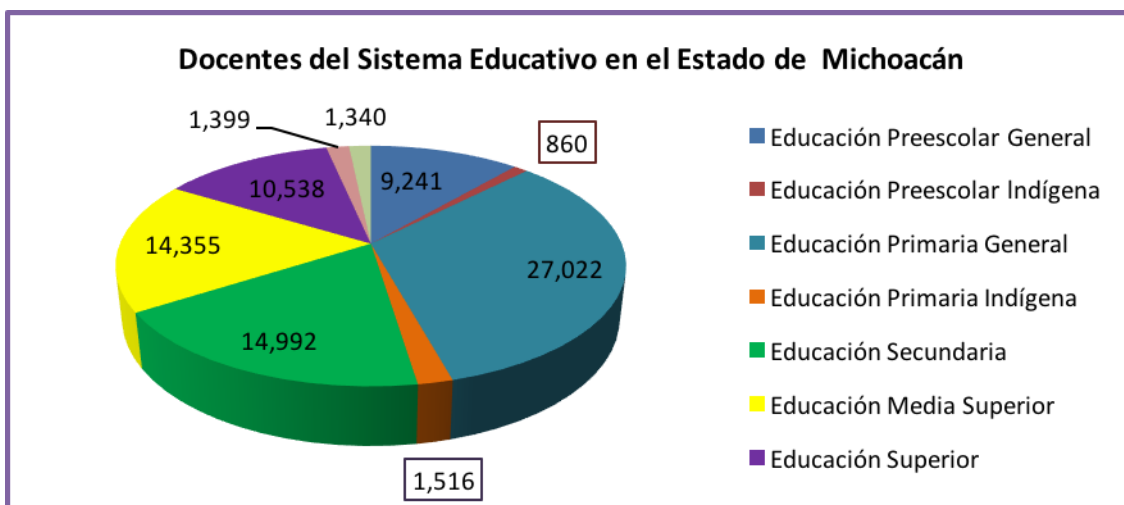


Figura 16. Docentes del sistema educativo del estado de Michoacán. Elaboración propia con datos del formato 911 ciclo escolar 2016.2017, SEP

En cuanto a escuelas, en el estado de Michoacán se cuentan con 12,416 instituciones educativas de los diferentes niveles: educación básica 11,157, en media superior 783, superior 244; y capacitación para el trabajo 282 escuelas. Como se muestra en la (Figura 17).

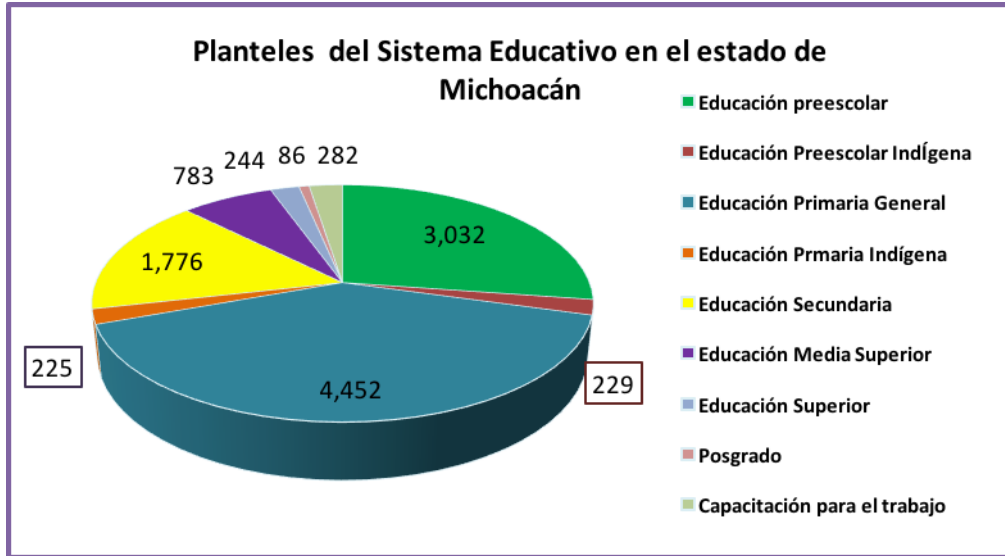


Figura 17. Planteles del sistema educativo del estado de Michoacán. Elaboración propia con base al formato 911, SEP, 2016-2017

Como se puede apreciar, las instituciones que brindan servicio al sistema de educación indígena son 229 en preescolar y en primaria indígena 225; se han incrementado en los últimos años, creando a su vez escuelas secundarias con modalidad intercultural y bachilleratos de esta misma modalidad.

4.3. Instituciones de Educación Indígena presentes en el estado de Michoacán y las Características educativas de la población indígena

La estadística final del periodo escolar 2018-2019 reportada en el documento 911 de educación indígena en el estado de Michoacán muestra un ligero incremento de escuelas de educación básica en preescolar y primaria, por la apertura de cinco escuelas con modalidad de Secundaria Intercultural, ubicadas en: Santa Fe de la Laguna (Escuela Secundaria Técnica No. 007); Acachuen (Escuela Secundaria Técnica No. 157); Janitzio (Escuela Secundaria Técnica intercultural No. 7B. Extensión Janitzio); San Juan Nuevo Parangaricutiro, (Escuela Secundaria Técnica No. 118 Ext. San Juan Nuevo Parangaricutiro) y el Centro de Integración Social (CIS), ubicado en Paracho. Tal y como se muestra en la (Figura 18).

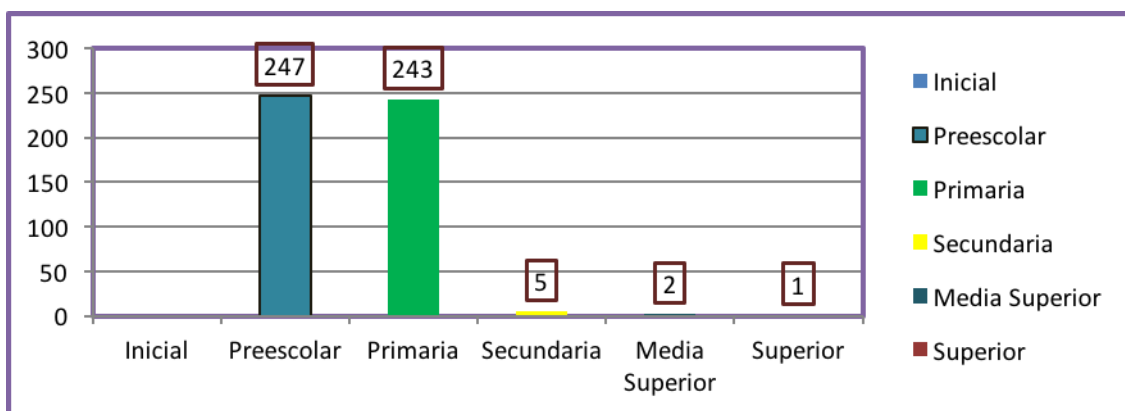


Figura 18. Instituciones de educación indígena en el estado de Michoacán. Elaboración propia con datos de la estadística final, 2018-2019 de la DGEI.

El informe de INEE (2019) reconoce que la población indígena históricamente ha visto transgredidos sus derechos sobre todo de educación secundaria, media superior y superior, aunque de 2012 a 2016 el porcentaje de esta población atendible en educación secundaria y superior aumentó de 77.4 a 85.3% y de 29.3 a 34.2%. Por lo anterior la apertura de escuelas de educación secundaria ha sido una respuesta a las demandas de la población hablante de LI, de que exista una continuidad en cuanto a la formación académica en su lengua, pues forzosamente al concluir la educación primaria los hablantes de lengua indígena se ven obligados a ingresar a escuelas secundarias de nivel general, en donde las clases son completamente en español y es precisamente en este nivel educativo en donde comienza la deserción escolar, por múltiples factores, debido a que los procesos de adaptación a contextos diferentes es complejo para los alumnos de las etnias minoritarias en el país; enfrentando como uno de sus retos principales con la falta del dominio del español. Carnoy, et. al. (2002) mencionan que las barreras que enfrentan estos estudiantes son: geográficas, culturales; en ella está implícita la lengua y los factores discriminatorios que inducen a la negación de la procedencia indígena, en esta investigación realizada con estudiantes universitarios refiere que la mayor parte de participantes han sufrido discriminación.

A su vez se registran dos escuelas de educación media superior la primera en Santa Fe de la Laguna y la otra en Janitzio. En educación superior se encuentra la escuela normal indígena de Michoacán (ENIM), que en el periodo escolar 2016-2017 registró, de acuerdo con la plantilla de personal, un total de 38 personas laborando, 27 tienen asignaciones en el campo

académico y 12 como personal administrativo y de apoyo a la educación. Las escuelas de educación superior indígena en la región son: Escuela Normal Indígena de Michoacán y el Instituto Tecnológico Superior Púrhépecha, ubicados en la población de Cherán y la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, asentada en la comunidad de Pichátaro.

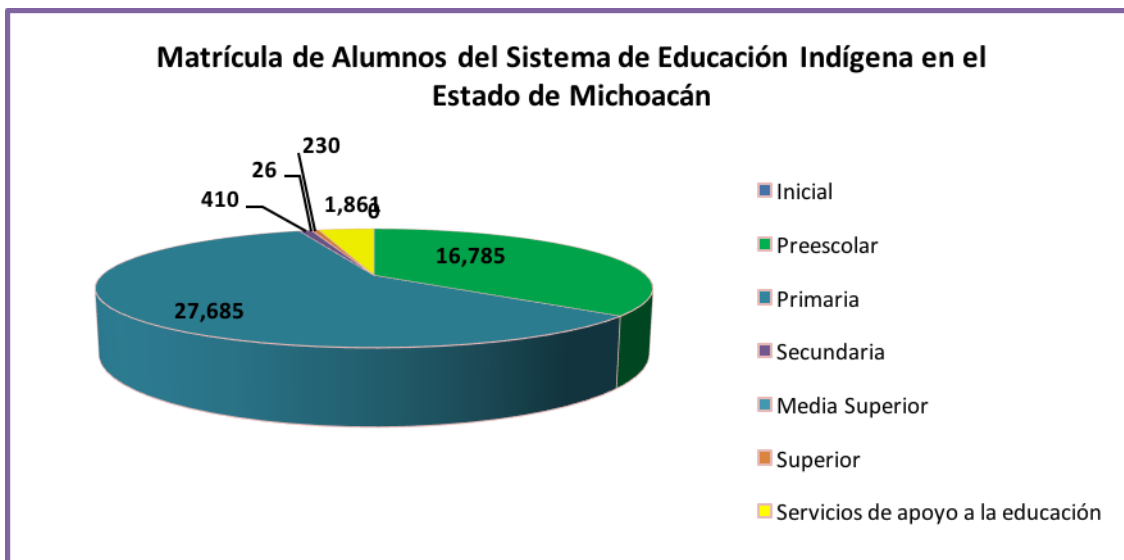


Figura 19. Matrícula de alumnos en escuelas de educación indígena en el estado de Michoacán. Elaboración propia con datos de la estadística final 2018-2019 de la DGEI.

De acuerdo a los datos de la estadística final del periodo escolar 2018-2019, las escuelas pertenecientes a educación indígena en el estado de Michoacán son un total de 498, en donde laboran 2,533 docentes y atienden a 45,132 alumnos de educación preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y normal indígena. Se cuenta con siete jefaturas de sector, 41 supervisiones escolares y 496 directores.

Los servicios de apoyo a la educación indígena se distribuyen en un internado indígena que atiende a 183 alumnos, 15 albergues con un total de 822 alumnos, 4 centros de apoyo lingüístico que reciben a 374 personas, 2 brigadas con 238 alumnos, 3 bibliotecas o salas de lectura, que reciben alrededor de 501 visitas, 7 centros de rescate cultural con 261 asistentes, 6 procuradurías, con un registro de 857 consultas y 2 unidades de radio bilingüe y bicultural con un registro de 37, 000 radioescuchas. La cantidad de planteles de acuerdo al servicio de apoyo a la educación se muestra en la (Figura 20)

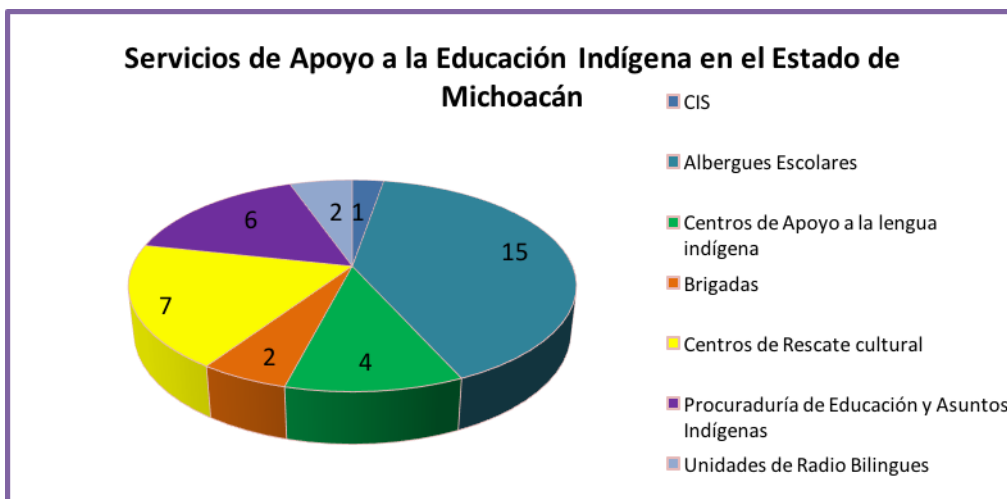


Figura 20. Servicios de apoyo a la educación indígena en el estado de Michoacán. Elaboración propia con base a la estadística final 2018-2019.

El porcentaje de estudiantes de acuerdo al nivel académico en el estado de Michoacán, se muestra en la (Figura 20) en donde la población de 15 años y más con instrucción básica representa el 61.8%, en media superior de 14.8% y de superior un 11.8%. Dentro de las carencias sociales la educativa es la que ocupa el primer lugar pues de ella depende un mejor nivel de vida, sin embargo, a pesar de la cobertura educativa en el estado el CONEVAL (2016) reporta que el porcentaje de rezago educativo en Michoacán fue de 41.2% en relación a la población de 16 años o más nacida hasta 1981, al igual que el 30.1 % de la población del estado de entre 16 y 34 años. Considerando a las personas con rezago educativo a aquellas que nacieron antes de 1982 y no cuentan con educación primaria, o secundaria.

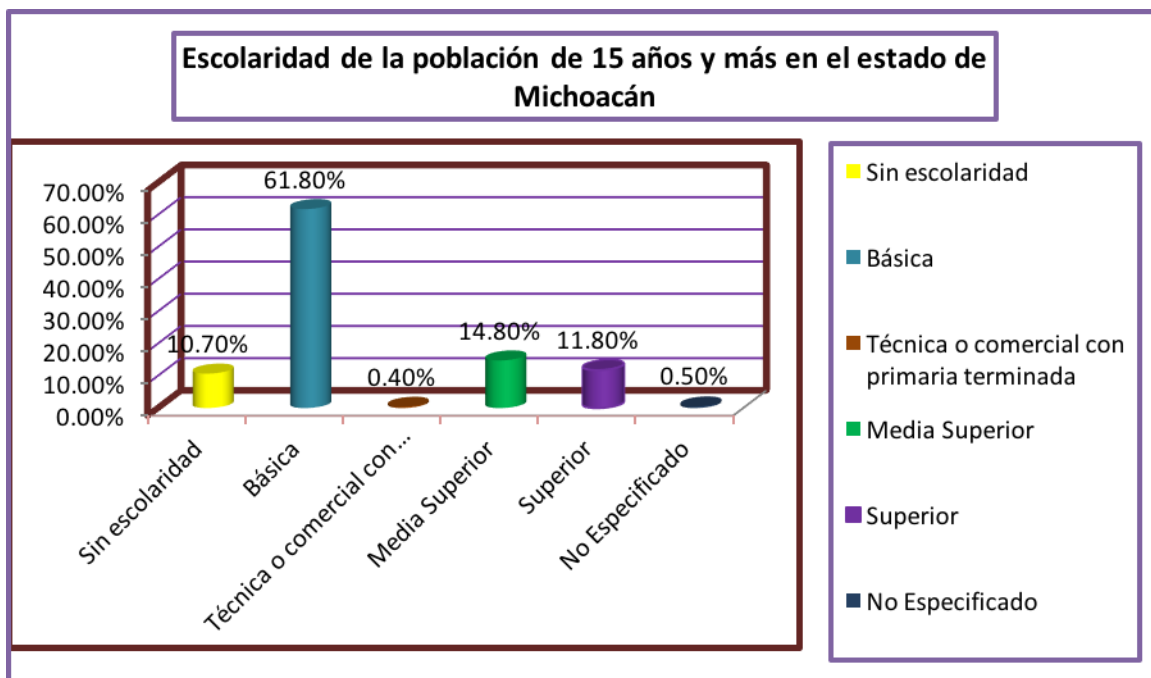


Figura 21. Escolaridad de la población de 15 años y más en el estado de Michoacán. Elaboración propia con datos de INEGI, 2015

De acuerdo con el INEE (2019) la población analfabeta en el estado de Michoacán ocupa el quinto lugar de los estados con mayor población analfabeta en el país, en donde la población indígena, presentó altas proporciones de población analfabeta en ambos años analizados, lo que posiblemente se debe a las dificultades que enfrentan para aprender español como segunda lengua, debido a las limitantes en la creación de materiales de enseñanza en su lengua materna o primera lengua y la escasez de centros escolares de atención a la población indígena. como se muestra en la (Figura 22).

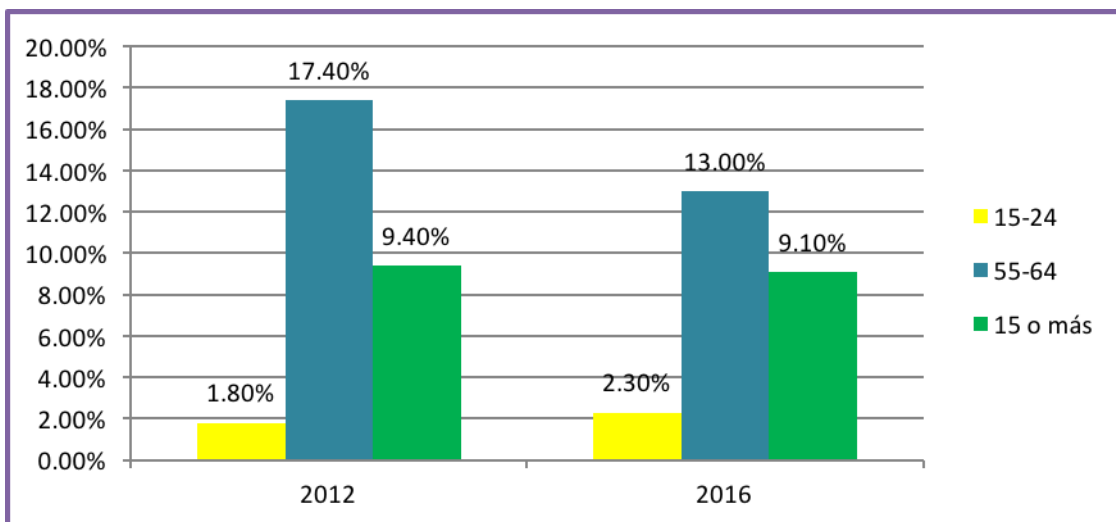


Figura 22. Índice de analfabetismo en el estado de Michoacán. Elaboración propia con datos de INEE, 2019

La tasa de abandono escolar por nivel educativo ha sido asociada a la falta de recursos económicos para continuar con los estudios y la falta de escuelas en el nivel medio superior y superior que es en donde más prevalece este aspecto. Por otra parte, las necesidades económicas en las familias obligan a sus integrantes a insertarse al trabajo, en donde tiende a fungir como mano de obra barata, sin prestaciones de servicios ni seguridad laboral. Al respecto el CONEVAL (2018) refiere que el porcentaje de la población con ingreso inferior a la línea de pobreza o en la línea de pobreza extrema en el estado de Michoacán en el 2016 fue de 17.5%. Ese mismo año, Michoacán ocupó el lugar 7 entre las 32 entidades federativas por sus niveles de población con ingreso inferior a la línea de pobreza extrema por ingresos. La tasa de abandono se observa en la (Figura 23).

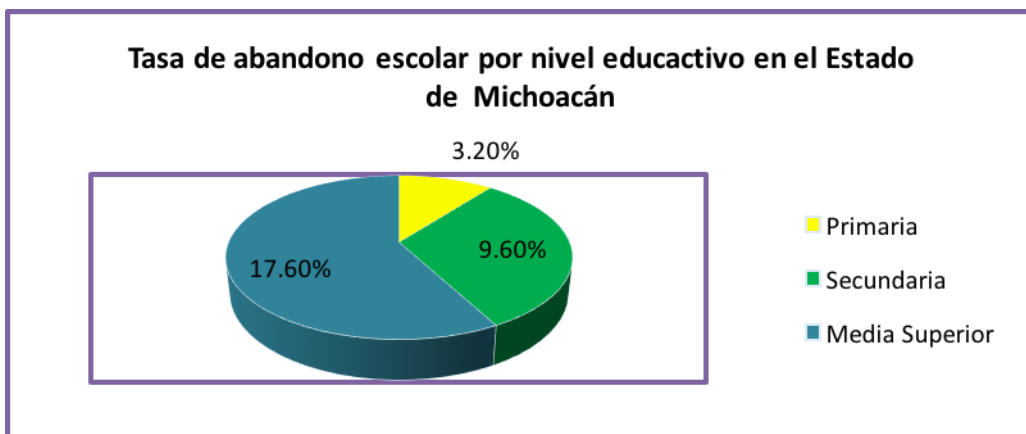


Figura 23. Programa de Educación Primaria para los Pueblos Originarios de Michoacán (PEPPOMICH)

4.4. Programa de Educación Primaria para los Pueblos Originarios de Michoacán (PEPPOMICH)

La lucha por los derechos lingüísticos de los pueblos originarios ha pasado por muchas etapas dentro de la reestructuración del sistema educativo en el país. En la actualidad existen planes y programas específicos para poblaciones en donde se habla alguna LI, en ellas se brinda una educación intercultural bilingüe que es impartida por docentes que cuentan con una formación afín a las necesidades de la población indígena. Al respecto, dentro del propio magisterio de educación indígena, surge en el 2016 la necesidad de realizar una propuesta educativa más coherente a las necesidades reales de los pueblos originarios en Michoacán y a partir de esto se forma un colectivo ampliado.

La función del colectivo ampliado es valorar las propuestas educativas que se deben trabajar en las escuelas de educación básica ubicadas en comunidades indígenas. El colectivo queda conformado por el director general de educación indígena en Michoacán, jefes de departamento de los diferentes niveles de educación básica, jefes de sector y supervisores, el sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) de la Sección XVIII de Michoacán, integrada con todas sus estructuras y la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), en donde la propuesta es impulsada de manera directa por el Sector Noveno de Educación Indígena.

Al analizar las realidades que se viven con el sistema de educación indígena se define que una de las prioridades a atender es la elaboración de materiales didácticos, pues se carecen

de ellos ya que hasta la fecha se utilizaban los libros de texto gratuito emitidos por la SEP, para atender necesidad referida se crean dos comisiones: la comisión de materiales didácticos y la de formación docente; la primera tiene como encomienda definir los contenidos educativos y promover la elaboración de materiales didácticos para los diferentes grados de educación inicial, preescolar, primaria, y secundaria indígena; a su vez la comisión de formación docente, queda a cargo de valorar las necesidades que enfrentan los docentes en servicio, dentro de la práctica educativa. Ambas comisiones fueron estructuradas por docentes en servicio y Asesores Técnico Pedagógicos (ATP) de cada zona escolar, así como representantes de los comités delegacionales.

A partir de estas comisiones, se realizan varias sesiones en el interior de los colectivos en los que se debaten y analizan las propuestas de los propios docentes, después de meses de trabajo el plan y programa propuesto lleva el nombre de Programa Educativo para la educación de los pueblos originarios en Michoacán (PEPPOMICH) que se imprime y pone en marcha en 2017.

Mediante el trabajo colectivo de los integrantes del equipo de trabajo para la elaboración de materiales didácticos se integran las asignaturas del plan y programa nacional 2011 en siete líneas de formación:

a) Lengua. La línea de formación de lengua se desarrolla mediante el enfoque constructivista funcional comunicativo en la que el alumno exprese sus sentimientos y emociones, por medio del diálogo, opinión, información, narración etc. Los conocimientos se desarrollarán mediante la interacción social de los educandos en sus contextos familiares, escolares y comunales. Para el logro del desarrollo de la competencia comunicativa, el maestro deberá conocer el contexto y las metodologías pertinentes para el logro del desarrollo de las habilidades lingüísticas de los alumnos.

b) Etnomatemáticas. La enseñanza de las etnomatemáticas para los alumnos debe ser una herramienta para la resolución de necesidades reales, por ello se trabajará con situaciones contextuales, en donde se inducirá al alumno a la solución de ellos, utilizando los conocimientos que ya posee, el aprendizaje será apoyado por las personas adultas mediante el intercambio de experiencias.

c) Vida y Naturaleza. La metodología propuesta para el desarrollo de esta línea de formación es por medio del método inductivo y deductivo, por medio de la cual se propicia un aprendizaje por medio de la observación, investigación y experimentación. En ella se inducirá a una relación del sujeto con el objeto de estudio, lo que permitirá que el alumno aplique sus conocimientos de acuerdo con las necesidades de su propia localidad. En todas las actividades programadas se tomarán en cuenta los acontecimientos sociales y los ciclos vegetativos de la comunidad, a fin de que las actividades educativas sean congruentes a las actividades que se estén realizando en la comunidad y por tanto tenga un significado útil en el niño.

d) Cosmovisión y valores. En esta línea de formación, se retomarán los conocimientos transmitidos por las personas adultas, los trabajos en relación a esta línea de formación serán prácticos, ya que estas se adquieren solo si son practicadas por los integrantes de la sociedad. Lo anterior tiene relevancia debido a que las culturas indígenas conservan principios básicos en relación a la solidaridad, ayuda mutua y el trabajo colaborativo, que se transmitirá mediante esta línea de formación a las nuevas generaciones.

e). Tecnología tradicional. En esta línea de formación se busca el reconocimiento y valoración de la tecnología tradicional empleada por los antepasados en las diferentes actividades cotidianas, así como el conocimiento de la tecnología actual, que incluye las novedades tecnológicas que propiciarán un aprendizaje autónomo y permanente, en beneficio del desarrollo personal y comunitario del niño.

f) Medicina tradicional. En esta línea de formación se trabajará con los recursos naturales medicinales que sirven para prevenir, curar o tratar los malestares más comunes de la comunidad, de esta forma se busca que el niño conozca mediante la recuperación del conocimiento de las personas mayores conozca y practique un sistema de salud alternativo.

g). Historia y territorio. En esta línea de formación se promoverá la investigación documental y de campo que nos lleve a conocer el origen y los cambios que se han dado en nuestros pueblos originarios, los trabajos mencionados se desarrollaran mediante proyectos de investigación.

CAPÍTULO V. El Diagnóstico lingüístico de la lengua p'urhépecha. Una propuesta de las autoridades y docentes al servicio de la DGEI en el estado de Michoacán

Este capítulo pretende mostrar el estado que guarda el desarrollo de las competencias lingüísticas en LI en los docentes en servicio, quienes se esfuerzan día con día en impartir una educación bilingüe, haciendo uso de las experiencias personales y colectivas que se van construyendo al interactuar con docentes del mismo nivel educativo.

Como se ha documentado en capítulos anteriores, no existe una profesionalización en el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas en LI, por muchas razones, sin embargo, los planes y programas vigentes si establecen que los educandos que concluyan su instrucción primaria deberán concluir con el desarrollo de esta habilidad lingüística en LI y en español. Lo anterior no ha sido posible debido a que hasta algunos años no existía en el plan y programa de educación de estudiantes de normales indígenas una asignatura de LI que permitiera el desarrollo de las habilidades lingüísticas en LI, sin embargo, las autoridades educativas y el docente que se enfrenta a situaciones diversas en el salón de clases ven la necesidad de diagnosticar el desarrollo de estas competencias comunicativas a fin de buscar la forma de atender las necesidades que se detecten.

A su vez los maestros de educación indígena sienten la necesidad de conformar un currículo propio que parta de las necesidades de la comunidad y se extienda a un panorama nacional e internacional; por lo anterior y como resultado de la lucha social y resistencia del magisterio democrático perteneciente al sector noveno de educación indígena, se acuerda en junio del 2016 dejar de trabajar con los planes y programas contenidos en los libros de texto gratuito emitidos por la SEP. A partir de esa decisión se forman un colectivo ampliado, que posteriormente se subdivide en dos colectivos de maestros: uno enfocado a la elaboración de materiales didácticos y otro encaminado a atender las necesidades de formación continua en docentes, en donde se da prioridad a la aplicación, evaluación y emisión de propuestas, a partir de las necesidades detectadas en el diagnóstico lingüístico.

El equipo de materiales didácticos se dedica al establecimiento y delimitación de los contenidos que se deben desarrollar a partir de siete líneas de formación: lengua, cosmovisión y valores, tecnología tradicional, historia y territorio etnomatemáticas y vida y naturaleza. En estas líneas de formación se promueve la transversalidad de contenidos y se emiten propuestas por proyectos de trabajo, mismos que el docente deberá contextualizar de acuerdo a las necesidades propias de cada comunidad o población indígena en donde se brinde el servicio.

En relación al colectivo de formación docente, se decide, después de sesiones de valoración y discusión, que existe la necesidad de valorar el grado de bilingüismo que los docentes desarrollan en LI, anteponiendo que esta es una prioridad debido a que la esencia que el proyecto alternativo es la preservación y el rescate de las lenguas indígenas. La importancia en el uso de la LI en el proceso de enseñanza y aprendizaje se centra, en que, la lengua es de vital importancia en el desarrollo de potencialidades académicas y su valor cultural reside en que la LI lleva consigo la trasmisión de saberes y conocimientos ancestrales que tienen una trascendencia histórica, por ello se afirma que cuando muere una lengua, muere con ella también su cultura.

A partir de analizar las necesidades con la visión anterior, el colectivo de formación docente decide que, uno de los aspectos inmediatos de atención es realizar un diagnóstico lingüístico de las cuatro habilidades lingüísticas en LI, para conocer el desarrollo de estas competencias en cada uno de los docentes al servicio de educación indígena en el estado de Michoacán.

El objetivo del diagnóstico lingüístico en docentes de educación indígena fue el de *Identificar el grado de dominio de las lenguas originarias de los docentes indígenas a través de un diagnóstico en lenguaje oral y escrito, con el propósito de diseñar actividades de formación que atienda sus necesidades;* para ello el colectivo de formación docente trabajo una propuesta que tuviera a bien aplicarse a todos los docentes de educación indígena en el estado de Michoacán, después de varias propuestas se definió y aprobó una propuesta para las cuatro lenguas mayoritarias en el estado de Michoacán; misma que fue ratificada por el colectivo ampliado conformado por el director de educación indígena, jefes

de departamento, jefes de sector y supervisores de cada zona escolar, así como las delegaciones sindicales de magisterio perteneciente al sector noveno de educación indígena.

Para la aplicación de la propuesta se facultó a los integrantes del colectivo docente, la preparación, organización, aplicación y concentración de resultados de dicho diagnóstico en cada una de sus zonas escolares. La propuesta emitida y avalada contempla la valoración de las siguientes habilidades lingüísticas: Comprensión oral (Entiende); Producción oral (Habla); Comprensión escrita (Lee); Producción escrita (Escribe).

Los criterios para la valoración están organizados en cinco categorías jerárquicas en el desarrollo de cada habilidad lingüística, descritos en el siguiente cuadro.

Tabla 2. Niveles de valoración de las cuatro habilidades lingüísticas en LI

Comprensión oral (Entiende)	Producción oral (Habla)	Comprensión escrita (Lee)	Producción escrita (Escribe)
1. Nada 2. Comprende palabras 3. Comprende oraciones 4. Comprende diálogos. 5. Comprende narraciones complejas	1. No habla la lengua originaria. 2. Habla algunas palabras. 3. Emite oraciones. 4. Dialoga con soltura y fluidez. 5. Narra sucesos complejos con soltura (Facilidad de palabra)	1. No lee 2. Solo decodifica 3. Comprende algunas oraciones. 4. Lee con soltura y fluidez. 5. Lee textos complejos	1. No escribe 2. Escribe algunas palabras 3. Produce oraciones cortas. 4. Produce textos completos. (Cuento, anécdota) 5. Produce textos complejos (Poesía, tesis, novela, traducción de obras grandes, composición de canto y poesía con originalidad de pensamiento)

Fuente: Propuesta elaborada por el colectivo de formación docente, 2016.

Los instrumentos utilizados para la valoración de las habilidades lingüísticas fueron: Cuestionario para la comprensión y emisión oral; Discurso del conocedor de la palabra original; Textos diversos y Grabaciones de audio y video

a) Comprensión oral: Para medir la comprensión oral se utiliza como instrumento una grabación en audio o video de la palabra antigua de cada lengua. La grabación debe durar entre 5 y 10 minutos. El instrumento para el registro será la narración de lo que comprendió.

b) Producción oral: El diagnóstico para esta habilidad lingüística está basado en el cuestionario oral, el registro lo realizará el aplicador, de acuerdo a las respuestas emitidas por el entrevistado. La duración dependerá del desarrollo de niveles de respuesta; si el entrevistado no desarrolla las primeras respuestas, no tendrá sentido continuar, por ello este criterio lo emitirá el entrevistador. Las preguntas pretenden propiciar un diálogo entre el aplicador y el participante; por ello el aplicador emitirá las preguntas de acuerdo al desarrollo del diálogo y con ello podrá establecer en alguno de los niveles propuestos el desarrollo de la competencia comunicativa establecida en este apartado.

Tabla 3. Instrumento de evaluación para la comprensión de la oralidad en LI, para las cuatro lenguas indígenas mayoritarias en el estado de Michoacán

P'urhepecha	Nahuatl	Mazahua	Otomí
1.¿Nári arhinhasini? 2.¿Naniri anapueski? 3.¿Aiankurini néna úkorhesini k'úinchikua chéni iretarhu? 4.¿Chíni néna úmanhantasini p'urhecheri t'irekua ampe? 5.Aiankurini uantantskua ma. 6.¿Namoni uéxurhiniri áncekorheskia jurhentpirini? 7.¿Antirisí ini áncekorheta erakunta? 8.¿Ampe ka amperi úsini jurhentpeni jámani? 9.¿Nénari jámaa eska chéti áncekorheta sánteru sésiuaka?	1.¿Kinami timutoka? 2.¿kapa tiyuli? 3.-¿kichi xixilis tikpia? 4.¿xichlakitsili se ual panuk pamulaltikpan? 5.¿-kichi xixilis tikpia pamutikipanulisli kinami temachtiani.? 6.¿leka tiktemok in tikipanulisli? 7.¿ len tikixtoka timauilti? 8.¿len uan len kimatilislis tikpia patitimakas? 9.¿len tikpia tikchias pati lanixtilis kuali	1. ¿jangué gui jñugue? 2. ¿jango vi ñiekje? 3. ¿jangué ga tsaji nu mbaxua kja in jñiñi? 4. jango ga tddi nu jñonakja nu jñiñi? 5.Peze na jña'a. 6 ¿jango nzi'i kje'e nzuru kja gui xopute'e' 7 ¿fe k'o tsa'a gui juanu nu mbefi?	1.Te ri tuhu? 2.ha ra ma ngu ka ehe? 3.Te ma ngo petsi ri hnini? 4.-haa gi ñuni ra muñi rá ngo? 5.-Gimiye na hjeya 6.- ¿te ngu njeya ga p'etshi ra mpefi 7.¿tengu njeya ga p'etshi ra mpefi 8. hio gui ne gui xampate?

Fuente: Propuesta elaborada por el colectivo de formación docente, 2016.

c) Comprensión Escrita (Lectura): El docente le dará lectura a un texto de media cuartilla. Para esto el aplicador presentará textos diversos para cada docente cuidando que sea un texto escrito considerando su variante lingüística. Esto se registrará narrando oralmente lo que comprendió.

d) Producción Escrita (Escritura) Que construya un texto libre a partir de la narración del conocedor de la palabra original. Se evaluará el contenido y la originalidad del pensamiento. No poniendo énfasis en la ortografía y respetando las variantes dialectales.

Los criterios antes mencionados fueron propuestos y aceptados por los propios docentes, quienes desarrollan su LI, tal como refieren algunas investigaciones en donde se sustenta que serán los propios docentes quienes determinen cómo valorar las habilidades lingüísticas, pues no existen parámetros establecidos para cada rubro, pero se considera que quienes pueden dar una puntuación al desarrollo de estas competencias comunicativas son los propios hablantes, pues de acuerdo Brumm, 2010 “Los formadores indígenas tendrán que decidir a quién consideran nativo hablante o con dominio suficiente para enseñar la lengua, teniendo en cuenta la diferencia entre saber usar una lengua en la vida cotidiana y manejarla adecuadamente en una situación académica” (p. 86)

Al respecto otras investigaciones realizadas en relación a la evaluación del desarrollo de las competencias lingüísticas en LI deben considerar las variantes dialectales, en LI y en español y se:

...sugiere que los calificadores sean hablantes nativos de la lengua a evaluar, de preferencia monolingües o con alta proficiencia, para así superar las interferencias lingüísticas. Bajo estas condiciones, se le pedirá al niño que hable en su lengua materna o en el nivel alcanzado en la segunda lengua. Francis concluye que las evaluaciones para medir alcances lingüísticos deben tener en cuenta las variantes dialectales, tanto de la lengua materna como del castellano (Ricco, y Aguirre, 2019, p. 118)

De acuerdo con lo anterior la aplicación del diagnóstico lingüístico en zona escolar 509 quedó a cargo de la supervisión escolar en coordinación con la delegación sindical DI-111, los aplicadores, fueron docentes con mayor dominio de la LI o bien aquellos que acreditaran haber recibido alguna actualización o diplomado en el área lingüística. Para la aplicación del diagnóstico en la zona escolar 509 se revisaron y aprobaron los instrumentos de evaluación quedando integrados de la siguiente manera

Para la comprensión oral: Se autoriza el uso de grabación del maestro Isidro Alejo Santos. Con una duración de 5 minutos. Para la aplicación se contó con un reproductor de disco que le permitiera, a cada aplicador, poner la grabación al docente y con ello tuviera a bien interpretar de forma escrita el contenido de la grabación.



Imagen 6. Instrumentos de evaluación para la comprensión oral. Autor. E.M.B.

Para la producción oral se acordó el uso del cuestionario. El aplicador emprenderá un diálogo que se desarrolla de acuerdo con la capacidad de expresión oral del docente y se puntúa de acuerdo con los cinco niveles establecidos por el colectivo de formación docente.

Para la comprensión escrita: Se seleccionan 5 textos de diversos libros de texto gratuito en lengua indígena, la encomienda del aplicador es proporcionar alguno de los 5 textos al docente para que este dé lectura; cuidando que sean textos diferentes para cada docente.

Para la producción escrita: Se propuso, la escritura libre sobre lo que es un conocedor de la palabra (UANTARI). En este apartado se le proporciona al docente una hoja en blanco y se le pide que exprese en forma escrita, que es un “*uantari*”.

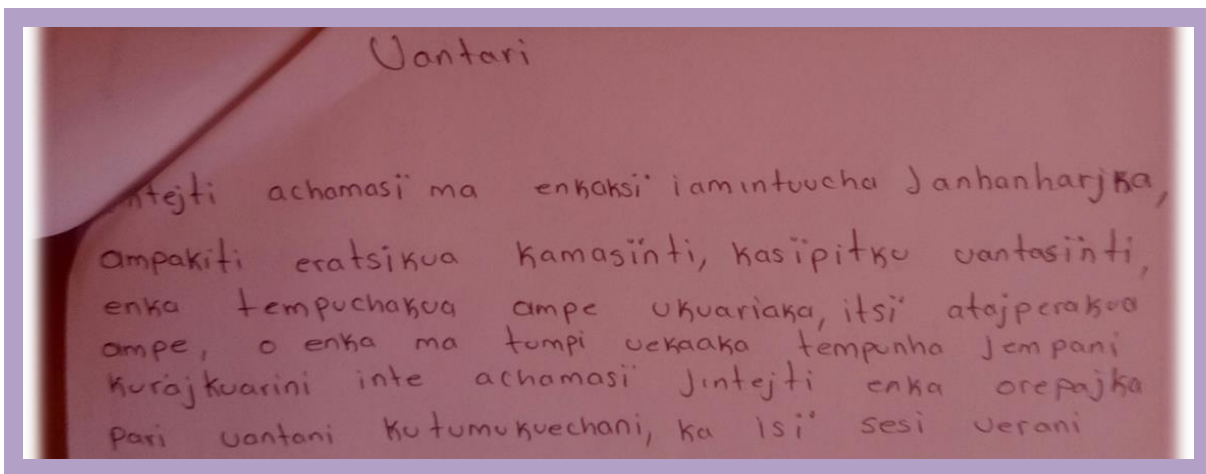


Imagen 7. Instrumento de evaluación para la producción escrita. Autor E.M.B.

En el diagnóstico lingüístico participaron 131 docentes en servicio de la zona escolar 509, la aplicación se realizó mediante un cronograma establecido en el que se especificaban los horarios correspondientes a cada centro de trabajo, la sede fue la Esc. Prim. Gral. “Lázaro Cárdenas” de la comunidad de Ichán y la actividad se llevó a cabo los días 6, 7 y 10 de octubre del 2016, en un horario contrario al que el docente se encontrará en su servicio.

Los participantes brindan atención educativa a diferentes grados de primaria indígena en los 10 centros escolares de esta zona escolar, también se reportan docentes que realizan funciones administrativas, ATP, directores y supervisores. Tal como se representa en el siguiente cuadro. En relación a la participación con relación al sexo del docente, participaron 52.4% de hombres y 47.6% de mujeres. Los participantes provienen de 16 comunidades indígenas de diferentes regiones del estado de Michoacán, sin embargo, la mayoría son de la cañada de los 11 pueblos, con tres comunidades de origen de mayor presencia: Carapan con un 29.8%, Santo Tomas con un 14.5% y Ichán con 12.9%.

Los resultados de este diagnóstico se presentan en los cuatro apartados evaluados como se aprecia en las siguientes descripciones

a) Comprensión oral.

Los resultados en relación al dominio de la comprensión oral muestran que 57% de los participantes se encuentran en el nivel 5 que corresponde a que su habilidad en comprensión oral les permite la comprensión de narraciones complejas, lo que indica

que la mayor parte de docentes no tiene dificultades para la comprensión oral de la lengua p'urhepecha, lo que es una realidad ya que las lenguas indígenas se desarrollan por lo general de manera oral. La mayoría de los docentes comprende la lengua LI, ya que se encuentran en contacto constante con los hablantes.

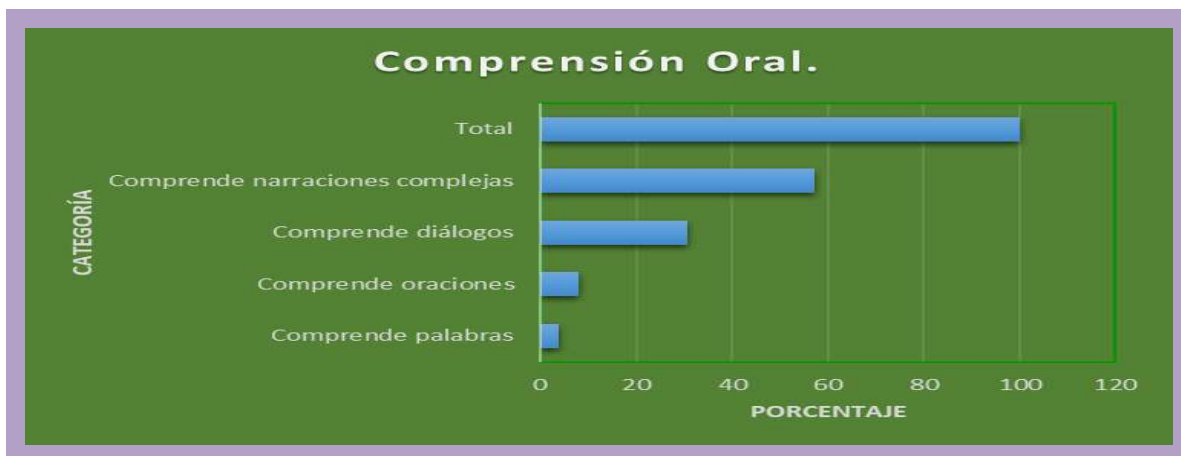


Imagen 8. Resultados de la comprensión oral. Elaboración propia con base en los resultados del diagnóstico lingüístico de la LI.

b) Producción oral

Los resultados en relación a la producción oral, muestran que 48 % de los participantes dialoga con soltura y fluidez en lengua indígena y el 33.9 % narra procesos complejos con soltura (facilidad de palabra), estos 2 apartados corresponden a nivel 4 y 5 de acuerdo a la escala establecida.



Imagen 9. Resultados de la producción oral. Elaboración propia con base en resultados del diagnóstico lingüístico de la LI.

C) Comprensión escrita

En relación a la comprensión escrita el 54 % de los docentes lee con soltura y fluidez y el 26.6% comprende algunas oraciones, estos resultados ubican a la mayor parte de los participantes en el nivel 4 y 3 en su mayoría. Lo anterior es entendible ya que la cultura de la lectura de textos en púrhépecha no se promueve y tampoco existe variedad de publicaciones literarias en lengua materna en educación básica.

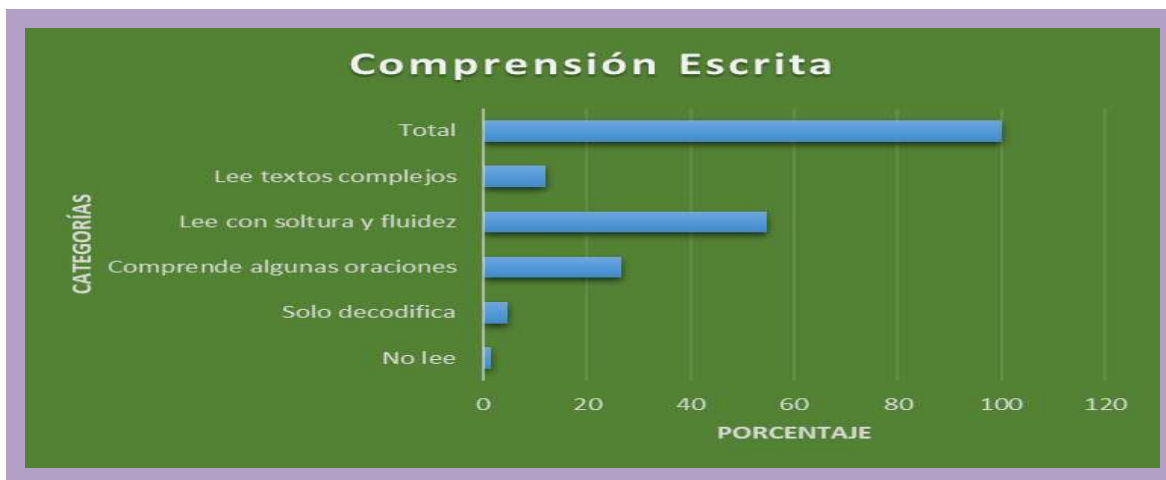


Imagen 10 Resultados del diagnóstico lingüístico en la LI (comprensión escrita). Elaboración propia.

d) Producción escrita

En relación a la producción escrita los resultados de los participantes reflejan que el 57.3% de los docentes produce textos completos y el 31.5% produce solo oraciones, estos resultados corresponden al nivel 4 y 3. En este apartado se refleja que la escritura no la desarrollan los docentes en el nivel ideal para poder impartir la LI. También se muestra que solo el 3.2% puede producir textos complejos, estos se refieren al nivel idóneo que el docente debe desarrollar para la asignatura de LI. Interpretándolo de otra forma, de los 124 docentes que realizaron el diagnóstico, solo 4 se encuentran en el nivel 5, este nivel permite la traducción de textos, la escritura de libros, la composición de poesías, entre otros.



Imagen 11. Resultados de diagnóstico lingüístico en LI en producción indígena. Elaboración propia

5.1 Conclusiones del diagnóstico y su relevancia para este trabajo

Los resultados antes mencionados fueron entregados a las autoridades inmediatas, quienes a su vez los mostraron a la dirección de educación indígena para el concentrado en el estado, mismo que permitirá emitir propuestas de atención en relación a las necesidades detectadas en el área lingüística.

Los resultados muestran claramente que los docentes sí tienen cierto dominio de la LI, sobre todo entienden y hablan la LI, los aspectos que no se desarrollan en un nivel cinco (avanzado) son en la escritura y la lectura debido a que en las comunidades indígenas no se practica la comunicación escrita y tampoco se desarrolla una comprensión lectora, debido a la carencia de materiales en esta área y la falta de profesionalización de las habilidades lingüísticas por las escuelas formadoras para docentes.

Considerando los resultados del diagnóstico como antecedente a este trabajo es que se incluyó como un capítulo, dada la participación en el mismo y dada la relevancia del tema para el estudio del uso de la lengua p'urhépecha en las escuelas y comunidades, así como por los docentes. Por ello, al realizar el estudio y el análisis fue posible contar con elementos para plantear el método y hacer las preguntas que condujeron esta nueva investigación.

CAPÍTULO VI. Método

Método de investigación mixto de tipo exploratorio

La investigación fue realizada con metodología mixta, con un enfoque de tipo exploratorio, con un acercamiento directo con los docentes, documentando así el uso de la lengua materna en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. El diseño de investigación es secuencial, el cual facilita la recopilación de la información cualitativa al inicio de la investigación, analizar los datos e información, para a partir de esta diseñar cuestionarios e instrumentos que ayuden a complementar y contribuyan a la validez de la información documentada, como se muestra en el esquema y de acuerdo con Miles y Huberman (Citado en Flick, 2007, p.279)

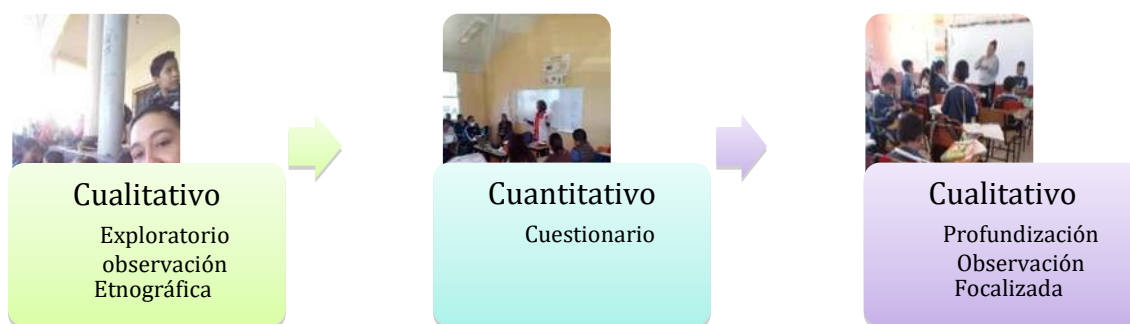


Tabla 4. Fases de la investigación

Fases de investigación	Fase I	Fase 2	Fase 3
Pregunta de investigación	¿Cómo está presente la lengua p'urhépecha en las actividades cotidianas de la escuela y la comunidad?	¿En qué magnitud persiste la vitalidad lingüística de la lengua p'urhépecha, en la práctica educativa de los docentes de las escuelas de educación indígena de la cañada de los once pueblos?	¿Cuáles son las situaciones, actividades y formatos en las que los docentes del medio indígena utilizan en la lengua p'urhépecha en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

Supuestos o hipótesis	La vitalidad lingüística de la lengua p'urhépecha está presente en la práctica educativa de los docentes de escuelas interculturales bilingües y las comunidades en las que estas se encuentran	La vitalidad lingüística de la lengua p'urhépecha no está presente en la práctica educativa de los docentes de escuelas interculturales bilingües.	La vitalidad lingüística de la lengua p'urhépecha en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tiene una presencia limitada.
Objetivo	Determinar la magnitud de la vitalidad lingüística en la práctica educativa docentes de educación indígena y la comunidad.	Documentar las experiencias en relación al uso de la lengua indígena de los maestros contemplando su adquisición, profesionalización y las condicionantes que influyen en la práctica educativa para que la L.I. sea utilizada en los salones de clases.	Documentar el uso de la lengua materna del docente, en el proceso de enseñanza y de aprendizaje. Describir el papel del docente en la preservación de la lengua materna, en las escuelas de educación indígena de la zona 509.
Lugar donde se realizó	10 Escuelas de educación primaria indígena de la cañada de los 11 pueblos	Se convocó a todos los docentes de las 10 escuelas de educación primaria indígena pertenecientes a la zona escolar 509 con cabecera en Chilchota. Se realizó en la escuela "Vaconcelos" de la comunidad de Carapan	Esc. Prim. "Ricardo Flores Magón". Comunidad de Zopoco Esc. Prim. "Lázaro Cárdenas T.V.". Ichán Esc. Prim. "Ignacio Zaragoza" Tacuro Esc. Prim. Cuahutemoc. Acachuen.
Enfoque metodológico	Cualitativo	Cuantitativo	Cualitativo
Total de Participantes	161 Docentes frente a grupo.	116 Docentes, 48.3% hombres y 51.7% mujeres	Se observaron 16 docentes de diferentes grupos con énfasis en primero y sexto grado.
Número de escuelas en las que se	10 Escuelas de educación primaria indígena de la zona	10 Escuelas de educación primaria indígena de la zona escolar 509 ubicadas en	Se documentaron 4 escuelas de organización completa.

recolectó información	escolar 509 ubicadas en siete comunidades indígenas: Carapan, Tacuro, Ichán, Huáncito, Zopoco, Santo Tomás y Acachúen con un total de 125 grupos y una población estudiantil de 2,214	siete comunidades indígenas: Carapan, Tacuro, Ichán, Huáncito, Zopoco, Santo Tomás y Acachúen con un total de 125 grupos y una población estudiantil de 2,214	Ubicadas en: Zopoco, Ichán, Acachuen y Tacuro
Instrumentos o técnicas de Recolección de datos	Recopilación de información documental en la zona Observación etnográfica Guía de observación Entrevistas	Cuestionario de preguntas abiertas y cerradas	Observación focalizada Guía de observación Fotografía Grabación de clases Entrevistas

6.1. Pregunta de investigación

¿Cuáles son las situaciones, actividades y formatos en las que los docentes del medio indígena utilizan la lengua p'urhépecha en el proceso de enseñanza y aprendizaje?

¿Cómo está presente la lengua p'urhépecha en las actividades cotidianas de la escuela y la comunidad?

¿En qué magnitud persiste la vitalidad lingüística de la lengua p'urhépecha, en la práctica educativa de los docentes de las escuelas de educación indígena de la cañada de los once pueblos?

6.2. Hipótesis

- Hipótesis de Investigación: La vitalidad lingüística de la lengua p'urhépecha está presente en la práctica educativa de los docentes de escuelas interculturales bilingües y las comunidades en las que estas se encuentran
- Hipótesis nula: La vitalidad lingüística de la lengua p'urhépecha no está presente en la práctica educativa de los docentes de escuelas interculturales bilingües.

- Hipótesis Alternativa: La vitalidad lingüística de la lengua p'urhépecha en el proceso de enseñanza y aprendizaje, tiene una presencia limitada.

Objetivos

6.3. Objetivo General

Documentar y analizar la magnitud de la vitalidad lingüística de la lengua p'urhépecha, dentro de la práctica educativa de escuelas interculturales bilingües del estado de Michoacán

6.4. Objetivos específicos:

- Determinar la magnitud de la vitalidad lingüística en la práctica educativa de docentes de educación indígena.
- Documentar el uso de la lengua materna del docente, en el proceso de enseñanza y de aprendizaje.
- Documentar las experiencias en relación al uso de la lengua indígena de los maestros contemplando su adquisición, profesionalización y las condicionantes que influyen en la práctica educativa para que la L.I. sea utilizada en los salones de clases.
- Describir el papel del docente en la preservación de la lengua materna, en las escuelas de educación indígena de la zona 509.

6.5. Diseño metodológico

La presente investigación se realizó con docentes que pertenecen y laboran en comunidades indígenas en donde la cultura incide en las diferentes actividades de la vida cotidiana, por ello es importante conocer la población participante desde una mirada de su propia realidad, facilitando con ello la comprensión de las situaciones, actividades y formatos, asociadas al uso de la LI en los salones de clases.

De acuerdo a lo antes expuesto la observación del contexto educativo y cultural, permite de acuerdo a Garfinkel (2006) "El descubrimiento de la cultura común consiste en el

descubrimiento hecho desde dentro de la sociedad, por parte de científicos sociales, de la existencia del conocimiento de sentido común de las estructuras sociales” (p.104). La cultura común permite que los integrantes de una comunidad asuman las normas que rigen el funcionamiento de las interacciones sociales entre ellos. Debido a que cada integrante conoce esa cultura común y la acata manteniendo con ella su pertenencia.

En función de lo anterior la presente investigación se propone desde la perspectiva cualitativa con un componente cuantitativo, lo que lleva a asumir un enfoque mixto, que considere primero una fase cualitativa que recupere lo observado a partir de la práctica, como miembro del colectivo del que se pretende saber y comprender, para después indagar en una población mayor buscando tener información que sea posible cuantificar, para finalmente, volver a mirar y realizar una observación focalizada de lo que acontece con el uso de la LI en los salones de clases.

De acuerdo con Pereira (2011) en las investigaciones mixtas se mezclan los enfoques cualitativos y cuantitativos, que hacen posible que exista una mayor comprensión acerca del objeto de estudio, de esta manera la investigación que se realizará con los maestros de educación indígena contará con descripciones en donde se documenten las situaciones, prácticas y formatos del uso de la lengua indígena en contextos educativos reales, dicha información se completará con datos cuantificables que permitan tener un referente más preciso del fenómeno estudiado.

6.6. Perspectiva cualitativa

Para Vargas (2016) la metodología cualitativa surge en la investigación social, con el objeto de explicar fenómenos que no pueden ser explicados con técnicas estandarizadas, tomando como sustento que las características de cada ser, son diferentes y no pueden ser generalizadas puesto que cada persona se forma y adapta de acuerdo a situaciones contextuales.

Las investigaciones de corte cualitativo se enfocan en contextos naturales poco estudiados tomando como corriente epistemológica el naturalismo el cual “En vez de extremar la objetividad externa con respecto al campo, los naturalistas proponen la fusión del

investigador con los sujetos de estudio, transformándolo en uno más que aprehende la lógica de la vida social como lo hacen sus miembros” (Guber, 2001, p.17)

El presente trabajo se desarrolló desde la perspectiva etnográfica, que permite la descripción del acontecer del uso de la lengua indígena dentro de los salones de clases, mismo que fue vital para documentar el proceso de enseñanza y aprendizaje en comunidades indígenas, dado que la investigación etnográfica permite diseñar medidas apropiadas al entorno, que nacen de la experiencia local, pues por medio de ella se documenta la realidad de vida (Angrosino, 2012). Es utilizada en la investigación educativa, debido a que permite analizar la práctica docente, describirla y se enfatiza en la interpretación de un ámbito sociocultural concreto (Murillo & Martínez, 2010).

La etnografía está relacionada con la necesidad de comprensión de los otros y del conocimiento de una diversidad cultural, lo que implica diversas formas de relación y contacto (Vasilachis et. al., 2006). Para Leedy & Ormrod (2013) la etnografía permite al investigador un acercamiento directo, por medio del cual se profundiza documentando y buscando normas culturales, creencias, estructuras sociales y otros patrones. A su vez Brewer (2005) refiere que los estudios etnográficos centran su interés en las actividades ordinarias de las personas en entornos naturales, utilizando métodos no estructurados y a su vez flexibles para la recolección de datos, requiere que el investigador participe activamente en el campo o con las personas y explique los significados que esta actividad humana tiene.

Por otro lado, la presente investigación se realizó en un contexto cultural minoritario, donde las distintas comunidades que lo conforman conservan tradiciones, formas de relación y otros elementos de la cultura, así como su propio lenguaje. Para adentrarse en esa manera de ver el mundo se precisa de un método etnográfico por tratarse de una investigación en la que el contexto social es determinante. Dada la incidencia de factores sociales y culturales, en la determinación de mecanismos de comunicación, entre los integrantes de las poblaciones indígenas, se precisa (re) conocerlos y reflexionarlos. Además de reconocer sus propias normas de convivencia que están relacionadas a cosmovisiones ancestrales que se

mantienen de manera intergeneracional y que tienen un valor simbólico para sus integrantes (Vasilachis, et. al. 2006).

Por lo anterior es fundamental pensar en el lenguaje y en cómo su uso por los habitantes de un grupo étnico tiene un papel muy importante en la trasmisión y objetivación de conocimientos de acuerdo con Berger & Luckmann (2001) "El lenguaje es capaz no solo de construir símbolos sumamente abstraídos de la experiencia cotidiana, sino también de "recuperar" estos símbolos y presentarlos como elementos objetivamente reales en la vida cotidiana" (p.59).

6.7. Perspectiva cuantitativa

Los métodos cuantitativos son empleados cuando hay interés por conocer, de manera objetiva, la presencia de una variable contemplada en la investigación, por ello se aplicaron instrumentos de evaluación estructurados por el investigador buscando con ello expresar numéricamente los resultados obtenidos en el que se representa la magnitud en la que cierta variable se encuentre presente, utilizando para ello procesamientos estadísticos para procesar información derivada de cuestionarios, escalas y otros instrumentos.

De acuerdo a lo anterior la presente investigación contempló un cuestionario, mismo que permitió tener datos de frecuencia que ayudaron a complementar el tema de interés, pues como lo menciona Hernández, et. al. (2010) "Un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto de una o más variables a medir" (p.217), que en la presente investigación la variable de valoración fue la vitalidad de la lengua p'urhépecha, sin embargo se utilizaron preguntas cerradas y abiertas, ya que estas proporcionan una información más amplia y son usuales cuando no se cuenta con datos sobre las posibles respuestas de las personas o cuando éstas son insuficientes, también ayudan a la profundización de opiniones o motivos relacionados con algún comportamiento específico.

6.8. Contexto

La cañada de los once pueblos es una región de la denominada Meseta P'urhépecha en la que hay comunidades en las que aún la cultura como pueblo originario se mantiene. Trabajan en la agricultura, como jornaleros y en la elaboración de artesanías. Son

comunidades que se caracterizan por una geografía y dinámicas muy particulares, mismas que se desarrollan en el apartado de resultados.

6.9. Participantes

Los participantes en la fase cuantitativa fueron 116 docentes, 48.3% hombres y 51.7% mujeres entre 22 a 36 años, con una $M=40.15$, de diferentes comunidades del estado de Michoacán; el 86. % de los participantes fueron docentes de los cuales el 97.4% eran hablantes de LI. Todos los participantes brindan su servicio a los diferentes grados de educación primaria de la cañada de los once pueblos.

La elección de las cuatro comunidades obedece a la posibilidad de acercamiento a una zona específica (Zopoco, Ichán, Acachuen y Tacuro), con actividades económicas similares, no obstante, había que indagar acerca de la manera en que está presente la lengua en la escuela y en la vida diaria de la comunidad, porque, aunque al parecer todas son p'urhépecha, bilingües y con una escuela que también lo es, la dinámica diaria podría ser diferente. Se observaron 16 docentes con sus respectivos grupos.

6.10. Técnicas e instrumentos

Las técnicas en las que se basó la investigación fueron: la observación, la entrevista y el registro fotográfico, con sus respectivos instrumentos a través de guías de observación, desde la perspectiva cualitativa, y con una mirada mixta, se utilizó un cuestionario.

Cuestionario. En la presente investigación uno de los instrumentos empleados para la recolección de datos, cualitativos y cuantitativos, fue un cuestionario de preguntas abiertas, estructurado por 32 reactivos y conformado para su análisis en tres categorías: 1.- La recuperación de factores que propician el uso de la LI en la práctica educativa; en este apartado se consideró: la adquisición y profesionalización de la lengua indígena, el ingreso a la docencia y la discriminación; 2.- El papel que desempeña el docente en la conservación de la lengua p'urhépecha; considerando en él, el rendimiento académico y dominio de las cuatro habilidades de los alumnos de escuelas bilingües interculturales y el conocimiento sobre la importancia del uso de la lengua indígena en el proceso de enseñanza aprendizaje; 3.- Las propuestas de fortalecimiento de la lengua p'urhépecha a partir de la experiencia (Apéndice 2).

Guía de observación apoyada por una rúbrica Se utilizó una guía de observación en donde se consideraron aspectos del municipio, la comunidad en general, la escuela y el salón de clases y se empleó un registro en el diario de campo. (Apéndice 3).

6.11. Procedimiento

Fase 1. Cualitativa. Caracterización de las comunidades del Municipio de Chilchota en términos de población, información demográfica, servicios de salud y educación. Se reflexiona haciendo énfasis en la lengua p'urhepécha. Se realizó con revisión de documentos y observación etnográfica.

Fase 2. Cuantitativa. Aplicación del cuestionario.

Se empleó como estrategia, para aplicar el cuestionario, la impartición de talleres. Para ello se diseñó y envió la propuesta a la zona escolar 509 y posterior a su aprobación se realizaron cuatro talleres: Taller 1: “El aprendizaje y la enseñanza de la lengua escrita: elementos para mejorar la formación de escritores”; Taller 2: “Detección de necesidades educativas especiales”; Taller 3: “Estrategias para el manejo conductual”. Análisis de los cuestionario y definición de la guía de observación para la fase 3 (Apéndice 1).

Fase 3. Cualitativa. Observación en aulas y espacios públicos, así como realización de entrevistas en las comunidades, escuelas y aulas, considerando las formas de interacción con la lengua indígena. La zona escolar incluye las comunidades de: Carapan, Tacuro, Ichán, Huáncito, Zopoco, Santo Tomás y Acachúen, de estas, se seleccionaron cuatro, por lo tanto, esta etapa contempló las comunidades: Acachúen, Ichán, Tacuro y Zopoco. Se utilizó el diario de campo y la guía de observación

6.12. Consideraciones éticas.

Se solicitó la autorización de la zona escolar, así como de la jefatura de sector 02 Cherán además de solicitar al profesorado su autorización, mediante el consentimiento informado. En todo momento se respetó la decisión del maestro a participar o no en la investigación, por tanto, se cuenta con la firma del consentimiento informado de cada uno de los participantes en esta investigación, manteniendo en anonimato las respuestas emitidas por los participantes. (Apéndice 3)

CAPÍTULO VII. Resultados

Fase 1. El Municipio de Chilchota

7.1.1. Características generales del municipio de Chilchota en el estado de Michoacán

El municipio de Chilchota ocupa el lugar 25 en el estado de Michoacán, colinda al norte con los municipios de Tangancícuaro y Purépero; al este con los municipios de Purépero, Zacapu y Cherán; al sur con los municipios de Cherán, Paracho y Charapan; al oeste con los municipios de Charapan y Tangancícuaro. Ocupa el 0.52% de la superficie del estado.

La superficie destinada para la agricultura es de (37.16%) y la zona urbana ocupa un (2.09%), los Bosques un (54.29%) y los Pastizales (4.02%), una de sus características es que es una zona fértil por la presencia de agua en abundancia, esta proviene del río Duero, que atraviesa por toda la cañada de los once pueblos.

De acuerdo con el censo de población y vivienda (INEGI, 2010) el municipio de Chilchota tiene 36.293 habitantes, 47.8% son hombres y 52.2% son mujeres. Está conformado por 22 localidades, las comunidades con mayor población son: Chilchota con 7,673, Carapan 6,379 e Ichan 3,883 habitantes. La cañada de los once pueblos es una región de 11 comunidades comenzando con: Carapan, Tacuro, Ichán, Huáncito, Zopoco, Santo Tomás, Acachuen, Tanaquillo, Uren, Chilchota y Etúcuaro. La pobreza que se observa en estas comunidades es muy notoria, el 31.8% de las viviendas tiene piso de tierra, el 50.1% tiene agua entubada, el 53.6% tiene drenaje, el 90.3 cuenta con servicio sanitario y el 96.8% tiene energía eléctrica. Una parte significativa de viviendas está semi construidas con materiales de barro, tabique, lámina, o materiales de desecho.

Las actividades económicas más observadas dentro de las comunidades visitadas son: la elaboración de artesanías, el comercio, los jornales agrícolas y la música, son pocas personas las que se dedican a la agricultura o ganadería. Más del 52 % de las personas de 12 años y más cuentan con algún empleo y cerca de 57.2% de la población se dedica a los

quehaceres del hogar, no obstante, la mayoría de las personas trabajan en la elaboración de artesanías de barro en su casa y lo consideran como una actividad del hogar. El 31.4% de las personas de 12 años y más son estudiantes, el 8.2 % de las personas de esta edad realizan actividades no económicas, 1.3% son personas jubiladas o pensionadas y el 1.9 % son personas con alguna limitación física que les impide realizar actividades remunerables.

7.1.2. Servicios de salud

De acuerdo con el CONEVAL (2018), una de las carencias sociales es el acceso a servicios de salud, refiriéndose a aquellas personas que no se encuentran afiliadas a ninguna institución de salud. El estado de Michoacán en el 2016 ocupó el primer lugar entre las 32 entidades federativas, por sus niveles de carencia por acceso a los servicios de salud, lo que refiere que es el estado con mayor carencia de servicios de salud. De acuerdo al CONEVAL, (2018) “En 2016, el 52.0% de la población de Michoacán estaba afiliada al Seguro Popular y el 23.1% al IMSS”, p.41

El municipio de Chilchota es una de las regiones en donde existen localidades pequeñas que aún no cuentan con los servicios de salud y en donde sus habitantes se ven obligados a trasladarse a localidades más grandes a recibir atención médica. El 62.9 % de las personas del municipio de Chilchota no cuenta con acceso a servicios de salud. De cada 100 personas solo 4 tienen derecho a servicios médicos del IMSS, 8.3%, en el ISSSTE y 24.0% están afiliados al seguro popular.

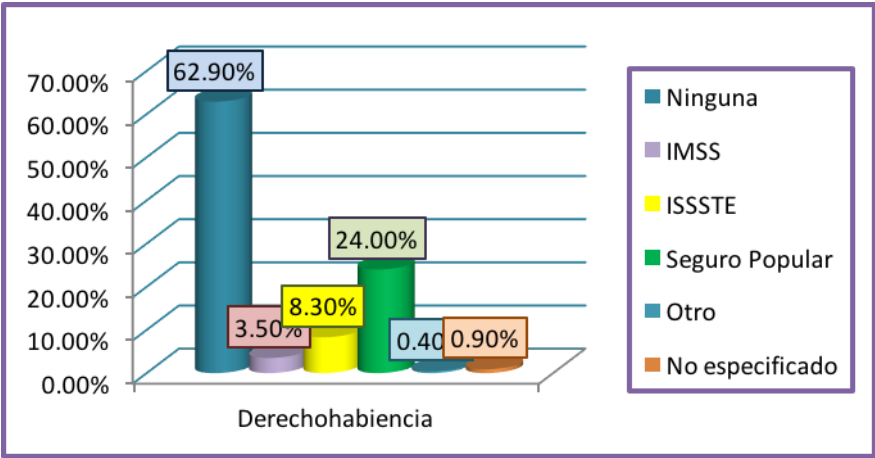


Figura 24. Porcentaje de afiliación a los servicios de salud. Elaboración propia con datos INEGI, 2011.

Dentro de este municipio, las poblaciones que se encuentran en la cañada de los once pueblos en su mayoría sí cuentan con los servicios básicos de salud; sin embargo, estos no brindan servicios de especialidad, como la de ginecología y la de pediatría, por lo que los habitantes se ven obligados a pagar estos servicios a instituciones privadas que lucran con la necesidad de las personas.

En relación a lo antes mencionado es común escuchar historias que las personas narran sobre las situaciones que enfrentan al dar a luz; se ven forzadas a acudir a centros de atención privados a falta de servicios públicos, en los que como menciona la madre de dos alumnas de una de las escuelas visitadas *“cuando tuve a mis hijas no teníamos dinero y me dijeron que en Purépero me podía aliviar y luego pagaba, por eso allí nacieron las niñas y cuando salí el doctor me dijo que no iba a darme la patita de nacimiento de las niña hasta que le pagara todo, y como no teníamos dinero nunca la registramos por eso no podía ir a la escuela y porque el director me decía que si no tenía acta no podía recibirla y por eso no saben leer bien ni escribir”*(P. F))

En relación a lo antes mencionado también se registra que la mortalidad en los recién nacidos se da a pesar de las políticas públicas y la creación de las redes para evitar la muerte materno-infantil. Para las mujeres de 15-19 años se registra un fallecimiento, mientras que para las de 45-49 años el porcentaje es de 7.0 %. Estas muertes por lo general están asociadas a que en poblaciones indígenas no se utilizan los métodos anticonceptivos, pues culturalmente las personas tienen la consigna de *“aceptar los hijos que dios les dé”*, esto hace que las mujeres den a luz tanto a temprana edad como en edad adulta, en donde en ambas condiciones, el cuerpo no brinda los componentes necesarios para un embarazo ideal. Además, la prevalencia de enfermedades crónicas degenerativas (diabetes, hipertensión, entre otros) ha sido predisponente para los embarazos de alto riesgo.

Por otro lado, las empresas que disponen de trabajadores de esta región, asignaban salarios de acuerdo a la productividad (fuerza de trabajo) mediante mecanismos en donde no se generan contratos para evadir los derechos de los trabajadores entre ellos el de salud. Esta situación la viven la mayor parte de jornaleros agrícolas que se trasladan día con día a los

campos agrícolas en pésimas condiciones de seguridad laboral y con salarios mínimos que remiten a los empleados y sus familias a condiciones precarias de vida.

La carencia de seguridad social, está en relación con la inseguridad laboral y la carencia de servicios, como pensión, jubilación, entre otros. Michoacán en el 2016 ocupó el sexto lugar entre las 32 entidades federativas por sus niveles de carencia por acceso a la seguridad social, 16.7% de la población con 65 años o más no tenía acceso a la seguridad social, y el 70.0% de la población ocupada no tenía acceso a la seguridad. CONEVAL, 2018.

7.1.3 Características educativas

El municipio de Chilchota cuenta con instituciones educativas de nivel básico, media superior y algunas extensiones de educación superior e instituciones técnicas de capacitación laboral. En su mayoría las escuelas de educación básica pertenecen al sistema de educación indígena, pero en algunas comunidades también existen escuelas a las que se les identifica como “federales” que son instituciones educativas en donde no se hace uso de las lenguas indígenas pues se rigen mediante los planes y programas nacionales. Sin embargo, la cobertura de educación indígena se centra en educación inicial, preescolar y primaria. A nivel secundaria solo se cuenta con una secundaria intercultural indígena que se encuentra laborando en la comunidad de Acachuen. En algunas localidades hay telesecundarias y en algunas otras secundarias federales.

En relación a la educación media superior en Ichán se encuentra brindando sus servicios un centro de bachillerato agropecuario, al igual que en la localidad de Tanaquillo, se estableció un tele bachillerato, en ambos centros se oferta educación en este nivel para las poblaciones indígenas. La cabecera también cuenta con una preparatoria y un bachillerato, sin embargo, la asistencia a estas instituciones educativas implica un privilegio para ciertos estudiantes, debido a que para trasladarse a ella se requiere contar con recursos económicos, esta situación es similar a la de los estudiantes que deciden realizar sus estudios en las preparatorias de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH), en donde no solo implica el gasto de traslado, también el de hospedaje y alimentación.

La oferta educativa para educación superior más cercana es la que se ofrece en la ENIM, ubicada en Cherán, así como las instituciones públicas y privadas que se encuentran en Zamora, Purépero, Zacapu o en su caso Morelia. Se han abierto extensiones de la UPN No.162, plantel Zamora, ubicándola en la comunidad de Ichán y algunos cursos que imparte el instituto de capacitación para el trabajo en el estado de Michoacán (ICATMI) en la localidad de Carapan, en relación a ciertas carreras técnicas. El instituto tecnológico superior P'urhépecha ubicado en Cherán también apertura una extensión para licenciaturas en la localidad de Ichán.

Una de las demandas más señaladas hacia el magisterio ha sido la falta de preparación, al respecto es preciso mencionar que de acuerdo con el interés de superación de los docentes que viven en la cañada de los once pueblos se apertura por medio de la UPN una sede alterna para estudios de maestría en educación básica en la comunidad de Ichán; en donde en julio del 2019 egresan los primeros seis docentes y se encuentran inscritos otros doce.

Los referentes antes mencionados tienen cierta relación con los resultados que arroja el INEGI, 2010 en donde en relación al panorama educativo en este municipio, se reporta un 12.5% de habitantes sin instrucción educativa. un 66.9% cursa su educación básica, un 12.1% educación media superior, un 7.8% educación superior por lo que de cada 100 personas de 15 años y más, 8 tienen un grado aprobado en educación superior. Estos datos reflejan que a pesar de las dificultades que enfrentan los estudiantes para cursar la educación media superior y superior, existe una cantidad considerable con estos niveles de preparación. los datos referidos se aprecian en la (Figura 25)

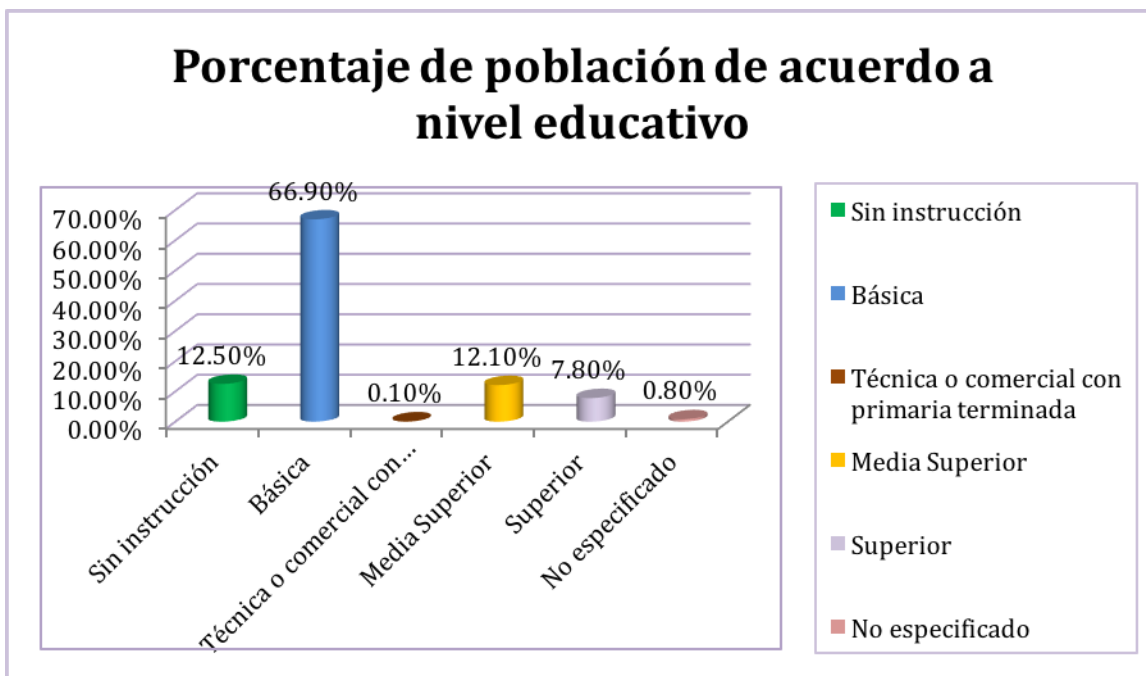


Figura 25. Distribución de la población de acuerdo con el nivel de escolaridad en el municipio de Chilchota. Elaboración propia con datos INEGI, 2011

El analfabetismo ha disminuido en estas poblaciones, la mayor parte de personas jóvenes sabe leer y escribir, de acuerdo con el INEGI, de cada 100 personas entre 15-24 años el 95.3 % saben leer y escribir y de 24 años y más el 77.7% puede leer un recado. Las personas adultas son las que aún no han logrado el desarrollo de la lectura y escritura debido a que en su mayoría se encuentran absorbidas por las actividades cotidianas y laborales, en donde las largas jornadas de trabajo no permiten que los adultos desarrollen estas competencias comunicativas.

Sin embargo, a pesar de las cifras mostradas por el INEGI, en la realidad se puede observar que existen niños que no logran el desarrollo de la lectura y escritura, aunque se encuentren asistiendo a instituciones educativas, esta problemática tiene un origen multifactorial tal y como se documenta en la presente investigación

Otro factor que afecta de manera directa el rendimiento académico de los estudiantes es la inasistencia a las escuelas. Tiene relevancia puesto que, en las visitas realizadas a los salones de clases, la ausencia de los niños es notoria, esto es muy común en estas localidades, debido a que una de las actividades económicas más practicadas es el comercio

de artesanías y el trabajo en los campos agrícolas. Ambas actividades económicas implican que las familias emigren dentro y fuera del estado por periodos largos, en los que se llevan a sus hijos, ocasionando con ello el ausentismo en las escuelas, en este sentido los datos que emite INEGI en el 2015 son medianamente congruentes con la realidad que se vive, pues las madres se llevan a sus hijos para trabajar o en su caso para que les sirvan de apoyo para cuidar a los pequeños mientras los adultos trabajan.

La inasistencia por edades a las escuelas reportadas por el INEGI, 2015 refleja que de 3-5 años asiste el 54.8%, de 6-11 años el 94.4%, de 11-14 el 83.4% y de 15-24 años el 28%. Estos datos hacen ver que la mayoría de las personas cuenta con instrucción primaria pues no se ve el interés de la misma manera por la educación preescolar e inicial y al llegar a los 15 años, la mayor parte de las personas se integra a los campos de trabajo como jornaleros agrícolas, en donde de acuerdo al INEE, 2019 las retribuciones ofrecidas en el mercado laboral al trabajo de los jóvenes de 15 a 29 años son menores que las que reciben sus pares adultos.

7.1.4 Dinámicas culturales y Lengua indígena

Dentro de la cañada de los once pueblos la religión predominante es la católica con un 93% y un 2.5 % de otras religiones (evangelistas, pentecosteces, cristianas etc.). La religión católica se organiza, en gran medida, por diferentes fiestas patronales en honor a las figuras religiosas que identifican a cada comunidad, por medio de las cuales se realizan múltiples actividades sociales que permiten la convivencia de estas poblaciones y gracias a la poca distancia que existe entre ellas. Es así, que la dinámica cotidiana de la vida comunitaria está permeada por la organización y vivencia de las festividades, las cuales demandan participación social y económica por parte de los adultos y de algunos jóvenes.

Por otro lado, un dato relevante es que el 54% de las mujeres mayores de 12 años se encuentra casada y el 8% en unión libre. La mayor parte de las mujeres de comunidades indígenas se casa a muy temprana edad, esto derivado de los usos y costumbres presentes en estas localidades, en donde lo ideal para una mujer es encontrar a una pareja, al hacerlo la madre considera que formó una persona que fue aceptada en otro núcleo familiar, lo cual le da a ella y su familia prestigio social dentro de su cultura. A partir de lo antes expuesto

en la actualidad el matrimonio entre menores sigue siendo una práctica común en poblaciones indígenas, lo que también propicia el abandono de la escuela.

De acuerdo con el INEGI (2015) las personas hablantes de lengua indígena en este municipio son 19 003 que representan el 58% de la población, al respecto cabe mencionar que es el municipio con mayor cantidad de hablantes en el estado de Michoacán y el único que representa más del 50% de la población municipal, de aquí la importancia de este proyecto de investigación ya que de realizarse las adecuaciones en relación a los hallazgos encontrados en este municipio, se podrá proyectar un modelo educativo para los demás municipios del estado. El 99.5% de la población indígena en este municipio domina la lengua p'urhépecha.

7.1.5. Servicios de atención a personas con barreras en el aprendizaje

A partir de un cuestionario ampliado en el censo de población y vivienda 2010 se reporta que el 4.4% de la población de este municipio tiene algún tipo de limitación física o mental. Lo que en términos concretos nos indica que de cada 100 personas 4 tienen alguna discapacidad. De acuerdo a las observaciones realizadas en el campo se pudo documentar que las personas con alguna discapacidad se encuentran privadas de derechos entre ellas la educativa ya que pocos tienen acceso a ella, dentro del trabajo de campo se visitaron los centros de salud y se preguntó que si existe algún registro de la cantidad de personas con alguna discapacidad y realmente en ninguno de los centros visitados se tiene algún registro, en algunos se refiere que se trabaja la estimulación temprana pero no se da seguimiento a las necesidades detectadas, algunas personas son canalizadas al sistema de desarrollo integral de la familia (DIF) municipal.

Al realizar las visitas a las instalaciones del DIF municipal se preguntó por los servicios con los que cuentan para las personas con alguna discapacidad y en estos espacios los encargados refieren que solo se brinda terapia de rehabilitación en traumatismos físicos que así lo requieran, por lo tanto, las personas que requieran de la atención de alguna otra necesidad especial se canalizan a Zamora y el municipio se encarga de apoyar con el transporte para el traslado de estos pacientes.

En las escuelas visitadas se pudieron observar algunos casos de niños con discapacidad, pero no se observa una atención especial dirigida hacia ellos, los docentes intentan que realicen las mismas actividades que los demás, pero su bajo rendimiento académico es notorio, también se detectaron casos de problemas de acceso ya que ninguno de los centros cuenta con las instalaciones adecuadas para que estos niños puedan recibir educación, por tanto varios de ellos se encuentran en su casa privados del derecho a la educación.

Los datos encontrados coinciden con los reportados por el INEE (2019) en donde se registra que “En 67% de las escuelas a nivel nacional hay al menos un estudiante con discapacidad o que requiere educación especial, y en sólo 33.8% de los centros escolares se cuenta con apoyo de personal especializado para atender a estos niños y niñas” (p.17). Lo que deja claro que las personas con discapacidad no reciben educación, ni atención médica adecuada. A su vez se registra que el 85.4% de los docentes no ha recibido apoyo o asesoría para atender a estudiantes con discapacidad o que requieren atención especial.

Fase 2. La perspectiva del profesorado

En relación a la perspectiva del profesorado, se recuperaron diversas opiniones en relación a la importancia y el uso de la LI en el proceso de enseñanza y aprendizaje, mismos que se presentan en el siguiente apartado tomando en cuenta cada pregunta del cuestionario, misma que respondió cada uno y cada una de los docentes. Los elementos más relevantes se describen, apoyándose en tablas y esquemas, en el caso de las preguntas abiertas; y con gráficas y porcentajes en el caso de las preguntas cerradas.

7.2.1. Práctica docente

Dentro de la labor docente el 90.5% de los docentes considera que sí es importante que el alumno domine la LI para su formación profesional y el 10 % no lo considera importante, la respuesta anterior está asociada a las experiencias vividas por los propios docentes dentro de su formación profesional, por ello, los que realizaron sus estudios en escuelas de educación indígena, si la consideran importante puesto que es un requisito para el ingreso a las normales indígenas, pero en el caso de docentes que cursan una licenciatura en escuelas no indígenas, la percepción hacia la importancia de la misma cambia puesto que en escuelas

generales las lenguas indígenas no cuentan con un reconocimiento ni presencia. Por lo anterior las respuestas emitidas por los docentes se muestran en la (Figura 26.)



Figura 26. Importancia de la LI en la formación profesional. Elaboración propia.

Dentro de los argumentos descritos por los docentes para enfatizar la importancia del uso de la LI se identificaron cuatro tipos de respuesta puesto que su relevancia tiene usos diversos:

a). Cultura e identidad: La mayor parte de participantes relaciona la importancia del dominio de la LI al factor cultural, en el que refieren que *el alumno debe dominar su lengua indígena por ser parte de una comunidad hablante*, ya que su uso es un factor determinante para su preservación. Asociando la importancia de la misma a la transferencia de conocimientos que por medio de ella se realiza de una generación a otra, puesto que *muchas expresiones en lengua indígena conllevan información que solo los hablantes interpretan a su manera*, pues son parte de experiencias colectivas que se forman viviendo en esta cultura y que difícilmente pueden ser entendidas por agentes externos que no hayan vivido estas experiencias en el seno de la convivencia comunal, *“Lo considero importante porque representa a una cultura con saberes, cosmovisiones que ayudan al mundo de tener nuevas perspectivas”* (P_9)

b). Factor comunicación: Otro de los elementos por lo que se considera importante la lengua es el factor comunicativo, en este sentido el dominio de la LI en contextos en donde la mayor parte de los habitantes lo domina, juega un papel necesario para la comunicación. En estas comunidades las personas que no hablan la LI tienen una limitada comunicación con los hablantes, sobre todo en regiones como la cañada de los once pueblos, en donde la mayor parte de los habitantes habla la LI; y quien no lo domine en esta región limita su

capacidad comunicativa. Por ello los docentes manifiestan que la importancia del uso de la lengua es comunicativa: *“Si, porque a partir de ella podrá socializar con sus compañeros temas de interés común”* (P_ 110)

c). Aprendizaje: Los docentes realizan pocas asociaciones entre la lengua y su importancia en el aprendizaje de los estudiantes, siendo este uno de los componentes más importantes en el aspecto pedagógico. Este referente se tomará en cuenta en la emisión de propuestas de formación continua en donde es necesario que el docente conozca la importancia que el uso de la lengua indígena tiene en los primeros años de vida. Se apreciaron algunas respuestas al respecto *“Si lo considero importante ya que el alumno dominará de una manera más fácil sus aprendizajes”* (P_ 29)

d) No lo consideran importante: Para algunos docentes la LI no es importante dentro de la formación profesional debido a que esta no se utiliza en la mayoría de instituciones de nivel superior, en las únicas escuelas en donde se utiliza es en las de educación indígena. *“depende en el ámbito que se desarrolle, si es en la Normal Indígena es muy importante, pero sino, tal vez no sea necesario.”*(P_66)



Figura 27. Importancia de la LI para la formación profesional

El esquema de la Figura 27 se estructura a partir del análisis de las respuestas emitidas por los docentes en relación a la importancia de la LI en el proceso de enseñanza aprendizaje, mismo que fue estructurado de acuerdo a la frecuencia en las respuestas emitidas.

7.2.2. En la práctica docente: limitantes para uso de la lengua indígena

Los docentes respondieron en relación a las limitantes que enfrentan para trabajar con la LI en los salones de clases. El registro de respuestas se realiza de acuerdo con la frecuencia en las que se refirieron a ellas.

a). Los estudiantes ya no hablan su LI: Los docentes mencionan que una de las principales limitantes que enfrentan para trabajar la LI en los salones de clases, es que ya no todos los estudiantes hablan la LI. *“La primera es que dentro de un grupo de alumnos, siempre llega a haber como 2 o 3 niños que no entienden o que no hablan el purhepecha, no están familiarizados con ella”* (P. 53); *“Pero, con mis alumnos es un poco difícil, hay algunos educandos que no hablan y no comprenden el p'orhe y por lo tanto las explicaciones son más en español”* (P. 76)

b). Apatía de los padres de familia para el uso de la LI en el campo educativo: Al respecto, los docentes externaron que los padres de familia muestran poco interés en que se trabaje en lengua indígena dentro de los salones, argumentando que esto limita el desarrollo académico de los estudiantes y que no les sirve a futuro: *“Los padres de familia, y en ocasiones los mismos alumnos, que dicen que la lengua indígena no les va a servir para nada, que mejor quieren aprender inglés”* (P. 28); *“de algunos padres que salen fuera a trabajar y piensan que al hablar p'urhepecha los van a hacer menos, o humillados fuera de su pueblo por eso no quieren que les hablen en P'urhepecha”* (P. 101)

c). Falta de preparación del docente para la enseñanza de la LI: Otro de los factores relevantes que reconocen los propios docentes es la carente preparación que estos reciben dentro de su formación, en relación a la enseñanza de lenguas indígenas, así como al dominio de las cuatro habilidades lingüísticas en lengua indígena. *“No manejar adecuadamente la lengua -Práctica docente dentro del proceso enseñanza-aprendizaje. - Porque no la practican cotidianamente”* (P. 191); *“Tener un conocimiento más amplio*

sobre la lengua indígena, de una manera más sistemática y gradual. También en tener más contacto con los padres de familia para que de manera conjunta valoremos la importancia del uso de la lengua indígena” (P. 12)

d). Falta de materiales didácticos para la enseñanza de las lenguas indígenas: los maestros manifiestan que otra de las causas que dificultan el uso de las lenguas indígenas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, es la carencia de materiales didácticos en lenguas indígenas. “Falta de material propio en la lengua materna. Falta de tiempo , ya que le dedicamos tiempo al programa Nacional”(P. 24) ; ”Falta de material de apoyo didáctico, libro para los alumnos, videos, láminas etc” (P.114)

En conclusión, dentro de las limitantes para el uso de la LI en la práctica docente los maestros manifiestan, la diversidad lingüística, el desuso de la LI por los propios habitantes de la comunidad, la falta de material didáctico, la carencia de capacitación sobre la enseñanza de lenguas indígenas y la resistencia de padres de familia en el uso de las lenguas indígenas en la escuela, como se muestran en la (Figura 28)

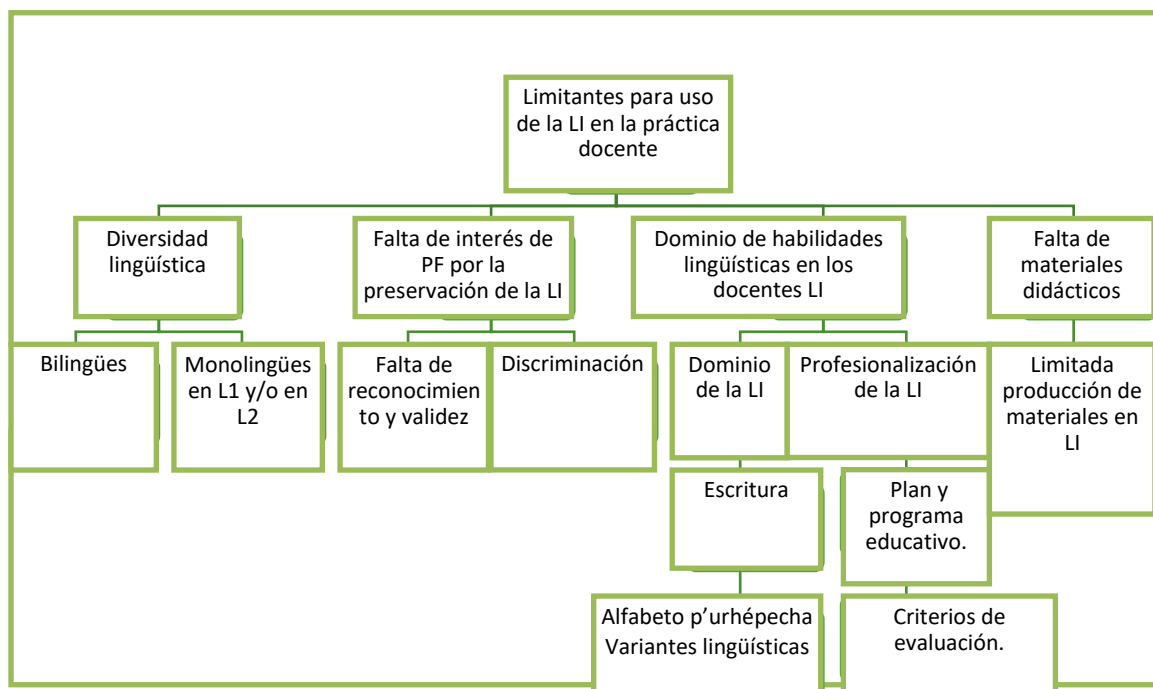


Figura 28. Limitantes con el uso de la LI en la práctica educativa. Elaboración E. M. B.

7.2.3. Parámetros para evaluar la lengua indígena

El 86.2 % de los participantes manifiestan que sí existe un apartado para la valoración del desarrollo de las habilidades lingüísticas en LI y el 12% refiere que no (Figura 29), sin embargo, no describen criterios específicos, la mayoría solo menciona que se valora la lectura y la escritura. Entre las respuestas de los docentes se registran las siguientes: *“Sí, existe que es en las boletas de calificaciones bimestrales. El dominio del habla y muy poco en la escritura”*; *“Pues no hay un criterio en específico nomás en poner la calificación, uno es que toma algunos puntos para evaluar”*; *“Sí existe un apartado para evaluar al alumno en lengua p'urhepecha: Participaciones, Trabajos, Escritura, Expresión oral, Expresión literaria y algunos mencionan más aspectos”*.

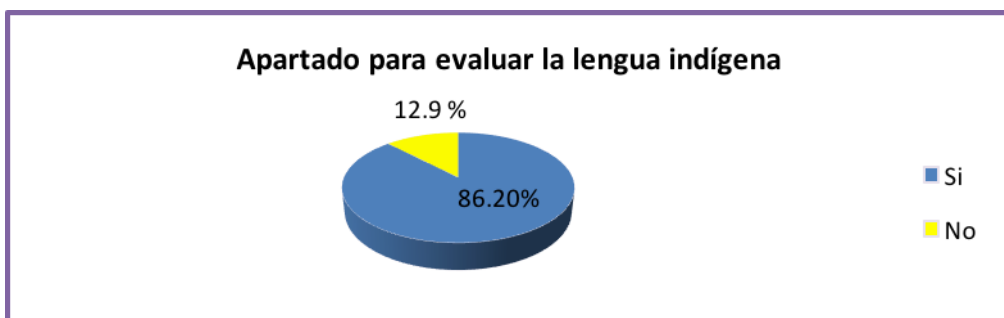


Figura 29. Criterios para la evaluación de la LI. Elaboración propia

7.2.4. Criterios para evaluar la lengua indígena

Se reconoce que existen criterios para la evaluación de la LI, sin embargo, no se aprecia un criterio de unificación, porque algunos docentes externaron que toman en cuenta el habla y la vestimenta, otros la escritura y solo algunos señalan las cuatro habilidades lingüísticas, planteando que estas se valoran de manera cualitativa. Lo anterior evidencia que no existen criterios específicos para cada rubro o no son conocidos ni aplicados por los docentes. También, dentro de las observaciones realizadas en los salones de clases, se puede apreciar que a la LI no se le da la importancia debida, se observan pocos trabajos en LI y cuando se evalúa el desarrollo de habilidades lingüísticas en forma escrita, los resultados son los más bajos en relación a las otras asignaturas.



Imagen 12. El material didáctico empleado en los salones de clases es mayormente en español. Autor E.M.B

Los docentes consideran importante que el alumno domine la LI para su formación profesional, sin embargo, esta se lleva solo como una asignatura complementaria y son pocas las horas que se destinan para el desarrollo de la misma. Aun con el reconocimiento que existe en relación a ella, en los salones de clases la asignatura es de poco menos de una hora a la semana.

7.2.5. Relevancia del uso de la lengua p'urhépecha en el proceso de enseñanza y de aprendizaje

Para la investigación se consideró necesario conocer, porqué es importante la LI para los docentes, con la finalidad de recopilar información que emitan los mismos profesionales de la educación indígena. Entre las respuestas registradas se encontraron las siguientes, en función de las distintas categorías que se presentan en la (Figura 30).

a). Comunicación y comprensión: Los maestros consideran importante el uso de la LI en los salones de clases, primeramente, porque es el medio de comunicación inmediato en la mayoría de los alumnos en esta región, sencillamente si el docente no hablara la LI no podría comunicarse con todos los niños, esto pasa con algunos docentes y ellos tienden a apoyarse de alumnos bilingües para que le ayuden a explicar a los niños monolingües lo que no entienden. *“Si Porque imagina si vas como docente a una comunidad indigena donde se habla el p'urhepecha y tú como maestro no lo hablas no podrás relacionarte con los alumnos, padres y viceversa”* (P. 109). Sin embargo, cabe mencionar que la mayoría de

los niños ya son bilingües con una mayor acentuación en p'urhépecha en sus primeros años de vida y viceversa conforme avanza su edad y su nivel educativo.

También es de suma importancia en la comprensión de contenidos, los niños sobre todo en los primeros años de vida requieren que se les expliquen los contenidos en LI, en la mayoría de los casos *“Porque a veces los alumnos no comprenden la explicación en L2 y captan más rápido en su lengua materna, analizan y así logran resolver las actividades”* (P_16)

De acuerdo con el registro de observaciones realizadas se puede ver que los maestros imparten sus clases en español, pero cuando se dan cuenta que los alumnos no siguen las indicaciones o simplemente no contestan, se ven forzados a tener que dar las explicaciones e indicaciones en lengua materna. A su vez los niños resuelven sus dudas con sus compañeros en lengua indígena, cuando no entienden se piden ayuda entre ellos mismos para resolverlas

Es necesario mencionar que la diversidad de niveles de dominio de la L1 y L2 en los alumnos ha sido una determinante que marca el uso de la lengua de comunicación en los salones de clases, pero es el docente quien, por su propia formación y cumplimiento con un plan y programa oficial, promueve el dominio del español en sus educandos. Otro factor que promueve el uso de la LI está relacionada a la confianza que esta les brinda a los hablantes ya que hace que ellos se sientan familiarizados con la persona y por tanto se genera un vínculo de comunicación y confianza. *“Sí. Porque para los alumnos es su primera lengua, y entiende mucho mejor si uno les habla y explica en p'urhe, tiene más confianza y pierden su timidez”* (P. 46)

b). Preservación de la LI: los docentes manifiestan que la importancia del uso de la LI en los salones de clases está vinculada a la preservación de la misma y al fortalecimiento de la identidad, manifestando que si esta no se promueve se podría propiciar la disminución de personas hablantes. Si. *“Primero; Porque es una herramienta de trabajo que se usa en los alumnos para que haya una mejor comprensión. Segunda: Conservar nuestra lengua para que nuestra lengua siga viva y q' no se pierda nuestra identidad”* (P_46); los docentes reconocen que la lengua es parte de la identidad, pues como ellos mencionan *“sin ella*

perderíamos nuestra esencia”, “Si. Primeramente porque es nuestra lengua materna y es muy necesario llevarlo a cabo en las escuelas, familias, etc. Eso es lo que nos identifica la lengua P'urhepecha, a través del color de la piel, estatura, forma de hablar”(P. 111).

c). Aprendizaje. En una tercera concepción de la importancia del uso de la LI en el proceso de enseñanza y aprendizaje el docente vincula el uso de la LI con el desarrollo del aprendizaje, argumentando que si el alumno domina la LI le será más fácil adquirir una segunda lengua, a su vez, manifiestan que los estudiantes adquieren conocimientos de manera más fácil en su propia lengua, esto debido a que cuando ingresan a la primaria ellos dominan la LI porque lo traen de sus hogares.

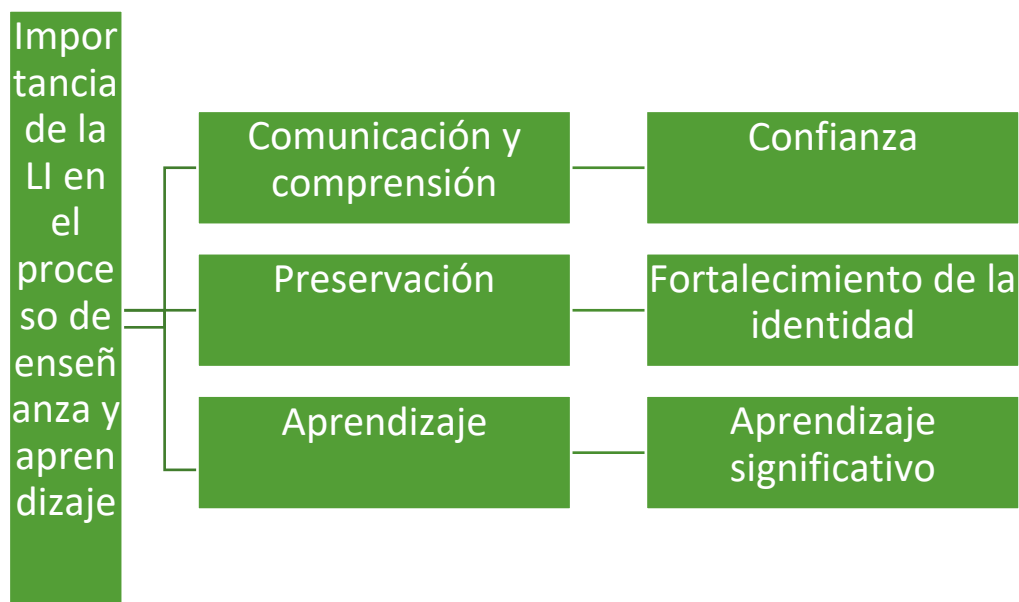


Figura 30. Importancia de la LI en el proceso de enseñanza aprendizaje. Elaboración propia

7.2.6. Actitud de niñas y niños cuando se trabaja en lengua indígena

Las respuestas que los docentes emitieron en esta pregunta son preocupantes ya que de 115 respuestas el 33% de los participantes manifestaron que existe una apatía en los estudiantes para trabajar la lengua indígena identificándose dos categorías: positivas y negativas (Figura 31), entre ellas: *porque algunos niños no lo hablan; porque la lengua no les sirve; por evitar ser discriminados; y porque no le ven interés ya que lo dominan*. Entre las respuestas registradas resaltan las siguientes “*La verdad, y de acuerdo con el contexto ya no le dan mucha importancia*” (P. 33) “*No les interesa, dicen que no les sirve*” (P. 12); “*No*

les gusta, porque dicen que si salen a algún lugar los discriminan o se burlan de ellos” (P. 38)

En relación a las respuestas registradas, dentro de las observaciones realizadas también se observó este fenómeno sobre todo en alumnos de sexto grado, ellos se muestran con poco interés cuando se trabaja en LI, no quieren redactar textos en LI, tampoco quieren leer, las redacciones que realizan en LI son más cortas que las que hacen en español, no en todos los alumnos pero sí en una cantidad considerable, de ello se tienen evidencias visuales y audibles, ya que es un factor preocupante en la preservación de la LI.

Por otro lado, en el 62 % de las respuestas emitidas por los docentes, se registra que con el uso de la LI los niños muestran una mayor confianza, seguridad, participación y se genera un mejor ambiente de trabajo facilitando el aprendizaje en los niños.



Figura 31. Actitudes positivas y negativas con el uso de la LI. Elaboración propia.

7.2.7. Aprendizaje de la lengua indígena

a) Fomento del uso de la lengua indígena en la infancia

La adquisición de la lengua está determinada por la lengua utilizada como medio de comunicación inmediata en el hogar y la comunidad en donde se vive, por ello, dentro de la investigación se consideró importante conocer, en qué condiciones se desarrolló la LI dentro del seno familiar y en relación a ello los docentes manifestar en su mayoría que sus

padres la fomentaban. En relación a la pregunta se observaron tres tipos de respuestas: el 70.7 % de los docentes manifiesta que la LI se fomentaba en el seno familiar, el 28.4% dice que no y el .9% a veces (Figura 32).



Figura 32 El uso de la LI en el núcleo familiar. Elaboración propia.

b) Escuelas bilingües de educación básica

La secuencia dentro de la adquisición de una lengua está relacionada con los contextos inmediatos con los que las personas interactúan, de aquí la importancia de conocer, la existencia de escuelas bilingües en la educación básica, de los actuales docentes, en esta pregunta el 69% de los participantes dijeron que sí existían escuelas de educación bilingüe y el 31% que no (Figura 33). Escuelas bilingües de educación básica

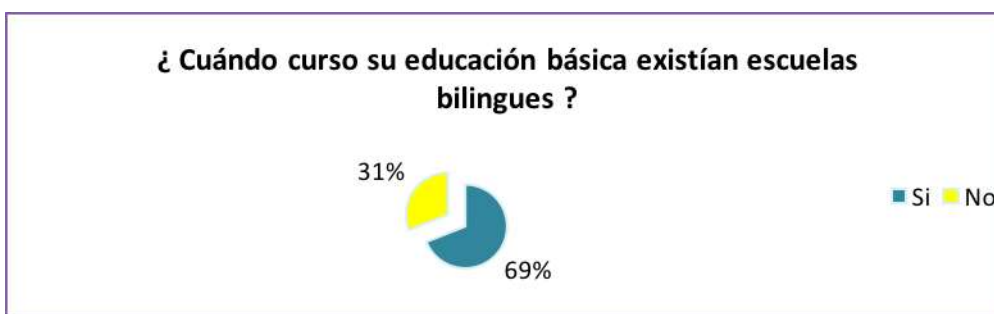


Figura 33. Existencia de primarias bilingües cuando los docentes en servicio cursaron su educación básica. Elaboración propia

Los docentes manifiestan que la lengua indígena se fomentaba desde su infancia en el seno familiar y cursaron su educación primaria en instituciones de educación bilingüe, sin embargo, algunos refieren que en muchos casos en estas escuelas tuvieron docentes que no hablaban la LI, en la transición de educación secundaria a educación media superior los docentes externan haber sufrido discriminación “es muy complicado. No es el mismo contexto social y sufre una mucha discriminación por ser p’urhepecha-hablante” (P. 8)

7.2.8. Procesos de adaptación en escuelas no bilingües.

Para la recaudación de información en relación a este apartado, se emitió la pregunta: ¿Cómo vivió la transición de la educación secundaria a la educación media superior?; en ella mayor parte de los docentes externa que tuvieron dificultades en la transición de educación secundaria a educación media superior, como lo externan ellos mismo en sus comentarios, *“Pues en la secundaria se me hizo algo difícil porque no hablaba el español pero si lo escribía, pero como era internado y había compañeras p'urhepechas bilingües pero como yo era monolingüe, me ayudaron con lo que es el español. En cuanto a la media superior nos hacían burla por nuestra lengua pero aun así con las demás compañeras seguimos hablando P'urhepecha sin que nos importara lo que decían de nosotros”* (p_20). Las dificultades más marcadas eran para expresarse en español, no existían escuelas de educación media superior, cuando los docentes cursaron este nivel educativo, por ello, se veían forzados a hablar en español. *“Fue algo difícil debido a que mi educación secundaria la recibí en mi comunidad y la educación media superior fue fuera de mi comunidad hubo cambios y algunas veces rezago por los y las compañeras por el hecho de ser de un pueblo”*(P. 90).

Los docentes manifiestan que participaban muy pocas veces en la clase pues tenían miedo a externar sus opiniones, por no tener el dominio correcto del español y algunos fueron discriminados en estos niveles educativos *“Fue muy difícil ya que en ese tiempo se tenía mucha discriminación hacia los alumnos de nuestros pueblos”* (p_101). También hubo docentes que mencionaron no tener problemas, pues dominaban el español y el púrhepecha. *“bien porque siempre he hablado las dos lenguas L2-Español -L1 purhepecha”* (P. 118). Quienes tienen problemas son los hablantes de LI, puesto que representan una minoría en escuelas de educación superior y la presión por el uso de la lengua nacional es un factor determinante para su permanencia en estas instituciones ver (Figura 34) para las categorías más relevantes).

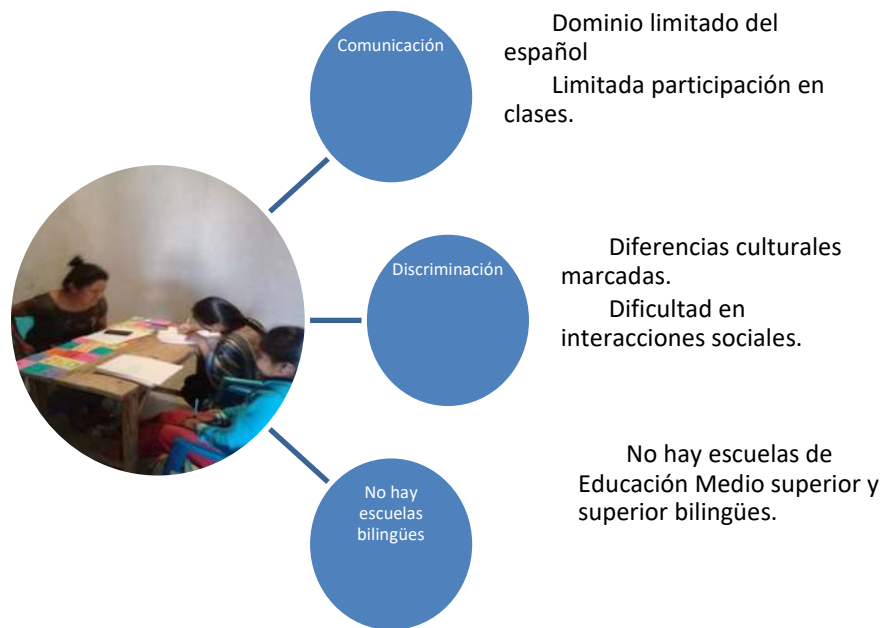


Figura 34. Dificultades presentadas al cursar la educación secundaria en escuelas no bilingües. Elaboración propia

En el proceso de transición de una educación bilingüe a una educación completamente en español, los estudiantes experimentan diferentes experiencias, lo que les hace creer que la LI dificulta la comunicación, participación en clases y por ende el aprendizaje.

7.2.9. Profesionalización del uso de la lengua indígena

a) Uso de la lengua indígena en el proceso de enseñanza y aprendizaje en la institución donde se formó como docente: En relación al uso de la LI en el proceso de enseñanza y aprendizaje, en instituciones de formación docente, el 69% de los participantes refieren que si se hacía uso de la LI y el 27.6 % manifiesta que no (Figura 35), algunos participantes limitaron su respuesta en una postura neutral.

Las respuestas están relacionadas a docentes que provienen de dos instituciones de educación superior en específica la UPN y la ENIM, en donde la presencia del uso de la LI no tiene presencia en los documentos y en las interacciones fuera del aula, pues, aunque son instituciones para la formación de docentes para el medio indígena, no se trabaja la profesionalización de la misma; también existen en ellas docentes que no hablan ninguna LI.

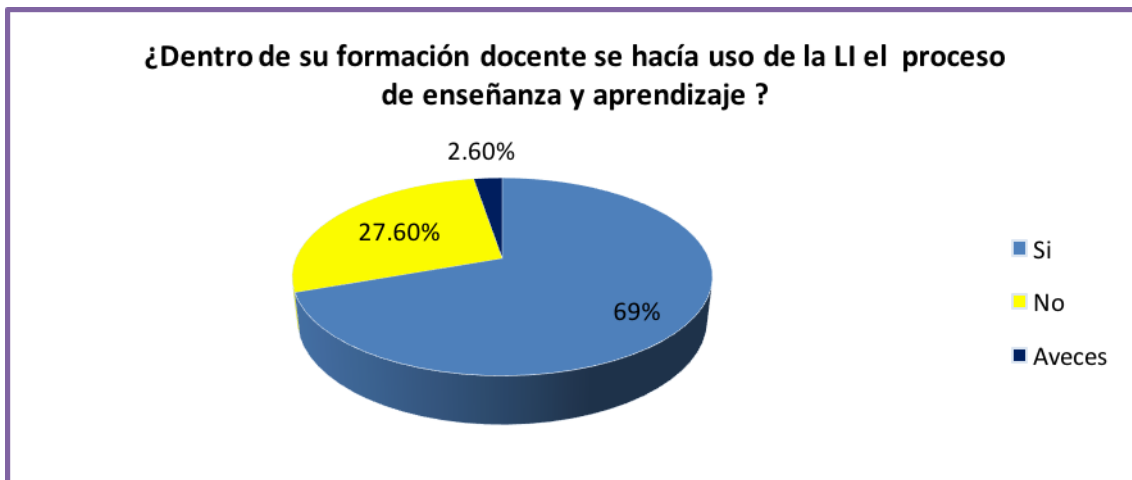


Figura 35. Uso de la LI en la formación profesional. Elaboración propia.

b) Asignatura propia para el desarrollo y profesionalización en lengua indígena: El 65% de los participantes dice que en su institución formadora sí existe una asignatura para la profesionalización de la LI, y el 33.6% dice que no (Figura 36). Para complementar este apartado se solicitaron algunos certificados de las dos instituciones con la finalidad de conocer si existe una asignatura para la LI y se pudo constatar en ambos documentos, no se observa una asignatura en LI.

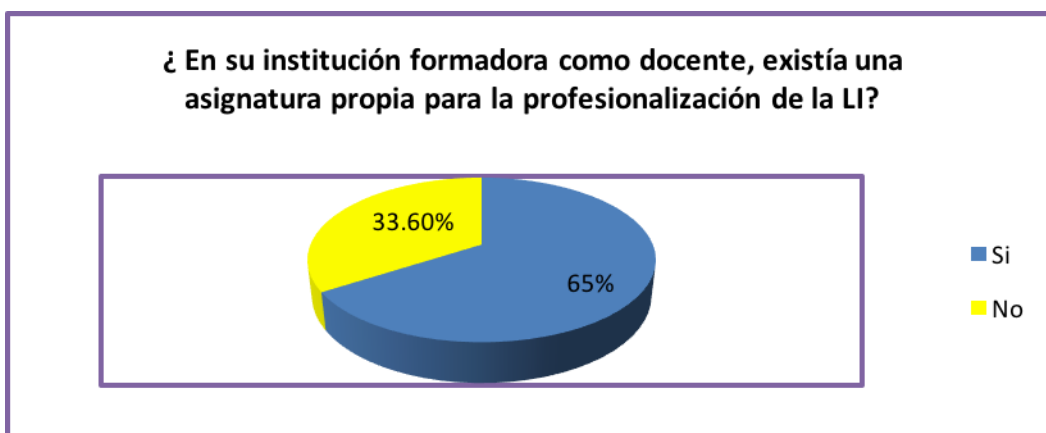


Figura 36. asignatura de la LI en la formación profesional. Elaboración propia

También se preguntó que, si esta tenía valor curricular, a lo que los docentes en un 60% contestaron que sí y un 30% que no, pero se constata que esto, no figura en los planes y programas de formación de docentes para el medio indígena, por lo que sigue siendo una carencia desde estas instituciones. Los maestros refieren que sí existe, porque sí se

consideran ciertas asignaturas relacionadas al contexto social; pero no la profesionalización de la LI en específico.

c) Dificultades académicas presentadas por el uso de la lengua indígena en en la formación profesional de docentes de educación indígena: Las respuestas que emitieron los docentes en cuanto a dificultades académicas presentadas durante su formación profesional por hablar la lengua p'urhépecha fueron diversas en ella el 27.6 % de los maestros reconocieron haber presentado problemas por no hablar el p'urhépecha en educación superior y el 72.4% no tuvo dificultades al respecto (Figura 35), esto es congruente de acuerdo a los indicadores de la región, en relación al uso de la lengua, debido a que la mayor parte de los habitantes de la cañada de los once pueblos, hablan y entienden la lengua p'urhépecha. Y en su mayoría los docentes que laboran en esta región vienen de instituciones de formación en donde se fomenta el uso de la lengua indígena.

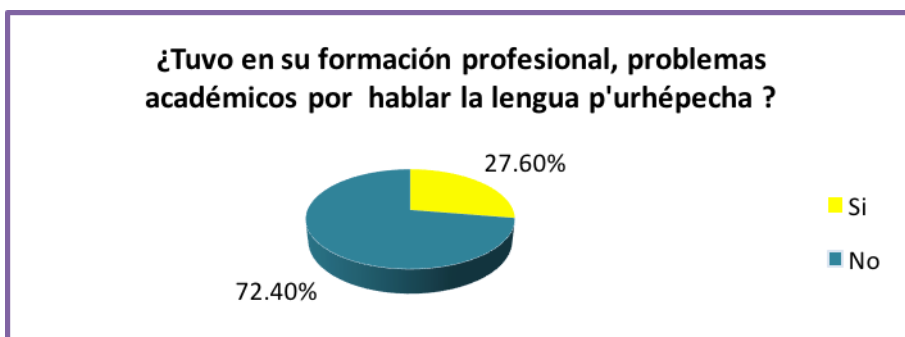


Figura 37. Dificultades para hablar la LI indígena en instituciones de formación profesional. Elaboración propia

El 47.4% de los participantes manifestaron haber tenido dificultades académicas al cursar la educación profesional por no dominar el español y el 51.7 % refiere que no tuvo problemas, en este nivel educativo (Figura 36), sobre todo porque cursaron su educación de nivel licenciatura en la normal indígena, pero aquellos que tuvieron que acudir a instituciones fuera del sistema indígena, sí tuvieron problemas por no hablar el español.

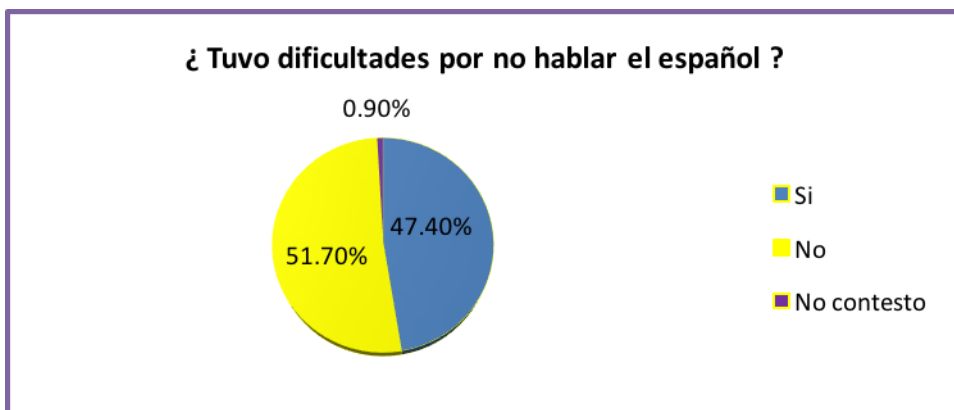


Figura 38. Dificultades en instituciones de formación profesional por no hablar el español. Elaboración propia

Los docentes que no hablaban completamente el español, externan que vivieron experiencias negativas con la falta de dominio del español, pues mostraron dificultades, al hablarlo y escribirlo, lo que ocasionaba en ellos inseguridad y discriminación. Las experiencias que comparten los participantes sucedieron principalmente, al cursar su educación secundaria, media superior y superior; regularmente son niveles educativos en donde solo se habla español, debido a que en los años que ellos cursaron estos niveles educativos, aún no se contaban con instituciones de educación indígena, por ello dentro de sus experiencias refieren que sí tuvieron dificultades por no hablar bien el español, “*Si, un poco en la secundaria, pero ya después de aprender un poco ya no fue difícil*”(P. 33). Externaron que la falta de dominio del español limitaba la comprensión de las explicaciones de sus maestros y a su vez tampoco podían expresar en español lo que entendían del tema, “*sí, no podía expresarme bien, necesitaba pensar muy bien antes de hacer alguna participación, me ayudó mucho leer para poder expresarme*” (P. 37).

Las experiencias narradas por los docentes son muy comunes en los habitantes provenientes de las comunidades indígenas, la falta del dominio del español ha sido una causa por lo que muchos de ellos abandonaron los salones de clases, pues es difícil para ellos expresarse en una lengua que no es la suya, pero que tienen que aprenderla para poder interactuar con los demás compañeros en las escuelas de nivel superior, las experiencias narradas fueron diversas pero en ellas uno de los componentes principales fue el sentimiento de inseguridad entre sus compañeros por no poder expresarse como los demás en español, “*En lo personal si, difícil se me hacía comunicarme por temor a equivocarme*” (P. 94).

El contar con maestros bilingües para ellos era muy importante, ya que con ellos sentían una mayor confianza y podían expresarse con mayor seguridad, porque estos docentes entendían la dificultad por la que sus alumnos pasaban *“En cuanto a la explicación si, un poco, lo bueno que uno de mis maestros hablaba nuestra lengua y pues nos acercábamos con él a que nos explicara”* (P. 111).

7.2.10. Ingreso a la docencia

a) Elección de la docencia: Para el desarrollo de este apartado se cuestionó a los docentes cuáles fueron sus razones para ser docente, al respecto se registraron las siguientes categorías y respuestas (Figura 39):

1. Vocación: La mayoría de los docentes manifestó que la profesión la eligieron, porque les gustaba ser docentes, muchos de ellos mencionaron que, desde pequeños, uno de sus juegos favoritos era el de ser docentes. Al respecto una de los participantes menciona *“Desde pequeña me imaginaba serlo y realizar las actividades que hace un docente”* (p_24). Esta respuesta la emiten sobre todo las maestras, como una actividad que ellas realizaban desde la infancia, mostrando el gusto por realizar una actividad que ellas mismas vivían al asistir a la escuela *“Por que desde muy pequeña jugaba a ser maestra, y me gustaba mucho”* (p_75)

Para algunos docentes su vocación nace mucho antes de formar una carrera, ellos externaron que desempeñaban la función de maestros a temprana edad, mediante juegos simbólicos en los que ellos eran ese docente que son el día de hoy *“porque veía a los niños jugando en la calle y me agrada reunirlos y ponerles trabajos, y ya me decían maestra, antes de ser maestra y me dí cuenta de que me gusta enseñar y aprender de los demás”* (P. 80).

Para otros docentes la decisión de ser maestro surge como de la necesidad de encontrar otra forma diferente de enseñar a los niños, por experiencias negativas que ellos vivieron con sus docentes y en esa búsqueda se dan cuenta de que esta profesión los llena y por ello en la actualidad se sienten satisfechos de ser maestros, *“En la infancia dentro de la primaria no me gustaba cómo los maestros que me dieron clases lo hacían y me dio curiosidad por*

estudiar esta profesión e investigar si sólo había ese camino para llevar a cabo el proceso de enseñanza” (P. 102).

2. Para brindar ayuda: una cantidad considerable de maestros decidió realizar esta labor asociada a experiencias negativas que vivieron durante su infancia, por lo que es muy común ver que en sus expresiones está la palabra “para ayudar “una expresión que realizan en un sentido profundo de brindar ayuda a otros indígenas, evitando con ello que ellos repitan las malas experiencias que los mismos docentes vivieron durante su formación académica ”*En ese entonces cuando cursé la primaria había Maestros que no hablaban la lengua Indígena y maltrataban mucho a los alumnos de esa manera lo considero que mi preparacion surgió de algunas anécdotas...” (P. 42).*

3 . Por necesidad y única opción: en algunos casos los docentes no tuvieron forma de elegir su carrera debido a que sus alcances económicos para estudiar otra carrera eran insuficientes, para ellos la opción inmediata fue la docencia. *“Por necesidades económicas y porque se me presentó la oportunidad” (P. 3).* A su vez los maestros reconocen que la docencia ha sido para ellos una de las pocas oportunidades que se les ha brindado para tener un empleo que les genere un ingreso económico estable. *“primeramente por la necesidad de tener un trabajo estable, lo segundo para aportar lo poco o mucho en mis comunidades indígenas”(P.5).* Esto ha sido una realidad en la mayor parte de comunidades indígenas, por ello se puede observar en ellas que la mayor parte de profesionistas son docentes.

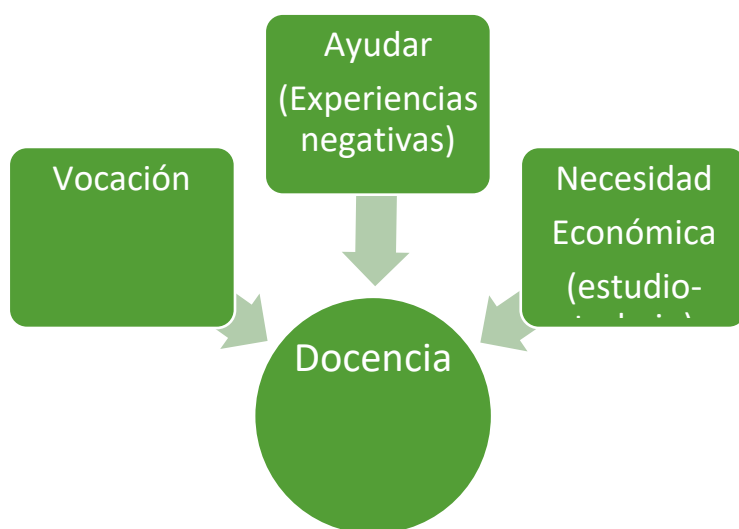


Figura 39. Elección de la docencia. Elaboración propia.

a) Ingreso a la Secretaría de Educación Pública: Las respuestas emitidas por los docentes en relación a este apartado están directamente relacionadas con dos factores: el año de ingreso a la docencia y la institución de formación de la que provienen (Figura 40). Los docentes con más años de servicio señalan que para su ingreso acudieron a cursos de inducción, esto tiene relación directa con los procesos de ingreso que se realizaban al conformarse el sistema educativo para las comunidades indígenas; en donde en sus inicios para el ingreso al servicio profesional docente, se requería una formación académica mínima; inicialmente primaria, posteriormente secundaria a finales de los noventa bachilleratos terminados.

Los docentes que ingresaron con esta modalidad, tuvieron que asistir a cursos de inducción a la docencia y recibir capacitaciones continuas dentro de su labor docente, posterior a ello se valoró la necesidad de formarlos académicamente para su desempeño como maestros, para ello se creó un apartado específico en la UPN, en un programa educativo llamado Plan 90, en donde los maestros en servicio podían realizar sus estudios de nivel licenciatura. De esta manera los docentes en servicio lograron su profesionalización como docentes y son los que actualmente mencionan que ingresaron a la SEP mediante cursos de inducción. *“Primeramente asistí a un curso de inducción a la docencia y posteriormente ingresé en una Universidad Pedagógica Nacional para superar mi profesión”* (P. 34).

Por otro lado en los noventa se crean las instituciones formadoras para docentes del medio indígena y se firman convenios con el estado; a partir de ello, el ingreso de los docentes al servicio se realiza de manera automática, siempre y cuando los estudiantes de estas instituciones concluyan su formación profesional, por ello los docentes provenientes de las normales indígenas, manifiestan que su ingreso fue automático: *“me asignaron desde la Secretaría, por haber cursado la licenciatura en la Escuela Normal de Cherán”* (P. 11).

Entre otras respuestas se registran las que se realizaron por concurso que en su mayoría son claves administrativas, que permiten recategorización y bajo las cuales algunos obtuvieron sus bases laborales como docentes. De la misma manera otros ingresaron por reemplazo a un familiar finado o en su caso por jubilación.

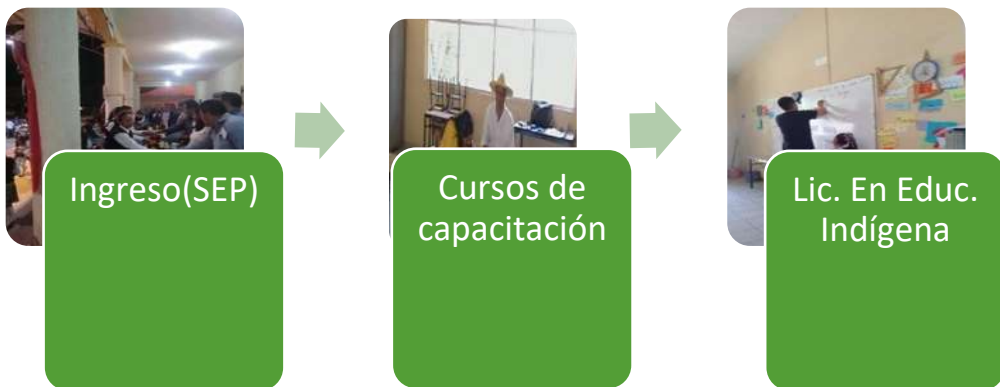


Figura 40. Mecanismos de ingreso al servicio profesional docente. Elaboración propia.

7.2.11. Diagnóstico de habilidades lingüísticas en lengua indígena, para el ingreso a la formación docente.

En relación a la realización de un diagnóstico de habilidades lingüísticas en LI para el ingreso a la SEP. El 79% de los docentes contestó que, al ingresar al servicio profesional docente, se les aplicó un diagnóstico, que consistió en preguntas de manera oral y escrita (Figura 41). “Si. Normalmente el diagnóstico fue las habilidades de la lengua p'urhepecha, lectura y escritura. Claro después de terminar la Normal, al momento de asignarme la clave, para iniciar el trabajo en el campo”. Sin embargo, el 19.8% contestó que no realizaron ningún diagnóstico lingüístico. “no, ya que la institución donde egresé ya lo había tomado en cuenta” (P.138).



Figura 41. Diagnóstico de habilidades lingüísticas en LI para el ingreso a la SEP. Elaboración propia

7.2.12. Necesidad de apoyo en relación al desarrollo de habilidades lingüísticas en los docentes en servicio

En relación a este apartado el 82.8 % de los docentes que participaron en el llenado del cuestionario, manifestó que sí requiere apoyo para el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas en LI y el 14.7% dice que no (Figura 42), en su mayoría el apoyo que solicitan los docentes es en la escritura, que por muchas razones es la parte que los docentes no han podido desarrollar.



Figura 42. Necesidades de apoyo en el desarrollo de habilidades lingüísticas en LI. Elaboración propia

7.2.13. Discriminación

La mayor parte de docentes refiere no haber sufrido discriminación ya que en su mayoría realizaron sus estudios en poblaciones indígenas en donde era muy común comunicarse en LI, salvo algunos docentes que tuvieron que acudir a escuelas generales por falta de instituciones de educación indígena, como lo es en secundaria en donde la relación con personas no hablantes de lengua indígena dificulta la comunicación y propicia condiciones de discriminación, al respecto uno de las participantes menciona “*En la secundaria, me discriminaban mucho, me decían Uare, India. Y no querían hacer equipo con nosotras, pero ahora las miro vendiendo pan, y no siguieron estudiando*” (P.115). Las condiciones de desigualdad propician que las personas provenientes de comunidad indígena sean señaladas, por su apariencia física, su forma de vestir y sobre todo de hablar

El 73.3% de los participantes menciona que no existe discriminación por ser docente de educación indígena y el 26.7 % manifiesta que sí existe (Figura 43).



Figura 43. Discriminación por ser docente de educación indígena. Elaboración propia

Los docentes manifiestan que no han recibido ningún estímulo por usar la LI, por lo que ellos consideran que está relacionado con la falta de reconocimiento y valoración de las lenguas indígenas (Figura 44); aunque algunos docentes refieren no sufrir discriminación por ser maestros de educación indígena, algunos externan que sí han sido discriminados “*si, en primer lugar por compañeras docentes que trabajan en escuelas generales*” (P. 2); a pesar de ello los docentes consideran que su trabajo sí es valorado por los padres de familia, en relación a la actitud de los niños cuando se trabaja en LI, ellos dicen que esto se percibe de forma positiva, pero para otros maestros, los alumnos ya no hablan la LI y algunos que sí lo hablan, ya no muestran interés por ella; en relación a la discriminación vivida dentro de la formación académica los participantes mencionan que no la han sufrido, salvo en algunas ocasiones “*en algunas ocasiones sí, por ejemplo, a la hora de cursar la maestría y querer hacer la tesis. No tuve un asesor que comprendiera y me ayudara con mi trabajo*” (P. 114)

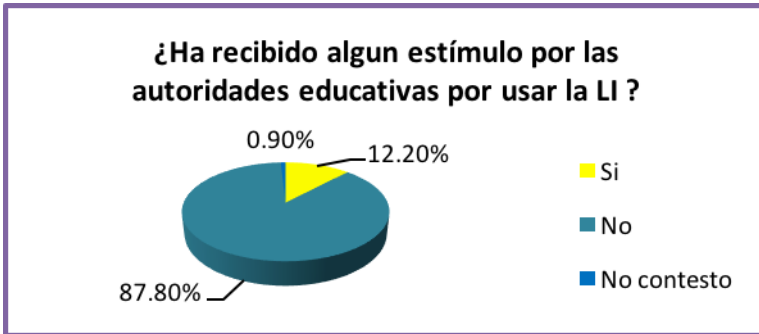


Figura 44. Estímulo por ser docente de educación indígena. Elaboración propia

De acuerdo con la experiencia de los docentes, el 60% de los participantes refieren que los planes y programas educativos no contemplan a estudiantes de comunidades indígenas (Figura 45).



Figura 45. Contenidos en los planes y programas educativos en relación a estudiantes de comunidades indígenas.

Al mismo tiempo reconocen que la lengua indígena no es valorada en todas las instituciones educativas de educación superior (Figura 48), lo que genera que estas poblaciones minoritarias en el país tengan menos acceso a la educación superior.

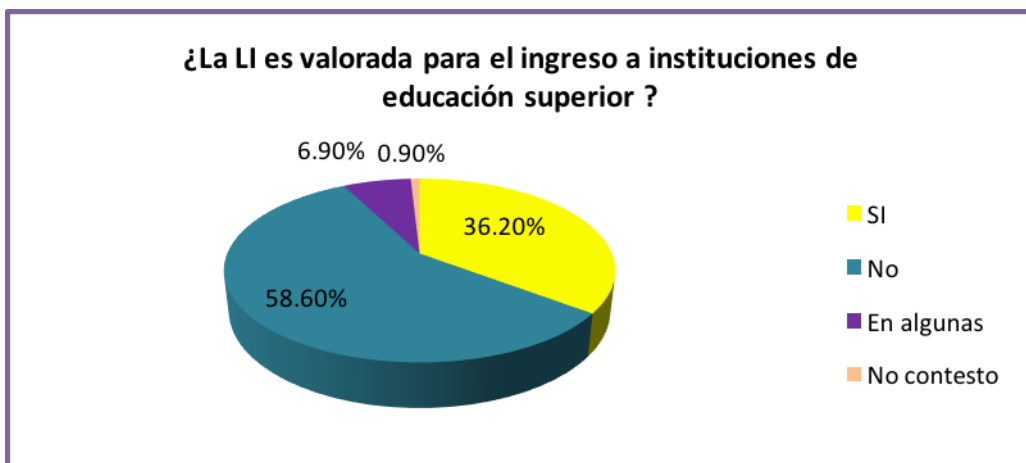


Figura 46. Valoración de la LI en instituciones de nivel superior. Elaboración propia.

7.2.14. Relevancia de la lengua indígena para padres y madres ¿Cómo lo expresan?

Más de la mitad de los docentes que emitieron alguna respuesta en relación a la concepción que tiene los padres de familia con el uso de la LI, mencionan que para los padres ya no es importante el uso de la LI, ya que no les sirve a los estudiantes en niveles de educación superior, también refieren que el uso de la LI ocasiona un retraso para hablar el español, lo que provoca que cuando los niños salen fuera de la comunidad, tengan dificultades para comunicarse, esto lo mencionan porque muchas de las familias en la cañada de los once pueblos se dedican al comercio de artesanías hechas de barro y para comercializar sus productos salen fuera de la comunidad y se van a las ciudades en donde es necesario dominar el español para poder ofertar sus productos; por ello refieren que para algunas familias es importante pero para otras no *“en algunas familias en otras dicen que no siempre van a estar en la com. y que si no les hablan en español la gente de la ciudad se burlan de ellos Cuando salen a estudiar fuera”* (P.109).

Los docentes externan que los padres por experiencias negativas propias con el uso de la lengua indígena, evitan que sus hijos lo hablen manifestando que *“No, porque eso para que les va a servir, que ademas son discriminados en las ciudades”* (P.17), esta respuesta es muy común y desgraciadamente la discriminación sigue siendo una cruda realidad para los habitantes de comunidades indígenas, quienes tienen que enfrentar día con día los dificultades que se generan al insertarse a las grandes ciudades del país, debido a que la lengua indígena se utiliza solo en contextos situados donde están establecidas las

comunidades indígenas, razón por la cual esta no tiene trascendencia en instituciones de nivel medio superior y superior, por lo que una persona que proviene de comunidad indígena forzosamente tiene que dominar el español, si quiere terminar una carrera universitaria.

Pero por otra parte hay padres que defienden el uso de la lengua indígena, argumentando que es parte de su cultura y que se debe conservar “*Si, los padres expresan la necesidad de darle continuidad a nuestra cultura*“(P. 67), también manifiestan que la lengua facilita el aprendizaje de los niños “*Sí es importante para los padres de familia, los llevan a nuestra escuela porque dicen que aprenden mejor por que se les explica en lengua indígena.*”(P.85) Esto esto también se ha observado, sobre todo en los primeros grados en donde los niños utilizan su lengua indígena de manera natural y forzar a que el docente les dé las explicaciones en su lengua, pues la LI es la lengua de contacto inmediato para la mayoría de los habitantes de la cañada de los once pueblos.

Para mostrar lo anterior, es posible ver la tabla (4) donde se muestran percepciones positivas y negativas.

Tabla 5. Percepciones positivas y negativas de los padres de familia en relación al uso de la LI

Concepción de los padres de familia respecto al uso de la lengua indígena	
Aspectos positivos <ul style="list-style-type: none"> ● Comprensión ● Seguridad ● Confianza ● Mejor aprendizaje ● Fortalecimiento de la identidad y la cultura ● Genera el bilingüismo ● Vitalidad lingüística. 	Aspectos negativos <ul style="list-style-type: none"> ● Discriminación ● Dificultad para hablar el español ● Falta de reconocimiento en instituciones de nivel medio superior y superior. ● No tiene trascendencia, sólo se utiliza en contextos locales.

7.2.14. Función del docente y de la escuela en la preservación de la lengua indígena

a). Rol del docente y de la escuela en la preservación de la lengua indígena: La mayor parte de los docentes que participaron en responder el cuestionario consideran que el uso de la LI es un factor esencial que ellos deben trabajar debido a que pertenecen específicamente a

un sistema de educación que fue creado para dar atención educativa a niños provenientes de comunidades indígenas, entre las propuestas que emitieron se menciona principalmente: que, la forma en la que los docentes pueden ayudar a la preservación de la LI es, haciendo uso de ella; es decir practicándose diariamente en los salones de clases, *“Llevándolo a la práctica de manera permanente en las diferentes actividades. Aumentando el tiempo de dicha asignatura”*(P.32). Esto último también lo mencionaron otros participantes, debido a que el tiempo que se destina a la LI es mínimo y con ello no se logran avances considerables en los alumnos, pues las asignaturas con mayor tiempo y carga académica son el español y las matemáticas, siguiendo con una línea de formación castellanizadora.

Continuando con la idea anterior en relación al tiempo, los docentes proponen desarrollar un currículum propio, que no sea pensado en castellanizar a los indígenas, si no en lograr aprendizajes significativos que partan de la realidad lingüística de los educandos y que le dé prioridad a la LI en los primeros grados y en lo posterior se introduzcan otras lenguas, al respecto la propuesta educativa que los docentes proponen está centrada en la creación de un currículo propio que parta desde el interior de los hablantes y no viceversa.

Sin embargo, otras de las barreras que enfrentan los docentes para aterrizar esta idea, es la negatividad de algunos padres de familia con el uso de la LI, por ello los docentes proponen talleres para concientizar a los padres de familia y alumnos. Cabe mencionar que los docentes también hablan de generar conciencia en los propios maestros y también en realizar talleres con los mismos para el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas. Se presentan también otras propuestas como: la creación de escuelas de educación indígena superior y el reconocimiento de la LI en el programa oficial. Las propuestas de los docentes se sintetizan en la tabla (5)

Tabla 6. Propuesta de los docentes para la conservación de la LI

Propuestas	Estrategia
Práctica	Uso de la lengua indígena en los salones de clases Desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas en L1 y L2 en los alumnos
Concientización a los padres de familia sobre la importancia del uso de L1	Mediante talleres de concientización

Valor curricular	Promover que la L1 tenga valor curricular
Reconocimiento	Reconocimiento de la lengua indígena en escuelas de educación media superior y superior.

b). ¿De acuerdo con el INEGI, conoce qué porcentaje de la población en el país habla alguna lengua indígena?: Se preguntó si el docente conoce la cantidad de personas indígenas en el país, con el objeto de documentar si ha recibido suficiente información en relación a la importancia de la preservación de la lengua. Respecto a ello, el 92% de los docentes no conoce la cantidad de la población a la que le brinda sus servicios (Figura 48), aspecto que para esta investigación es importante ya que solo se puede generar conciencia una vez que se conocen los riesgos que se corren al emplear la lengua indígena, o no, en el proceso de enseñanza y aprendizaje y este dato a su vez nos sirve como referente para el planteamiento de propuestas de intervención en relación a la variable de la investigación que en este caso es el uso de las lenguas indígenas en el ámbito educativo.

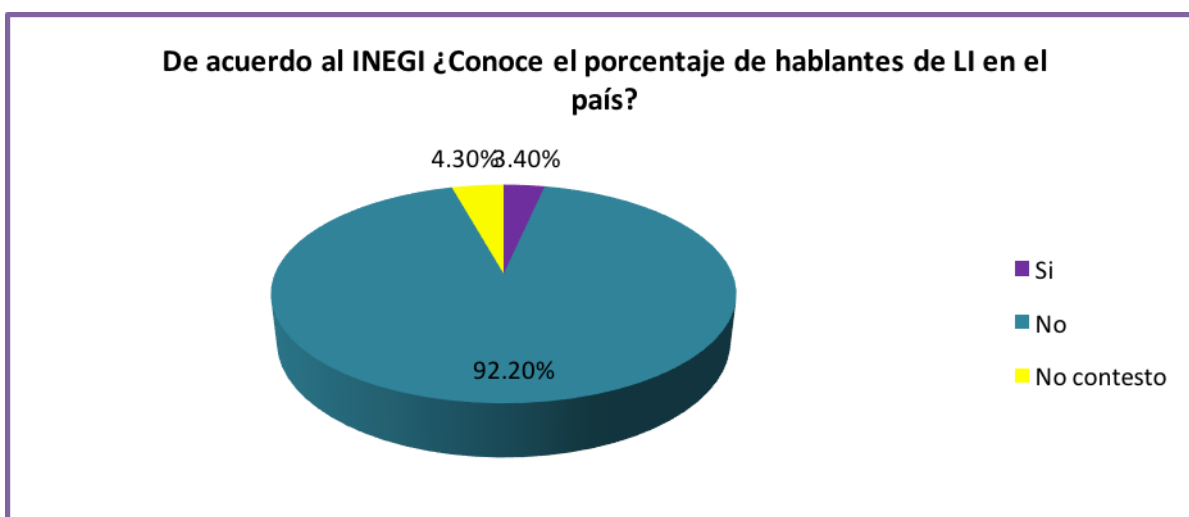


Figura 47. Respuestas emitidas en relación a la cantidad de hablantes de LI. Elaboración propia.

Los participantes reconocen que los alumnos que egresan de escuelas interculturales bilingües no dominan las cuatro habilidades lingüísticas en LI, aunque la consideren importante y manifiesten que el sistema educativo debe retomar este aspecto.

c). Resultados de la formación. Manejo de las cuatro habilidades por parte de las niñas y niños que concluyen su educación primaria en escuelas de educación básica: En esta

pregunta el 49% de los participantes reconocen que los niños que terminan su instrucción primaria en escuelas de educación indígena, no logran el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas en lengua indígena, el 44% que sí y el 7% manifiesta que algunos alumnos si logran el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas en lengua indígena (Figura 48). Estas respuestas permiten conocer que el mismo docente acepta que no se han logrado los objetivos del sistema de educación indígena, en donde una de sus prioridades es preservar las lenguas indígenas en el país.

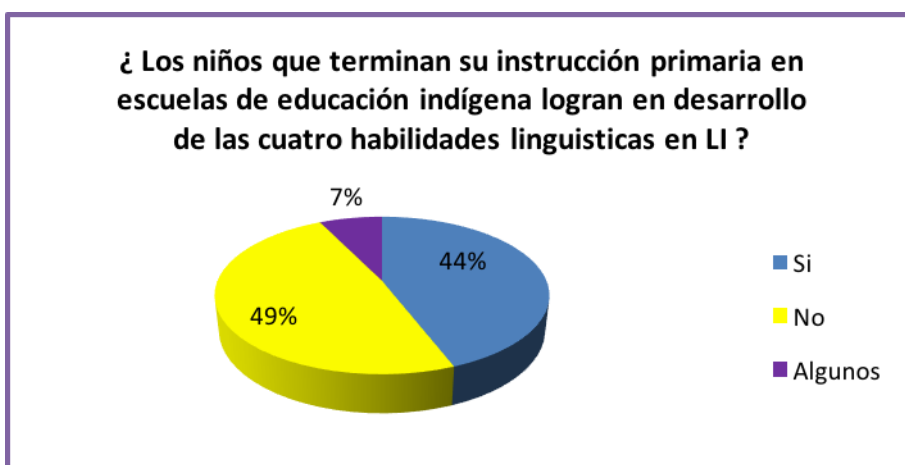


Figura 48. Desarrollo de las habilidades lingüísticas en alumnos egresados del sistema de educación indígena. Elaboración propia

7.2.15. Propuestas para el mantenimiento de la lengua indígena

Para los participantes el proyecto alternativo brinda los elementos necesarios para alcanzar los objetivos del plan y programa que los aprendices deben cursar, pero para algunos hacen falta algunos elementos que se deben integrar, este apartado se considera importante debido a los cambios que se están realizando al interior del sistema de educación indígena.

Las propuestas de los docentes en relación a la promoción de la LI van encaminadas a varios aspectos, entre ellos, la unificación de un solo alfabeto para la enseñanza de la lengua indígena, dar una nivelación pedagógica a los docentes en aspectos culturales y lingüísticos manteniendo una capacitación continua en lo didáctico. Una currícula propia. *“Libros contextualizados; Que los maestros trabajen en su lengua indigena con traducción en español un dia a la semana de las horas de su trabajo” (P_4)*

Fase 3. La zona escolar 509 de la cañada de los once pueblos, escuelas, docentes, alumnos

En este apartado se presentan los resultados del trabajo etnográfico de observación realizada en la zona escolar 509. Se organiza en tres apartados: características generales de la zona escolar; actividades relevantes realizadas por los docentes en esta zona escolar y caracterización de cuatro comunidades.

7.3.1. Características generales de la zona escolar

La zona escolar 509 ubicada en la cañada de los once pueblos, cuenta con 10 escuelas de educación primaria, hay 125 grupos de los diferentes grados, con una población estudiantil de 2,214 alumnos, en donde 1,101 son hombres y 1,113 mujeres, las escuelas se encuentran ubicadas en siete comunidades indígenas: Carapan, Tacuro, Ichán, Huáncito, Zopoco, Santo Tomás y Acachúen. En esta zona laboran 161 docentes, en donde 54.3% son hombres y 45.7% son mujeres. Es una de las zonas escolares con mayor población estudiantil y una de las que a nivel sector 02, con cabecera en Cheran, registra los mejores lugares en aprovechamiento.

La escuela con más años de servicio fue fundada en 1982 y está ubicada en Santo Tomás y la más reciente es la Parhicutin de Carapan, fundada en el 2011. La Escuela con mayor población estudiantil es la José Vasconcelos con 335 Alumnos y la que tiene menor cantidad es la Parhicutin con 160 alumnos, tal como se ve en la (figura 49)

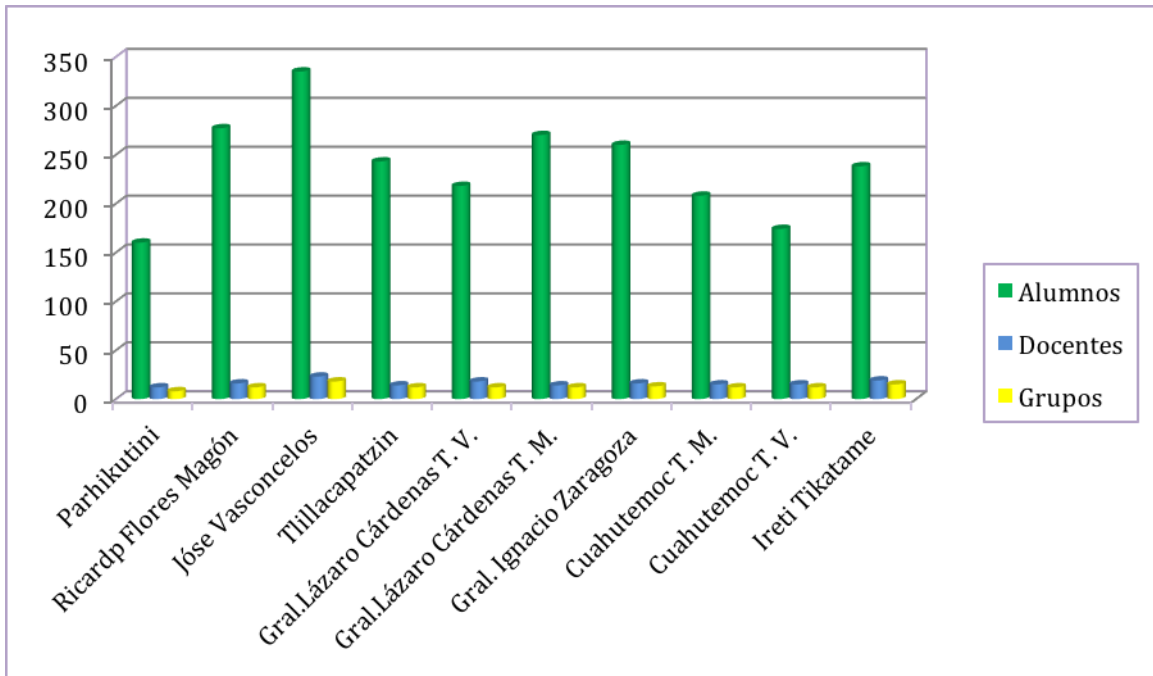


Figura 49. Instituciones educativas de educación indígena en la zona escolar 509. Elaboración propia con datos del formato 911 de la supervisión escolar.

Las instituciones formadoras de los docentes que laboran en la zona escolar 509 son: la UPN, ENIM y en un apartado con menor presencia se encuentran otras instituciones como lo son: la Normal Urbana, la Normal de Educación Física, la Normal de Educación Básica, etc. Las instituciones antes mencionadas se muestran en la (Figura 50) en donde el 52% de docentes son egresados de la UPN, 35% de la ENIM y el 13% de instituciones afines a la educación.

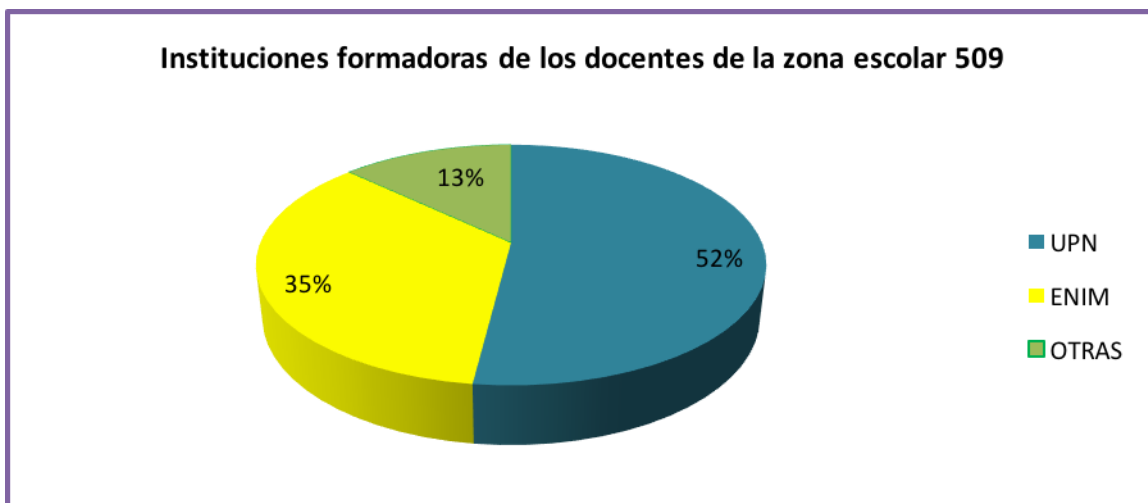


Figura 50. Instituciones formadoras de docentes de la zona escolar 509. Elaboración propia

Dentro de la distribución de docentes de acuerdo con sus funciones en la zona escolar, se registran 1 supervisor, 10 directores, 3 ATP (Asesores Técnico Pedagógicos) 28 docentes con funciones administrativas y 125 maestros frente a grupo, generalmente se distribuyen en dos grupos por grado, considerando los seis grados que corresponden a educación primaria, con una variación en escuelas con mayor población como la que se encuentra en Carapan que tiene tres grupos por grado (Figura 51). Por otro lado, en los primeros grados generalmente se tienen más alumnos en las escuelas y en sexto disminuyen tanto la cantidad de niños como de grupos, esto se relaciona con la migración de las familias o que se llevan a trabajar a sus hijos a temprana edad.

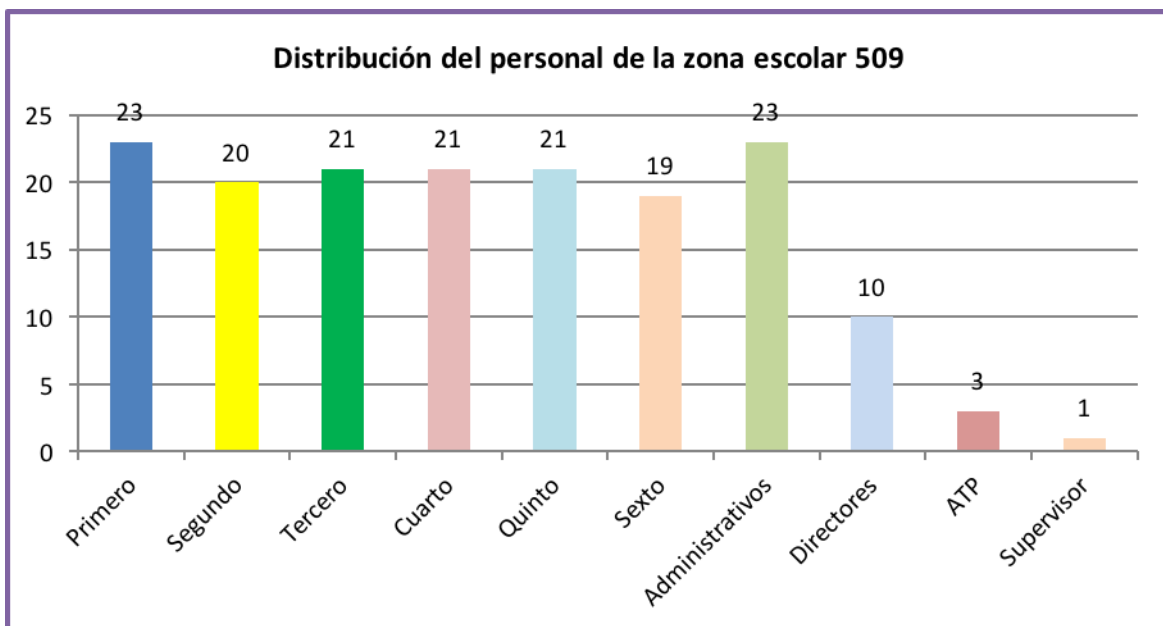


Figura 51. Distribución del personal de la zona escolar 509 de acuerdo a las funciones académicas y administrativas. Elaboración propia

Los años de servicio que tienen los docentes varían desde 2 hasta 45 años de servicio, esta zona cuenta con docentes con mucha experiencia, así como jóvenes que han sido egresados de la ENIM, esto da una riqueza en la zona ya que se conjunta casi en igual medida la experiencia con la iniciativa de las nuevas generaciones, por ello, sus integrantes consideran que ha sido una de las zonas con mejores propuestas en el ámbito educativo y en la que se han emprendido trabajos académicos de relevancia, así como posicionamientos sindicales en relación al derecho a la educación de los pueblos indígenas. Los docentes en su mayoría son hablantes de lengua indígena y provienen de más 16 comunidades distintas, aunque la mayoría son de la cañada de los once pueblos, entre los lugares de procedencia mayor se encuentran 37 docentes de Carapan, 18 de Santo Tomás y 16 de Ichán.

Uno de los factores más señalados en los docentes de educación indígena a nivel nacional ha sido el perfil, ya que la mayor parte de docentes no cuenta con la acreditación mínima para estar frente a grupo, sin embargo, la zona escolar 509, tiene en su plantilla docente que más del 80% de los docentes está titulado con el perfil requerido y el 13.3% es pasante de una licenciatura y actualmente un 6.4% es pasante en alguna maestría afín al campo educativo solo el 1.4% tiene secundaria y el 2.2% bachillerato terminado, los cuales no se

encuentran frente a grupo, realizan funciones de intendencia dentro de las escuelas. Los datos mencionados se reflejan en la (Figura 52).

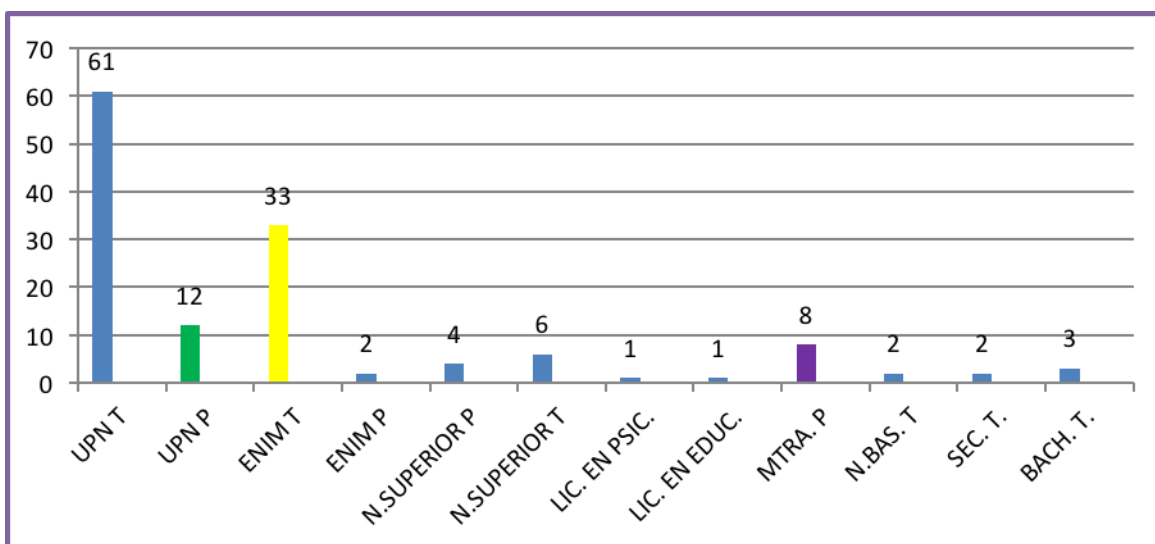


Figura 52. Perfil académico de los docentes de la zona escolar 509. Elaboración propia

La zona escolar 509 cuenta con un equipo técnico amplio conformado por los 10 directores, así como personal de la supervisión que está integrada por el supervisor, tres ATP y dos administrativos, la función del Consejo Técnico es organizar las actividades académicas, sociales, culturales y deportivas en la zona escolar. Además, se busca la coordinación con el comité delegacional DI-111, a fin de mantener una solidez en las actividades programadas. Las reuniones del Consejo se realizan periódicamente, lo que permite la toma de decisiones, para ello, cada ciclo escolar se establecen comisiones destinadas a las diferentes actividades.

7.3.2. Actividades realizadas por docentes y ATPs de la zona

Se hicieron entrevistas a directores, profesores y supervisores, con el fin de identificar y rescatar las actividades que como zona realizan, buscando aquellas en las que se trabajan aspectos relacionados con la lengua y cultura p'urhépecha, se encontraron varias actividades, algunas vinculadas a los programas propuestos desde la Secretaría de Educación en el estado y otras propias de la zona. Una actividad muy relevante fue el diagnóstico realizado por los ATPs, en el que se identifican las habilidades lingüísticas en L1 y L2.

a) Diagnóstico de desarrollo de habilidades lingüísticas en español y lengua indígena en alumnos de la zona escolar 509

La supervisión escolar es la encargada directa del funcionamiento de las instituciones educativas por ello realiza talleres de formación continua enfocadas a las necesidades detectadas en los diagnósticos. Al respecto, en el cierre del periodo pasado (2019) se realizó como cada año la valoración del desarrollo de competencias en las diferentes áreas del conocimiento en todos los alumnos, en donde en relación al uso de la lengua indígena y español se obtuvieron resultados, que invitan a los docentes a poner un mayor énfasis en estas áreas de competencia comunicativa.

Instrumentos de evaluación

Los instrumentos de evaluación fueron realizados por personal de la supervisión, quienes contemplaron los alcances que los alumnos deben lograr de acuerdo con el grado en el que se encuentran cursando, tomando como referente el plan y programa educativo nacional y los contenidos desarrollados por medio de las siete líneas de formación, marcados en el Programa de educación primaria para pueblos originarios en Michoacán (PEPPOMICH).

El instrumento de evaluación para la asignatura de español correspondiente a primer grado fue de 20 reactivos de opción múltiple y algunas de relación; para la evaluación de las competencias académicas en lengua indígena se utilizaron 16 reactivos de opción múltiple y 4 reactivos con respuestas abiertas para la valoración de la escritura en lengua indígena. Para la asignatura de español referente a segundo grado se utilizaron 11 reactivos de opción múltiple y 9 de complementación y para la evaluación de las competencias académicas en lengua indígena se aplicaron 13 reactivos de opción múltiple y 7 de preguntas abiertas para la valoración de la escritura. El instrumento de evaluación para la asignatura de español y lengua indígena correspondiente a tercero, cuarto, quinto y sexto grado se utilizaron 20 reactivos de opción múltiple para cada asignatura, con una escala de 4 probables respuestas.

Participantes

La población participante fue de 2,214 alumnos de los cuales 1,101 fueron hombres y 1,113 mujeres, pertenecientes a las 10 escuelas de la zona escolar 509 ubicada en la cañada de los

11 pueblos en donde se atienden a 7 comunidades indígenas, iniciando con Carapan, Tacuro, Ichán, huáncito, Zopoco, Santo Tomás y Acachúen.

En el diagnóstico participaron 125 grupos de las diferentes escuelas pertenecientes a la zona escolar, en donde al analizar los resultados con el uso de programas estadísticos (SPSS) se obtuvo mediante el análisis de frecuencias, que el promedio general de las tres asignaturas fue: la moda de 3.9, con un mínimo de .60 y un máximo de 6.10. En la asignatura de español como L2 la mayor parte de los alumnos se encuentra en un rango de 4.19 a 5.03 en una escala de 0 a 10 (Figura 53).



Figura 53. Resultados de la evaluación del español en alumnos de la zona escolar 509. Elaboración propia con datos de la supervisión escolar

En relación a la asignatura de LI el rango en el que se encuentra la mayor parte de alumnos es entre 2.07 y 3.06, en una escala de 0 a 10. Las modas para la asignatura de español como L2 son de 4.20 y en LI de 3 (Figura 54).

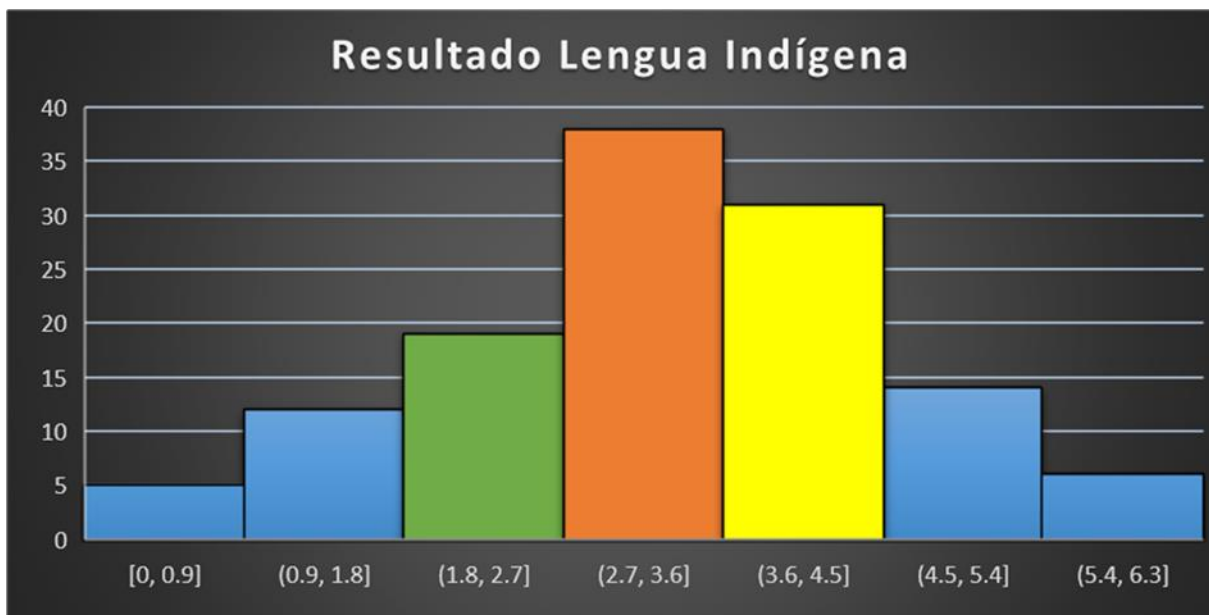


Figura 54. Resultados de la evaluación de la LI en alumnos de la zona escolar 509. Elaboración propia con datos de la supervisión escolar

De acuerdo con el análisis de resultados se concluye que la situación actual de la LI se encuentra en una clara desatención en cuanto a la lectura, escritura, y la comprensión lectora, ya que los reactivos eran escritos y tendrían que ser complementados con la comprensión de la pregunta, mediante opciones de respuesta y en algunos casos de complementación.

b) Taller de enseñanza de la lengua indígena “*Arhintani ka Karhani P’urhepecha Jimbo*”

Los resultados del diagnóstico fueron analizados por el consejo técnico, a partir de ello se realizan trabajos en relación al fortalecimiento de la LI. En el periodo escolar 2019-2020, se inició con el taller de enseñanza de LI, impartida por el sector 02 Cherán llamado “*Arhintani ka Karhani P’urhépecha Jimbo*”, impartida por el Mtro. Guillermo Baldovinos Jacinto, quien mediante módulos brinda atención a los maestros que atienden a los grupos de primer grado, así como a los ATP de las diferentes zonas escolares pertenecientes a este sector. En la zona escolar 509 estos talleres los reciben los ATP y lo replican a los maestros de primer grado.

Los talleres están distribuidos en cinco módulos en los que se desarrollan propuestas para la escritura en p’urhépecha, el primer módulo se realizó en el mes de agosto antes del inicio del periodo escolar, posterior a ello se han realizado los siguientes módulos, en donde la

invitación se realiza a docentes que atienden primer grado, sin embargo se ha registrado poca asistencia a los talleres (el segundo taller, registró una asistencia no mayor a 30 docentes) la dinámica de los trabajos en estos talleres consiste en que los maestros compartan su experiencia en la aplicación de las estrategias adquiridas en los talleres previos, valorando los alcances y las dificultades presentadas en la aplicación.

Cada docente presenta evidencias del desarrollo de sus actividades, en este escenario algunos maestros manifiestan la dificultad de la aplicación de los trabajos, debido a que hay comunidades que ya no hablan la lengua y esto dificulta el intercambio de experiencias en LI, al respecto alguno de los participantes externa, que la enseñanza de la escritura no es valorada por las propias autoridades del sistema educativo, “cuando se realiza la olimpiada de conocimientos, la LI sólo se contempla a nivel sector, a nivel estado ya no se abordan contenidos en LI ”el comentario entró en debate dentro del taller en donde los docentes manifestaron que esto afecta el uso de la LI pues los mismos padres de familia ya no quieren que se les enseñe a los niños.

Sin embargo, la riqueza de trabajos presentados en estos talleres da cuenta de que los docentes de acuerdo con sus alcances realizan su mayor esfuerzo, desde planear actividades de acuerdo a la propuesta hasta la aplicación en el aula. También se registra que los mismos docentes no están acostumbrados a trabajar completamente en LI, pues, uno de los requisitos para el desarrollo de este taller, es no usar el español y esto ocasiona que algunos docentes se molestaron durante el desarrollo de las actividades pues no se les permitía hablar en español y se observaba que de manera general los docentes desarrollan en menor medida su expresión en púrhepecha, salvo algunos que por naturalidad tenían una fluidez nata que se observaba en el taller. El tallerista manifiesta “es necesario que hablen y escriban en LI, ¿cuántos años llevan en educación indígena y no han logrado hablar la LI?” este comentario inquietó a algunos asistentes; uno se retiró del taller.

c) Talleres de lectura y escritura en la zona escolar 509

En cuanto a la reproducción de los talleres antes mencionados, en la zona escolar, se convoca a todos los docentes de primer grado, mismos que reciben la capacitación por parte de los ATP de la zona y en ocasiones el personal del sector acude a impartirlo

personalmente, al igual que en los talleres del sector, también en la zona hay docentes que tienen dificultades para expresarse en LI porque no son hablantes, sin embargo, realizan sus esfuerzos para comunicarse en LI. En relación a lo anterior se ha estado valorando la posibilidad de no asignar grupos de primer grado a docentes que no dominen la lengua, pues en esta zona escolar la mayoría es hablante de LI y el primer año de educación básica es el ideal para la adquisición de la lectura y escritura.

e) Talleres de la Dirección de Educación Indígena en el Estado de Michoacán

En cuanto a cuestiones académicas se refieren el departamento de educación primaria del medio indígena, convoca al inicio de ciclo escolar a los jefes de sector, supervisores y ATP pertenecientes al medio indígena a capacitaciones en relación a los trabajos proyectados para el ciclo escolar, en este ciclo las capacitaciones se realizaron en agosto del 2019 a fin de dar a conocer los lineamientos y cambios en el sistema educativo de acuerdo al proyecto de nación denominado. La Nueva Escuela Mexicana (NEM), la cual promueve una política inclusiva en educación, ponderando ante todo el interés superior de niñas y niños. Al respecto se reconoce la educación inicial y se amplía la obligatoriedad de la educación hasta nivel media superior y superior.

Dentro de los talleres de capacitación continua se exhortó a continuar con los trabajos correspondientes al proyecto alternativo, PEPPOMICH, en donde de acuerdo a la NEM se promoverán los proyectos regionales que se emprenda en las comunidades con población indígena, buscando en los educandos un aprendizaje situado de acuerdo con los contenidos comunitarios. El proyecto alternativo sugiere un trabajo por proyectos bimestrales que tendrán una transversalidad en sus contenidos, tomando en cuenta las siete líneas de formación: Lengua, Etnomatemáticas, Vida y Naturaleza, Cosmovisión y Valores, Tecnología Tradicional, Medicina Tradicional e Historia y Territorio.

Los trabajos presentados por la dirección de educación indígena en el estado se replicaron en la zona escolar 509; los encargados de impartirlos fueron el personal adscrito a la supervisión. En esta zona se dividieron los grupos por grado escolar, para facilitar la comprensión del material a revisar, la asistencia a los talleres fue del 100% de los docentes, destinando para dicha actividad dos días, en donde el interés y participación de los maestros

se mostró en los diferentes grados, sobre todo porque se generan buenas expectativas en relación al nuevo gobierno, ya que este promueve una estabilidad laboral en los trabajadores de la educación.

f) XXI Congreso Pedagógico de Educación Indígena

La supervisión escolar en coordinación con el comité delegacional de manera interna participa, organiza, selecciona y brinda asesoría, a los docentes que presentan trabajos al congreso pedagógico de educación indígena. El proceso de selección para la presentación en las tres líneas convocadas por la dirección de educación indígena, consistió en una participación interna, en donde los docentes que presentaron trabajos fueron aquellos que obtuvieron los mejores promedios en la evaluación diagnóstica aplicada a los grupos por la supervisión escolar al final del periodo escolar 2018- 2019. Con este criterio y buscando reconocer a los maestros que se esfuerzan por el desarrollo académico de los educandos, se llevó a cabo un concurso interno; la presentación de trabajos se realizó en las oficinas de la supervisión participando siete ponencias.

Las ponencias seleccionadas fueron enviadas al congreso en donde se presentaron. La primera ponencia fue de la supervisión escolar en la temática: La situación actual del uso y la enseñanza de la lengua originaria como L1y/o L2; la segunda ponencia corresponde a las experiencias sobre las necesidades del uso y enseñanza de las lenguas originarias como L1 y/o L2; y la tercera ponencia la presenta la delegación sindical dentro de la línea de formación en relación a los procesos metodológicos y didácticos para la enseñanza de las lenguas originarias dentro del aula como L1 y/o L2 enseñanza de la lengua p'urhépecha.

La primera ponencia refiere los resultados del diagnóstico aplicado a la zona en relación al desarrollo de las habilidades lingüísticas en español y p'urhépecha, la segunda ponencia da a conocer la experiencia de los docentes en la aplicación del proyecto alternativo con el desarrollo del tema artes y oficios; en relación a la tercera ponencia se presenta una propuesta metodológica para la escritura en LI, asociado al tema de la vestimenta tradicional.

El XXI congreso pedagógico realizado en noviembre del 2019 aporta propuestas metodológicas para la enseñanza de las lenguas indígenas en el estado de Michoacán, así

como materiales didácticos que pueden ser empleados en los salones de clase, por ello es conveniente la sistematización de los trabajos presentados y que estos sirvan como insumos en el fortalecimiento y seguimiento del proyecto alternativo.

g) Proyectos Culturales en la Zona 509

En relación a las actividades culturales, la zona escolar 509 realizó el concurso de juegos tradicionales en la comunidad indígena de Huancito en donde se contemplaron el juego de *huarhukua*, *trurhumpa ka t'iki o katiasi Inchaatsitakua o jatsiitsitakua chanakua*. Cada centro escolar presentó un equipo de *huarhukua* y jugadores de trompo y balero por grado escolar, las reglas del juego se establecieron en la reunión previa y se asignaron jueces para cada una de las actividades programadas.

Los maestros, alumnos y padres de familia se mostraron entusiastas con el concurso de juegos tradicionales, se logró la participación de todas las escuelas, en donde tanto niños de primero como los de sexto grado mostraron sus destrezas y habilidades en los juegos realizados, los padres de familia se integraron a las actividades de forma activa, pues ayudaron a sus hijos en la indumentaria y en la preparación de alimentos, como es característico en las comunidades indígenas, las madres de familia ofrecieron antojitos a los asistentes al evento, en donde acudieron personas de las distintas comunidades de la cañada de los once pueblos.



Imagen 13. Encuentro del juego de huarhukua en la zona escolar 509. Autor E.M.B.

h) La delegación sindical D-I-111 de la cañada de los once pueblos.

En relación a las actividades del comité delegación D-I-111, se realizan actividades tanto académicas como sociales, culturales y deportivas en coordinación con la supervisión escolar, por ello esta es una de las zonas que por años ha mostrado una resistencia firme en contra de los abusos del estado no solo con el magisterio sino con la población en general, pues la mayor parte de los docentes son personas indígenas que viven y sienten la opresión del estado por ello se solidarizan tanto en acciones comunales como en las del propio magisterio democrático en defensa de los derechos de los trabajadores y la educación.

Características educativas de cuatro comunidades

Para llevar a cabo la observación y registro se utilizó una guía de observación (Anexo 2) con las categorías que se describen para cada docente, escuela y cada comunidad. Se hicieron observaciones en las escuelas, en centros de salud, iglesias y en las calles. También se hicieron entrevistas a los actores clave en los distintos espacios. Si bien la zona está integrada por más comunidades, se decidió solo considerar cuatro por ser representativas de la región. La información se organiza, describiendo la población, uso de la lengua en distintos contextos como el centro de salud y las prácticas religiosas, tipo y cantidad de instituciones educativas, características de las escuelas, prácticas más relevantes y uso de la lengua en la escuela.

7.3.3. Zopoco y el uso de la lengua indígena en los diferentes contextos

a). Población y características generales de la comunidad.

De acuerdo con los datos INEGI, (2015) el municipio de Chilchota cuenta con 39,035 habitantes. La comunidad de Zopoco, parte de este municipio, tiene 2,642 habitantes de los cuales se reportan 1, 291 hombres y 1, 351 mujeres. En esta comunidad la mayor parte de las personas son hablantes de LI, la fuente de empleo más vista en los últimos años son los trabajos temporales en los campos agrícolas en donde acuden tanto hombres como mujeres.

Al recorrer la comunidad se puede observar que existen desigualdades sociales en diversas situaciones, en cuanto a vivienda se observan algunas construcciones con todos los servicios, sin embargo, la mayor parte de casas habitadas están en obra negra, algunas en condiciones poco adecuadas para estar habitadas, hechas con materiales de desecho y con piso de tierra, las familias viven en hacinamiento con más de un núcleo familiar.

Existen calles que aún no han sido pavimentadas, no existe un sistema de drenaje funcional en la comunidad, y no todas las casas cuentan con agua entubada, por ello muchas familias se ven en la necesidad de salir a lavar a otras comunidades cercanas en donde hay corrientes del río. En horarios de clases se pueden observar niños en la calle que no acuden porque los padres salen desde la madrugada a los campos agrícolas y los dejan al cuidado de sus hermanos o de algún familiar, el abandono por situaciones de trabajo es más notorio en la actualidad en estas comunidades.

La educación inicial no se promueve, al igual no todos los niños acuden a educación preescolar por ello los problemas académicos se acentúan cuando los niños ingresan a educación primaria sin alguna preparación previa. Lo anterior dificulta el trabajo del docente pues desde el ingreso a primer grado atienden a una diversidad no solo lingüística, también de desarrollo cognitivo.

b). Uso de la lengua indígena en la comunidad

Al recorrer la comunidad se puede escuchar la fluidez y naturalidad con la que las personas se comunican en LI, tanto los adultos como los menores, también se escucha el anuncio de

los productos en venta por medio del perifoneo, este también se realiza en LI. No obstante, todo lo escrito, solo está en español, lo que se observa en la publicidad de tiendas y calles.

Las mujeres jóvenes ya no portan la vestimenta tradicional, ya usan ropa de uso común en otros contextos. En las personas adultas solo se aprecia en las fiestas de la comunidad; en relación a los hombres estos ya no portan su vestimenta tradicional ya solo en la presentación de alguna danza o en algún evento cultural.

Se pudo observar una actividad en relación a concientización sobre la contaminación ambiental, la cual fue organizada por las escuelas en coordinación con el sector médico, al respecto se realizó un acto conmemorativo y un pequeño desfile, mostrando carteles en donde se hace la invitación a la comunidad a no contaminar más el medio ambiente, el acto se realizó en la plaza de la comunidad. El desarrollo del evento fue en forma bilingüe en LI y español, buscando con ello que la población recibiera la invitación a no contaminar más el medio ambiente, sin embargo, todos los carteles que portaron los alumnos de las escuelas estuvieron escritos en español. Como se observa en la (Imagen 14).



Imagen 14. Anuncios publicitarios elaborados por los alumnos en una campaña para la erradicación de la basura dentro de la comunidad de Zopoco. Autor. E.M.B.

c). El uso de la lengua indígena en el centro de salud

Como parte de la documentación del uso de la LI se visitó el centro de salud de la comunidad la cual pertenece a la Secretaría de salud, en ella se observó que no existen señalamientos, publicidad o indicaciones escritas en LI (Imagen 15), la enfermera es

bilingüe pero el médico no habla la LI, se realizó una pequeña entrevista con el doctor y él refiere que es de una población no hablante y que no entiende ni habla la LI, que solo llegó a la comunidad a brindar su servicio social.

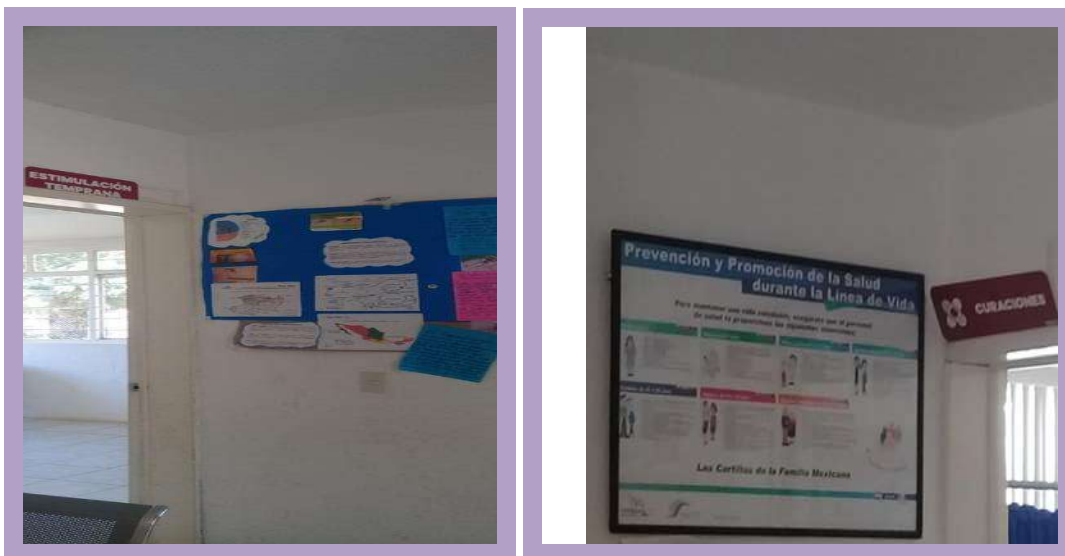


Imagen 15. Carteles informativos en el centro de salud de la comunidad de Zopoco. Autor E.M.B

c). El uso de la LI en actividades eclesiásticas

En relación a la religión, la mayor parte de las personas pertenece a la católica, aunque ya se aprecian otras corrientes religiosas, en donde la evangelización es mayormente en español, el sacerdote que oficia misa lo realiza en español, sencillamente una persona que no hable o no entienda el español no podría participar en una misa, las invitaciones, lecturas de la biblia, bendiciones y demás actos religiosos se realizan en español. Una de las más grandes celebraciones en la región es la fiesta en honor “al cristo”, que se lleva a cabo en el mes de septiembre en donde se realiza una procesión en todo el pueblo en la cual acuden no solo los pobladores, también las peregrinaciones de las comunidades vecinas. En este evento todo el recorrido se realiza en español y es el medio por el cual los creyentes se hacen partícipes en los rituales religiosos.

d). Instituciones educativas en la comunidad de Zopoco

Las instituciones educativas que se encuentran laborando en esta comunidad de Zopoco son: la escuela de educación inicial “Karani”, la escuela de educación preescolar “Federico

Froebel”, la escuela de educación primaria Indígena “Ricardo Flores Magón”, la escuela de educación primaria federal “Cuauhtémoc” y la escuela telesecundaria Estv16 368; el total de alumnos inscritos tomando en cuenta todas las instituciones educativas es de 767 alumnos tal y como se aprecia en el siguiente gráfico en donde además se muestra la cantidad de alumnos, docentes y grupos (Figura 55).

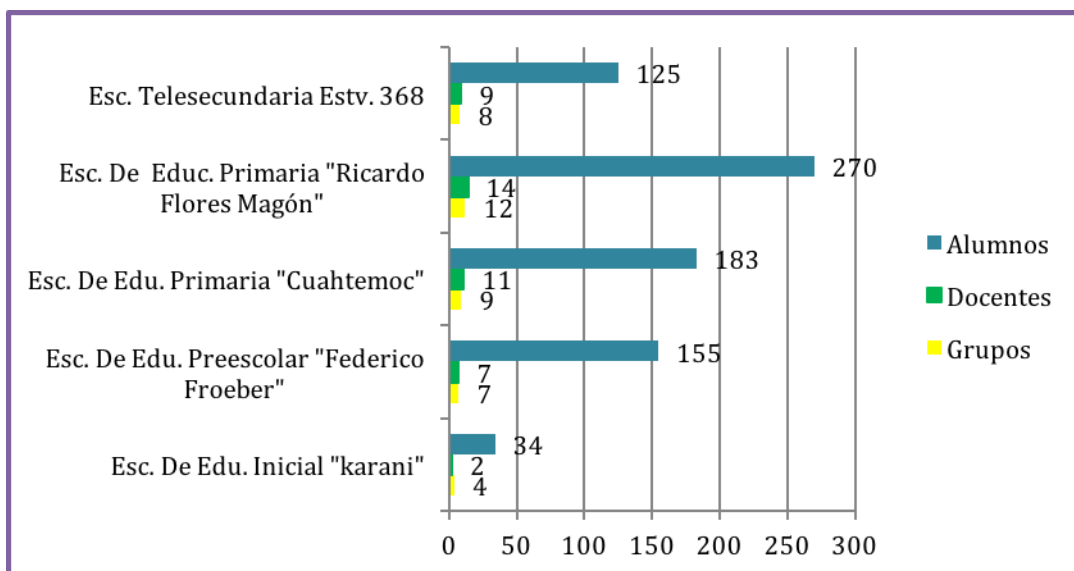


Figura 55. Instituciones educativas de la comunidad de Zopoco. Elaboración propia con datos del INEE, 2015

Las escuelas antes mencionadas corresponden a educación básica, la población no cuenta con escuelas de educación media superior o superior. Los habitantes que desean continuar sus estudios a este nivel se ven obligados a salir de su comunidad. Los datos que se refieren en la siguiente gráfica se muestra que inclusive, en el nivel de educación básica no todos los estudiantes que concluyen su educación primaria continúan con el nivel de secundaria. En sexto grado egresan alrededor de 35 a 40 alumnos de cada escuela, lo que genera que de ambas escuelas se concentre de 70 a 80 estudiantes. Por lo anterior, si el registro de la escuela secundaria es de solo 125 alumnos, entonces solo ingresan el 60% de estudiantes a educación secundaria. Entre las razones más comunes de este factor se encuentra la inserción laboral a temprana edad, condicionada por la pobreza en que se vive en estas comunidades. En términos concretos 6 de cada 10 jóvenes en edad escolar ingresan a secundaria tal y como se muestra en la (Figura 56).

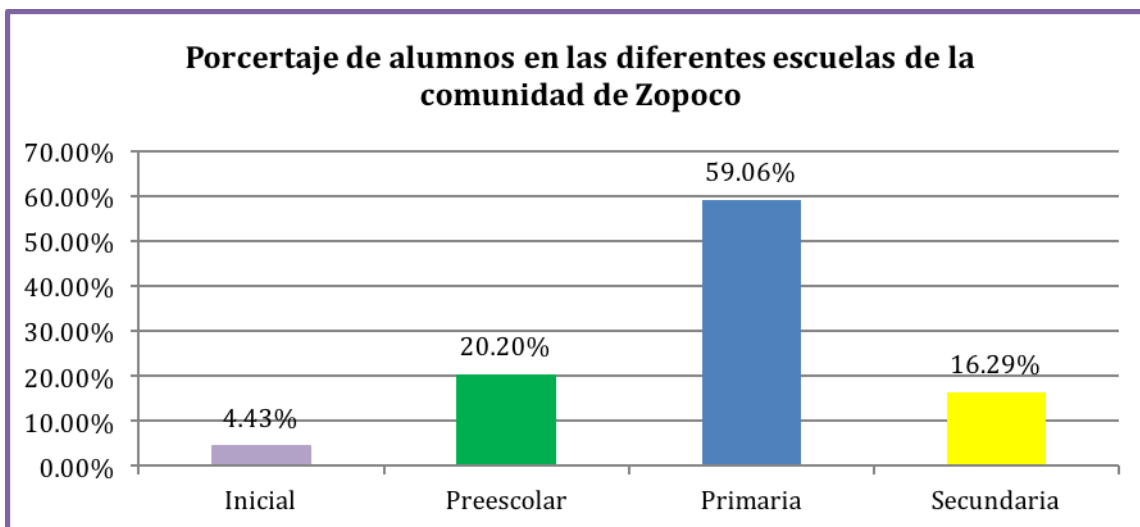


Figura 56. Porcentaje de alumnos por nivel educativo en la comunidad de Zopoco. Elaboración propia con datos del INEE, 2015

e). Escuela primaria bilingüe “Ricardo Flores Magón” Características generales de la escuela

Dentro de esta comunidad se realizaron observaciones en la escuela primaria bilingüe “Ricardo Flores Magón” esta escuela es de organización completa en ella laboran 16 docentes, 8 hombres y 8 mujeres, la matrícula de alumnos es de 277 alumnos, 136 hombres y 141 mujeres. La escuela se encuentra a bordo de la carretera nacional Uruapan-Zamora cuenta con dos grupos para cada grado, disponen de salones para cada grado, la dirección, sala de cómputo, baños, cocina-comedor y la cancha de básquetbol, techada recientemente. En el periodo escolar 2018-2019 se registra una matrícula de 40 alumnos en primer grado de primaria y 39 alumnos en sexto de primaria.

Esta escuela alberga la mayor parte de alumnos de educación primaria, es una de las escuelas que obtiene los mejores lugares en aprovechamiento, actividades cívicas, sociales, culturales y deportivas (concurso conocimientos, escoltas, banda de guerra y *Huarukua ka turhumbu chanakua*) que se realizan dentro de la zona escolar 509. En las actividades que se llevan a cabo al interior del centro educativo se observa que existe una organización y participación de todos los docentes, las maestras y maestros cuentan con sus equipos de básquetbol y también tienen un club de danza en el que participan todos, incluyendo el

director de la escuela; en todas las actividades se ve el compromiso y dedicación de los docentes (Muestra de una actividad anterior de danza, (Imagen 16).



Imagen 16. Danza el pescado por el personal docente de la escuela primaria Ricardo flores Magón de la comunidad de Zopoco. Autor. E. M.B.

f) Observaciones generales a la escuela

La visita a la escuela se realizó mediante previa calendarización y autorización de la supervisión escolar. Al realizar actividades de registro y observación en la comunidad de Zopoco, el director a nombre del personal pidió una explicación detallada de lo que se realizaría en la escuela, debido a que en reunión previa a la visita los docentes solicitaron que se explicarían los objetivos de la observación así como la autorización de los trabajos que se realizan en esta escuela, el acontecimiento anterior es relevante ya que muestra el interés de los docentes por conocer lo que se está realizando, a fin de no continuar siendo objetos de estudio como lo comenta el director, sobre todo el interés de ellos es que se realicen actividades reales que le favorezcan a la escuela y no solo se registre y no se reporten resultados. Dentro de los comentarios se aprecia el desinterés por la LI ya que se argumenta que esta no les ha servido en la cuestión académica.

Uso de la LI fuera de los salones de clases

En la entrada a la escuela se puede apreciar que las madres de familia que llevan a sus hijos a la escuela, la mayor parte, hablan en p'urhépecha y la comunicación que entablan con sus hijos se realiza con toda la naturalidad. En la escuela se cuenta con un comedor que ofrece desayunos antes del inicio de clases, la preparación de alimentos está a cargo de las madres de familia y el costo de recuperación es módico, en el comedor se sientan las madres con sus hijos. En el diálogo de los docentes con las madres se escucha el p'urhépecha y algunos casos el español, cuando las madres de familia o los niños se dirigen a un docente él contesta en español. Entre los docentes la comunicación es en español completamente, en esta escuela la mayor parte de los maestros domina la LI, sólo dos no lo hablan, son de comunidades no hablantes, pero por los años que llevan de servicio logran entender la LI, pero contestan en español. La comunicación con las autoridades educativas y civiles de la comunidad es completamente en español

g). Señalamientos y textos informativos en la escuela.

El periódico mural se elabora en español, los señalamientos e indicaciones son en español, en forma oral y escrita, pues durante el receso se observa que las indicaciones para salida, formación e ingreso a los salones son en español mediante el uso del perifoneo. En el receso los niños realizan sus compras, el diálogo de ellos con las vendedoras es en LI, con las madres de familia que le llevan sus alimentos a sus hijos en su mayoría es también en LI, la comunicación cambia al uso del español al dirigirse con un docente.

h). Comunicación y convivencia durante el receso

Los niños se agrupan para jugar durante el receso y entre ellos el diálogo es en LI, los juegos son tradicionales, como trompo y la *huarukua* puesto que se acercaba el concurso de juegos tradicionales en la zona (Un evento anterior sobre el juego, Imagen 17). Los niños jugaban con naturalidad pues son los juegos más comunes fuera de la escuela. Durante el receso los niños se entregan a convivir, en su mayoría las expresiones son en LI, las personas que venden también dialogan con los que compran en lengua indígena les preguntan “¿*ambe ia?*” (que ocupan), los niños preguntan “¿*nenari pashini*” (¿cuánto cuesta?), “*inskurini ini*” (dame eso).



Imagen 17. Juego de huarhukua en la escuela primaria Ricardo flores Magón de la comunidad de Zopoco. Autor E. M.B

Se registró una reunión de madres de familia en donde el docente dirige la reunión en español, “*la mamá del niño Jorge ¿si está aquí?*” el maestro menciona uno por uno los pendientes de los niños, felicita a los niños en cuanto a la cooperación de la cocina, se escuchan murmullos entre las madres de familia preguntando “*maria t’u hurhaia*” (maría va a bailar) preguntando que, si su hija participará en una danza, el maestro contesta en español, “*después le informo*”.

i). Registro y observaciones dentro del salón de clases de tercer grado

Las observaciones realizadas en este centro fueron en tercer grado, en donde se observa una asistencia de 17 niños, 8 hombres y 9 mujeres, en el salón de clases las clases del maestro son en su mayoría en español salvo algunas explicaciones en purépecha, el saludo con es en español. El docente frente a este grupo, cuenta con 15 años de servicio y es egresado de la ENIM, su planeación didáctica está elaborada en español, entiende y habla la LI; pero en los trabajos realizados en el aula tales como el dictado y escritura de oraciones se realizan en español, en ello se aprecia que no todos los niños realizan las actividades puesto que tienen dificultades para escribir, por ello el maestro escribe las oraciones en el pizarrón en donde los niños realizan el copiado, lo anterior es verificable pues se puede ver que el

registro de oraciones en la libreta no lo realizaron cerca de la mitad de alumnos y se quedaban sin escribir mientras el maestro dictaba.

También se observa que hay niños con dificultad visual, unas pequeñas se acercan al pizarrón para realizar el copiado, escribe en su mano la palabra “*ratón*” y la transcribe a su libreta. Al igual que se registran dos niños zurdos que no contaban con las butacas apropiadas para realizar sus actividades académicas. Los contenidos desarrollados en las clases son enfocados en los libros de texto gratuito, de acuerdo con el plan y programa de estudios nacional en su mayoría, sin embargo, si se abordan algunos contenidos del proyecto alternativo como lo es la elaboración de piñatas. Los aprendizajes se evalúan en español, por ello esta lengua es la ponderada para la adquisición de conocimientos, la LI sólo se utiliza para preguntar o compartir alguna experiencia de un contenido local.

Los niños entre ellos hablan en LI se escuchan algunas expresiones como “*maestru calificaricherini*”, cuando se expone el seguimiento de la elaboración de la piñata uno de los niños menciona “*¿maestru indeni úa tamu perani?*” e insiste “*¿maestru indeni úa tamu perani?*” (eso lo puedo poner aparte) y el maestro a la segunda pregunta contesta, “*joo*” (contestando de manera afirmativa a la pregunta). El maestro comenta en español en que épocas se usan las piñatas y les pregunta a los alumnos que dentro de la comunidad cuando se usan las piñatas, una de las niñas le contesta “*San Juan jimbo*” y ella menciona toda la narración del uso de las piñatas en la comunidad, dice que las hacen las mujeres para sus novios y las cuelgan hasta que el novio las recoge, al mencionar cómo se recogen las piñatas, una pequeña comenta “*cabaiuecha jinguni nirani*” (van a caballo) toda la narración es en LI, pues es parte de la propia experiencia.

Cuando el maestro pregunta el proceso de elaboración de la piñata en español y los niños complementan en p’urhépecha, el maestro se ve forzado a complementar en lengua indígena, y termina diciéndoles a los niños “*karantsi je imani ishi eska’tsi cha pensarini jaka, eska inde isi ukorheshingka ka ambe urakueski*” (escriban lo que ustedes piensen, de cómo se hacen y qué se usa). El maestro identifica perfectamente de su grupo a los niños que hablan español y a los que hablan la LI y para invitarlos a trabajar a cada uno les habla en la lengua que más hablan. Pero de manera general les da indicaciones en español. Hay

niñas que no hablan completamente el español y se dirigen sin miedo en lengua indígena con sus compañeras y dialogan de forma natural.

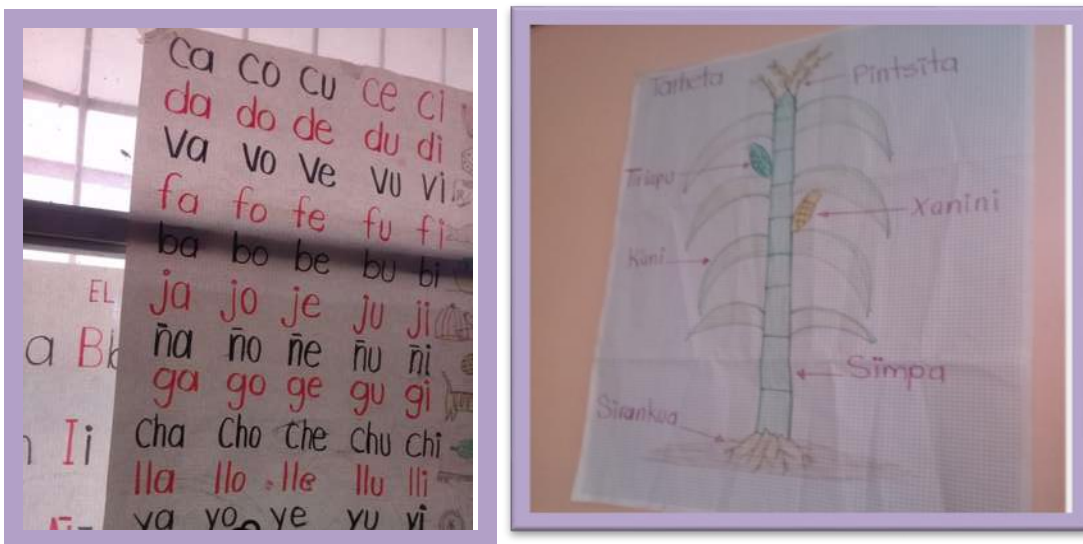


Imagen 18. Material didáctico de apoyo dentro del salón de clases del grupo de segundo grado. Autor E. M. B

En este grupo no se realizó ningún dictado, lectura ni escritura en lengua indígena, en el horario de clases se encuentra una asignatura de la lengua p'urhépecha, solo los viernes. La mayor parte del horario de clases está centrado en las asignaturas de español y matemáticas, después en ciencias naturales, y Michoacán la entidad en donde vivo el desarrollo de las 4 asignaturas mencionadas en su mayoría es en español, salvo algunas indicaciones son las que se realizan en p'urhépecha. De manera general no se promueve el uso de la LI en el salón de clases, se hace uso limitado de ella, la mayor parte del diálogo dentro del aula es en español. En la signatura de matemáticas la planeación marca el trabajo con fracciones, pero los niños no han logrado el desarrollo de ellas por lo que se trabajan sumas y restas, lo que indica que el desarrollo académico de los niños tiene un retraso considerable El material de apoyo es en español y algunos en p'urhépecha (Imagen 18).

j). Características lingüísticas en los alumnos

La mayoría de los niños habla y entiende la LI salvo uno que tiene dificultades para hablarlo pues su madre no es de la comunidad, a su vez, todos los niños entienden el español, podríamos aseverar que en este grupo no se aprecian alumnos monolingües en LI, solo el que tiene madre que no es de la comunidad se comunica en español y entiende pocas

palabras en p'urhépecha. Los niños se muestran respetuosos con el alumno que no entiende el p'urhépecha, no se aprecia discriminación en este sentido, como todos hablan el español, se comunican con él en esa lengua. El diálogo entre los alumnos es mayormente en su lengua materna (p'urhépecha)

k). Materiales didácticos

Los alumnos cuentan con los libros de texto gratuito de la SEP, el docente se apoya en ellos para las actividades que realiza, estos libros están elaborados completamente en español, el material de apoyo como láminas, carteles, rol de aseo, horario, reglamento están escritos en español, en LI sólo se aprecian dos carteles uno sobre los números en p'urhépecha y la otra sobre las partes de la milpa, que viene siendo un tema abordado en el proyecto alternativo, al realizar observaciones en las libretas de los alumnos se aprecian pocos textos de palabras en p'urhépecha, la mayor parte de trabajos son redactados en español. Adicionalmente el maestro utiliza un libro de guía externa que hizo comprar a los alumnos, como apoyo educativo, el cual también es en español, pues refiere que hay varios alumnos que no desarrollan la lectura y la escritura en este nivel (Imagen, 19).

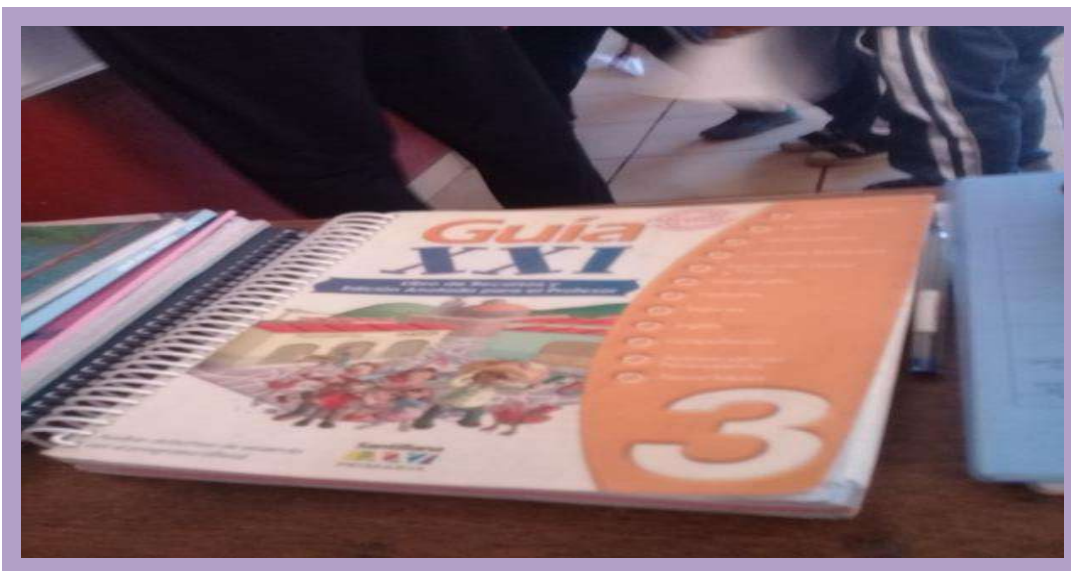


Imagen 19. Libros de apoyo en el salón de clases, grupo de tercer grado. Autor E.M.B.

Observaciones dentro del salón de segundo grado

En este grupo se tienen 23 alumnos, 13 niños y 11 niñas, la docente frente a grupo tiene 42 años y cuenta con 22 años de servicio, es egresada de la UPN, la docente es bilingüe, pero se comunica mayormente en español. Las clases e indicaciones son en español, se le dan más horas a la asignatura de español y matemáticas mientras a la de LI solo se le destina una hora dentro del horario el día viernes, el dictado, la lectura y escritura son en español, la mayor parte de niños sigue las indicaciones de la maestra, entre los niños se comunican en LI entre murmullos se alcanza a escuchar “*onharhitakorhe jimboka Cecilia copiariixaka*”, lo que en español se traduce como, (esconde tu trabajo porque Cecilia está copiando).



Imagen 20. Textos informativos dentro del salón de clases del grupo de segundo grado. Autor E. M. B.

Los niños se ayudan entre sí cuando no alcanzan a escuchar el dictado de la maestra, la maestra tiene una voz de mando muy fuerte y logra la atención de sus alumnos, cuando los niños no entienden las indicaciones del maestro murmuran entre ellos y se ayudan mutuamente unos con otros. La mayor parte de los niños sigue las indicaciones de la maestra y el rendimiento académico en la mayoría es acorde al grado, sin embargo, sí hay algunos niños con rezago educativo que se identifican claramente pues los propios alumnos los señalan diciendo “*él no sabe*”. Al visualizar los trabajos de la libreta estos mayormente se encuentran escritos en español, durante las observaciones no se registró ningún dictado, escritura o lectura en LI, ni trabajos relacionados con el proyecto alternativo.

El uso de la LI en el salón de clases se usa para explicar a los niños el seguimiento, cuando los niños se quedan rezagados en las actividades, las evaluaciones se realizan en español. Cuando la maestra percibe que algún niño no le entiende, les repite en p'urhépecha el proceso “*Víctor hay que doblarlo a la mitad para que salgan cuatro pedazos, “menderu inde ma pedasuni tsikakiaje teru’kani”*”. (de nuevo ese pedazo dóblenlo a la mitad). Después de cortar el popote los pone a hacer tres bolitas de plastilina y les indica en español cómo lo van a realizar y para complementar el tamaño les dice “*Ariini k’erati era*” (mira como de este tamaño) y les muestra el tamaño. El dominio de la LI en estas comunidades es vital puesto que muchos niños no logran comprender las indicaciones en español.

l). Diversidad lingüística

En este grupo la mayoría de niños habla la LI, solo se registran dos una niña y un niño que no la hablan, uno de ellos es hijo de maestro, entre los niños del grupo no existen diferencias puesto que la comunicación es en español y LI; dentro del salón, no se aprecia discriminación entre los que no hablan la LI, pues la mayoría es bilingüe, no se registra ningún niño monolingüe en LI.

m). Materiales de apoyo

El material didáctico de apoyo principal, son los libros de texto gratuito, los carteles, horario de clases, rol de aseo y láminas, todos están en español. La disciplina y el seguimiento del trabajo de este grupo es bueno, cuando se realizan actividades la mayoría de alumnos cuenta con el material necesario para participar en la clase algo que no se observa en otros grupos, existe un seguimiento de acuerdo a la planeación didáctica que la docente tiene contemplado, también se ve que ella va preparada pues tiene conocimiento amplio de la asignatura que se está trabajando, así como el material que se requiere para realizar las actividades programadas.

7.3.4 Comunidad indígena de Acachuén.

a). Población y Características generales de la comunidad

La comunidad indígena Acachuén cuenta con una población de 2,460 habitantes en donde 1,168 son hombres y 1,292 mujeres, esta comunidad es una de las que promueve más el desarrollo educativo, gran parte de los jóvenes salen fuera a continuar sus estudios, se aprecia un desarrollo proporcional dentro de la comunidad, la urbanización y los servicios básicos se aprecian en un estado de desarrollo equitativo; dentro de la comunidad la mayor parte del centro se encuentra con material de asfalto y se aprecia que la organización comunal funciona.

b). Instituciones educativas en la comunidad

Las escuelas que se encuentran laborando en esta comunidad, son de educación inicial, preescolar, primaria y secundaria, con una población estudiantil de 685 alumnos inscritos en las diferentes instituciones educativas de la comunidad, no contabilizando a aquellos estudiantes que salen fuera de la comunidad (Figura 57 y 58). En esta comunidad se encuentra establecida la escuela secundaria intercultural, una de las tres escuelas de educación indígena en el estado, mismas que fueron creadas para darle continuidad a la educación indígena.

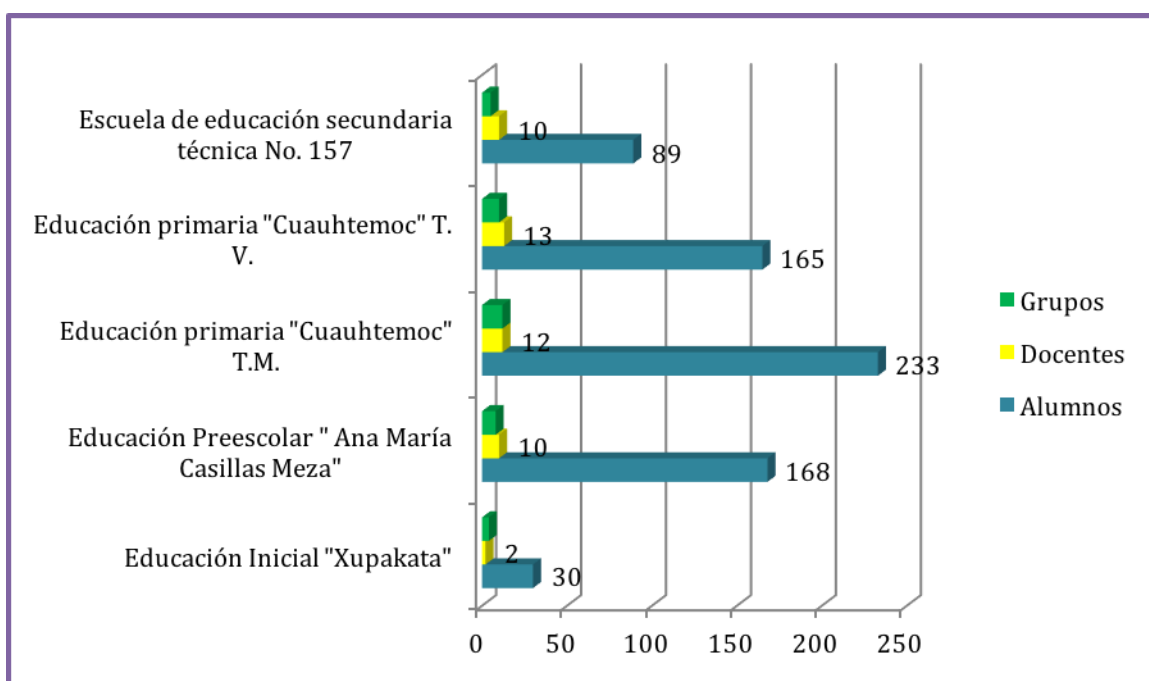


Figura 57. Instituciones educativas en la comunidad de Acachuén. Elaboración propia con datos del INEE, 2015

En esta comunidad, como en las otras de la zona, el ingreso a secundaria de los alumnos egresados de educación primaria disminuye drásticamente, solo el 51% de egresados en sexto de primaria ingresa a la secundaria ubicada en la localidad y el 49% de los que no ingresa. No se puede determinar en qué porcentaje ingresan a otras instituciones de nivel secundaria como las ubicadas en Tanaquillo, Purépero y Chilchota, por ello no se sabe qué porcentaje se queda sin estudiar, porque de acuerdo con los datos anteriores casi la mitad de estudiantes de este nivel sale de la comunidad, sin saber si se van a trabajar o a estudiar, o en su caso si se quedan sin estudiar.

En educación inicial no hay muchos alumnos, esto se debe a muchos factores, uno de ellos es que no formaba parte de las escuelas de educación básica, pues no era obligatoria y no contaba con validez oficial, lo que cambió a partir de este periodo, en el que la NEM la reconoce y la promueve como obligatoria. En educación primaria la matrícula de alumnos inscritos en primer grado en las dos escuelas fue de 60 alumnos y de sexto grado de 58 alumnos.

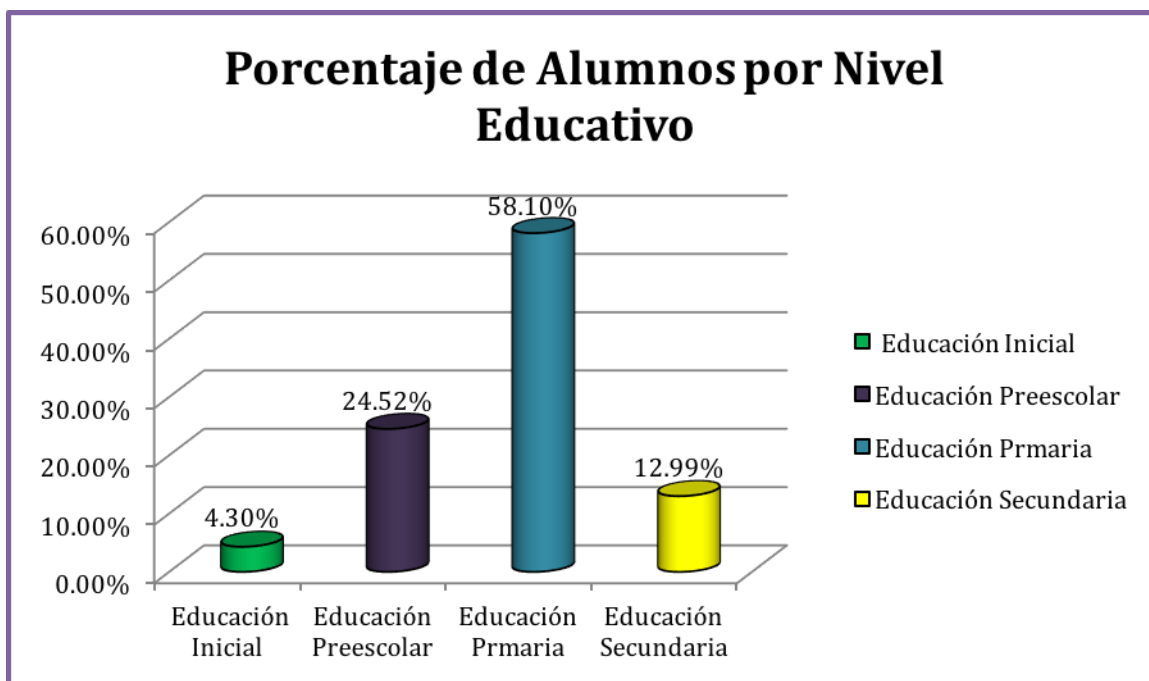


Figura 58. Porcentaje de alumnos por nivel educativo en la comunidad de Acachuén. Elaboración propia con datos del INEE, 2015

En la comunidad no existe una institución de educación media superior, las personas que desean continuar sus estudios de este nivel se trasladan a la cabecera municipal que es la comunidad de Ichán, o si se tienen los recursos económicos necesarios, se van a la capital del estado, que son los lugares en donde se cuentan con escuelas de este nivel. La carencia de estas escuelas en las comunidades y la falta de recursos económicos es condicionante para la continuidad de los estudios, por ello, en la mayor parte de las comunidades el grado de escolaridad es el de primaria, pocos acceden a secundaria, media superior o superior.

c). Uso de la lengua indígena en la comunidad

Al recorrer la comunidad se observa que los anuncios escritos son en español (Imagen 60) en su mayoría y los anuncios en el perifoneo son en español y LI, pero el saludo con las personas en la calle es en LI, la vestimenta tradicional, como en las otras comunidades se observa en las personas adultas, la mayor parte de personas jóvenes ya no lo usan, el accesorio que sí se percibe es el uso del rebozo, puesto que es común abrazar o cargar a los hijos con ella, se observa que en esta comunidad ya no todos hablan la LI, los adultos sí lo hacen pero hay madres de familia jóvenes que se comunican completamente en español con sus hijos, se puede apreciar que no son de la comunidad, esto tiene que ver con que muchas de las personas emigran a otros lugares y se casan con personas que no hablan la LI.



Imagen 21. Textos informativos en la comunidad de Acahuén, Autor E. M. B

Por otro lado, al realizar algunas visitas domiciliarias con algunos alumnos con problemas de aprendizaje, se pudo registrar que hay madres de familia que hablan completamente el p'urhépecha y que tienen dificultades para comunicarse en español, también son

analfabetas, lo que dificulta que les ayuden a sus hijos, el diálogo en las visitas con ellas es completamente en LI, cuando se realizó la visita la persona se mostró un tanto temerosa y se hizo acompañar por una nuera que sí hablaba español, cuando se observó esta situación el diálogo con la persona se realizó en LI lo que le dio una mayor seguridad para externar sus dificultades para ayudar a su hijo, la madre de familia manifiesta que al niño no le gusta la escuela, que acompaña a su padre al campo, pero que se apoyará con su nuera para enseñarle a leer y escribir puesto que ella no sabe y por eso no le puede ayudar.

d). La iglesia y el centro de salud de la comunidad

En la iglesia la misa es en español, en la clínica que pertenece al Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS) la enfermera es bilingüe, pero se comunica mayormente en español, los anuncios, el periódico mural y los señalamientos dentro de la clínica son en español. Los diálogos de las personas en la sala de espera son en LI y en español. El centro de salud de esta comunidad da cobertura de salud también a la comunidad vecina de Santo Tomás, por ello se cuenta con un doble turno y se brinda atención todo el día. El médico que presta sus servicios en este centro es de planta y no pasante como en otras clínicas.

e). Escuela Primaria “Cuauhtémoc. Características generales de la escuela

La escuela primaria “Cuauhtémoc” fue fundada en 1971, de acuerdo con los registros de la escuela, en ella laboran 14 personas, 8 hombres y 6 mujeres. La población estudiantil es de 206 Alumnos, 111 mujeres y 95 hombres distribuidos en 12 grupos. Cuenta con salones para cada grado, dirección, cancha con entechado y una cocina con comedor, en donde las madres de familia se organizan por grupos para preparar alimentos y elaborar tortillas hechas a mano. La escuela comparte el espacio con el turno vespertino, pues en la comunidad hay muchos niños y estos se dividen en dos turnos en el mismo espacio físico.

Las madres acuden a dejar a sus hijos en la mañana, algunas regresan a la hora del receso a cuidar que estos coman o en algunos casos les llevan alimentos a sus hijos. Durante el receso la comida se sirve en el comedor y para los niños que no consumen alimentos en la escuela, existe una cooperativa de madres de familia que venden fruta, se ha evitado por acuerdos en la escuela la venta de frituras y dulces. El diálogo entre los niños es diverso algunos en p'urhépecha y otros en español, se aprecia una mayor acentuación en esta

última, entre los adultos la comunicación es igual de diversa y entre los maestros es mayormente en español al igual que entre autoridades.

Cuando las personas perciben que la persona no habla en LI y es desconocida, conversan entre ellas en lengua indígena, preguntándose *¿quién es?*, *¿a qué ha venido?* *ofrézcanle de comer* y ya en lo posterior preguntan *¿quiere comer?* y les contesto solo regálenme un vaso de agua, la ventaja de un investigador cuando se habla la LI es poder conocer lo que las personas piensan en relación a la presencia de alguien ajeno a la comunidad, lo otro es poder entablar diálogo con ellos, el cual después de que saben que eres hablante se da en un ambiente de mayor confianza, sin embargo se observa en ellos la admiración cuando ya se les comienza a hablar en LI y comentan “*xe inde uanadashindi p'ure*”.

La riqueza de poder entablar un diálogo en ambas lenguas es muy grande, más aún cuando en las poblaciones visitadas se habla la LI como se habla en la región de la cañada de los once pueblos. En relación a los docentes el bilingüismo permite conocer de forma directa si el docente domina la LI y en qué momentos lo usa para con los alumnos, esto ayuda a comprender el intercambio comunicativo que existe en el salón de clases.

En los niños la actitud es igual con un docente o persona desconocida, si no existe familiaridad se dirigen en español, a muchos se les escucha la dificultad que tienen para comunicarse en español, pero hacen esfuerzo por entablar diálogo con una persona desconocida, normalmente se agrupan y se ponen de acuerdo con una o dos personas y después se acercan a entablar el diálogo. Una de las características especiales es que los niños indígenas que no han salido de su comunidad, en su mayoría son tímidos, se acercan con cierta reserva y miedo a personas desconocidas.

f). El grupo de cuarto grado

El salón de cuarto grado la docente frente al grupo es egresada de la ENIM, con 14 años de servicio, el grupo observa la asistencia de 15 alumnos, 8 mujeres y 7 hombres los alumnos dentro del salón estaban agrupados por sexo, en las filas de los lados están las mujeres y en el centro los hombres, El diálogo dentro del salón es mayormente en español, el saludo, el diálogo de la maestra con la subdirectora a mi llegada también se realiza en español y entre los alumnos también la comunicación es en español.

Existen muchos niños inquietos en este salón, a la maestra le cuesta mucho trabajo controlar el grupo dentro de las actividades programadas, más de la mitad no logra realizarlas y pierden interés por lo que están haciendo; en contraste se pudieron observar también niños que son sobresalientes en las actividades, mientras unos no han terminado ellos se dedican a ayudar a otros, entre ellos una hija de una de las docentes, todas las indicaciones, como: *siéntense, abran la libreta, abran el libro en la página, guarden silencio*, etc. Se realizan en español.

g). Material didáctico

El material didáctico empleado en el salón de clases es mayormente en español, se hace uso de los libros de texto gratuito y el material complementario que elabora la docente se encuentra redactado en español (carteles, horario, reglamento, etc.). No se observó ninguna lectura, ni dictado en LI, lo que sí se pudo ver es un escrito, en la libreta, de la canción “Male Consuelito”, escrita en p'urhépecha (Imagen 22).

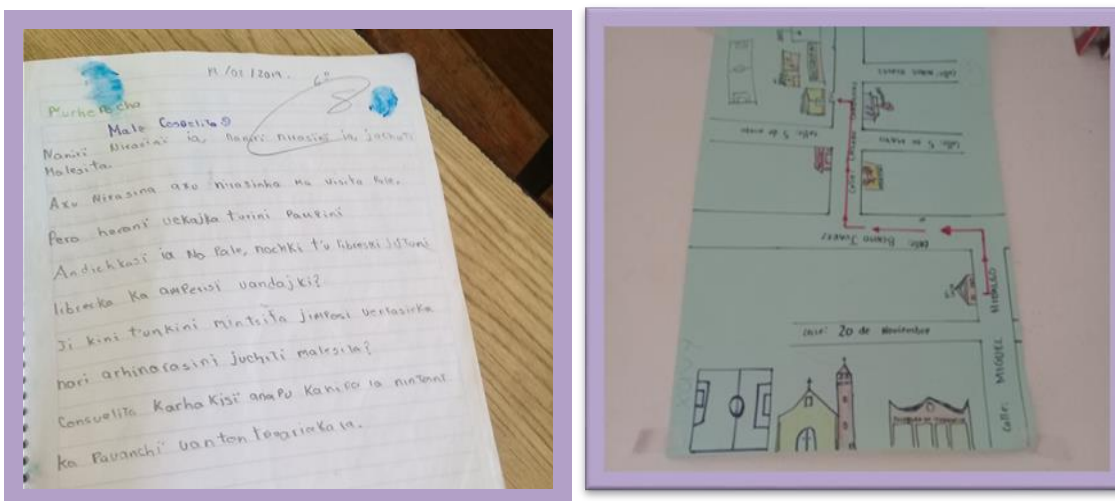


Imagen 22. Trabajos del grupo de cuarto grado en la comunidad de Acachuén. Autor E.M.B.

h). Planeación didáctica

La planeación se realiza de acuerdo con el proyecto alternativo, se redacta en español y se realiza por medio del proyecto artes y oficios (Imagen 23). En el horario de clases sólo se destina una hora para la asignatura de la lengua p'urhépecha los días martes. Los alumnos

mencionan que no cuentan con libros de texto en LI, que ese año no les llegaron los libros de texto gratuito.

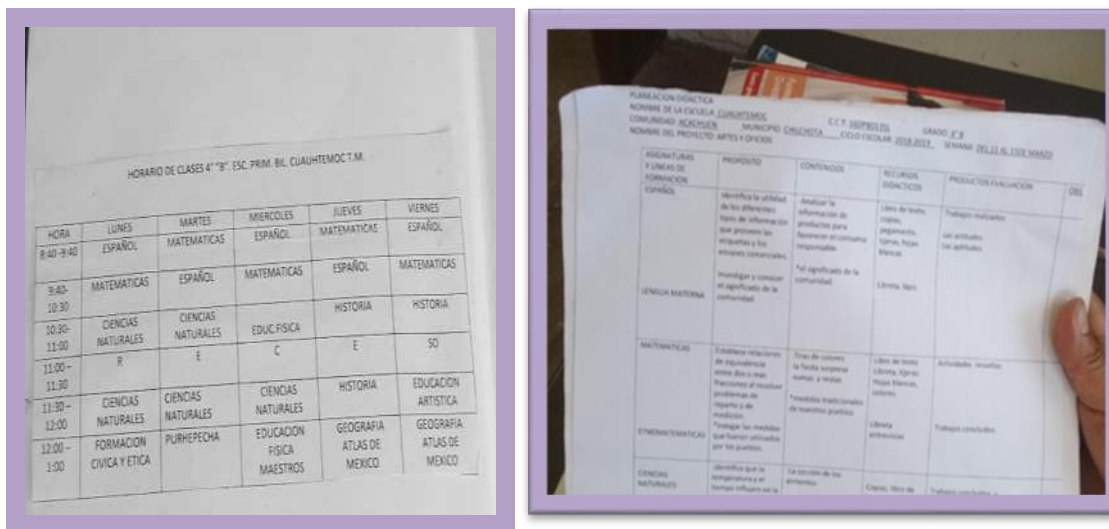


Imagen 23. Horarios y planeación didáctica de cuarto grado. Autor E.M.B.

i). Diversidad lingüística

La mayor parte de niños hablan la LI y el español, solo se registra una niña y un niño que no habla la LI, uno de ellos es hijo de un maestro. No hay monolingües en LI. Una madre de familia acudió al salón a informar que su hija estaba enferma reportó la tarea de la niña y pidió la nueva tarea, todo el diálogo entre la madre y la docente fue en p'urhépecha. La responsabilidad de las madres por la educación de los hijos es notoria, se integran a las actividades y están atentos a las actividades de la escuela. Como se observa en la (Imagen 24) tienen materiales en fotocopias de apoyo a la evaluación.



Imagen 24. Evaluación de trabajos en clases. Autor E.M.B.

Cuando me despido para retirarme los niños dicen “*maestra mañana vas a venir otra vez*” aunque no hablan el español con fluidez intentan comunicarse en español y brindarme la información sobre un niño al que visitaré.

j). Quinto grado. Registro y observaciones dentro del salón de clases.

En el grupo de quinto grado se observa una asistencia de 18 alumnos, 11 hombres y 7 mujeres, los niños están ubicados en los extremos y las niñas en el centro. El docente frente a este grupo cuenta con 11 años de servicio y es egresado de la ENIM, su planeación didáctica está elaborada en español, entiende y habla la LI; las indicaciones y la redacción de textos se realizan en español, pero las explicaciones se hacen en español y LI. La encomienda de la clase es lograr que los niños reflexionen sobre un texto que se encuentra en el libro de texto gratuito, en donde se habla de la vida de los mineros en la época del porfiriato, el docente da la indicación en español y los niños también preguntan en español. Se dialoga sobre si se continuarán las actividades sabatinas, el docente afirma que estas se cancelan, surge una serie de cuestionamientos al respecto, todas en español, a algunos niños se les escucha un español con dificultades, el maestro externo que ya no les dará clases regresando de vacaciones y los alumnos se angustian por ello y le preguntan que quién los atenderá, a lo que el docente no responde.

Hay niños que no entienden sus indicaciones y se acercan a él para preguntarle en qué página está el texto, el docente les explica y toda la conversación fluye en español.

También se ve un niño que no está en la actividad y el docente lo invita en español a guardar lo que está haciendo y se ponga a trabajar en el texto indicado.

El maestro de forma complementaria les da un panorama general a los alumnos sobre los sindicatos existentes en el país, como una forma de reflexión, un niño pregunta “¿maestro se vale ayudar?” y el docente le contesta que si, después continúa explicando a qué se debe la existencia de sindicatos, citando algunas huelgas en el país y las causas que ocasionaron estos acontecimientos, los niños trabajan en sus textos y escriben sus reflexiones en la libreta redactadas en español. Un niño pregunta “¿cuánto tiempo tenemos?” al referirse al tiempo para terminar la actividad. Mientras los niños trabajan se escuchan entre ellos preguntarse “¿quién tiene regla?” y se contestan “yo”, las conversaciones entre ellos se dan en español, pero al verme dialogar con el maestro, uno de ellos le pregunta a su compañero en LI, ¿neeski? y el otro niño contesta “maestreesti” Estas expresiones son comunes entre los niños sobre todo cuando se quiere conocer a una persona que es ajena, y por seguridad lo hacen en LI por lo que consideran que la persona no sabrá que están hablando de ella.

Existen algunos niños con rezago académico y otros con problemas conductuales, en el transcurso de la clase llegan alumnas de sexto grado y le piden autorización al docente para realizarle una entrevista, el diálogo de la entrevista fue completamente en español, las niñas registraron las respuestas en un cuestionario previamente redactado. El docente es dinámico en sus actividades, al revisar el tema de los medios de comunicación elaboran un teléfono con vasos y popotes, poniéndolo en práctica mediante diálogos con diferentes parejas, algunos en LI y otros en español.

k). Materiales didácticos

Dentro de los materiales didácticos más empleados se encuentran los libros de texto gratuito y un libro de apoyo (Imagen 25). Se observan carteles, trabajos elaborados con productos regionales, entre ellos unas piñatas con material orgánico. El maestro en la zona siempre se ha distinguido por innovar en los trabajos que realiza, sus proyectos tienden a ser diferentes, le gusta la investigación y se entrega al trabajo con los alumnos no solo en los horarios de clases, realiza actividades complementarias los fines de semana como se escuchó en la conversación al interior de la clase

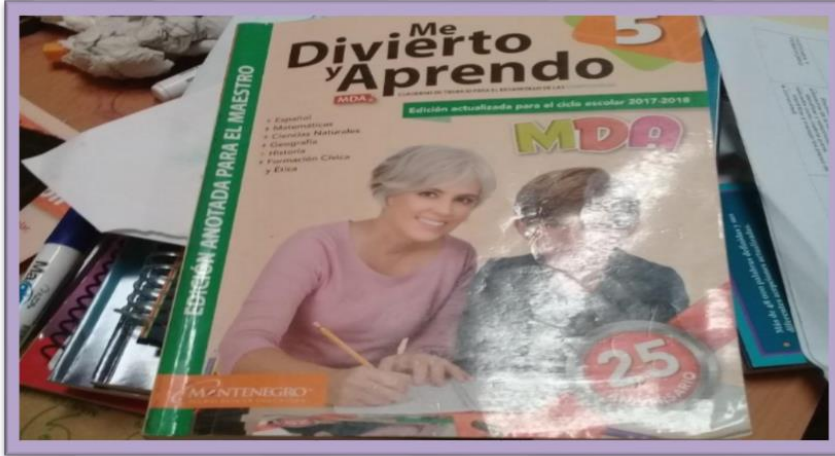


Imagen 25. Libros de apoyo para quinto grado de primaria. Autor E.M.B.

I). Diversidad lingüística

La mayor parte de los niños son bilingües en lengua p'urhépecha y en español y solo tres niños hablan solo el español. En el horario de trabajo, la asignatura de p'urhépecha se contempla los días viernes durante la mañana con una duración de cerca de una hora (Imagen 25). Al momento de la observación se trabaja con la signatura de matemáticas, algunos alumnos no logran desarrollar la actividad, buscan obtener el área de diferentes figuras geométricas pero los alumnos deben identificar la fórmula de un triángulo y resolver la actividad; el docente al percatarse que los niños no identifican el proceso, lo explica en el pizarrón y les pone la fórmula para que los niños realicen la actividad, al dar esta explicación hay niños que resuelven rápidamente el problema y comienzan a dar el resultado mientras otros no realizan el trabajo. Hay niños en este grado escolar con problemas en la escritura, al grado de que no pueden escribir el nombre de los integrantes de su familia, lo anterior es preocupante pues es quinto grado de primaria.

HORARIO DE CLASES DEL GRUPO DE 5°-B DE LA ESCUELA CUAUHEMOC MATUTINO

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
8:30 AM A 9:45 AM	FORMACION CIVICA Y ETICA	ESPAÑOL	HISTORIA	ESPAÑOL	PUNHEPECHNA
9:45 AM A 11:00 AM	MATEMATICAS	CIENCIAS NATURALES	MATEMATICAS	MATEMATICAS	ESPAÑOL
11:00 AM A 11:30 AM	DESCANSO				
11:30 AM A 12:30 PM	ESPAÑOL	MATEMATICAS	ESPAÑOL G. ECOLOGIA	GEOMETRIA EDUCACION FISICA	MATEMATICAS
12:30 PM A 13:30 PM	GEORAFIA	ARTISTICAS		CIENCIAS NATURALES	HISTORIA

PROYECTOS DE INVESTIGACION 5:00 PM

Imagen 26. Horarios de clases del grupo de 5° de la comunidad de Acachuén. Autor E.M.B.

7.3.5. Comunidad indígena de Ichán

a). Población y Características generales de la comunidad

La comunidad indígena de Ichán se encuentra a bordo de la carretera nacional Uruapan Zamora, es la tercera comunidad en el recorrido de la cañada de los once pueblos, de acuerdo con el censo del INEGI (2010) con 3,883 habitantes, 1,848 hombres y 2,035 mujeres. Esta comunidad es la tercera con mayor población en el municipio de Chilchota, se encuentra entre las comunidades de Tacuro y Huancito, por la comunidad corre el río Duero, aunque dentro de la comunidad existe un desabasto de agua potable. Las calles del centro se encuentran pavimentadas, las casas en su mayoría son de teja y los muros de tabique, hay muchas en obra negra y normalmente las familias viven en hacinamiento por más de un núcleo familiar.

b). Instituciones educativas en la comunidad de Ichán

La comunidad de Ichán es la comunidad indígena de la cañada de los once pueblos con más instituciones educativas de todos los niveles que van desde educación inicial hasta extensiones de ciertas universidades con licenciaturas y maestrías. En la Figura 59 y 60, se muestran desde inicial hasta bachillerato.

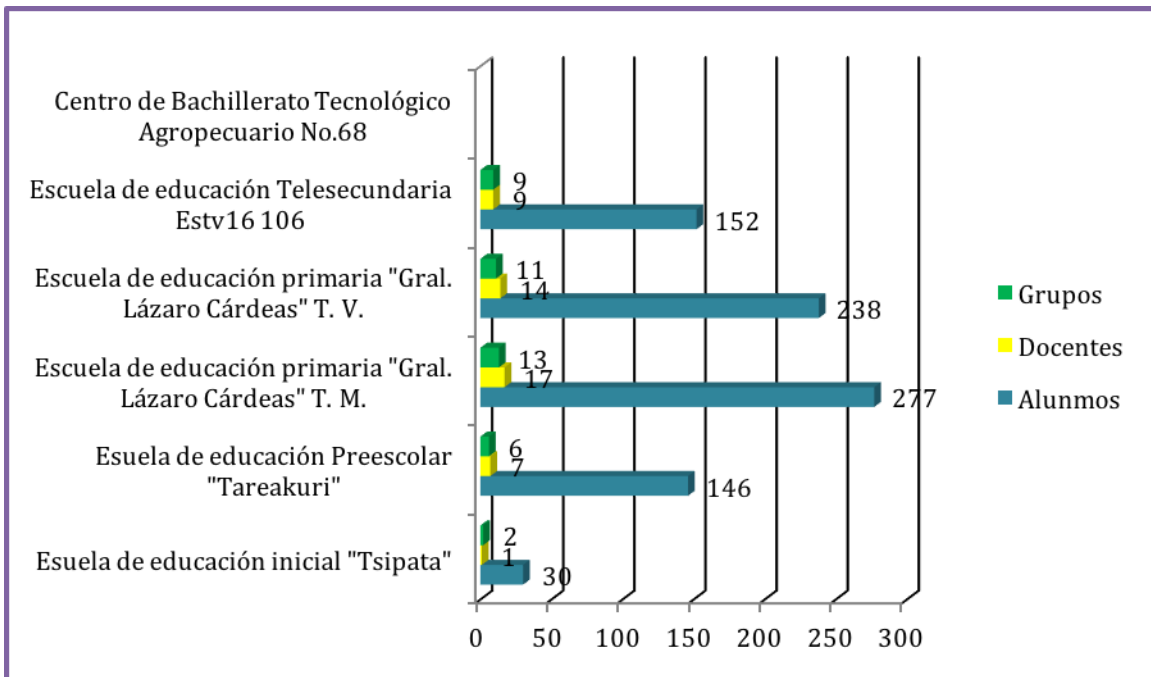


Figura 59. Instituciones educativas de la comunidad de Ichán

Las instituciones educativas que se encuentran en esta comunidad son: el centro de bachillerato tecnológico agropecuario No. 68. La escuela telesecundaria Estv.16 No. 106, la escuela primaria “Gral. Lázaro Cárdenas” en sus dos turnos, la escuela de educación preescolar “Tareakuri” y la escuela de educación inicial “Tsiapata”. La población estudiantil de educación básica es de 843 alumnos. No se cuenta con el dato de educación media superior, como se observa en la gráfica anterior.

La comunidad cuenta con una población estudiantil amplia en educación primaria, por ello la escuela Lázaro Cárdenas trabaja en dos turnos, atendiendo el 61% de la población estudiantil. A pesar de que hay muchos jóvenes en edad escolar en esta comunidad no todos ingresan a educación secundaria, porque normalmente de las escuelas primarias egresan dos grupos de sexto por cada turno, de 80 alumnos aproximadamente, que serán los que ingresen a secundaria, sin embargo, este nivel solo registra 152 alumnos, lo que muestra que se quedan sin educación secundaria el 37% de jóvenes egresados de educación

primaria. En términos concretos 4 de cada diez jóvenes no ingresan a la secundaria o salen de la comunidad para continuar con sus estudios. La matrícula de alumnos de primer grado del periodo escolar 2010-2019 por los dos turnos fue de 73 alumnos y la matrícula de alumnos de sexto grado fue de 83 alumnos.

De manera general las escuelas ubicadas en la comunidad de Ichán cuentan con instalaciones propias y es la única comunidad indígena de este municipio que cuenta con una escuela de educación media superior, donde estudian alumnos de todas las comunidades de la cañada de los once pueblos, de acuerdo con los datos del INEE (2015) no se registran datos estadísticos de esta escuela y de acuerdo a la prueba aplicada se encuentra en calidad de reprobado. También en esta localidad labora una extensión de licenciatura y maestría de la UPN como sub centro de Zamora.

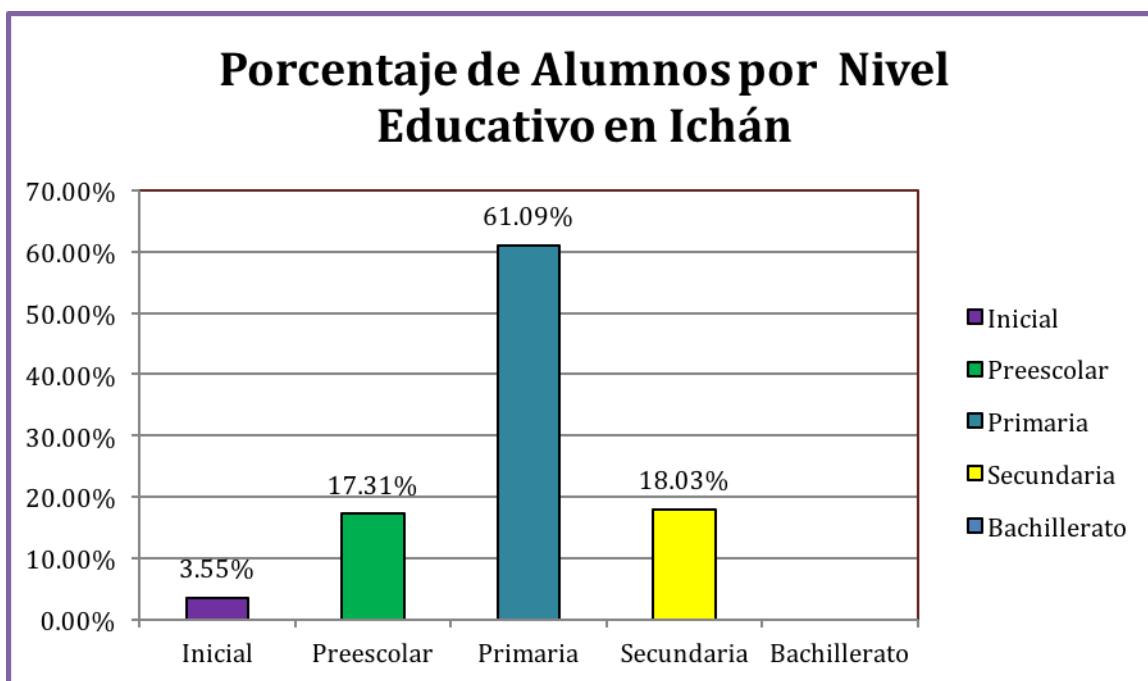


Figura 60. Porcentaje de Alumnos por nivel educativo en la comunidad de Ichán. Elaboración propia con datos del INEE, 2015

c). Actividades económicas

La mayor parte de actividades económicas en la comunidad se encuentran en la comercialización de artesanías, tanto de barro como de yeso Otra actividad importante es la

música pues existe una gran cantidad de bandas de música y grupos de música, la mayoría son orquestas o mariachis (Imagen 27).

De acuerdo con algunas de las personas entrevistadas, se ha incrementado en los últimos años la población que acude a los campos agrícolas al cual cultivo de frutas y vegetales en Zamora y Tangancícuaro.



Imagen 27. Textos informativos y elaboración de alcancías en la comunidad de Ichán. Autor. E.M.B. y elaboración de artesanías

d). Uso de la lengua indígena en la comunidad

La LI es utilizada por la mayoría de los habitantes en los diferentes espacios públicos de la comunidad como lo es la calle, el comercio, en los juegos de los niños, en el diálogo de una madre con su hijo, en todos estos espacios se habla la LI con fluidez, el perifoneo en la comunidad es mayormente en LI y es el medio de comunicación masiva más usual dentro de la comunidad.

La lengua indígena es utilizada de forma oral por la mayor parte de habitantes sin embargo se aprecian pocos textos escritos en lengua indígena, se hace uso de ella solo en el nombre de grupos o bandas y en algún espacio de la pérgola de la comunidad, pero la mayor parte de información escrita dentro de la comunidad está escrita en español, como en: farmacias, calles, tortillería, tiendas de abarrotes, jefatura, escuelas, iglesia y la clínica (Imagen 28). En las compras una niña le dice a su madre “*piacherini maa, piacherini arini playera*” (cómprame esta playera y el padre señala “*chidu jarhasti anoo*” (*esta chida verdad*) y la

madre pregunta en español al vendedor *¿cuánto cuesta?* y se dicen entre ellos *“indeta uen jaki”* (eso está de buen precio). El diálogo con el vendedor transcurre en español y el diálogo con la familia en p'urhépecha, en donde participan la abuela, la madre de la niña, el esposo y la niña, los tres en LI, con algunas palabras mezcladas en español.

También se observa que los adultos mayores entablan sus diálogos completamente en lengua indígena, sin mezclar demasiados términos en español, el hablar la LI permite identificar la pureza en la que algunas personas lo hablan, en su mayoría la LI está mezclada con palabras en español, a tal grado de que si se hablara como realmente es, muchas personas no entenderían la conversación, sin embargo en esta comunidad hay muchas personas que hablan la LI con bastante fluidez y sin mezclarla con el español. Una persona adulta mayor comenta con sus amigos después de su estancia en un hospital *“Xaningani no sesi p'ikuerheraka joperuni iashi sesi junguaskia”* (me sentí tan mal, pero ya regresé mucho mejor)



Imagen 28. Textos informativos en la comunidad de Ichán. Autor E.M.B.

e). El uso de la lengua indígena en la clínica de la localidad

La clínica del lugar pertenece al IMSS, la enfermera es bilingüe, hay médico de base, pero no es hablante de LI, al llegar al lugar se pudieron observar diferentes carteles informativos en relación a la prevención de enfermedades, todas en español, en la sala de espera se

encontraban tres mujeres, una con un recién nacido entre sus brazos, las conversaciones entre ellas se desarrollaron en LI. La persona con su bebé en brazos, consolaba al recién nacido diciendo en lengua indígena “*ya, ya, as uera, nintakacachi ia*” (*ya, ya, no llores ya nos vamos a ir*); entre ellas se ayudan pues unas hablan y entienden más el español que otras, por ello le comentan a una viejita que estaba sentada “*nanachi enakiri uandapanaganaki, enaki arhi consuelo*” (señora le hablan al parecer mencionaron el nombre de consuelo). Esto debido a que la enfermera nombra a los pacientes en español, aunque es bilingüe.

f). El uso de la lengua indígena en los acontecimientos religiosos

La religión con mayor presencia en la comunidad es la católica, la misa es completamente en español, solo el coro canta algunas alabanzas en LI. Un gran número de personas, aunque hablen el p'urhépecha y no hablen muy bien el español, aprenden memorísticamente la rutina para poder participar dentro de la misa, ya que todas las oraciones e indicaciones son propiamente en español. Al entrar a la iglesia desde la forma de persignarse la hacen en español y aunque no lo dominan, si conocen los rezos y el seguimiento de la misa en español.

g). La escuela primaria Gral. Lázaro Cárdenas T.V. Características generales de la escuela

La escuela primaria Gral Lázaro Cárdenas es la única institución de educación primaria en la comunidad de Ichán por ello cuenta con dos turnos, con un total de 31 docentes, 24 hombres y 7 mujeres, la población estudiantil es de 515 alumnos, 268 hombres y 247 mujeres. Los dos turnos comparten el mismo espacio físico, las visitas registradas se realizan en el turno vespertino en donde se cuenta con una matrícula de 240 alumnos, 117 hombres y 123 mujeres, los docentes que laboran en este turno son 14, de los cuales 11 son hombres y 3 mujeres. La escuela cuenta con salones para cada grado, baños, entechado, patio cívico, cocina y dirección, los grupos que se visitan son los dos de primer grado y los dos de sexto grado. Todos los docentes que laboran en esta institución son bilingües en lengua p'urhépecha y español.

h). El uso de la lengua indígena fuera del salón de clases

En el ingreso a la escuela las madres de familia acuden a llevar a sus hijos a la escuela, hay algunas que se quedan durante el transcurso de la tarde y otras que se retiran y regresan a la hora del receso a brindar alimento a sus hijos, las madres comúnmente hablan la LI con sus hijos, los niños en su mayoría también lo hablan, es raro escuchar personas que no hablen la LI en esta comunidad, normalmente no son de la comunidad o se casaron con alguien de la comunidad. Las madres de familia normalmente usan parte de su vestimenta: el delantal, el rebozo y nahuas.



Imagen 29. Textos informativos en la escuela primaria Lázaro Cárdenas de la localidad de Ichán. Autor E.M.B

i). Los señalamientos y textos informativos dentro de la escuela

Los señalamientos escritos dentro de la escuela como, los anuncios y el periódico mural son en español, las indicaciones verbales en su mayoría en español y algunas en LI (Imagen 29 y 29). El acto cívico es en español y las indicaciones por medio del perifoneo también son en español.



Imagen 30. Elaboración del periódico mural en la escuela primaria lázaro cárdenas de la comunidad de Ichan. Autor E.M.B.

Durante el receso la convivencia entre los niños, vendedoras y madres de familia fluye mayormente en LI, hay madres de familia, abuelas o tías que en este espacio les llevan de comer a sus hijos o familiares. Pero también se observan madres de familia que llevan a sus hijos y no se retiran de la escuela en toda la tarde, esto genera una codependencia excesiva en los alumnos pues no logran integrarse con los demás niños y su aprendizaje se ve con cierto retraso en comparación a los niños que se quedan solos.

Durante el receso también se pueden observar niños que no compran nada, se quedan viendo cómo los demás realizan sus compras, un pequeño menciona “*k’arhimaxaka*” (*tengo hambre y una pequeña le contesta “ni piani” (ve a comprar) y el responde “No kamaxaka sentabu para piani” (no traigo dinero para comprar)*), esto es común en las comunidades indígenas de esta región pues la carencia de recursos económicos se ve en el aspecto físico de los niños, flacos, sin corte de pelo, con ropa decolorada y se aguantan el hambre hasta que las clases terminan para irse a sus casas.

j). Los grupos de primer grado

Características generales de los grupos de primer grado

En esta escuela se cuenta con dos grupos de primer grado. La población estudiantil observada son cerca de 30 niños por los dos grupos, varía la asistencia durante los días de

estancia en este centro, los docentes comentan que por temporadas en el año como lo es al acercarse la Semana Santa o el mes de Diciembre los padres de familia emigran a otros lugares a comercializar artesanías o en su caso a realizar trabajos temporales a los campos agrícolas, con estas salidas se llevan a sus hijos durante uno o dos meses que es cuando se ausentan de las escuelas.

Uno de los grupos se encuentra atendido por un maestro egresado de la UPN, quien es bilingüe y cuenta con seis años de servicio. Se registra en las visitas una asistencia de 12 alumnos, 4 niños y 8 niñas, el docente es uno de los pocos hombres en la zona que imparte clases en un grupo de primer grado, ya que una característica es que estos grupos son atendidos mayormente por maestras. El otro grupo de primero es atendido por una maestra bilingüe egresada de la ENIM con ocho años de servicio, en este grupo se encuentra una asistencia de 11 alumnos, 4 niños y 7 niñas. La asistencia en ambos grupos es mayormente de niñas.

k). La diversidad lingüística

La mayoría de los niños en esta escuela es hablante de lengua p'urhépecha y van aprendiendo el español, solo en uno de los grupos se tiene el registro de una niña que no habla la lengua indígena pues su padre es de una población no indígena por ello en su familia aunque la madre es hablante no se promueve el p'urhépecha, en este caso particular se acudió a realizar una visita domiciliaria pues la niña tiene un bajo rendimiento académico, con 11 años de edad y se encuentra cursando primer grado sin desarrollar la lectura ni escritura. Al igual que ella es común detectar estos casos en esta zona escolar pues por diversas circunstancias estos niños no cuentan con los documentos necesarios para acudir a la escuela y por otro lado emigran continuamente a los lugares en donde sus padres trabajan.

La lengua más usada para el desarrollo de las clases es la indígena, los niños en el salón se comunican, preguntan, participan y comparten sus experiencias en su lengua materna, por ello los docentes durante el desarrollo de sus clases utilizan la LI como medio de comunicación necesario para poder entablar el diálogo con los alumnos. La autoridad educativa también se dirige a los niños mayormente en LI, esto se pudo observar en el acto

cívico y en las visitas que realizan a los salones de clases en donde pone a los alumnos a realizar actividades de activación, utilizando el reconocimiento y funcionalidad de las partes del cuerpo, todo lo antes mencionado lo realiza en LI y la mayor parte de los niños se integran a la actividad pues entienden y hablan la LI.

D). Material didáctico

El material didáctico más empleado para el seguimiento de las clases son los libros de texto gratuito, los carteles, y láminas elaborados para el desarrollo de las clases son en su mayoría en español (Imagen 31), pues uno de los objetivos que se trazan los docentes de primer grado es la alfabetización, misma que se da en español, por ello todo el material que los maestros emplean en primer grado es mayormente en español, aunque las explicaciones las realicen en la lengua indígena.



Imagen 31. Trabajos en el aula de primer grado de la escuela primaria Lázaro Cárdenas de la comunidad de Ichán. Autor E. M. B.

m). Planeación didáctica y textos informativos dentro del salón de clases

La planeación didáctica, horarios, reglamento y anuncios informativos dentro del salón de clases se encuentran escritos en español (Imagen 32), alguno de los docentes manifiesta que no cuenta con un horario de trabajo pues se le dificulta trabajar con estos niños apegado a un horario. Ambos docentes presentan una planeación de acuerdo con las propuestas del proyecto alternativo, pero en las actividades diarias los trabajos se realizan con el

seguimiento de lo que marca el plan y programa nacional, con ciertas adaptaciones a los contenidos locales.

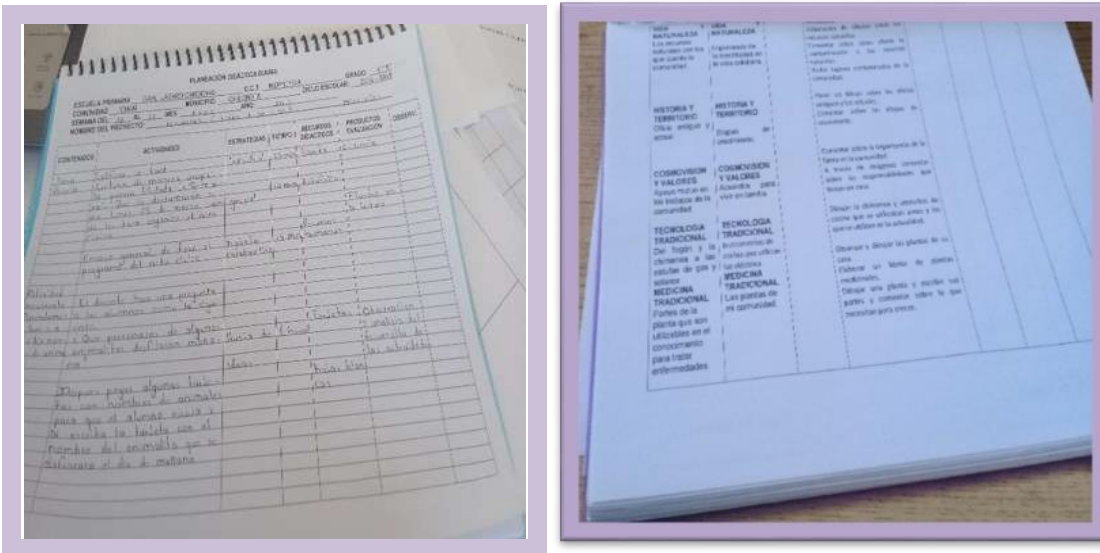


Imagen 32. Planeación didáctica del grupo de primer grado de la escuela primaria Lázaro Cárdenas de la comunidad de Ichán. Autor E. M. B.

o). Evaluación de trabajos dentro del salón de clases

Las evaluaciones a los trabajos escritos realizados se hacen en español (Imagen 33), lo que hace ver que la lengua más utilizada dentro del salón de clases es el español y que al niño de primer grado se le enseña a escribir en español, no en su lengua esto de acuerdo con los trabajos observados dentro de en las aulas y con datos tomados de la libreta y libros de los alumnos, que dan cuenta de las evidencias de trabajos realizados dentro de los salones de clases.

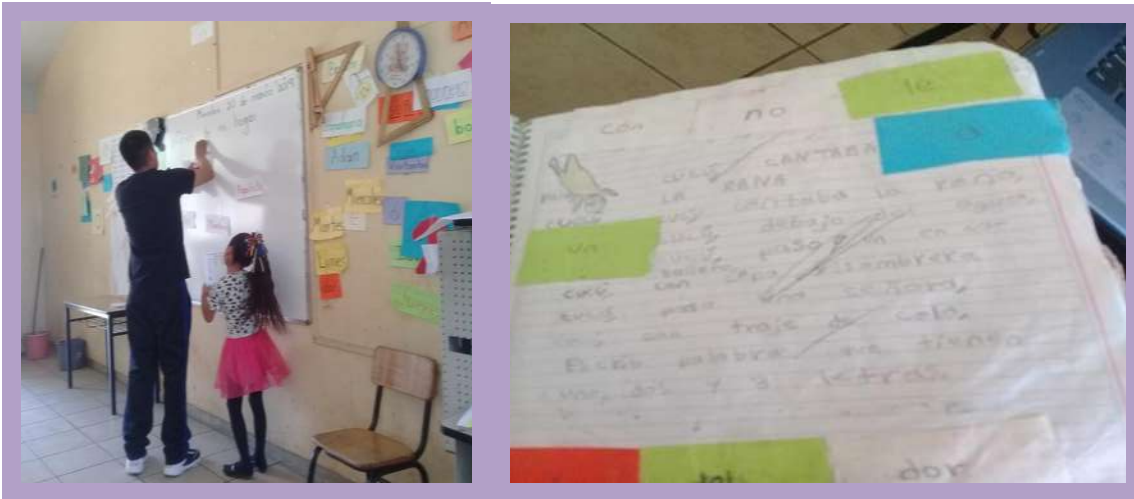


Imagen 33. Trabajos evaluados en el grupo de primer grado de la escuela primaria Lázaro Cárdenas de la comunidad de Ichán. Autor E. M. B.

Los docentes muestran entrega dentro de las actividades que realizan con los niños en donde se ven en la necesidad de explicar continuamente las indicaciones a los niños, usando mayormente la LI, se observan cantos en LI y en español, pero la mayor parte de las conversaciones entre los alumnos son en su LI, el uso del español se aprecia con cierta dificultad al pronunciarlo, aún con dificultades sí lo hablan y lo entienden, en menor medida que el p'urhépecha; pero no se ha registrado que escriban palabras en p'urhépecha. En una de las clases el docente realiza una actividad con los colores en donde los niños participan activamente mencionando los colores en su lengua, sin embargo, la actividad termina escribiendo el nombre de esos colores en español.

También se pudo registrar que hay palabras que se encuentran mezcladas con el español que los niños las han aprendido como sus padres, lo dicen y eso es lo correcto para los mismos niños, en la actividad de los colores mencionan “*moradu ka oru*” refiriéndose al color morado y dorado. Esto se puede ver no solo en esta comunidad, se aprecia en la mayoría de comunidades hablantes, debido a que la lengua no se adquiere en la escuela LI mayormente se transmite de una generación a otra por los propios hablantes y a la fecha las escuelas no han logrado la alfabetización en LI mediante la lectura y la escritura tal como se documenta en los centros observados.

o). Registro sexto grado. Características generales de los grupos de sexto grado

En este centro educativo se realizó el registro de los dos grupos de sexto grado en donde laboran dos docentes uno es egresado de la UPN, con una formación militar antes de su ingreso a la docencia, en la actualidad cuenta con 33 años de servicio, su grupo registra una asistencia de 17 alumnos regularmente, con 12 mujeres y 5 hombres, el otro grupo está a cargo de un docente egresado de la normal superior de educación física, con 20 años de servicio, contando con un registro de 16 alumnos 12 hombres y 4 mujeres. Otra característica que se observa en esta zona es que la mayor parte de docentes de sexto grado son hombres, solo hay una mujer atendiendo sexto grado. En los grupos de sexto grado existe la proporción equitativa entre hombres y mujeres, pero uno de los grupos tiene más hombres que mujeres y el otro lo contrario más hombres que mujeres.

Los grupos de sexto presentan un mayor grado de conductas agresivas y esto se acentúa aún más en los grupos que corresponden al turno vespertino, pero en el caso de este centro, al parecer la división de alumnos por grupo fue estratégica y en el grupo con mayor prevalencia de niñas se observa con mayor disciplina.

p). Diversidad lingüística

Todos los alumnos de sexto grado desarrollan un diálogo en forma bilingüe, con mayor acentuación en LI, no se observaba ningún alumno monolingüe en LI, español u otra lengua. La lengua más usada para el desarrollo de las clases es el español, dentro del salón los alumnos se comunican, preguntan, participan y comparten sus experiencias en su LI. El docente realiza las explicaciones de manera repetitiva en ambas lenguas, ya que en el desarrollo de temas y actividades en sexto grado existen palabras no comunes para los niños como “acotación, parlamento” y el docente trata de explicar a los alumnos el significado de esos términos, continuamente se escucha la expresión en los alumnos de “¿profe nena?” (¿profe cómo?). El trabajar con terminología no común para los niños de cualquier grado en comunidad indígena dificulta la comprensión de textos pues esos términos les son completamente desconocidos porque no se usan en sus comunidades y aunque los alumnos debieran aprenderlos, estos no serían usuales en sus diálogos de acuerdo a su contexto, pues no existe un parlamento en la comunidad.

k). Material didáctico

El material didáctico más empleado para el seguimiento de las clases son los libros de texto gratuito y libros complementarios para este grado (Imagen 34), los carteles, y láminas elaboradas para el desarrollo de las clases son en su mayoría en español, sexto grado implica para los docentes cumplir con la enseñanza de la escritura en español y por ello los textos escritos que se encuentran en estos grados son en su mayoría en español.

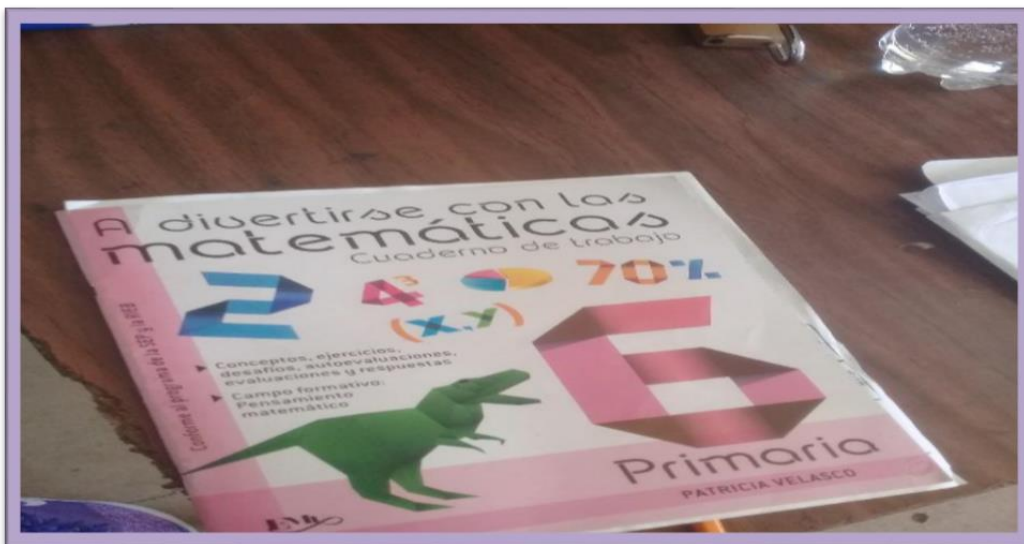


Imagen 34. Libro de apoyo en el grupo de sexto grado de la escuela primaria Lázaro Cárdenas de la comunidad de Ichán. Autor E. M. B..

r). Planeación didáctica

Las planeaciones didácticas, de las clases se realizan en español (Imagen 35), mediante temas del proyecto alternativo, en donde el tema desarrollado en todos los salones es el de artes y oficios, en sexto grado se trabaja con la estructuración de un cuestionario para la aplicación a artesanos de la comunidad, para ello, el docente les explica a los alumnos el cómo hacer una entrevista y les hace un dictado en español sobre el ejemplo de un cuestionario. El horario, reglamento y textos informativos dentro del salón de clases se realiza en español. En el horario de uno de los grupos para la LI como asignatura se destina media hora a la semana los días miércoles. No se observó el horario en el otro grupo, lo que es importante recalcar es que en el grupo con horario establecido se destinan momentos de

retroalimentación antes de terminar las clases en toda la semana y en este tiempo se trabajan temas que requieran ser complementado.

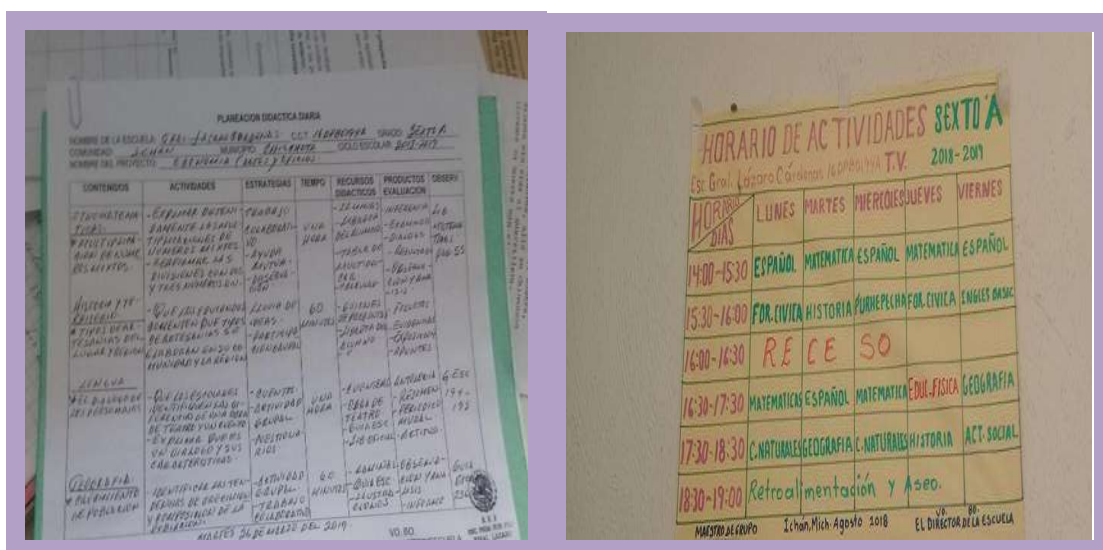


Imagen 35. Planeación didáctica y horario de clases del grupo de sexto grado de la escuela primaria Lázaro Cárdenas de la comunidad de Ichán. Autor E. M. B.

s). Evaluación de los aprendizajes esperados.

La evaluación de los trabajos escritos que se elaboran en el salón de clases se realiza en español, en uno de los grupos y en ausencia del maestro se trabajó con el libro de lectura científica y los alumnos en su mayoría mostraron dificultad para escribir en LI lo que entendieron del tema, pero otros niños realizaron la actividad sin complicaciones (Imagen 36), lo que da cuenta que aunque no se trabaja la alfabetización en LI los niños concluyen con cierta noción de la escritura en p'urhépecha como se observó en estos grupos de sexto grado.

Es necesario recalcar que las dificultades que tiene para escribir en LI también las presentan al redactar textos en español, hay niños que concluyen su instrucción primaria con deficiencias significativas en lectura, escritura y comprensión lectora. A su vez, en el desarrollo de la oralidad en español también tiene ciertas dificultades pues no se acentúa ninguna de las dos lenguas.

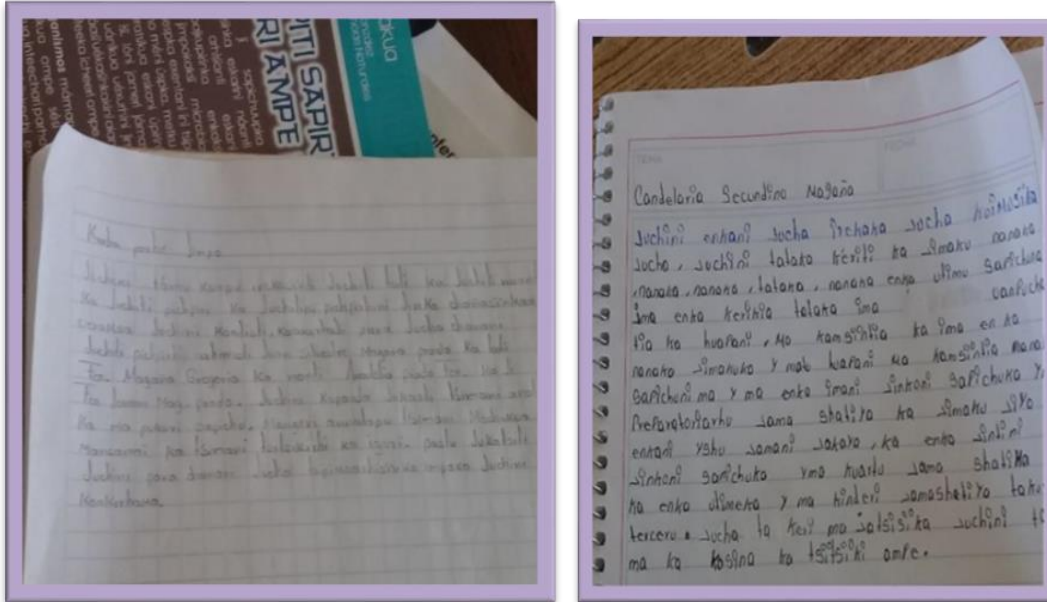


Imagen 36. Textos escritos en lengua indígena en el grupo de sexto grado de la escuela primaria Lázaro Cárdenas de la comunidad de Ichán. Autor E. M. B

Sin embargo, es reconocible la labor que realizan los docentes que se encuentran frente a grupos bilingües debido a que, el trabajo que realizan enfrenta muchos retos, uno de ellos es la lengua, por ello se ven forzados a buscar la manera en que los niños entiendan los contenidos que deben conocer para concluir la educación primaria. En esta comunidad en especial la acentuación de la LI es valorada por los hablantes pues es muy común hacer uso de ella en diferentes contextos de la comunidad, los espacios que privan su uso son los espacios públicos como la iglesia, el centro de salud etc.

7.3.6. Comunidad indígena de Santa María Tacuro.

a). Población y características generales de la comunidad

La comunidad indígena de Santa María Tacuro está ubicada a bordo de la carretera nacional de Uruapan-Zamora, es parte de las comunidades que conforman la cañada de los once pueblos, colinda con la comunidad de Carapan e Ichán, cuenta con una población de total de 2,050 personas, 1,004 son hombres y 1,046 mujeres. Es una comunidad pequeña en extensión territorial, que se encuentra pegada a la comunidad de Ichán, donde su división está marcada sólo por una calle, prácticamente son dos comunidades unidas físicamente, pero divididas por reconocimiento y sistemas de gobierno propios, pues cada una de las

comunidades cuenta con su jefe de tenencia y representante de bienes comunales, así como festividades propias.

b). Instituciones educativas

Las instituciones educativas que brindan su servicio a esta comunidad son propiamente de educación básica en donde se encuentra la escuela de educación inicial llamada “Benito Juárez García”, la escuela de educación preescolar “Josefa Ortiz de Domínguez”, la escuela primaria indígena “Gral. Ignacio Zaragoza” y la escuela secundaria técnica No.149 (Figura 61).

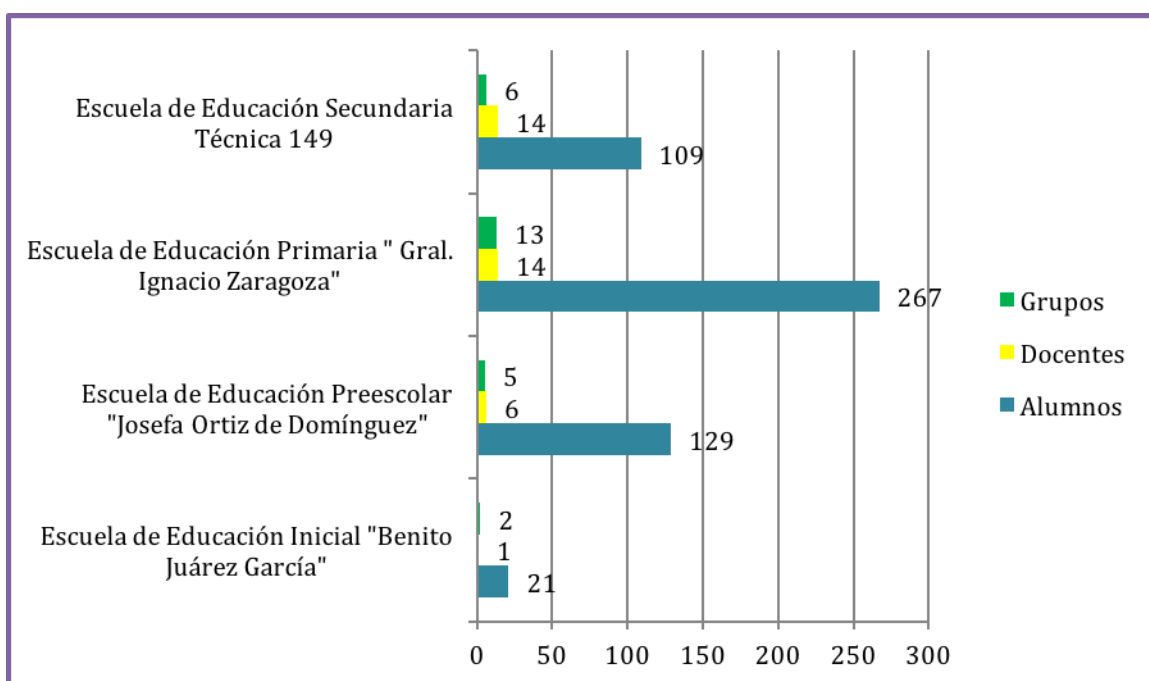


Figura 61. Instituciones educativas de la comunidad de Tacuro. Elaboración propia con datos del INEE, 2015

En la (Figura 62) se puede apreciar que la población estudiantil suma un total de 526 estudiantes en educación básica, en donde la mayoría está concentrada en la escuela primaria; en la comunidad no existen escuelas de educación media superior, para cursar este nivel educativo los estudiantes se trasladan a la comunidad de Ichán, o en su caso a la cabecera municipal, también hay estudiantes que salen fuera de la región a continuar con sus estudios de educación media superior y superior.

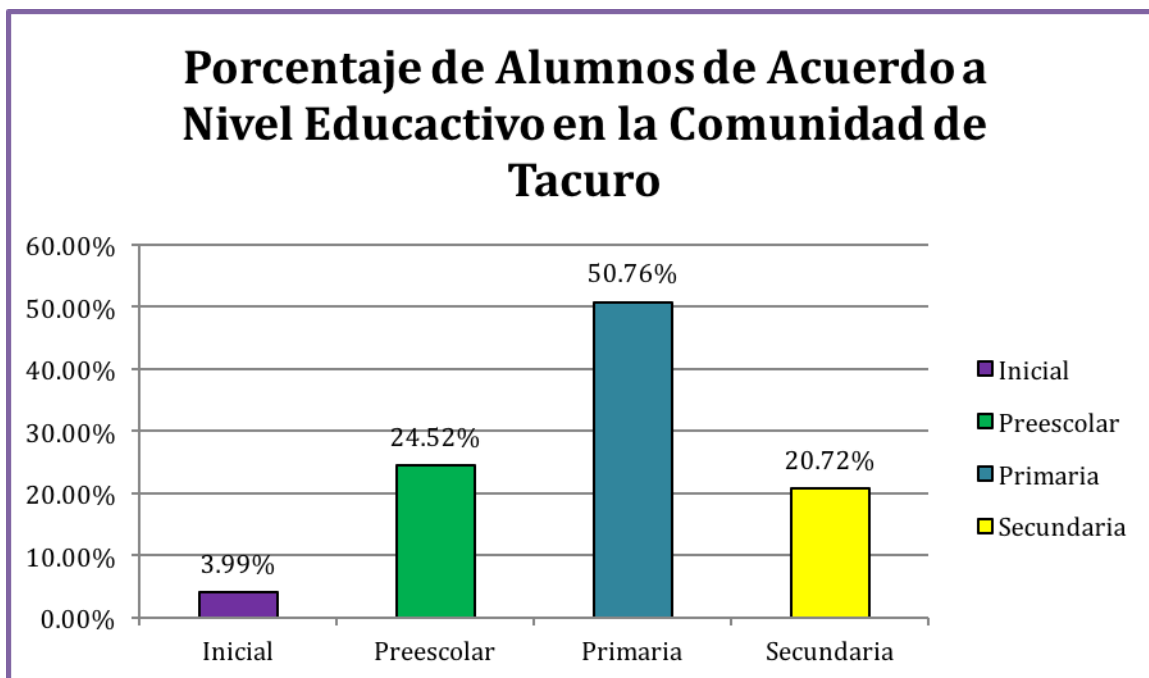


Figura 62. Porcentaje de Alumnos, por nivel educativo en la comunidad de Tacuro. Elaboración propia con datos del INEE, 2015.

El porcentaje de estudiantes por nivel educativo en esta comunidad de la (figura 62) muestra que de 34 alumnos que egresan de sexto de primaria, la mayor parte ingresa a secundaria, lo que no se ve en las comunidades vecinas en donde el índice de abandono educativo entre primaria y secundaria es significativo ya que pocos continúan en este nivel educativo. Las escuelas se encuentran mayormente en las afueras de la comunidad, en donde el acceso a ellas todavía no está acondicionado, pero están ubicadas en la misma dirección del pueblo. La mayor parte de estos centros se encuentra en construcción pues carecen de instalaciones apropiadas para brindar un servicio educativo, la que se encuentra más completa es la escuela primaria Gral. Ignacio Zaragoza.

c). Actividades económicas

La mayor parte de actividades económicas en la comunidad se encuentran en la comercialización de artesanías, tanto de barro como de yeso, la siguiente actividad observada es la de los jornaleros agrícolas, finalmente, son los grupos de música. También existen personas que se dedican al comercio de diferentes productos dentro y fuera de la

comunidad, debido a que hay productos locales que se dan por el paso del río, pues les sirve de riego, los productos que se producen son: el aguacate, limas, limones, guayaba etc.

d). Uso de la lengua indígena en la comunidad

La LI es utilizada por la mayoría de los habitantes en los diferentes espacios públicos de la comunidad como lo es la calle, el comercio, en los juegos de los niños, en los diálogos entre padres e hijos; en todos estos espacios se habla le LI con fluidez, el perifoneo en la comunidad es mayormente en LI y es el medio de comunicación más utilizado dentro de la comunidad.

Dentro de la comunidad se pueden ver niños pequeños que apenas comienzan a hablar diciendo palabras en LI, la entonación con la que hablan en esta comunidad y la de Ichán es muy característica y es parte de su propia identidad pues al escucharlos es fácil identificar de qué comunidad son. Otra característica de los habitantes de la cañada de los once pueblos es su vestimenta, pues esta es diferente a la de las otras comunidades, las mujeres plisan sus nahuas de forma diferente y sus delantales tienen ciertos detalles característicos (Imagen 37).



Imagen 37. Reunión de madres de familia en el grupo de sexto grado de la escuela primaria Gral. Ignacio Zaragoza en la comunidad de Tacuro. Autor. E.M.B.

En esta comunidad no se realiza el comercio como se hace en la comunidad de Ichán, mucha gente de esta comunidad se va realizar sus compras a la comunidad vecina, pero, en las compras de fruta en la calle y en las tiendas se habla la LI, las personas responden de

acuerdo con la lengua que se les hable, sea ésta español o p'urhépecha, también se ve cómo con las personas que dan los préstamos por medio del programa “compartamos”, que no hablan la LI se les habla en español y entre la gente de la comunidad se conversa en LI, es común con los surtidores de tiendas, comerciantes de carne, zapatos etc.

El saludo en la comunidad también es especial, la gente cuando saluda en la calle dice “*nich ka*” (*vete*) y eso es diferente en otras comunidades, además la traducción al español, no se siente como un saludo cordial, pero para los habitantes de esta comunidad es normal recibir dicho saludo. Los anuncios publicitarios escritos en las calles, tiendas, paredes con alguna información, nombres de calles, servicios de baño; en su mayoría están escritas en español (Imagen 38), salvo algunas que se refieren a nombres de grupos musicales o bandas de música, que sí utilizan el p'urhépecha para el nombre.



Imagen 38. Anuncios publicitarios en la comunidad de Tacuro. Autor E. M. B.

En Tacuro se encuentra una clínica de la Secretaría de Salud. la enfermera que trabaja es de la comunidad de Acachuén y es bilingüe pero el diálogo que desarrolla es en español, en la interacción con ella el diálogo fluye en relación a si existe un registro en relación a niños que nacen con alguna discapacidad, a lo que ella responde que no, el trabajo que ellos realizan como unidad de salud es la valoración de los niños menores de cinco años por medio de la estimulación temprana y se orienta a las madres de familia sobre cómo trabajar esta parte con los niños pero dice que existe poco interés por parte de ellas, todo el diálogo se da en español, en el centro se observan los carteles de prevención y los señalamientos en

español, cuando llega un paciente a consulta se le habla en español. No se pudo ver al médico porque no se encontraba, pero la enfermera comenta que el médico no habla la LI.

e). El uso de la lengua indígena en los acontecimientos religiosos

La religión católica es la que tiene más adeptos y actividades en la comunidad. Las misas y otras ceremonias son en español, los pocos anuncios informativos en la entrada de la iglesia como las relacionadas a los horarios de actividades religiosas de fiesta de la comunidad están escritas en español. También se estuvo obsequiando por los cargueros del templo unos recuerdos con el agradecimiento redactados en español. La LI solo se utiliza entre los hablantes, para saludar al llegar o salir de la iglesia, y en algunos momentos los ayudantes de la iglesia son los que se comunican en lengua p'urhépecha.

f). La escuela primaria “Gral. Ignacio Zaragoza”. Características generales de la escuela

La escuela primaria “Gral. Ignacio Zaragoza es la única institución de educación primaria en la comunidad, hay 16 docentes, 8 hombres y 8 mujeres. La escuela cuenta con salones para cada grado, baños, entechado, patio cívico, cocina, centro de cómputo y dirección, los grupos que se visitan son los dos de primer grado y los dos de sexto grado. No todos los docentes que laboran en esta institución son bilingües en lengua p'urhépecha y español. Es una docente que pertenece a otra cultura indígena, pero se casó en una de las comunidades de esta zona escolar por ello labora en esta institución educativa.

h). El uso de la lengua indígena fuera del salón de clases

En la entrada a la escuela las madres acuden a dejar a sus hijos pues la escuela se ubica a las afueras de la comunidad, en la escuela se prepara el desayuno por medio del comité de padres de familia en coordinación con los docentes que tienen esta comisión, en el desayunador se cobra una cuota de recuperación módica y cada alumno cuenta con su plato vaso y cuchara, se limita el uso de material desechable en toda la escuela, esto aplica para los docentes o gente externa que visite este centro educativo. Las madres hablan mayormente la LI con sus hijos, sobre todo las adultas, en las madres jóvenes se observa que algunas ya no dialogan en su LI con sus hijos, el diálogo de saludo con los docentes es en español.

Después del desayuno se realiza la formación de los alumnos, en donde todas las indicaciones se realizan en español por medio del perifoneo, también en los días de visita a este centro se estuvieron realizando los ensayos de la escolta puesto que se aproximaban los concursos, para ello se asignó un horario, antes de la salida al receso, en el que la escolta realiza su recorrido por más de una vez, la actividad antes mencionada se realiza con indicaciones completamente en español, en esta actividad el director informa a los docentes la visita que se está realizando a este centro y se pide que se brinde las facilidades para las realización de los trabajos programados, los diálogos en este evento se realizaron en español. Durante la actividad se observaban niños inquietos a los que los docentes les llaman la atención en LI.

Durante el receso hay madres de familia que les llevan alimentos a sus hijos, su comunicación es en LI los niños salen y se sientan con ellas a comer, otros niños realizan sus compras en las cooperativas en donde solo se vende comida, fruta y aguas frescas, en todos los puestos de venta se prohíbe el uso de desechables la persona que quiera comprar y no lleve su plato y su vaso, no se le puede vender ningún producto. Esta escuela ya tiene cerca de tres años con este reglamento y es admirable pues ha logrado que los niños no hagan el uso de materiales desechables, las vendedoras de alimentos se comunican en la lengua que se les hable sea esta en español o LI.

Mientras juegan algunas niñas se comunican en p'urhépecha en donde una de ellas le comenta a la otra "*Eraa jindeni axu kuakarasti*" (*mira, a mí me mojé aquí*), pues estaban jugando con otros niños a mojarse la ropa y corrían por los pasillos sonriendo, por ello, la comunicación de los alumnos durante el receso es en LI y español, entre los docentes la comunicación es diversa, algunos se comunican en LI, pero la mayoría en español, la autoridad educativa se conduce con los docentes, alumnos y padres de familia mayormente en español.

Cuando una madre llega a preguntar o pedir información sobre algún alumno se conduce en LI y el docente le contesta en español, aun así, ellas continúan hablando en LI pues tiene la seguridad de que el docente entiende la conversación, las madres de familia identifican y conocen a los docentes puesto que la mayoría tienen trabajando en este centro por más de

un año como mínimo y están familiarizados con ellos, por eso saben quién no habla la lengua indígena y con ellos se comunican en español.

i). Los señalamientos y textos informativos dentro de la escuela

Los señalamientos escritos dentro de la escuela como, los anuncios y el periódico mural son en español (Imagen 39), las indicaciones verbales en su mayoría en español y algunas en LI. El acto cívico es en español y las indicaciones por medio del perifoneo también son en español.



Imagen 39. Periódico mural de la Esc. primaria Gral. Ignacio Zaragoza de la comunidad de Tacuro. Autor.E.M. B

j). Los grupos de primer grado. Características generales de los grupos de primer grado

En esta escuela se cuenta con dos grupos de primer grado, la población estudiantil observada es cerca de 45 niños por los dos grupos, la asistencia es regular, los niños acuden con sus respectivos uniformes de acuerdo con las actividades que les correspondan durante el día. Uno de los grupos se encuentra atendido por una maestra egresada de la UPN, quien es bilingüe y cuenta con nueve años de servicio. Se registra en las visitas una asistencia de 21 alumnos, 10 niños y 11 niñas. El otro grupo de primer grado es atendido por una maestra bilingüe egresada también de la UPN con cinco años de servicio, en este grupo se encuentra una asistencia de 24 alumnos, 13 niños y 11 niñas. Ambos grupos tienen un porcentaje equitativo entre hombres y mujeres.

k). La diversidad lingüística

La mayoría de los niños en esta escuela es hablante de lengua p'urhépecha y van aprendiendo el español, en uno de los grupos se registran tres alumnos que no hablan la LI y en el otro un alumno. En el caso de estos niños algunos de los progenitores no son de la comunidad y estuvieron viviendo fuera de la comunidad por ello no hablan la LI.

Los niños que no hablan, ni entienden la LI tienen algunos comportamientos diferentes a los niños que son originarios de esta comunidad, sin embargo, los niños de la comunidad no hacen distinciones ante estos niños, saben que no hablan la LI, pero los integran a las actividades y se comunican con ellos en español. Por parte de los niños no hablantes de LI estos se integran a todas las actividades e intentan aprender de la LI, es reconocible que el desarrollo académico de estos niños es mayor al de los niños que han permanecido en la comunidad.

La lengua más usada para el desarrollo de las clases es la indígena, los niños en el salón se comunican, preguntan, participan y comparten sus experiencias en su lengua materna, por ello los docentes durante el desarrollo de sus clases utilizan la LI como medio de comunicación necesario para poder entablar el diálogo con los alumnos, las experiencias compartidas por los alumnos son completamente en LI, son pocos los que se expresan en español, de hecho a los niños indígenas se les dificulta nombrar productos de la madera en español, conocen las cosas en su lengua pero no saben cómo se llaman en español, para ello la maestra les comparte muchos ejemplos para acercarlos al concepto que buscan conocer, en uno de los grupos la docente sí escribe los usos de la madera tanto en español como en p'urhépecha. En el otro grupo las indicaciones y clases se dan mayormente en español, pero si se usa la lengua indígena para dar explicaciones durante la clase porque los niños no alcanzan a entender las explicaciones en español.

l). Material didáctico

El material didáctico más empleado para el seguimiento de las clases son los libros de texto gratuito, los carteles y láminas elaborados para el desarrollo de las clases en su mayoría están escritos en español (Imagen 40), son pocas las láminas que se conservan en LI, en

alguno de los grupos se cuenta una guía adicional para la enseñanza de la lectura y escritura.



Imagen 40. Textos de apoyo e informativos en los grupos de primer grado de la Esc. primaria Gral. Ignacio Zaragoza de la comunidad de Tacuro. Autor E. M. B.

m). Planeación didáctica y textos informativos dentro del salón de clases

La planeación didáctica, horarios, reglamento y anuncios informativos dentro del salón de clases se encuentran escritos en español (Imagen 41). Ambos docentes presentan una planeación de acuerdo con las propuestas del proyecto alternativo, en donde los grupos trabajan el tema de los productos derivados de la madera y los niños van escribiendo, mencionando: la leña, las mesas, la cama, y curiosamente dicen alguno “ka kueramu” y la maestra pregunta y ¿cómo se dice en español? y los niños se quedan callados, después comienzan a describir lo que es y para qué sirve pero no logran decir cómo se dice en español, algún niño dice “tecolote” y asevera que así se dice y la maestra les pregunta ¿qué es un tecolote?, ahora ya son dos dudas y cuando la maestra se da cuenta que no conocen ambos conceptos les explica que el tecolote es el “tukuru” y los niños de esa manera, entienden que entonces este no sale de la madera y es un animal que vuela y sale de noche, cuando la docente se da cuenta que no saben ¿cómo se dice “k’ueramu” en español, les dice se dice se dice ocote y les anota la palabra en español en el pizarrón.

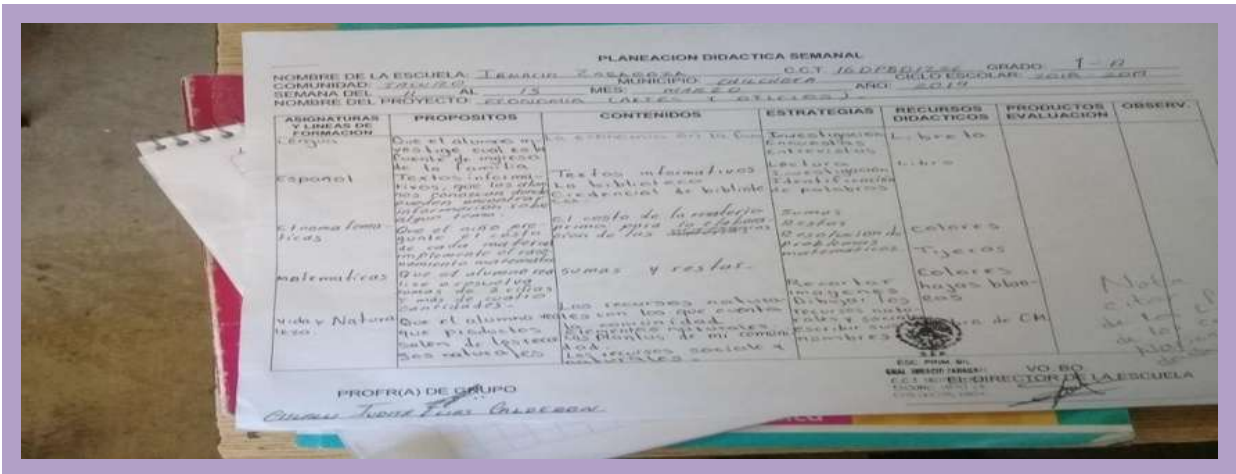


Imagen 41. Planeación didáctica del grupo de primer grado de la Esc. primaria Gral. Ignacio Zaragoza de la escuela de tacuro. Autor E. M. B.

0). Evaluación de trabajos dentro del salón de clases

Las evaluaciones y los trabajos escritos se hacen en español y algunos en LI, con mayor predominancia en español, lo que hace ver que la lengua más usada en la escritura dentro del salón de clases es el español y que al niño de primer grado se le enseña a escribir en español, no en su lengua esto de acuerdo con los trabajos observados dentro de en las aulas (Imagen 42). Los niños muestran dificultades para escribir, todavía no conocen las letras, el trabajo consiste en decir las palabras de forma oral y el maestro las escribe, después de ello los alumnos realizan el copiado y le agregan una imagen; de esta manera los alumnos van asociando la palabra con la imagen.

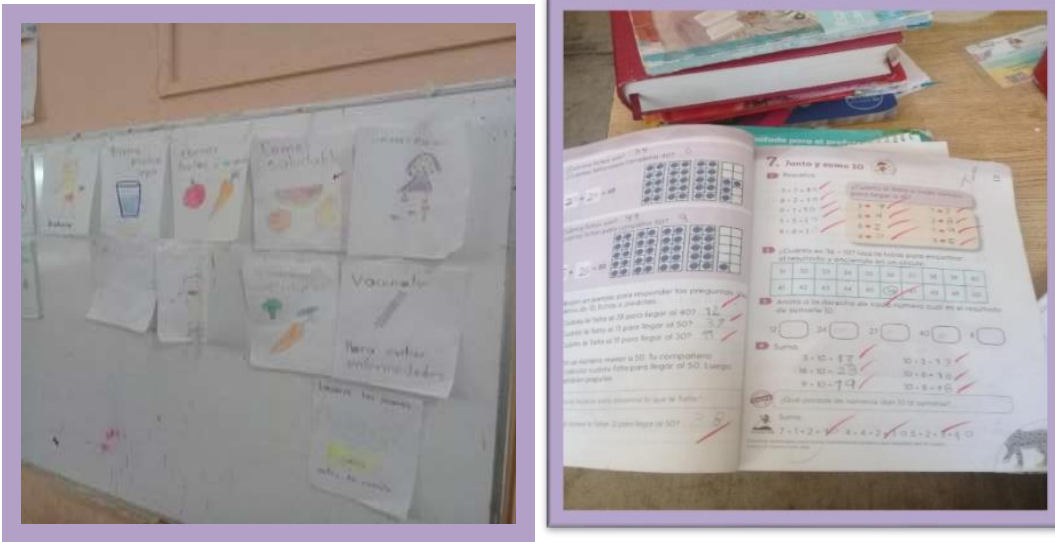


Imagen 42. Evaluación de trabajos en el grupo de primer grado de la Esc. primaria Gral. Ignacio Zaragoza de la comunidad de Tacuro. Autor E. M. B.

Los docentes de primer grado se enfrentan a dificultades diversas, entre ellos no pueden trabajar completamente en español, ni en LI pues cada uno de los grupos tiene algún niño que no entiende la LI, además el plan de estudios de educación indígena marca que la educación debe ser bilingüe, pero lo que se ve en los salones es que los docentes enseñan a los niños a escribir en español, por otro lado el desarrollo de la escritura y la lectura de textos se vuelve aún más difícil porque más de la mitad de niños no cursa educación inicial y aun en estas fechas pocos ingresan a preescolar, por ello el desarrollo de conocimiento de los niños se ve en desigualdad y esto dificulta que avancen de la misma manera. También cabe mencionar que algunos grupos son más numerosos en esta escuela y que existe la necesidad de atención personalizada en algunos niños con mayor dificultad.

p). Registro sexto grado. Características generales de los grupos de sexto grado

En este centro educativo se realizó el registro de los dos grupos de sexto grado en donde laboran dos docentes son egresados de la ENIM, uno de ellos tuvo una formación previa en el seminario antes de su ingreso a la docencia en la actualidad cuenta con 8 años de servicio, su grupo registra una asistencia de 19 alumnos regularmente, con 9 mujeres y 10 hombres, en el otro grupo el docente, lleva 13 años de servicio, contando con un registro de 15 alumnos 5 hombres y 10 mujeres. Entre los dos grupos se concentran 34 alumnos, 19 mujeres y 15 hombres, ligeramente hay más mujeres.

q). Diversidad lingüística

Todos los alumnos de sexto grado desarrollan un diálogo en forma bilingüe, con mayor acentuación en español, no se observaba ningún alumno monolingüe en lengua indígena, español u otra lengua. La lengua más usada para el desarrollo de las clases es el español, dentro del salón los alumnos se comunican, preguntan, participan y comparten sus experiencias en español. En este centro el uso de la LI ya no es tan común en sexto grado, en uno de los grupos hay tres niños que se niegan a hablar la LI aunque lo entienden y lo hablan, los tres son hijos de maestros, lo anterior es algo que llama la atención, pues dentro de la clase cuando el maestro da la explicación en LI estos niños muestra el desinterés en la clase, al grado de que ignoran al docente cuando este les pide que el texto que se está trabajando lo escriban en LI y alguno comenta “ eso ¿para qué?, qué aburrido”.

Aunque esta actitud no es en todos los niños, sí ocasiona que los hablantes de LI se limiten a participar en las clases, porque los que no quieren hablar la LI son los niños que tienen los mejores promedios en el salón, que esto no necesariamente quiere decir que el hablar la LI el conocimiento , pero es lo que los no hablantes no entienden , sin embargo como bien se mencionó los que se niegan a hablar la lengua son hijos de docentes que tienen actividades complementarias en la familia debido a que su situación económica es mejor y llegan a tomar clases complementarias

r). Material didáctico

El material didáctico más empleado para el seguimiento de las clases son los libros de texto gratuito, pero en los grupos de sexto grado de esta escuela se observa una variedad amplia de trabajos realizados por medio del proyecto alternativo, en donde el desarrollo del plan y programa educativo se realiza con los contenidos locales tal como lo plantea el PEPPOMIC, los docentes muestran en su portafolio de evidencias el desarrollo de temas enfocados, a la medicina tradicional, el desarrollo de artes y oficios en la comunidad, el uso de las etnomatemáticas con el uso de las medidas tradicionales, el uso de materias primas para la elaboración de artesanías en si la información observada en los salones de clases es diversa y da cuenta de que los docentes comienzan a innovar y rescatar conocimientos locales, que es uno de los objetivos de la nueva propuesta de educación indígena (Imagen

43). Lo que sí cabe señalar es que los textos escritos en estos trabajos son elaborados mayormente en español y es esa parte la que aún no se ha trabajado a profundidad (Imagen 42 y 44).

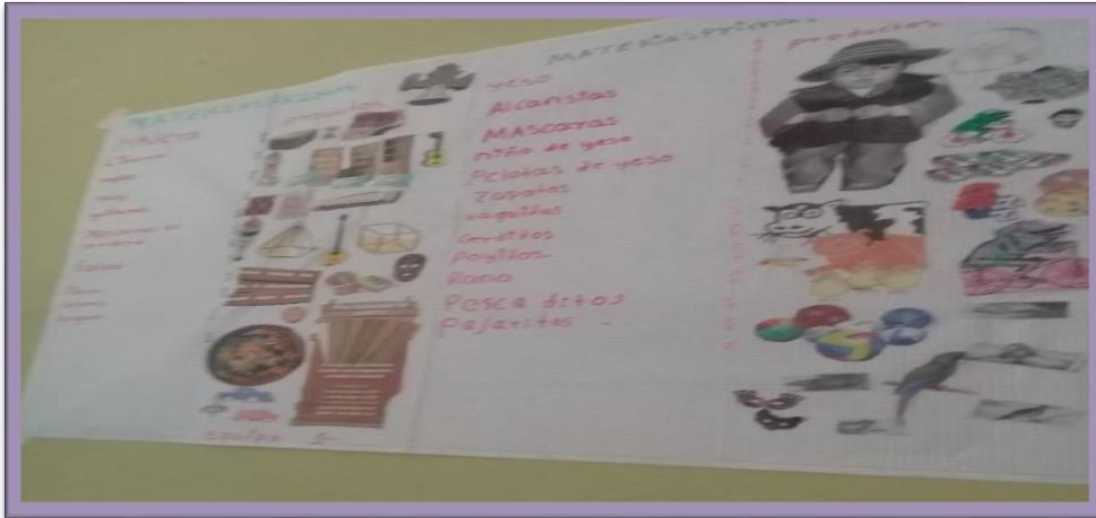


Imagen 43. Trabajos con temas contextualizados del grupo de sexto grado de la Esc. primaria Gral. Ignacio Zaragoza de la comunidad de Tacuro. Autor. E. M

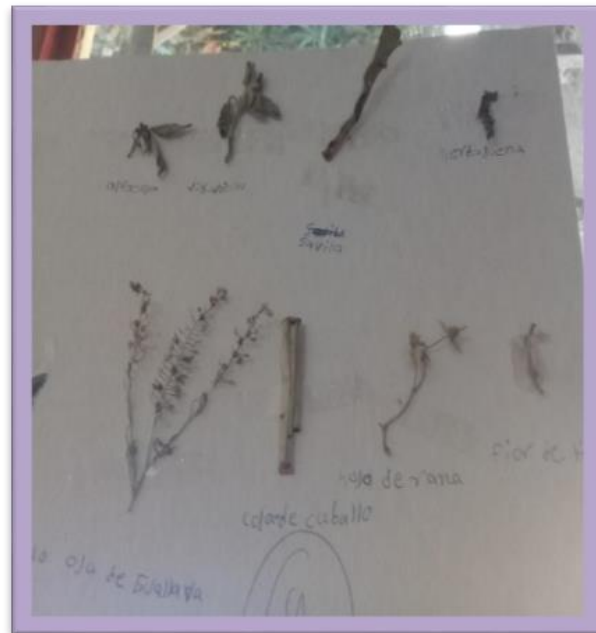


Imagen 44. Trabajos del proyecto alternativo de educación indígena, en los grupos de sexto grado de la Esc. primaria Gral. Ignacio Zaragoza de la comunidad de Tacuro. Autor E. M.B.

s). Planeación didáctica

Las planeaciones didácticas, de las clases se realizan en español, mediante temas del proyecto alternativo (Imagen 45), en donde se observan diversos temas desarrollados, tales como la medicina tradicional, en donde los alumnos recolectaron diferentes plantas curativas que son utilizadas para la cura de algunas enfermedades, también se tiene evidencias del proyecto artes y oficios en donde los alumnos indagaron sobre los diferentes usos de la madera; en relación a vida y naturaleza se trabajó con los materiales orgánicos e inorgánicos, promoviendo el reciclaje de la basura y el cuidado del medio ambiente.

CONTROL DE ASISTENCIA					
COEXISTENCIA Y VALORES	Chapas, papeles, pan etc. 1.-Conocer a las personas que tienen este oficio.	1.-Los curanderos y los doctores tradicionales.	A manera de equipos por temas realizar un cuadro de aceros (personas) que conocen y aplican el conocimiento tradicional en el cuidado de la salud. Que narren escribiendo una experiencia personal o de sus familiares.	Textos informativos, revistas, entrevistas.	Descripción de textos narrativos.
TECNOLOGIA TRADICIONAL	1.-Clasificar los productos elaborados por cuatros gente o unapecha.	1.-Comercio de los productos elaborados en la comunidad.	Pedirles a los alumnos que comenten y diseñen el procedimiento de elaboración de algún producto. Elaboren una receta o instructivo y compartan sus productos a fin de elaborar un recetario o folleto.	Conocimiento previo e investigación colectiva.	Recetarios y folletos.
MEDICINA TRADICIONAL	1.-Conocer y clasificar los árboles que se utiliza para la medicina tradicional.	1.-Los árboles como medicina tradicional y como sustento económico.	Pedirles a los alumnos que identifiquen los nombres de los árboles que sirven para la medicina tradicional y dibujen algunos de ellos. Narren una historia acerca de un árbol en específico.	Libros, folletos.	Textos descriptivos e informativos.

VD. BO.
EL DIRECTOR DE LA ESCUELA

Imagen 45. Planeación didáctica del grupo de sexto grado de la de la Esc. primaria Gral. Ignacio Zaragoza comunidad de tacuro. Autor. E. M.

En el horario se observa que en la asignatura de LI se le destinan 45 minutos los días miércoles, lo anterior se ha observado de manera generalizada en todos los centros y los grupos (imagen 46). La asignatura de LI no tiene la misma importancia que la asignatura de español, que es a la que se le destina más horas a la semana, pues se da por hecho que la LI no se debe de trabajar puesto que los niños ya hablan y entienden la LI y esto es una realidad, la mayor parte de los alumnos de esta zona lo hablan, pero no desarrollan la escritura puesto que como se ha observado esta parte no se trabaja en el nivel de competencia comunicativa que debería de trabajarse en estas escuelas.

ESC. PRIM. BIL. GRAL. IGNACIO ZARAGOZA
ZONA ESCOLAR 509, TACURO, CHILCHOTA, MICH.
HORARIO DE CLASES DEL CICLO ESCOLAR 2018-2019.

HORA	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
9:00-10:20	MATEMÁTICAS	ESPAÑOL	MATEMÁTICAS	ESPAÑOL	HISTORIA
10:20-11:30	ESPAÑOL	MATEMÁTICAS	EDUC. FÍSICA	MATEMÁTICAS	GEOGRAFÍA
11:30-12:00	R E C E S O				
12:00-13:00	GEOGRAFÍA	EDUC. CÍVICA Y ÉTICA	C. NATURALES	HISTORIA	EDUC. CÍVICA Y ÉTICA
13:00-13:45	HISTORIA	C. NATURALES	P. URHEPECHA	GEOGRAFÍA	P. URHEPECHA
13:45-14:00	A S E O				

MAESTRO DE GRUPO Vo. Bo.
EL DIRECTOR DE LA ESCUELA

Imagen 46. Horario de clases del grupo de sexto grado, de la Esc. primaria Gral. Ignacio Zaragoza. Autor E. M.B

t). Evaluación de los aprendizajes esperados.

La evaluación de los trabajos escritos que se elaboran en el salón de clases se realiza en español (Imagen 47) y en algunos casos cuando el docente lo solicita se escribe y evalúa en LI, en donde se observa que los niños presentan mayores dificultades para redactar un texto en su lengua materna, los hacen más cortos y sin alguna norma de escritura unificada, cada uno escribe como considera que se debería de escribir. Cabe mencionar que hay algunos alumnos de sexto grado que no solo tienen dificultades para escribir en LI también presentan estos problemas al redactar textos en español, esto se puede observar en las libretas o trabajos que presentan los alumnos.

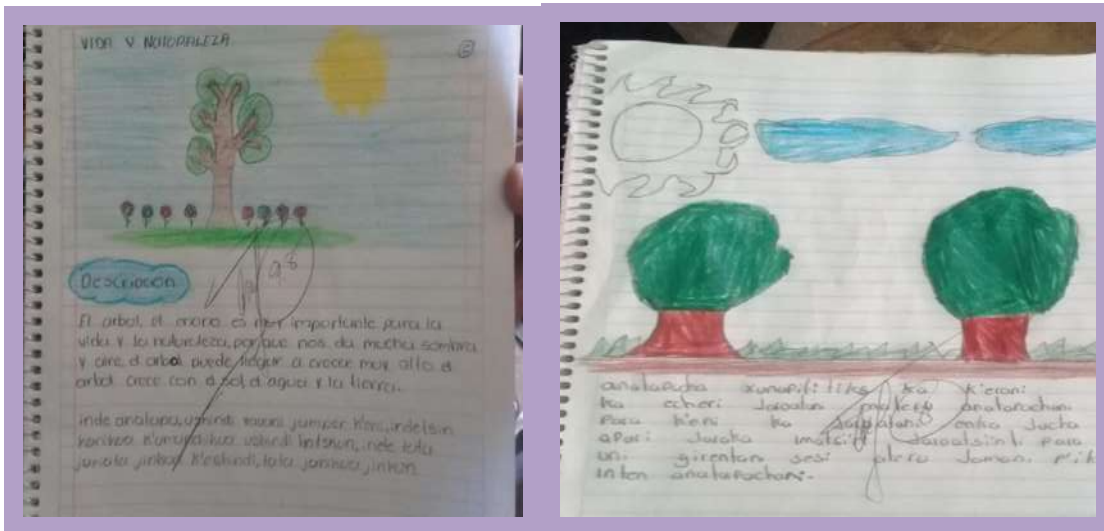


Imagen 47. Evaluación de trabajos escritos en español y LI en los grupos de sexto grado de la Esc. primaria Gral. Ignacio Zaragoza, de la comunidad de Tacuro. Autor E.M.B

CAPITULO VIII. Discusión

El objetivo de la presente investigación fue documentar el uso de la LI en el proceso de enseñanza y aprendizaje de escuelas de educación primaria indígena de la cañada de los once pueblos, en donde por medio de la observación etnográfica se logró documentar que la LI tiene un uso limitado en estas escuelas, ya que dan prioridad a la lengua oficial, siendo esta una de las principales causas de la pérdida de la vitalidad lingüística de las lenguas originarias tal y como lo mencionan, (Yamamoto, 2009, Canuto, (2017) y O'Meara, (2017), las principales razones para la desaparición de las lenguas indígenas ha sido que: la lengua oficial de la educación no es la lengua materna del niño, además la lengua dominante tiene más prestigio social, mientras la lengua materna tiene menos aceptación estableciendo con ello un estatus jerárquico con términos de mayorización o minorización; desvalorizando y desprestigiando a las lenguas minoritarias.

Lo anterior se observa en la mayor parte de instituciones educativas, incluyendo las escuelas de educación indígena observadas, en donde se ha documentado mediante el registro de observaciones, que la lengua que se pondera en estos espacios educativos es el español, haciendo uso limitado de la LI, dentro y fuera de los salones de clases. Como lo refieren (Schmelkes, 2009, Cruz, 2011, Velasco, 2015 y Ricco y Aguirre, 2019) en la práctica, se sigue trabajando de manera similar al modelo de castellanización directa y en el proceso educativo, la función de los docentes continúa siendo la alfabetizar en español, aun si el estudiante habla alguna LI, por tanto, las lenguas indígenas no son utilizadas en la alfabetización del niño, puesto que los docentes limitan el uso de ellas en clases: al igual (Baronnet, 2013), refiere que, raras veces el idioma originario se utiliza como lengua de enseñanza directa. Lo anterior se pudo constatar debido a que en la observación de los grupos de primer grado se documentó que la alfabetización es en español y en los demás grados de educación primaria la mayor parte de trabajos académicos se realizan y evalúan en español.

Caso contrario Viladot y Esteban (2011), refieren que en los países que ponderan el uso de las lenguas indígenas mediante su reconocimiento, aun cuando estas no sean la lengua oficial, pero cuentan con prestigio social, la LI se mantiene. Lo anterior no sucede en

México, por ello las lenguas indígenas representan en la actualidad una minoría, tal como lo muestra INEGI, 2015 en donde los hablantes de LI representan un 6.5% en el país. A su vez la percepción hacia las personas hablantes de alguna LI sigue siendo negativa, pues el uso de ellas continúa siendo un indicador de inferioridad y discriminación tal como lo narran algunos docentes, alumnos y padres de familia de la región estudiada “... *algunos padres que salen fuera a trabajar y piensan que al hablar p'urhepecha los van a hacer menos, o humillados fuera de su pueblo, por eso no quieren que les hablen en P'urhepecha*” y como lo menciona Carnoy, et. al. (2002), la discriminación a la que los indígenas son sometidos sigue siendo significativa en los diferentes espacios públicos lo que induce a la negación de la procedencia indígena.

En relación a lo anterior Jiménez y Mendoza (2016) refieren que los padres, madres y estudiantes entran a un campo fragmentado y plural en relación a la importancia de LI, puesto que, algunos padres y madres de familia consideran que la enseñanza de LI en las escuelas es fuente de reproducción de desigualdades y discriminaciones de las que ellos mismos han sido sujetos, debido a que las lenguas originarias no cuentan con ningún reconocimiento en la mayor parte de escuelas de educación superior en donde los directivos consideran que “sería ofensivo” preguntar la pertenencia étnica tal como lo documenta Schmelkes (2013). Lo antes mencionado fue sustentado con la experiencia de los propios docentes en donde el 58.6% de los participantes en la investigación manifestaron que en las escuelas de educación media superior y superior, las lenguas indígenas no son tomadas en cuenta para el ingreso a ellas; por tanto, de manera implícita los docentes también inhiben el uso de ellas puesto que consideran que no tiene transcendencia y que sólo les ocasiona un retroceso a los alumnos.

Aunado a lo anterior el 60.3% de los docentes manifiestan que los mismos planes y programas educativos a nivel nacional no contemplan a los estudiantes de comunidades indígenas, al respecto también se documentó que, la presencia y relevancia de las lenguas indígenas si se hace presente en los planes y programas educativos tanto en el 2011 como en el 2017, en donde se pide que los estudiantes que hablan alguna LI reciban su educación primaria en su lengua y de manera gradual se introduzca el español, sin embargo, esto no se ve reflejado en los salones de clases pues de acuerdo a lo observado y registrado en relación

a los horarios bajo los cuales los docentes observados se rigen, se pudo documentar que a la LI como asignatura solo se le brinda una hora a la semana y la mayor parte del tiempo se le destina a la asignatura de español. También se ha registrado que los temas y ejemplos que aparecen en los planes y programas nacionales no tienen relevancia cultural o vinculación con el contexto de las comunidades indígenas puesto que no son comunes ni usuales, como se pudo constatar cuando en clases se menciona la palabra “parlamento” y los niños no saben de qué se trata, al igual hay palabras que los niños conocen en su lengua pero desconocen su traducción al español, tal y como se registró en el grupo de primer grado al describir los derivados de la madera y los niños mencionan *K’ueramu* (ocote) material conocido por todos porque se usa diariamente para prender el fuego, pero no lograron interpretar esa palabra en español.

En relación a la socialización y uso de la LI, (Yamamoto, 2009), Rojas, Lagos y Espinoza, 2016) y Canuto, 2017) refieren que la pérdida de la familia como espacio social de reproducción de la lengua, es una causa de pérdida lingüística en la actualidad, debido a que las jornadas laborales y las distancia de los centros de trabajo, reducen el tiempo de la convivencia familiar, inhibiendo las prácticas sociales del lenguaje en lengua materna y ocasionando la desintegración de las comunidades lingüísticas, puesto que se rompen los circuitos tradicionales de producción y reproducción de la lengua. Lo anterior se observa en la población estudiada sobre todo en las madres de familia jóvenes que por necesidades económicas se ven forzadas a trabajar en los campos agrícolas de Zamora, Tangancícuaro, Tanhuato, etc., en donde sus jornadas de trabajo exceden más de 8 horas, tiempo en el que los hijos permanecen al cuidado de los abuelos, sin embargo la LI se ha conservado en estas comunidades puesto que la mayor parte de personas adultas que se encuentran al cuidado de los menores transmiten su LI, tal y como lo menciona Viladot & Esteban (2011), las personas adultas poseen una mayor vitalidad lingüística.

De acuerdo a lo anterior Canuto, (2017), menciona que la vitalidad lingüística también persiste debido a que existe una mayor competencia en el idioma indígena por parte de la generación que está criando a las nuevas generaciones, además de que se aprecia una lealtad étnica y mayorización lingüística puesto que la LI es utilizada en ámbitos de prestigio. Para Fernández, & Rojas, (2016), en este proceso también interviene la fidelidad

y el orgullo lingüístico, así como la presión social subjetiva, que de acuerdo al autor han permitido que en la actualidad las comunidades organizadas tanto en espacios propios como en lugares urbanizados, preserven su cultura y por ende su lengua originaria (Schnuchel, 2017). Lo antes expuesto se aprecia claramente en la región estudiada pues los habitantes de estas comunidades hacen uso de su LI de manera natural dentro de sus comunidades.

Para O'Meara (2017), la extinción de muchos de los idiomas se debe en gran parte a factores sociales mismos que como menciona Terborg (2006), inciden, ya sea a favor o en contra del mantenimiento de las lenguas indígenas puesto que involucran creencias, intereses, conocimientos y habilidades, así como ideologías individuales y de grupo. Lo anterior explica (Terborg y García 2011) se debe a la ecología de presiones, que influye de acuerdo al contexto en donde interactúan las personas hablantes de LI, esta presión es la que el individuo experimenta al entrar en contacto con sus semejantes ya que está ligada a las relaciones de poder en caso de las lenguas originarias el poder social que emerge el uso de una lengua ponderada sobre una minoritaria; que en algunos casos es en favor de la LI y en otra en demérito de la misma. La presión social referida se observa cuando los habitantes de comunidades indígenas tienen que salir a lugares urbanizados, en donde son obligados a comunicarse en español pues la mayor parte de la población no habla una LI, además la mayor parte de trámites administrativos de diversa índole es en español y esto condiciona a los indígenas a hacer uso del idioma oficial. Es tan simple como cuando una persona indígena toma un medio de transporte o quiere realizar algún trámite en presidencias municipales, registro civil, DIF, etc. El diálogo cambia completamente a español, pues como lo menciona Freire y Shor, 2014, "... La clase dominante tiene el poder de establecer su lenguaje como norma" (p.231).

En estas relaciones de poder interviene la factibilidad compartida, que permite que los grupos minoritarios bien organizados, utilicen las lenguas minoritarias como un vehículo de expresión tal y como se observa en el interior de las comunidades observadas, en donde los habitantes establecen sus propios mecanismos de preservación lingüística, por ello, en estas poblaciones la presencia de hablantes de LI sigue siendo mayoritaria. Otro factor que ha permitido que la lengua p'urhépecha se mantenga, es que los hablantes permanezcan en espacios territoriales definidos y en especial en la cañada de los once pueblos en donde el

58% de sus habitantes hablan la lengua p'urhépecha, siendo este el único municipio del estado de Michoacán que conserva en un espacio territorial definido con más de 50% de hablantes de LI, por ello de acuerdo con el INPI/INALI (2018), el p'urhépecha se considera una lengua con riesgo no inmediato de desaparición.

Rico (2011) documenta que los habitantes de comunidades indígenas del estado de Michoacán, conservan en su mayoría la LI, pero a su vez desarrollan competencias comunicativas en español. Esto lo podemos observar también en la población estudiada pues los habitantes de la cañada de los once pueblos se comunican en ambas lenguas, en español y p'urhépecha, esto se pudo documentar en los diferentes ámbitos observados: salones de clases, receso, comercio, medios de transporte, reuniones etc. Sin embargo, como lo señalan (Méndez y Vargas, (2006, 2007) y Schmelkes, 2013) en las escuelas de educación indígena, los docentes y los alumnos tienen dificultades significativas para desarrollar la escritura en LI, al igual que en la zona estudiada la mayor parte de narraciones y experiencias de los docentes y alumnos las escriben en español. Esto aun cuando en el cuestionario aplicado a docentes el 90.5% considera importante el dominio de la LI en los alumnos, pero esto no se ve reflejado en la realidad dentro de los salones de clases.

Al respecto, Schmelkes, (2013) menciona que los hablantes de lenguas indígenas en el país no desarrollan una práctica social de la forma escrita, pues no se cuenta con una gramática sistematizada y con un alfabeto específico establecido por el estado en el sistema educativo nacional. Lo anterior es una de las causas que ocasionan que las lenguas indígenas no tengan trascendencia, pues tienden a situarse en contextos minoritarios en donde solo se utiliza en forma oral y ha sido parte de las dificultades que expresan los docentes con el uso de la LI, *“Falta de material de apoyo didáctico, libro para los alumnos, videos, láminas etc.”*

Ahora bien, cabe mencionar que al revisar los planes y programas educativos con los que los docentes de educación indígena reciben su formación profesional, se pudo constatar que en el plan de estudios de las instituciones formadoras de docentes para el medio indígena no se contaba con una asignatura para la LI como objeto de estudio, esta fue integrada a

partir del 2012, lo que hace ver que los maestros en servicio no han recibido una formación inicial, ni continua en cuanto al desarrollo de las competencias comunicativas en LI, lo que se refleja en los estudiantes, es por ello que, los mismos docentes reconocen que el 49% de los egresados de escuelas de educación primaria indígena concluyen sin dominar las cuatro habilidades en LI y a su vez el 82.8 % de docentes reconocen que requieren apoyo en el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas en LI.

Aunado a lo antes mencionado han sido los propios docentes quienes se han preocupado por la formación continua en cuanto a LI se refiere, pues como se menciona en la investigación, en el 2012 se realizó un diagnóstico lingüístico a 131 docentes, en donde el 57% de los participantes se encontraban en un nivel 5 en cuanto a comprensión oral (entienden), en cuanto a la producción oral (hablan) se encuentran entre el nivel 4 y 5 en su mayoría. Sin embargo, en la comprensión escrita (lectura) el 54% lee con soltura y fluidez y el 26% solo oraciones y en cuanto a la producción escrita la mayor parte de docentes se encuentran entre el nivel 3 y 4 y solo el 3.2% de los participantes logra escribir textos complejos que sería el nivel en que todos los docentes deberían de estar. Como se muestra en este trabajo existe un rezago significativo en cuanto al desarrollo de la escritura en los docentes y también en los mismos alumnos, tal y como se documentó mediante el diagnóstico aplicado a los estudiantes, participando en ella 10 escuelas con un total de 2,214 alumnos y en donde las puntuaciones obtenidas en español en una escala de 0 a 10 fueron de: 4.19 a 5.03 y en LI de, 2.07 a 3.06. lo anterior deja claro que los problemas académicos se muestran en ambas lenguas, pero con mayor acentuación en la LI.

Además, la investigación permitió conocer de cerca las desigualdades sociales que prevalecen en la región estudiada, en donde los índices de analfabetismo persisten, así como el bajo índice de escolaridad, pues los jóvenes se ven forzados a insertarse a los campos agrícolas a temprana edad, debido a las carencias económicas en las que viven y por tanto abandonan las escuelas (en la comunidad de Zopoco 6 de 10 niños que egresan de primaria ingresan a secundaria, en Acachuen, solo 5 de 10 egresados de sexto grado de primaria ingresa a la secundaria ubicada en la localidad, y algunos salen a escuelas fuera de la comunidad, en Ichán, 4 de cada diez jóvenes no ingresan a la secundaria y en la

comunidad de Tacuro la mayor parte de alumnos que egresan de primaria, ingresa a secundaria).

En las comunidades estudiadas se muestra que la mayor parte de las personas solo concluye la primaria y son pocos los que ingresan a secundaria, bachillerato o educación media superior y superior. Lo anterior también lo muestra el INEGI, 2015 donde se refiere que en el estado de Michoacán el índice de analfabetismo es de 8.3% de los cuales el 23.0% de las personas analfabetas son indígenas, a su vez, CONEVAL, (2016) reporta que el porcentaje de rezago educativo en Michoacán fue de 41.2% en relación a la población de 16 años o más considerando a las personas con rezago educativo a aquellas que no cuenten con educación primaria, o secundaria. A su vez de acuerdo al INEE, (2019), la media de los años de escolaridad máxima en el país es de 11.5 años y el mínimo de 7.5 años, a nivel nacional el promedio es de 9.2 años de escolaridad y en Michoacán de 7.8 años

En el ámbito educativo ha existido una percepción equivocada hacia las personas indígenas pues por años se han establecidos programas educativos en donde de acuerdo a la (SEP (1985) y Cruz (2011) los indígenas eran considerados personas si razón a los que la escuela no les serviría, pues creían que jamás aprenderían; las primeras escuelas mantuvieron una educación en español, fue hasta los años 40' y posterior en los 90' que se enfatizó con mayor auge la alfabetización en la lengua materna como primera lengua y la enseñanza del español como segunda lengua (Rosas, 2012). En 1992 se incluye, en el artículo 4° Constitucional, un párrafo en el que se reconoce el pluriculturalismo en México, y se expresa la necesidad de proteger y promover el desarrollo de las lenguas y culturas indígenas.

A su vez se modifica parte de la LGE en 1993 en el artículo 38: en donde en educación básica se establecen adaptaciones para la atención a la diversidad lingüística y cultural de los grupos indígenas del país, promoviendo con ello un bilingüismo funcional en los niños, para que sean capaces de hablar, leer, escribir y comprender en ambas lenguas de manera competente (Gigante, Díaz, Pellicer y Olarte, 2001). A partir de ello, se establece el acuerdo 592 en donde las escuelas de educación indígena, deben partir de propuestas educativas locales que contemplen las particularidades de cada lengua y cultura. Y a la vez

se logra el reconocimiento de las lenguas indígenas en el currículo de educación básica. (Jiménez y Mendoza, 2016).

Sin embargo, desde hace años, así como en la actualidad el bilingüismo fue implementado por el estado como una estrategia para obtener de los indígenas un mejor rendimiento en el proceso de aprendizaje del español, jamás con el objeto de mantener una LI, lo que de fondo se buscaba era erradicar las lenguas indígenas en el país, utilizando como instrumento de alfabetización las propias lenguas indígenas (Baronnet, 2013). Esto se ha documentado desde los planes y programas educativos dirigidos a docentes para el medio indígena en donde hasta el 2012 no se contemplaba ninguna asignatura para el fortalecimiento de las lenguas indígenas, pues solo se realizan adaptaciones, a los planes y programas nacionales. Por ello, en la práctica educativa el docente enseña el castellano y de manera manifiesta o latente se reprime el uso de la otra lengua. Dejando claro que son las mismas políticas educativas las que han contribuido a acelerar el desuso y el abandono de las lenguas originarias, tal como lo han venido describiendo Bensasson (2010); Cruz, (2011); Rosas (2012); Bertely, Dietz y Díaz (2013); Baronnet (2013); Sandoval y Montoya (2013) y Jiménez y Mendoza (2016).

De acuerdo con el INEE (2019), a la fecha se observa que en las escuelas que atienden poblaciones indígenas, no se cuenta con docentes para la enseñanza de contenidos en la lengua materna de los alumnos (LI), pues de acuerdo con lo señalado en el *Panorama Educativo de la Población Indígena y Afrodescendiente* 8.3% de las primarias indígenas no cuentan con docentes que hablen al menos una lengua de la comunidad en donde trabajan. Lo anterior muestra que aun en la actualidad no se cuenta con una formación docente adecuada para el cumplimiento de los planes y programas nacionales en materia indígena, pues las instituciones formadoras de docentes para este sector de la población no tienen planes de estudios de acuerdo a las necesidades de las comunidades indígenas.

Por lo anterior, en encuestas realizadas por el INEE, (2019) se muestra que el 60.9% de los estudiantes de primarias indígenas reconoce que hablan alguna LI, pero solo el 39.9% recibe clases en su lengua. De acuerdo a ello la RedPEI, (2012), refiere que es necesario que el docente de educación indígena domine la LI de la comunidad en donde labore, ya

que esto favorece un mejor rendimiento académico, puesto que se vierte un aprendizaje profundo. A su vez Hamel (2003) y Hamel, et. al. (2004) pudieron constatar que los alumnos que son alfabetizados en lengua p'urhépecha obtienen mejores resultados, en comparación con aquellos que se alfabetizan en castellano.

En este mismo sentido Abdelilah-bauer (2011), menciona puede existir una clara ventaja en los niños bilingües, en competencias verbales y cognitivas debido a la flexibilidad cognitiva al pasar de una lengua a otra, sin embargo, para que esto se pueda llevar a cabo es necesario trabajar con niños y niñas en la valoración de su lengua, de su comunidad, su familias y de sí mismos.

Sin embargo, los resultados de las investigaciones antes mencionadas poco se conocen y aplican en alumnos indígenas, debido a que como muestra la presente investigación pocos docentes comprenden a profundidad la importancia del uso de la lengua materna en el ámbito académico. Puesto que desconocen que en personas bilingües la construcción de la L1, sirve de soporte para apropiarse de la L2 y es la base de la que parte el sujeto para elaborar las hipótesis que formula sobre su segundo idioma (Pérez, 2016). Debido a que como menciona Hamel, et. al., (2004), toda persona se alfabetiza una sola vez en su vida y cuando se adquiere esta competencia cognitiva, se puede transferir a una nueva lengua haciendo uso de la mayor parte de las estrategias aprendidas.

Limitaciones

Cabe mencionar que se requirió más tiempo para trabajar de cerca con los docentes y con ello profundizar las vivencias que estos tuvieron al cursar su formación académica, con la finalidad de entender a profundidad, si existen condicionamientos internos que inhiben el uso de la LI en la práctica educativa y con ello poder trazar talleres de formación continua que permitan la actualización de los docentes con una proyección dirigida al fortalecimiento de las lenguas indígenas.

Dentro de las limitaciones del estudio se encuentra el limitado tiempo para trabajo de campo, lo que impidió que se pudieran observar las 10 escuelas de la cañada de los once pueblos y las 7 comunidades indígenas. Esto provocó que algunos docentes y escuelas manifestaran su inconformidad por no ser visitadas.

CONCLUSIONES

El presente trabajo de investigación permitió conocer a profundidad las causas que ocasionan la pérdida de la vitalidad lingüística en poblaciones indígenas michoacanas, así como documentar de manera directa las prácticas sociales del lenguaje dentro del salón de clases, en la comunidad y su entorno. El presente trabajo etnográfico da cuenta del estado real que guarda el uso de la lengua p'urhépecha en los salones de clases en donde se registra que esta tiene un uso limitado puesto que se pondera la lengua de uso oficial en la educación que es el español.

Lo anterior deja claro que a pesar de los esfuerzos que se han realizado por el reconocimientos de las lenguas indígenas en el marco jurídico, aun estos cambios no han logrado aterrizar en la práctica educativa, puesto que de manera latente o manifiesta la LI se sigue relegando, aun así el p'urhépecha en la región estudiada tiene una presencia de más del 50% en el municipio y esto ha permitido que esta se mantenga aunque su presencia sea situada, puesto que como narran los alumnos, maestros y padres de familia la LI no trasciende fuera de la comunidad, puesto que los hablantes se ven obligados a comunicarse en español.

La presencia del uso de la LI en las comunidades estudiadas es muy significativa pues en esta región la lengua de comunicación directa es el p'urhépecha, se escucha en los diálogos entre personas adultas, niños, señoras y jóvenes, sin embargo, no se trabaja de la misma manera la cultura escrita de la LI, pues se registras pocos anuncios en LI, tanto en la comunidad como en las propias escuelas, en donde la mayor partes de textos escritos se realizan y evalúan en español, dejando claro que la lengua que cuenta con prestigio en el campo educativo es el español y en cierta forma los maestros de primer grado tienen como meta la alfabetización de sus alumnos, misma que realizan en español aunque el niño se comunique en LI.

Las instituciones públicas como la educativa, la de salud, las eclesiásticas y las correspondientes a los servicios municipales, forzan el uso del español pues la mayor parte

de información y servicios que en estos espacios se brindan se realizan en esa lengua, tanto de forma oral, como de manera escrita, siendo estas las primeras instancias que imponen la lengua oficial, aunque estén situadas en contextos indígenas. Por ello, los cambios en cuanto a la ponderación del uso de la LI tendrán que partir de estas instancias pues los habitantes requieren de ellas y estas están obligadas a brindar sus servicios en la lengua que la persona domine en este caso el p'urhépecha.

La información presentada muestra diferentes aspectos que se tomarán en cuenta en el momento de emitir propuestas en relación al uso de las lenguas indígenas en el proceso de enseñanza aprendizaje, entre los más importantes se encuentran las que se refieren a la falta de interés de los padres por el uso de la LI, este dato es de suma importancia porque gran parte su preservación está en el seno familiar, por lo que se tendrá que tomar este referente y generar conciencia en los propios hablantes.

En la práctica educativa los criterios de evaluación y los tiempos destinados a la lengua, se deberán reformular ya que, si se sigue trabajando como hasta ahora, los docentes seguirán siendo parte del etnocidio que están sufriendo las lenguas indígenas. Es importante que la profesionalización de las lenguas indígenas se establezca y aplique en los planes y programas educativos de las instituciones formadoras de docentes para el medio indígena.

Los docentes al igual que los niños que egresan de escuelas educación indígena, en su mayoría refieren tener problemas en el desarrollo del español, este dato se ha documentado en otras investigaciones y se acentúa con los resultados de esta investigación este sustento refuerza la importancia de trabajar en lengua materna con los niños. De la misma forma se deben trabajar los talleres en relación a la actualización continua del estado que guarda la LI en el país. Es necesario que, a partir de los resultados obtenidos, en las instituciones de educación media superior y superior, se establezcan políticas educativas que valoren las lenguas indígenas favoreciendo el ingreso a estudiantes que provienen de comunidades indígenas.

Ser docente de educación indígena implica un doble compromiso, uno con el área académica y otra con las implicaciones culturales que derivan de la atención a poblaciones indígenas, por ello, se invita al reconocimiento del esfuerzo que desempeñan los maestros,

puesto que ellos son el resultado de un sistema de educación que fue creado, como respuesta al ejercicio de los derechos de los pueblos originarios, sin ser estructurado con las necesidades reales para la atención a dichas minorías, por ello cabe señalar que es pertinente reestructurar los planes y programas educativos actuales, con referentes a estudios realizados y con la contribución de las experiencias de los propios docentes, que son quienes viven y sienten las necesidades en sus contextos educativos.

Referencias

- Amézcua, J. Y Sánchez, G. (2015). *Pueblos Indígenas en México en el Siglo XXI P'urhépecha*. México: CDI.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. España: Morata.
- Baronnet, B.(2013). Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México AIBR. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 8(2), 183-208.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertely, M., Dietz, G., y Díaz, M. G.(Ed.). (2013). *Multiculturalismo y educación 2002 -2011*. México: ANUIES, COMIE
- Brewer, J. D. (2005). *Ethnography*. Philadelphia, U, S. A.: Alan Bryman.
- Brumm, M. (2010). *Formación de profesores de lenguas indígenas*. México: INALI.
- Canuto, F. (2017). Mantenimiento de una lengua minorizada: el caso del purépecha en Ichán y en Tacuro, Michoacán (México). *Onomázein*, 77-96.
- Carnoy, M; Santibañez,L; Maldonado,A. y Ordorika, I. (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista latinoamericana de estudios educativos* 32(3), pp.9-43
- Calderón, M. A. (2018). *Michoacán educación pública y desigualdad social*. Michoacán México. COLMICH/CONACYT
- Carrillo, J. (2012) Necesidades de formación docente para la educación intercultural bilingüe en el contexto indígena del estado de Durango, México. (Tesis doctoral) Universidad Complutense de Madrid, facultad de educación, Madrid, España.
- Cisterna, C. (2015). Status Jurídico-Constitucional de las Lenguas Indígenas en América Latina Diálogos Latinoamericanos. *Aarhus Universitet*, núm. 24. pp. 104-112 .
- Cloninger, S. C. (2003) *Teorías de la personalidad*. México: Pearson Educación.
- CONEVAL. (2018). Informe Anual del CONEVAL 2018. México. Recuperado el 28 de diciembre del 2019 en https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/PublishingImages/Pobreza_2018/POBLACION_PERTENENCIA_ETINICA.jpgens
- CONEVAL. (2018). Informe de pobreza y evaluación 2018, Michoacán. México. Recuperado el 10

de Enero 2020,
en:https://www.coneval.org.mx/coordinacion/entidades/Documents/Informes_de_pobreza_y_evaluacion_2018_Documentos/Informe_Michoacan_2018.pdf

- Corona, J. (1999). *Mitología Tarasca*. México. Instituto Michoacano de Cultura.
- Corrales, S. (2008) La lengua materna: más que una metáfora. Afán femenino por las letras. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 15(47), 185-206
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design, Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, California : Brittany Bauhaus.
- Cruz, O. (2011). La Castellанизación y negación de la lengua materna en la escuela intercultural en Chiapas. *LiminarR Estudios Sociales y humanísticos*, 1-13.
- Di Caudo Ma.V; Llanos, D. y Ospina, Ma. C. (2016). *Interculturalidad y Educación desde el sur. Contextos, experiencias y voces*. Ecuador. ISBN:978-9978-10-235-0
- De Alcala, J. (2011) *Relación de Michoacán/ Jéronimo de Alcalá, Estudio introductorio de Jean-Marie G. Le Clézio*. Michoacán, México. COLMICH.
- Delgado, D. y Curihuinca, E. (2012). INTERCULTURALIDAD EN JUICIO: EL DERECHO DEL INDÍGENA A COMUNICARSE EN SU PROPIA LENGUA. *Universidad Complutense de Madrid, núm. 118*, pp. 61-75.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2015). *Manual de investigación cualitativa Vol. IV Métodos de recolección y análisis de datos*. Argentina: Gedisa, S.A.
- Dietz, G. y Mateos L. S (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México. ISBN: 978-607-9116-04-0
- ENLACE. (2014). Resultados prueba ENLACE, 2014. Michoacán . Último grado de bachillerato. Recuperado el 9 de enero 2020
en:http://www.enlace.sep.gob.mx/content/ms/docs/2014/historico/16_EMedia_2014.pdf
- Falzon, M. (2009). *Multi-side ethnography theory, praxis and locality in contemporary research*. England: Mark Anthony Falzon.
- Freire, P. y Shor, I. (2014). *Miedo y Osadía, la cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. México: D. F. Siglo XXI editores.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata, S. L.
- Friedman, J. y Randeria, S. (2004) *Worlds on the move: globalization, migration and cultural security*. New York: I. B. Tauris. Capítulo: Globalization, transnationalization and

- migration: ideologies and realities of global transformation de J. Friedman.
- García Segura, S. (2004). DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA A LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL. La comunidad p'urhepecha, Michoacán, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (20), 61-81.
- Garfinkel, H. (2006). Estudios en Etnometodología. Colombia: Anthropodos editorial.
- Gigante, E; Díaz, E; Pellicer, A; y Olarte, E .(2001) Libros de texto y diversidad cultural. Los libros en lenguas indígenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6(12).1_17
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y flexibilidad*. Bogotá: Norma.
- Guerra, Y. (2016). El autismo de las lenguas indígenas por discriminación Razón y Palabra. *Universidad de los Hemisferios*, 20 (95), 803-819.
- Gutiérrez, D. (comp.) (2006) Multiculturalismo: perspectivas y desafíos. México: Siglo XXI-COLMEX. Capítulo: “Multiculturalismo y migración internacional”. De. Imaz, Cecilia.
- Hamel, R. E. (2009). Noción de calidad desde las variables de equidad diversidad y participación en la educación bilingüe e intercultural. *Revista Guatemalteca de Educación*. 59.
- Hamel, R. E. (2010). Hacia la construcción de un proyecto escolar de EIB.La experiencia p'urhepecha: investigación y acción colaborativa entre escuelas e investigadores. *En UNICEF, VIII Congreso Latinoamericano, Educación intercultural Bilingüe*. (pág. 31). Argentina: UNICEF.
- Hamel, R. E., Brumm, M., Loncon, E., Nieto, R., Silva Castellón, E., & Carrillo Avelar, A. (2004). ¿ qué hacemos con la castilla? la enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena. *Revista Mexicana de investigación Educativa.*, 83-107.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill Educación.
- Hernández, C. M. (2014). Desplazamiento de la lengua Chontal por el español en la comunidad de Quintín Arauz, Centla, Tabasco” (Tesis de pregrado.) Universidad Juárez Autónoma de Tabasco División Académica de Educación y Artes, Villahermosa, Tabasco
https://ccc.inaoep.mx/~llcvf/descargas/me/Interaprendizajes_entre_indigenas.pdf
- Herrera, R. I., Vargas, M. de L. y Jiménez, E. (2011) *La identidad del docente de educación indígena y la práctica educativa intercultural de los profesores de la escuela normal indígena de Michoacán (ENIM)*. [XI Congreso Nacional de Investigación Educativa / 12. Multiculturalismo y Educación / Ponencia, México 7-11 noviembre] Facultad de Psicología, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, pp.1-7. Recuperado en http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/1942.pdf

- Ibarra Mercado, G. A. (2014). Desarrollo de Habilidades Lingüísticas. Entre lo disciplinario, lo didáctico y lo personal. EUTOPIA .*Revista del Colegio de Ciencias y Humanidades para Bachillerato*, 7.
- INALI. (2000). *Lenguas indígenas nacionales en riesgo de desaparición: Variantes lingüísticas por grado de riesgo.*; coordinadores Arnulfo Embriz Osorio, Óscar Zamora Alarcón. -- México : INALI, 2012. 127 p.: tablas, fot., maps. ISBN 978-607-7538- 57-8
- INALI. (2010) *Catálogo de lenguas Indígenas Nacionales. Variantes Lingüísticas de México con sus autodeterminaciones y referencias geoestadísticas.* recuperado el 5 de febrero, del 2020 en https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo_lenguas_indigenas.pdf
- INEE. (2019). *Panorama Educativo de México 2018. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. México Educación básica y media superior.* México. Recuperado el 9 de enero 2020 en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>
- INEE (2019). *Personal y organización escolar de la escuela primaria mexicana.* México. INEE. Recuperado el 14 de enero 2020 enfile:///C:/Users/User/Pictures/1/P1D252%20PERSONAL%20Y%20ORGANIZACION%20DOCENTE%20INEE,2019.pdf
- INEE. (2015). *Los Docentes en México.* México. INEE
- INEE-UNICEF (2019). *Panorama Educativo Estatal de la población Indígena 2018. Entorno Nacional.* México. INEE-UNICEF. Recuperado el 14 de Enero del 2020 en: <https://www.inee.edu.mx/publicaciones/panorama-educativo-estatal-de-la-poblacion-indigena-2018/>
- INEGI. (2015) Encuesta Intercensal 2015. Lengua Indígena. Recuperado <https://www.inegi.org.mx/temas/lengua/>
- INEGI. (2010). *Clasificación de las lenguas indígenas 2010.* México. ISBN 978-607-739-274-3
- INEGI. (2011). *Panorama sociodemográfico de Michoacán de Ocampo.* México. ISBN 978-607-494-232-3. Recuperado en: <https://portallibro.com/panorama-sociodemografico-de-michoacan-de-ocampo/>
- INEGI. (2015). *Conociendo Michoacán de Ocampo.* Quinta edición.
- INEGI. (2015). Principales resultados de la Encuesta Intercensal 2015. Estados Unidos Mexicanos. México. Recuperado el 26 de diciembre 2019 en:https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/intercensal/2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf
- INEGI. (2010). INEGI. Retrieved Diciembre 7, 2017, from <http://www.beta.inegi.org.mx/temas/lengua/>

- INEGI. (2015). *Principales resultados de la encuesta intercensal 2015. Michoacán de Ocampo*. México. ISBN 978-607-739-772-4. Recuperado el 7 de diciembre del 2017 en http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/702825078966.pdf
- INEGI. (5 de AGOSTO de 2015). http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/indigenas2016_0.pdf. Recuperado el 13 de JULIO de 2017, de http://www.inegi.org.mx/saladeprensa/aproposito/2016/indigenas2016_0.p
- Jiménez, Y. y Mendoza, R. G. (2012). Evaluación integral, participativa y de política pública en educación indígena desarrollada en las entidades federativas. México. Recuperado el 8 de enero 2020 en: https://dgei.basica.sep.gob.mx/materialeseducativos/archivos/Informacion_Publica/Informe_ejecutivo.pdf
- Jiménez-Naranjo, Y., & Mendoza-Zuany, R. (2016). La educación indígena en México: una evaluación de política pública integral, cualitativa y participativa. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos, XIV (1)*, 60-72.
- Katayama Omura, R. J. (2014). Introducción a la investigación cualitativa: Fundamentos, estrategias, métodos y técnicas. Lima, Perú: *Fondo editorial de la UIGV*.
- King, L., & Schielmann, S. (2004). El reto de la Educación Indígena: Experiencias y Perspectivas. Francia: UNESCO.
- Lagos, C. (2012). El mapudungún en Santiago de Chile: Vitalidad y representaciones sociales en los mapuches urbanos. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada, 50(1)*, 161-184. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832012000100008>
- Leedy, P. D., & Ormrod, J. E. (2013). *Practical Research, Planning and Design*. U. S. A.: Pearson Education, Inc.
- LGE. (2016). Ley General de Educación. México. Recuperado el 9 de enero 2020 en <http://www.poderjudicialchiapas.gob.mx/forms/archivos/1345ley-general-de-educacion.pdf>
- López, N., Arango, F., Corbetta, S., Galarza, D., & Stigaard, M. (2012). Equidad educativa y diversidad cultural en América latina. Bueos Aires: UNESCO.
- Méndez, A. M. y Vargas, M. L. (2006). *Textos sobre la vida en escuelas púrhepechas*. México. UMSNH.
- Méndez, A. M. y Vargas, M. L. (2007). *La educación básica en comunidades p'urhepechas: apuntes desde distintas miradas*. México. UMSNH.
- Moya, R. (1998). Reformas educativas e interculturalidad en América Latina. *Revista*

- Iberoamericana De Educación, 17, 105-187. Recuperado a partir de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1105>
- Murillo, J. F., & Martínez Garrido, C. (2010). *Investigación Etnográfica*. UNAM, Madrid, 16.
- Navarrete, D. (2011). Becas, inclusión social y equidad en el posgrado: Una aproximación desde el Programa Internacional de Becas para Indígenas. *Perfiles educativos*, 33(spe), 262-272. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000500022&lng=es&tlng=es.
- Navarrete, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana [en línea]*. 17(25), 17-34[fecha de Consulta 7 de Enero de 2020]. ISSN: 0122-7238. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86941142002>
- Neverdeen, J. (2009) *Globalization and culture*. London: Rowman and Littlefield Publishers. Capítulo 3: "Globalization and culture: three paradigms"
- O'Meara, C. (2017). Saúl Santos García (Coord.). Estudios de la vitalidad lingüística en El Gran Nayar. Tepic: Universidad Autónoma de Nayarit, 2014. 287 págs. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 0(64). doi:<https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2016.64.697>
- ONU (2007). Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas. Recuperado el 28 de diciembre del 2019 en:<https://www.derechoshumanos.net/normativa/normas/onu/pueblos/2007-Declaracion-derechos-pueblos-indigenas.pdf>
- Oquendo, L. (2014). Estrategias de desarrollo del español como segunda lengua para estudiantes indígenas universitarios *Lengua y Habla*. Universidad de los Andes Mérida núm. 18, pp. 107-117.
- Pfeiler, B. (2016). La lealtad lingüística del indígena Maya Yucateco. Validación de la prueba "matched-guise". *Estudios de Lingüística Aplicada*, 0(17). doi:<https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.1993.17.181>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Educare*, 16.
- Pérez, M. S. (2016). LA EXPRESIÓN ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS BILINGÜES (ESPAÑOL-LENGUA INDÍGENA). *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70) 847-879.
- PNUD. (2016). *Panorama General. Informe sobre Desarrollo Humano 2016. Desarrollo Humano para todos*. México. Recuperado el 28 de Diciembre en http://hdr.undp.org/sites/default/files/HDR2016_SP_Overview_Web.pdf

- PNUD. (2018). Informe de la relatora especial de sobre los derechos de los pueblos indígenas sobre su visita a México. Recuperado el 28 de diciembre del 2019 en: <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G18/192/93/PDF/G1819293.pdf?OpenElement>
- PNUD. (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México*. México: Producción creativa.
- RedPEI. (2012). *Red de Profesionales de la Educación Indígena: uniendo las voces de los maestros*. México: DGEI/SEP.
- Reyzábal, M. V. (2012). LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y LINGÜÍSTICAS, CLAVE PARA LA CALIDAD EDUCATIVA. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 63-77
- Rico, L. (2011) Resistencia y Mantenimiento de la Lengua P'urhepecha en Santa Fe de la Laguna Michoacán. En Terborg, R. Y García, L. Muerte y vitalidad de lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes (pp.119-153). México: UNAM
- Ricco, S. y Aguirre, E. (2019). *Indigenismo, Educación y Lingüística. México*. UPN. ISBN: 978-607-413-311-0.
- Rojas, Darío, Lagos, Cristián, & Espinoza, M. (2016). Language ideologies about mapudungun in chilean cities: traditional knowledge ant its application to language revitalization Chungará (Arica), 48(1), 115-125 .<https://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562015005000034>
- Romero, C. A. (2012). Lingüística, gramática y aprendizaje. *Cuadernos de lingüística hispana*, No. 19 pp. 169-184
- Rosas, L. O. (2012). La red imaginando futuros en educación indígena. *En Red de Profesionales de la Educación Indígena: uniendo las voces de los maestros* (2012-201), (P.19-90). México: DGEI/SEP.
- Saavedra S., M. (2015). Hacia una Identidad Profesional Docente en la Perspectiva de la Transdisciplinariedad.
- Sánchez Fernández, M. A., & Rojas-Berscia, L. M. (2016). Vitalidad lingüística de la lengua paipai de Santa Catarina, Baja California. 28.
- Sandoval, E., & Montoya, B. (2013). La educación indígena en el Estado de México. *Papeles de Población*, 19 (75), 1-28
- Schmelkes, S (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol11no2/contenido-schmelkes2.html>

- Schmelkes, S. (2013). Equidad en los resultados de la educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa [en línea]*. 2013, 18(58), 989-994 Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14027703014>
- Schmelkes, S. (2013) Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. *Realidad, datos y espacio, revista internacional de estadística y geografía*. Vol. 4 (1),1-9. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/RDE/RDE_08/Doctos/RDE_08_Art1.pdf
- Schnuchel, S. (2017). Circunstancias vitales de gente indígena en un contexto urbano – El caso de León de los Aldama. *Acta Universitaria*, 27 (4), 69-82.
- SEP. (2016). Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional 2015-2016. México. Recuperado el 15 de Diciembre de 2019 en http://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2015_2016_bolsillo.pdf
- SEP. (2000). *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para los niñas y los niños indígenas*. México. SEP/DGEL.
- SEP. (2003) Orientaciones para la planeación didáctica con enfoque intercultural bilingüe en el aula de educación primaria. México.SEP
- SEP. (2012). *Orientaciones Generales para los Albergues Escolares Indígenas. La ocupación educativa en y para la atención de la diversidad*. México. SEP.
- SEP. (2017). *Aprendizajes Claves para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México. SEP.
- SEP (1985). *Bosquejos de educación para el pueblo: Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano*. México. El caballito.
- SEP (2011). *Plan de estudios 2011 Educación Básica*. México. SEP.
- SEP (2012). Plan de estudios 2012. Licenciatura en educación primaria intercultural bilingüe. Recuperado de https://www.dgespe.sep.gob.mx/reforma_curricular/planes/lepriib/malla_curricular
- SEP. (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la educación básica. México: SEP. Recuperado de <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/9721849d-666e-48b7-8433-0eec1247f1ab/a592.pdf>
- SEP. (1993). *Artículo 3º constitucional y ley general de educación*. México D.F. de C. V.: Populibro, S.A.
- SEP/DGEL. (2008). Parámetros Curriculares de la Asignatura de Lengua Indígena, Educación Básica, Primaria Indígena. México recuperado de

<http://sep/DGEI,%20Parámetros%20Curriculares%20de%20la%20Asignatura%20de%20Lengua%20Indígena,%20Educación%20Básica,%20Primaria%20Indígena.%20México>

- SEP/DGEI. (2012). *Orientaciones Generales para los Albergues Indígenas*. México: Progreso. S. A. de C. V.
- Sima Lozano, Eyder Gabriel, & Hernández Méndez, Edith. (2016). Una aplicación de matched-guise para el estudio de actitudes en lenguas en contacto de la península de Yucatán: maya, español e inglés en contextos urbanos. *Estudios de cultura maya*, 47, 151-180.
<https://dx.doi.org/10.19130/iifl.ecm.2016.47.746>
- Sordo, J. (2017). La adquisición escolar del español y la minusvaloración de las propias competencias lingüísticas en estudiantes indígenas emigrados de Nuevo León. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22 (75), 1213-1237.
- Terborg, R. Y García, L.(2011) *Muerte y vitalidad de lenguas indígenas y las presiones sobre sus hablantes*. México:UNAM
- Todorov, T. (2007). *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana*. México. Siglo XXI Editores
- Trujillo, I. y Terborg, R.(2009). Un análisis de las presiones que causan el desplazamiento o mantenimiento de una lengua indígena de México: El caso de la lengua mixe de Oaxaca. *Cuadernos Interculturales*. 7 (12), 127- 140.
- UNESCO Y SNTE (2016) *Estrategias Didácticas. Guía para docentes de educación indígena*. México. UNESCO.
- UNESCO. (2003). Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas. Recuperado el 08 de Enero de 2018,
[dehttp://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE_Spanish_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/LVE_Spanish_EDITED%20FOR%20PUBLICATION.pdf)
- Vargas, I. (2016). ¿Cómo se concibe la etnografía crítica dentro de la investigación cualitativa? *Revista electrónica educare*, 13.
- Vasilachis de Gialdino, I., Ameigeiras, A. R., Chernobilsky, L. B., Giménez Béliveau, V., Mallimaci, F., Mendizábal, N., . . . Soreira, A. J. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa S. A.
- Velasco, S. (2015). La escolaridad de los docentes indígenas en México, (Un recuento de los datos a finales de la primera década del siglo XXI). *Revista interamericana de educación de adultos*, 37(2), 85-102.
- Velasco, S. y Jablonska, A. (2010). *Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates , tendencias, problemas, desafíos*. UPN. México. ISBN: 968-607.413-089-8.

- Vitalidad lingüística de la lengua paipai de Santa Catarina, Baja California. *LIAMES: Línguas Indígenas Americanas*, 16(1), 157-183. doi:<https://doi.org/10.20396/liames.v16i1.8646171>
- Viladot, M. Á., & Esteban, M. (2011). Un estudio transversal sobre la percepción de la vitalidad etnolingüística en jóvenes y adultos. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*.
- Yamamoto, A. Y. (2009). Idiomas en peligro de extinción. *e. JOURNAL USA*, 14(6), 29-34.
- Zajícová, L. (1017). Lenguas indígenas en la legislación de los países hispanoamericanos Onomázein. *Pontificia Universidad Católica de Chile*. pp. 171-203.
- La jornada 2020, recuperado en <https://www.jornada.com.mx/ultimas/politica/2020/11/18/lenguas-indigenas-tendran-mismo-valor-que-el-espanol-diputados-8978.html>

Apéndices

Apéndice 1 Talleres para la aplicación del cuestionario para docentes de la zona escolar 509



Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo

Facultad de Psicología
Maestría en Psicología

Talleres para docentes de la zona escolar 509

Se realizaron 4 talleres con los docentes de la zona escolar 509, la convocatoria se realizó en acuerdo con el consejo técnico y comité sindical, dadas las circunstancias laborales que prevalecían en el momento de su realización. Para ello se solicitaron las instalaciones de la Esc. Prim. “Jose Vasconcelos” ubicada en la comunidad de Carapan, la distribución y asistencia a los talleres se realizó con selección y registro previo, cada docente decidió que taller tomar y se cuidó que los 4 talleres tuvieran asistencia equitativa.

Se destinó un espacio específico para la aplicación del cuestionario, mismo que se aplicó de manera simultánea, autoaplicable y grupal en los 4 salones, antes de la salida del receso, con la intención de que los que fueran terminando tomarán su desayuno y se evitará la aglomeración para dicha actividad.

Taller 1: “El aprendizaje y la enseñanza de la lengua escrita: elementos para mejorar la formación de escritores”

Ponente: Dra. Ana María Méndez Puga.

Taller 2: “Detección de necesidades educativas especiales”

Ponente: Lic. En Educación Especial: Karen Lizette Cintora Oseguera

Taller 3: “Estrategias para el manejo conductual”

Ponente: L.P.E. Viviana Guadalupe Sosa Rocha

Taller 4: “Inteligencia emocional y labor docente “

Ponente: Lic. En Psic. Diana Ivonne Rangel Yáñez

Apéndice 2: Guía de observación



Nombre del docente _____ Grado _____ Sexo _____ Años de servicio _____
 _____ Institución formadora _____ Fecha _____ Firma de autorización para la observación _____

Guía de observación

Descripción	Puntuaciones	Observaciones
Momentos en que se usa		
Saludo		
Llamadas de atención		
Explicaciones		
Cantos		

Poemas		
Cuentos		
Asignaturas específicas		
Indicaciones		
Tiempos		
Lectura de libros		
En qué idioma se desarrollan las clases		
¿Se escribe en lengua p'urhépecha?		
¿Se lee en lengua p'urhépecha?		

¿En qué idioma se elabora la planeación del docente?		
¿En el horario de clases existe como asignatura en p'urhépecha? (que tiempo se le destina)		
Diversidad lingüística en docentes y alumnos.		
Se observa en el salón de clase, si la maestra domina las cuatro habilidades lingüísticas en p'urhépecha		
Lengua indígena y español		
¿Los niños hablan la lengua indígena?		
¿Los niños dominan el español?		
¿Existen alumnos monolingües en español? Cantidad		

¿Existen monolingües en p'urhépecha? ¿Cantidad?		
¿Se habla alguna otra lengua?		
¿Que expresiones existen para los que no hablan español?		
¿Que expresiones hay para los que participan en p'urhépecha?		
Material de apoyo		
Los libros de texto que se utilizan en clases en qué idioma se encuentran en cada asignatura		
En la asignatura de lengua materna (p'urhépecha), ¿que contenidos se desarrollan? ¿Se hace uso de los contenidos del proyecto alternativo?		

¿En qué idioma se evalúan los aprendizajes? (en lo escrito y en lo oral)		
¿En qué idioma se desarrollan los trabajos escritos dentro del salón de clases?		
¿Cómo promueve el docente el uso de la lengua indígena?		
El material de apoyo del docente para el desarrollo de las clases, ¿en qué idioma se desarrolla? (carteles, loterías, lecturas, libros)		
¿Motiva a los alumnos para el desarrollo de las habilidades lingüísticas en p'urhépecha?		
Observar en el portafolio de evidencias en qué idioma se realizan la mayoría de los trabajos		
Contexto Uso de la lengua en la comunidad		
¿En qué idioma se comunican entre alumnos?		
¿Entre docentes?		

En el receso, ¿en que idioma se realizan las indicaciones?		
Con los padres de familia, ¿en qué idioma se conducen los docentes?		
Con las autoridades, ¿en qué idioma se comunican?		
Entre personas en la calle		
Una madre con su hijo		
En las compras (comercio)		
Existen anuncios en p'urhépecha en la comunidad		
El perifoneo ¿ En qué lengua se realiza?		

En reuniones en qué idioma se comunican		
En el centro de salud en que idioma se comunican (clínica)		
En la iglesia en qué idioma se realiza la misa.		
En el transporte público en qué lengua se comunican		
Para usar el transporte público ¿Qué lengua predomina?		

Apéndice 3 Cuestionario



Cuestionario para la valoración de la vitalidad lingüística de la lengua P'urhépecha

Llene el siguiente apartado con sus datos personales, por favor, responda de la manera más honesta posible, pero antes lea y firme el consentimiento:

Consentimiento:

Esta investigación se realizará con fines académicos, la información recabada será utilizada de manera anónima. Tu participación en esta investigación no conlleva ningún riesgo, si tienes alguna duda durante tu participación, puedes acercarte a las personas encargadas para aclarar tus dudas. Teniendo conocimiento de lo anterior, doy mi consentimiento para que mis respuestas sean utilizadas en dicha investigación.

FIRMA _____ Nombre _____ Lugar _____ Fecha _____
____ Ocupación _____ Lengua indígena que habla _____ Edad _____ Sexo _____
Comunidad de origen _____ Grado que atiende _____

1. ¿Considera importante que el alumno domine la lengua indígena para su formación profesional?
2. ¿Cuál es el rendimiento académico de los egresados de escuelas interculturales indígenas en relación a la población en general? Comenta.
3. En la práctica docente, ¿cuáles han sido sus limitantes para el uso de la lengua indígena?
4. En relación a los parámetros de evaluación, ¿existe un apartado para evaluar la lengua indígena?
5. ¿Qué criterios se toman en cuenta para evaluar este rubro?
6. ¿Considera importante el uso de la lengua p'urhépecha en el proceso de enseñanza y de aprendizaje?
7. ¿Por qué?
8. ¿Sus padres le fomentaban el uso de la lengua indígena en la infancia o la limitaban?
9. ¿Cuándo usted cursó su educación básica, existían escuelas bilingües?
10. ¿Cómo vivió la transición de educación secundaria a educación media superior?

11. ¿En su formación profesional tuvo usted dificultades académicas por hablar la lengua p'urhépecha?
12. ¿Presentó dificultades por no desarrollar el español?
13. ¿En su institución formadora como docente, se hacía uso de la lengua indígena en el proceso de enseñanza y aprendizaje?
14. ¿Existía una asignatura propia para el desarrollo y profesionalización en lengua indígena?
15. ¿Tenía valor curricular?
16. ¿Por qué decidió ser docente?
17. ¿Cómo fue su ingreso a la Secretaría de Educación Pública?
18. ¿Para su ingreso se le realizó un diagnóstico de las habilidades lingüísticas en lengua indígena?
19. ¿En la actualidad, requiere apoyo en el dominio de las cuatro habilidades lingüísticas?
20. ¿Ha recibido algún estímulo por las autoridades educativas por usar la lengua indígena?
21. ¿Existe discriminación por ser docente de educación indígena?
22. ¿Consideras que tu trabajo como docente bilingüe es valorado? ¿Por qué?
23. ¿Cómo observa la actitud de los niños cuando se trabaja en lengua indígena?
24. ¿Dentro de su formación académica, ha sufrido alguna discriminación por hablar una lengua indígena?
25. ¿Los planes y programas educativos del país contemplan a los estudiantes de comunidades indígenas?
26. ¿Para los padres de familia es importante que se use la lengua indígena?
27. ¿De acuerdo a su experiencia, la lengua indígena es valorada para el ingreso a las instituciones de educación superior?
28. ¿De acuerdo al INEGI conoce qué porcentaje de la población en el país habla alguna lengua indígena? Especifique.

29. ¿Los niños que concluyen su instrucción primaria en escuelas de educación indígena desarrollan las cuatro habilidades lingüísticas?
30. ¿Considera que la escuela debe contribuir a la preservación de la lengua indígena?
31. ¿Cómo puede hacerlo?
32. ¿Qué propuesta quiere emitir para promover el uso de la lengua indígena?

Agradezco sus comentarios o sugerencias en relación al presente cuestionario poniéndome a sus órdenes en mi correo electrónico [mintzitarjarhoani@hotmail.com](mailto:jarhoani@hotmail.com) Lic. en Psic. Educ. Elvira Méndez Bautista