



UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN SIMÓN
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE POST GRADO
PROGRAMA DE FORMACIÓN EN EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
PARA LOS PAÍSES ANDINOS
PROEIB Andes

¡AQUÍ YA NAIDEN HABLA!
LA SITUACION DEL PURHEPÉCHA EN CHERÁN K'ERI

Jurhamuti José Velázquez Morales

Tesis presentada a la Universidad Mayor de San Simón,
en cumplimiento parcial de los requisitos para la
obtención del título de Magíster en Educación
Intercultural Bilingüe

Asesora de tesis: Dra. Inge Sichra

Cochabamba, Bolivia
2018

**La presente tesis ¡AQUÍ YA NAIDEN HABLA! LA SITUACION DEL
PURHEPÉCHA EN CHERÁN K'ERI, fue defendida el.....**

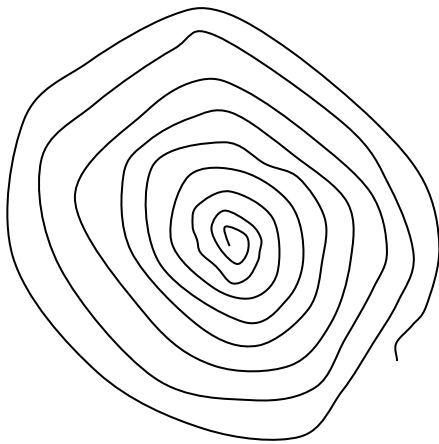
**Inge Sichra, Ph. D.
Asesora**

**Pedro Plaza Martínez, Ph. D.
Tribunal**

**Luz Maria Lepe Lira, Ph. D.
Tribunal**

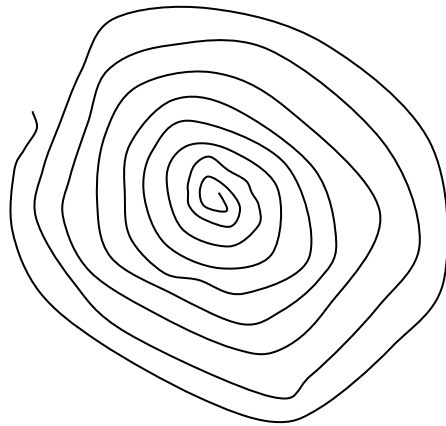
**Mgr. Jose Antonio Arrueta R.
Jefe del departamento de Post Grado**

Dedicatoria



A mi familia viajera que está aquí y ahora junto a mí.

Mi esposa Maribel y nuestras hijas Kaxumbikua (purhépecha) e Irhekani (quechua).



Agradecimientos

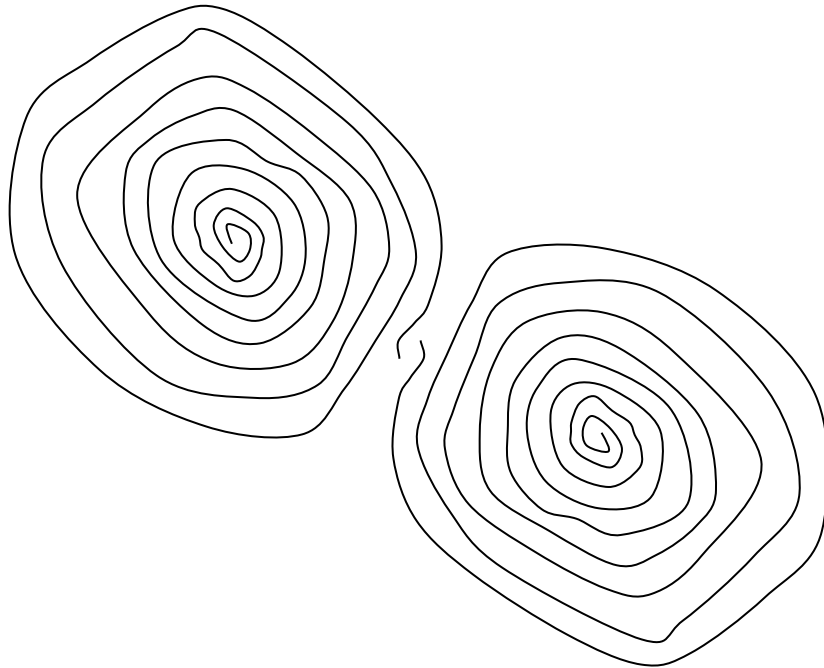
A las y los Cheranes participantes de esta investigación cuya producción intelectual se presenta en esta tesis.

A las autoridades de Cherán y al Concejo Mayor de Gobierno por brindarme el tiempo necesario en la realización de esta investigación.

Al Programa de Becas de Posgrado para Indígenas PROBEPI - CIESAS - CONACYT por el acompañamiento económico en el trascurso del programa de maestría.

A Inge Sichra por las asesorías, juntos caminamos un sendero de diálogos para motivar ideas y discusiones que fortalecieron la investigación.

A Luz María Lepe Lira (UAQ) y a Pedro Plaza Martínez (PROEIB Andes) por sus comentarios y sugerencias como lectores de este trabajo.



Resumen

¡AQUÍ YA NAIDEN HABLA! LA SITUACIÓN DEL PURHÉPECHA EN CHERÁN K’ERI

Jurhamuti José Velázquez Morales
Universidad Mayor de San Simón, 2017
Asesora: Inge Sichra

¡Aquí ya naiden habla! Menciona uno de los abuelos de la comunidad indígena de San Francisco Cherán, Michoacán, México. Esta investigación analiza el uso del purhépecha a partir del movimiento social del 15 de abril de 2011, un acontecimiento que surgió para defender el bosque y luchar por la autonomía que dio lugar a un gobierno propio basado en la cultura purhépecha. A raíz de tal movimiento, la comunidad ha planteado iniciativas para usar la lengua, así como el Proyecto Educativo de Cherán K’eri.

Esta investigación está tejida con el enfoque cualitativo, bajo el método etnográfico se develan las percepciones de habitantes de la comunidad. El objetivo general de la investigación es Analizar el uso del purhépecha a partir del movimiento étnico en Cherán k’eri. A partir del trabajo de campo realizado en la comunidad durante un periodo de tres meses, algunos hallazgos se refieren a la lengua ancestral en iniciativas planteadas por los concejos del gobierno local, la enseñanza de la lengua a partir de un espacio escolar y un espacio comunitario, así como el desarrollo del Proyecto educativo de la comunidad.

Palabras clave: uso de la lengua purhépecha, enseñanza de la lengua, educación y etnogénesis.

Resumen en lengua indígena

¡AQUÍ YA NAIDEN HABLA! P'URHEPECHA UANTAKUA CH'ERANI K'ERIU.

Tatá Jurhamuti Jose Velázquez Morales
Universidad Mayor de San Simón, 2017
Naná uandari: Inge Sichra

P'urhepecha uantakua ch'erani k'eriu.

I anchikuarhita únajtí tata San Franciscu C'herani K'eri ireta jimpo, Michoacán, Méxiku. Anchikuarhita uantantasinti néna emanka jukapararhanhantani jaka p'urhepecha uantakuani jimajkani ueratini tempini iumu inchamani kutsi abrilini iumu irepita ka tempini ma uexurhini jimpo, enka k'uiripu ini ireta jimpo anapu ueenapka uantakuarhini, imeeri juatani kuajpini ka juramukua jurhimpikuarhu isĩ peentani p'orheecheri mimixikua jupintaskuarhipani. P'urhepecha uantakua Ch'erani K'eruarhixati ia, jimpoka sapiicha, tumpiicha, uácheecha noteru uantajka p'urhepecha, kumanchikua jorhenkuarhikueecharhu no jorhentpinhasinti, cheeni jempoocho, táati jempeechea, amampeecha mantani isĩ uantakueechanku kurhankuantasinti, jimpookaksĩ táati jempa ka amampeecha, nanita jempa ka tatita jempeechea ionki jurhajkutaka p'urhepecha uantakuani. Ini jurhiatikueecha jimpo Ch'erani K'eri uéenajti eratsinhantani nena jorhentpintani p'urhepecha uantakuani ueksintiksĩ jorhentpini. Tumpiicha, iurhitskiriicha, tataka sapirhatiicha ka nanaka sapirhatiichaksĩ tsitixati jorhenkuarhini, joperhu jorhentperakua santeru eraatakata jarhajti nena karani ka no eraankuurasinti nena uántontskuarhini.

I anchikuarhita jirinhantasinti eskaksĩ kurhankuantaaka eska uetarhisinka jirinhantani néna uni p'orheri eratsikua jimpo ueratini pariksĩ uni jorhenkuarhini ka jorhentpini p'urhepecha uantakua Ch'erani K'eri.

Uantakua urakataecha: uantakua p'urhepecha, eratsikua, ireta, jorhentperakua.

Summary

¡AQUÍ YA NAIDEN HABLA! THE SITUATION OF THE PURHÉPECHA IN CHERÁN K'ERI

Jurhamuti José Velázquez Morales
Universidad Mayor de San Simón, 2017
Advisor: Inge Sichra

This work was carried out in the indigenous community of San Francisco Cherán, Michoacán, Mexico. The work discusses the valuable role the purhépecha language has played in the social movement that began on April 15, 2011. The movement emerged as an attempt to defend the forest and to fight for autonomy that has given rise to forms of self-government based on purhépecha culture. The purhépecha language in Cherán is almost dead, because children, young people, and young women no longer speak it. In spite of the existence of bilingual schools, formal methods of teaching the language are focused on writing, which results in the language being taught in a fragmented way. In the family, most parents only understand a few words in purhépecha, because their parents and grandparents stopped speaking purhépecha long ago. At present in Cherán, various projects and initiatives to teach the purhépecha language have emerged. Young adults and children are interested in learning the purhépecha language, but the methods of teaching are focused on writing rather than on the orality of the word. This work seeks to understand the need to develop our own ways of learning and teaching the purhépecha language in Cherán.

Índice de Contenido

Dedicatoria.....	i
Agradecimientos.....	ii
Resumen.....	iii
Resumen en lengua indígena.....	iv
Summary.....	v
Índice de Contenido	vi
Lista de Tablas	ix
Lista de Figuras.....	x
Lista de Ilustraciones.....	xi
Abreviaturas.....	xii
Compendio en lengua indígena.....	xiii
Introducción	1
Capítulo 1: Planteamiento del problema	4
1.1 Problemática.....	4
1.2 Preguntas de investigación.....	6
1.3 Objetivos de la investigación	6
1.3.1 Objetivo general	6
1.3.2 Objetivos específicos.....	6
1.4 Justificación.....	7
Capítulo 2: Metodología	10
2.1 Tipo de investigación	10
2.2 Las y los participantes	13
2.3 Unidades de análisis.....	14
2.4 Técnicas e instrumentos	16
2.5 Procedimiento de recolección y análisis de los datos	21
2.6 Consideraciones de respeto y ética	25
2.6.1 Rol de Jurhamuti como investigador.....	27
2.6.2 Lecciones aprendidas	28
Capítulo 3: Fundamentación Teórica	31
3.1 Lengua.....	33
3.2 Educación, lengua, interculturalidad y educación autónoma.....	45
Capítulo 4: Resultados.....	57
Parte I. Contexto del estudio	57
4.1 Los indígenas en México	57
4.1.1 La comunidad de San Francisco Cherán	59
4.1.2 Población y extensión territorial.....	61
4.1.3 Sucesos históricos relevantes	62
4.1.4 Población hablante de lengua purhépecha.....	64
4.1.5 Las escuelas.....	65

4.1.6 Cambio social y signos de interculturalidad.....	68
4.1.7 El movimiento social del 15 de abril del 2011	74
4.1.8 El Concejo Mayor, nueva forma de gobierno	75
4.1.9 El segundo Concejo Mayor de Gobierno 2015-2018.....	76
4.1.10 Datos esenciales del Proyecto Educativo de Cherán <i>K'eri</i>	77
Parte II. Hallazgos de la investigación	80
Usos del purhépecha	81
4.2. Simbólicamente, una palabra por evento	81
4.2.1 Curiosidad ante el purhépecha	86
4.2.2 El purhépecha sirve, si hay algún provecho	88
4.2.3 El purhépecha de pantalla.....	89
Políticamente, el purhépecha es importante.....	91
4.3 La lengua purhépecha para eventos especiales	91
4.3.1 Uso el purhépecha para que no me entiendan	93
Desusos del purhépecha	97
4.4 Con el movimiento nos dimos cuenta que el purhépecha se está perdiendo	98
4.4.1 A mí no me enseñaron purhépecha	98
4.4.2 Ya <i>naidien</i> mero habla	101
4.4.3 Desuso de viejos en Cherán.....	104
Lengua e identidad	106
4.5 Ahora ya quieren ser de Cherán	106
4.5.1 Ahora soy comunero	108
4.5.2 Purhépecha a medias	110
Que difícil es hacer educación propia	114
4.6 Nadie agarra el toro por los cuernos	114
4.6.1 Se busca maestro con ganas de trabajar	119
4.6.2 Se busca maestro purhépecha.....	122
4.6.3 Podemos sin la ayuda de nadie.....	123
Motivados por aprender purhépecha	128
4.7 Curiosos por el purhépecha	128
4.7.1 Inglés por purhépecha	128
4.7.2 Un curso de p'urhépecha.....	129
4.7.3 Primero lo primero: las reglas gramaticales	131
4.7.4 El libro como profesor sustituto	132
4.7.5 Así se debe pronunciar	134
4.7.6 Suena algo chistoso el purhépecha	135
4.7.7 Pizcas de purhepcha.....	136
Inglés por purhépecha	137
4.8 El profesor trilingüe	139
4.8.1 Motivados para salvar otra materia	140
4.8.2 Padres y madres desinteresados	141
4.8.3 El método global	144
4.8.4 Solo unas gotas de cultura	144
4.8.5 Ansiedad y competencia.....	146
4.8.6 Evaluación sin justicia.....	147
4.8.7 Ni se usan los libros en purhépecha	151

4.8.8 Libros al basurero	154
Capítulo 5: Conclusiones	156
Capítulo 6: Propuesta	170
Referencias.....	181
Anexos	191

Lista de Tablas

Tabla 01. Unidades de análisis.....	14
Tabla 02. Nomenclatura de las y los participantes.....	15
Tabla 03. Estructura de informe de investigación.....	22
Tabla 04. Temas y subtemas (ramificaciones).....	24
Tabla 05. Población indígena en México.....	58
Tabla 06. Porcentaje de hablantes de la región purhépecha.....	59
Tabla 07. Escuelas en Cherán	66
Tabla 08. Lengua purhépecha como L2, en los grados escolares	79
Tabla 09. Diseño del PECK para el aprendizaje del purhépecha.....	80
Tabla 10. Espacios intervenidos con murales en la comunidad en Xarhatakuarhikuarhu 2016.....	85
Tabla 11. Cuadro de observación.....	133
Tabla 12. Cuadro de observación.....	134
Tabla 13. Cuadro de observación.....	136
Tabla 15. Cuadro de observación.....	145

Lista de Figuras

Figura 1. Participantes de la investigación.....	14
Figura 2. Organización de temas cruzados por el movimiento social.....	25
Figura 3. Pertinencias y cambios propios en la idea de generar un bilingüismo	54
Figura 4. Ruptura de la transmisión intergeneracional del purhépecha.	99
Figura 5. Desvinculación entre autoridad, PECK y directivos escolares.....	143

Lista de Ilustraciones

Ilustración 01. Organigrama del Concejo Mayor y los concejos operativos	77
Ilustración 02. Mural en una escuela.....	85
Ilustración 03. Letrero en la oficina del Concejo Mayor	97
Ilustración 04. Escrituralismo	134
Ilustración 05 Material de socialización de palabras en la lengua	152

Abreviaturas

ANP	Año Nuevo Purhépecha
CCI	Centro Coordinador Indigenista
CDI	Comisión para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CGM	Coordinación General del Movimiento
CMG	Concejo Mayor de Gobierno
CNI	Congresos Nacional Indígena
DILM	Día Internacional de la Lengua Materna
E	Entrevista
EE. UU	Estados Unidos de América
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
JC	Concejo de Jóvenes
MEOGC	Manual de la Estructura y Organización del Gobierno Comunal
MSNM	Metros Sobre el Nivel del Mar
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PECK	Proyecto Educativo de Cherán <i>K'eri</i>
PMD	Plan Municipal de Desarrollo
SEP	Secretaría de Educación Pública
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
XEPUR	La Voz de los Purépechas

Compendio en lengua indígena

¡AQUÍ YA NAIDEN HABLA! P'URHEPECHA UANTAKUA CH'ERANI K'ERI.

Tatá Jurhamuti José Velázquez Morales
Universidad Mayor de San Simón, 2017
Naná: Inge Sichra

I anchikuarhita unhajti tata San Franciscu C'herani K'eri ireta jimpo, Michoacan, Méxiku. Anchikuarhita uantantasinti néna emanka jukaparharhanhantani jaka p'urhepecha uantakuani jimajkani ueratini tempini iumu inchamani kutsi abrilini iumu irepita ka tempini ma uexurhini jimpo, enka k'uiripu ini ireta jimpo anapu ueenapka uantakuarhini, imeeri juatani kuajpini ka juramukua jurhimpikuarhu isi péentani P'urhepecha uantakua Ch'erani K'eri uarhixati ia, jimpoka sapiicha, tumpiicha, uacheecha noteru uantajka p'urhepecha, kumanchikua jorhenkuarhikuecharhu no jorhentpinhasinti, cheeni jempoocho, taati jempeecha, amampeecha mantani isi uantakueechanku kurhankuantasinti, jimpookaksi táati jempa ka amampeecha, nanita jempa ka tatita jempeecha iónki jurhajkutaka p'urhepecha uantakuani.

Materhu ampe enka uka eska Ch'erani K'eri noteru uantanhaaka p'urhepecha, jintesti enka ionki inchapka turhisi uantakua, enka turhisicha arhiapka ch'erani ka materu ireta jimpo anapuechani eska p'urhepecha uantakua no jukaparhaspka k'erhi iretarhu, eskaksi jatsisipka jorhenkuarhini turhisi uantakua pariksi noteru p'orheeni ka isiksinha santeru sesiikuarhu anchikuarhini, janhaskatiini jiajkani jintespti noteru p'urhepecha jimpo uántani.

I anchikuarhita uenaspiti jirhinhantani ka exentani néna jimpoksi juchaari tatita ka nanitaecha jurhajkutaspi uantakua p'urhepechani. Iasiksi tumpi, ka uacheecha Ch'erán k'eri, jorhenkuarhitini jima enka ireta ueenapka uantakuarhini, uekasintiksi jorhenkuarhintani p'urhepecha uantakua. P'urhepecheeri irekua ini jurhiatikueechani jimpo kánikua

mojtakurhijti, jimpokaksí íasí anapu p'urhepechaeska, ampe menkuuni íasí p'urhepecheeni eska enka tánimu ekuatsi uexurhini nitamakia, ini jurhiatikueechani jimpo, ireta p'urhepecheechaksí sáneru etsakurhixati, maruksí Estados Unidos nirasínti, materuchaksí Mexikuuri k'erati ireteecharhu nirasínti, jimpoka jima jaka ánhikuarhita.

Kánikua tsunhamijti eska Ch'erani sapiicha ka tumpiicha menteru p'urhepecha uantanhantaaka, jimpoka táati jempeecha ka amampeecha eska k'umanchikua jorhenkuarhikuerku ukueska p'urhepecha jorhentpini, joperu táati ka amampeechaksí no sáani jankuarhisínti kaxumpikua ka ini uantakuani jorhentpini cheni jempo uéenaparini o parhankuarhu jáparhakutini tatita ka nanita jempeechani jinkoni.

I anchikuarhita kuimupuru arhujtakuarhisínti íasíksíni aiankuntaaka náksíksí:

Ma untani jamani uantakusínkaksí uantanhiaata ampe enkaksí ireta p'orheecha jatsikuarhika k'erati juramukueechani jinkoni. Istuksí uantaxesínka nena enkaksí k'erati jurhamukueecha eratsipka no turhisí uantariichani jorhentaani. K'amarhukuni jámani uantasínka nani enka niarakujka i anchikuarhita.

Tsimantarhu uantaxesínti máteru anchikuarhiteecheri enkaksí uáka t'urhisí iauani anapueecha p'urhepecha uantakueeri ámpé. Istuksí uantasínka janhasakua ka eratsikua ini jurhiateechani jimpo anapu enka mamarhu jarhati uantakueechani ini parhakpini jimpo anapuuchani erankuraajka. Tatsikua uantaxeraasínti immeechani enkaksí jarhoajpiika ini anchikuarhita jimpo, uarhiiti ka acheetiicha, Ch'erani anapu jurhamutiicha ka istu tata ka nana jorhentpiriicha enkajtsíni aiankuka na enkaksí erankuuraka ini ánhikuarhitani. K'amarhukuni jámani karantaska uantakua iretarhu anapu ma jimpo, jimpokaksí uekasínka eskaksí iamintuucha kurhankuntaaka Ch'erani ka materu ireteechani jimpo, ka ísíksí eratsintani antisí p'urhepecha uantakua k'amakurhini jaki.

Tánintarhu, uantantasínti na enka úeraka í ánhikuarhita, exentaskaksí eskaksí íasí tata ka nana jorhentpiriicha uantanhiaxaka jorhenkuarhintani p'urhepecha untani ka ísíksí úni ímeri jorhenkuarhiriichani jorhentaantani. ístuksí exentaska, eska ch'erani anapu jurhamukua jankuarhintaxaka xanhataani anchikuarhiteechani nani enka p'urhepecha

uantakuani jorhenkuarhinhaaka, jimaksĩ nirasĩnti, nanaka ka tataka sapirhatiicha, tumpi ka uacheecha enkaksĩ uejka jorhenkuarhini p’urhepecha uantani. Notkiksĩ mitisĩnka namuni sapiicha, tumpiicha ka uacheecha ua jorhenkuarhini p’urhepecha karani ka arhintani, p’urhepecha uantakua uinhaperantskua Ch’erani K’eri iasĩ ueenaxamti.

T’apururhu, uantantasĩnti na enka jantika Ch’erani iretarhu, uantasĩnkaksĩ namuni tatakeecha ka nanakeecha uantanhasĩni p’urhepecha. Kómu p’ikuarherakuarhijti ka uantanhiaata maejti enkaksĩ tatita ka nanita k’eratiichaterku uantajka p’urhepecha jimpó. Enkaksĩ nomaampe úaka pari menteruni jánhaskuarhintani, p’urhepecha uantakua úati uarhini. Ka noksĩ uantakuantkusĩ xantku kurhantipirinka jikonerani eratsikua, kaxumpikua, mimixikua p’urhepecha noterhu urhakuarhipirhinti ia. Ma uantakua no karakuejkuusĩnti inte jinteesĩnti iamintu eratsikua ma uantakueeri, ma jasĩ kaxumpikua p’urhepecha uantakua jinkoni jurhasĩnti ka no mentkuuni jasĩjti eska kaxumpikua utusĩ uantakueeri.

Ka istu ini arhujtakua jimpó uantaxesĩnti kaskukua “proyecto educativo de Ch’erani K’eri (PECK 2013)” jintejti kaskukua ma enka ch’erani anapu k’uiripu úka ka isĩ úenanai mojtakuni jorhentperakua k’umanchikua jorhenkuarhikuarhu, joperu santkujtiksi achamasĩ ka uarhimasĩicha enkaksĩ jarhoajpijka jorhenkuani ma enka kétsikua úerajka, iretarhu úeratini ka pari ireta.

Iumu arhujtakuarhu uantaxisĩnti néna enka k’ámarhupka i anchikuarhita menterhu uentanksĩ erankurhantasĩnka nena enkaksĩ nitamakuarhini jaka uantakua ionki anapueecha Mexiku ka “America Latina”, jimpoka no uantakua p’urhepechajku sani jimpó jaka pari k’amakurhini, istuksĩ materu uantakua no utusĩ uantariicheeri.

Kuimu arhujtakua uantaxesĩnti káskukua ma enka arhinhajka “káskukua uinhaperantskueeri jorhentperakua ka jorhenkuarhikua p’urhepecheeri Ch’erani k’éri”. I kaskukua ukuarhijti erankuiraparini nena enka uerapka i anchikuarhita.

Káskukua uantasĩnti nena uihnaperantani uinhapikua uantakua p’urhepecheeri, jupintakuarhiparini nena enka jorhenkuarhinhajka juchaari ireteecharhu, nani emanka jorhenkuarhikua uantakuarhu jupintakuarhijka ka no karakatarhu. Iamintu k’uiripu enka

jorhenkuarhijka uantani, orheta uenasinti mantanisi uantani isi eska charhakuucha enkaksi ueenani jamaka uantani, ka noksí orheta karani ueeni seska íasí na únhaíka k'umanchikua jorhenkuarhikuarhu Mentku isi eratsinhasinti eska p'urhepecha uantakua karaparini jorhenkuarhinhsinka, joperhu no isijti, nema jima jorhenkuarsinti nani enka p'urhepecha uantanhajka, jimpoka tsima uantasinka, meni isi achamasí ka uarhimasiicha enkaksi p'urhepecha uantajka nóksi jorhensinti karani, ima no árhikueksinti esíkaksi no uaaka jorhenkuarhini karani, uantakua ma jorhenkuarhini karani no xáni tsunhamijti eska uantani. Uetarhisinti orherta jorhenkuarhini uantani ka tatsikua karani, jimpoka juchaari mimixikua uantakateeka, jatsikuarhijti nena karani joperu kararatakueecha no mentkuuni jarhajti esíka utusí jimpoka kararatarakueecha.

I áchikuarhita menteruunisí uantasinti, nena jorhentpini ka jorhenkuarhini p'urhepecha uantakuani:

- Kuajpini-kuajpiparini: p'urhecheeri mimixikuaa kuájpini.
- Tsitirpini – tsitirpitaraparini: uinharhitani jorhenkuarhirhini eska jorhenkuarhintaaka p'urhepecha uantakuani.
- Úni- úparini: janhasakua ka eratsikua urani.
- Úni – úparini: jorhenkuarhiriichaksí jatsijti mentku ampe uni jarhani.
- Jirinhantani- jirinhantaparini: kurhamariaani tatita ka nanita jempeechani taati jempeechani ka amampeechani imeecheri mimixikua p'urhepecheeri ampe.
- Úantani-úantaparini: uantani p'urhepecha jimpoka ka tatsikua karani enka isi uetarhiaaka.
- Exeni – Exeparini: exeni ka isi jorhenkuarhini maruteruucheri.
- Pampitani – pampitaparini: ireta pampitasinti jorhenkuarhirini p'urhepecha uantakua jorhenkuarhini.
- Ts'erpini - tarhexiparini: ts'erperata marhoauati ka isi jorhenkuarhiri sési p'ikuarherani mítiparini ámpa emanka jinteeke p'urhepecheeni.

Pari i eratsikua sesi uerani uetarhisinti eskaksi jarhoajpiaaka tataka sapirhatiicha, nanaka sapirhatiicha, tumpi ka iurhitskiriicha, tata ka nana jorhentpiriicha, jurhamutiicha, tatita ka naniteecha, isi eska taati jempa ka amampeecha. K'uiripucheeri aiakuarhikuarhu jarhajti eska menteruunisí exenhaaka p'urhepecha uantakueeri jorhenkuani ka uantakueeri úrakua eska úrakuarhiaka iretarhu imani k'uiripuuchani jinkoni enka p'urhepecha uantariika.

Tsimapurhu. I anchikuarhiteeri xarhatakua ixu noteru nema uantasintia: p'urhepecha uantakueeri nitamakuarhikua Ch'erani K'eri

I anchikuarhita úkuarhijti ch'erani ireta jimpo, ka jarhoajpijiksí uni juramutiicha, tumpiicha, iurhitskiriicha, tataka ka nanaka sapirhatiicha, tata ka nana jorhentpiri ka iretarhu anapu k'uiripuucha, ka isíksí eratsiantaspti nani enkaksi niarapirinka.

Jorhenkueeri Niarakua santeru k'eri

Erankuerani p'urhepecha uantakueeri jukaparhakua jupintakuarhiparini ireteeri uantakuarhikua jimpo. (ireteeri uantakuarhikua, uarhiperakua) Ch'erani k'eri.

Jorhenkueeri Niarakua sapirhatiicha

- ✓ Uantant'ani néna enka eratsinhajka p'urhepecha uantakuani urhani Ch'erani k'eriu.
- ✓ Mítiant'asinti p'urhepecha uantakueeri úkua Ch'erani K'eriu.
- ✓ Marku uaant'ani uantakua k'uiripu iretarhu anapu p'urhepecha uantakueeri ampe.

Íni anchikuarhiteeri niarakuarhu uératini mamarhu ampe xéntaspka enkaksini iasi niuaka aiankuni.

P'urhepecha uantakua jurhamukueeri pítsekua

Jima ueradini enka Ch'erani uéenapka uantakuarhinhani tempini iumu jurhiaatikua inchamani abrili kutsi, iumu irepita ka tempini ka ma uexurini jimpo, jimpanhi juramukua ma uaxajtanhaspti enka p'urhepeecheeri mimixikuarhu jupintakuarhujka, “Concejo Mayor de Gobierno Comunal” k'eri janhaskatiicha. T'amu irepita ka tempini ka tsimani uexurhini jimpo jurhamukua Ch'erani anapu enka ma untani ueenapka juramuni, anchikuarhispti erhatsiparhini eska úpirinka tsítantani uantakua ka mimixikua p'urhepechani. Enka tsimantarhu chunkutamani japka (juramukua iumu irepita ka tempini ka iumu uexurhini ueenapka ka iumu irepita ka tempini ka iumu tanimu uexurini jámperi) chúnkutaspti ima eratsikuani anchitani.

Uantakua p'urhepechani tsítantani jintehti ukua ma enka eraakata jaka ireteeri irekuani jimpo, karakatarhu ma enka arhinhajka **“Manual de la Estructura y Organización del Gobierno Comunal/Jurhamukueeri Kantsakata erójtakueecha”** diosí maiamukuaksí íntskuntaaka imani ireteeri uantakuarhikuani enka jimpo marhu k'uiripuucha áchikuarhika pariksí p'ískuntani p'urhepecha uantakuani, joperu, kánikuateru kueratasínti eskaksí úaka ireta, jurhamukua, k'umanchikua jorhentperakua ka ísíksí úni tsítantani (p'ískuntani) mimixikua ka p'urhepecha uantakuani.

K'uiripuucha enkaksí p'urhepecha uantajka Ch'erani “8%” interu ireteeri, tatita ka naniteechajkuksí uantasínti, noteru iontani, namuni uexurhi jimpo isí, Ch'erani anapu xanharuucharhu noteru kurhantikuarhiatia p'urhepecha uantakua, jimpoka t'arhepitiicheeri uantakua ma eska. Komu p'ikuarherakuarhisínti enka isí ukuarhini jaka jimpoka Ch'erani ireta p'urhepecha ma eska, enka uarhipini jaka pari sesi juramukuarhini, joperu imeeri uantakuani ma akant'a jurhajkusti. Ch'erani úati áchikuarhini pari iretarhu ueradini tsipikua intskuntani uantakuani.

Juchaari uantakua ka Jurhamukua

P’urhepecha uantakua Ch’erani, juramukua p’urhepecharhu k’eri janhaskatiicha jinkoni no sani úrakuarhisinti arhikuekasinka eska mantanisí uantanhasinka, namunkujtiksí k’uiripuucha enkaksí uantajka, maruteruuchaksí europa anapu uantakuani urasinti; Utusí. Utusí uantakua urakuarsinti tankuarhikueecharhu, tapintskuarhu, ka k’uinchikueecharhu isí, náuejki janhaka k’uiripuucha enkaksí p’urhepecha uantariika k’eri jánhaskatiichani jinkoni, uantajperakuarhu ka uantatskua tsipinchakueri ampe jimpofterujkuksí úrajti ia, joperu no uranhasinti pari k’uiripuuchani kúmaani, nauejki juramukua no utusí uantarhiicherika no úranhasinti p’urhepecha uantakuani.

I ampe ukuarti jimpoka nóteru úanikua k’uiripu p’urhepecha uantariicha janhaaka Ch’erani, tataka sapiicha, nanaka sapirhatiicha, tumpiicha ka iurhitskiriicha noteruksí uantasinti ka kurhankuntani p’urhepecha uantakuani. Isí jimpo enka no jankuarhinhaaka santeru anchikuarhinhani, p’urhepecha uantakua uarhiaati ia. Nauejki jurhamukua uantaaka eska jarhaska pari p’urhepecha uantakuani tsítantani, juramutiichaksí no sani anchikuarhisinti pari p’urhepecha uantakua jorhentpinhani k’umanchikua jorhentperakuarhu.

Anchikuarhita eratsikata jorhentperakueeri Ch’erani K’eriu ka uantakua

Jíma ueenaparini enka ireta uantakuarhipka tempini ka íumu jurhiatikua inchamani abril kutsi jimpo íumu irepita ka tempini ka ma uexurhini jimpo, mojtsíspti juramukua, juramukua ma jimpo enka mimixikua p’urhepechani pitsiijka. Maru k’uiripuchaksí uekasíreenti jorhenkua kumanchikua jorhetperakueecharhu mójtakuni, ima k’uiripuuchaksí eratsintaspti ka untasptiksí ma karakata enkaksí arhinhatarapka eratsikua jorhentperakueeri Ch’erani K’eri anapu”, erojtaparini eskaksí k’umanchikua jorhentperakueecharhu jorhentpinhaaka ka jorhenkuarhinhaaka p’urhepecha uantakuani, santeru sapirhatiicha jinkoni uenaaparini enkaksí nirajka inicial arhikata, tumpi ka iurhitskiri sapirhatiicha jinkoni

jamperi enkaksĩ secundaria arhikata nirajka, i k'uirhipuuchaksĩ aianhpiispti ini eratsikuani k'umanchikua jorhentperakueecharhu tata ka nana jorhentpiriichani, jurhamutiicha enkaksĩ orhejtsikuni pakarapka ini anchikuarhitani jintesptiksĩ “comisión de educación” anchikuarhita no ujti sési xanharhani jimpoka tsunhamika jorhentpiriichani xeaani enkaksĩ jorhenaaka uantani ka uaaka jorhentaani p'urhepecha jorhenkuarhiriichani.

Ch'eranksĩ santkujti jorhentpiriicha enkaksĩ p'urhepecha uantajka, sánteruksĩ úaniyti enkaksĩ no uantajka p'urhepecha náuejkiksĩ k'úmanchikua jórhentperakua p'urhepecha uantariicheeri jimpo áchikuarhijka.

Marku jempeecho ka cheni jempo, taati jempeecha noteru uantasĩnti p'urhepecha, i ampe jimpoka cheni jempo anapuucha noteru uantanhasĩnka p'urhepecha, santeru utusĩ uantanhasĩnti, tatita ka nanita jempeecha enkaksĩ jima irekajka markuterku auantontskuarhisĩnti, joperuksĩ no jorhentasĩnti nimakua jempeechani, istuksĩ taati jempeecha ka amampeecha noteru tsitisĩnti eskaksĩ sapiicha jorhenkuarhiaaka p'urhepecha uantani.

Tsunhamijti eska p'urhepecha menteru uentaaka uantanhani Ch'erani, jimpoka sáno iaminti ampe turhisĩ(utusĩ) jimpo uantanhasĩnka, cheni jempo turhisĩ jorhenkuarhinhasĩnti, xanharhu sapiicha turhisĩtrku uantanhasĩnti, tiosĩujtu turhisĩterku uantanhasĩnti.

Ima eratsikua jorhentperakueeri Ch'erani anapu jima jarhajti, erokuarixati eska ireta menteru ueentaaaka uantaskuni tankuarhikuarhu, parhankuarhu, ka jorhentperakuarhu. Enka ireta uekaaka eska jorhentpinhaaka p'urhepecha uantakua, iamintuchaksĩ uaati anchikuarhini. Jurhamukua, markuucha, k'umanchikua ka k'umanchikua jorhentperakua.

Jorhentperakua ka jorenkuarhikua uantakueeri

Énka ch'erani ireeteri uantakuarhikua témpini íumu júrhiatikua ínchamani abril kutsĩ jimpo anapu, áchikuarhinhaxati p'urhepecha uantakua jorhekkuarhikua jimpo. Tata ka nana jorhentpiriicha ka sánteru tumpiicha ka iurhitskiriicha tsitixatiksĩ p'urhepecha uantakuani jorhenkuarhini.

Kúmanchikua jorhentperakua árhjatspisínti néna kárani p'urhepecha jimpo ka áamu jorentpijki uantani, pari úni p'urhepecha jimpo uantani, ísĩ nájki sáneru jorentpijki sési kárani ka uantakuechaani mítiani jimpokakasĩ mántanisku uantakueechani jorhenkuariajka, joperhu no jorhentpisínti néna jorhenkuarhini ératsini, exeni, p'ikuarhinhini p'urhepecha uantakuani jinkoni, jímini uératini p'urhepecha uantakueeri jorhenkua úaati mójtakurhini tata ka nana jorhentpiriichaksĩ úaati jirhinhantani jimpanhi jasĩ jorhentperakua, jatsijtiksi orheta jiokuarhini éskaksĩ p'urhepecheeska, jimpo íamintu ámpe jímeesi úeenajka, éнка nema p'urhepecheejka o no p'urhepecheejka. Ístuksi sapiicha úaati xenchani p'urhepecha uantakuani.

P'urhepecha jimpo takukukateecha no xáni úrakuarhisínti, jimpokaksĩ namuntkuuka jorhentpiriicha énkaksĩ kurhankukuaajka, takukukata p'urhepecheeriicha pátsakata járhajti k'úmanchikua jorhentperakuarhu, mírikuriajtiksi ia. Mapurhu jasĩ jorhentperakua énkaksĩ úaaka p'urhepecha uantakua jorhenkuarhinhani jínteejti uantaparhini ka meni isĩksĩ takukukateecha no marhoasínti pari sapiicha úni jorhenkuarhini p'urhepecha uantani.

Ch'erani jorhentpiriicha máru enkaksĩ jinkoni uantontskuarhika sapiichanksĩ p'itarhaasínti uantakueechani maru p'urhepecha jimpo, joperu inte jási jorhenkua p'urhepecha uantakueeri, áamu máruajki pari jorhenkuarhini uantani, santerhu marhoasínti pariksi sési jási ma miurhakua petakuni jorhenkuarhu.

Jorhenkuarhiriichaksĩ méntku úntasínti uantakueechani árhiaani pariksi no mirikurhiaani, joperuksĩ mirikuriaaparini k'amarukusínti jimpokaksĩ no uraajka imeecheeri irekua jimpo, jorhentperakuarujkuksĩ p'iuajti imani uantakueechani p'urhepecha jimpo, joperu chéni jéempooksĩ noterhu úraasínti ia.

Í ánhikuarhita únhajti pari exeni nena jarhaski p'urhepecheeri uantakua Ch'erani, ireeta ma enka páuani páuani sáneru tsítani jaka imeecheri p'urhepecha uantakuani joperu éнка, tempini iumu inchamani abrili kutsi jimpo éнка ireeta úeenapka uantakuarhini, jankuarhintaspti sáni ératsintani p'urhepecha uantakua ka mimixikueeri jukaparhakua. P'urhepecha uantakueeri nitamakuarhikua uantanhiata meejti Ch'erani iretarhu, jimpoka

jimini ampantku xarharasĩnka na enkaksĩ jásĩ jorhenkua p'ika íonki anapu uantakua ma uantariicha, jorhenkua ma enka uantakueechani k'amajkuaaka, jorhenkua no jinteji enka Ch'erani úni jaka eska menteru p'urhepecha jimpo uantanhantaaka, jorhenkua utusĩ jimpojkuji.

Chari sesi jimbo

Tatá Juamuti José Velázquez Morales

Ch'erani K'eri anapueska.

Introducción

El presente estudio se enmarca en la comunidad indígena de San Francisco Cherán, Michoacán, México hoy autodenominada Cherán *K'eri*¹. Se analiza el uso que la lengua purhépecha ha tenido a partir del movimiento social del 15 de abril de 2011. En una búsqueda por la lengua purhépecha, el estudio transversaliza el discurso de etnicidad motivado por la etnogénesis y el discurso político de la cherandidad centrado en la reconstitución del territorio.

El interés de esta investigación está determinado por la relación uso de lengua e identidad étnica mediante preguntas como ¿Qué relación tiene el movimiento social con el fortalecimiento de la lengua purhépecha? ¿Cuáles son las iniciativas para el rescate de la lengua purhépecha, en Cherán? El estudio describe la realidad con los deseos, la observación de campo, así como la interpretación teórica a partir de tópicos conceptuales como: la autonomía indígena, identidad, lengua y cultura, desplazamiento lingüístico, grados de bilingüismo, ideologías lingüísticas, la planificación lingüística, la revitalización de la lengua

El estudio esta organizado en seis capítulos ordenados bajo la siguiente lógica:

En el capítulo I, se explicitan los aspectos políticos y sociales que sustentan el problema de investigación, planteando preguntas y estableciendo los objetivos del estudio. De la misma manera, se detallan los puntos que justifican el desarrollo de la investigación.

En el capítulo II, se organiza la fundamentación metodológica de la investigación. En este apartado, se enuncia el tipo de investigación, el enfoque metodológico, los participantes y las unidades de análisis. Asimismo, se ofrece una explicación en torno a la aplicación y el uso práctico de las técnicas e instrumentos de investigación que se utilizaron.

¹ Después del movimiento social del 15 de abril de 2011, existe la autoafirmación en el nombre de la comunidad, en español se puede entender como Cherán Grande. Esta idea en gran parte tiene relación con los hechos ocurridos al inicio del movimiento: una parte de la comunidad hizo frente a taladores fuertemente armados que asolaban a la comunidad desde al menos 3 años antes de esa fecha. Hasta ahora, la reinención en el nombre de la comunidad se mantiene y cobra mayor fuerza entre los habitantes.

Y, por último, se detalla el proceso de sistematización, organización y presentación de los datos.

En el capítulo III, se ofrecen las nociones, términos, conceptos e ideas en torno a las categorías conceptuales utilizadas para tejer el objetivo de la investigación y los resultados, se plasman temas como: lengua y la identidad étnica, cultura, desplazamiento lingüístico, planificación lingüística, revitalización de las lenguas, bases para la enseñanza y aprendizaje de la lengua, la educación bilingüe y políticas educativas “desde arriba” y “desde abajo”. Esta serie de entramados conceptuales han posibilitado establecer un diálogo académico y comunitario desde una perspectiva individual, cultural, social y política.

En el capítulo IV, se expone el contexto de la investigación. Datos importantes como la ubicación y el origen de la comunidad, la población y sus hablantes de lengua tarasco o purhépecha, las distintas instituciones educativas, las políticas lingüísticas como el Proyecto Tarasco, las actividades productivas y económicas más significativas, el historicismo local. En un sub apartado, se ofrecen detalles sobre el movimiento social del 15 de abril de 2011, su origen, el desarrollo, la lucha por la autodeterminación y el establecimiento de estructuras de un gobierno propio. Explicitamos también entre las iniciativas propuestas que pretenden cambiar la educación el Proyecto Educativo de Cherán K’eri (PECK)².

Dentro de este mismo capítulo, se encuentran los principales hallazgos, ordenados en 5 subapartados. En primer lugar, se encuentra el apartado “Usos del purhépecha” dedicado a dos categorías, una de ellas se llama “Simbólicamente, una palabra por evento”, la segunda categoría se titula “Políticamente, el purhépecha es importante”. El segundo apartado “Desusos del purhépecha” contiene una sola categoría titulada “Con el movimiento nos dimos cuenta que el purhépecha se está perdiendo”. El tercer apartado “Lengua e identidad” contiene una categoría titulada “Ahora ya quieren ser de Cherán”. El cuarto apartado “Que difícil es hacer educación propia” contiene la categoría titulada “Nadie agarra

² A partir de aquí en adelante haré referencia al proyecto utilizando solamente las iniciales PECK.

el toro por los cuernos”. Por último, se encuentra el apartado “Motivados por aprender purhépecha” donde se reúnen dos categorías, una de ellas se llama “Curiosos por el purhépecha”, la segunda categoría se titula “inglés por purhépecha”. De esta manera presento los hallazgos de la presente tesis.

En el capítulo V, se dan a conocer las conclusiones de esta investigación, de acuerdo con los resultados obtenidos y los objetivos de investigación planteados en el estudio. Los hallazgos más notables se tejen con un panorama más amplio; el contexto nacional y el latinoamericano, así como algunos referentes teóricos a fines a las situaciones analizadas.

Y, por último, en el capítulo VI exponemos la propuesta denominada: “Programa de fortalecimiento de la enseñanza y aprendizaje de purhépecha en Cherán K’eri”. El objetivo del proyecto es promover un fortalecimiento de los procesos pedagógicos en la enseñanza y aprendizaje de la lengua ancestral como segunda lengua (L2) específicamente en los espacios que se han generado en la comunidad de Cherán para el rescate de la lengua, donde los participantes, profesores, padres y madres de familia y autoridades impulsan acciones encaminadas a reinventar los modelos pedagógicos a partir de un proceso de participación colaborativa.

Capítulo 1: Planteamiento del problema

1.1 PROBLEMÁTICA

El movimiento social del 15 de abril de 2011 está relacionado con la defensa del bosque para detener la tala excesiva y la inseguridad. A partir de aquel suceso, la comunidad ha generado un ejercicio de autodeterminación, entre las demandas claras se puede ver el derecho a la libre determinación. Este aspecto también ha fortalecido el “campo político” (Santillán, 2014) provocando un interés por el proceso de recuperación de la identidad cultural. En el libro “Cherán K’eri” (2017) de autoría colectiva, Baronnet menciona:

Los pueblos originarios, los movimientos campesinos e indígenas de América Latina colocan en el centro de sus demandas la necesidad de defenderse con la educación, de revitalizar las lenguas y culturas propias, pero también la de forjar conciencias étnicas y políticas, influyendo sobre la redefinición de contenidos y métodos pedagógicos permeados por los valores hegemónicos. (Baronnet, 2017, pág. 63)

Bajo esa idea, en algunos casos, las demandas son distintas, porque no todos los pueblos tienen las mismas necesidades algunos luchan por el derecho al agua, otros por derecho al territorio, otros, como los pueblos afrodescendientes, demandan un reconocimiento étnico, social y cultural. Cherán ha luchado por ejercer su derecho a la libre determinación, dentro de ese aspecto un sector de la comunidad se ha planteado repensar también la educación y otros aspectos, como la enseñanza de la lengua purhépecha y el rescate de la identidad cultural. Sin embargo, se desconoce en qué medida el rescate de la lengua purhépecha avanza, puesto que se tiene la limitación de contar con pocos profesores bilingües que logren generar nuevos hablantes a partir de la escuela.

Existe un envejecimiento³ de los hablantes de lengua indígena en Cherán, la lengua indígena purhépecha o tarasco es vulnerable y está al borde de desaparecer.

³El envejecimiento es una metáfora que uso en relación a que no existe mayor número de casos de jóvenes y niños bilingües, mientras que la mayor parte de los hablantes es de edad avanzada. La lengua es dinámica, no envejece, quienes envejecen son los hablantes.

El número de hablantes es de 4,310 de los cuales, 2,289 fueron registrados en Cherán y 2,018 registrados en la tenencia Tanaco (INEGI, 2010). La información estadística nos permite decir que en Cherán (cabecera municipal) solo un 8% de la población es hablante del purhépecha⁴. La cifra es alarmante, considerando que los hablantes de purhépecha en Cherán son personas de edad avanzada. En la Encuesta Intercensal (INEGI, 2015) el porcentaje de población que se considera indígena, fue de 94.79%.

Existen otras fuentes como documentos que la comunidad ha generado, uno de ellos es el *Sési jurámukua ka irekua karákata*/ Plan Municipal de Desarrollo 2012 -2015⁵ (PMD)⁶ con relación con la lengua y el número de hablantes el documento menciona:

De acuerdo a estos datos, es bastante visible que la cantidad de hablantes de la lengua autóctona en Cherán se ha reducido drásticamente en los últimos veinte años, una pérdida del patrón lingüístico que no ha sido remediado con la llegada de las escuelas bilingües, sino que, al contrario, a mayor cantidad de escuelas bilingües, mayor el índice de pérdida de la lengua originaria del Municipio de Cherán 2012-2015. (PMD 2012, pág. 102-103)

Esta reducción lingüística evidencia que la educación bilingüe no ha sido el espacio para generar nuevos hablantes, en la familia la interrupción de la transmisión intergeneracional también ha desplazado a la lengua indígena. Ante esa situación, la comunidad durante el año 2013 planteó la necesidad de generar su propia educación. Como resultado de esa propuesta, se generó el PECK que, entre otros, contiene las directrices para la enseñanza de la lengua purhépecha a partir del contexto escolar. Sin embargo, hasta la fecha se tienen distintas limitaciones, una de ellas es la voluntad de profesores, autoridades y la comunidad en general para lograr un trabajo coordinado.

⁴ El porcentaje de población de 3 años y más hablante de lengua indígena, es de 22.24% (INEGI, 2015). Sin embargo, ese porcentaje incluye a Santa Cruz Tanaco, tenencia de Cherán en donde existe un número considerable de hablantes. En ese mismo sentido, el porcentaje de monolingües que no habla español es de 0.96% en ambas comunidades.

⁵ Es la continuidad del primer *Sési jurámukua ka irekua karákata*/ Plan Municipal de Desarrollo 2012 -2015. Este plan está vislumbrado a “30 años”. Las autoridades también lo denominan “plan de vida a 30 años” y se generó a partir del movimiento social 15 de abril de 2011.

⁶ En toda la tesis, utilizaré las iniciales PDMC para hacer referencia al documento.

1.2 PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A continuación, se formulan las siguientes interrogantes consideradas en esta investigación:

1. ¿Qué importancia tiene la lengua purhépecha para un movimiento social étnico político?
2. ¿Cómo es el uso del purhépecha en Cherán?
3. ¿Cómo avanza el Proyecto Educativo de Cherán k'eri en cuanto a uso y enseñanza de lenguas?
4. ¿Cuáles son las iniciativas en la comunidad para revitalizar el purhépecha?
5. ¿Cómo se ha evaluado la enseñanza de la lengua dentro de la escuela?
6. ¿Cómo es la pedagogía que se utiliza para la enseñanza y aprendizaje de la lengua purhépecha?
7. ¿Quiénes entre las autoridades usan la lengua purhépecha?
8. ¿Qué opinan los jóvenes acerca de que ellos ya no aprendieron a hablar la lengua purhépecha?
9. ¿Qué piensan los jóvenes sobre la utilidad de declararse como purhépecha?
10. ¿Qué cambios han ocurrido en la identidad de los jóvenes en la autoafirmación étnica después del movimiento?

1.3 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1 Objetivo general

Analizar el uso del purhépecha a partir del movimiento étnico en Cherán k'eri.

1.3.2 Objetivos específicos

- Describir las iniciativas de uso de la lengua purhépecha en Cherán K'eri
- Identificar el rol social de la lengua purhépecha en Cherán K'eri
- Recoger opiniones de los miembros de la comunidad respecto al purhépecha

1.4 JUSTIFICACIÓN

Es necesario estudiar la realidad de Cherán no solamente desde el ámbito político-jurídico y la nueva forma de organización. También los escenarios educativos y culturales locales requieren de atención y estudios al respecto. Esta investigación se plantea desde el área de la EIB para reconocer los pasos que la comunidad ha caminado esencialmente en el diseño de sus políticas educativas, como el PECK, que hacen posible formalizar una agenda del gobierno local para el rescate de la lengua purhépecha.

Aunque otras investigaciones como la realizada por Colin (2014) ya evidenciaron algunas limitaciones que se tuvieron en la primera administración del CMG, parece que la problemática de la ejecución total del PECK pervive y con mayor fuerza requiere de otras apreciaciones y, al mismo tiempo, de propuestas. En este caso, la tesis presenta una dedicada al fortalecimiento cultural que permita sentar las bases de la enseñanza del purhépecha.

La problemática educación- enseñanza de la lengua indígena en Cherán se ha comenzado a estudiar, en ese sentido, los estudios desde diversas disciplinas o áreas del conocimiento caso propio EIB en la educación brindan no solo aportes teóricos, sino despiertan el interés de intelectuales y profesores locales que actualmente se interesan por estudiar tal problemática.⁷

La relevancia del tema a estudiar radica, en primer lugar, en que se trata de iniciativas que surgen desde un contexto motivado por un movimiento social autodefensivo que se ha destacado por ser un movimiento político. La comunidad de Cherán pretende trabajar en la reconstitución del territorio, para lo cual una parte de la comunidad ha planteado el tema educativo y ha generado la iniciativa del PECK. En segundo lugar, es pertinente estudiar el tema de la realidad que tiene el purhépecha en Cherán. El estudio posibilita visibilizar y

⁷ Durante el trabajo de campo, fui invitado por el CMG a contribuir con un capítulo para la conformación un libro dedicado a “caminos de nuestra educación” en donde el tema principal es la educación y los problemas que se tienen actualmente en la comunidad. Para este libro presenté mi avance de manera virtual el día 18.11.17. Es evidente que existe un interés por analizar el escenario educativo local, los resultados del libro y su vinculación con la realidad de los contextos dependerán del trabajo colectivo y mantener en ejercicio los acuerdos que lleguen a surgir.

mostrar la condición en la que se encuentra la lengua ancestral en escenarios tanto escolares como públicos.

En tanto pertinencia social, los resultados de esta investigación podrán guiar y tener utilidad en el aspecto educativo de otros procesos de autonomía indígena, puesto que el modelo de *K'eri jánáskaticha* o Concejo Mayor de Gobierno Comunal ha sido la guía de al menos 4 comunidades purhépecha⁸ las cuales solicitaron al Estado Mexicano se les hiciera valer su derecho a la libre determinación.

Es necesario conocer las percepciones de las autoridades en torno a las funciones que desempeña en materia educativa y con mayor fuerza profundizar en las acciones para el rescate de la lengua ancestral. Desde el movimiento social, Cherán ha analizado la situación de la educación, la enseñanza de la lengua y su posible revitalización.

La novedad del estudio radica en que este es realizado por un miembro de la comunidad y en un contexto único en la república mexicana⁹, en el que Cherán se presenta como un pueblo indígena corazón de la libre determinación, relativo a sus antecesores los Municipios Autónomos Rebeldes Zapatistas MAREZ en el sur del país. Desde ese panorama, es importante pensar en el proceso de autonomías indígenas y la cabida que tiene la lengua ancestral desde las luchas indígenas en las cuales se han establecido políticas educativas autónomas legitimadas por las asambleas (Baronnet, 2011, López, 2006).

Finalmente, el caso del movimiento social de Cherán ha estado en la esfera pública y existe una audiencia que desea conocer más a detalle las iniciativas que ha emprendido la comunidad, las tensiones, contradicciones y éxitos, por lo que los resultados ayudarían a otras investigaciones a fines, pero el fin esencial de esta investigación es que los resultados se tomen en cuenta en el diseño y proyectos que la comunidad decida implementar.

⁸ Las comunidades son San Francisco Pichataro, Santa Fe de la Laguna, Santa Clara del Cobre, San Felipe de los Herreros, todas ellas comunidades purhépecha, según información del Colectivo Emancipaciones.

⁹ Cherán, el pueblo de México que expulsó a delincuentes, políticos y policías. En prensa:
<http://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37644226>

Intelectuales de la talla de Noam Chomsky difundieron el 19 de abril de 2012 una carta pública¹⁰, en ese documento firmado por otros 200 intelectuales del mundo, estos exigen al Estado Mexicano el “desmantelamiento de los grupos paramilitares y el reconocimiento a la autodefensa de Cherán”. En este sentido, la presente investigación puede convertirse en una plataforma para mostrar el camino que Cherán decidió emprender y las problemáticas que aún enfrenta, lo que puede dar origen a que se convoque nuevamente a académicos locales y externos con el objetivo de apoyar a la comunidad específicamente en el ámbito educativo y la revitalización del purhépecha.

¹⁰Carta de apoyo a Cherán: <http://www.regeneracionradio.org/index.php/ecologia/item/3362-todo-el-apoyo-a-cher%C3%A1n-el-mas-jc-organizaciones-e-intelectuales%E2%80%8F>

Capítulo 2: Metodología

Como miembro de la comunidad de Cherán, la inquietud de investigar acerca del uso del purhépecha a partir del movimiento está motivada por la vivencia personal en la cultura purhépecha, la participación en la tradición indígena que hasta la fecha guarda mi comunidad y como protagonista del movimiento social, así como de las experiencias colectivas que planteado la comunidad a lo largo los 7 años de autogobierno.

La metodología que guía el presente estudio se determinó en base a enfoques y métodos utilizados comúnmente en las investigaciones de corte académico; tuve la oportunidad de construir guías de entrevista y guías de observación con el propósito de explorar en la problemática planteada, esto a su vez me permitió interactuar con otros habitantes y dar cuenta de la realidad en Cherán y los pormenores que surgen en la vida social y política de una comunidad purhépecha.

2.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación se enmarca en la perspectiva cualitativa, por ser un enfoque que defiende y reconoce al ser humano junto con sus experiencias y significados. Así mismo, se toma en cuenta el papel influyente del observador al interpretar algún aspecto de la realidad de los actores sociales que fortalece la relación entre el observador y los actores sociales dentro de un proceso de investigación “la metodología cualitativa se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos” (Taylor y Bogdan, 1996, pág. 19). La relación con los escenarios sociales temporales permite entender la conducta humana bajo una cultura determinada que generalmente se caracteriza por ser estructurada y estructurante (Bourdieu, 2001); estructurada, porque se estudia la significación socialmente establecida en virtud de la cual las personas actúan, perciben y modifican sus prácticas sociales; y estructurante, por el sentido y el valor que adquieren los fenómenos sociales. En ese sentido, “el objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión, centrando en la indagación en los hechos” (Rodríguez, Gil y García, 1996, pág. 34).

La etnografía es “el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta” (Rodríguez et. al. 1996, pág. 44). Al ser originario del mismo contexto que se estudia, uno mismo es parte de la etnografía, puesto que en las etnografías que realicé surgen recuerdos, sentimientos, posturas personales que van determinando la forma en cómo se comprende la realidad. Por otro lado, con las personas sujetos de investigación producen preocupaciones, sensaciones de asombro, de tristeza, de enojo y de inconformidad puesto que se ponen en evidencia posturas, actitudes, experiencias de todo tipo. La etnografía nos acerca a la comprensión temporal y espacial de las realidades, “permite buscar sentidos y significados más profundos a los hechos o fenómenos sociales desde las propias concepciones de los sujetos implicados” (Rodríguez et. al. 1996, pág. 44).

Los espacios y las personas con quienes realicé etnografía estuvieron relacionados, en primer lugar, con los que ya conocía y, por ende, tenía ya un acercamiento. Este primer nivel me permitió transitar a un segundo nivel donde existen otros escenarios y personas que no conocía, pero con el avance del mismo proceso de investigación logré vincularme. Dentro de esos espacios de segundo nivel están: la asamblea, otras personas del barrio, de otros barrios y también personas de otras comunidades que por razones de la vida tienen una relación cercana con la comunidad y sus habitantes. En ese sentido, existe un desplazamiento de lo conocido a lo que se logra conocer con la investigación.

El estudio de cualquier grupo o sociedad humana por medio de un trabajo de campo exige un desplazamiento, en todo caso moral y casi siempre también físico, aun cuando se trate de estudiar grupos en la misma sociedad de pertenencia del investigador...conlleva la sensibilización hacia los comportamientos, las actitudes y las formas de vida de los otros; la sensibilización hacia la cultura objeto de estudio como un todo. (Velazco y Díaz de Rada, 1997, pág. 28)

Desde el contexto mexicano, en su investigación educativa María Bertely sostiene que la etnografía “es una forma de construir conocimiento que hace parte a las dimensiones históricas, sociales y culturales de los fenómenos educativos para comprenderlos y crear opciones alternas” (Bertely 2000, pág. 43). La autora propone tres niveles epistemológicos

a considerar en cualquier estudio etnográfico, educativo o social que se construya y se integre:

- La acción social significativa expresada en el contexto de la vida cotidiana.
- El entramado histórico y cultural dentro del cual adquiere sentido dicha acción.
- El modo en el que se construye el discurso hegemónico y se distribuye el poder simbólico. (Bertely 2000, pág. 43)

Desde estas posibilidades, para comprender y estudiar el uso del purhépecha en Cherán a partir del movimiento político, fue necesario hacer etnografía en distintos espacios, en tiempos variados y con personas distintas. La plaza de la comunidad fue uno de los primeros escenarios que develaron quiénes eran los hablantes de la lengua, logré registrar puntos de vista acerca del uso y desuso de la lengua, la interrupción en la transmisión intergeneracional y otros temas. Desde ese momento, me di cuenta que generalmente eran abuelos y abuelas quienes acuden con mayor razón a la plaza para hablar su lengua, puesto que en el hogar parecen estar solos. El segundo espacio fue la asamblea, aquí mi etnografía describía a los participantes, pero también la ausencia de los abuelos y con ellos la ausencia del uso del purhépecha en las conversaciones y participaciones orales en dicha reunión. Un tercer espacio fue el contexto escolar, y aunque no realicé etnografía de aula propiamente dicha, sí observé los cursos del purhépecha (sala comunal y secundaria), a los participantes y el espacio de sesiones en donde se imparte tal contenido. El cuarto espacio lo llamé el *juramukuarhu*, el lugar donde están las autoridades, aquí permanecí en oficinas, casas, autos de las personas antes mencionadas. Otros espacios donde logré tener posibilidad de participar y realizar etnografía fueron las faenas, fiestas, eventos públicos como el “ex joven” (evento de murales), el año nuevo purhépecha, el día internacional de la lengua materna, el carnaval y espacios como el gimnasio, el salón de belleza (barbería), la tortillería, la iglesia, la borrachera, las caminatas por las calles del poblado.

Diseño de la investigación

El trabajo de recolección de datos para la presente investigación se realizó a partir de tres fases: la primera consideró hacer un protocolo de la investigación (en Bolivia), la segunda consistió en la visita a Cherán para realizar el trabajo de campo que comprendió un periodo corto de aproximadamente tres meses (26.12.16 al 3.03.17), y la última fase dedicada al análisis de los datos y la redacción de tesis (en Bolivia).

Fase 1: mediante una investigación documental, revisión de datos referentes a la investigación posibilitó la construcción de la problemática de la investigación, así como la delimitación de unidades de análisis y los instrumentos y técnicas de investigación.

Fase 2: consistió en el trabajo de campo, que se distribuyó en 10 semanas en base a una calendarización de actividades diarias, en base a los informes de investigación se realizó una modificación al calendario de entrevistas y etnografías.

Fase 3: fue el análisis de los datos mediante transcripciones, establecimiento de categorías, diseño de los hallazgos, asesorías para redactar los resultados de la investigación.

2.2 LAS Y LOS PARTICIPANTES

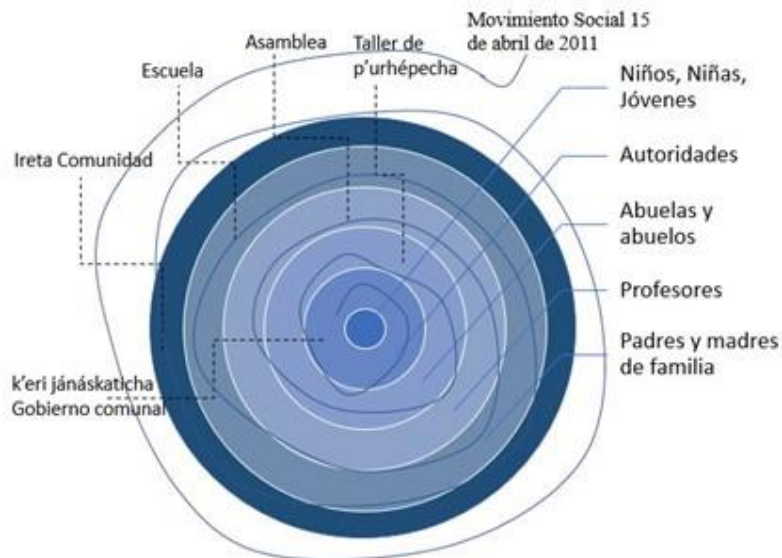
Son hombres y mujeres de la comunidad de Cherán organizados en base a su edad y la función que realizan en la comunidad (Ver Tabla 02, pág. 15). En primer lugar, se encuentran 2 autoridades del CMG, 2 autoridades del Concejo de Asuntos Civiles, 1 especialmente las de la Comisión de Educación, 3 autoridades del Concejo de Jóvenes.

En la comunidad, los participantes son 6 abuelos y 2 abuelas, 2 comerciantes, 2 líderes de la comunidad, 2 intelectuales, 4 jóvenes, 2 varones, y 2 mujeres, 2 niños, 4 niñas.

En el contexto escolar, 3 estudiantes, 7 profesores, 2 personal administrativo, 1 directivo, 3 padres, 2 madres de familia.

Otra tipo de participantes son los externos a la comunidad, 2 transeúntes, 2 profesores que laboran en Cherán.

Figura 1. Participantes de la investigación



Fuente: elaboración propia

La forma de seleccionar a los y las participantes de la investigación fue a partir de la bola de nieve, que consiste buscar otros participantes que tengan una relación con el problema de investigación (Taylor y Bogdan 1996). Los espacios donde se buscó a los participantes están plasmados en la Figura 1.

2.3 UNIDADES DE ANÁLISIS

Atendiendo a los objetivos de la investigación, se diseñaron unidades de análisis establecidas en relación con los escenarios sociales donde se generan las interacciones y relaciones sociales de las y los participantes.

Tabla 01. Unidades de análisis

Ámbito	Unidad de análisis/espacios sociales	Participantes
Inter comunitario	Interacciones verbales en la casa comunal, oficinas	Autoridades
	Interacciones verbales en las bancas de la plaza	Jóvenes, abuelas, abuelos
	Asamblea, reuniones, eventos, faenas	Comunidad en general
	Interacciones verbales Talleres de lengua purhépecha	Jóvenes, niños, niñas, adultos, profesores
Escolar	Cursos de lengua purhépecha, receso escolar, hora de salida	Estudiantes, profesores, padres y madres de familia

Privado	Conversaciones, diálogos en domicilio particular y oficina	Intelectuales locales, profesores, abuelos, abuelas, autoridades, ex autoridades.
Otros	Charlas en tianguis, gimnasio, fiestas, unidad deportiva, iglesia, hospital, casa de la cultura, otros.	Amigos, conocidos, transeúntes, jóvenes, autoridades.

Los criterios para delimitar las unidades de análisis responden a los escenarios de interacción de las personas. La frecuencia con la que se producen diálogos, comentarios, puntos de vista, actitudes y comportamientos permiten tener un entorno preciso para realizar observaciones y entrevistas. La interacción se concibió en distintos tiempos, en la mañana, el ámbito comunitario está en dinamicidad, mientras que, por la tarde, la plaza es un espacio para descansar, de charlas con los abuelos y abuelas. Los espacios institucionales tienen sus límites muy bien establecidos, tiempo de trabajo y tiempo de receso, al igual que en los contextos gubernamentales, existe una ocupación casi de todo el día, sin embargo, hay espacios apropiados para llevar a cabo una entrevista u observación.

Tabla 02. Nomenclatura de las y los participantes

Seudónimo	Nombre	Sexo	Edad	Ocupación	Escolaridad	Lengua que habla
Uakusí/águila	ESM	M	56	Autoridad	Maestría	P-E
Xate/chicalote	YTA	F	29	Autoridad	Licenciatura	E
Urhikua/encino	IA	M	31	Autoridad	Licenciatura	E
Xirangua/raíz	LGF	M	27	Autoridad	Maestría	E
Tarechu/gallo	OSG	M	37	Profesor	Maestría	E
Juriata/sol	RPD	M	27	Analista	Licenciatura	E
Director	PH	M	56	Director	Maestría	E-I
Jipan/paloma	TA	F	49	Profesora	Licenciatura	P-E
Abuelo	RHC	M	79	Campesino	3ro primaria	P-E
Abuelo	IGT	M	89	Carpintero	1ro primaria	P-E
Abuelo	JMC	M	77	Campesino	2do primaria	P-E
Abuelo	RSS	M	89	Campesino	3ro primaria	P-E
Abuelo	GRA	M	78	Campesino	2do primaria	P-E
Abuelo	ACH	M	72	Norteño EE. UU	3ro primaria	P-E
Abuelo	ADH	M	90	Artesano	4to primaria	P-E-I
Pireri/cantante	ACP	M	52	Profesor bilingüe	Maestría	P-E
Jani/lluvia	JSR	F	10	Estudiante	3ro primaria	E
Tukuru/Tecolote	JRR	M	53	Profesor	Maestría	P-E-I
Parakata/mariposa	DCM	F	34	Profesor preescolar	Licenciatura	P-E
P'ukuri/pino	FRT	M	41	Profesor	Maestría	E
Tsitsiki/flor	IFR	F	30	Autoridad	Licenciatura	E

Kustati/músico	MM	M	30	Música	Licenciatura	E
Itsu/Agua	GCB	F	46	Bibliotecaria	Licenciatura	P-E
Puki/tigre	LAC	M	35	Profesor	Maestría	E
Pedro	PCS	M	40	Autoridad	Doctorado	E
Urly	UKH	F	-	Investigador	Doctorado	A-E-I
Acha/señor	JMVP	M	56	Comerciante	Maestría	E
Xenkua	ICS	F	58	Curandera	6to primaria	P-E
M. Dayra	MD	F	63	Comerciante	3ro secundaria	E
Joven	EGV	F	23	Ama de casa	3ro secundaria	E
Joven	EYCV	M	29	Ingeniero	Licenciatura	E
Chaos	YD	M	16	Músico	Secundaria	E

Fuente: elaboración propia (significado de las iniciales: E/español. P-E/purhépecha-español. A/alemán. I. Ingles).

2.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Observación no participante

El ojo analítico es la principal herramienta para percibir, confirmar y “complementar lo que acontece” pero sin intervenir (Goetz y LeCompte, 1988). El fin de este tipo de observación está centrado en solo percibir. En algunos casos, utilicé esta técnica porque no todo se puede preguntar, tampoco podía ser parte de los hechos, solo podía observar y después elaborar un análisis de registros. Realicé 11 registros en lugares (cursos de purhépecha, oficinas de autoridades, asambleas), personas (profesores, autoridades, líderes de la comunidad), interacciones y diálogos.

Observación participante

Utilicé esta técnica en 13 momentos, este tipo de observación fue mi aliada, *in situ*, la cual me permitió ser parte de las situaciones. Es decir, con el fin implícito y explícito de estar en tiempo y contexto real; según Rodríguez et al.:

Podemos considerar a la observación participante como un método interactivo de recogida de información que requiere una implicación del observador en los acontecimientos o fenómenos que está observando. La implicación supone participar en la vida social y compartir las actividades fundamentales que realizan las personas que forman parte de una comunidad o de una institución. (Rodríguez et. al. 1996, pág. 165)

A pesar de ser miembro de la comunidad, uno tiene que estar y ser parte de la situación que se estudia, no para engañar a la gente, sino para ser lo más justo en brindar un punto de vista, un análisis “subjetivo” de lo que se observa y se hace (Talavera 1999, pág. 16). Durante la investigación, fui invitado a participar en la campaña de limpieza para retirar la basura de uno de los manantiales de la comunidad en un sitio conocido como la barranca de *huekuaro*. En al menos 4 ocasiones compartí algunos escenarios de faena comunitaria, al terminar esta actividad logré dialogar con las autoridades del CMG, jóvenes, señoritas estudiantes de secundaria, comerciantes, algunos otros investigadores y profesores/as de la comunidad. El quehacer de la investigación se articuló con otra dinámica más de confianza y reciprocidad humana. Durante el curso de purhépecha de la sala comunal, acudí con mi esposa e hija para ser tres participantes más de igual manera estuve presente en asambleas, reuniones de autoridades, reuniones del barrio al que pertenezco y reunión con investigadores locales y externos que pretenden conformar un libro sobre la educación en Cherán.

Entrevista a profundidad

Este tipo de entrevista fue útil para lograr conversaciones más largas y que sirvieron para ampliar el panorama en algunos temas, como, por ejemplo; el uso de la lengua, identidad étnica a partir del movimiento, enseñanza de la lengua indígena en la escuela, historia de la conformación de concejos, antecedentes de las iniciativas para la enseñanza del purhépecha y anécdotas en torno a la interrupción de la transmisión intergeneracional del purhépecha en la familia.

A partir de la entrevista, se puede llegar a conocer minuciosamente la información acerca de una situación, esta entrevista nos proporciona mayor detalle de los hechos investigados y de los protagonistas en cuestión (Taylor y Bogdan, 1996).

La entrevista a profundidad plantea una serie de conversaciones libres en las que el investigador poco a poco va introduciendo nuevos elementos. (Rodríguez, et. al. 1996, pág. 169)

Utilicé la entrevista a profundidad en 4 ocasiones distintas con profesores de la comunidad, autoridades, jóvenes, abuelos y abuelas. Con esta técnica descubrí aspectos que las y los participantes consideran relevantes, significativos y que son parte de su propia relación con la lengua purhépecha.

Con la entrevista a profundidad logré, además, tener detalles sobre algunos sucesos e iniciativas que se han gestado a partir del movimiento social en materia educativa y la enseñanza de la lengua ancestral.

Entrevista semi estructurada

Es una entrevista pre estructurada que tiene la finalidad de destacar un ámbito específico para charlar. En ese sentido, utilicé “preguntas abiertas” (Flick, 2004) con la idea de que los entrevistados/as ofrecieran de manera libre una serie de respuestas sobre algunos puntos delimitados, por ejemplo, para averiguar sobre las iniciativas que el gobierno comunal tiene e implementa en relación del rescate de la lengua purhépecha, la percepción de los abuelos en torno a la vitalidad de su lengua y su involucramiento en las iniciativas y proyectos, el avance del PECK, el trabajo realizado por parte de las autoridades en materia educativa y cultural así como sobre la percepción/valor hacia la identidad y la lengua purhépecha después del movimiento.

En el trabajo de campo realicé 7 entrevistas a autoridades, 6 a profesores, 5 a estudiantes, 2 a abuelos, 1 a intelectuales locales, 5 a jóvenes y 2 a personas externas a la comunidad. Cada una varía en tiempo de duración, la más extensa duró entre 58 minutos y la más corta duró 10 minutos.

Entrevista no estructurada

Es la entrevista que es “flexible y espontánea” que surge de la cotidianeidad (Barragán, 2001). Con esta técnica logré en al menos 8 ocasiones no solamente que me compartieran su percepción de jóvenes, estudiantes, profesores, niños y niñas, madres y

padres de familia y también algunos familiares y vecinos. Por ser de alguna manera espontánea, compartimos momentos de charla, risa, pena o dolor, de conversas acerca de otros temas del interés de jóvenes que al igual que yo les gustaría abordar el tema de la lengua en sus proyectos de tesis. Los espacios donde logré las entrevistas fueron los trayectos a casa, el tianguis, la fila de las tortillas, las fiestas, las borracheras, en medio un evento (asamblea, la misa, la boda, el velorio, el receso de la escuela, la hora de salida de la oficina). La información que se obtiene es sencilla, no requiere de una planificación ni tener a la mano la guía de entrevista, sin embargo, es información valiosa: evaluación de la lengua indígena en la escuela, cursos de purhépecha en la comunidad, significado de las palabras en purhépecha en algunos murales, autoafirmación étnica, grado de bilingüismo.

A pesar de no ser estructurada, tuve el valor ético de informar sobre mi intención de usar la información para tejer mi estudio, es decir, no por ser improvisada, dejé de lado la posibilidad de mostrar la intención del porqué quería preguntar o estaba dialogando sobre ciertos temas.

Revisión documental

La revisión documental fue necesaria en el presente estudio, consulté documentos que la propia comunidad ha generado a lo largo del movimiento social. Por cierto, la mayoría aparecen en lengua purhépecha y español. Revisé al menos 4 documentos: el *Jurhamukueeri Kantsakata erójtakuecha*/Manual de la estructura y organización del nuevo gobierno (MEOGC, 2011), Plan de Desarrollo del Municipio de Cherán gestión 2012-2015 (PMD, 2012) y el de la gestión actual 2015-2018 (PMD, 2015). El Documento *Sési jurámukua ka irekua karákata*/Plan Municipal de Desarrollo 2015 -2018 (PMD). Por último, consulté el documento del PECK (2013)¹¹ así como el Segundo Informe de Gobierno Comunal, generado en agosto del 2017.

¹¹ En este documento, se brinda un marco jurídico vigente, por ejemplo, la Declaratoria de las Naciones Unidas sobre Derechos de los Pueblos Indígenas, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y el convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Instrumentos empleados

En el proceso etnográfico, diseñé instrumentos con el fin de tener las coordenadas que como una brújula me acercaron a las unidades de análisis.

Guía de observación: me permitió centrar la atención en los eventos y situaciones que tienen un sentido o se relacionan con las unidades de investigación (Flick, 2007), también me permitió entender desde dónde se generan las acciones, es decir el “locus de enunciación”, entendido como el lugar social, cultural, económico, ideológico, desde donde se dice, se hace o se manifiesta la situación (Bhabha, 1994). Realice 28 observaciones, generalmente en espacios como: la sala comunal, la oficina del concejo mayor, los eventos públicos, las sesiones de los cursos de purhépecha. Antes de cada observación, fue indispensable hojear la guía con el propósito de tener en la memoria las situaciones que se deseaban atender, así mismo, al culminar la observación se realizó una auto grabación con la idea de recuperar algunos aspectos imperdibles. La guía de observación, además, me fue útil para darle ofrecer una serie de interpretaciones. (Ver anexo 01pág. 192).

Guía de entrevista: posibilitó tener preparadas algunas preguntas para motivar/provocar la charla atendiendo en todo tiempo a las preguntas de investigación, los objetivos y en algunos casos las observaciones y análisis previos, esto último, por ejemplo, en segundas o terceras entrevistas con un mismo participante. Las entrevistas se realizaron con distintos sectores, por ejemplo, la guía para personas hablantes, entre ellos abuelos/abuelas, la cual estaba centrada en conocer el punto de vista sobre el involucramiento de este sector en actividades de revitalización del purhépecha; otra guía para autoridades, con el fin de conocer las iniciativas que giran en torno a la revitalización del purhépecha; guía para profesores centrada ver perspectivas en torno al PECK y la enseñanza del purhépecha. Además, una guía para jóvenes y señoritas centrada en la autoafirmación étnica y los cambios de la etnogénesis post movimiento. (Ver anexo 02, pág. 193).

Se realizaron 36 entrevistas de las cuales se transcribieron 22.

Cuaderno de campo: fue un aliado en el registro y análisis de observaciones y las etnografías de espacios y situaciones de relación estrecha con el propósito de la investigación. Después de cada entrevista y observación, me tomé un tiempo para inmediatamente después hacer anotaciones con miras a facilitar un orden de análisis; entre las anotaciones, remarqué una lista de temas abordados, el grado de calidad de información (basta, débil, falta profundizar). También identifiqué ideas, frases coloquiales, palabras claves que eran vertidas en las interacciones con los participantes de la investigación.

En algunos casos, fue necesario tomar nota de algún punto de interés que próximamente fuera necesario volver a observar o indagar. Al final de cada observación o entrevista, verificaba las anotaciones del cuaderno de campo y agregaba algunos marcadores o distinguía algunas frases para poder hacer un cruce con lo que otros registros de los participantes.

Esquemas, tablas e informes: fue necesario realizar tablas y figuras con el propósito de ir ordenando, esquematizando las dimensiones que se iban cubriendo en la investigación (Ver Figura 2, pág.25). Con el propósito de organizar los hallazgos, realicé 5 informes de investigación (Ver pág. 23), tales informes facilitaron el análisis de datos, así como para establecer una organización de temas frecuentes y temas aislados de los objetivos de la investigación.

2.5 PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS DATOS

El trabajo de campo se realizó en una sola visita a la comunidad de Cherán, comprendido del 26 de diciembre de 2016 al 04 de marzo de 2017, espacio de aproximadamente tres meses distribuidos en 10 semanas de trabajo. Un periodo corto, sin embargo, valioso por la oportunidad de estar en mi comunidad entre paisanos y familiares.

Durante los primeros días de campo en la comunidad, me acerqué a las autoridades para pedir el permiso de realizar la investigación¹². Como resultado de ese encuentro, se logró el visto bueno a la investigación, además de la concreción verbal con algunas autoridades del CMG para realizar entrevistas y observaciones.

En el mes de enero de 2017, inicié las entrevistas, realicé dos entrevistas piloto con el propósito de poner en práctica los instrumentos de la investigación, una la realice con un abuelo de 78 años de edad del barrio tercero y la segunda con una profesora jubilada de la comunidad de 63 años de edad del barrio segundo. Además de la obtención de datos, esta fase piloto me resultó enriquecedora para perder el miedo a entrevistar y poder hacer algunos ajustes en la ficha de identificación de datos personales que no había tenido en cuenta en el diseño de los instrumentos, así como modificar las oraciones en las preguntas que integran la guía de entrevista y de observación.

A finales del mes de enero, la asesora de esta tesis, la Dra. Inge Sichra, visitó Cherán para conocer a los participantes y a las autoridades de Cherán, compartimos por algunos días el trabajo de campo, en casa revisamos los resultados preliminares de la investigación. A partir de la visita, acordamos generar informes periódicos de las actividades (entrevistas, observaciones, etnografías, eventos analizados) y las dificultades/limitaciones que surgieron en el trabajo de campo. El formato del informe se muestra en la Tabla 03.

Tabla 03. Estructura de informe de investigación

Actividad	Instrumento	Logros productos	Avances	Dificultades

Fuente: diseño a sugerencia de Inge Sichra.

¹² Al mismo tiempo de la gestión, en el encuentro con las 12 autoridades que componen el CMG se explicaron los objetivos y la justificación de la investigación. En las primeras impresiones de las autoridades se refleja un interés por el tema propuesto, esta situación es positiva para el camino que tome el trabajo de campo y los resultados que se puedan ofrecer. (C. de campo, 28.12.16)

En total, realicé 5 informes, que se encuentran en la base de datos de la presente tesis.

- Primer informe del 09.01.17 al 24.01.17
- Segundo informe del 25.01.17 al 04.02.17
- Tercer informe del 07.02.17 al 10.02.17
- Cuarto informe del 16.02.17 al 25.02.17
- Quinto informe del 23.02.17 al 27.02.17

De regreso a Bolivia, el 04.03.17 transcribí los audios de 22 entrevistas y 16 observaciones. En septiembre de 2017, realicé un filtro de temas similares para identificar la frecuencia con la que surgía la temática y así establecer categorías, sub categorías en la etapa final reorganicé los temas tomando como guía los objetivos específicos de la investigación.

Análisis de datos

La sistematización de los datos la generé a partir de la transcripción de los registros de observación en el diario de campo en el procesador de texto Microsoft Word 2016. Obtuve un total de 36 horas de grabación, de las que se transcribieron 15 horas. Esta serie de transcripciones incluyen las conversaciones, entrevistas y algunos eventos comunicativos (fragmentos del curso de purhépecha de la sala comunal) que lograron ser grabados se efectuó con el programa Express Scribe; software recomendado por un grupo de investigadores norteamericanos a quienes conocí en el trabajo de campo. Este software permite adecuar la velocidad de los audios, al mismo tiempo que se realizan anotaciones (palabras clave, frases coloquiales, temas) y las transcripciones de manera manual. Con los 5 informes de investigación elaborados durante el trabajo de campo se logró hacer visibles los temas que se iban cubriendo, esto a su vez permitió focalizar en los temas aun sin explorar; al final, los informes facilitaron la organización de la información. En distintas entrevistas, los temas como el uso de la lengua, cambios en la autoafirmación étnica, el

avance del PECK en la enseñanza de la lengua indígena, el rescate de la lengua como eje de trabajo del CMG resultaron comunes. A continuación, se enuncia una nomenclatura de temas y subtemas que fueron surgiendo durante el proceso de análisis de los datos.

Tabla 04. Temas y subtemas (ramificaciones)

Tema	Ramificaciones
Percepciones	Hacia la lengua purhépecha Hacia la identidad Hacia la cultura Hacia los hablantes Hacia el PECK Hacia las autoridades Hacia la Comisión de educación
Usos de la lengua	Uso después del movimiento Uso político en el movimiento Uso en la escuela Interés por recuperar la lengua Cursos de purhépecha
Identidad	Cambios en la autoafirmación Lengua e identidad Identidad sin lengua
Educación	Enseñanza y aprendizaje de la lengua Evaluación de la lengua indígena Pedagogía en la enseñanza Profesores bilingües Papel de los padres y madres

Fuente: elaboración propia

Con la organización de tales temas, el trabajo de análisis se fundamentó con teoría, estableciendo una triangulación entre el dato, la teoría y una interpretación propia desde mi capacidad de análisis. El capítulo de hallazgos incluye algunas figuras que posibilitan una dirección aplicativa, es decir, están elaborados usando los propios resultados de la investigación con el fin de comprender el proceso de los ámbitos analizados y los resultados claves. Originalmente tales esquemas los realicé en dibujo durante las anotaciones y reflexiones en el cuaderno de campo.

Figura 2. Organización de temas cruzados por el movimiento social



Fuente: elaboración propia

Los temas que se encuentran a color, en la figura 2, resultan a partir de un análisis entre las entrevistas, observaciones y la búsqueda de referentes teóricos. Por otro lado, las palabras en relación a la espiral punteada son algunas interacciones claves que encontré a partir de filtrar los datos, al menos todas estas palabras configuran temas, categorías y sub categorías; es importante hacer referencia a que, al final, todas están atravesadas por el movimiento social del 2011 en la comunidad. La espiral me permitió visualizar el avance en temas que recubren los objetivos de la investigación (5 informes de investigación), es decir, fueron una guía, pero, además, una serie de primeras nociones que al final de la investigación permite tener en cuenta la necesidad de analizar los resultados en función a los temas representados en los círculos de colores.

2.6 CONSIDERACIONES DE RESPETO Y ÉTICA

Durante el caminar del trabajo de campo, mantuve un respeto a la comunidad misma. No se me negó la permanencia a las asambleas a diferencia de investigadores extranjeros¹³.

¹³ En el trabajo de campo, al menos una investigadora extranjera fue expulsada de las asambleas. Bajo la idea de cuidarse de gente externa, en las asambleas se ponen en evidencia cosas muy de propias de Cherán, en segundo lugar, hay cosas delicadas en la comunidad que no todos pueden saber, es decir, situaciones asociadas a la seguridad pública de la comunidad y el quehacer de las comisiones del movimiento ejercidas por la Comisión Política una agrupación especial.

Las autoridades me recibieron y atendieron en todo momento. Además mostraron interés en la investigación, pues consideran que el tema que decidí abordar es pertinente y necesario de estudiar, así también, mediante un oficio, se me invitó a colaborar con un capítulo del libro “camino de nuestra educación” de autoría colectiva. En ese proyecto, analizamos junto a intelectuales locales y externos la situación educativa en Cherán y los proyectos como el PECK.

La privacidad/confidencialidad de las personas que participaron y me brindaron su conocimiento están protegidas mediante el uso de seudónimos en purhépecha, considerando que en el trabajo de campo me percaté que el tema educativo y su estudio genera miramientos entre profesores y el investigador, de manera similar, entre algunas autoridades existió una postura defensiva¹⁴. Frente a esas situaciones, logré aclarar que la investigación no pretende calificar u evaluar, la intención es describir parte de la realidad en torno a los usos de la lengua evidentes después del movimiento social. En ese sentido, al investigar, lo que se pretende es abordar un problema y ofrecer distintas interpretaciones objetivas que en futuro podrán servir para la solución de problemas.

Más allá del juicio personal sobre los participantes, el fin de la investigación fue construir un diálogo entre lo que perciben las personas, la percepción personal y la teoría especializada. Como investigador, también estuve receptivo a juicios y observaciones de otros, lo cual es normal puesto que soy parte de la misma problemática que he decidido abordar en la presente tesis. Nunca se ocultaron los fines investigativos, tampoco la posibilidad de usar los datos para en lo posterior tejer un análisis interpretativo. Para el registro de voz de entrevistas en vivo, se utilizó la grabadora digital, solicitando el permiso de la persona para evitar realizar grabaciones encubiertas/engañosas, registros fotográficos

¹⁴ En una ocasión, en el trabajo de campo entrevisté a un habitante a quien se le asocia con los partidos políticos y por ende como opositor al movimiento social, después de la entrevista, un grupo de autoridades me cuestionó acerca de mi militancia con el movimiento, preguntándome ¿con quién estás?

evidenciando rostros, protegiendo la intimidad de las personas de manera ética y responsable.

2.6.1 Rol de Jurhamuti como investigador

El motivo extrínseco para hacer esta investigación es lo que observé antes y después del movimiento social en Cherán (uso del purhépecha y la autoafirmación étnica) además de las experiencias del Programa Educación Intercultural Bilingüe para los países andinos (PROEIB Andes) y mi estancia junto a toda mi familia en Cochabamba, Bolivia donde fuimos parte de 2 familias (una aimara y una quechua), quienes nos brindaron techo, comida y conocimientos durante 2 años.

El motivo personal de esta investigación es mi historia de vida y la relación particular con la lengua en mi infancia y hasta mi adolescencia, donde observé otro Cherán, inclusive llegué a sentir vergüenza por mi nombre, no por qué no lo apreciara, yo sabía que mi nombre Jurhamuti “el que manda” era único y proveía de la palabra de mis ancestros. Pero me afectó la burla intensa de amigos, familiares y hasta profesores que tuve en mi tránsito por las escuelas de Cherán.

Otro motivo es la relación que tengo con Cherán y con el purhépecha, una de mis casas Cherán (comunidad de mi padre) y Sevina (comunidad de mi madre) (ambas purhépecha). La relación con la cultura purhépecha ha sido importante en la vida que llevo, mi padre y mi madre han dicho desde tiempos de infancia que soy purhépecha, ellos trataron de hablarme en lengua, pero no hubo éxito. Aprendí lo poco que sé de purhépecha con mi abuela paterna Victoria. A la muerte de mi abuela, mis padres deseaban que continuara aprendiendo la lengua, me llevaron durante unas vacaciones de verano a una comunidad purhépecha para, según ellos, aprender al lado de mi padrino y su familia. No soporté más de 4 días lejos de mis padres, fue una experiencia tormentosa que me hizo en parte enojarme y no interesarme por la lengua. Mis padres no se daban por vencidos, me cambiaron de una escuela católica a una escuela primaria bilingüe en Cherán, sin embargo, de poco sirvió

porque la escuela, aunque bilingüe, en lugar de purhépecha ofrecía inglés. Dejando esas anécdotas, hago un puente al presente como estudiante de una maestría EIB en Bolivia.

Después de estar ausente por aproximadamente un año, regresé a la comunidad siendo otro, con el propósito de realizar investigación académica y poder generar un aporte de reflexiones y propuestas para encaminar el **rescate de la lengua ancestral**, uno de los ejes del PECK y propuestos en documentos como el MEOGC y el plan de vida de la comunidad. La verdad, me había interesado poco estudiar mi comunidad desde el aspecto sociolingüístico y los ámbitos de la lengua indígena en la educación y la autodeterminación, hasta que comencé a escuchar a mis compas¹⁵ de la maestría una y otra vez hablar en su lengua durante las clases, en los trabajos prácticos y las estancias en campo en la Amazonia Boliviana. Esos aspectos me fueron abriendo un camino para la lengua y junto a mi esposa e hijas, en casa comenzamos a intentar volver hablar nuestra lengua e investigar sobre ella.

2.6.2 Lecciones aprendidas

Las entrevistas las realicé en español, después de haber intentado saludar presentarme y cruzar algunas frases en purhépecha con los abuelos y abuelas, fui consciente que mi trabajo estaba siendo un desafío por pretender ir más allá. Recuerdo una entrevista en la plaza, donde comencé hablando en purhépecha porque sabía de antemano que mi entrevistada provenía de una comunidad donde aún las generaciones de jóvenes hablan la lengua (Tanaco), todo parecía perfecto. Sin embargo, después de romper el hielo, la profesora me advierte, “pero si quieres una entrevista en purhépecha, yo no te la puedo dar, si te sirve, puede ser en español, porque yo casi no hablo purhépecha”. Mi reacción fue respetar la condición puesto que era un sujeto clave sobre temas que necesitaba indagar. La imagen de esa desconexión entre mi esfuerzo por no quedar mal como Jurhamuti sin hablar purhépecha fue una situación paradigmática que, terminada la entrevista, socialicé con risas y chistes con la participante.

¹⁵ Compañeros/as con quienes puedes estar de acuerdo o en desacuerdo, pero sin perder la amistad.

Durante el trabajo de campo, al realizar la etnografía, no entraba tan fácil en el personaje del investigador. En repetidas cuentas, los paisanos usaban la frase, “pues como tú ya sabes, ¿no?” recordándome que existen situaciones y hechos que parecen ser del común conocimiento, en ese sentido percibo que la manera en que hice la investigación fue reconociendo a cada persona por su aporte en conocimientos, por ejemplo, aprendí muchas otras cosas que yo no sabía acerca de mi pueblo y eso gracias a la palabra de experiencia de la gente.

Desde su investigación con migrantes del pueblo *wounaan-nonám* de Vista Hermosa, Bogotá, la hermana proebiana¹⁶ Angelica Ávila de Colombia (2015, pág. 24) menciona que cuando uno es parte del contexto, hay que hacer un “extrañamiento” de las situaciones cotidianas, puesto que lo que buscamos como investigadores indígenas, pero, a la vez, como uno más de la comunidad, debe motivar a interactuar y comprender frente a lo que escuchamos, observamos, sentimos y degustamos. En ese sentido, disfruté esta investigación, me sentí emocionado y compartí las tareas con mis padres, mi esposa y mis hijas, juntos crecimos y descubrimos cosas nuevas.

Creo también que uno puede influir en el proceso de la investigación, al menos eso ocurrió en casa, mi padre empezó a saludar en purhépecha a las personas cuando nos dirigíamos por las calles, también mi esposa generó de la nada, una “escuelita comunitaria de purhépecha” en la casa, este espacio duró al menos 2 meses, donde asistían por las tardes 5 niñas de la edad de mi hija mayor (7 años), todas ellas vecinas del barrio sumadas al proyecto familiar de mi esposa para revitalizar el purhépecha en nuestra familia.

En el ámbito con las autoridades, especialmente Uakusi/águila cambió del saludo en español al saludo en purhépecha, la abuela Xenkua/cereza me invitó en dos ocasiones a su programa de radio *Sesĩ Irekani*/vivir bien con el propósito de hablar sobre las razones que motivan al desplazamiento de la lengua y la desvalorización de la cultura purhépecha.

¹⁶ Los proebianos/as somos las y los simpatizantes y defensores de los saberes y haceres del Proeib Andes, sus graduados y egresados de 9 maestrías de EIB y 2 maestrías de Sociolingüística.

Por último, participé en una entrevista colectiva por parte de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ), personas que me contactaron a partir de las autoridades comunales a quienes había entrevistado días antes. El fin de la entrevista fue ofrecer un panorama sociolingüístico acerca del purhépecha en Cherán.

A partir de esas intervenciones, me queda claro que un investigador genera un impacto en la sociedad que pretende estudiar, “la presencia de un investigador, por muy buenas intenciones que tenga, influye y altera la cotidianidad” (Ávila, 2015, pág. 24).

Esa influencia puede ir más allá de solamente una ola de cambio de actitudes y de un interés simbólico por la lengua. Creo que, a partir de esta tesis, se pueden poner las bases para replantear temáticas como lengua purhépecha e identidad en mi familia y mis hijas, así como el proceso de educación bilingüe e intercultural que pueda gestarse en una espera más amplia; la comunidad y otras comunidades que han seguido de cerca el andar de Cherán.

Capítulo 3: Fundamentación Teórica

En este capítulo, presento los referentes teóricos, así como nociones y términos que me ayudan a tejer los hallazgos presentados en el capítulo 4 dedicado a los resultados. Los tópicos están organizados a partir de dos apartados, el primero es “Lengua” e incluye conceptos como: Uso de las lenguas, Etnogénesis, Lenguaje, Identidad, Ruptura en la transmisión intergeneracional y Grados de bilingüismo. El segundo es “Educación e interculturalidad en la educación”, el cual incluye conceptos como: Multiculturalismo, Interculturalidad, Educación Intercultural Bilingüe, Autonomía educativa y un panorama jurídico a nivel de los derechos de los pueblos indígenas en el aspecto educativo y lingüístico.

Otros estudios relacionados con la investigación

Cherán ha sido estudiado desde la década de los años 40, tiene al menos 10 estudios académicos desde distintas disciplinas (Velázquez, y Velázquez, 2016). Los estudios que decido usar en esta tesis los elegí a partir de las necesidades y el tema de la investigación. En primer lugar, elegí a Ralph Larson Beals (1992), *Cherán, un pueblo de la sierra tarasca*. Beals ofrece una descripción de Cherán durante los años 1940-1942, observa la forma de organización en Cherán, la organización política municipal, el sistema de cargos tradicionales, el parentesco, la organización de las fiestas, la religión y el papel de la iglesia en la comunidad, las actividades económicas relevantes, las familias acaudalas de Cherán, la educación entre ello la llegada de las primeras escuelas entre otros tema de la dinámica social de Cherán como la aparición de la migración hacia los EE. UU.

En segundo lugar, el texto de George Pierre Castile, *Cherán. La adaptación de una comunidad tradicional* (1974), que analiza las condiciones del desarrollo en la comunidad a partir de los años 1969-1970. Junto con el trabajo de campo de Castile, Cherán transita a una nueva etapa en el tema lingüístico y social puesto que, en 1969, el Centro Coordinador

Indigenista (CCI) del Instituto Nacional Indigenista (INI creado en 1948)¹⁷ invita a Castile a la comunidad para realizar su estudio desde un enfoque antropológico. El estudio de Castile 30 años después describe el aumento de la migración a EE. UU., el aprovechamiento forestal en la comunidad como una actividad económica, el sistema de fiestas y cargos, así como la reciprocidad a partir del parentesco. En el ámbito educativo, Castile menciona la creación de nuevas escuelas, el índice de egreso y el alto nivel de deserción escolar.

Un tercer texto es el de Marco Antonio Calderón (2004), *Historias, procesos políticos y cardenismo*. El autor analiza los procesos políticos locales, una serie de problemáticas entre Tanaco, otras comunidades y Cherán, la explotación del bosque y las disputas de distintos sectores por tener el control de las ganancias económicas, la rivalidad entre los partidos políticos y los grupos de poder, entre otros aspectos más enfocados a la historia de la política en Cherán.

En cuarto lugar, elegí al menos dos estudios recientes sobre la comunidad y el movimiento social. Es primer estudio es de Alberto Colin (2014), *Comunidad, Autodeterminación y Realidad Educativa en Cherán, Michoacán*. El estudio etnográfico describe la situación educativa en distintos momentos históricos de Cherán hasta llegar a describir la dinámica de funcionamiento del PECK como una propuesta adaptada al currículo oficial centrada en las escuelas de Cherán, tal investigación se realizó durante los años 2012-2013, periodo en que se creó el PECK. El autor basa su trabajo en estudios clásicos la antropología Beals (1992), Castile (1991), Beltrán (1992), además de otros autores especializados en la autonomía indígena en México y la educación autónoma desde los movimientos indígenas, Bruno Baronnet (2011), referentes a la educación zapatista así como Gilberto López y Rivas (2005) y su aporte entorno al estudio de los movimientos indígenas en México.

¹⁷ El instituto cambio de nombre, se llama actualmente Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos indígenas CDI.

El segundo estudio corresponde a Víctor Santillán (2014), *El ejercicio del poder desde la resistencia indígena. Cherán, Michoacán 2011-2014*, el cual analiza el concepto del campo político comunitario, sin embargo, para esta tesis el aporte de Santillán estuvo en función de la remembranza de las distintas etapas y el desarrollo que ha tenido el movimiento.

Entre los estudios relacionados con educación y lenguas indígenas, se encuentra el de Inge Sichra (2006). *Enseñanza de lengua indígena e interculturalidad: ¿entre la realidad y el deseo? Investigación sobre la enseñanza del quechua en dos colegios particulares en Cochabamba*. El estudio realizado en el contexto boliviano me brindó aportes para profundizar en el ámbito de la pedagogía utilizada la enseñanza de la lengua indígena a partir de los contextos escolares. La autora formula una serie de conceptos como el “escrituralismo” el “cuadernismo” y el “gramaticalismo” para describir la forma particular en que se enseña quechua en dos instituciones urbanas.

3.1 LENGUA

La lengua es una estructura que configura la manera cómo las personas perciben el mundo, puesto que configura distintas categorías que conceptualizan distintos ámbitos de la fenomenología que puede ser desde la subjetividad entrelazada con lo simbólico y las significaciones socialmente establecidas (Trudgill y Hernández, 2007, pág. 172).

La definición más clásica en el área de la sociolingüística moderna es que la lengua es un producto colectivo que cumple funciones en la comunicación humana (Appel y Muysken, 1996, pág. 58). “La lengua es un medio de comunicación con los demás y a la vez un instrumento de la actividad intelectual pues en buena medida pensamos verbalmente” (Siguan y Mackey 1989, pág. 33). El habla es el acto individual, se refiere al uso de la lengua, es decir, cuando un hablante hace uso verbal de la lengua. El lenguaje es un mecanismo decodificador y articulador de ideas, pensamientos, “un sistema de reglas a través de las cuales se relacionan significados y símbolos que permiten la transmisión de

conocimiento y cultura, la interacción humana y la vida en sociedad” (López, 2006, pág. 26).

Para una de las abuelas de Cherán, la lengua es el *tarasco* y su identidad étnica es el purhépecha, ella lo manifiesta, “*ji uandakuani tarasco, ji p’orhe jimbo puro cherani anapueska*”¹⁸(cuaderno de campo, 13.02.17). Quiere decir que la lengua “no solo es un instrumento para la comunicación de mensajes, sino que además es un vehículo portador de normas y valores de un grupo social” (Appel y Muysken, 1996, pág. 23).

Duranti (2000, pág. 384) menciona las “formas sociales del lenguaje”, es decir, que más allá de la acción comunicativa, existen funciones de la lengua, puesto que integra elementos de la cultura. La lengua no es una entidad abstracta, definida o definible, según estándares arbitrarios impuestos a la gente (Chi, 2011), sino un ente muy vivo, que siempre está en constante evolución y cambio. Las lenguas indígenas, en particular, gozan de procesos de aculturación en procesos sociales vivos por su situación de contacto con lenguas de prestigio.

La posibilidad de ver a la lengua como un organismo vivo se ha sugerido desde la metáfora de la ecología de lenguas (Grenoble, 2011, pág. 30). En este sistema vivo, los hablantes de la lengua serían como las células de ese ser vivo, le permiten ordenar la vida de este ser. De haber desequilibrios en las interacciones que establecen entre ellos, por medio de la lengua se produce la “enfermedad/desequilibrio” de la lengua en la que todos somos culpables, hablantes y no hablantes.

La lengua establece interacciones con la cultura, puesto que posibilita concebir la realidad particular de una forma de vida en sociedad (Siguan y Mackey 1989, pág. 34). Esto quiere decir que en la lengua está implícita la perspectiva de cómo vemos el mundo, es el vehículo para la transmisión de la cultura puesto que las interacciones entre el uso y los

¹⁸ Yo hablo tarasco, soy purhépecha de Cheran (mi traducción).

significados generan un proceso sociolingüístico donde las transformaciones lingüísticas de hablantes y el espacio social formulan procesos sociales y lingüísticos (Halliday, 1979).

Las 7 mil de lenguas en el planeta tierra generan un escenario de interacciones entre los modos de vida y las transformaciones lingüísticas. Para el caso del purhépecha, se trata de una lengua que ha sobrevivido hasta la actualidad, entrelazada con la cultura, la identidad, el territorio y otros procesos como la cosmovisión indígena.

El purhépecha es una lengua independiente de las más de 60 lenguas originarias de México, es decir, no está asociada a ninguna familia lingüística. El Atlas Sociolingüístico de Pueblos Indígenas en América Latina dice:

La lengua p'urhépecha se habla en el estado Michoacán, en el occidente de México. El origen del pueblo P'urhépecha y la filiación de su lengua son todavía desconocidos. La lengua es distinta del resto de las lenguas mesoamericanas... En algunas localidades está seriamente amenazada de desaparecer, pero en otras goza de una razonable vitalidad porque cuenta con poco más de cien mil hablantes. (Sichra, ed., 2009b, pág. 341)

Es una lengua ancestral que, a pesar de la conquista, se mantiene en uso. Una lengua articuladora de identidad, cultura, cosmovisión, territorio. La distribución de los hablantes del purhépecha que se da principalmente en el estado de Michoacán es muy variada, con reales bolsones de hablantes y regiones prácticamente monolingües castellano: en la meseta purhépecha, 58%; la región de la riva del lago de Pátzcuaro 18%; la cañada de los once pueblos, 10%; y la región Ciénega, 4% (Rodríguez y Villavicencio, 2006, pág. 8). Cherán forma parte de la meseta purhépecha.

Lengua e identidad étnica

La identidad es un término amplio y complejo de definir. Sin embargo, aquí ofrezco al menos dos ideas en las cuales me baso para definir identidad. La primera es la que plantea Elena Aguilar (2006) desde su pensamiento como una mujer mixe de Oaxaca, México:

He pensado en llamar identidad al subconjunto de rasgos que establecen contrastes...que todas las personas poseen el rasgo terrícola. Nadie puede negar que todas las personas del mundo lo sean; sin embargo, quisiera sostener que el

rasgo terrícola aún no forma parte de una identidad reivindicable porque no contrasta...ante un posible contacto con habitantes de otros planetas, ese rasgo, presente siempre, contrastaría de inmediato y se incorporaría al conjunto de rasgos que definen nuestra identidad. (Aguilar, s/a, pág. 6)

La noción de la autora sobre el “contraste” quiere decir que la identidad se concreta frente al otro, es decir, mi identidad indígena frente a quien no es indígena. En ese sentido, la identidad está en constante contraste porque cada persona “incorpora símbolos y prejuicios que establecen ese contraste” (Aguilar, s/a, pág. 6). La identidad que yo pudiera llamar identidad funcional es la que interactúa dependiendo la situación y el contexto. Un ejemplo de la identidad funcional es asumir o negar el origen étnico frente a una situación de reconocimiento y orgullo indígena sobre otra situación de prejuicio y discriminación hacia los indígenas.

La identidad es una “construcción ideológica resultante de una estructuración de las representaciones colectivas derivadas de la relación diádica y contrastiva entre un nosotros y los otros” (Bartolomé, 2006, pág. 194). Aquí, la idea de un nosotros como “terrícolas” y un otros en referencia a los “marcianos” tiene sentido al sostener que la identidad parte de ser un conjunto de contrastes (Aguilar, s/a, pág. 6).

En la identidad están implícitos los “agentes de socialización” (Berger y Luckmann, 1979) tales como la cultura, familia, los medios de comunicación, los amigos, la escuela, la iglesia, religión, la forma de vestir, las fiestas, pues por medio de la interacción con agentes de socialización, las personas construimos un patrimonio¹⁹ cultural, fundamentalmente nos apropiamos de roles sociales, de otras identidades. “La identidad se fundamenta en la compartición de una cultura común” (Bonfil 1989, pág. 36). Existen por lo tanto situaciones donde se habla de una identidad nacional, identidad cultural, identidad lingüística, identidad étnica estas son construcciones interculturales, por que interactúan sobre una dinámica que transita entre lo propio y lo que genera un contraste con otras culturas y otras formas de vida (Sichra, 2004; Samaniego, 2004; Aguilar, 2006; Bartolomé, 2006).

¹⁹ Más allá de la postura patriarcal, propongo usar base cultural.

Las reconfiguraciones identitarias permiten a los individuos de un pueblo reivindicar elementos identitarios, en este caso, un pueblo originario autoafirmando la etnicidad. Entendemos que la etnicidad es la actualización de la identidad que permite reestructurar los elementos de la cultura en situaciones como la etnogénesis, donde los procesos de reivindicación llevan a los pueblos a necesariamente basarse en su lengua ancestral como elemento histórico, sino como medio de articulación entre lo indígena (propio) y lo occidental (ajeno). Esta etnicidad florecida replantea las estructuras ideológicas de los pueblos originarios.

La etnicidad es un criterio de pertenencia basado en un conjunto de ideas, símbolos y sentimientos constantemente recreados y redefinidos en la práctica cotidiana de los individuos al vincular su identidad con la afiliación a grupos que se consideran caracterizados por alguna particularidad cultural y territorial. (Terrén, 2002, pág. 49)

Las formas simbólicas de la identidad y la lengua son puestas en escena con más frecuencia en los pueblos originarios y son evidentes en luchas ideológicas, movimientos sociales. Así la etnicidad se sostiene en elementos como “el territorio”, la vestimenta, la gastronomía, la cosmovisión, rituales, las creencias y la lengua ancestral (López, 2009). Desde la sociolingüística, Fishman (1995) establece 3 dimensiones de la etnicidad;

La paternidad, entendida como las relaciones de la etnicidad otorgadas a partir de la herencia consanguínea y ancestral de los progenitores, centrada en las generaciones que posibilitan una prolongación. Desde la postura personal y convencidos de la necesidad de descolonizar las teorías, también la maternidad genera las interacciones entre la etnicidad y la prolongación de la existencia de una cultura.

El patrimonio, más allá del patriarcado (y matriarcado), esta dimensión se basa en el legado, como el bien común y el valor proporcionado a los elementos de la etnicidad como la cosmovisión, los valores y creencias, las propias prácticas o pautas de crianza, la música, la vestimenta, los oficios u ocupaciones tradicionales, reunidas como perspectivas propias de un grupo social específico.

La *fenomenología*, dimensión en la cual se encuentran las actitudes subjetivas particulares de cada grupo social, así como el sistema de significados que se atribuye a las interacciones de consanguineidad de vínculos con la maternidad, paternidad, por ejemplo, el parentesco. La fenomenología (Fishman citado en Appel y Muysken, 1996) constituye una de las dimensiones que configuran la identidad con las vivencias y sensaciones de las personas hacia su pertenencia a un grupo. En este caso, en Cherán ocurre a partir de la autoafirmación de ser o no ser indígena bajo un contexto motivado por la participación en un movimiento social étnico-político.

Etnogénesis y lengua indígena

El papel de la etnogénesis en el resurgimiento de la identidad es un proceso fenomenológico, puesto que la etnogénesis plantea una rearticulación de contrastes. Entendemos por etnogénesis la idea que sugiere Boccara (2012 pág. 71-72) “la etnogénesis son estas adaptaciones y resistencias creadoras de transformaciones que trascienden a menudo las conciencias individuales, las que llamo etnogénesis”. Estas adaptaciones posibles provocan una serie de fuerzas motivadoras en las identidades de los individuos que posibilitan una autoafirmación y acciones encaminadas a reivindicar conscientemente en su identidad; marcada por la cultura, el pueblo, territorio, lengua y creencia (Bonfil, 1987).

Esto quiere decir que una persona o pueblo puede estar motivado a generar acciones que le permitan reivindicar ciertos elementos de la cultura; como el vestuario, algún valor moral, la lengua de sus ancestros. La etnogénesis posibilita la interacción entre las dimensiones de la etnicidad (Fishman, 1995).

La etnicidad construye, a su vez, relaciones de símbolos, políticos e ideológicos que permiten al grupo social auto identificarse. Si bien la lengua como la cultura tienen funciones sociales en la etnicidad, la lengua es una de los medios donde los pensamientos y formas de ver el mundo se pueden prolongar de una generación a otra. En esa idea de prolongación, según Crystal (2001, pág. 54) “la lengua es el signo original, el símbolo o el

registro de la identidad”, atribuyendo a la lengua un sistema central de funciones epistémicas específicas. En ese sentido, la lengua es uno de los símbolos de la etnicidad:

Anything can become symbolic of ethnicity (weather, food, dress, shelter, land tenure, work, patterns of worship) but since language is the prime symbol system to begin with and since it is commonly relied upon so heavily (even if not exclusively) to enact, celebrate and ‘call forth’ all ethnic activity, the likelihood that it will be recognized and singled out as symbolic of ethnicity is great indeed. Fishman (citado en Sichra, 2003)²⁰

Esto quiere decir que las más de 60 lenguas indígenas registradas en México (INALI, 2009) representan una riqueza étnica, una pluralidad de formas de mirarnos, cada lengua tiene su propia forma de tejer el mundo: *su identidad intralingüe* y es por excelencia la lengua uno de los elementos que es propio de los hablantes en las actividades cotidianas lo que a su vez permite un reconocimiento social. Por ejemplo, para el caso de Cherán, los hablantes han envejecido, los más jóvenes generalmente solo hablan español, solo entienden la lengua en menor medida. Sin embargo, los jóvenes socializan continuamente con elementos de la cultura en espacios socialmente compartidos como la propia familia, las fiestas, entre otras. Esta interacción posibilita en alguna medida conocer parte de la lengua, pero no cabalmente como en la interacción entre hablantes.

La etnogénesis en Cherán está relacionada con el movimiento social que ha llevado a sus habitantes a generar relaciones a partir de la cultura, el contexto politizado. Estas relaciones están centradas en una necesidad de autoafirmación con la lengua y sin la lengua. En el apartado de resultados, encontraremos el apartado titulado “Lengua e identidad” donde se observa el papel que ha tenido la etnicidad durante el reciente movimiento en la autoafirmación étnica (Ver pág. 110). Ser o no ser purhépecha (inclusión y exclusión) es una situación de contrastes identitario y lingüístico, sostiene Barth (1969, pág. 3). En la búsqueda de contrastes, algunos se incluyen y simultáneamente se excluyen, aquí la

²⁰ Cualquier cosa puede volverse símbolo de etnicidad (ya sea comida, ropa, construcción, tenencia de tierra, artefactos, trabajo, ritos) pero dado que la lengua es el sistema primario de símbolos y dado que es utilizado tanto (si no exclusivamente) para representar, celebrar y generar toda actividad étnica, la posibilidad de ser reconocida y escogida como símbolo de etnicidad es ciertamente grande. (traducción de Sichra 2003)

autoafirmación está relacionada con las disposiciones sociales, políticas económicas que definen al grupo social por su puesto, el reconocimiento social y el poder que tiene una lengua sobre otra.

Usos de la lengua

En referencia a los usos de la lengua, Corder (1992, pág. 31) sugiere que la definición de “usos de la lengua” ha sido determinada a partir del sentido comunicativo de la lengua “mediante la cual el hombre se comunica; un sistema de comunicación; para fines comunicativos”. En ese sentido, el mismo autor menciona que las “funciones de la lengua” son infinitas y están determinadas en base a los espacios y niveles de usos debido a que las lenguas tienen tanto una función social entre el grupo de hablantes (Corder, 1992, pág. 21). Para el caso estudiado, la lengua tiene diversas funciones a partir de la etnicidad y la cultura purhépecha en medio de un movimiento social. En ese sentido, la lengua no solo es escrita o verbal “no es sólo un instrumento para la comunicación de mensajes” puesto que adquiere distintas funciones comunicativas (Appel y Muysken 1996, pág. 23).

Desde la sociología del lenguaje, Lomas (1999 pág. 162) sugiere que a las lenguas se le atribuyen una serie de usos lingüísticos dependiendo de los espacios en donde se use. El autor menciona algunos usos de la lengua:

El uso social: se trata de la acción comunicativa verbal y escrita determinada por los códigos lingüísticos. Este uso con frecuencia se realiza en ámbitos familiares, educativos, comunidad.

Uso pedagógico: centrado con fines didácticos y educativos a partir de la escritura más que la oralidad. El fin de uso es generar un conocimiento utilizando vías como textos orales y escritos.

Uso simbólico: la estructura de la lengua, hace posible construir significados. El uso simbólico está ligado a los significados que una persona o grupo social determina hacer, no solo en el ámbito de la escritura a partir de grafías en espacios determinados. El uso

simbólico de la lengua no necesariamente pretende comunicar, más bien el fin está centrado en los distintos valores y significados subjetivos que la lengua tiene para las personas. Bajo esta idea Pellicer refiere:

El uso simbólico de la lengua permanece en el interior de los grupos de hablantes nativos para los que ha sido medio de comunicación, de identidad, de cohesión y de resistencia cultural. (Pellicer, 1993 pág. 17)

Al ser la lengua un elemento de la socialización con la cultura, las personas establecen valores en torno a la identidad, así como hacia la propia lengua, en este caso hablamos de la lengua indígena en un contexto donde se reivindica lo purhépecha.

Lengua de poder y lengua minorizada

En la relación lengua, uso y poder está implícita la diglosia (Ferguson, 1959, pág. 15, Romaine, 1996, pág. 31, Fishman, 1995). La diglosia se produce en un contexto donde hay dos lenguas, una lengua de función alta y una lengua de función baja; la primera se refiere a la lengua de prestigio, en el caso de la investigación será la lengua europea, el español y en el segundo caso la lengua indígena, la purhépecha. El proceso de prestigio o poder, según Ninyoles, se genera al partir de las políticas lingüísticas que ejerce una sociedad, es decir, se establece la lengua de poder históricamente usada que goza de prestigio minorizando a la otra, es este caso a la indígena (Ninyoles, 1972, pág. 36). Desde la postura de Max Weber, el concepto de “poder amorfo” como elemento político asegura la estabilidad en las relaciones, la lengua de prestigio ejerce un poder sobre la lengua indígena (Weber, 2002, pág. 43).

Por su parte, Fishman (1995, pág. 120) destaca el estatus como delimitación para la lengua de función alta y lengua de función baja. Por lo tanto, la primera se utiliza en espacios que gozan de formalidad, en espacios públicos, por ejemplo, la lengua que se utiliza en la religión, la educación y otros ámbitos formales gubernamentales; mientras que la lengua de función baja se utiliza para propósitos diarios de la intimidad, el hogar y la esfera del trabajo cotidiano. Desde la sociolingüística, Lomas (1999) sugiere que la lengua alta permanece

comúnmente asociada a los ámbitos de uso alto o formal en entorno administrativos, de gobierno, leyes, mientras que una lengua baja está asociada a los espacios como la privacidad del hogar, la informalidad de la calle. En esta situación, Siguán y Mackey dicen que esta diferencia genera una diglosia social: “La diglosia significa que en toda coexistencia de dos lenguas se produce un desequilibrio a favor de una de ellas, lo que le permite calificar a una de ellas de lengua fuerte y lengua débil (Siguán y Mackey 1989, pág. 45). Para el caso del purhépecha en Cherán, el castellano lo ha desplazado en ciertos espacios como la familia, la asamblea, la escuela, la fiesta, solo por mencionar algunos.

Ruptura intergeneracional de la transmisión y desplazamiento lingüístico

La ruptura de la transmisión de la lengua entre padres e hijos restringe que la lengua sea usada por las siguientes generaciones (Fishman 1996).

La familia es un espacio privilegiado donde las generaciones más jóvenes logran socializar la lengua, conocimientos, saberes, forma de vivir, identidad y cultura (Rogoff, 1993; Paradise, 1992; De León, 2005). Si los padres han dejado de transmitir la lengua, los hablantes envejecen hasta llegar al punto de ya no poder transmitir la lengua. Las lenguas se mantienen y generan nuevos hablantes “cuando son habladas, transmitidas, y mueren cuando entran en un oscuro del silencio” (Meliá, 2003, pág. 22).

En su documento sobre la vitalidad de las lenguas, la UNESCO presenta una escala de estabilidad de las lenguas basadas en la transmisión intergeneracional. En el grado 5 (el más alto), la lengua “no corre peligro” debido a que la lengua es utilizada por todos los grupos de edad; en el grado 4, “vulnerable” es cuando la lengua es utilizada por algunos niños en ámbitos restringidos; el grado 3 denominado “claramente en peligro” está asociado cuando solamente la generación de los padres y madres de familia usa la lengua, de los progenitores hacia las generaciones superiores, en el grado 2 “seriamente en peligro”, es cuando la lengua es utilizada, sobre todo, por la generación de los abuelos y abuelas, el grado 1, en “situación crítica” se da cuando la lengua es utilizada por muy pocos hablantes,

en especial, la generación de los bisabuelos; y el grado 0, “extinta” es cuando ya no existen hablantes (UNESCO, 2013).

En relación con la escala de la UNESCO, Cherán podría encontrarse en el grado 2, “seriamente en peligro” porque solamente los abuelos son quienes usan la lengua y son quienes habrían dejado de transmitir a las generaciones de hijos y nietos. Esta situación pone en peligro a que la lengua desaparezca.

El desplazamiento lingüístico y la ruptura intergeneracional de la transmisión de la lengua son fenómenos que nos permiten analizar la vitalidad de una lengua, el desplazamiento lingüístico se genera cuando los hablantes han cedido usar otra lengua (Luykx, 1998, pág. 199). Al hablar de desplazamiento, nos referimos a una comunidad de habla que deja de usar su lengua ancestral sustituyéndola por una lengua de mayor uso, por ejemplo, el español. Sin embargo, “cuando una comunidad deja de hablar su lengua, no precisamente se extingue” (Appel y Muysken, 1996, pág. 57). En el caso de la lengua purhépecha, está siendo desplazada en Cherán por la lengua oficial, hegemónica, que goza de mayor articulación social en casi todos los espacios. Otro factor está ligado al reconocimiento que goza la lengua hegemónica sobre la lengua indígena; aquí importa el grado de “marginación social y económica en donde se reproducen las lenguas” (Luykx, 1998, pág.199) dado a partir de las condiciones de exclusión, vulnerabilidad, pobreza y marginación social y económica en la que se encuentran los hablantes.

Las ideologías lingüísticas son juicios que se ejercen desde las esferas oficiales o desde las resistencias individuales y sociales para usar las lenguas (Zavala, 2016a, pág. 20). Si la ideología lingüística adquiere una vía de conciencia como el caso de la lengua maorí realizando actividades como el año de la lengua maorí (King, 2014), estas actividades pueden ayudar a usar la lengua, a tener un reconocimiento social, caso contrario, pueden surgir juicios que desvalorizan a la lengua, la minorizan a partir de estereotipos hacia los hablantes.

A esta situación está expuesta la lengua purhépecha, las ideologías en torno a ella pueden ir desde considerarse una lengua de los dioses, que ha resistido a la colonización como una lengua ancestral usada por un pueblo, denominado también como pueblo purhépecha, para el caso contrario, una ideología de detrimento cuando se asocia la lengua ancestral con el pasado, el retraso y la pobreza. Las ideologías ejercen, entonces, fuerzas en el desplazamiento o en el mantenimiento lingüístico, intenso como la preservación-conservación de sus funciones en torno a su comunidad de habla (Sichra 2003; Howard 2007; Lizama 2007 y González 2012).

Grados de bilingüismo

Siguán y Mackey (1989, pág. 38), “el bilingüe tiene una competencia parecida en otra lengua y es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia”. El bilingüismo no es un fenómeno inusual, no es la suma de una lengua y otra, tampoco atrofia las funciones neuronales del cerebro, más bien todo lo contrario (Grosjean, 2010). El bilingüismo es importante socialmente ya que permite un conocimiento y un entendimiento de las personas como también ayuda al desarrollo de la inteligencia (Rotaetxe, 1990).

Para comprender situaciones que giran en torno al bilingüismo, existen grados de bilingüismos propuestos por (Baker, 1997, pág. 34-41): en el primer grado, se encuentra un bilingüismo incipiente, el cual está limitado a conocer solamente algunas palabras y frases de la lengua. Un ejemplo que Baker menciona es imaginar a un turista que a su paso por un sitio aprende algunas palabras de la lengua, como aprender a saludar.

En el siguiente grado se encuentra el bilingüismo equilibrado, donde se usan dos lenguas en determinados momentos y espacios, puede usar más una que otra. Desde la posición de García (2013, pág. 354), se hace una crítica a la idea de que el bilingüe posee dos sistemas lingüísticos independientes entre sí, ya que en la práctica del bilingüe, no existe tal división tajante. De ahí que surge la propuesta de utilizar el término de “translenguaje”.

En tercer grado, está el bilingüismo subordinado en el cual existe una competencia y uso de una lengua más que de otra. Otros grados de bilingüismo están dados por las competencias como entender, hablar, escribir y leer, que nos brindan las posibilidades de establecer un bilingüismo funcional y un bilingüismo pasivo. En el primer caso, la característica más importante es el mantenimiento de las dos lenguas en distintos contextos y para distintas funciones; y en el bilingüismo pasivo, las limitaciones están dadas por no poder hablar la lengua, sin embargo, sí pueden entender la lengua y, en algunos casos, ejercer la lectoescritura sin dificultad.

El bilingüismo son las funciones lingüísticas determinadas por la socialización de una lengua junto a otra. En esta sincronía más real y apegada al uso de las lenguas, García (2013, pág. 363) centra su propuesta en el concepto de *translanguaging/translenguaje* como el uso dinámico de las lenguas a nivel social para comprender e intercambiar significados.

3.2 EDUCACIÓN, LENGUA, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN AUTÓNOMA

Interculturalidad e Interculturalidad en la educación

En el contexto latinoamericano se ha incorporado el término “interculturalidad” para referirnos a las relaciones en un contexto de diversidad étnica más allá de la noción de multiculturalismo, que solo plantea la heterogeneidad de las sociedades y la diversidad cultural en función a una descripción de “cuño europeo” (Dietz, 2003, pág. 9). En el ámbito educativo, la interculturalidad significa pasar de la descripción que hace el multiculturalismo, a la posición crítica de la relación entre Estado y los pueblos indígenas (López 2004, pág. 255). No es por demás que el Estado Mexicano, preocupado por atender las demandas de los pueblos indígenas, genera la implementación del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) el cual es reciente en México²¹. Arturo Escobar define

²¹ La EIB tiene al menos 25 años de implementación.

interculturalidad “como un proyecto que da lugar a un diálogo efectivo de culturas en contextos de poder” (Escobar, 2010, pág. 31).

El discurso intercultural puede también tener sus matices y su desarrollo “se distingue por sus diversos ‘acentos’ continentales, nacionales y regionales de origen, así como por los sesgos disciplinarios de sus protagonistas” (Dietz y Mateos, 2011, pág. 25). En este sentido, mientras que en México, la política intercultural está aliada a la Educación Intercultural Bilingüe, en casos como Bolivia se habla de una Educación intercultural, intracultural y plurilingüe (EIIP)²².

Existen distintas nociones en torno a la interculturalidad, para esta tesis retomo lo que Zúñiga sugiere:

La interculturalidad demanda el derecho a relaciones con las sociedades humanas en términos equitativos, equidad que no significa uniformización de culturas sino por el contrario, el respeto por la diferencia entre ellas. (Zúñiga 1996, pág. 366)

La uniformización ha sido la política de Estado para los pueblos indígenas. En el caso de mexicano, la castellanización y la homogeneización que pretendían mexicanizar al indio para integrarlo a una nación. Esta conformación de la “nación imaginada” han sido un punto central de análisis de Anderson (1993, pág. 102). El papel de los movimientos sociales indígenas en México frente a las políticas de Estado ha servido como espacios de lucha donde los pueblos demuestra su desacuerdo, al menos eso evidenció el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en enero de 1994 frente al Plan Puebla Panamá. Precisamente este suceso es un parteaguas entre el antes y el después de las políticas que el Estado estableció con los pueblos indígenas de México.

La interculturalidad en los países latinoamericanos se desarrolla desde al menos tres grandes esferas (Tubino, 2004):

²² Consultar: Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez, Estado Plurinacional de Bolivia.

Desde la esfera del estado nación, precisa el reconocimiento a los derechos de los pueblos indígenas. La interculturalidad como reivindicación política y búsqueda de autonomía desde el ejercicio de la libre determinación de los pueblos originarios.

En la esfera académica, los estudios de la interculturalidad, donde ha tenido relevancia el acompañamiento de una serie de elementos teóricos, metodológicos que posibilitan el enfoque de Educación Intercultural Bilingüe EIB.

Desde abajo, desde la demanda de los pueblos originarios, en búsqueda de restablecimiento de su educación propia, basada en sus lenguas ancestrales, modelos pedagógicos propios y el contenido curricular con sus saberes originarios. De manera personal, no simpatizo con la idea de usar el término “desde abajo” puesto que entramos en la sincronía asimilar un nuevo sometimiento. Propongo usar “desde los pueblos indígenas”.

Interculturalidad en la educación

En América Latina “el discurso multicultural (anglosajón) se ha convertido en la principal base ideológica de la educación intercultural” (Dietz y Mateos, 2011, pág. 18). Sin embargo, en Latinoamérica “el discurso y la praxis de la interculturalidad surgió como una exigencia de los programas de educación bilingüe de los pueblos indígenas del continente” (Tubino 2004, pág.155).

La definición del término interculturalidad en la educación según Heise, es:

La educación intercultural es un modelo educativo que demanda una concepción de educación como proceso esencialmente vivencial y una práctica pedagógica basada en el reconocimiento de la diversidad sociocultural, étnica y lingüística. (Heise, 2001, pág.138)

Más allá del reconocimiento a la diversidad étnica y los derechos de los pueblos indígenas, existe la propuesta de justicia para la articulación y complementariedad de las diferencias a partir de la EIB (López, 2009). Sin embargo, existen tensiones, desencuentros entre profesores, Estados y pueblos originarios (Williamson, 2004). Bajo la idea del reconocimiento, López y Küper (1999) plantean que la interculturalidad en la educación

corresponde a “la dimensión cultural del proceso educativo y un aprendizaje significativo social y culturalmente situado”. Según Guido Machaca, investigador quechua de la EIB en Bolivia, eso quiere decir compartir no solo el propósito educativo, sino una praxis de “diálogo de saberes”:

Un diálogo de saberes y conocimientos, diálogo de civilizaciones, como la convivencia armónica entre diferentes; pero, fundamentalmente, como un acto y proceso de compartimiento y redistribución del poder formal entre todos los que habitan en el territorio. (Machaca 2011, pág. 25)

Bajo esta idea, queda abierta la posibilidad de que lo occidental y lo indígena interactúen, sin embargo, existen factores contraproducentes como el desarrollo extractivista, la migración, los megaproyectos, la alfabetización que no garantizan en todos los casos una “redistribución” equitativa de quienes habitan los territorios indígenas y los explotan.

Desde la visión cultural, Mato considera que la interculturalidad permite generar y compartir valores sociales:

En todos los casos, se trata de relaciones entre culturas. Pero las culturas no son seres, en todo caso, los que se relacionan son personas y grupos sociales que se autoidentifican y son identificadas por otros, como productoras y portadoras de ciertas culturas que resultan ser diferentes entre sí. (Mato, 2007, pág. 62-64)

Esta relación entre culturas diferentes sostiene la premisa de que la interculturalidad es la interacción de una o más culturas y formas de vida, sin embargo, no en todos los casos ocurre entre las personas tal comportamiento, precisamente este sigue siendo el desafío para entender desde la interculturalidad en la educación el lugar que ocupan las lenguas y los saberes indígenas.

Educación Intercultural Bilingüe

Una de las definiciones que considero más clara y completa es la ofrecida durante las discusiones y análisis en torno a dicho concepto- Tomo de manera textual lo que los y

las hermanas/as proebianas de la maestría en EIB para América Latina y los países Andinos construyeron en 2001:

La EIB es un enfoque político, educativo, crítico, de construcción dialéctica orientada a conseguir democratización y reestructuración de las relaciones de poder, el respeto y el fortalecimiento de la diversidad sociocultural y lingüística para un desarrollo autónomo. (Taller colectivo 2da. promoción, PROEIB Andes, 2001)

En ese sentido, la EIB como proyecto está siendo redefinida constantemente puesto que las necesidades e intereses de los pueblos indígenas son dinámicos, se modifican al paso del tiempo. La EIB, ante la necesidad de establecer relaciones más justas “democratización” con otros y de reconocimiento, es un proyecto plural que intenta ver en la diversidad cultural y en las lenguas indígenas la posibilidad de seguir manteniendo las formas particulares de ver el mundo como marcos referenciales para mirarnos a nosotros mismos y a los demás.

La EIB surge “más como un esfuerzo de los pueblos indígenas por conocer y defender su propia cultura” (López y Küper, 2002, pág. 55). En esta situación, las lenguas indígenas tienen un papel preponderante. Según Monsoyi (1982, pág. 295), la inclusión de las lenguas originarias en la EIB genera un mantenimiento del sistema cultural de los pueblos originarios, buscando “el reconocimiento a la propia identidad” en el marco de referencia sociocultural, como miembro de una comunidad, pero, a la vez, situándolo en su matriz cultural y enriqueciendo una proyección más amplia con otras lenguas, culturas y más contextos.

En cuanto al aspecto puramente lingüístico, existen al menos tres tipos de educación bilingüe: de transición, de mantenimiento y de enriquecimiento. Los tipos de educación bilingüe que aquí nos ocupan para comprender los hallazgos de la investigación son la de transición y la de mantenimiento. La primera tendría el propósito de cambiar la lengua L1, comúnmente llamada lengua materna o nativa del estudiante por la dominante mayoritaria aprendida como L2, pero que deviene procesualmente en la lengua predominante por su uso exclusivo; en el segundo caso, pretende mantener la lengua indígena/minoritaria del

estudiante, este proceso, a su vez, fortalece la cultura, la identidad entre otros aspectos centrales (Baker 1997, pág. 218).

El último tipo es el modelo de educación bilingüe de enriquecimiento el cual se concibe desde la relación social entre indígenas y no indígenas. Bajo esa idea, se gestaría “el pluralismo cultural, que concibe la diversidad cultural y lingüística como un recurso capaz de contribuir a la transformación del Estado-nación y a la generación de un nuevo modo de relacionamiento” (López 2009, pág. 132). Podemos colegir que el segundo y tercer tipo de educación bilingüe tienen cabida en las políticas de EIB.

Sin embargo, vuelvo a tomar otra segunda definición crítica hecha desde las realidades de los estudiantes hermanos/as proebianos de la maestría en EIB:

La EIB es un enfoque educativo reducido a lo escolar y rural que enfatiza lo lingüístico con predominio en la enseñanza de las lenguas con carácter transicional. La cultura es considerada sólo con carácter folklórico y la interculturalidad es integracionista, asimilacionista y fragmentada. No cuestiona estructuras de poder ni la inequidad. La participación de los representantes comunitarios y de la comunidad es nominal, funcional, ya que no articula con los proyectos políticos de las nacionalidades y pueblos indígenas. (Taller colectivo 2da. promoción, PROEIB Andes, 2001)

Appel y Muysken (1996, pág. 89) hablan de una educación bilingüe fuerte y una educación bilingüe débil. En la primera, la más óptima, existe una inmersión en la lengua meta, la cual en sí constituye el medio de enseñanza; la lengua meta está de manera transversal en todas las asignaturas, esto quiere decir que la lengua, para nuestro caso, la indígena, tiene altas probabilidades de mantenerse en uso. En cambio, en la educación bilingüe débil, la lengua apenas aparece como asignatura; esta segunda situación parece común en contextos indígenas donde a pesar de existir una política de EIB, no se prioriza que la lengua ancestral sea la lengua de instrucción, lo que significa no generar desde la escuela un bilingüismo. Aquí la enseñanza debe acercarse a un uso social y funcional, de lo que se trata es enseñar la lengua para el uso y no enseñar sobre la lengua, mediante la lengua dominante (Corder, 1992, pág. 29).

La EIB es un proyecto que sostiene una búsqueda de otra educación donde las lenguas indígenas tengan, además de reconocimiento, un uso funcional. Aunque en países como México, el Estado incluye en su política educativa a la EIB, se trata de un modelo oficial donde se introduce la lengua minoritaria en la escuela como parte de las asignaturas. Sin embargo, no en todos los casos las condiciones sociolingüísticas son similares, inclusive de una comunidad a otra existen diferencias significativas. Por ello, el diseño para la enseñanza de la lengua indígena termina no siendo funcional o práctico puesto que no partió desde la particularidad de las situaciones lingüísticas, económicas, sociales y políticas de cada comunidad. López analiza usando la idea de la búsqueda de políticas educativas propias desde “abajo hacia arriba” (pueblo y gobierno) dejando en tensión simbólica que el diseño de políticas y el punto de vista de los pueblos no concuerda con las situaciones reales y las necesidades educativas que presentan los pueblos indígenas y los hablantes (López, 2006, pág. 22). Entre las necesidades de los pueblos que en ocasiones el gobierno no toma en cuenta, me refiero, por ejemplo a: contar con profesores frente a grupo hablantes de la lengua, respeto y reconocimiento al derecho a participar en el diseño de una educación propia, entre otros.

Revitalización lingüística

La revitalización lingüística son todas las acciones encaminadas a restablecer el uso de las lenguas amenazadas, vulnerables o al borde de la extinción. Esta serie de acciones se ejecutan cuando existe un motivo manifiesto por reactivar la lengua, es decir la posibilidad de revitalizar una lengua indígena se concreta con la voluntad y la participación de quienes consideran necesario trabajar por una revitalización y planificación lingüística.

El concepto de planificación lingüística que comprende todos “los esfuerzos deliberados por influir en el comportamiento de otras personas respecto de la adquisición, la estructura o la asignación funcional de sus códigos lingüísticos” (Cooper, 1989, pág. 60). Otro concepto relacionado con la planificación lingüística es la política lingüística:

Surge en contextos donde hay un conflicto social o lingüístico latente o expreso. Este conflicto generalmente tiene que ver con la búsqueda de expansión o establecimiento de espacios de poder a través de la lengua. (Sichra, 2005, pág. 164)

En ese sentido, López analiza el surgimiento de las políticas lingüísticas centrando su análisis en las implicaciones que tienen las políticas desde los Estados hacia los pueblos y comunidades indígenas (López, 2006, pág. 41). La ecología del lenguaje considera que los hablantes tienen la posibilidad de actuar en consecuencia, puesto que desde la ecología lingüística las personas son parte substancial como células que dan vida a la lengua (López, 2006, pág. 42).

Enseñanza de la lengua y Autonomía educativa

Entre los motivos y tareas más comunes de la enseñanza de las lenguas, podemos ver que la EIB está centrada en la escolarización, sin que este rinda los frutos esperados. Según, Hinton (2001, pág. 51-60), hay estrategias y acciones de enseñanza y aprendizaje de lengua basados en la escuela. En estas formas más comunes de enseñar la lengua y en los espacios que retoman la cultura escolar no se destina suficiente tiempo para el aprendizaje de lengua y no es la forma más efectiva de crear hablantes más fluidos, puesto que la agenda de la escuela sólo la permitirá un corto período de tiempo para este propósito.

Desde una estrategia “desde abajo”, la puesta en escena de la lengua en procesos de inmersión a primera edad se da en los nidos maoríes en Nueva Zelanda. En el País Vasco, por su parte, el modelo de educación bilingüe de inmersión de los tres tipos de escuelas que existen en la región autónoma ha tenido mucha aceptación y grandes logros (Idiazábal, 1998). Sin embargo, hay también desafíos. En la experiencia mencionada, el uso de la lengua en la escuela está generando una serie reflexiones importantes:

La lengua que más necesita de la escuela son las lenguas minorizadas, porque estas lenguas no están presentes en la sociedad, queremos que las lenguas se usen en todos los niveles, es un objetivo exigente, si no, no se aprende, así las dos lenguas tienen que aprenderse para ser usadas y las lenguas con menos uso en la sociedad necesitan que la escuela realice un esfuerzo mayor (Fragmento de la videoconferencia con Idiazábal en el PROEIB Andes, 02.05.17).

Las líneas anteriores aluden entonces a que la lengua hegemónica (español) se aprende con naturalidad en la sociedad, los medios de comunicación, sin tener que priorizar su enseñanza en la escuela, lo que la escuela puede enfatizar es el estudio de las reglas gramaticales y aspectos formales de la escritura.

Precisamente y siguiendo a Itziar Idiazábal, menciona tres modelos desarrollados en la educación bilingüe (español -euskera) en el País Vasco²³:

Utilizamos 3 modelos distintos el **modelo A** modelo tradicional: enseñanza de vasco usando el español. Una profesora ofrece 2 o 3 horas por semana. Se vio que no daba muy buenos resultados. Surgió el **modelo B** que consiste en mitad y mitad en ambas lenguas, matemáticas, historia en vasco, no solo vocabulario en vasco. Se observó que no se puede aprender el vasco con el español, es una lengua totalmente diferente al español. **El modelo C** todo se enseña en vasco, el español solo como materia, para asegurar cómo escribirlo, su gramática. En este modelo la lengua vehicular en todos los niveles es el vasco, inmersión total... actualmente, el modelo A congrega a menos del 5% de alumnos, el B 15% y el C es de 80%. Hoy en día, 35 años después, el 80% de escuelas lo hacen todo en vasco, incluida la secundaria (Fragmento de la videoconferencia con Idiazábal en el PROEIB Andes, 02.05.17).

Tales modelos han permitido un avance en la revitalización lingüística del país vasco. Otros logros importantes es la lealtad lingüística a su lengua y el uso en espacios gubernamentales, es decir, los gobernantes de ese país deben usar la lengua como requisito “se exige más saber euskera para lograr puestos administrativos... primero hay que aprender la lengua, luego se puede exigir que esa lengua esté en uso en la administración...quien habla una lengua minorizada, asegura que esa lengua perdure y se desarrolle, y que, si esa persona no lo hace, la lengua tiene pocas posibilidades de sobrevivir” (Fragmento de la videoconferencia con Idiazábal en el PROEIB Andes, 02.05.17). Bajo ese concepto, a la lengua se le impregna un uso en todos los espacios posibles. A diferencia de la situación de las lenguas indígenas, el País Vasco ha generado una vía de desarrollo en su autonomía usando la lengua tanto en asuntos políticos, sociales y educativos.

²³ El país vasco se localiza en España como región autónoma, promulgó en 1984 la obligatoriedad de enseñanza de su lengua.

Sin la pretensión de hacer comparaciones simétricas, una de las propuestas locales que gozan de mayor reconocimiento en la meseta purhépecha es Proyecto Escolar Intercultural Bilingüe San Isidro-Uringuitiro, Michoacán (Hamel y Ibáñez, 1999), donde la lengua de instrucción es la lengua indígena, dedicándole solo una hora al español. Es un proceso ejemplar de hacer una escuela bilingüe y las clases, por añadidura, se rigen por un proceso autónomo debido a que el desarrollo del proyecto ha permitido reconfigurar los propósitos educativos y la EIB propia.

Generar las condiciones de trabajo ha permitido derogar las limitaciones que la propia oficialidad de la escuela impone a las enseñanzas de la lengua indígena (lengua como asignatura una o dos veces a la semana). Desde el Proyecto Escolar Intercultural Bilingüe San Isidro-Uringuitiro, Michoacán, una de las escuelas de la comunidad (San Isidro) estableció sus propios “propósitos” para lograr un bilingüismo funcional, más allá de los propósitos de la SEP.

Figura 3. Pertinencias y cambios propios en la idea de generar un bilingüismo

Propósitos de la escuela de San Isidro	Propósitos de la SEP
• Iniciar la alfabetización en la lengua materna de los niños hasta lograr un primer nivel de consolidación. • Alcanzar la comprensión de lectura y la capacidad de escritura textual en L1 a partir del proceso de la alfabetización. • Captar todos los conocimientos previos que poseen los niños sobre la literatura de su cultura. • Facilitar la expresión de ideas en los alumnos mediante el uso oral y escrito de su lengua materna. • Desarrollar todas las habilidades lingüísticas comunicativas y académicas a partir de la lectoescritura de la lengua materna. • Fortalecer el uso escrito y oral de la lengua materna como parte fundamental en la comunicación social de su comunidad. • Lograr el aprendizaje significativo de los contenidos escolares a través de sus conceptos en la lengua materna. • Introducir el español como segunda lengua mediante una metodología específica y apropiada, aprovechando la transferencia de las habilidades desarrolladas en lengua materna. • Alcanzar un bilingüismo coordinado en un proceso de seis años de la educación primaria, como parte fundamental de los propósitos de la educación bilingüe intercultural.	• Aprendizaje eficaz de la lectura y escritura. • Expresión oral clara, coherente y sencilla. • Apliquen estrategias en la redacción de diferentes textos. • Reconocer diferentes textos y dar la lectura apropiada. • Tengan hábito de lectura y reflexión acerca del significado para valorar y criticarlo. • Desarrollen la habilidad de revisión y corrección de sus textos. • Sepan de las reglas y normas de la lengua y las apliquen para una mejor comunicación. • Sepan buscar información, valorarla, procesarla y darle uso como aprendizaje autónomo.

Fuente: Cuadro 2. Silva (2005, pág. 67). Escuela Bilingüe de San Isidro, Mich.

Como se observa en la figura, los propósitos de la SEP parecen estar limitados a la formalidad de la escritura de la lengua indígena, “las reglas y normas de la lengua” mientras que, en contraparte, los propósitos de la EIB establecidos por la escuela del proyecto de Escuela Bilingüe de San Isidro, la meta es el uso de las dos lenguas. Usar las lenguas en un sentido real replantea inclusive el proceso educativo de los conocimientos que se adquieren a partir de sistema educativo, si no usamos los conocimientos, la lengua, y formas propias de enseñar o transmitir la lengua, qué sentido tendría entonces aprenderla?

Los movimientos indígenas como el caso de Cherán han comenzado con la iniciativa de enseñar la lengua indígena a partir de un proyecto adaptado al currículo oficial con la idea de generar bilingües a partir de la escuela. Esta acción cobra un interés político, puesto que la nueva dirección de Cherán, con el establecimiento de un gobierno propio, traza un camino con miras a fortalecer la autonomía política.

En el sentido de la autonomía educativa con relación a la EIB, Dietz (2011, pág. 90) menciona:

Es así como la educación intercultural bilingüe se convierte paulatinamente en un ámbito sectorializado de la política pública en el cual las organizaciones indígenas negocian con el Estado mexicano para obtener márgenes de “autonomía educativa” y para reconquistar espacios de intermediación extra-local. (Bertely y González, 2003, citados en Dietz, 2011)

Bajo esta idea, los movimientos indígenas han sido los actores que demandaron en la propia comunidad una educación real, justa, necesaria y política que determine otros procesos educativos autonómicos rebeldes.

En ese sentido, según Baronnet (2017, pág. 62) “en cada levantamiento popular, se empieza a mirar la educación como un arma de autodefensa del territorio, de los recursos naturales y simbólicos”. En esa misma perspectiva, se gesta la conciencia de fortalecer las escuelas con proyectos, mecanismos, ideologías, sueños y deseos que pretenden autonomizar también la educación:

La autonomía educativa supone un cambio radical en la figura del sujeto educador. Por un lado, el Estado no es capaz de brindar con sus docentes una educación que haga revivir las lenguas, los saberes en diálogo estrecho con otros idiomas y otros conocimientos que pueden ser también muy útiles para la lucha. (Baronnet, 2017, pág. 68)

El ejercicio de la EIB en la realidad dista en mucho de ser acompañante de las demandas de los pueblos indígenas, ni las lenguas ni la cultura se han visto fortalecidas. Baronnet menciona “si fuese así, ahora lo estaríamos celebrando” (ibid). Existe aún la idea de que el fin primordial de la escuela en las comunidades indígenas es “la castellanización y la asimilación cultural” (Baronnet, Mora, Stahler-Sholk, 2011, pág. 44), sin embargo, procesos como las Escuelas Zapatistas Rebeldes, el proyecto *T’arhexperakua*, el PECK están haciendo o proponiendo otra educación centrada en metas propias.

Capítulo 4: Resultados

El capítulo de resultados está organizado en dos partes, en la primera se presenta el contexto de la comunidad con la finalidad de ubicar al lector en el tiempo y lugar de la investigación, se hace énfasis especial en la organización política actual en Cherán. En la segunda parte, se presentan los principales hallazgos de la investigación.

PARTE I. CONTEXTO DEL ESTUDIO

4.1 LOS INDÍGENAS EN MÉXICO

Pensar que México es una nación multicultural es todavía un anhelo. Si bien nuestro país se reconoce constitucionalmente como “nación multicultural” donde existe una diversidad étnica, históricamente la política asimilacionista del Estado estuvo enmarcada en una “serie de reformas jurídicas e institucionales que aspiran a generar una nación unitaria, homogénea de ciudadanos-individuos a imagen y semejanza del prototipo francés” (Dietz y Mateos, 2011, pág. 62).

Para el Estado liberal después de la colonia, los indígenas representaron una barrera hacia el progreso; el “problema del indio” se resolvería con transformarles en ciudadanos mexicanos unificados en un “México imaginario” (Bonfil, 1989) donde “ya no hay criollos ni castas ni indios todos son ciudadanos” (Villoro, 1998).

El panorama actual para los pueblos indígenas en México sigue siendo incierto, el Estado Nación no ha resuelto las demandas de justicia y aunque existe un discurso político que promueve la multiculturalidad, en la vida cotidiana existe racismo y discriminación. La colonización tanto interna como externa que viven los pueblos indígenas ha tenido efectos en el tejido social, en las relaciones económicas y culturales.

Según el último censo del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2010)²⁴ existen aproximadamente 25 millones de indígenas, siendo el país con el número más alto de indígenas en la región de Latinoamérica. Según la Comisión Económica para

²⁴ Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI): <http://www.inegi.org.mx>

América Latina y el Caribe (CEPAL), los indígenas representan el 15.1% de la población total mexicana.

Como población minorizada, los indígenas y afroamericanos son algunos de los grupos más vulnerables que en pleno siglo XXI enfrentan problemas como el racismo y la discriminación. Otro factor que ha tenido fuertes impactos en las comunidades indígenas de México es la violencia armada y el narcotráfico, hechos recientes como la desaparición de los 43 estudiantes de la Normal Isidro Burgos en Ayotzinapa, Guerrero dejó ver las complicidades de autoridades, policías y ejército.

En 2017 nuevamente la policía estatal y el Ejército Mexicano reprimieron a indígenas de Arantepakua, una comunidad indígena en la meseta p'urhépecha, esta acción dejó 4 muertos y visibilizó la potencial represión que el Gobierno del Estado de Michoacán ejerce ante pueblos indígenas. A finales del año 2017, el gobierno de Peña Nieto promueve la Ley de Seguridad Interior²⁵ que, en síntesis, habilita a las fuerzas armadas a intervenir en situaciones como protestas sociales, precisamente en un comunicado oficial la Oficina para las Naciones Unidas en México (ONU) califica esta ley como un retroceso a los derechos humanos puesto que viola las garantías individuales.

Tabla 05. Población indígena en México

Población nacional	119,530,753
Porcentaje de población que se considera indígena	21.50%
Población hablante de lengua indígena	7 382 785
Mujeres	51.3%
Hombres	48.7%
Porcentaje de población de 3 años y más hablante de lengua indígena	6.5%
Lenguas indígenas más habladas	náhuatl (23.4%), maya (11.6%) y tseltal (7.5%)

Fuente: Encuesta Intercensal 2015, INEGI²⁶.

²⁵ Esta ley fue aprobada en el pleno de la Cámara de Senadores el día 21 de diciembre de 2017, junto con la Ley Mordaza que prohíbe hacer señalamientos hacia el gobierno. Las organizaciones de la sociedad civil califican esta ley como una violación a los derechos humanos, puesto que limita la libertad de expresión.

²⁶ Encuesta Intercensal 2015: <http://www.beta.inegi.org.mx/app/indicadores/#>

En el estado de Michoacán, la población total es de 4'584,471 personas, el porcentaje de población que se considera indígena es de 27.69% y 136,608 son hablantes de lengua indígena que representan 2.64% del total de habitantes de la entidad (INEGI, 2015). Existen cuatro lenguas indígenas registradas: náhuatl (3.8%), mazahua (3.3%), hñahñu (0.6%) y purhépecha o tarasco (92.3%) (INEGI, 2010).

La región purhépecha se encuentra ubicada en el noroccidente del estado de Michoacán y comprende un área aproximada de 6, 000 km² que oscila entre una altitud de 1,600 y 2,600 msnm (Jasso, 2010 pág. 23). Dicha región está dividida tradicionalmente en cuatro subregiones geográficas; la región sierra *Juatarhu* “donde hay cerros”²⁷, la región ciénega de Zacapu o *Tsiróndarhu*, la cañada de los once pueblos o *Eraxamani* y, por último, *Japondarhu* la zona lacustre de Pátzcuaro. La lengua indígena hablada en las cuatro regiones es purhépecha o Tarasco²⁸ y español²⁹ en total existen 124,494 hablantes de la lengua (INEGI, 2010).

Tabla 06. Porcentaje de hablantes de la región purhépecha

<i>Juatarhu</i>	<i>Tsiróndarhu</i>	<i>Eraxamani</i>	<i>Japondarhu</i>
58%	4%	10%	18 %

Fuente: elaboración propia en base de (Rodríguez y Villavicencio, 2006).

4.1.1 La comunidad de San Francisco Cherán

La palabra Cherán tiene su raíz en la toponimia *Cherani* que en español y dede la etimología local significa “espantar o lugar de espantos”, esta posible interpretación y el curanderismo que se practica en el pueblo tienen una cierta coherencia. La gente de Cherán

²⁷ Asociado a los bosques de pino, oyamel y encino.

²⁸ Et gentilicio tarasco y purhépecha se encuentran en un debate de hegemonía académica, Zarate (1997) analiza que purhépecha es un término reciente, frente a esto considero que ambas son construcciones humanas, mi postura es construir esta tesis desde lo purhépecha respondiendo a las particularidades y similitudes con lo que se usa en la cotidianidad de Cherán. Si el lector desea profundizar el tema puede consultar el texto; Márquez, P. (2007), ¿Tarascos o purhépecha? Voces sobre antiguas y nuevas discusiones en torno al gentilicio michoacano.

²⁹ Debido a la migración y la concentración de indígenas en las urbes, la lengua purhépecha también se habla en ciudades como Morelia, Uruapan, Zamora, y en menor medida por las comunidades de habla en metrópolis como, Guadalajara, Ciudad de México y ciudades de Estados Unidos como Chicago, Los Ángeles, otras del estado de Oregón. Illinois y Pensilvania.

se caracteriza por realizar rituales como limpiezas, lectura de cartas, varas mágicas y maleficios que en conjunto constituyen lo que Gallardo (2005) llama “medicina tradicional purhépecha”. Si hacemos un comparativo entre las comunidades que visité a mi paso por Bolivia, está el *amauta/yatiri* entre los aimara aquellos quienes están asociados a la práctica de ritos y el curanderismo tradicional, para el caso de mi comunidad lo nombran *shikuame* o *xuruqui*.

San Francisco Cherán fue el nombre impuesto por los primeros misioneros pertenecientes a la orden de los franciscanos que llegaron en el año de 1533 durante época de la colonia. Los misioneros, en su tarea de organizar a los indios, reunieron las cuatro aldeas que se encontraban dispersas en las faldas de los cerros, así nació la nueva urbanización (Calderón, 2004 pág. 41). De acuerdo con el Título de tierras, bosques y aguas, fechada en el mismo año de 1533, en la comunidad existen relatos sobre tal titularidad “...a la gente de Cherán se les hace la entrega del su territorio en la antigua Tenochtitlan, los de Cherán llegaron hasta esa ciudad a pie, y regresaron con ese documento que les fue entregado por Nuño de Guzmán bajo el encargo de Carlos V rey de España...” (E- Acha, 23.02.17). El documento antes mencionado indica:

Se concede esta merced de terrenos a los indios naturales...quienes hicieron juramento de cuidar y habilitar, morar y no desamparar su pueblo...en nombre de su majestad haciéndolos dueños perpetuos a estos naturales de sus tierras para que ellos y sus hijos y sus ascendientes e hijos de sus hijos, y descendientes de ellos los gocen en sus postres esta merced que les hacemos de las susodichas tierras y las hallen disfruten y las cultiven como tales. Las gocen los indios y sus familias y cada uno de ellos... (Cedula real, 29 de octubre de 1533, citada por Velázquez, 2013)

Naná Xenkua³⁰, abuela de Cherán tiene su casa en las faldas del cerro de San Marcos³¹ justamente a la altura del paraje conocido como *k’opurhu*, en el recorrido por el bosque, la abuela me muestra los vestigios de un asentamiento humano en Cherán que data de la pre conquista, “aquí es *Cheráni atzikurini*, primer lugar donde vivían los de Cherán,

³⁰ Seudónimo

³¹ El cerro es una montaña. El cerro de San Marcos se localiza en dirección sur 3,280 msnm.

entonces llegan los frailes, ahora sí, capturan a los antepasados y fundan el pueblo a partir de la iglesia que está aún en el colegio de monjas” (E-Xenkua, 23.01.17).

4.1.2 Población y extensión territorial

A finales de 1861 se le otorga a Cherán el rango de municipio³². La superficie total asciende a 221.88 km². 20,826 hectáreas de tierras comunales que fueron otorgadas por resolución presidencial y otras 4 mil hectáreas de tierra en pequeña propiedad según un padrón oficial de comuneros en 1986. En la actualidad, no todos los habitantes de Cherán son comuneros y comuneras, puesto que no se ha actualizado su número en el Estatuto Comunal³³. Sólo una parte de los habitantes se dedican a la explotación forestal, sin embargo, los beneficios de recursos madereros no siempre son beneficios colectivos. En la última década, una parte menor del territorio se tiene bajo la propiedad privada debido a adjudicaciones de tierras por familias influyentes³⁴.

Históricamente, el bosque de Cherán ha vivido un saqueo forestal desde la época del porfiriato³⁵. Otra amenaza a la biodiversidad es la expansión de los monocultivos como la palta o aguacate, la papa, el durazno. Aunque la comunidad y las autoridades no han permitido hasta la fecha el cambio de uso de suelo, existe amenaza inmediata de grupos de poder³⁶, el cultivo de palta es una actividad de ganancias económicas millonarias, bajo esa idea se le denomina el “oro verde”³⁷. En la actualidad las comunidades indígenas

³² Cada 20 de noviembre, de manera anual se festeja tal acontecimiento. En 2017 fue CLVI, aniversario.

³³ Es en esta investigación decido llamar solamente “habitantes” refiriéndome a quienes nacieron en Cherán después de la década de los 90’s.

³⁴ Durante mi trabajo de campo, en un trayecto al paraje conocido como la ciudad perdida observé una construcción dentro de una propiedad comunal que se encuentra frente a depósito de resina del barrio IV, los trabajadores de ese establecimiento corroboraron y afirmaron que trata de un posesionario particular que no acredita tal terreno, el tema de adjudicaciones y adueñamientos ilegales ya había sido planteado en las asambleas.

³⁵ Se llama el porfiriato al periodo comprendido entre los años 1876 y 1911, tiempo durante el cual Porfirio Díaz fue presidente de México.

³⁶ Cherán se ubica cerca de Uruapan, ciudad dedicada a la producción y exportación de palta. Cada palta en EE.UU. llega a venderse entre 2 y 3 usd.

³⁷ Los daños ocultos que provoca el aguacate, el "oro verde" de México. En prensa:
<http://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-37581668>

circundantes a Cherán (Pichataro, San Juan Tumbio, La Mojonera, San Isidro) han comenzado el cambio de uso de suelo, una actividad que cambiará drásticamente la vida de las personas y la relación de los indígenas con la naturaleza³⁸.

El total de la población de Cherán, en base a la Encuesta Intercensal (INEGI, 2015), es de 19,081 habitantes.

Como municipio y comunidad indígena, administra la única tenencia³⁹, Santa Cruz Tanaco,⁴⁰ que se localiza a una distancia de 19 km. de Cherán, la cual tiene aproximadamente 5,022 hectáreas de bosque y cuenta actualmente con una oscilación de 2,949 habitantes (INEGI, 2015).

Cherán tiene una división simbólica en cuatro barrios, los cuales tienen una toponimia en purhépecha: barrio I o *jarhúkutin* o “en el bordo de barranca”, barrio II o *kétsikua* o “por abajo”, barrio III o *karhákua* o “por arriba”, y barrio IV o *parhíkutin* “del otro lado de la barranca”. Este último barrio se conoce popularmente como *París* y es el barrio que preserva más su etnicidad⁴¹.

4.1.3 Sucesos históricos relevantes

La comunidad registra al menos 5 sucesos históricos defensivos. El primero data de 1902 cuando Federico Hernández Tapia y grupo de mujeres valientes deciden defender el bosque y oponerse a la instalación de vías de ferrocarril para la extracción de los recursos forestales perpetuadas por empresas estadounidenses bajo el amparo y protección de estado liberal de Porfirio Díaz (1876-1911). Federico Hernández pierde la vida, hoy en su honor

³⁸ Meseta Purhépecha, Michoacán: bosques convertidos en aguacate. En prensa:

<http://www.greenpeace.org/mexico/es/Campanas/Bosques/Geografia-de-la-deforestacion/Michoacan/>

³⁹ Tenencia en nuestro caso quiere decir una población que pertenece administrativamente al municipio. La localidad conocida como el Cerecito o rancho Casimiro Leco, es colonia que forma parte del Barrio I.

⁴⁰ La tenencia de Tanaco actualmente ha buscado la elevación a municipio. En prensa: “Quiere Santa Cruz Tanaco pasar de tenencia a municipio” <http://michoacantrespuntocero.com/quiere-santa-cruz-tanaco-pasar-tenencia-municipio/>

⁴¹ El barrio IV tiene características muy particulares: conserva una reciprocidad entre vecinos y familias. En Cherán es común hacer un comentario “ese niño no habla, seguramente es de París”, esto desde mi interpretación es una forma de distinguir al niño de Cherán del Cherán urbanizado con el niño del Cherán más tradicional.

una escuela primaria lleva el nombre del profesor indígena. El segundo suceso en 1917 fue protagonizado por Casimiro Leco Churu⁴², quien defendió la comunidad ante el saqueo de maíz y ganado por parte del bandolero Inés Chaves García y su tumulto de chavistas. Casimiro Leco y sus voluntarios⁴³ defienden al pueblo de Cherán. En la actualidad existe una canción en purhépecha, emblemática, titulada el “Triunfo de Leco” compuesta por Don Cruz Jacobo, oriundo de Sevina. En base a la historia, la primera escuela de concreto en Cherán lleva el nombre de Casimiro Leco López.

El tercer suceso fue en 1975, surge un tercer conflicto político entre grupos de poder al interior del pueblo; los toledistas, los guevonicos y los benjamines se disputan el control de la comunidad a raíz de la ambición de poder y dinero generados por la extracción de la resina de pino y apropiación de bienes de la comunidad. Este suceso se conoce como “el zafarrancho”, el cual dejó a familias en discordia y división. Un cuarto suceso fue en 1995, cuando el señor Victoriano Calixto⁴⁴ es asesinado por oponerse a la venta de madera clandestina, esta tala era perpetuada por miembros de la propia comunidad. La magnitud del suceso dejó ver el interés y la ambición de algunos por encima de la conservación del bosque.

El quinto suceso fue en 2008, el 4 de abril se genera un conflicto político entre los partidos políticos PRD y PRI⁴⁵. A partir de esa etapa irrumpe la gestión del gobierno priista de Roberto Chapina, el protagonista de este suceso es el profesor Leopoldo Juárez.

El sexto suceso comprende el movimiento social del 15 de abril de 2011 por la defensa del bosque, mujeres y jóvenes del calvario⁴⁶ se sublevan ante la tala armada que

⁴² En base a la teoría del estudio de José Merced Velázquez (1999) el apellido original del heroico personaje de la comunidad es Churu. Durante la instalación del Estado neoliberal, muchos apellidos indígenas fueron sustituidos por apellidos coloniales, por ejemplo, *p'ela* por Velázquez.

⁴³ Así se les conoce a los seguidores/as del general Casimiro Leco.

⁴⁴ No encontré algún dato bibliográfico en fuentes o estudios de la comunidad, los datos mínimos son parte de la historia oral de los abuelos durante las conversaciones en el trabajo de campo.

⁴⁵ Se conforma un “Movimiento de Resistencia Civil Pacífica de Cherán” que buscaba derogar al ganador de las elecciones Roberto Bautista Chapina.

⁴⁶ El calvario es un sitio ubicado en el barrio IV, de la comunidad.

desde 2007 se perpetró en complicidad con algunos miembros de la propia comunidad. El daño a la biodiversidad fue de 20 mil hectáreas devastadas, de 27 mil que se tenían. Este suceso es el más reciente y el que ha puesto a Cherán como referente de lucha indígena a nivel nacional e internacional⁴⁷. Debido a que el movimiento social es una parte medular del contexto esta tesis, más adelante ofrezco más detalles (ver. pág. 74).

4.1.4 Población hablante de lengua purhépecha

El grado de vitalidad del purhépecha o tarasco se ubica en peligro, entre los factores sociales que han contribuido a la pérdida de la lengua son: el desplazamiento lingüístico (Fasold, 1996; Luykx, 1998), la interrupción en la transmisión intergeneracional (Fishman, 1995; Appel y Muysken, 1996), el cambio social (Cooper, 1989), migración (Sichra, 2003; López, 2006) así como políticas lingüísticas del Estado (Dietz, 1999). Esta serie de elementos han provocado que hoy gran parte de las generaciones jóvenes en Cherán solo hablen español.

El número de hablantes es de 4,310 de los cuales 2,289 fueron registrados en Cherán y 2,018 registrados en la tenencia Tanaco (INEGI, 2010). Los censos nos aportan información relativa, nos proporcionan el mínimo, pero no sabemos el máximo de personas que pudiesen usar la lengua desde un bilingüismo funcional, bilingüismo incipiente. La información estadística nos permite decir que en Cherán (cabecera municipal) solo un 8% de la población es hablante del purhépecha⁴⁸. La cifra es alarmante, considerando que los hablantes de purhépecha en Cherán son personas de edad avanzada. En la Encuesta Intercensal (INEGI, 2015), el porcentaje de población que se considera indígena, fue de 94.79%.

⁴⁷ La Organización de las Naciones Unidas (ONU), vigilará la consulta en Cherán, Michoacán. En prensa: [http://www.purepecha.mx/threads/4792-La-Organizaci%C3%B3n-de-las-Naciones-Unidas-\(ONU\)-vigilar%C3%A1-la-consulta-en-Cher%C3%A1n-Michoac%C3%A1n](http://www.purepecha.mx/threads/4792-La-Organizaci%C3%B3n-de-las-Naciones-Unidas-(ONU)-vigilar%C3%A1-la-consulta-en-Cher%C3%A1n-Michoac%C3%A1n)

⁴⁸ El porcentaje de población de 3 años y más hablante de lengua indígena, es de 22.24% (INEGI, 2015). Sin embargo, ese porcentaje incluye a Santa Cruz Tanaco, tenencia de Cherán en donde existe un número considerable de hablantes. En ese mismo sentido, el porcentaje de monolingües que no habla español es de 0.96% en ambas comunidades.

En la percepción local de los abuelos, “aquí ya naiden habla”, haciendo referencia a la población más joven. Los datos internos de la comunidad coinciden con los de índole nacional, puesto que en el año 2000 se registraron 4,969 hablantes, cinco años más tarde el número de hablantes paso a ser de 4,421 y recientemente en el año 2010, el número de hablantes del purhépecha es de 4,310 (PMD, gestión 2012-2015, 2012, pág. 103). Los bilingües pasivos⁴⁹ de la lengua no están considerados en el censo, pero desde la investigación existe un número considerable de habitantes que entiende la lengua, pero no la habla, sobre todo, habitantes de entre 40 años a 60 años de edad.

La identidad étnica tiene más potencial que la identidad lingüística. El libro *Cherán: un pueblo de la Sierra Tarasca*, Beals (1992, pág. 154) señala que, para el año de 1940, solo una minoría de familias no se consideraban indígena, a pesar de ser una comunidad grande en comparación con sus alrededores. En esa década se reporta una población de 5,000 habitantes de los cuales el 85% era hablante de la lengua purhépecha (MEOGC, 2011).

La etnicidad, la relación política entre la vida social y el parentesco en la familia la profundiza George Pierre Castile (1971) en su libro: *Cherán: la adaptación de una comunidad tradicional de Michoacán*. El autor sostiene que la población conserva su etnicidad oponiéndose en distintos momentos a procesos como la asimilación y el contacto multicultural de la vida nacional de la época de 1969 y 1970.

4.1.5 Las escuelas

Cherán es un centro educativo de las comunidades de la meseta purhépecha hoy cuenta con 36 escuelas con todos los niveles de escolaridad; inicial (0 años a 3), preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior (ver tabla 07). En Cherán se encuentran extensiones de universidades y campus que ofrecen nivel de maestría y recientemente en 2017 aparece un programa de doctorado en educación.

⁴⁹ Competencia comunicativa en una lengua más que en otra, por ejemplo, habla castellano y solo entiende el purhépecha, pero no la habla (Baker 1997).

Tabla 07. Escuelas en Cherán

Nombre	Nivel	Sector	Zona
13 unidades educativas	Inicial/preescolar	Indígena	4 barrios
Colegio Católico Miguel Hidalgo	Primaria	Privado	Barrio I
Lázaro Cárdenas	Primaria	indígena	Barrio II
Francisco González Bocanegra	Primaria	indígena	Barrio III
Emiliano Zapata	Primaria	indígena	Barrio IV
<i>Erandi</i>	Primaria	indígena	Barrio IV
<i>Tsitsipandakuri</i>	Primaria	indígena	Barrio I
General Casimiro Leco	Primaria	urbano	Barrio I
Federico Hernández Tapia	Primaria	urbano	Barrio IV
José Ma. Morelos	Primaria	urbano	Barrio III
Isaac Alcázar Ramón	Primaria	urbano	Barrio II
Jaime Torres Bodet	Primaria	urbano	Barrio III
Secundaria Federal 1	Secundaria	urbano	Barrio II
Secundaria Técnica No.	Secundaria	urbano	Barrio IV
Secundaria Nocturna	Secundaria	urbano	Barrio I
Preparatoria UMSNH	Medio Superior	urbano	Barrio III
Colegio de Bachilleres Cherán COBACH	Medio Superior	urbano	Barrio I
Instituto Tecnológico Superior Purhépecha ITSP	Superior	urbano	Barrio II
Escuela Normal Indígena de Michoacán ENIM	Superior	urbano	Barrio I
La Universidad Pedagógica Nacional UPN (extensión Zamora)	Superior	urbano	Barrio IV
Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación IMCED (extensión Morelia)	Superior	urbano	Barrio II
Centro de Desarrollo Profesional del Magisterio (CEDEPROM)	Superior	urbano	Barrio II
Departamento de Idiomas UMSNH	Superior	urbano	Barrio II
Programa de Doctorado en Educación, Universidad Continental de las Américas UCLA	Superior	Privado	Barrio III

Fuente: elaboración propia en el trabajo de campo, el día 09.01.17.

La llegada de la primera escuela no se sabe con precisión, el profesor Uakusī (seudónimo), quien actualmente es autoridad de la comunidad, menciona que antes de la primera escuela existían otros sitios para recibir instrucción “ya existían los llamados jacales, en donde se recibía educación” (E- Uakusī, 19.01.17). Por lo tanto, es hasta finales de 1950 cuando se construye la escuela primaria General Casimiro Leco (Castile, 1974 pág. 118). Sucedió por iniciativa del extranjero Maxwell Dwighth Lathrop⁵⁰, misionero protestante del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), quien llegó a Cherán en 1938 bajo la orden del lingüista William Townsend invitado por Lázaro Cárdenas del Río para alfabetizar a los indígenas (Dietz, 1999 pág. 186).

⁵⁰ Desde 1935, el ILV está presente en México. En 1936 inicia labores misioneras y educativas en la región purhépecha (Dietz, 1999). En 1938 Lathrop se trasladó a Cherán, junto con su esposa donde establecieron su casa cerca de cuarenta años (Calderón, 2004).

Lathrop tradujo la biblia al purhépecha, elaboró cartillas en purhépecha⁵¹ y creó la revista *mitakua* en su imprenta localizada en Cherán. Implementó la alfabetización en lengua indígena bajo el método analítico (aprendizaje por sílabas)⁵².

Tata Maxi, como se le conocía popularmente en Cherán, influyó en el progreso de la comunidad al convencer a las autoridades de Cherán para aceptar la construcción de una carretera federal, con el fin de comunicar a Cherán con las ciudades más cercanas⁵³. Además, trajo consigo una nueva religión (protestante) que pronto ganó adeptos (Dietz, 1999 pág. 185).

Otro agente de castellanización fue la llegada del proyecto Tarasco, que trajo la instalación del Centro Coordinador Indigenista (CCI) y el proyecto piloto de una escuela-internado en Paracho en 1966. Uno de los objetivos de ambos centros fue la alfabetización de jóvenes escolarizados de ambos sexos a quienes se les ofrecía una serie de cursillos para adquirir la competencia en español y poder ser agentes alfabetizadores en sus comunidades; en esencia castellanizar a sus pueblos⁵⁴.

Otra de las escuelas más antiguas y la única escuela privada es el Colegio Miguel Hidalgo, el cual abrió sus puertas en 1944, bajo la orden eclesiástica de las Siervas del Sagrado Corazón de Jesús y la iniciativa del padre David Palafox (Dietz, 1999 pág. 187) quien además abrió otros colegios católicos en la región.

La llegada de la educación bilingüe a Cherán se concretó con los promotores bilingües, según versiones dentro de la comunidad “los primeros profesores bilingües llagaron en 1970 y eran conocidos como los *j’ochikas*, ellos supuestamente eran profesores

⁵¹ Consultadas en la Biblioteca del Centro de Documentación y Estudios del Pueblo Purhépecha, en Cherán.

⁵² El ILV laboró no solo en comunidades indígenas de México, también en Guatemala, Perú, Chile y Bolivia desarrollaron la alfabetización en la propia lengua indígena bajo ese modelo de transición (para pasar de la lengua indígena al castellano).

⁵³ Se trata de la carretera nacional No. 37 Carapan/Uruapan, actualmente atraviesa la comunidad de Cherán.

⁵⁴ Si se desea conocer a mayor detalle el Proyecto Tarasco en otras comunidades p’urhé. Consultar Dietz, G. (1999).

bilingües, pero como habían sido formados desde un enfoque castellanizador continuaron cometiendo un etnocidio, sin hacer un verdadero trabajo bilingüe” (E-Uakusï, 19.01.17).

Actualmente, las escuelas públicas en Cherán pertenecen oficialmente a la Secretaría de Educación Pública (SEP); 11 escuelas de nivel primaria, de las cuales, 6 son escuelas generales o del sector urbano y 5 escuelas federales del sector indígena o sector administrativo de educación indígena bilingüe.

Además de esta clasificación peculiar, existe otra distinción gremial dada por la afinidad a la corriente político-sindical por parte de los profesores: por un lado, se encuentran los disidentes “democráticos” adheridos a la sección XVIII Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CENTE) y por otra parte, los “charros” militantes del Sindicato Nacional de Trabajadores del Estado (SENTE). Tales distinciones obedecen en alguna parte a la corriente política (partidista) la izquierda es la disidente y “los charros” sostienen el discurso del Estado.

4.1.6 Cambio social y signos de interculturalidad

En su investigación, Vargas (2013) analiza los signos de la interculturalidad en otra comunidad purhépecha, establece tales signos en relación a los cambios y adaptaciones en las familias de un medio rural. En ese sentido, propongo los siguientes sub apartados para dar cuenta los cambios sociales en Cherán como parte de la exploración del contexto durante el trabajo de campo.

Migración

No existe una cifra exacta de cuántas personas de Cherán radican en EE. UU. ni tampoco los estados o ciudades donde se encuentran. Sin embargo, en Michoacán, de acuerdo con información estadística, por cada 10 familias 9 tienen algún miembro que ha migrado hacia el país del norte (INEGI, 2010). La movilidad humana ha sido un fenómeno

presente en Cherán desde la década de 1920⁵⁵ principalmente por la búsqueda de fuentes de empleo mejor remuneradas. Con la creación del programa Bracero, en 1942 se formalizó (acuerdo bilateral) la migración de mexicanos a EE. UU. con el fin de importar mano de obra campesina que desempeñara labores principalmente en el rubro agrícola en las ciudades y campos gringos⁵⁶.

La migración hacia el gabacho⁵⁷ tiene influencias psicosociales en la población de Cherán puesto que generó actitud positiva hacia quien emigra. En su investigación, Vargas (2013, pág. 186) da cuenta de cómo las generaciones más jóvenes de purhépecha aprenden “a ser migrantes” desde edad temprana, los adultos motivan a los niños a ser migrantes, dejando en algunos casos la escuela en un plano inferior. En esta dinámica “ser nortño”, significa haber migrado al norte, lo que adquiere en algunos casos un sinónimo de capital económico, casarse con un nortño/ña es una ambición deseada para conocer el norte, obtener ciudadanía americana y gozar de una buena vida.

En Cherán generalmente migra el varón y algunos matrimonios dejando a los hijos al cuidado de los familiares, principalmente los abuelos. Otro factor que se generó con la migración es el alza en los precios de los predios privados llámese lotes, terrenos, casas residencias, pues incrementaron su valor.

Economía

La siembra temporal y el descanso de las tierras es una característica relevante de Cherán puesto que mantiene el sistema de pisos ecológicos. La siembra de *tsiri*/maíz de realiza en los planes⁵⁸ (plan de arriba y plan de bajo). Algunos tipos de maíz más comunes son las variedades nativas; *tsipanbiti*/amarillizo, *charapiti*/rojizo, *urhapiti*/blanco y *uarhuti*/morado. La agricultura y la ganadería son las dos principales actividades

⁵⁵ En la familia conservamos aun cartas, fotografías y relatos que mi bisabuelo enviaba a Cherán desde Norte Carolina, EE.UU.

⁵⁶ Gringo se utiliza en Cherán para designar a lo norteamericano (personas y objetos).

⁵⁷ Se hace referencia con el gabacho al país EE.UU.

⁵⁸ Valles destinados principalmente a la agricultura temporal.

campesinas que se desarrollan en la comunidad. Otras actividades económicas son: el vivero forestal, el banco de pétreos⁵⁹ y una hacedora de bloques de concreto para edificación. La recolección y comercialización de resina de pino es otra actividad importante, al igual que el aserradero comunal que aprovecha la madera de pino y cedro para la fabricación de muebles y venta de madera como materia prima⁶⁰.

Cherán urbano y Cherán rural

Debido al crecimiento demográfico, existe un Cherán urbano y otro Cherán rural; algunos barrios, como el barrio *K'etsikua* prácticamente se ubican en el centro de la comunidad mientras que otras colonias⁶¹ de reciente creación son muestra palpable de que la comunidad presenta otras características.

Aquí hay dos cheranes...un Cherán fresa tipo ciudad...un Cherán marginado, un Cherán indígena donde se habla la lengua purhépecha...donde todavía los niños y los mayores están descalzos...donde hay casas de madera y no hay luz eléctrica...donde los niños todavía juegan con tierra. (E- P'ukuri, 23.01.17)

Frente a estas nuevas características la propuesta de esta tesis es hablar no de un Cherán homogéneo, puesto que la etnicidad de sus habitantes puede estar en función a distintos aspectos, por ejemplo, desde el barrio, la colonia, la familia, la ocupación, el género y la posición económica además de otros aspectos que han surgido con el desarrollo del movimiento, como la pertenencia o no a una fogata, la militancia u oposición al movimiento social, la militancia a los partidos políticos vs. sistema de usos y costumbres. En esa idea, cada discurso proviene desde una situación y punto de vista distinto generando percepciones, ideologías diversas (Van Dijk, 2003).

⁵⁹ Mina de piedra y cantera.

⁶⁰ En mi trabajo de campo se suscitó un problema en torno a la operación del aserradero cuando taladores de la comunidad acusaron a trabajadores del aserradero de perpetrar una tala sin el consentimiento de la comunidad.

⁶¹ Las colonias son: San Marcos, San Francisco, San Pedro, Santa Cruz y Joaquín Amaro.

Telecomunicaciones

Al menos en la calle donde vivo, cada joven cuenta con una laptop, celular *smartphone* de gama alta y media con internet 4G prepago, en algunos casos también se tiene alguna *tablet*. De 15 jóvenes, 14 tienen perfil de Facebook e Instagram, cuenta de correo electrónico, además de usar el Whats App. En los adultos de entre 50 a 70 años solo algunos poseen teléfono móvil, en los mayores de 70 años prácticamente desconocen cómo usar un teléfono celular.

Cherán goza de señal de telefonía móvil en casi toda la comunidad, además de contar con servicio de teléfono particular, canales de radio comunicación, internet, televisión por cable sin fibra óptica, televisión HD satelital de paga, antenas repetidoras de telecomunicaciones (ondas electromagnéticas). De cada 10 familias, 7 tienen algún contrato de televisión por cable (prepago). Los periódicos que llegan a la comunidad son de circulación estatal. Se cuenta con 2 radios, Radio Fogata 101.7 (FM)⁶². La radio más antigua es la XEPUR La voz de los purhépecha 805.3 de (AM). la cual transmite el purhépecha y español, cuenta con más de 10 trabajadores y un director⁶³ quienes son asalariados del Gobierno Federal mediante la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI).

Entre los programas de televisión más populares de los adultos se encuentran los partidos de fútbol, peleas de box, lucha libre norteamericana, novelas (brasileiras, narco-novelas, románticas), *speaker show* como Laura, Cosas de la vida con Rocío Sánchez Azuara, así como los noticieros del canal de las estrellas y Tv Azteca.

Entre los jóvenes existe una preferencia por los canales de música como Telehit, Banda Max, entre otros. En cuanto los niños, el gusto por los dibujos animados se hace notar

⁶² Radio Fogata es un medio de comunicación libre que se creó por jóvenes durante los primeros meses del movimiento social.

⁶³ En 2016 fue designado como director de la radio el profesor Morales, originario de Tanaco pero que tiene viviendo en la comunidad alrededor de 30 años. Algunos locutores bilingües son oriundos de otras comunidades; Ubaldo Felipe Cruz es Comachuen, Josefina es de San Adres Tzironaro.

entre los programas de más elección se encuentra: el Chavo del 8 animado, Bob Esponja, Dora la exploradora, Pepa Pig, Picoyo, Dragon Ball Z entre otros. Es importante destacar que la totalidad de los programas y los contenidos televisivos son en español (C. de campo, 09.02.17)⁶⁴.

En Cherán existen medios alternativos como Tv Cherán, una iniciativa que surgió a partir del movimiento social con la idea de contar con contenidos de entretenimiento de índole cultural que coadyuven al fortalecimiento identitario. Sin embargo, en mi trabajo de campo ni autoridades, ni habitantes mencionan alguna novedad sobre tal proyecto.

Vestimenta

Los jóvenes son el sector donde es más visible la influencia de proyecciones en la idea de estar a la moda bajo estereotipos producto de la migración hacia EE.UU. y el efecto de los medios de comunicación como la televisión. En Cherán se puede adquirir fácilmente ropa y calzado de moda/marca, como la “ropa americana” en las pequeñas tiendas proyectadas como *studio boutique* de ciudad⁶⁵. El uso de “ropa de marca” en Cherán se ha convertido en un estereotipo social. Los padres que migran han contribuido en gran medida al uso de las prendas de marcas comerciales, así como los jóvenes que salen de la comunidad por motivo de estudio. Entre los jóvenes existe un imaginario social respecto a la vestimenta, “quien usa ropa y tenis de marca es sinónimo de estatus social, poder adquisitivo y moda” (C. de campo, 28.12.16).

Culturas urbanas

La diferenciación de los jóvenes frente a sus iguales está dada por la identificación con algún grupo, la popularidad, la estética física. Esto se puede observar en los grupos de Facebook como: “Los mas populares de Cherán” y “Los más guapos de Cherán”, donde

⁶⁴ En base a un sondeo oral entre 15 vecinos/nas.

⁶⁵ Una de las tiendas que venden ropa importadas de EE.UU. se llama “la cholita” cholo o chola para el contexto local, está vinculado a la identidad de la película Sangre por sangre.

jóvenes de la localidad ponen a concurso la imagen de si mismos frente a la popularidad, la belleza física y la opinión de otros como reconocimiento social. Para el caso de las denominadas tribus urbanas existen algunas como cholos, frescos o fresas⁶⁶, eskatos-patinetos, rokeros, emos y vaqueros, entre otros. (C. de campo, 09.02.17).

Organizaciones de la sociedad civil

Las organizaciones/colectivos influyen en el tejido social de la comunidad porque desarrollan acciones y proyectos para sectores sociales distintos. Dentro de tales agrupaciones, destacan las siguientes: Soñadores en Acción A.C., Casimiro Leco López A.C. conocida también como Fogata Morelia., Fogata Kejtsitani Memoria Viva, Jóvenes Unidos por Cherán JUC, el Club Deportivo Shikuames, Club de Migrante Cherán del Sur de Illinois St. Louis y el Club de migrantes California Central.

Programas asistenciales de gobierno

En Cherán operan los programas de asistencia social del gobierno federal y estatal, algunos son: Prospera antes llamado Oportunidades, Programa para adultos mayores 65 y más, Cruzada Nacional Contra el Hambre, Comedores comunitarios, Pal Sin Hambre, Programa 3X1. En el ámbito educativo existen: Escuelas de Calidad, Escuelas Dignas, Habilidades Digitales para Todos HDT. Por último, en el ámbito de salud está el Seguro Popular y las Clínicas comunitarias del Instituto Mexicano del Seguro Social, IMSS.

El propósito para destacar esta serie de programas es con el fin de comprender el contexto de Cherán y los lazos con una política de asistencialismo la cual puede ser preponderante en la dinámica comunitaria. De manera particular el ámbito educativo en Cherán no está exento de la participación del Estado puesto que la gestión de recursos

⁶⁶ Se utiliza esta palabra para nombrar de forma despectiva a las personas de clase alta y a quienes en apariencia presumen serlo.

económicos, humanos y materiales son destinados como políticas gubernamentales, lo que desde mi punto de vista restringe la lucha por la educación propia.

4.1.7 El movimiento social del 15 de abril del 2011

Este movimiento está profundamente relacionado con la sobreexplotación ilegal de los recursos naturales, especialmente los bosques y la inseguridad. Entre los años 2007 al 2011 fueron taladas cerca de 20 mil de las 27 mil hectáreas de bosque comunal que significan el 85% del territorio comunal/colectivo de Cherán. Las versiones dentro la comunidad vinculaban al crimen organizado con grupos de talamontes que obtenían protección a cambio de pagos o cuotas. La situación se volvió insostenible con la desaparición y el asesinato de miembros de la comunidad que intentaban hacer algo por detener la tala (Velázquez y Lepe, 2013).

En la madrugada del 15 de abril de 2011, un grupo de mujeres mayores y jóvenes del barrio I decidieron detener al menos 10 camionetas que venían descendiendo del monte por el camino de la capilla del calvario. El grupo de personas enfrentaron a los delincuentes armados inmovilizando al menos dos camionetas y resguardando a 5 malhechores. La comunidad recuerda este día como el momento en que se dijo ¡basta!, y se abanderó un movimiento social autodefensivo que progresó hasta la instalación de más de 180 fogatas⁶⁷, una Coordinación General del Movimiento (CGM)⁶⁸, la Ronda Comunitaria⁶⁹ y la destitución del gobierno municipal para iniciar una lucha política que culminó en la expulsión de los partidos políticos reivindicando el sistema de organización denominado usos y costumbres indígenas.

⁶⁷ Las fogatas tienen un papel de organización al inicio, durante y hasta el establecimiento del gobierno comunal. Una fogata es un espacio de reunión de vecinos y familias, en donde se platica, se discute y se toman acuerdos. Si el lector quiere profundizar puede consultar: Velázquez, J.; Lepe (2013) l. Parankuecha, diálogos y aprendizajes. *International Journal of Multicultural Education*, v. 15, n. 3, p. 61-75, 2013.

⁶⁸ La CGM, permitió establecer un diálogo con el Estado, con la intención de solucionar el conflicto.

⁶⁹ La ronda comunitaria es el cuerpo que brinda seguridad pública. Cherán ha logrado hasta la fecha ser una de las comunidades más seguras de la región. “La ronda es una guardia nocturna” refiere Beals (1992, pág. 264).

4.1.8 El Concejo Mayor, nueva forma de gobierno

En mayo de 2011 comienza una segunda etapa del movimiento, considero que se trata de una etapa de integración política. Cherán enardecido decide expulsar los partidos políticos. Una de las razones fue por la incapacidad del Gobierno del Estado y la Federación para ejercer mayor actuación en resolver las 4 demandas principales: “la justicia para los asesinados, la búsqueda de los desaparecidos, seguridad para la comunidad y sus bosques y por último la reconstitución de su territorio” (CGM, 13.02.11). A continuación, resumo 8 momentos que considero vitales en el desarrollo del movimiento social, haciendo énfasis particular en la conformación del sistema de gobierno que actualmente tiene la comunidad: el *K’eri Jánaskaticha*⁷⁰ Concejo Mayor de Gobierno, que a partir de aquí nombró con las siglas CMG.

1. Etapa de rechazo a los partidos políticos, el 1 de junio, la comunidad decide no participar en el proceso electoral de noviembre de 2011.
2. El 26 de agosto, la comunidad presenta ante el Instituto Electoral de Michoacán (IEM) un documento en el que se solicita el derecho a la autodeterminación bajo usos y costumbres. Ante tal solicitud el IEM responde argumentando no tener las atribuciones para resolver una elección de tal naturaleza.
3. La comunidad promueve un juicio para la protección de los derechos político electorales del ciudadano ante el Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación (TEPJF).
4. El 2 de noviembre, el fallo del tribunal es a favor de la comunidad, en la sentencia número SUP-JDC-9167/2011 se le concede el derecho a la autodeterminación. El TEPJF ordena al IEM realizar una consulta para corroborar que la mayoría de la población de Cherán estuviese de acuerdo en la realización de las elecciones con base en los usos y costumbres indígenas.
5. El 18 de noviembre se realiza la consulta⁷¹ en los cuatro barrios de la comunidad. La comunidad ratifica su postura puesto que la mayoría de los habitantes decide una elección de autoridades bajo usos y costumbres.
6. La comunidad trabaja en el diseño de cómo estructurar su Gobierno, se analizan 3 proyectos: El Concejo Indígena de la Comunidad de San Francisco Cherán, el Gobierno Comunitario de San Francisco Cherán y el *K’eri Jánaskaticha*/CMG, siendo esta última la aprobada y legitimada por 4 asambleas, una en cada barrio y la asamblea mayor, de todos los barrios.
7. Celebración de la elección por usos y costumbres de las autoridades para integrar el *K’eri Jánaskaticha*/CMG se llevó a cabo el día 22 de enero de 2012. Cada barrio elige a 3 personas, en total de los 4 barrios, resulta 12 miembros del CMG.
8. Acto de toma de posesión, el 5 de febrero de 2012. Mediante fiesta y rituales indígenas Cherán cierra una etapa del movimiento social y abre una brecha hacia la autodeterminación.

⁷⁰ Es la figura del actual gobierno integrado por 12 personas, 3 por cada barrio de Cherán. *K’eri Jánaskaticha* puede interpretarse como los grandes de experiencia, puesto que la *Jánaskakua* está asociada a la *mímixekua*, ambas palabras están relacionadas con la intelectualidad, la práctica, los conocimientos necesarios en la vida personal, familiar y social (mi traducción). Para comprender más las características de la estructura del CMG, consultar el: *Jurámukua kantsákateri erójtakuecha*/Manual de la Estructura y Organización del Gobierno Comunal (MEOGC).

⁷¹ Apegado a respetar el derecho a la consulta previa e informada.

9. En culmina la primera administración del CMG, se elige un segundo CMG (2015-2018)
 10. Con el segundo CMG, se crea nuevos Concejos, el Concejo de Jóvenes y el Concejo de la mujer.
- Fuente: Síntesis en base a la participación en el movimiento social

Como se ha revisado, Cherán en su etapa de construcción de un sistema propio de gobierno recurre a la cultura purhépecha y usa la lengua para nombrar las estructuras de gobierno. Hoy, en la comunidad a los miembros del CMG se les denomina popularmente como “*K’eris*”. La figura del *K’eri* está adquiriendo un significado social y a la vez político entre las nuevas generaciones. Es importante mencionar que la estructura de gobierno está compuesta por otros 9 subconcejos conocidos como concejos operativos:

K’eri Jánaskaticha ‘Concejo mayor de gobierno Comunal’
Tumina Xanátakua/ Tesorería comunal
Irétsikuéri Jurámukua/ Concejo de bienes comunales
Jarhóajperakua/ Concejo de programas sociales, económicos y culturales
Turhisi Jurámukua/ Concejo de administración local
Jurámutskua/ Concejo de procuración, vigilancia y mediación de justicia
K’uirupu irékueri/ Jurámukua/Concejo de los asuntos civiles
Irénarhikuecheri Orhéjtsikuticha/ Concejo coordinador de barrios
Uarhiticheri Jarhuajperata/ Concejo de la mujer
Tumbicheri ka Iurhiskiricha Jarhuajperata/ Concejo de jóvenes

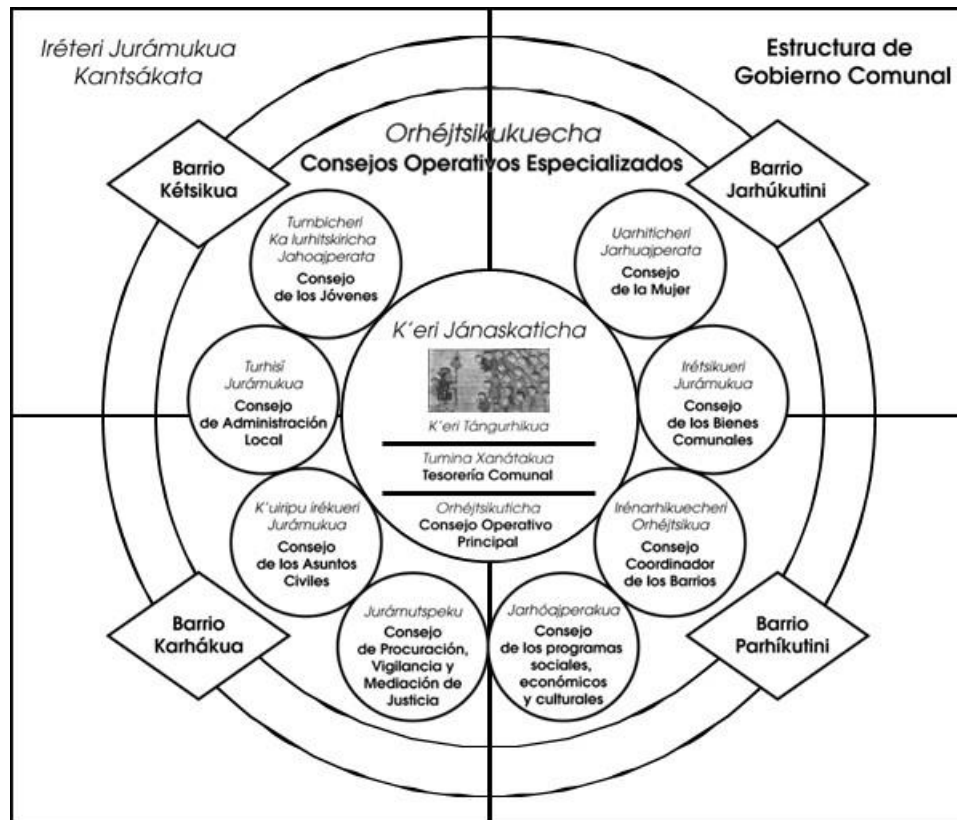
4.1.9 El segundo Concejo Mayor de Gobierno 2015-2018

En septiembre de 2015, 12 habitantes (entre ellas 3 mujeres) fueron ratificadas por la asamblea⁷² como autoridades quienes actualmente conforman el *Tsimani K’eri Jánaskaticha*/Segundo Concejo Mayor de Gobierno⁷³ (gestión 2015-2018). En esta segunda administración se incorporan 2 concejos: el Concejo de Jóvenes, que en adelante llamaremos JC y el Concejo de la Mujer. En el acápite de hallazgos en el apartado, “Usos del purhépecha” me refiero en distintos momentos al CJ debido a que algunas actividades que realizan tienen relación con el purhépecha.

⁷² La asamblea es la máxima autoridad de Cherán por encima de CMG, periódicamente se realizan en la sala de juntas de la casa comunal, cada barrio tiene su asamblea. La asamblea general, es la asamblea de todos los barrios.

⁷³ El CM se integra por 3 mujeres y 9 hombres: Pedro Chávez Sánchez, Salvador Campos, María Dolores Santaclara, Enedino Santaclara Madrigal, Salvador Bautista, Severiana Fabián Torres, Benito Niniz Estrada, Hugo Campanur Sixtos, María Elena Hurtado Rosas, Alfredo Mateo Hurtado, Mario López Hernández y Austruberto Macías Gerónimo.

Ilustración 01. Organigrama del Concejo Mayor y los concejos operativos



Fuente: Segundo informe de gobierno. El nombre Consejo con “s” se debe a un error dactilográfico en el documento.

4.1.10 Datos esenciales del Proyecto Educativo de Cherán *K'eri*

A partir de la inquietud de un grupo de habitantes, en 2013 se crea el Proyecto Educativo de Cherán *k'eri* o PECK. Entre los objetivos del proyecto destaca el relacionado con enseñar la lengua purhépecha como L2.

En la introducción del PECK, se menciona que la construcción fue a través de reuniones, talleres, cursos e intercambios de experiencias bajo la participación de autoridades educativas, docentes, personas interesadas en el tema, autoridades y algunos expertos sobre la lengua purhépecha (PECK, 2013). El proyecto está sustentado sobre el derecho que tienen los pueblos indígenas en la construcción de una educación propia. A continuación, resumo 8 puntos que considero esenciales del PECK, los cuales ayudan a tener una comprensión acerca de dicha iniciativa:

1. El proyecto se propuso a finales de 2012, se crea una comisión de lengua y cultura integrada por las autoridades de ese entonces, figura la participación de la profesora G.M. y el profesor S.R., ambos representantes de la Comisión de Educación, otras autoridades cercanas a la fase inicial del proyecto fueron los profesores S. T. y D. G., funcionarios del Concejo de barrios.
2. Entre los actores externos, destaca la participación de uno de los discípulos principales del Proyecto Escolar Intercultural Bilingüe San Isidro-Uringuitiro, Michoacán (Hamel, 2006)⁷⁴, dirigido por Enrique Hamel en la meseta purhépecha, se trata de Mtro. e investigador purhépecha Gerardo Alonso (Colin, 2014, pág. 72). Otro antecedente para replantear el tema educativo fueron los talleres impartidos por estudiantes, profesores investigadores de la Facultad de Economía de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) en el trabajo de elaboración del plan municipal de desarrollo. Por otra parte, también la iniciativa del taller de niños y niñas *sapiecha jorhengahoreni*⁷⁵ presentó sus resultados en 2012 durante el 2do. Aniversario del movimiento social en la plaza de la comunidad generando reflexiones entre las autoridades, la comunidad y los padres de familia de los niños participantes (Velázquez, 2015).
3. El PECK no es un currículo propio, la propuesta es adherente al currículo oficial del Plan de Educación Básica 2009 (SEP).
4. El PECK propone la enseñanza de la lengua purhépecha como L2. Bajo un enfoque intracultural, intercultural⁷⁶.
5. El PECK no se encuentra finalizado, “Su puesta en práctica será un proceso que termine de construir en su totalidad esta propuesta” lo cual requiere una implementación piloto, pero además la asistencia de análisis, críticas y propuestas para su mejoramiento.
6. Físicamente el documento del PECK consta de 42 páginas y junto a 25 diapositivas digitales que se elaboraron para su presentación oficial ante algunos habitantes de la comunidad⁷⁷.
7. El objetivo general del PECK; “Promover un modelo de educación con pertinencia **cultural y lingüística** en la comunidad de Cherán, que coadyuve en la formación integral de los niños y jóvenes, poniendo **énfasis en la recuperación de la lengua originaria y fortalecimiento de los saberes comunitarios** para el desarrollo de un alto nivel de autoestima en el aprecio a la lengua y cultura propia y su relación con el mundo exterior” (PECK, 2013).
8. Como objetivos particulares, se enuncian tres: “**1. Impulsar y promover una estrategia educativa firme desde nuestra cosmovisión, afirmando con dignidad y orgullo nuestra historia, lengua e identidad Purhépecha para su reafirmación interna y divulgación externa. 2. Desde la recuperación de la lengua originaria Purhépecha, promover un bilingüismo de carácter aditivo y enriquecedor para el dominio pleno de dos lenguas (español-lengua indígena). 3. Desarrollar una nueva cultura educativa ambiental para reorientar la preservación de los recursos naturales a partir de la cosmovisión propia de la comunidad**” (PECK, 2013).

Fuente: Síntesis en base a diapositivas del PECK. Las negritas son mías para resaltar términos.

Lengua purhépecha como L2 en el PECK

El PECK propone en 5 ejes, el primero enfatiza en el estudio de la lengua:

- 1-Estudio y análisis de la lengua indígena p'urhépecha como segunda lengua (L2)
- 2- Los saberes propios o comunitarios a través de la lengua.

⁷⁴ Proyecto Escolar Intercultural Bilingüe San Isidro-Uringuitiro, Michoacán.

⁷⁵ El taller niños y niñas aprendiendo (mi traducción) nace durante la primera semana del movimiento en las fogatas 14,17,24 del barrio II, concentró a 38 niños, así como a los adultos padres y madres, abuelas y abuelos que participaron activamente en las fogatas, el taller duró 5 meses, el objetivo de este espacio fue aprender haciendo, luchar luchando, defender, defendiendo. Si el lector quiere profundizar sobre el taller.

⁷⁶ Intra, que refuerza la matriz cultural propia, en este caso la purhépecha de Cherán e Inter, que posibilita al estudiante la influencia de otras culturas, incluida la occidental, hegemónica, al final es decisión de cada persona elegir la que mejor le parezca significativa (mi postura).

⁷⁷ El PECK se presentó el 05.09.13.

- 3- La práctica colectiva y la comunalidad en la escuela
- 4 - El respeto al medio ambiente y a la naturaleza.
- 5- La disciplina del deporte, el arte y la salud (PECK, diapositiva,13)

Esta serie de ejes se articula con los contenidos del currículo oficial, por esta razón el PECK se fusiona con los temas establecidos, la intención de aprender la lengua purhépecha se refleja en la explicación siguiente:

Para cada línea temática se proponen los aprendizajes mínimos esperados, algunas actividades sugeridas, un vocabulario mínimo en lengua indígena (purhépecha) cómo base de partida para su uso y rescate gradual, una idea de correlación con los planes de estudio oficiales de cada nivel educativo y unas sugerencias de actividades cocurriculares extra clase de impacto social para la comunidad. (PECK, diapositiva, 15)

Esto quiere decir que se pretende que por cada grado escolar los estudiantes recibirán una serie de elementos de la lengua purhépecha que se ponen en práctica con actividades extra clase y extra curriculares.

Tabla 08. Lengua purhépecha como L2, en los grados escolares

Grado escolar o ciclo	Objetivo – meta
Nivel inicial:	“Que los niños y niñas desarrollen la capacidad de escuchar y hablar la lengua Purhépecha ⁷⁸ ”
Nivel preescolar	
Nivel básico primaria: Primer ciclo (primero y segundo grados) Segundo ciclo (tercero y cuarto grado)	
Tercer ciclo (quinto y sexto grados)	“Que los niños y niñas desarrollen la capacidad de escribir y leer la lengua purhépecha”
Educación secundaria	“Que los jóvenes tengan la capacidad de escuchar y hablar la lengua Purhépecha”.
Fuente: Elaboración propia. Las negritas son resaltado del autor.	

En la tabla se observa que desde el nivel inicial hasta el segundo ciclo (quinto y sexto de nivel primaria) se mantiene un mismo objetivo, por ejemplo, en el nivel preescolar si plantea el objetivo de que los niños desarrollen la escucha y uso de la lengua.

⁷⁸ La escritura de la palabra p'urhépecha aparece de esta forma en todo el documento del PECK.

Tabla 09. Diseño del PECK para el aprendizaje del purhépecha

Aprendizajes esperados	Actividades	Vocabulario base	Ámbitos	Actividades cocurriculares
Que los niños desarrollen la capacidad de escuchar y hablar la lengua Purhépecha	Escuchar al maestro realizar los saludos en Purhépecha . Practicar el saludo con el maestro y madres de familia en lengua Purhépecha. Distinguir en Purhépecha la palabra niño de niña	Nari erandiski, nari jamaxaki, nari chuskuski, nahri churinchaski... Nanaka sapichu, tataka sapichu	Identidad personal, social y de género	Que los niños practiquen con sus papás los saludos en lengua Purhépecha. Que el niño diferencie la pronunciación de las palabras niño y niña en el hogar

Fuente: PECK,2013, diapositiva 16. Las negritas son para resaltar

Como se observa en la tabla, existen actividades que el profesor puede realizar en clase, así como un vocabulario base. El uso de la lengua enfatiza los saludos en purhépecha a partir de una “práctica” con el profesor y algunos miembros de la familia (dentro y fuera de la escuela). El recuadro de “ámbito” corresponde al campo de “identidad personal” el cual es parte de los ejes del currículo oficial.

De esta manera, cierro este primer sub apartado dedicado a la explicación y descripción de las características más relevantes del municipio de Cherán. Por otra parte, expliqué el sistema de gobierno que se tiene actualmente en Cherán, además de la iniciativa que se ha desarrollado a partir de la participación de algunos interesados en el tema educativo, me refiero al PECK⁷⁹.

PARTE II. HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

En la segunda parte, encontraremos los resultados del estudio ordenados en 7 subapartados. En primer lugar, se encuentra el apartado “Usos del purhépecha” (ver pág. 88) dedicado a dos categorías, una de ellas se llama “Simbólicamente, una palabra por evento”, la segunda categoría se titula “Políticamente, el purhépecha es importante”. El segundo apartado “Desusos del purhépecha” (ver pág.97) contiene una sola categoría titulada “Con el movimiento nos dimos cuenta que el purhépecha se está perdiendo”. El tercer apartado “Lengua e identidad” (ver pág.106) contiene una categoría titulada “Ahora

⁷⁹ La presentación del PECK al lector es con el fin dar a conocer el proyecto, sin el afán de valorar o analizar tal iniciativa, puesto que los objetivos de la investigación son otros.

ya quieren ser de Cherán”. El cuarto apartado “Que difícil es hacer educación propia” (ver pág. 114) contiene la categoría titulada “Nadie agarra el toro por los cuernos”. Por último, se encuentra el apartado “Motivados por aprender purhépecha” (ver, pág. 128) donde se reúnen dos categorías, una de ellas se llama “Curiosos por el purhépecha”, la segunda categoría se titula “Inglés por purhépecha”. De esta están organizados los hallazgos de la presente tesis.

USOS DEL PURHÉPECHA

Como parte de los primeros hallazgos de la investigación, el presente apartado está dedicado a los usos del purhépecha que se han realizado a partir del movimiento social en Cherán. Encontraremos una serie de usos simbólicos que cobran relevancia para algunos habitantes que van desde autoridades, jóvenes, profesores, abuelas y abuelos.

4.2. SIMBÓLICAMENTE, UNA PALABRA POR EVENTO

“Es nuestra forma de ir retomando la lengua, si te das cuenta, en cada evento hay una palabra” (Yunuen 16.01.17).

A partir de la investigación, se encontró una serie de iniciativas para el uso del purhépecha, “una palabra por evento” es la idea del Concejo de Jóvenes (CJ)⁸⁰ para usar la lengua con el objetivo de darla a conocer a la comunidad particularmente a las generaciones más jóvenes.

Una de las razones del por qué usar el purhépecha a partir de “una palabra por evento” como dice Xirangua/Raíz⁸¹ “es porque no la conozco, no la hablo y me gustaría, hablarla y conocerla”. Esta afirmación significa una búsqueda del purhépecha que es visible a partir del movimiento social.

Esto antes del movimiento no sucedía, menciona Xate/Chicalote⁸²: “pareciera que la comunidad se estaba yendo a un abismo, ahora las personas ya son conscientes, especialmente los jóvenes, tienen el deseo y la voluntad de hacer algo por su comunidad”

⁸⁰ En adelante usare las iniciales CJ para referirme al Concejo de Jóvenes.

⁸¹ Seudónimo

⁸² Seudónimo

(E-Xate 16.01.17). En referencia a lo que menciona Xate, el abismo hace referencia a una situación en donde la comunidad no se había preocupado por retomar los elementos culturales en propuestas y proyectos dentro del marco gubernamental en Cherán. El panorama ahora es distinto, las palabras por evento son visibles en una serie de iniciativas como: murales, en afiches, en serigrafía para lucir una playera, inclusive en la virtualidad de las redes sociales usando el *#hashtag* en una publicación de Facebook.

El CJ es una institución de reciente creación⁸³, un espacio de jóvenes, donde se rema contra corriente, pues en Cherán se en el mayor de los casos se privilegia la palabra de los adultos, esto quiere decir que la toma de decisión no siempre es equilibrada, es decir, pocas veces los jóvenes tienen la libertad de hacer y decidir. En palabras de Kustati/Músico⁸⁴, quien considera que en general la comunidad concibe a los jóvenes como personas sin experiencia:

Ser joven en Cherán es tener que demostrar que somos capaces...que a raíz del movimiento tenemos ganas de aportar a la comunidad, que nos preocupa la cultura, el habla, la música...que somos jóvenes y quizá no tengamos la experiencia de los adultos, pero somos mentes nuevas y con potencia de hacer más que hablar. (E-Kustati, 20.02.17)

Esta idea de “hacer más que hablar” tiene una relación con el inicio del movimiento social puesto que en Cherán fueron mujeres y un grupo de jóvenes quienes detuvieron a talamontes y la tala armada, es decir, quienes iniciaron la defensa del bosque, posteriormente desarmaron a la policía y crearon una Ronda Comunitaria que vigila sigilosamente la comunidad, otras iniciativas de jóvenes es el cuerpo de élite, conocido como guardabosques que hace tareas de reconocimiento y mantenimiento de los bosques. Otras iniciativas en medios de comunicación autónomos como Radio Fogata y TV Cherán ha sido trabajo coordinado por los jóvenes.

La creación del CJ como parte del Gobierno Comunal tiene su antecedente inmediato en 2015, cuando un grupo de jóvenes, se manifiesta en la asamblea demandando contar con

⁸³ Se creó a partir del Segundo Concejo Mayor (2015-2018).

⁸⁴ Seudónimo

un espacio en la toma de decisiones en el gobierno local bajo la propuesta de construir un Concejo que sirva de plataforma para estar a la altura de los grandes; bajo estas condiciones jóvenes como Xate, Xirangua y Urhikua/Encino⁸⁵ son las primeras autoridades de este concejo de gobierno (2015-2018), quienes fueron electos bajo un proceso democrático, que en síntesis sucede de la siguiente manera, primero cada fogata propone a las personas que pueden integrar el concejo, en segundo momento, las personas propuestas se hacen presentes en la asamblea, su fogata explica la razón del por qué lo han elegido, en tercer momento todas las personas que han sido presentadas en la asamblea se ponen frente a otras personas que otras fogatas han elegido. En la asamblea cada persona es respaldada por su fogata y otras fogatas. La votación no se genera en las urnas, sino realizando una fila de personas detrás del candidato, el ganador es elegido en base al número de personas formadas que tiene en su fila.

Tal estrategia es una forma de participación política que se ha inaugurado a partir del movimiento, es una forma directa y efectiva de ofrecer un respaldo a las autoridades⁸⁶. Después de haber descrito la forma de elección, ofrezco una descripción general de las autoridades del CJ.

La primera autoridad es Xate, una joven talentosa, su entorno familiar ha sido muy estrecho con la cultura y la lengua purhépecha, ella dice “entiendo la lengua, pero no la hablo”. El segundo miembro, Urhikua, vive en uno de los barrios más tradicionales de la comunidad, es un líder natural de jóvenes, posee una amplia experiencia en las actividades más importantes de la comunidad, la ganadería y el campo. Él dice “entiendo un poco la lengua, pero tampoco la hablo”. Por último, se encuentra Xirangua, un artista visual de formación profesional, su quehacer es la plástica y la creatividad para registrar su

⁸⁵ Seudónimo

⁸⁶ Según las normas al interior de la comunidad, las autoridades electas pueden ser removidas/separadas de su cargo cuando no existen resultados. La asamblea periódicamente genera una fiscalización y vigilancia de todas las autoridades.

comunidad y la lucha social en sus obras que se caracterizan por tener elementos como: troncos, madera y rostros humanos.

En diciembre del año 2015, el CJ inició una serie de actividades, entre ellas, un evento dedicado al arte gráfico en espacios públicos llamado “Exjoven *Xarhatakuarhikuarhu*”, con el propósito de intervenir gráficamente espacios claves en la comunidad: escuelas, aceras, paredes, edificios, con el objetivo de que el arte y el movimiento social se incorporen al paisaje visual comunitario.

El significado de *Xarhatakuarhikuarhu* desde los propios jóvenes “quiere decir...que es un poco, así como que me hago presente y sigo resistiendo o algo así” (E-Xirangua, 24.01.17). La palabra en purhépecha además fungió “como el eslogan del evento” para la publicidad en afiches y se ha mantenido durante los años posteriores; Exjoven 2016⁸⁷ y el Exjoven 2017 (realizado a finales de diciembre 2017).

Entre las reacciones que causó el uso de la lengua, en primer lugar, una duda por parte de algunos jóvenes en la comunidad en torno a cuál era su significado; la segunda reacción era el idioma en que estaba escrita. Desde esa transgresión a lo habitual de nombrar los eventos en español. El uso de la lengua en eventos como *Xarhatakuarhikuarhu* fue la primera palabra que abrió la posibilidad a retomar al menos “una palabra por evento”.

⁸⁷ Se realizó en febrero de 2016 durante mi trabajo de campo.

Ilustración 02. Mural en una escuela



Fuente: Ex Joven.

Tabla 10. Espacios intervenidos con murales en la comunidad en Xarhatakuarhikuarhu 2016.

Calles	Las principales de los 4 barrios
Escuelas	En 5 escuelas de diferentes niveles
Iglesias	La iglesia católica ubicada en la plaza principal
Edificios	La casa comunal (lugar donde labora el CMG)
	La casa de la cultura
	El auditorio comunal
	La Unidad deportiva
	La plaza de toros
	Piletas de agua (barrio tercero)

Fuente: elaboración propia en base a la entrevista de Xirangua, (24.01.17).

En octubre de 2015, el CJ organizó un concierto bajo la participación de artistas activistas por los pueblos indígenas de México bajo el lema *en defensa de la madre tierra*. El evento fue titulado *Kustakuarikueri*, según Xate “que sería lo más cercano a decir concierto”. Nuevamente existe un uso de la lengua para nombrar el evento, ilustrar un afiche alusivo al evento y una serigrafía en poleras/playeras negras que los jóvenes organizadores portaban, así como las publicaciones virtuales y el hashtag empleado en redes sociales con motivo de la difusión del evento.

La metodología que usa el CJ para elegir las palabras en purhépecha Xirangua menciona “*Xarhatakuarhikuarhu* es una palabra muy larga, según la persona que nos dio este dato, pues tiene que ver con una relación de palabras en donde tratas de decir que estás

haciendo presencia” (Xirangua, 24.01.17). Se observa un proceso de investigación a partir de hacer preguntas a los hablantes del purhépecha en la comunidad. Esta necesidad de consultar a personas hablantes muestra la situación de peligro en la que se encuentra la lengua purhépecha en la comunidad, las autoridades del CJ entienden algunas palabras en purhépecha “pues solo las más básicas y las groserías entiendo...pero otras me cuestan mucho entenderlas y pronunciarlas” (E- Urhikua 16.01.17).

4.2.1 Curiosidad ante el purhépecha

En esta primera subcategoría analizo una serie de reacciones ante el uso de la lengua purhépecha a partir de las iniciativas como el Exjovent, organizado por el CJ.

Las palabras en purhépecha han generado reacciones, aquí hago alusión a lo que encontré a partir del trabajo de campo, acudí a distintos espacios (como plaza, salones de belleza, gimnasio, iglesias, fiestas, escuelas, tianguis, lugares de comida, partidos de fútbol, asambleas, casa comunal, casa de la cultura, colonias alejadas).

Una primera reacción es en torno a la traducibilidad de la lengua. Xate dice que:

No hay una traducción literal del purhépecha al español...no se podría, es decir, para nosotros es otro sentir, intentas acercarte lo más posible, pero no es lograrlo, es un acercamiento...hemos buscado, investigado usar una palabra que justamente tenga sentido con lo que queremos provocar. (Xate 16.01.17)

Al mencionar “provocar” es justamente lo que ha ocurrido en algunos jóvenes de la comunidad. En un gimnasio local, con el propósito de obtener opiniones de otros jóvenes que no son autoridades sostuve algunas charlas, en algún momento cambiaba el tema con el propósito de indagar acerca de aspectos de la investigación. Al cuestionar sobre si habían percibido las palabras en lengua purhépecha en los murales citados, un joven dice “son palabras extrañas, qué quién sabe la mera neta ¿qué dirán? ¿están en tarasco? Se ven muy bonitas, pero no les entiendo (risas)” (C. de campo 17.02.17). Para algunos, son palabras extrañas que han surgido como de la nada. El joven me pregunta a mí en qué idioma están escritas.

Otro joven de la Orquesta *k'ueraperi*⁸⁸, dice:

Al principio, apenas puedes leer las palabras, es medio difícil poderlas decir, por ejemplo en la Casimiro hay un grafiti, dice *uarhi*, mujer ¿no?, esa es fácil porque es cortita, pero hay otras difíciles...ahora si me pregunto o si alguien te pregunta y ¿eso qué quiere decir?, ¿está en tarasco o en inglés? Pues no sabíamos qué quiere decir ¡menos ya! supiéramos si no hubiera esos grafitis. (E-Y.D. 16.02.17)

¡Menos ya! es una expresión común en Cherán para mencionar que por lo menos existe, una palabra en purhépecha. Desde la perspectiva del joven músico integrante de una orquesta de música tradicional purhépecha, existe la duda acerca de la lengua en la que está escrita la palabra, en ese sentido, podemos ver que los jóvenes han tenido poco uso de la lengua en Cherán. Los murales, además animar el paisaje, ofrecen la posibilidad de visibilizar algunas palabras en purhépecha. Como se observa en la percepción de los dos jóvenes, “las palabras por evento” en purhépecha provocan interés de algunos y desinterés de otros.

El uso de la lengua en purhépecha bajo las iniciativas del CJ han generado críticas hacia el rescate del purhépecha. Xate dice:

Nos han criticado, igual la gente nos dice...y ¿ustedes creen que metiendo una palabra en purhépecha eso es ya estar haciendo la cuestión de los usos y costumbres? y dices no, no porque nuestro simple esfuerzo es en cada evento, es meter una palabra en purhépecha, porque se nos hace importante y porque, por lo menos, eso ha generado, un cuestionamiento, una crítica, pero antes, ni eso se hacía. (Xate 16.01.17)

La crítica que algunos hacen tiene un sentido importante debido a que, desde el CMG, se promueve el rescate de la lengua purhépecha a través de un discurso “tenemos una propuesta” (E-Uakusi 19.01.17). También en el MEOGC existe un marco institucional donde se hace mención de las tareas que el gobierno y los concejos deben ejecutar en materia lingüística.

⁸⁸ Puede entenderse creador o creadora en el sentido de la generación de la vida (mi traducción)

4.2.2 El purhépecha sirve, si hay algún provecho

Esta subteoría expone las percepciones en torno al valor social que tiene el uso del purhépecha en Cherán.

Sobre el uso de la lengua ancestral un joven dice:

Mira para empezar aquí solo los viejitos saben el tarasco, eso es cómo su dialecto ¿no? pero eso es de ellos, o cómo sea eso...pues no se ve muy bien, si se quiere rescatar el tarasco, pues a mí por ejemplo no me sirve, me sirve el inglés, pero el tarasco no ¿en qué serviría el tarasco en Cherán si ya no se habla? Digo yo ¿no? yo digo que ya no serviría de nada. (E-CV 16.02.17)

Se puede observar que la lengua para algunos jóvenes ya no tiene un valor social, tampoco gozaría de un valor agregado, puesto que no representa en algunos casos un aporte a la vida misma, además de hacer la comparación con una lengua extranjera, que ante un perfil laboral pueda tener más valor que la indígena.

Entre las conversaciones con los abuelos, llamó también mi atención la afirmación del abuelo Andrés Ceja. Parafraseando su idea dice, que la lengua purhépecha no podría recuperarse al menos que existiera una motivación económica "...no se va recuperar, si se le sacara un provecho, a lo mejor..." (E- Andrés Ceja, 20.01.17). El abuelo realiza un comparativo en torno a las posibilidades laborales que existían un tiempo atrás: "cuando estaba Don Máximo, al que hablaba purhépecha le daba una plaza de maestro, ahora ya no es así, ya qué provecho le pueden sacar los jóvenes" (E- Andrés Ceja, 20.01.17). Observamos que existe una relación interesante entre el primer testimonio y el segundo, la lengua solo sirve si nos ofrece una ganancia, no basta con ser de Cherán para hacer valer la lengua. La situación de la utilidad sobre el uso de la lengua para los jóvenes gira en torno a los beneficios, puesto que si no existe un provecho, simplemente no se transmite la lengua a las generaciones más jóvenes.

4.2.3 El purhépecha de pantalla

Una joven, de *Cruziro*⁸⁹ también expresa un punto similar en torno al valor social de las lenguas hegemónicas y dudas a partir de sus inferencias, pero además señala que existen espacios que han sido seleccionados por las autoridades con la intención de generar otras expectativas hacia quienes son externos a la comunidad.

Aquí en las calles...no hay ningún grafiti que diga en tarasco...son más los que están por la plaza, pero si te pones a pensar, eso es por algo ¿no?...es porque los *k'eris* quieren que la gente vea un cambio cómo o qué, así de nuestra cultura, el movimiento, que el bosque...es la gente de fuera que viene y que a ver una foto aquí, que a ver acá ¿no?, que pregunta cómo se dice buenos días en purhépecha o qué cómo se saluda...es como pura pantalla yo digo. (E-G.V. 16.02.17)

La pantalla está asociada a una imagen aparente en donde algunos jóvenes perciben un fin político. Sin embargo, no solo en el aspecto gráfico se percibe esta situación. Durante una reunión entre el CJ y Kustati, se planea la producción de un video con los niños de la Orquesta *k'ueraperi*, Kustati me ofreció más detalles al respecto:

Vamos a hacer un video clip en base a lo que los niños proponen, me dicen...aquí hay muchas cosas que ya se dejaron de hacer maestro, como el juego de *huarukua*, las carretas de madera, podemos basarnos en eso, para viralizarlo en todos lados, porque ese es el objetivo, viralizarlo. (E-Kustati, 09.02.17)

Se puede inferir que la sinopsis del video está centrada en ofrecer una imagen tradicional de la comunidad en donde los elementos de la cultura se entrelazan con la música. Kustati no es originario de la comunidad, la idea del video y su contenido en gran parte ha sido definido por los integrantes de la orquesta y su persona a diferencia de los murales que han surgido por iniciativa de las autoridades del CJ y jóvenes motivados por realizar arte gráfico en la comunidad.

Por otra parte, llama la atención el propósito de “viralizarlo”, lo cual evoca al exterior más que al interior, es decir, como una proyección a una difusión masiva. Existe un fin social del video puesto que se menciona el propósito de darlo a conocer en el 6to. aniversario del movimiento social. Sin embargo, con base en mis registros virtuales la

⁸⁹ Es una colonia alejada del centro de la comunidad

primicia del video se generó a partir de Facebook días antes de tal celebración⁹⁰. El video tiene elementos como el título en purhépecha, el uso de la indumentaria, la *huarukua*⁹¹, trojes⁹², paisajes del bosque reforestado y la música purhépecha interpretada por los niños de Cherán.

Desde otra mirada, el abuelo Juan Macías (19.01.17) de 77 años de edad, del barrio de *jarhúkutin* tiene una opinión muy particular. Al preguntarle por el mural con la palabra *Xarhatakuarhikuarhu*, el abuelo no dice nada sobre aquel mural. dice que pocas son las veces que la mira a detalle lo que hay en las paredes, para él, un único sitio donde ha escuchado a jóvenes “hablar en tarasco es en la escuela de maestros” aludiendo a la Normal Indígena de Michoacán (ENIM), ubicada en la periferia de la comunidad.

Esta versión tiene sentido porque los estudiantes provienen de comunidades de las 4 sub regiones purhépecha y de otras regiones de Michoacán (Nahua y Otomí)⁹³, sin embargo, no es que el abuelo Juan visite la institución citada, más bien según mi observación, durante las mañanas entre 6:00 a.m. a 8:00 a.m. los estudiantes de la Normal generalmente acuden a la plaza porque ahí es la parada del transporte colectivo que los lleva a su escuela y coinciden los abuelos que asisten a misa matutina. Al culminar la misa algunos grupos de abuelos permanecen en la plaza sentados platicando, después de las 8:30 los abuelos se retiran a sus casas.

Es importante decir que no observé ninguna interacción entre los abuelos y los estudiantes, parece ser que existiera una barrera o un muro invisible entre ambos sectores.

⁹⁰ El video Sapi ikikurhicha/niños traviesos, puede verse en el link:
<https://www.youtube.com/watch?v=9Fys709lom4&t=99s>

⁹¹ Juego de pelota purhépecha se practica escasamente en la comunidad. En últimas fechas se ha popularizado sobre todo en las ciudades más allá de la reivindicación de un juego ancestral, es una actividad lúdica que transita entre ser un juego autóctono y un atractivo para los turistas.

⁹² Es una estructura de madera asociada al antecedente de la casa purhépecha como vivienda y espacio físico. Actualmente existen muy pocas. Existe un fenómeno extractivo de estos inmuebles para su venta exótica.

⁹³ Debido a que la mayoría de los jóvenes en Cherán no hablan purhépecha, en la ENIM solo 2 estudiantes son originarios de la comunidad. Para ingresar a la normal el aspirante tiene que saber la lengua indígena la cual se evalúa mediante un examen oral y escrito.

Por otro lado, la oralidad del purhépecha para el abuelo Juan Macías es más relevante que la escritura de su lengua debido a que no conoce y no se ha percatado de los murales con léxico en purhépecha mientras que sí me ofreció información detallada respecto a dónde y quienes hablan su lengua en su comunidad.

POLÍTICAMENTE, EL PURHÉPECHA ES IMPORTANTE

4.3 LA LENGUA PURHÉPECHA PARA EVENTOS ESPECIALES

“hacemos pirekua...porque nos identificamos como purhépecha, esto nos lleva a nosotros a conservar lo que realmente nuestros antepasados nos han heredado” (Armando, 01.02.17).

Durante el trabajo de campo en Cherán, asistí a dos eventos públicos en la plaza de la comunidad, el primero fue la celebración del Año Nuevo Purhépecha (ANP)⁹⁴ o *kurikueri k'uinchekua*⁹⁵ celebrado el 01.02.17. El segundo evento fue el Día Internacional de la Lengua Materna (DILM)⁹⁶ realizado el 21.02.17. En ambos eventos se presentaron actividades cívico culturales (danzas, poesías, pirekuas, ritos) además la conducción de ambas fechas fue en un formato bilingüe; un locutor que habló en purhépecha y otro en español.

Una de las autoridades del Concejo de los Asuntos Civiles comenta:

Estos eventos se coordinaron con los directivos (directores de escuela) en una reunión que tuvimos a principios de enero, realizamos el calendario del año civil...bueno pues si vamos a rescatar nuestra cultura, nuestra lengua purhépecha pues empecemos... entonces acordamos 3 fechas importantes: en el ANP, el DILM y el 15 de abril (día del aniversario del inicio del movimiento social de Cherán), en esas fechas todos se van a vestir con su traje (indumentaria) y se va hablar en purhépecha. (E-CE.10.02.17)

⁹⁴ En adelante usaré las iniciales ANP para hacer referencia a tal evento.

⁹⁵ Se entiende como celebración del fuego. En 2012 se reivindicó el nombre en purhépecha, por tanto, desde esa postura llamarla Año Nuevo Purhépecha no es correcto, porque no es que los purhépecha celebren un año nuevo, la fiesta es una reconstrucción basada en la etnicidad y su objetivo central es la renovación del fuego.

⁹⁶ En adelante usaré solo las iniciales DILM.

Como se aprecia, la formulación de acuerdos entre gobierno local y algunas escuelas ha tenido una serie de resultados, uno de ellos es que la lengua purhépecha se use, por tanto, existe un cambio después de movimiento.

La celebración ANP tiene sus antecedentes en 1983 en *Tzinzuntzan* comunidad de la rivera del Lago de Pátzcuaro, surge bajo la idea de Agustín Alcaraz, un sacerdote católico vinculado a las comunidades e impulsor de la cultura purhépecha. El ANP se realiza de manera rotatoria en todas las comunidades de las 4 regiones purhépecha cada 1 de febrero. Quienes deciden la sede o la comunidad anfitriona son un grupo de *terhunchi*/cargueros conocidos como Concejo de ancianos del fuego nuevo. De esta celebración Cherán fue sede en el año de 2001. El acto cívico que se celebra actualmente en Cherán es una réplica a la celebración.

En entrevista J. Merced carguero del ANP en Cherán dice:

De esta celebración, la comunidad de Cherán fue sede en el año de 2001, pero en los años posteriores a esa fecha, no se realizó un evento para recordar el ANP, mucho menos se escuchaba a profesores hablar en lengua purhépecha, como se vio hoy en la plaza. Este evento se retomó después del movimiento defensivo. (E-J. Merced, 23.02.17)

Desde el 2015 en Cherán se realiza un acto cívico cultural cada 1 de febrero la razón como ya se hizo mención, es un acuerdo entre autoridades del gobierno local y algunas escuelas. A este evento se ha sumado el carácter de bilingüe, sobre este aspecto el profesor Tsakapu/piedra dice:

Precisamente el motivo es comenzar a rescatar la lengua materna, se invitó a un profesor quien domina bien la lengua, con el fin de que sea bilingüe en purhépecha y en castellano ...los profesores que hablan purhépecha mayormente son pues de fuera...aquí es difícil encontrar un profesor que hable la lengua al 100%. (E-Tsakapu 01.02.17).

Como se observa, existe un interés para usar la lengua en eventos públicos como el ANP, para cumplir este propósito se busca un profesor bilingüe en muchos casos externo. Ante la situación que tiene el purhépecha en Cherán, es decir, se encuentra “seriamente en peligro” (UNESCO, 2013), usar la lengua en fechas especiales difícilmente cumple el

objetivo de rescatarla de esa situación de peligro. En mi observación durante el ANP, la lengua purhépecha se usó únicamente en la conducción del evento, y algunas actividades como la reseña histórica acerca del ANP. Como menciona el título de esta categoría la lengua ancestral se usa solo para eventos especiales.

Por otra parte, en el acto del ANP, el programa de actividades estuvo a cargo de escuelas de nivel inicial y preescolar, tanto profesores/as, niños, niñas, padres y madres de familia fueron quienes dieron vida a tal evento, no se observó la participación de otros niveles educativos como: secundaria o medio superior. A partir de mi observación, concluyo que las actividades relacionadas con el rescate de la lengua y la cultura purhépecha planteadas por las autoridades y los directores de las escuelas han sido delegadas solo a instituciones de nivel inicial y preescolar.

4.3.1 Uso el purhépecha para que no me entiendan

En Cherán, las autoridades deben contar con 6 características fundamentales, según el MEOGC:

1) Persona trabajadora, con reconocimiento de que provee los medios de subsistencia para su familia; 2) Ser una persona que se asume dentro de la identidad purhépecha; 3) Aquel que tenga experiencia en la lucha y resistencia cultural del pueblo Purhépecha; 4) Persona con autoridad moral que conoce las reglas de conducta social; 5) Persona que ha servido a las encomiendas de su barrio “sin deseo de poder y lucro”; 6) Persona con conocimientos intelectuales y prácticos sobre algún arte, oficio o saberes purhépecha. (MEOGC, 2011)

En ninguno de los apartados de ese documento se menciona si las autoridades deben ser hablantes de la lengua purhépecha. Sin embargo, después del movimiento, la estructura de *k'eris*, ha tenido características muy peculiares, por ejemplo, en el primer Concejo, 3 *k'eris* los abuelos Gabino Basilio Campos, Don Salvador y Trinidad Ramírez Tapia, eran bilingües.

El bilingüismo es la práctica de utilizar dos lenguas en cualquier contexto y las personas implicadas son bilingües (Appel y Muysken, 1996 pág. 11). Es la definición inicial, sin embargo, una de la definición que me parece más apropiada es la que sostienen Siguán

y Mackey (1989) donde menciona que el bilingüe “además de su primera lengua, tiene una competencia parecida en otra lengua y que es capaz de usar una u otra en cualquier circunstancia con parecida eficacia” (Siguán y Mackey, 1989, pág. 17).

El resto de las autoridades del primer concejo se caracterizó por ser solo bilingüe incipiente, tipo de bilingüismo donde “la competencia mínima en una segunda lengua”, por ejemplo, un turista que conozca algunas frases en purhépecha, es considerado bilingüe incipiente (Baker, 1997 pág. 34). En el segundo CMG, el rango etario de las autoridades oscila entre 40 a 70 años de edad, las autoridades de 65 años en adelante son quienes se identifican como bilingües.

Según Xate, las personas bilingües son “el *k’eri* Uakusi. ...la *k’eri* DS y la *k’eri* SF, aunque a ella se le complica un tanto...pero intenta hablar” (E-Xate 16.01.17). En entrevista con el profesor Uakusi, menciona “de vez en cuando es con el profesor B y el Profesor M con quien nos hablamos...sobre todo para contarnos chistes” (E- Uakusi, 19.01.17).

Ambas autoridades efectivamente son profesores, y actualmente son miembros del CMG. Sin embargo, durante mis observaciones con las autoridades no escuché que se usara la lengua purhépecha en momentos claves como los saludos, las charlas en pasillos de la casa comunal, entre las personas y los *K’eris*, discursos de las autoridades en eventos, fiestas, asambleas, etc. A partir de los chistes, se observa una recreación de la lengua, otra recreación más utilizada en las lenguas indígenas es la escritura y la literatura, sin embargo, en un contexto donde la lengua esta ante el inminente peligro por desaparecer, los chistes, ni la escritura no garantizan a la comunidad generar nuevos hablantes (Appel y Muysken, 1996).

En entrevista con la *k’eri* DS representante del barrio segundo, al tratar de preguntar sobre el uso de la lengua purhépecha específicamente en la atención a los hablantes, ella dice:

Si vienen personas que nos hablan en purhépecha, saludan en purhépecha...pues ahí tenemos que igual contestarles en purhépecha...muchas veces hablan para probarnos si nosotros también hablamos...a veces solo es el saludo en purhépecha y después todo es en español porque la mayoría de los viejitos son pues bilingües...así como hablan (purhépecha) también entienden castellano. (E- DS 23.02.17)

Se observa entonces que el uso de la lengua indígena es mínimo debido a que se recurre a la lengua de poder y prestigio: el español. Las condiciones cotidianas están privilegiadas por el español evitando un contacto de lenguas. Para analizar esta situación, Siguán y Mackey hablan de un factor sociopolítico en el contacto con otras lenguas:

Los distintos grupos lingüísticos están relacionados entre sí con complejas relaciones sociales, económicas y políticas, que en último término se traducen en relaciones de poder y de prestigio que a su vez repercuten sobre las funciones sociales que cumplen las lenguas respectivas y el prestigio que las acompaña. (Siguán y Mackey, 1986 pág. 45)

Bajo esta idea, el profesor Uakusi dice

Aquí con mi compañero B nos ponemos a hablar, pero hasta ahí, aquí dentro del Concejo Mayor (señala la silla de al lado) ...lamentablemente el purhépecha ya se dejó de hablar en la comunidad, tú estás observando que el purhépecha o la gente que habla es gente grande de 60 a 70 años en adelante. (E- Uakusi 19.01.17)

Hasta aquí podemos ver que la lengua purhépecha no se utiliza en la cotidianeidad dentro del CMG, esto genera percepciones en los habitantes y ocurre un señalamiento muy similar al que algunas autoridades realizan hacia los profesores que laboran en escuelas primarias de educación indígena bilingüe.

Desde la perspectiva del abuelo Abdías Duran de 90 años, “pues a mí se me hace que ninguno de ellos habla...porque no los he escuchado a ninguno” (E- A 20.01.17). En relación con lo anterior, otra mirada del abuelo Adres Ceja de 72 años dice:

Pues mire...es un gobierno indígena, pero lo malo es que no lo hablan, porque ellos se basan en los usos y costumbres de ahorita, pero los usos y costumbres ellos no lo conocen, porque en usos y costumbres tiene que ver mucho hablar tarasco...si no, cómo entiendes la *janhaskakua* (sabiduría de la experiencia) entonces cómo es la *jurámukua* (ordenanza). (E- AC 20.01.17)

Lo que refiere el segundo abuelo está centrado en cómo un gobierno basado en usos y costumbres administra la *janhaskakua* sin conocer lengua indígena y las razones para

entenderla. Es decir, parece un reclamo hacia las autoridades locales en el sentido a que deberían consultar a los abuelos, pero al mismo tiempo rescatar la lengua desde la función como autoridades indígenas. Se observa entonces que la lengua purhépecha no es el común denominador entre la comunidad, los discursos de las autoridades son en español; durante las 4 asambleas en las que pude asistir, ninguna persona realizó su discurso en purhépecha. Aquí la percepción del abuelo Abdías Duran cobra relevancia, pues en las asambleas acuden en su mayoría personas con un rango etario de entre 28 a 50 años de edad y una proporción menor de abuelos.

Hasta aquí, el número de miembros bilingües en el CMG está reducido a tres personas, dos hombres y una mujer. Existe un uso simbólico de la lengua purhépecha en saludos, las situaciones que no logré observar son eventos que ocurren fuera de la comunidad. El profesor Uakusĩ menciona que en algunas ocasiones donde generalmente usa la lengua con el *k'eri* B es con un fin “estratégico” que alude a situaciones con personas ajenas a la comunidad en situaciones concretas como “cuando salimos a las dependencias de gobierno a Morelia, a la Ciudad de México, si hay algo que no nos está pareciendo o alguna inconformidad, lo decimos en purhépecha” (E- Uakusĩ, 19.01.17).

Tales escenarios son frecuentes para las autoridades en su trabajo e involucramiento en reuniones de gestión frente a funcionarios del Gobierno Estatal y Federal. El propósito de usar la lengua purhépecha fuera de la comunidad es para mantener un código comunicativo que les permita mantener una privacidad, como el mismo profesor Uakusĩ menciona “cuando no queremos que nos entiendan ellos, pues lo hablamos en lengua purhépecha, le damos otro sentido y lo aplicamos así, y eso para nosotros eso es muy importante” (E- Uakusĩ, 19.01.17).

Ilustración 03. Letrero en la oficina del Concejo Mayor



Fuente: propia.

En la ilustración se aprecia la leyenda “pasa a registrarse y esperar su turno en el pasillo gracias. Preguntar antes de entrar ok” el texto confirma que la lengua hegemónica tiene un uso en espacios gubernamentales, sean estos indígenas o no.

DESUSOS DEL PURHÉPECHA

En este segundo apartado se muestran los hallazgos en torno al desplazamiento lingüístico del purhépecha y la interrupción intergeneracional de la transmisión de la lengua en Cherán bajo la categoría titulada: “Con el movimiento nos dimos cuenta que el purhépecha se está perdiendo”. Dentro de la sub categorías, la primera a) “A mí no me enseñaron purhépecha” se dedica a explicar la interrupción de la transmisión intergeneracional del purhépecha a partir de percepciones de jóvenes en la comunidad y autoridades del CMG. La segunda sub categoría b) “Ya *naidien* mero habla” se analiza la situación que la lengua indígena enfrenta con el español y la condición inminente a desaparecer junto con sus hablantes puesto que son principalmente adultos mayores de edad avanzada. Como última sub categoría, c) “Desuso de viejos en Cherán” encuentra que los adultos mayores abuelos y abuelas se perciben aislados de la vida política y de las iniciativas que proponen rescatar el purhépecha.

4.4 CON EL MOVIMIENTO NOS DIMOS CUENTA QUE EL PURHÉPECHA SE ESTÁ PERDIENDO

Antes del movimiento, no era evidente que las autoridades y la comunidad estuviesen interesadas en generar acciones para al rescate del purhépecha, me refiero a la creación de proyectos como los cursos de lengua purhepcha (Ver, pág.128). Hoy en el discurso existe una motivación por establecer un contacto con la lengua purhépecha. La iniciativa de murales con léxico en purhépecha ha sido motivada desde posicionamientos basados en revertir la situación y la etnicidad sobre todo de autoridades jóvenes como el caso de Tsitsiki/Flor⁹⁷ de 29 años “Nos dimos cuenta que la lengua se está perdiendo...tratamos de hacer algo para al menos estar acordándonos de que aquí se habla purhépecha” (E-Tsitsiki, 10.02.17). El CJ ha influido en la puesta en marcha de iniciativas, pese al desplazamiento lingüístico (Luykx, 1998 pág. 199), es decir, a pesar de las funciones que la lengua purhépecha ha cedido al español en medio de las condiciones históricas sociolingüísticas, sociopolíticas y demográficas que ha transitado en la política de su castellanización.

Existe el propósito de visibilizar la lengua purhépecha y revertir la condición sociolingüística que hoy la amenaza por parte de sectores específicos como las autoridades sobre todo jóvenes. La raíz de esta motivación es una autoafirmación. Estos son cambios evidentes a partir del movimiento, existe una necesidad de mostrar la lengua, la cultura y la identidad, motivado por una reflexión personal, pero, además, por factores externos como los visitantes a la comunidad.

4.4.1 A mí no me enseñaron purhépecha

La ruptura intergeneracional de la transmisión de la lengua ocurrió en dos generaciones anteriores, es decir, en los padres y abuelos de los jóvenes de entre 15 a 29 años, en algunos casos, la madre es bilingüe, mientras que, en otros sistemas familiares, ambos padres solo hablan español. Xate dice “mi madre sí conservó la lengua a pesar de

⁹⁷ Seudónimo

que mis abuelos no le querían enseñar, ella se aferró...en la generación de los hijos difícilmente a nosotras nos enseñó...mi padre no es hablante, sin embargo, logró aprenderla” (Xate 16.01.17). En el caso de Xirangua, él refiere que su madre habla la lengua, sin embargo, para lograr aprenderla necesita poder escribirla, veamos: “mi mamá lo habla, pero pues ella me puede decir muchas palabras en purhépecha, pero no voy a saber cómo se escriben, no le voy a entender” (Xirangua 24.01.17).

Figura 4. Ruptura de la transmisión intergeneracional del purhépecha.



Fuente: elaboración propia

En un análisis de la figura anterior, ubico la ruptura intergeneracional de la transmisión del purhépecha en la generación de abuelos y progenitores de los jóvenes en Cherán. Esta misma situación ocurre con adolescentes de 12 años que integran la orquesta sinfónica de Cherán, por lo que puede ser un común denominador en otras familias.

En la actualidad, todas las lenguas indígenas sin distinción alguna se encuentran en peligro, puesto que las lenguas hegemónicas suman más hablantes y las indígenas y minorizadas restan hablantes. De acuerdo con la escala de estabilidad de las lenguas basada en la transmisión intergeneracional de la UNESCO, el purhépecha en Cherán se encuentra en el grado 2, denominado “seriamente en peligro” (UNESCO, 2013), porque la lengua solamente es usada por la generación de abuelos hacia arriba. La importancia de la transmisión intergeneracional en la familia es porque permite usar y mantener una lengua.

Además de la interrupción en la transmisión intergeneracional, el desplazamiento lingüístico es visible en Cherán puesto que el purhépecha ha perdido uso en la familia entre abuelos e hijos y las generaciones de nietos. Por otro lado, en espacios como la escuela, la asamblea se usa español. El desplazamiento lingüístico ocurre cuando “la sustitución que una comunidad genera para abandonar su lengua en beneficio de otra” (Fasold, 1996 pág. 321).

En relación con lo anterior, otra autoridad PC menciona:

Miré, yo tuve la fortuna como la mayoría de la comunidad de formarnos en el seno de la familia con nuestros abuelos. Entonces mi abuela y mi abuelo poco nos platicaban en español y si nos platicaban en español, le metían unas o algunas palabras entre el purhépecha. Entonces eso me dio a mí la fortuna de entender, yo casi entiendo un 70% o más bien un 80% de lo que se habla cuando oigo hablar uno de aquí, cuando oigo hablar uno de fuera, finalmente tiene otras modificaciones...tampoco hubo como la orientación ni tampoco la exigencia de decir pues ‘sabes qué, tú tienes que enseñar a hablar en purhépecha’, por eso es que no hablo totalmente, por eso es que yo no lo hablo como yo quisiera. Sí lo entiendo, pero eso es lo que se me permitió. (E- PC 27.02.17)

Como observamos, el testimonio hace referencia a la ruptura intergeneracional de la transmisión de la lengua purhépecha. Como se mostró con las autoridades del CJ, esto se generó en la etapa de crianza de los padres. Es decir, que en la mayoría de los casos, los abuelos no transmitieron la lengua a sus hijos. Sin embargo, el cuidado de los nietos y la convivencia en la familia extensa permitió que en algunos casos emerja un bilingüismo incipiente.

4.4.2 Ya *naidien* mero habla

“He escuchado hablar en purhépecha allá lejos...no sé si sepas donde es Cruziro ahí hay mucha gente campesina...en Cherán, lo que es el centro, no he escuchado...yo digo que la gente del centro es la que más dinero tenía, por eso viven en el centro la gente de Cruziro es la más pobre de Cherán, la que casi no ha ido a la escuela” (Yahir/Chaos 21.02.17).

En el mundo hay 295 países (293 Estados menos el Vaticano y Palestina) y 7000 lenguas, muy pocas de las lenguas conocidas poseen un país por sí mismas. Las lenguas en su mayoría no son ni de gobierno ni de educación o comercio ni menos responden a la comunicación más amplia, por lo que varias de ellas viven amenazadas (Hinton, 2001). En general, la situación que se vive es de desplazamiento de las lenguas hegemónicas hacia las minorizadas, este factor genera la pérdida o aún más de extinción de lenguas.

El título de este apartado lo generé a partir del punto de vista de los abuelos en Cherán, quienes ya no se ven, ellos ya son pocos, ya se perciben como “*naiden*”⁹⁸. La vitalidad de una lengua depende de sus hablantes y del uso que hagan de ella dentro y fuera del hogar (Baker, 1997) de ello depende si se transmite o no de una generación a la siguiente (Fishman 1995).

El concepto de vitalidad lingüística es difícil de definir, además de los 9 criterios para evaluar la vitalidad de una lengua de la UNESCO (2013), retomo otro aporte a raíz de un estudio sobre el Mapudungun en Santiago de Chile donde surgen 9 factores (Lagos, 2005):

1. La exclusividad de una lengua (uso de una variedad lingüística).
2. Las necesidades personales de los hablantes.
3. Las características sociopolíticas de la relación entre los grupos dominantes y dominados (contacto de lenguas).
4. El status del grupo y la lengua que habla, en el marco de la sociedad global.
5. La importancia demográfica del grupo dentro de la sociedad mayor.
6. El apoyo institucional, ya sea propio o externo, con el que cuenta la lengua para efectos de su reproducción y desarrollo.
7. El grado de estandarización.
8. Los procesos migratorios.
9. Los procesos de industrialización y los cambios económicos.

⁹⁸ En el castellano que se habla en Cherán se usa: *naiden- nadie, enveces-a veces, ansina- así y otras*, de manera frecuente.

Desde la perspectiva de los hablantes de la lengua en la comunidad, Don Rodolfo, Sebastián menciona “de plano ¡se perdió pues ya! el tarasco en Cherán”. El abandono total o parcial de una lengua a raíz del desplazamiento lingüístico genera el deterioro de la lengua o la muerte, para que una lengua sobreviva debe continuar siendo hablada (Meliá, 2003, pág. 22).

Otras percepciones de hablantes del purhépecha giran en torno a la situación que vive el purhépecha en Cherán; Don Juan Macías Cucue expresa:

Yo ya gente nueva así yo ya no he oído... ya no encuentras nada, ¡ya no! nosotros sí nos hablamos tarasco, pero aquí, entre puro viejito, puro de la misma edad que...pero así a otra gente que veas ¡ya no! yo no he escuchado. (E- Juan Macías, 19.01.17)

El abuelo hace referencia que el resto de la comunidad dejó de hablar su propia lengua o la lengua minoritaria para adoptar la lengua mayoritaria como medio habitual de comunicación y de pensamiento (Appel y Muysken 1996). Según la Unesco, el grado 2 de vitalidad explica que la lengua purhépecha en Cherán está seriamente en peligro “sólo la generación de los abuelos y los más ancianos habla la lengua; si bien en la generación de los padres a veces todavía se entiende la lengua, por lo general no se utiliza para dirigirse a los hijos, ni entre las personas de esa generación” (UNESCO, 2013).

En cifras, la cantidad de población de 5 años y más que hablaba una lengua indígena en Cherán fue disminuyendo; para el año 2000, “se registraron 4,969 personas, para el 2005 fueron 4,421 y para el 2010 disminuyó a 4,310” (PMDC, gestión 2012-2015). La presente investigación no encontró un conteo acerca de los adultos mayores, quienes serían, a la vez, las personas bilingües⁹⁹. El segundo informe de gobierno comunal, el programa del gobierno federal denominado “65 y más”¹⁰⁰ registra un total de 1,124 abuelos y abuelas beneficiarios en Cherán.

⁹⁹ Organizaciones como *Soñadores en Acción* están interesadas por el tema sociolingüístico en Cherán y se han propuesto la elaboración de un diagnóstico lingüístico al menos en la cabecera municipal.

¹⁰⁰ Atiende a nivel nacional a las personas adultas mayores de 65 años en adelante, otorgando apoyos económicos, los cuales constan de un total de \$ 1,160 pesos cada dos meses. Otro programa denominado; *Sí Alimenta*, registró en 2017 un total de 450 familias donde viven adultos mayores de 65 años en adelante.

En relación a cuál es el papel del *k'eri jánáskaticha* en torno a los abuelos y abuelas bilingües. Una autoridad, expresa:

Lamentablemente el purhépecha ya se dejó de hablar en la comunidad, tú estás observando que el purhépecha, que la gente grande es la que habla de 60 a 70 años en adelante, porque de 50 años hacia abajo mucha gente ya no lo entiende, esa es la triste realidad y sí es importante que a través de alguien se vuelva a impulsar, nosotros tenemos una propuesta educativa que en la administración pasada se elaboró. (E- Uakusĩ, 19.01.17)

La propuesta que la autoridad hace mención es el PECK, proyecto descrito en el apartado de contexto (ver pág. 77). El PECK propone el rescate de la lengua y posibilita a los abuelos/abuelas para ser guías en el aprendizaje de la lengua purhépecha colaborando estrechamente con autoridades, profesores, padres, madres de familia y estudiantes.

Sin embargo, el proyecto no ha tenido tal poder de convocatoria esencialmente porque desde esta investigación se expone la percepción de los abuelos y abuelas quienes no se sienten partícipes en el desarrollo del PECK y las políticas gubernamentales que tienen alguna relación con la educación y el rescate de la lengua.

En 2014 Beto Colin¹⁰¹ estudió las condiciones de la educación en las escuelas de Cherán y el desarrollo del PECK en la primera administración del CMG. A partir de su investigación desde la óptica antropológica analiza el aspecto educativo y sostiene que el PECK, sufre de una desarticulación entre gobierno y escuela y concluye que el proyecto tiene “pocas posibilidades de llevarse a la praxis”, el investigador insiste que el mayor trabajo que está pendiente por hacerse entre autoridades y comunidad es el “consenso de formas y modos de trabajo” donde estén incluidos todos y todas quienes han asumido un compromiso por la comunidad como autoridades y quienes tienen el poder de decisión al interior de las instituciones como: el barrio, la fogata, la escuela, la familia, etc.

¹⁰¹ Alberto es un joven antropólogo que además de realizar su investigación en la comunidad, es defensor de los pueblos y los movimientos indígenas. En Cherán realizó una serie de foros de análisis durante el quinto aniversario del movimiento.

4.4.3 Desuso de viejos en Cherán

“¿Dónde quedaron aquellos valores? En aquel tiempo todavía uno encontraba a su padrino y le besaba la mano, los compadres se saludaban, se daban la de mano, o sea todo era una maravilla, tanto desorden como hay ahora, nosotros vivimos una infancia pues a lo mejor de repente era muy bonito, porque era más tranquila, pero de repente había esa discriminación que vivimos nosotros como niños que hablan purhépecha” (Enedino 19.01.17).

El epígrafe anterior es de una de las autoridades del CMG, el título de este sub apartado evoca al respeto que quizá desde la perspectiva de uno de los abuelos de Cherán se ha perdido o se está perdiendo.

En el caso de Cherán, la muerte de los abuelos significa la muerte de los hablantes y con ellos se deja de usar la lengua “una lengua se extingue cuando ya no tiene hablantes nativos, utilizadores que la aprendan desde el principio de su vida en el medio familiar y social, y a los que este aprendizaje confiere lo que puede llamar una competencia nativa” (Hagége 2002 pág. 78). Esto quiere decir que, si los hablantes del purhépecha son principalmente personas de edad avanzada, existe el riesgo a que la lengua desaparezca con ellos. Una forma en que los abuelos en Cherán mantienen en uso el purhépecha es a partir de las intenciones con la comunidad de habla, es decir entre “viejos” (E- A.D. 19.01.17).

Al respecto, en el PMDC dice “Cherán...apuesta por la continuidad de una administración basada en nuestra forma de vivir, de usos y costumbres, modos que nos legaron nuestros abuelos y que significa colaboración, ética, honestidad, transparencia, respeto y dignidad” (PMDC,2015-2018, pág. 3). Sin embargo, en la realidad como se observa en el apartado anterior, los adultos mayores se perciben minorizados en espacios claves, por ejemplo, las asambleas. El abuelo Abdías Duran del barrio de *Arhukutini*, dice:

Mire, en esas asambleas que estás mencionando tú, la mera verdad, ahí no permiten viejos, ahí quieren pura juventud mano, o sea que al viejo no lo toman en cuenta porque creen que el viejo no tiene ninguna “experiencia”, seguramente creen ellos que estando en el poder, ellos creen que son los más superiores, pero están equivocados, porque, entonces ¿quiénes conocen de la *jurámukua* y la *jánáskakua*? son los viejos, pero ellos no toman en cuenta eso. (E- AD, 19.01.17)

La percepción denota que los abuelos y abuelas están aislados, ellos perciben que las generaciones más jóvenes no los toman en cuenta a pesar de ser quienes conocen y hablan la lengua purhépecha en Cherán.

Desde la perspectiva del *tatá huandari* que en Cherán es la persona da consejo en los casamientos (matrimonio), Don Ramiro es conocido como *huandari*, desde su percepción las bodas ahora son modernas, ya no requieren de sus servicios. La presencia del *huandari* durante la boda y el compadrazgo¹⁰² en Cherán es cada vez menos usada (E-06.01.17). La situación del desuso del *huandari* y la percepción de abuelo Abdías nos brindan un panorama en torno al desplazamiento social que tienen actualmente los abuelos y abuelas en Cherán, lo que significa que las interacciones entre los adultos mayores y las nuevas generaciones se deterioren, más aún si la comunidad plantea rescatar la lengua y los saberes locales, creo que los abuelos son una pieza clave en este proceso.

En otros contextos culturales de México se analizan situaciones similares en relación a los adultos mayores y la función social que cumplen en el rescate de las lenguas indígenas. El caso de la boda indígena en San Buenaventura Nealtican, Puebla, México (Valencia, 2018) donde a partir de la boda, los abuelos y abuelas mantienen en uso la lengua náhuatl un espacio que donde los abuelos socializan saberes locales con las generaciones más jóvenes de la comunidad, sin embargo, al igual que en Cherán los hablantes son de edad avanzada por esta razón la lengua está en peligro a desaparecer. Otro estudio relacionado, es el realizado en Milpa alta una de las 16 delegaciones de la Ciudad de México, en este escenario los hablantes de náhuatl usan la lengua indígena no propiamente con las personas, dialogan en náhuatl con los animales domésticos, debido a que no existen más hablantes (Del Valle, 2018).

Los mencionados estudios comparten un énfasis similar al de los abuelos en Cherán, en ese sentido, la visión del respeto hacia los usos y costumbres y la propia lengua

¹⁰² En Cherán se le denomina compadrazgo a un ritual donde las personas se hacen compadres para describir de manera breve la familia del novio y la novia constituyen una red de parentesco a partir de su unión.

purhépecha propuestos en el PMDC no están siendo enaltecidos puesto que son sectores que socialmente no son tomados en cuenta a pesar de saber que con ellos y ellas puede desaparecer la lengua. No olvidemos que Cherán estableció las bases ideológicas del gobierno que reivindica políticamente la cultura y los valores purhépecha (ver pág. 76).

LENGUA E IDENTIDAD

En este apartado se encuentra solamente una categoría titulada “Ahora ya quieren ser de Cherán” a partir de la cual se encontró que el contexto de Cherán después del movimiento social establece algunos cambios graduales en la autoafirmación y la pertenencia a la comunidad.

La categoría está integrada por 2 ramificaciones. La primera sub categoría a) “Ahora soy comunero” donde se analizan los factores internos como la etnicidad para determinar asumir o negar el origen étnico. La segunda sub categoría b) “Purhépecha a medias” reúne algunos casos donde existe una relación simbólica entre la lengua indígena y la pertenencia étnica en la autoafirmación. Para algunos habitantes de Cherán la lengua construye completamente la identidad indígena. Lo interesante de esta reflexión son las posibilidades de afirmarse como purhépecha sin lengua.

4.5 AHORA YA QUIEREN SER DE CHERÁN

“Antes nadie quería ser de Cherán, pasa el ¡boom! Todos son de Cherán”
Francisco Rosas, 27.01.17.

“Hijo de la, pues podría decir que sí, de palabra sí me considero indígena y sí me considero purhépecha ¿no? pero para serlo y tal vez para que yo diga de esa manera pues, soy purhépecha o de orígenes indígenas, yo siento que me falta mucho por aprender” Luis Giovanni Fabian, 24.01.17.

El movimiento social trastocó aspectos psicosociales en la autoafirmación de algunos habitantes, como menciona el título. Después del movimiento, el contexto politizado en Cherán genera una serie de discursos simbólicos en torno a la etnicidad y un cambio en la autoafirmación.

Bajo la percepción de intelectuales locales¹⁰³, el profesor P'ukuri/pino¹⁰⁴ percibe que en un tiempo atrás era más evidente entre los jóvenes y niños negar la pertenencia a la comunidad, “en otro tiempo...por ejemplo, en la ciudad dicen no yo soy de Zamora, soy de Paracho, soy de Uruapan, pero no querían ser de Cherán” (E-P'ukuri, 27.01.17). El valor del ser de ciudad y ser de una comunidad implica una serie de factores, como el tránsito a estatus social más aceptable, la ideología psicológica hacia lo rural y urbano. El profesor P'ukuri, relata una experiencia personal ocurrida 5 años atrás al movimiento:

En una ocasión, fuimos a Tancítaro, íbamos a escalar el pico de Tancítaro. Entre los que fuimos estaba Francisco Huaroco y otros cuates. Pero yo recuerdo a uno de los que iba ahí, y, por cierto, te voy a revelar el nombre, era C., sobrino del respetable Dr. Ireneo Rojas Hernández. Entonces un señor cuando llegamos ahí, cerquitas de Tancítaro, nos pregunta: ¡Oigan! y ¿De dónde son ustedes muchachos? Antes que otros abrieran la boca, C. dijo, ¡somos de Paracho!, así dijo él, ¡somos de Paracho! y nosotros nos quedamos así, como unos mudos, nadie dijo nada...y bueno era la ¡carrilla del día! (la burla de todos), con C. el de Paracho. (E-P'ukuri, 27.01.17)

Como se nota en la anécdota del grupo de amigos, continuamente por el temor a ser cuestionados, estereotipados, discriminados algunos en la comunidad omitieron intencionalmente el origen, el resto nunca hizo un esfuerzo por defender la pertenencia y desmentir la afirmación.

En contraparte, se percibe un cambio en algunos habitantes para asumir la pertenencia a la comunidad, bajo la idea del mismo profesor comenta “a raíz del movimiento existe una actitud interesante y es más notorio en los jóvenes, que en otros sectores debido a que están en constante movilidad de la comunidad a otras comunidades y a las urbes” (E-P'ukuri, 27.01.17) esta “actitud” como él menciona tiene que ver con un cambio en algunas personas, continuando con el punto de vista, refiere “parece que se da el movimiento y como que los chavos de Cherán, digo son de Cherán ya y quieren ser de Cherán...quieren saber

¹⁰³ Llamo intelectuales locales porque son personas que además de su profesión se desarrollan como investigadores, P'ukuri por ejemplo, estudia aspectos relacionados con la autoafirmación y participación política de los jóvenes y señoritas en Cherán en el desarrollo del movimiento.

¹⁰⁴ Seudónimo.

purhépecha” (E- P’ukuri, 27.01.17). Asumir el origen étnico en el contexto mexicano no es una situación común puesto que existen una serie de fenómenos sociales como la discriminación. La negación del origen purhépecha recae en la figura socialmente construida hacia el indio, rodeada de racismo, prejuicios, ideologías, estigmatizaciones étnicas generadas a partir de la colonia. Esto implica una serie de factores sociales que incluso son factores que limitan el uso de las lenguas indígenas en espacios públicos y privados (trabajo, escuela, familia, comunidad) recurriendo al uso del español como lengua hegemónica.

A partir del movimiento social, se han generado condiciones sociales a nivel local para inclusive presumir el origen étnico, entre esas condiciones existen factores internos como la propia etnicidad y externos como el reconocimiento de otros hacia la comunidad.

Los factores internos giran en torno a la imagen pública que tiene Cherán y su movimiento social debido a que es un referente de reivindicación indígena que tiene a la expectativa a la región inclusive otras comunidades¹⁰⁵ pretenden seguir el mismo proceso motivados por el alcance que ha tenido el desarrollo del movimiento respecto a la autonomía específicamente sobre el ejercicio de la libre determinación¹⁰⁶.

Cherán, como pionero en este proceso, tiene un lugar preponderante en una pirámide simbólica. Estas condiciones ofrecen un valor agregado simbólicamente a la etnicidad cheranense. Lo que ha provocado una etnogénesis en algunos habitantes, sobre todo, quienes son militantes del movimiento.

4.5.1 Ahora soy comunero

Se percibe que en algunos casos la autoafirmación a ser de Cherán está motivada por otros factores sociales, entre ellos al menos se evidencia la presión de otros para asumir la pertenencia. En ese sentido Xate dice “algunos simplemente no se habían preguntado qué onda con ellos, a dónde pertenecen, pero, por ejemplo, ha pasado que gente que son

¹⁰⁵ El pueblo de Cherán le enseña a mexicanos cómo luchar contra crimen y abuso: Open Democracy

¹⁰⁶ Cherán: cinco años inventando lo imposible. En prensa: <https://desinformemonos.org/cheran-cinco-anos-inventando-lo-imposible/>

cercanos, a ellos les empieza a preguntar mucho sobre Cherán” (Xate 16.01.17). Las preguntas acerca del lugar de origen por parte de amigos o personas de la ciudad establecen una condición para asumir la pertenencia. La imagen pública de la comunidad hacia el exterior, es un factor que motiva a lagunos asumir la autoafirmación.

Desde una perspectiva de personas externas a la comunidad, se percibe que la imagen pública de Cherán genera otras motivaciones no solo de simpatía con el desarrollo del movimiento, si no puede ir más allá: en una charla durante un viaje a Morelia, dialogué con un par de estudiantes de doctorado, sin mencionar mi origen en la comunidad, uno de ellos dice “yo voy hacer mi investigación acá...todos cuentan maravillas de Cherán y pues ya está de moda, decir ah mira, yo estoy en Cherán, muy acá de la mano del movimiento” (C. campo 03.03.17). La relevancia de la autodeterminación de Cherán ha convertido a la comunidad en un destino de académicos, investigadores y activistas de todas partes del país inclusive del mundo¹⁰⁷, esta fama para algunos ha sido la motivación para reivindicar la adscripción a la comunidad.

Hasta aquí mi pretensión es dar a conocer en qué condiciones, en algunos casos, la autoafirmación tiene cambios a partir del movimiento social de Cherán. A continuación, se presenta una serie de hallazgos en relación a la existencia de cuestionamientos de los propios habitantes en torno a ser purhépecha y no hablar la lengua. Esta reflexión es motivada también a partir del movimiento con la reivindicación del término comunero o comunera, como una membresía a la comunidad, que desde la perspectiva de P’ukuri “de un tiempo para acá, todo mundo en Cherán se siente comunero, ya es una moda que es como ponerse la camisa de comunero cuando realmente no se sabe que es lo que significa o quién es un comunero” (C. campo 03.03.17).

¹⁰⁷ Solo en mi trabajo de campo, conocí al menos a una persona/investigador de las siguientes naciones de Chile, Suecia, Italia, España. En años posteriores antes de viajar a Bolivia, conocí a investigadores norteamericanos, holandeses, chilenos, alemanes, japoneses, venezolanos, canadienses, israelitas.

4.5.2 Purhépecha a medias

En algunos casos, la autoafirmación de ser de Cherán se ha consolidado a partir del movimiento social. Las preguntas ¿Qué relación se establece entre la autoafirmación y la lengua purhépecha en Cherán? ¿Cuál es el rol que tiene la lengua en la identidad a partir del movimiento? Si bien se observan cambios en la autoafirmación motivados por la etnogénesis, la lengua ha sido replanteada en las políticas de la comunidad. Bajo esta serie de interrogantes comienzo por establecer algunos puntos en base a las percepciones de los habitantes.

Ser de Cherán y ser indígena: la perspectiva de origen étnico actualmente está vinculada a la territorialidad, al espacio geográfico, más que a la lengua, a la cultura, pero en medio de este espacio llamado territorio, existen contrastes importantes como Xirangua, dice:

Sí me considero indígena y sí me considero purhépecha, pero para ser purhépecha, tal vez para que yo diga de esa manera pues soy purhépecha o de orígenes indígenas, yo siento que me falta mucho por aprender aun...seguir generando relación con la comunidad...yo siento que para que yo pueda definirme como purhépecha, me hacen falta bastantes cosas, por ejemplo: la vida en el campo, yo nunca tuve contacto con el campo...mis padres, ellos siempre fueron comerciantes...y no es que tengas que dedicarte prácticamente al campo, pero para ser indígena, sí mínimo tienes que tener el conocimiento básico. (E- Xirangua 24.01.17)

Se percibe en el testimonio del joven que sentirse indígena y purhépecha tiene dos aspectos diferentes, existe una idea a lo rural como sinónimo de origen indígena lo cual actualmente ha cambiado puesto que los pueblos indígenas se concentran y cada vez con mayor fuerza en las ciudades, por la migración del campo a la ciudad. Por otra parte, se percibe una autoafirmación inacabada, es decir, que se construye desde el tiempo-espacio y las relaciones constantes con la comunidad. En esa idea, la identidad purhépecha desde el caso de Cherán se atribuye a partir de la relación con los demás y no desde la lengua indígena.

Históricamente ser indígena en México cobró sentido a partir de la puesta en escena y la institucionalización del concepto durante la década de los cuarenta, luego de la realización del Primer Congreso Indigenista Interamericano (1941) en Pátzcuaro, Michoacán (Aguirre, 1957; Ballesteros y Ulloa 1961). Por esta razón, no es lo mismo ser indígena actualmente que hace al menos 6 décadas atrás. El panorama ha tenido transformaciones a nivel de desarrollo. Bajo el mismo testimonio, entendemos otro nivel de descripción la identidad.

Ser de Cherán sí lo sé, es un orgullo ¿no? para mí es como un impacto personal de motivación ¿no? para mí, el pueblo de Cherán me motiva...antes quizá no, pero una vez que llegué acá (culminar la universidad) y empecé a trabajar con la comunidad (2015) y con los compañeros, es también como esa fuerza de que me siento más orgulloso de ser de aquí y de que, aparte, me da esa constante adrenalina de estar haciendo algo y digo, como que si soy de Cherán. (E- Xirangua 24.01.17)

La ciudadanía cheranense desde la percepción de Xirangua se construye socialmente mediante el intercambio de relaciones con los habitantes, los procesos sociales y la política. Desde aquí la militancia al movimiento social y la militancia al pueblo pueden ser dos aspectos basados en la etnicidad local que han tenido efectos en la autoafirmación.

Ulrike Keyser Ohrt, antropóloga de origen alemán que vive en la comunidad desde hace más de 30 años analiza otros elementos durante la entrevista personal:

Yo no estoy segura que todo el mundo lo entiende igual, por supuesto no va a ser así, pero sí sería interesante que esto ya tiene algún efecto sobre la población. Y sí, en sus acciones y en otras áreas se refleja eso que hay una nueva conciencia sobre qué es ser cheranense o qué es ser purhépecha o purhépecha cheranense, no sé qué sería primero. Si eso está restringido a esos espacios o a estos momentos y ¿ahí se queda? porque pues son como escenificaciones que no tienen un origen claro aquí pero no sé qué tanto se identifican con eso. A mí se me hace más etnogénesis que rescate ese tipo de cosas, porque mira, en los casi 30 años que tengo aquí, tú tienes 29 años creo y yo no había visto algo así. (E- U. Keyser, 21.02.17)

Existen cambios en la autoafirmación de algunos habitantes, la cual no está restringida al dominio de la lengua purhépecha. Se ha construido socialmente otra

posibilidad de ser de Cherán motivando la etnicidad purhépecha. Bajo esta idea, se teje otra percepción de una de las autoridades del Concejo de los Asuntos Civiles, ella dice:

La lengua purhépecha para mí, pues yo digo que es nuestra esencia, es lo que nos falta como persona, bueno a mí como persona de Cherán es lo que me falta, es lo que me falta profundizar y reconocer, primero quién soy yo de ser purhépecha, porque yo les digo, a los demás yo soy purhépecha pero a medias porque no lo hablo, hay palabras que sí las entiendo y a veces trato de decirlas y no pues, no las digo tal cual pero trato, pero es lo que yo digo es muy importante porque es la esencia realmente, es una esencia de Cherán y de todo lo que está pasando y con este detallito que nos falta yo creo que ya fuéramos un poquito más purhépecha. (E-Tsitiski, 10.02.17)

Se observa un rol simbólico de la lengua indígena en la autoafirmación como purhépecha. Hay una mirada hacia la ausencia de un elemento que ahora se considera parte de una etnicidad, para completar la autoafirmación y la posición política de ser purhépecha. En ese sentido, se percibe una brecha imaginaria que llegue a consolidar la purhépecheidad (concepto propio), término que me atrevo a construir para explicar la interacción con la lengua y la identidad.

Otro punto de vista, P'ukuri dice:

Yo digo que no existe una Ley de Moisés que diga, aquél que cumpla estos diez puntos o mandamientos es el purhépecha perfecto... frente ese dilema de si es o no purhépecha actualmente existe una balanza bien dividida entre los que sí hablan y los que ya no hablan purhépecha... nosotros mismos estamos diciendo tú ya no vales o tú vales menos, porque ya no lo hablas purhépecha. (E-P'ukuri, 27.01.17).

En la purhépecheidad de Cherán, existen presiones sociales periféricas que pueden ejercer fuerzas subjetivas en la construcción de la autoafirmación.

El uso de la lengua purhépecha está motivado por factores internos y externos a la comunidad, la etnicidad permitió que se empleara la lengua simbólicamente a partir de escritos que se inmiscuyeron en iniciativas de las autoridades, por ejemplo, las palabras por evento. La función que cumple la lengua purhépecha en Cherán actualmente está impregnada de un uso escrito a partir de palabras que han generado acciones y reacciones e

ideologías lingüísticas de los habitantes, además de supuestos sociales que giran en torno a qué es ser purhépecha en Cherán.

Una de estas reacciones más importantes se ubica al nivel de la utilidad de la lengua purhépecha para las nuevas generaciones. En Cherán a partir del movimiento se promovió un imaginario de una personalidad purhépecha. Aquí en Cherán la purhépecheidad tiene que ver con una reconstrucción de modos de vida y visiones entre la membresía al territorio indígena y la posibilidad de recuperar, hablar y usar la lengua desplazada, así como reapropiar la identidad étnica. La purhépecheidad es ese conjunto de tensiones y reivindicaciones en la genesis de una personalidad que refleja una búsqueda de pertenencia motivada por otros factores como la pérdida cultural, los contrastes ideológicos y la presión social. Fasold, (1996 pág. 54) destaca dos aspectos de la lengua en la sociedad, el que aplica en Cherán es “la lengua como relación identitaria de grupo o individual” y no “la lengua como medio de comunicación habitual”. En esa idea, aparece en Cherán una militancia por la lengua ue está sumando nuevas reflexiones, planteando desafíos de trasladar la etnogénesis a una serie de acciones prácticas, por ejemplo los cursos de lengua purhépecha (ver pág.128) que hacen posible formalizar la recuperación de una lengua que hasta ahora tiene roles ideológicos, así como políticos e identitarios.

En Cherán, después del movimiento social del 15 de abril de 2011 se ha reanudado un discurso sobre la adscripción simbólica de la ciudadanía cheranense, así como otras posibilidades de colaborar por una concientización interesada en generar un impacto en el rescate de elementos culturales e identitarios.

Las acciones e iniciativas aquí analizadas dependen en mucho de los protagonistas, es decir de las personas que están detrás de ellas, gracias a la etnicidad y la forma de organización actual en Cherán que han tomado rumbos novedosos, desde abajo. Sin embargo, la dirección y la constancia que se les continúe depositando se apreciará en mejor medida reflejada en los impactos que logren tener en la tarea de rescatar la lengua purhépecha.

QUE DIFÍCIL ES HACER EDUCACIÓN PROPIA

En este apartado, se presentan los hallazgos sobre el PECK. Se encontraron percepciones hacia las limitaciones existentes más que aspectos de la implementación y sus logros. Se construye la categoría “Nadie agarra el toro por los cuernos”, aquí se habla de la situación obstaculizada que tiene el PECK, las tensiones que han surgido en su implementación, así como la ausencia de interés de la comunidad en general para replantear la enseñanza de la lengua dentro del espacio escolar bajo un proyecto generado a la par de un movimiento social. La primera sub categoría a) “Se busca un maestro con ganas de trabajar”, aquí se hace evidente la necesidad de contar con cierto tipo de perfiles para incursionar y ejecutar el proyecto en materia educativa. En la segunda sub categoría b) “Se busca maestro purhépecha” se analiza la relación entre ser profesor y ser hablante de la lengua indígena en Cherán. Frente a tal búsqueda del perfil perfecto, se muestran distintos cambios de personal que desestabilizan las estructuras de gobierno destinadas a velar por el PECK y su fortalecimiento.

En la tercera sub categoría c) “Podemos sin la ayuda de nadie” se encontró que existe una desarticulación entre el PECK y la participación de intelectuales locales que tiene la intención de fortalecer el desarrollo de políticas encaminadas a rescate cultural.

4.6 NADIE AGARRA EL TORO POR LOS CUERNOS

“Cherán tiene la oportunidad de generar sus propios contenidos educativos...fuera de los libros tenemos un libro que se llama territorio, asamblea, fiesta, adultos mayores” (E-P’ukuri, 27.01.17).

En una de las charlas virtuales previas a mi visita a Cherán, el profesor P’ukuri dice que el PECK se ha quedado “obstaculizado por muchas situaciones, entre ellas, la voluntad política” (E-P’ukuri, 08.11.16). Decido llamar esta categoría relacionada “Nadie agarra el toro por los cuernos” porque es la frase que usa una autoridad del CM al conversar en torno a cómo la etnogénesis tiene un impacto en la educación, así como el avance que ha tenido el PECK en relación con el rescate de la lengua.

En esta misma idea, encontré a partir de la revisión documental que el PMDC dice en repetidas ocasiones el restablecimiento de una educación pertinente a las necesidades que tiene la comunidad, concretamente en el PMDC en el apartado de “principales problemas comunitarios y estrategias para superarlos” se hace mención que existe una serie de problemáticas en la comunidad, en las cuales se contempla al aspecto educativo, de manera textual dice:

Otro problema por demás sensible, señalado como de alta prioridad como los descritos al momento con base en nuestro esquema de jerarquización, resulta la pérdida de una educación con sentido comunitario, con pleno respeto y reafirmación de nuestro ser indígenas purhépechas en el México actual. Es un problema que en nuestra opinión deberá ser, en algún momento no muy lejano de la historia, revisado a nivel nacional y contestarnos si efectivamente la educación que ofrecemos a nuestra población es forjadora de identidad y de sujetos reflexivos y críticos sobre su papel y responsabilidad como parte de la comunidad nacional. En este punto, **nuestra comunidad ha decidido tomar con toda seriedad la deficiente condición que guarda la educación en nuestro contexto particular.** Han sido muchos años de malas decisiones que han hecho de la educación comunitaria, una educación alejada de nuestra apuesta como pueblo, como comunidad. (PMDC, 2012-2015 pág. 11-12, las negritas son mías para resaltar)

Sin embargo, al indagar el avance que ha tenido el PECK, inmediatamente las autoridades entrevistadas ofrecen detalles de las limitaciones que se han presentado. Las limitaciones principales se exponen en líneas siguientes (ver pág. 115).

Revisando el PECK (ver pág.78), es un proyecto que “no ha sido finalizado” puesto que ha surgido en momentos de efervescencia política donde el desarrollo del movimiento social y el interés de algunos se manifestó en construir un proyecto que posibilite a la comunidad hacer un uso contra hegemónico de la educación.

Como primera parte de hallazgos del avance del PECK y sus propósitos y acciones encaminadas al rescate y enseñanza de la lengua purhépecha, se percibe un abandono y una resignación en continuar la implementación de tal proyecto, debido a que se observa que las autoridades enuncian distintas limitaciones importantes, aquí presento una opinión:

Desgraciadamente la gente que tenemos en este espacio (yo le pregunté ¿cuál espacio?), lo que sería la CE, no tiene conocimiento de la lengua purhépecha, y si, se les ha dificultado este aspecto y también acercarse a las escuelas, y allá (en las escuelas) los maestros ponen sus peros porque no están de acuerdo con el purhépecha. También quienes van a ofertarles esta propuesta, tampoco saben (Comisión de Educación y profesores) cómo llegar a plantear en proyecto y explicar la forma en que se debe aplicar con cada uno de los grupos. Por otro parte, de la gente que sabe y que habla (purhépecha) no se quiere integrar al proyecto, y en cada uno de los barrios sí tenemos gente que sí puede ayudar en darle continuidad a esa propuesta educativa, pero realmente no quieren aportarle a la comunidad, ahora en las mismas escuelas entre los profes está esa resistencia al proyecto y en ocasiones hasta al mismo sistema de gobierno que se tiene en la comunidad. (E- Uakusĩ 19.01.17)

Se percibe además que no se ha ejercido la responsabilidad de la comunidad para encausar el PECK puesto que la asamblea como espacio de discusión y acuerdos permite vigilar la gestión en torno al aspecto administrativo de la operatividad del gobierno comunal y de todos los programas y proyectos que se ejecuten en la comunidad. La autoridad percibe que el PECK está frente a una pared de limitaciones. Desde esta realidad, un padre de familia dice:

El proyecto educativo no se habla en las asambleas...es como una caja que no debe abrirse...ese proyecto desde lo que yo más sé pues simplemente o no se realiza, o no se conoce, nadie sabe bien a quién le corresponde echarlo a andar, al menos yo como comunero no sé si les toca a los maestros, a los keris o a quienes. Desde luego que hay cosas por debajo y razones que desde las escuelas los profes se hagan de la vista gorda...si digamos el proyecto ya comenzará, el maestro debería trabajar más horas en la escuela y ¿quién está dispuesto a trabajar más horas? nadie verdad...ahora seamos realistas a ver cuántos maestros verdaderamente saben hablar en purhépecha...la mera verdad ninguno, ningunos de los que yo conozco, por ahí si, tal vez, algún maestro viejito que ya está jubilado, pero ya no es lo mismo yo digo. (E-J. 22.02.17)

El padre de familia aborda temas importantes como la posibilidad de trabajar de manera coordinada en el PECK (escuela- autoridades-profesores-padres y madres de familia). Al mismo tiempo que hace observaciones, hace mención de las capacidades que tienen las autoridades a cargo del PECK. Entre otras cosas, es relevante la observación hacia la realidad de los pocos profesores bilingües, el contexto de la entrevista se dio en una escuela bilingüe del sistema de educación indígena.

Evidentemente el PECK no ha sido implementado cabalmente, puesto que no ha fortalecido la posible revitalización de la lengua purhépecha y los elementos culturales que se propuso articular desde la escuela y comunidad mediante la adaptación del PECK al currículo oficial (ver Tabla. Diseño del PECK para el aprendizaje del purhépecha pág. 80). La percepción del padre de familia antes citado menciona también la existencia de oposición con la cual se enfrentan el PECK al tratarse de una propuesta emanada desde la propia comunidad. Caso contrario, pocos se oponen a realizar y seguir educando mediante el currículo oficial y los ejes que determina el Estado. Sin embargo, surgen distintos desencuentros aun entre mismas autoridades y sectores de la comunidad ante la posibilidad de implementar una educación propia como medio que permita revitalizar la cultura y la lengua.

Desde otra percepción, una de las autoridades que integran del Concejo de los Asuntos Civiles dice:

Lo que se pretende hasta ahorita es rescatar el proyecto, bueno hay un proyecto del rescate de la lengua purhépecha y se quería dar seguimiento del primer concejo que ya se había hecho (creación del PECK) y en este segundo concejo se hiciera como que ya mas y se hiciera un poquito como, pues ya que se pusiera en práctica por que ya está el proyecto realmente y ahora que se llevará a cabo entre todas las escuelas...realmente yo digo ¿qué nos cuesta echarlo andar?. (E-Tsitsiki 10.12.17)

Ante esa percepción se evidencia que no existe una puesta en práctica como tal, se auto restringe la capacidad de las autoridades para implementar políticas propias que ahora pese a su existencia deben ser rescatadas.

El PECK comparte en algunos aspectos la situación de EIB en Cherán, es decir está presente en teroria, pero ausente en las aulas. Por esta razón, es un proyecto que depende de cada escuela, pero al mismo tiempo de cada profesor.

El PECK es un proyecto gestado posterior al establecimiento del primer gobierno comunal en medio de discursos de etnicidad y defensa del territorio. La EIB, por su parte es un proyecto educativo con base en demandas de los pueblos indígenas en Latinoamérica en

donde se ha planteado un cambio en la educación hegemónica que tenga énfasis en las epistemologías de los pueblos indígenas (Mosonyi y Gonzales, 1975 pág. 308).

En el caso de México la EIB está sostenida por el Estado y ha tenido históricamente en su contra una política educativa asimilacionista y monoculturalizante (Bertely y González, 2003) que ha permeado a la educación escolarizada en las comunidades indígenas, bajo esa concepción la escuela sigue resistiéndose exitosamente a su interculturalización. (Dietz 2003 pág. 166).

La implementación de una EIB en México no ha tenido el éxito planteado, como mencionan (Dietz y Mateos, 2011) De este panorama nacional, la comunidad de Cherán no ha quedado fuera de esa esfera, debido a que a más de 50 años de la implementación, primero de la Educación Bicultural BI y después de la EIB, es evidente que la lengua indígena no se ha revitalizado por que las generaciones más jóvenes no hablan la lengua purhépecha como lo analizamos en el apartado dedicado a los “Desusos del purhépecha” (ver pág.97) .

En cuanto a la situación del PEKC, en primer lugar, se percibe que está tanto en el olvido de las autoridades y las asambleas lo que ha generado un mayor desinterés por abonar a desarrollo PECK. Bajo esa condición de olvido emergen otras iniciativas. En el trabajo de campo, acudí a visitar un proyecto denominado; escuela comunitaria, el cual se realiza en las instalaciones de una casa particular que además sirve como comedor comunitario cercas del panteón municipal. La escuela comunitaria sesiona los días sábados, “día en que los niños no acuden a la escuela”, la iniciativa en palabras de su fundadora tiene en fin de “educar dejando atrás el egoísmo, la discriminación y los malos valores que a veces aprendemos hasta en la escuela” (E-F, 28.02.17) desde la perspectiva de la joven que dirige la escuela comunitaria, este espacio se considera autónomo puesto que no se tiene la intervención del gobierno comunal, otro aspecto por demás relevante es que la pedagogía de la institución es “aprender haciendo”. Este tipo de iniciativas parece ser una alternativa de quienes buscan ejercer una educación propia.

En segundo lugar, la Comisión de Educación sufrió del 2015 a la fecha constantes de autoridades, cambios motivados con la búsqueda incansable y a como dé lugar de un perfil que logre salvar el proyecto, este punto lo trataré a mayor detalle en el apartado “Se busca maestro con ganas de trabajar” (ver pág. 119).

En tercer lugar, actualmente el PECK no tiene un número considerable de habitantes que se adhieran al proyecto, al menos eso se hizo visible en el trabajo de campo. Dentro de los talleres para la elaboración del proyecto en 2012 se contó con la participación de un número reducido de habitantes en comparación con la participación con el número de habitantes que participaron en el desarrollo y establecimiento del gobierno por usos y costumbres. Desde ese marco comparativo se percibe que una de las tareas principales de Cherán está centrada en el desarrollo del aspecto político centrado en fortalecer la estructura gubernamental que al final no tiene impulsos claros hacia el tema de trabajar por una educación propia.

4.6.1 Se busca maestro con ganas de trabajar

“El concejo de los asuntos civiles es el único concejo que ha sufrido más cambios y porque a veces realmente se está pidiendo el perfil de un maestro” (E-Imelda, 10.02.17).

Durante el trabajo de campo, algunas autoridades mencionan “debe ser un maestro” aludiendo a una membresía como único perfil necesario para administrar las funciones de la Comisión de Educación y del PECK. Otra característica que se menciona es que, además de ser profesor, “debe saber hablar la lengua purhépecha”. En relación al primer deseo, es necesario decir lo que sostiene Álvaro Bello (2004 pág. 45): “con diferencias más o menos importantes, según el país y los procesos nacionales operados, la mayor parte de los grupos étnicos de América Latina fueron etnizados en coincidencia con la construcción del Estado nacional”. El indio común y corriente no podría gestionar política desde el Estado afortunadamente, esa etapa ya transcurrió y ahora existe una inteligencia indígena (Dietz,

1999)¹⁰⁸, que puede dar solución a sus propias problemáticas y establecer relaciones con el Estado rompiendo las cadenas del indigenismo.

En entrevista con las autoridades del Concejo de los Asuntos Civiles, se mencionan una serie de sucesos, pero sobre todo, destaca el número alto de cambios de la autoridad responsable a cargo de esta comisión “para educación tendría que ser una maestra o maestro y sobre todo que hable la lengua purhépecha” (E-Tsitsiki , 10.02.17). Este perfil existe en la comunidad, sobre todo en profesores jubilados, sin embargo, aunque han sido convocados en las fogatas y las asambleas, se percibe una ausencia y un “desinterés” como menciona en su entrevista el de otra autoridad (E- Uakusi 19.01.17).

Antes de la llegada de la actual titular, existía un profesor con las características anheladas (era profesor y hablaba purhépecha), sin embargo, ocurrieron una serie de sucesos:

En el segundo barrio se eligió al maestro Galdino S., él estuvo un tiempo como responsable y por cuestiones personales, él maestro no pudo quedarse...después estuvo Doña Luz (quien no es profesora) pero no la dejaron porque tampoco tenía el perfil de educación (no tenía estudios superiores), entonces el profesor iba estar como en apoyo con Doña Luz...entonces como él no podía estar con ella dijeron él va estar con Juanita...el profesor Galdino S...estuvo nomás de dos meses y a mediados de octubre, él se salió por que buscaba su jubilación y según no le habían dado el permiso de dejar su escuela. (E-Tsitsiki ,10.02.17)

En relación con lo anterior, se percibe a primera vista que los constantes cambios en la Comisión de Educación se debieron a una razón esencial, la búsqueda de un profesor bilingüe, que cuente con la disponibilidad de tiempo y el permiso de la Secretaria de Educación Pública (SEP) avalado por el Sindicato gremial CENTE o SENTE, con el fin de lograr un permiso laboral por motivos personales que le posibiliten ausentarse de las funciones docentes para ocupar un cargo como servidor público en Cherán. En segundo lugar, se observa que la figura del profesor puede estar predeterminada como única y exclusiva para asumir cargos públicos relacionados con el ámbito educativo y cultural de

¹⁰⁸ Originalmente dice “inteligencia purhépecha”.

esta manera se genera una dependencia que puede incluso determinar la membresía, de a quien se elige o se rechaza.

En Cherán se observa un imaginario social que gira en torno a qué tipo de perfiles son indispensables para implementar la enseñanza de la lengua purhépecha y la ejecución del PECK. Esta percepción está sustentada en el nivel de escolarización que tengan las personas que puedan ocupar el cargo de la Comisión de Educación. Esta situación deja fuera aparentemente a quienes no son profesores o más allá, a quienes no tienen estudios de nivel superior, me refiero, por ejemplo, a miembros de la comunidad sabios y sabias que han construido saberes empíricamente por decirlo de alguna manera.

Esta exclusión simbólica pudiese ser resultado de la cultura escolar indigenista entendiendo que es más importante el estudio que la capacidad para asumir responsabilidades comunales. Se observa entonces una “subordinación” del conocimiento indígena frente al oficial de la escuela (Bello, 2004 pág. 45). No es nada nuevo que culturalmente los profesores o “maestros” como se les nombra en Cherán y algunos otros pueblos tienen una posición privilegiada puesto que son “quienes tienen estudio” como popularmente se dice en Cherán. Los profesores o maestros han tenido un mayor involucramiento en la política e interés en asumir puestos de toma de decisión (Calderón, 2004).

No es por demás importante decir que los profesores han tenido una participación política alta desde el inicio del movimiento, como evidencia existió un número elevado de profesores que ocuparon las distintas direcciones de la administración pasada, el mismo PECK se generó bajo la tutela de la profesora Gloria Macías Cucue y el Profesor Sergio quienes fungieron como autoridades de la Comisión de Educación (2012-2015).

Pese a la insistencia “debe ser un profesor” según el MEOGC en ningún apartado del documento¹⁰⁹ se menciona un perfil requerido para tal órgano gubernamental, es decir no se menciona que debiese ser un profesor o profesora.

4.6.2 Se busca maestro purhépecha

La relación entre ser profesor y ser hablante de la lengua purhépecha no goza de ser un común denominador al menos en Cherán. No encontré registros de cuántos profesores en Cherán estén adscritos al sistema de educación indígena bilingüe y tampoco se sabe a ciencia cierta si, quienes pertenecen hablan la lengua purhépecha. Una autoridad de la comunidad hace referencia al respecto “un factor que nos puede afectar en la implementación del proyecto es que no hablan purhépecha ninguno de los maestros, los maestros de Cherán no hablan purhépecha y a veces no se quieren acomplejar más la situación en ser maestros bilingües, simplemente no hablan y ya así de simple” (E-Tsitsiki, 10.02.17). La posibilidad de recuperar la lengua a través del PECK más allá de las pocas probabilidades de llevarlo a su aplicación tiene limitaciones fundamentales, una de ellas es la falta de profesores bilingües. Otro testimonio paradigmático es el de una autoridad:

...aquí tenemos escuelas de nivel de educación indígena y no tenemos el dato preciso de cuántos profesores entienden y hablan el purhépecha, pero deberían ser todos, porque una de las principales normas que establecen de educación indígena que los maestros deben saber hablar el idioma purhépecha y aplicar con sus alumnos diariamente, ¡Pero no lo hacen!, ¡cuando ellos mismos son indígenas!, o ¿por qué desconocen? Yo no sé ¿cómo ingresaron al sistema de educación indígena cuando no saben purhépecha? entonces eso también es algo desfavorable para nuestras comunidades. (E-Uakusi ,19.01.17)

En relación a lo anterior, la enseñanza del purhépecha en las escuelas bilingües de Cherán, no propician nuevos hablantes, en palabras del abuelo Rodolfo Sebastián “de plano, ¡se perdió pues ya!...yo, ya gente nueva así, yo ya no he oído, ¿a no?...¡no! nadie por aquí, yo creo que no enseñan”. El abuelo corrobora el grado de desplazamiento en las

¹⁰⁹ Ver: “funciones y atribuciones” de “*Jarhójperakua* - Concejo de Administración de los Programas Sociales, Económicos y Culturales” (MEOGC, 2011).

generaciones más jóvenes a partir de la única forma que puede determinar la existencia de niños bilingües, es decir, a partir de su observación y la oralidad. El infiere que se ha perdido su lengua (E- Rodolfo S. 19.01.17).

La importancia de la Comisión de Educación radica en las funciones y atribuciones que se le han encomendado bajo la creación del gobierno comunal desde el primer gobierno por usos y costumbres en 2012. Actualmente el trabajo está parcialmente ejecutado, pues el documento menciona que las autoridades a cargo deben realizar una gestión educativa dentro de las escuelas locales de nivel básico. En el inciso que cito a continuación, se lee una de las funciones principales: “Elaborar, gestionar y dirigir los modelos y programas de Educación Indígena, Intercultural y Plurilingüe en todos los niveles y; vigilar las escuelas públicas y las particulares, tomando empeño para que en sus respectivas circunscripciones asistan a las escuelas todos los niños, jóvenes y adultos” (MEOGC, 2011).

En ese sentido si hacemos el análisis con los resultados y las percepciones que emergieron con la investigación, esta función está alejada de la realidad, no se percibe una práctica que conlleve a la comunidad de Cherán a tomar la educación en sus manos.

4.6.3 Podemos sin la ayuda de nadie

En relación a las percepciones hacia el funcionamiento de la Comisión de Educación, se presenta este apartado que agrupa opiniones y observaciones en torno al funcionamiento de las autoridades de esta estructura de gobierno. Además de las percepciones, el título del apartado es a raíz de algunas miradas de la comunidad en relación a qué se podría hacer para consolidar las políticas que giran en torno al PECK, especialmente las que tienen relación con los hallazgos de la investigación.

De entrada, existe un respaldo a manera de marco institucional que habilita el ejercicio de esfuerzos encaminados al rescate cultural. En base al MEOGC se menciona: “en todos los niveles, públicos y particulares” donde tiene un lugar preponderante la enseñanza de la lengua, la cultura y los saberes locales tengan la oportunidad de aliarse a

los contenidos del currículo base, así como la articulación con la comunidad, es decir más allá de las aulas. En otro de los incisos del MEOGC se menciona que el concejo puede “Elaborar, gestionar y dirigir los programas para el desarrollo de la lengua purhépecha, otras lenguas indígenas y extranjeras.”. Otros incisos el documento refiere: “Elaborar, gestionar y dirigir los programas para el desarrollo de la historia, filosofía, artes, saberes y conocimientos tradicionales de la cultura purhépecha” así como “Elaborar, gestionar y dirigir el uso de los medios de comunicación para la difusión y desarrollo de la cultura purhépecha.” (MEOGC, 2011 pág. 27).

A primera vista, las atribuciones mencionadas en el MEOGC se ubican más allá de los muros de las escuelas, por tanto, la figura de un profesor a cargo puede no ser la pieza faltante del rompecabezas. De acuerdo con Juriata/sol (seudónimo), menciona que más allá de ser una Comisión de Educación, en su labor real pareciera tener otros quehaceres:

Es la comisión de eventos especiales, puesto que no ha asumido sus tareas en materia purhépecha ni en cualquiera de sus ámbitos, ha sido el concejo que se encarga de organizar cada acto cívico...el que se encarga de organizar cada celebración en la sala de juntas o en la plaza o en aquellos eventos que quizá no salen por iniciativa propia, si no que ya están establecidos o por iniciativa de alguna persona externa, algún investigador, alguna institución educativa pero no por iniciativa de ellos. (E- Juriata, 02.02.17)

Durante mi observación en el trabajo de campo, registré que las autoridades de la Comisión de Educación apoyan en tareas de logística, en el caso concreto del año nuevo purhépecha y DILM, el papel central del evento en Cherán lo asumieron las profesoras de educación indígena de los niveles inicial y preescolar, en ningún momento las autoridades de la comisión hicieron uso de la palabra (C. de campo 01.02.17). El libro Conociendo y Reconociendo el Territorio (Castilleja, Manrique y Argueta, 2013)¹¹⁰ se elaboró en 2011 mediante talleres con niños y niñas, jóvenes de la comunidad bajo la colaboración del

¹¹⁰ La doctora Aida Castilleja es investigadora del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), dirigió el proyecto del libro bajo la contratación de Espacio para la Cultura Ambiental (ECA), una asociación civil de jóvenes dedicados al trabajo de temas ambientales con sede en la ciudad de Morelia, el doctor Arturo Argueta Villamar es investigador de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Concejo de Bienes Comunales (2012-2015) presidido por Josué Velázquez Velázquez. Aquí la Comisión de Educación de la pasada administración no figura directamente en el trabajo ni tampoco en la publicación de tal material. Recientemente se realizó la traducción del mismo libro a la lengua purhépecha¹¹¹ este libro es resultado de algunos trabajos emergentes de proyectos externos aprobados por el Concejo Mayor.

De nueva cuenta, retomo el punto de Juriata, puesto que analiza el papel que puede tener la sociedad civil ante las limitaciones que se tienen en la comunidad en torno al trabajo para rescatar la lengua purhépecha, el testimonio dice:

Si ellos no lo están haciendo, la chamba nos toca a nosotros...pero necesitamos los recursos materiales y dinero... yo lo veo a partir de soñadores en acción y a través de las escuelas con las que nos hemos involucrado donde hasta ahora la mayoría de los directivos que es con las personas que nos dirigimos, pues han respondido a nuestras actividades y más de uno de los profesores nos transmitió su sentir hacia la Comisión de Educación y su mal funcionamiento... que en teoría es a quien le toca esta tarea y que está dentro de su ámbito de atribuciones. (E- Juriata, 02.02.17)

La versión de Juriata surge a partir de actividades recientes que han desarrollado en algunas instituciones educativas en la comunidad, las cuales están enmarcadas en su objetivo, Juriata explica “es la educación...pero la educación más allá de las aulas entendida con sentido social” (E- Juriata 02.02.17). La asociación tiene bajo sus próximos trabajos realizar “un diagnóstico de la lengua purhépecha en Cherán”. El papel de los habitantes de Cherán en el tema educativo puede generar procesos de participación social que logre acuerdos y trabajo en torno al tema.

Bajo este mismo tenor, el profesor P’ukuri dice que la Comisión de Educación tiene limitaciones importantes “les falta mucho por hacer en el tema educativo...creo que las autoridades le están debiendo y también los profesores le debemos a Cherán en el tema educativo...yo creo que estaba mejor antes y te voy a decir porqué” (E- P’ukuri, 27.01.17).

¹¹¹ Además del libro, existe una Lotería en purhépecha realizada por Betsy Torres y Yunuen Torres, originarias de Cherán. *Juchari Echerio* es la versión del mismo libro en lengua purhépecha, la traducción estuvo a cargo del profesor Catarino Custodio Romero y el Dr. Pedro Márquez Joaquín oriundo de Cheranastico e investigador del Colegio de Michoacán A.C.

Bajo esta idea, el profesor P'ukuri argumenta que antes de la existencia de los concejos de gobierno por usos y costumbres, las autoridades municipales se reunían con un grupo de habitantes para establecer un diálogo y conformar la agenda cultural anual. El profesor explica a detalle la dinámica empleada "...la regiduría de cultura de ese entonces simplemente nos invitaba a quienes nos gusta andar metidos en esos argüendes (asuntos) de cosas culturales..." (E- P'ukuri, 27.01.17). Se observa entonces que las autoridades concentraban a un grupo de personas relacionadas con aspectos culturales locales.

Siguiendo con la cita, "...nos llamaban a esas reuniones y pues eran reuniones de buena voluntad (es decir, no había un pago), ahí el propósito era discutir qué hacer en el aspecto cultural para la comunidad, ahí opinábamos, oye falta esto, ponle esto, quítale esto, puede ser mejor esto, una y otra vez se tomaban decisiones..." (E- P'ukuri, 27.01.17). Las reuniones eran espacios de análisis de la viabilidad de la agenda de trabajo por la cultura.

A partir de las recomendaciones del grupo, las autoridades tomaban decisiones en materia cultural, poco a poco, este grupo se encargó de organizar eventos culturales y adquieren una capacidad de decisión y orientación a las autoridades. Siguiendo la referencia "ese grupito de personas se encargaba de diseñar el programa cultural del aniversario de elevación a municipio de Cherán...organizaba también los grupos que iban a venir, las bandas, los grupos musicales, las danzas...además dialogaba las novedades que podrían incluirse como el teatro y los voladores de Papantla y cosas así que las autoridades vieron con buenos ojos" (E- P'ukuri, 27.01.17). El grupo logró colaboraciones exitosas con las autoridades, "se formó incluso un concejo de personas para analizar la viabilidad de la construcción de la casa de la cultura aquí en Cherán...ese grupito de personas lo integraron Ulrike K., Juan R., Elías S., Tere G., al profesor Trinidad T., Francisco H., Ariel P., José M., a quienes nos llegó la invitación a colaborar...quizá pues porque éramos a lo mejor como dijo alguien...éramos, los intelectualoides de Cherán..." (E- P'ukuri, 27.01.17). Aquí el grupo de intelectuales locales no incluyó el tema lingüístico ni educativo como parte de sus objetivos, sin embargo, en apariencia resulta una estrategia de co-participación de un

grupo autónomo de personas quienes trabajaron en apoyo a las autoridades mediante un asesoramiento.

La propuesta de integrar un grupo de asesores para restablecer el funcionamiento de la Comisión de Educación ha sido socializada entre las autoridades, sin embargo, el profesor P'ukuri percibe ciertas actitudes:

Yo le he sugerido a T. porque T., el hijo de la maestra N., es el encargado de la casa de la cultura. Le dije oye pues, rescata esa parte de poder solicitar el involucramiento de figuras en la comunidad, ¡mira! de verdad no te cuesta nada, o no sé pues a lo mejor que nos invites un agua o un refresco y a veces ni agua, pero lo hacemos con gusto, somos de acción y, desde luego, debes buscar gente que le gusta. Si yo quiero que alguien me apoye en el campo, pues buscaré a un conocedor del campo y en la cultura o la lengua, pues es igual. Mira pues, bueno, eso creo que no prosperó, no tomaron en cuenta mi propuesta y la situación sigue y ha seguido un rol demasiado, así como autoritario o de protagonismo, no sé cómo lo vea él como autoridad, pero yo tristemente lo veo de esa manera. (E-P'ukuri, 27.01.17)

Existen observaciones en torno al funcionamiento de la Comisión de Educación, esta situación de discordancia ya había sido detectada por el estudio de Colin (2014) durante el primer concejo de gobierno comunal, administración donde se gestó el PECK. La situación observada a partir de esta investigación no dista en mucho. Desde otra mirada, investigadores de la talla de Bruno Baronnet también hacían esta observación frente a la comunidad durante el 5to. aniversario del movimiento, en 2015: “Ahora bien...las autoridades deben sentirse capaces de reorientar la educación, las madres y los padres de familia también deben sentirse capaces de reorientar a los docentes” (Baronnet, 2017 pág. 67). Bajo la idea de “reorientar” la capacidad que tienen las autoridades involucradas en el tema del rescate de la lengua purhépecha, quedan tareas pendientes. La única forma de lograr la inclusión es aceptar que, en un gobierno basado en la voluntad del pueblo, el pueblo debe permanecer cerca de sus autoridades y las autoridades cerca de las necesidades de la comunidad con una apertura amplia a las propuestas e iniciativas novedosas.

MOTIVADOS POR APRENDER PURHÉPECHA

Encontramos en la comunidad 2 iniciativas para la enseñanza del purhépecha y en base a cada espacio se establecieron 2 categorías, la primera categoría se llama “Curiosos por el purhépecha” la cual agrupa 5 sub categorías. La segunda categoría se llama “Ingles por purhépecha” la cual agrupa 8 sub categorías.

4.7 CURIOSOS POR EL PURHÉPECHA

Encontramos un curso de purhépecha, los participantes son algunos habitantes y personas externas a la comunidad curiosos por aprender la lengua indígena. La primera sub categoría “Primero lo primero: las reglas gramaticales” está dedicada a analizar el gramaticalismo preponderante que existe en la enseñanza de la lengua. En la segunda sub categoría “El libro como profesor sustituto” se analiza el uso de libros para ofrecer la clase aquí el libro es un fetiche del saber desplazando a la oralidad y la praxis durante la enseñanza de la lengua. La tercer sub categoría “Así se debe pronunciar” dedicada a la insistencia para pronunciar de manera correcta en la lengua meta. La cuarta sub categoría “Suenan algo chistoso el purhépecha” ofrece un breve análisis hacia la tendencia que existe en ridiculizar la lengua indígena durante su enseñanza. La quinta y última sub categoría “Pizcas de purhépecha” se percibe una parcelación de la lengua para su enseñanza.

4.7.1 Inglés por purhépecha

A partir de un curso de purhépecha en una escuela de Cherán se muestran los fines implícitos para promocionar la enseñanza de la lengua. La primera sub categoría se llama “Motivados por salvar otra asignatura” se encontró que una de las razones para que los estudiantes asistan al curso de purhépecha es para salvar la asignatura de inglés. En la segunda sub categoría “Padres y madres desinteresados” se encontró que los progenitores tienen poco acompañamiento en este curso de purhépecha. La tercer sub categoría “las 20 palabras de cajón” se encuentra la tendencia a la memorización de palabras como recursos de aprendizaje de contenidos y uso de la lengua. La cuarta sub categoría “Solo unas gotas

de cultura” analiza la relación entre el uso de elementos de la cultura de manera parcelada en la enseñanza del purhépecha. La quinta sub categoría “ansiedad y competencia” muestra la estrategia que emplea el profesor para evaluar el conocimiento de la lengua purhépecha durante las clases. La sexta sub categoría “evaluación sin justicia” muestra los parámetros utilizados en la evaluación de la asignatura de lengua indígena en el contexto escolar de educación indígena bilingüe. La séptima sub categoría “Ni se usan los libros en purhépecha” analiza el poco uso que tienen los materiales escritos en la lengua purhépecha dentro de la escuela. La octava y última sub categoría “libros al basurero” muestra el paradigmático destino que tienen los libros de texto gratuitos de purhépecha en una escuela indígena bilingüe.

4.7.2 Un curso de p’urhépecha

Inauguro este apartado haciendo una descripción acerca del espacio. Es el primer taller¹¹² que se realiza en la sala de juntas de la casa comunal, un espacio enigmático, puesto que ahí se han acordado tácticamente los pasos de la autonomía de Cherán. La expectativa de una de las participantes es, “hasta que a alguien se le ocurrió la idea de hacer un taller de purhépecha, el simple hecho de decir curso significa una construcción entre todos...ahora es fuera de la escuela, eso es otro merito más importante” (E- MA 24.02.17). La sala de juntas se encuentra en lo que se ha renombrado *Juramukuarhu* se acerca de decir el lugar donde están los que mandan, el sitio se localiza en el mismo edificio donde se encuentran las autoridades y estratégicamente es parte del primer cuadro de la comunidad. El espacio cuenta con una capacidad para al menos 100 personas, cuenta con buena iluminación, mobiliario como sillas, pero no con pizarrón, desde ahí ya existe un desafío.

Otros elementos que hacen una sincronía de motivaciones visuales, es un mural titulado “*Tsirani*” que se acerca a decir “hacer conciencia o despertar, reinventar”, esta obra es de Luis Giovanni Fabian, artista gráfico local. En toda la sala se percibe un olor a

¹¹² Primer taller despues del movimiento en ese recinto.

resistencia social, tensiones y discusiones de asamblea que entran en juego con los 4 colores de la bandera purhépecha¹¹³, todo este paisaje se creó posterior al movimiento social.

Participantes

El curso se dio a conocer dos semanas antes al sábado 25.02.17 a través de afiches colocados en el tablero de avisos de la plaza. El afiche dice “¿te gustaría tomar un curso para aprender nuestra lengua purhépecha? ¡ha llegado el momento! Continuemos con el fortalecimiento de nuestra cultura, con ello va incluida nuestra lengua”. El mismo afiche se difundió bajo formato digital por medio de Facebook mediante el perfil oficial del Concejo Mayor. Los participantes que registré el sábado 25.02.17 fueron 18 en total de ellos 5 hombres y 13 mujeres, de los cuales, 4 son externos a la comunidad, 2 hombres, uno es Víctor, investigador oriundo de Oaxaca, Cesar de Jalisco; de las 2 mujeres, una es Teresa de Veracruz, quien realiza proyectos en torno a la solución de conflictos y cultura de la paz promovidas por organizaciones jesuitas, la última es Evangelina, investigadora quien además coordinadora de un proyecto de diplomados sobre gobernabilidad local y economía social del Instituto Tecnológico Superior de Occidente (ITESO). La edad de los participantes oscila entre los 20 a 35 años de edad, la ocupación de los mismos es diversa: va desde estudiante de nivel superior, profesores, trabajadores del gobierno de Cherán, investigadores. No observé la asistencia de abuelos, abuelas, se encontraban dos niñas y un niño con algún parentesco los adultos presentes. Quien está a cargo de impartir el curso es *Jipan/paloma*¹¹⁴ originaria de Cherán de aproximadamente 50 años.

¹¹³ Verde, morado, azul y amarillo. Cada color representa a cada una de las regiones purhépecha.

¹¹⁴ Seudónimo

Gestión del curso

La apertura de talleres de lengua purhépecha está plasmada en las líneas de acción del PMDC 2015-2018¹¹⁵, específicamente en la página 17, dentro del apartado de la Línea IV, menciona “Fortalecer la identidad cultural y luchar por la justicia social”. El gobierno se ha planteado la creación de espacios para el rescate de la lengua bajo la premisa siguiente: “Implementar talleres de lengua purhépecha” teniendo la meta de un taller por año, con su prolongación hasta el 2018, sin embargo, este es el primer curso realizado en la sala de juntas. En otro apartado del PMDC, versa el compromiso por el rescate cultural:

Nuestra cultura es la expresión de una identidad cultural como pueblo originario que se niega a ser borrada de la historia, que se sobrepone al epistemicidio al que se ha orillado a los pueblos no occidentales... hoy, en medio de la crisis, aun se procura rescatar las raíces y reconstituírnos como pueblo originario... Hoy es responsabilidad de nosotros como sujetos históricos recuperar valores de nuestra cosmogonía. (PMDC 2015-2018 pág. 17)

La posibilidad de revitalizar la lengua en Cherán depende de los hablantes. López (2009) concibe la idea de que son las comunidades quienes asumen la decisión de mantener una lengua o abandonarla para únicamente usar la hegemónica. De esta primera sesión analizo los siguientes aspectos registrados en mi cuaderno de campo, aclarando que no tuve la oportunidad de seguir como observador. Como lo relato en mis anotaciones “el curso se llevará a cabo el día 27.02.17, la siguiente sesión será el 4 de marzo día en que retorno a Bolivia” (C. de campo 25.02.17).

4.7.3 Primero lo primero: las reglas gramaticales

En general durante la enseñanza de la lengua purhépecha encontramos una pedagogía repleta de explicaciones y recordatorios del uso de reglas gramaticales que aluden a la cultura escolar con la cual tenemos un contacto cercano durante nuestra escolarización.

¹¹⁵ El documento está disponible en la página del Periódico Oficial www.michoacan.gob.mx/noticias/p-oficial. También puede solicitarse por correo electrónico periodicooficial@michoacan.gob.mx

Primero lo primero es una analogía que hago al escuchar las explicaciones iniciales que la facilitadora realiza.

En en la tabla 11 (ver pág.133) podemos identificar al menos 3 temas gramaticales, vocales, verbos, pronombres, el objetivo es en esencia que los participantes identifiquen las reglas gramaticales y memoricen las propiedades que tiene el purhépecha por medio de la repetición. La facilitadora (F) para ejemplificar las reglas gramaticales, recurre a palabras y frases en purhépecha. Los participantes (P) están concentrados en la escritura. Se omite una de las particularidades más esenciales de las lenguas (todas indígenas y no indígenas), la oralidad por encima del proceso de escritura (C. de campo 27.02.17). No se trata de un ejercicio para reforzar el contenido, puesto que no existe una oportunidad para que los participantes usen la lengua en un diálogo.

4.7.4 El libro como profesor sustituto

Las explicaciones que realiza la facilitadora provienen de un libro. La facilitadora es hablante del purhépecha y se esperaría mayor énfasis en el aspecto oral. Las explicaciones terminan en el papelógrafo. Optamos por darle a la lengua indígena una representatividad escrita, bajo la concepción de que es la forma más apropiada para fomentar la atención y el desarrollo de nuevos conocimientos, así mismo replicamos la forma en cómo aprendemos en la escuela. A pesar de que no existía un pizarrón en la sala comunal hacemos lo posible para conseguir una superficie (papelógrafo) para representar el contenido (C. de campo 27.02.17).

En el momento que la facilitadora realiza alguna aclaración, basa su idea en el contenido del libro. De manera similar, lo que escribe sobre los papelógrafos tiene una relación con lo que observa en el libro. Aquí existe una devoción fiel al libro, más que apelar a una libre explicación (C. de campo 27.02.17). Tenemos la idea de que los libros nos aportan veracidades, sin embargo, son interpretaciones humanas a partir de la escritura, recurrir a libro para corroborar lo que sabemos es desde mi postura un signo de colonialismo.

Tabla 11. Cuadro de observación

Min. 7.25, curso de lengua sala de juntas F: Tenemos estas vocales que son a, e, u, i, estas vocales tienen 3 funciones, en la lengua purhépecha...una de esas funciones es la que tienen en el español, ¿qué es? Pues es vocal, la segunda me sirve como sílaba y la tercera función sería una conjugación de verbos, si yo le digo a Iván le estoy diciendo, si yo le digo a Iván toma, viene del verbo tomar y entonces me estoy haciendo acompañar de la mímica y el me entendió perfecto no y eso quiere decir la vocal... P1: pero se pueden usar indistintamente, o una para cada verbo F: no solo pueden estar con estos verbos, aquí ya estaríamos tomando los imperativos, ¿a ver que son los imperativos? Son los que dan ordenes que tendrían esta función estas tres vocales P2: son de orden F: A ver, vamos entonces regresando un poquito con los pronombres, vamos a ver a ver la primera, vamos a ver la primera (la facilitadora señala un papelógrafo pegado en la pared) Todos: (todos los participantes repiten las palabras conforme la facilitadora va señalando con su mano) “<i>ari, ime, ari, ariicha</i>” F: <i>ariicha</i>, lleva doble i, Todos: <i>imecha, amecha, amacha</i>, F: ¿sí? bueno estos son los pronombres demostrativos. F: a ver ahorita le vamos a pedir a Víctor que nos diga las primeras dos acompañándose de mímicas P3: ¿<i>ari</i>?, ¿<i>inde</i>? ¿<i>ande</i>? F: muy bien. Las siguientes 2 eh...este quién, ¿tu nombre me dijiste? Olivia, la tercera dime P4: <i>ima</i> F: <i>ima</i>. Muy bien. Aleida la segunda. P5: <i>incha</i> F: no no no, la segunda. P5: <i>inde</i> F: pero es <i>inde</i>, o es <i>inde</i> o es <i>inde</i>, a ver Todos: (risas) P5: dije que me digan haciéndose acompañar con mímica, yo cuando se los dije trate de decirles a que me refería ¿no?
--

Fuente: transcripción de la sesión observada

Otro factor por demás importante es el tiempo destinado a la copia. Después de la explicación de la facilitadora, los participantes emplean más tiempo para realizar anotaciones y copias del papelógrafo en sus cuadernos, en comparación con el tiempo de la explicación oral de la facilitadora en distintos momentos la facilitadora espera que todos los participantes terminen sus anotaciones (C. de campo 27.02.17).

Ilustración 04. Escrituralismo



Fuente: propia

4.7.5 Así se debe pronunciar

Se intenta acercar a un bilingüismo. La facilitadora recurre a las dos lenguas español-purhépecha, se asume que no existe la posibilidad de poner en práctica una inmersión en la lengua meta y se apega a la idea de que es mejor en español para un mejor entendimiento (C. de campo 27.02.17). Si se registrara el número de palabras en un minuto de explicación se enunciaron 100 palabras en español y 15 en purhépecha (10'09''). Como si se tratase de una clase de español, se insiste en la pronunciación encaminada a ser idéntica a la forma de pronunciar de la facilitadora, quien es hablante funcional y ha desarrollado una articulación fonética durante su vida.

Tabla 12. Cuadro de observación

Min. 10.09, curso de lengua sala de juntas
F: Iván a ver, ¿imecha o amecha?
P4: imecha
F: entonces ya más o menos tenemos entendido de cómo son nos faltó indecha o andecha, que sería también esos. Bueno pus ahorita esos son más o menos los pronombres demostrativos que con eso nos hacemos acompañar también para complementar con mímica. Bien vámonos con los pronombres posesivos a ver ¿qué estamos diciendo con los posesivos?
P6: que son de propiedad, como juchari
F: sí, es algo que nos adjudicamos o algo así ¿sí? Bueno si partimos del pronombre, ¿qué diría cuando yo, si yo me adjudico algo?, entonces ¿qué diría? Juchiti diría.
P5: perdón ¿cómo se pronuncia?
Todos: risas de todos
F: Juchit, decíamos que la última vocal la conocemos como sorda ¿sí? A ver en la siguiente sería ¿qué sería en español? Tuyo ¿sí? La siguiente sería imeri, (la facilitadora deletrea 4 veces) I-M- E-R-I que sería de él o de ella. Jochari (la facilitadora deletrea 7 veces) J-U-C-H-A-R-I nuestro, si se pronuncia la i, pero muy lento, qué es ¿cha? De usted o de ustedes
P7: pero está escrito con doble A, ¿porqué se escribe con doble A? es con doble A, ahí está.

F: ¿qué? Es con doble A, aquí esta. (revisa el libro). *Juchari*, nuestro.
P2: ¿nuestro?
F: *imecha, amecha, ameché o ameché*
P8: perdón, ¿cómo?
F: *imecha, amecha, ameché o ameché...*a ver si gustan acercarse más (acercarse para que escuchen bien)

Fuente: transcripción de la sesión observada

La facilitadora hace un énfasis en la fonetización de las palabras en lengua purhépecha, mientras que los participantes se preguntan entre ellos, y ¿cómo se pronuncia? ¿es correcto así? Aquí comienza lo bueno. La clase cambia y se convierte en una arena de competencia, puesto que la facilitadora promueve preguntas directas a los participantes. Es interesante observar que, durante los intentos de pronunciación, se genera una ansiedad, temor e inseguridad, puesto que existe el riesgo de no acercarse fielmente a la pronunciación que la facilitadora pone como ejemplo (C. de campo 27.02.17). Los sonidos particulares en el sistema fonético del purhépecha no se emplean como un elemento motivador en su enseñanza y aprendizaje, cada lengua tiene sonidos distintos y eso las hace únicas, valiosas y constituyen otro mundo de sonidos que pueden enriquecer como canto de ángeles nuestros sentidos, al menos eso ocurre durante la primera sesión que se logró observar.

4.7.6 Suena algo chistoso el purhépecha

En medio de un ejercicio para poner en práctica “*ari, inde, jindesti ka anapuesti*” en el minuto 43.50, un participante menciona “*ande jindesti Joshua G., ande jindesti Joshua ka cheráni anapuesti*” después de la participación viene un cúmulo de risas, sobre todo, de los participantes que se encuentran más próximos. La facilitadora no consigue que la conducta cese, simplemente no realiza ninguna aclaración. Al cuestionar a una participante, (¿por qué crees que cuando aprendemos una lengua nos reímos?) ella menciona “pues porque es chistoso, suena chistoso” (C. de campo 27.02.17). Esta situación puede ocurrió en el aprendizaje de otras lenguas, como el inglés, puesto que las personas se comienzan a familiarizar con los sonidos y las maneras de pronunciar.

4.7.7 Pizcas de purhepcha¹¹⁶

En los ejemplos de los sufijos se deja de lado una característica importante de las lenguas indígenas aglutinantes como el purhépecha, las cuales pueden modificar el sentido en base a la inserción de sufijos como el pluralizador *cha*, el interrogativo *eski*, solo por mencionar algunos ejemplos. Parece entonces que la lengua no tiene una lógica propia.

Tabla 13. Cuadro de observación

Min. 60.2, curso de lengua sala de juntas
F: Estas serían las interrogantes...entonces si yo me dirijo a Iván y le digo, ¿t'u nani anapueski?
P9: tú ¿de dónde eres?
F: si, tú ¿de dónde eres?, entonces él me diría <i>ji cheran anapueska</i> , ¿sí? Tú <i>nani anapuestki</i> , citando los sufijos sean <i>eski</i> , es interrogante y cuando es <i>eska</i> , es afirmación o respuesta, ¿sí?

Fuente: transcripción de la sesión observada

La pedagogía para la enseñanza del purhépecha durante la sesión está distanciada del uso oral de la lengua como forma de aprender una lengua. Lo cual parece muy similar a lo que se realiza en la escuela, parafraseando el punto de vista del profesor P'ukuri el dice, que en el contexto escolar indígena bilingüe (aula):

La lengua purhépecha no se enseña, se enseña su gramática...más que aprender una lengua se memorizan palabras, se enseña a escribirlas y traducirlas al castellano...prácticamente no es algo que el niño pueda aplicar en su diario hacer. (E- P'ukuri, 27.01.17)

Esta realidad esta expresión tiene una similitud con lo que ocurre en espacios públicos concretamente fuera de la escuela. La función comunicativa de la lengua es cancelada por la memorización de reglas gramaticales, la escritura, aspectos fonéticos y las variantes de la lengua (gramática formal).

Los participantes repiten palabras y la lógica de aprendizaje es a partir de un ensayo y error el cual genera dudas y preguntas. Frente al temor de equivocarse, de no hacer la pronunciación correcta, el participante apela a la memorización escribiendo una y otra vez la palabra en su cuaderno. En el curso se privilegia la búsqueda de la certeza, demandando

¹¹⁶ Pizca es un pedacito de algo, una pizca de sal o una pizca de pan, en este caso se refiere a la parcelación de los contenidos en la enseñanza de la lengua.

al participante escribir sus respuestas para después darles lectura, sin comprender características como la lógica gramatical interna que tiene una lengua indígena.

Por último, según el PMDC, el primero de 16 problemas comunitarios detectados es la “pérdida de la identidad cultural” (PMDC, pág. 11) en el mecanismo de cómo implementar una política distinta, refiere “las formas, las estrategias y las orientaciones sobre las que se construye el modelo de gestión de desarrollo, sin duda tendrán que partir de la revisión crítica, el replanteamiento y hasta la sustitución de una serie de paradigmas y modelos hasta ahora predominantes” (PMDC, pág. 3). En base a mi análisis, durante la mencionada sesión del curso de lengua purhépecha en la casa comunal, no se habló de la relación que tiene la identidad con la recuperación de la lengua. esta situación indica que la lengua purhepecha se enseña aislada de un contexto cultural, el cual esta presente, este punto lo analizo con mayor detalle en el segundo espacio que observe.

Existen similitudes a lo que en el contexto boliviano ocurre en materia de enseñanza y aprendizaje de lengua indígena como segunda lengua, en el caso concreto del quechua, Sichra (2009, pág. 43) analiza el propósito institucional, la cultura escolar y la pedagogía de la enseñanza de la lengua a partir de casos similares en colegios urbanos. Sus resultados evidencian que hay una brecha amplia entre la realidad y el deseo en el proceso de enseñanza de la lengua indígena. Por tanto, las situaciones que ocurren en el presente curso de la sala comunal no están aisladas de lo que puede ocurrir en un curso de lengua indígena en otros espacios.

INGLÉS POR PURHÉPECHA

Aquí presento el penúltimo apartado de esta investigación, el cual aborda otra iniciativa para la enseñanza de la lengua purhépecha dentro del contexto escolar con adolescentes de estudiantes de nivel secundaria.

Pese a indagar acerca de otros cursos activos de lengua purhépecha, no lograba tener mayor referencia de otros espacios. Al preguntar a las autoridades del CJ, Xate refiere

Una es la del maestro Elías, el papá de Celeste, con el centro de rescate de la lengua purhépecha, pero no sé, se supone que pues está el intento que se ha hecho con el proyecto de educación, que las escuelas están conscientes de la parte que se tiene que recuperar la lengua” (E-Xate 16.01.17).

En la mañana del día 08.02 llevé a mi hija a la escuela, por cierto, la institución pertenece a educación indígena bilingüe, al ingresar saludé a su grupo de amigas. Para indagar, aproveché la ocasión, le pregunté a mi hija si en sus clases tenían algún contenido relacionado con la lengua purhépecha, curiosamente mi hija no respondió, evitó la respuesta y cambió de tema. Entonces nuevamente hago la pregunta, pero en general al grupo de amigas, una de ellas Jani de tercer grado me informa que en la escuela no se enseña, “el único profesor que enseña es el maestro V...el bien que enseña...su salón está en ese salón de 5to. año”. Desde ese momento me interesé por tener una charla con aquel profesor¹¹⁷, después dice “otro lugar donde enseñan purhépecha es en la secundaria, todos los días de 4 a 6 de la tarde, quien enseña es el maestro J, el que vive por mi casa” (E – Lluvia, 08.02.17).

Ninguna de las autoridades entrevistadas mencionó dicho espacio, me interesé por dicho curso y con las coordenadas en mi mente, ubiqué al profesor, a quien conocí muy de cerca debido a mi travesía como estudiante en la secundaria de Cherán.

Esa tarde acudí a verificar la existencia del curso de lengua, me trasladé a la escuela secundaria. Al llegar me asombré, de la cantidad de personas que se dan cita en ese recinto, según mi información previa, aquí ensaya la Orquesta Sinfónica de Niños de Cherán. La Orquesta Tradicional *K’ueraperi*, una banda de música y un curso de guitarra¹¹⁸.

El curso se realiza en una pequeña aula localizada en la segunda planta donde anteriormente se encontraba una biblioteca, el espacio goza de poca iluminación, está en obra gruesa/negra, los muebles son viejos, algunos descompuestos, hay un pizarrón en

¹¹⁷ Pese a los muchos diálogos que tuve con el profesor Vicente Cortes Zúñiga durante mi trabajo de campo, no logré una entrevista formal, ni la posibilidad de observar su clase de lengua indígena. El profesor siempre tuvo la disposición, sin embargo, a su persona le restringieron sucesos inesperados, como salidas de emergencia. El profesor me obsequió parte de su material didáctico generado a partir de su iniciativa, el cual fotocopí con su autorización y al mismo tiempo, le obsequié algunos materiales sobre la enseñanza de lengua en otros países.

¹¹⁸ A partir del movimiento social en Cherán ha crecido la oferta cultural, hoy se pueden encontrar distintas iniciativas por parte de gobierno local y de iniciativas particulares de algún habitante de la comunidad.

pésimas condiciones, un escritorio para él profesor. Al ingresar al curso saludé *-sesi chusku iaminduecha/buenas tardes a todos-* los estudiantes no responden, se miran entre ellos. Inmediatamente después, como forma de pedir permiso, salude al profesor *-sesi chusku tata jorhempiri/buenas tardes profesor-*. El profesor inmediatamente me respondió *-sesi chusku tumbi, in ya je/buenas tardes joven, entre-*. Yo respondo agradeciendo *diosi me ia mu tatá* /gracias. Cuando ingresé al aula, automáticamente los estudiantes se levantan de su asiento y dicen en coro, ¡buenas tardes maestro! esto llamó mi atención, más allá del elogio de maestro, los estudiantes siguen la misma estructura mecanizada del saludo y, además, en español tratándose de un espacio para la lengua purhépecha, casi por reflejo, yo solo respondí *-uaxaqui ia tumbiecha/* tomen asiento. Desde ahí comenzó mi observación.

4.8 EL PROFESOR TRILINGÜE

El profesor *Tukuru*/Tecolote o Búho¹¹⁹ tiene 53 años, pertenece al barrio segundo y habla tres lenguas, el purhépecha, el inglés y el español, en la secundaria es profesor de la asignatura de lengua extranjera (inglés) y ahora también de purhépecha. El refiere que ha tratado de rescatar elementos culturales a partir de la enseñanza de la lengua, dice:

Después del movimiento...pues ha sido muy indispensable tratar de rescatar el idioma, creo que las costumbres están bien latentes como las fiestas...pero otras se han perdido como la alimentación, la indumentaria se estaba perdiendo, la medicina tradicional y, en más medida. la lengua. (E-Tukuru, 08.02.17).

Observamos entonces que el suceso en la comunidad existe un interés por enseñar la lengua purhépecha, el profesor refiere que otros elementos de la cultura aparentemente permanecen en más uso, mientras que la lengua purhépecha está en un peligro a desaparecer.

Datos sobre la iniciativa

La historia del “proyecto o curso de lengua purhépecha” tiene su origen en 2013 “inició a raíz de que el profesor Heriberto Ramos Bonilla (director de la secundaria) tiene la iniciativa y cuando se da el movimiento, él vio la necesidad de que se rescatara el idioma

¹¹⁹ Seudónimo,

purhépecha”. En ese sentido, el director solicitó un profesor de educación indígena que realizara esas tareas, puesto que en la plantilla docente de la secundaria no existían un profesor con esas características. Siguiendo la entrevista al profesor, dice:

El director hizo una solicitud al profesor Rutilio Morales Zalpa que es el director de Educación Indígena a nivel estatal (SEP), yo soy auxiliar del profesor Rutilio en la Sub Dirección Indígena que se encuentra aquí en Cherán y él me propuso venir a trabajar aquí por las tardes...inmediatamente acepté con gusto. (E-Tukuru, 08.02.17).

El horario del curso de lengua purhépecha se imparte todas las tardes de lunes a viernes de 4:00 pm a 6:00 pm.

Los participantes del curso

De acuerdo con la información recopilada en campo “al inicio venían 40 pero por razones ahora son 30” (E-Tukuru, 08.02.17). En los 3 días que visité el curso, observé una oscilación de entre 20 a 24 adolescentes, 7 de ellos son hombres y el resto de mujeres. Al igual que el curso de purhépecha que se imparte en la sala comunal existe un mayor número de mujeres.

4.8.1 Motivados para salvar otra materia

Un aspecto que llamó mi atención y que pude corroborar en los días de visita fue que detrás de la visión del proyecto de un curso para la enseñanza del purhépecha en la escuela, el profesor ha generado una estrategia para que los estudiantes asistan. A continuación, su punto de vista al respecto:

He visto que a algunos alumnos que no les gusta el inglés, yo los cité por la tarde proponiéndoles que, si no les gusta el inglés, pues vengan a purhépecha y me llevo la sorpresa que el purhépecha sí les gusta. (E-Tukuru, 08.02.17).

En realidad, otro aspecto por el que los estudiantes asisten al curso de purhépecha es porque el profesor les brindó la posibilidad de regularizar las notas de la signatura de inglés. Esto favorece a los estudiantes, pero también al profesor pues la comisión que él relata al principio implica un pago honorario por sus funciones docentes.

Al culminar el curso, una estudiante confirma la versión que el propio profesor me comentó al inicio como antecedentes del curso:

En inglés sí estoy media atrasada...no le entiendo...por eso vengo a las clases en las tardes...mis papás me dijeron ve para que aprendas más bien el inglés, porque la mera verdad, ellos ni saben bien si es de inglés las clases o no. (C. de campo, 10.02.17)

Con el testimonio se percibe que además del rezago en las notas de la asignatura de inglés, en este caso, los padres de familia no tienen idea de lo que la estudiante realiza en la secundaria por las tardes.

Al cuestionar a la misma estudiante, si sus padres supiesen que en realidad se trata de un curso de lengua purhépecha, en qué posición cree ella qué se encontrarían, ella menciona “pues yo creo que no me dejarían, dirían que estoy perdiendo el tiempo o cualquier cosa, no sé” (C. de campo, 10.02.17). La idea del testimonio la he tratado de hilar, con el próximo párrafo.

4.8.2 Padres y madres desinteresados

A diferencia del primer del curso de lengua en la casa comunal, en el curso de la secundaria, la edad de los estudiantes es de entre 12 y 15 años. En base al punto de vista del profesor:

Son los propios padres de familia los que no dejan inclusive venir a clases por las tardes...algunos padres apoyan y otros ponen resistencia...existe una falta de conciencia, sobre todo, de los padres de familia hacia los alumnos que vienen a purhépecha”. (E-Tukuru 08.02.17)

Desde esta versión se observa una posición adversa a que los hijos asistan al curso de lengua purhépecha.

Por mis observaciones, los padres no están contemplados, es decir, el curso solamente se ofrece a los estudiantes sin que se abra la posibilidad a que padres y madres de familia puedan involucrarse en el desarrollo de la adquisición de la lengua. Se percibe además que nadie los ha convocado en las actividades del purhépecha pese a que el curso está abierto a todos de manera gratuita “el curso de lengua puede venir cualquiera, sea

estudiante de la secundaria, niño...cualquier persona con interés por la lengua purhépecha” (E-Tukuru 08.02.17).

En otras experiencias como el Proyecto Escolar Intercultural Bilingüe San Isidro-Uringuitiro, Michoacán, la participación de los padres de familia juega un papel importante en los procesos de educación bilingüe intercultural porque es con los padres, abuelos y hablantes con quienes se aprende la lengua.

Es en una comunidad la población según el censo realizado por maestros, arrojo los siguientes datos “Mujeres 792, Hombres 746, Total de habitantes 1538. De estos, el 13% de la población es analfabeta, un 24% es bilingüe y un 76% monolingüe p’urhepecha” (Silva, 2005, pág. 54).

Por el grado de vitalidad, los niños aprenden el español como L2 durante una sola hora puesto que del total de horas de la jornada escolar se usa la lengua purhépecha como medio de instrucción. Entre los propósitos principales es formar niños “bilingües coordinados” (Ver tabla 8 y tabla 9), en el contexto de Cherán, los padres tienen poco o nulo involucramiento en el acompañamiento del curso, pero, además son español hablantes y en algunos casos bilingües pasivos.

En Cherán generalmente los hijos piden permiso para asistir a actividades escolares por las tardes, es muy afortunado el estudiante que puede decidir por él mismo, puesto que la comunidad aún mantiene lazos de parentesco estrechos que permiten vigilar el actuar de los hijos. “...en la comunidad afortunadamente todos nos conocemos...de alguna manera puedes saber quién es tu pariente...” (E-Tiringüi, 23.02.17).

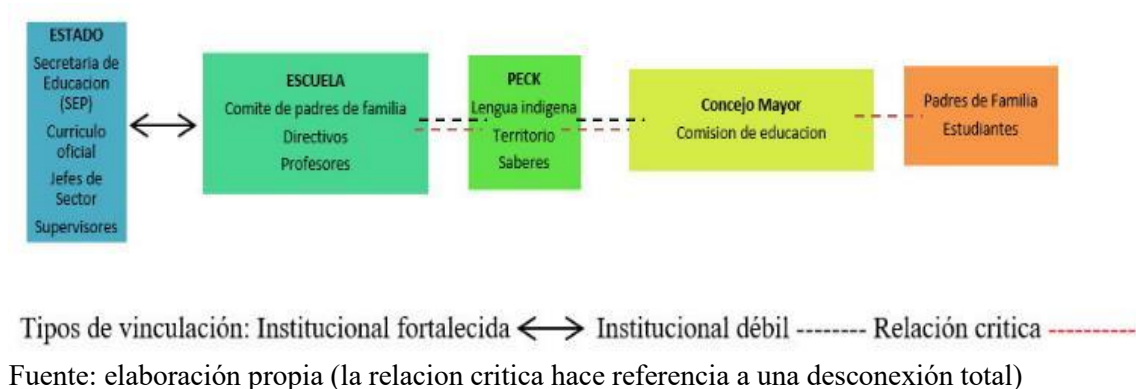
Durante la entrevista, con el profesor, dice:

Si la escuela puede informar a los padres mediante un citatorio...pero creo que, en este punto, debe más trabajar lo que se conoce como la parte de educación del gobierno...porque prácticamente ellos no se han aparecido por aquí...y se supone que hay un proyecto o había un proyecto educativo. (E-Tukuru, 08.02.17)

Se observa entonces una ausencia de las autoridades responsables de la promoción e implementación del PECK, puesto que el profesor analiza una situación de poco interés

de parte de las autoridades. En ese sentido, parece ser una iniciativa aislada del PECK que se ha mantenido por cuestiones internas de la escuela y el trabajo del facilitador y el director de la institución.

Figura 5. Desvinculación entre autoridad, PECK y directivos escolares.



En la figura se representa la vinculación entre actores sociales y el PECK. En la marca denominada “relacion critica” se representa una descoordinación entre las iniciativas de la enseñanza de la lengua purhépecha del PECK, las autoridades y las padres y madres de familia.

Bajo esta idea, una de las autoridades del Concejo de los Asuntos Civiles dice:

A veces, la parte más difícil es platicar con un maestro. Una puede platicar con cualquier persona pero con un maestro, es difícil...porque desconoces el proceso que ellos llevan, ellos tienen otra mentalidad muy diferente de cómo han venido trabajando. Yo no los voy a poder cambiar y no se puede cambiar. Ellos se resisten a mucho a no poder hacer las cosas, simplemente tienen el proyecto sobre la lengua purhépecha en sus manos. Todas las escuelas lo tienen, pero no llegó hasta las manos de los directivos, de ahí para allá no se baja más a los demás maestros. (E-Tsitsiki, 10.02.17)

La realidad que percibe el profesor Tukurú y la posición ideológica de la autoridad se contraponen, puesto que la primera figura (el profesor) espera que las autoridades se involucren y la segunda figura concibe a los profesores como personas de otra mentalidad. La propuesta del profesor Tukurú camina sin el acompañamiento del PECK donde inclusive

el menciona “yo inventé mi propio método para enseñar la lengua purhépecha” percepción que abordaré en las siguientes líneas.

4.8.3 El método global

El profesor ha generado su propio método bautizado como “Método Global” que a continuación analizaré. La definición del método global la otorga el propio profesor, se trata de “una combinación de varios métodos para la enseñanza de idiomas” la cual ha sido el resultado de la práctica y experiencia del docente. Continuando con la referencia, cita que el método es multifuncional debido a que puede ser:

Comunicativo, analítico, morfológico, sintáctico, gramatical, que de alguna manera funciona para inglés o español...y en el cual, yo mismo he inventado una adaptación para la enseñanza del purhépecha entendiendo que cada idioma tiene su particularidad...el purhépecha puede tener cuatriptongos y más porque es aglutinante. (E-Juan R. 08.02.17).

En relación con la aplicación al método, observamos una situación distinta durante el curso. En ese sentido, en apartado “Ansiedad y competencia” (ver pág. 192) ofrezco con mayor u aplicación, el cual parece ambicioso, pero mediante las observaciones en campo tienen particularidades que llamaron mi atención pues en esencia se trata de memorizar 20 palabras en purhépecha.

4.8.4 Solo unas gotas de cultura

Al inicio de la clase del día (08.02.17) el profesor comienza con un relato acerca del tipo de alimentación que él tuvo durante su infancia, el relato es en español, mencionando algunos alimentos en purhépecha como la *tsintsinikata*, *ichuskuta*. Por su parte, los estudiantes se muestran desinteresados, el profesor intenta ganar su interés preguntando los alimentos que los estudiantes han consumido ese día (C. de campo 08.02.17).

Tabla 15. Cuadro de observación

Min. 47, curso de purhépecha secundaria
T. ¿Cuáles son los alimentos que han consumido? A ver ¿Quién comió una <i>atapakua</i> ?
E1: yo profe una <i>atapakua</i> ¹²⁰ de <i>charalitos</i>
Todos: risas
T: ven ella sí se alimenta con la comida purhépecha, esa comida es sana...porque ahora ya se come puro maruchan (sopa instantánea), pizza, hamburguesa...eso no es purhépecha

Fuente: observación el 08.02.17

Durante la primera hora de curso, los diálogos giran en torno a los alimentos, posteriormente a la clase, durante la entrevista, el profesor justifica su estrategia:

Aquí en mi clase me doy cuenta cuánto conoce el muchachito sobre su cultura. Por ejemplo, les hablo de las *atapakuas* y ya no la conocen, les hablo de la *tsintsinikata*, menos la conocen, les hablo de las *paxakuas*...y además de que no las conocen... yo veo que en casa esos alimentos ya no se los comen...yo les hablo sobre las *xakuas* y uno que otro por ahí sabe. (E-tukuru 08.02.17)

La comida purhépecha permanece en Cherán, los hábitos alimenticios han cambiado con los cambios culturales. Mas allá de la enseñanza del purhépecha, el profesor se concentra en evaluar cuántos alimentos en purhépecha conoce el estudiante.

Se hace un intento por incorporar la cultura por medio de la variedad de alimentos conocidos como “tradicionales” pero se dejan aspectos pedagógicos como experimentar enseñando la lengua a partir de una praxis como elaborar la comida. Una estudiante menciona “hacer una *atapakua* sería mejor...todos conocemos esa comida...a unos la mera verdad, les da vergüenza o no sé cómo decir ya, que eso ya no como yo, no sé”. Se percibe un interés de algunos estudiantes por cambiar la estrategia del método global. La estudiante propone una práctica o actividad para socializar los contenidos de la clase. Esta sería favorable puesto que además de la preparación se puede socializar alimentos tradicionales en Cherán.

¹²⁰ Similar a la Lagua en comparación con la gastronomía de Bolivia.

4.8.5 Ansiedad y competencia

La apuesta a que los estudiantes aprendan la lengua indígena a base de la memorización tiene un papel preponderante en el curso de purhépecha del profesor Tukurú. Esta iniciativa forma parte del método global y se hace referencia repetición de una cantidad de palabras:

Lo que yo aplico ahorita yo le llamo el método global, este consiste en que los alumnos se tienen que aprender las palabras y en eso de las palabras estamos viendo los temas de animales, colores, los números y este las comidas, también los adverbios de lugar y como tú observaste así con palabras y algunos tienen la capacidad de aprenderse hasta 20 palabras en la clase, otros solo nada más 10, y sin forzarlos les digo ‘si puedes nada más 20, pues bien y si puedes 10, hasta ahí’, ese es el inicio del método global porque es más fácil que los alumnos se aprendan una palabra a que le estemos enseñado de manera silábica. Se lo tienen que aprender de cajón cada una de las palabras y después de que se aprenden algunas palabras, se aprenden ya oraciones y después de oraciones, ya tenemos de todo tipo, oraciones afirmativas, interrogativas. (E-Tukurú, 09.02.17)

Las 20 palabras son el fin de la clase, los estudiantes tienen que aprender una serie de palabras en relación con el tema, en un segundo momento, los estudiantes anotan en su cuaderno las palabras que el profesor escribe en el pizarrón. En tercer momento, los estudiantes enuncian una lista de palabras en purhépecha y español, de esta repetición depende que el profesor registre la asistencia a la clase, la cual marca con un pequeño punto sobre una lista de estudiantes:

El segundo día de clase, casi al final de la clase 5:40 pm. el profesor Tukurú está sentado en su escritorio, 4 de sus estudiantes formados en una fila y el resto se encuentran sentados en sus pupitres, una estudiante que está formada le dice una serie de palabras “ahuani-conejo-hiuchu-perro-misitu-gato-axuni-venado-tortuga-kutu-tigre-puki-t’siri-pulga-cuckhi-puerco, después el profesor Juan escucha con atención la lista de palabras que menciona el alumno, después de la recitación, los alumnos regresan a su lugar toman sus cosas y se retiran del aula. (C. de campo 09.02.17)

Se observa una dinámica de competencia entre los estudiantes, lo que se vuelve un desafío entre quien puede recitar más palabras ante el profesor. Observe que quien dice las 20 palabras de manera correcta puede salir del salón y retirarse a su casa. Un estudiante que no logra decir más de 8 palabras, regresa a silla toma su cuaderno y comienza a repasar su

lista de palabras anotadas en su cuaderno. El aprendizaje en ese sentido se convierte en una carrera (competencia).

Bajo estas condiciones, en el proceso de enseñanza de la lengua que se genera en la comunidad de Cherán, la motivación y permanencia en los cursos de purhépecha podría estar determinada por las estrategias que se utilicen para motivar el aprendizaje. Para cerrar el tema de la enseñanza de la lengua, dedicaremos un espacio a presentar los hallazgos relevantes en torno a la evaluación de la lengua en una de las escuelas indígenas bilingües y el uso, desuso, consulta y desplazamiento de libros de texto en purhépecha que se encuentran generalmente en la escuela.

4.8.6 Evaluación sin justicia

Aquí surge una preocupación de algunos padres de familia, especialmente una madre quien analiza la situación haciendo un énfasis en las calificaciones que el profesor otorga en la asignatura de lengua¹²¹. Ella dice:

Entonces ¿quién? o ¿cómo? les ponen una calificación a los niños...si ni ellos saben hablar...yo le he preguntado al maestro, porque, en vez entonces, en veces mi hija puede perjudicarlo más que ayudarlo, como quien dice ¿no?. (E-M. Dayra, 27.02.17)

Otro testimonio lo obtuve a raíz de una conversación con un profesor que labora en la misma escuela, es amplia pero importante por los datos e impresiones como profesor de educación indígena de Cherán, mi interrogante fue ¿En el caso de los profesores que están frente a grupo, tú sabes cómo evalúan la lengua purhépecha? El profesor K'utu/tortuga¹²² dice:

Bueno es la materia de lengua indígena, pero la conocen como lengua purhépecha, había anteriormente maestros especializados que se dedicaban a lo que era la lengua y entonces también ellos eran los que los evaluaban. Entonces era muy interesante porque los niños, al igual que como tienen su horario de biblioteca, su

¹²¹ Lengua como asignatura se incorporó en el sistema educativo desde el Plan Educativo. Actualmente no se marca que el profesor destine una hora a la lengua, más bien la lengua debe estar articulada en todos los contenidos (Reforma educativa para la educación básica. 2015).

¹²² Seudónimo

horario de educación física y tenían su horario de purhépecha. Lo que pasó es que al final de cuentas, dijeron los maestros que cada quien tenía que abordarlos porque se supone que todos los maestros deberían usar el purhépecha. Pero yo siento que en esa suposición fue el error más grave porque, vamos a suponer, yo trabajo en educación indígena o muchos maestros que trabajan en educación indígena pero no dominan ni conocen la lengua y entonces, al no dominar, pues fácil nomás no dan la lengua indígena y cómo lo aplican, pues en un examen, ya no más le pones 2 o 3 palabras que tú le enseñas y ¡zas! lo calificas. Entonces no es una lengua porque nada más les enseñas algunas palabras. Entonces, si los profesores no lo hablan, yo siento que ahí es el detalle ¿no? Yo me imagino que ellos nada más se basan en conocer palabras...y bueno no quiero cuestionarlos tampoco porque, bueno, suficiente tengo. (E-L. 23.02.17)

El punto de vista del profesor nos muestra difícilmente la lengua puede ser aprendida en los contextos escolares de educación indígena, puesto que en la mayoría de los casos quienes están a cargo de la enseñanza de lengua indígena no tienen las competencias lingüísticas necesarias; la evaluación como valoración que el profesor emite hacia estudiante en el aspecto lingüístico gira en torno a las palabras que puede memorizar. En ese sentido parece que enseñar la lengua a partir de la asignatura de lengua indígena se convierte en un problema no solo para el profesor, sino también para la propia comunidad porque la implementación de la educación indígena ha elegido qué contenidos enseñar de la lengua y que omitir. Difícilmente los conocimientos que el niño genere en la a partir de la asignatura de lengua indígena, tendrán un impacto en la autoafirmación de los niños como parte de una cultura. Según López:

Solo en la medida en que los recordantes y hablantes logren despertar al idioma patrimonial en el hogar, podrá iniciarse la gesta heroica de devolución de la voz y del poder a los hablantes de lenguas originarias, movimiento al cual le tocará sumarse a la comunidad y también a la escuela, si es que esta última adopta un enfoque de derecho y se ve a sí misma como uno de los garantes de los derechos de los niños, jóvenes y adultos indígenas. (López citado en Sichra, 2016 pág. 11)

Queda muy claro que los programas basados en la escuela apuntan a tener la lengua como materia. Esta es la forma más común de “enseñar” una lengua en las escuelas, sin embargo, en realidad comprende un pequeño espacio de tiempo, por tanto, no es la forma más eficaz de crear hablantes más fluidos, ya que la agenda de la escuela y la del profesor solo la permitirá un corto período de tiempo (Hinton, 2001).

En el trabajo de campo acudí a una escuela primaria con el propósito de registrar un acto cívico. En base a mi diseño de investigación, la unidad de análisis era analizar la lengua que se emplea durante el evento, así como poder interactuar con estudiantes y profesores para indagar acerca de la evaluación de la lengua indígena en la asignatura de lengua. Al culminar el acto, aproveché para charlar con un padre de familia que se encontraba al igual que yo de espectador aparentemente sin quehacer. Surgió el tema de los aprendizajes en lengua purhépecha que él podía constatar en el caso de sus hijas, el padre me comenta “sí les enseñan, pero es como quien dice, lo mínimo, dos tres palabras, los colores, saludos, pero hasta ahí” (C. de campo 07.02.17).

Se percibe que el padre tiene conocimiento de los contenidos de la lengua indígena y de cómo se enseña, sin embargo, también existe la ambigüedad en torno al tema puesto que no se alude a ninguna inconformidad o propuesta por cambiar la situación. Aquí de manera directa, el valor que se le otorga al purhépecha desde la familia es como una “lengua extranjera” puesto que se enseña como si estuviera fuera de contexto y sin el contenido cultural de la cual la lengua es parte (Cooper, 1989, pág.189) y no como una lengua viva cotidiana y contextualizada que está entrelazada con un cúmulo de tradiciones vivas.

Desde otra percepción, otro padre de familia dice:

Yo digo que las matemáticas es donde los niños tienen más problema y es ahí donde debe hacerse más interés porque les sirve más que el purhépecha por decir, va a poder defenderse en cuanto a las cuentas...el purhépecha es más como algo que les ayuda a ver algo de sus raíces. (E- RM, 02.07.17).

Se observa una preferencia por las ciencias duras poniendo en la balanza de lo útil a al purhépecha, la preocupación que existe en el padre de familia está asociada al futuro laboral del estudiante minorizando el ámbito cultural “sus raíces”.

Los modelos económicos en América Latina ejercen una presión importante en los sistemas de educación pública, de esta situación no quedan exentas las lenguas minorizadas e indígenas puesto que, en base al modelo económico se ejercen fuerzas importantes para

determinar valores subyacentes en la educación. Pese a que la escuela donde se genera es testimonio pertenece a educación indígena bilingüe, la idea del padre de familia tiene una perspectiva hacia la educación como un fin de oprimir algunos conocimientos por otros de mayor valor personal.

La charla con el director de la escuela confirma la versión del padre de familia. Sin embargo, al cuestionarle sobre la estrategia de evaluación que el docente emplea para valorar a los estudiantes durante la asignatura de lengua indígena, menciona: “bueno, hay cuestionamientos que nos hacen en torno a la lengua indígena ¿verdad? eso yo se los hago ver a los maestros de la planta docente...precisamente ahora tenemos el proyecto de hacer el libro junto al trabajo del maestro V. Sería un libro básicamente para la escuela sobre nuestra lengua purhépecha donde va implícita la parte de la cultura y la interculturalidad” (E-D. 23.02.17).

La realidad no puede negarse, el profesor ofrece una idea en torno a los medios que pretende desarrollar. Nuevamente insistí en la forma cómo él se imagina que los profesores frente a grupo evalúan a los estudiantes, el director dice:

De que pasa, pasa...pero ahora sí que cada quien...bueno, no podemos ofrecer algo que no sabemos...hay experiencias no gratas...pero aquí viene el proceso de identidad... de lo que es cada quien y esa es la parte que nos hace falta trabajar, como que un proceso de conciencia...porque eso de sumar dos más dos, pues ya sería un cuatro, no es la solución.

El sentido de conciencia es subjetivo y, de acuerdo con lo que hemos visto en esta tesis, existen profesores que no se afirman como indígenas. Las transformaciones culturales en Cherán son muy evidentes, puesto que existe un colonialismo interno dado a partir de las posiciones económicas, grado de escolaridad, el lugar o espacio donde se habita, el barrio, la familia, la lengua que se habla, la forma de vestir (ropa de marca) e incluso las características superficiales como el tono de piel.

El cambio social, en este sentido son los factores que afectan a los grupos sociales y que producen modificaciones centrales (Cooper, 1989). Los aspectos del cambio social

pueden ser el cambio climático y ambiental, catástrofes naturales en los territorios que, mezclados con las fuerzas sociales, producen cambios en todas las esferas de la vida de los pueblos, así como los modelos económicos globales y la política del Estado (Cooper, 1989).

4.8.7 Ni se usan los libros en purhépecha

“Nunca hemos llevado esos libros...como no sabemos hablar purhépecha, no les entendemos...si no entiende el maestro, menos nosotros” (Jani, 25.01.17).

En mayo de 2016, se realizó la presentación formal del libro *juchari echerio*. Como se mencionó en líneas atrás, este libro es el primer escrito en purhépecha que está pensado para niños y niñas de la comunidad. Su aplicación es como cualquier libro didáctico, es decir, puede usarse en una diversidad de espacios no solamente en el contexto escolar. A diferencia de los libros de texto gratuitos *P’urhepecha Jimbo* el libro tuvo un tiraje reducido en comparación con la población de niños y niñas de Cherán. Una de las autoridades de la Comisión de Educación menciona “el libro es muy bonito, está muy bien porque todo el libro trata de aquí, de lo que sucede en la comunidad, o sea, como que vamos a hacer esto (más libros) para el rescate de la lengua... (personalmente ¿usarías el libro con tus hijas?) yo pienso que sí”. Frente al libro, las autoridades en cuestión tienen la idea de que es el medio más inmediato que puede rescatar la lengua purhépecha, sin embargo, es solo una herramienta que dadas las condiciones de la comunidad podría tener un uso interrumpido como lo menciona el testimonio en el epígrafe inicial de este apartado, Jani/lluvia¹²³ es niña estudiante de 3ro de primaria en una escuela indígena bilingüe de Cherán.

¹²³ Seudónimo.

Ilustración 05 Material de socialización de palabras en la lengua



Fuente: propia

La lengua purhépecha se encuentra ante un eminente peligro de desaparecer, frente a esta situación las autoridades fomentan usos estratégicos de la lengua para solventar necesidades sociales y políticas. Sin embargo, este uso no representa en sí un compromiso por fortalecer la lengua purhépecha está incluida y se promueve en el marco institucional y las metas del plan de vida que la comunidad ha construido con la participación de todos y todas.

Entre las limitaciones claras por tomar el toro por los cuernos e implementar de una vez por todas el proyecto educativo, figura una burocracia institucional que ha generado un estancamiento y un pasivismo en tareas como la educación, la coordinación, el trabajo colaborativo, las estrategias que a manera de ondas de expansión no han llegado a mover una conciencia que sueñe más allá de los límites, como de esperar a que los profesores sean quienes iluminen el camino para la revitalización del purhépecha.

Según la perspectiva de Itsu/Agua¹²⁴ la encargada del aula de medios de una de las escuelas primarias indígenas bilingües de Cherán¹²⁵ afirma que existe un uso casi nulo de libros “de los libros que tenemos, le aseguro que ni siquiera los han hojeado, aquí hay libros...hay de primeros, segundos, terceros y de todos los grados, pero nadie los usa, entonces, son materiales que no aprovechamos pues” (E - Itsu, 23.02.17).

¹²⁴ Seudónimo

¹²⁵ G.B., es bilingüe, oriunda de otra comunidad.

Es evidente que existe un desuso de materiales como libros en las escuelas. También considero que en la era de la información, el libro físico, como la carta, han sido desplazados por el internet y el correo electrónico. En medio de ese panorama, dentro del aula de medios no observé que los estudiantes consultaran un libro en general en al menos tres visitas con duración de una hora por día, tampoco observé que algún profesor consultara algún libro. El aula de medios funciona para todos los grados, con el objetivo de complementar los contenidos vistos en clase, cuenta con computadoras conectadas a la red de internet, algunos estands de libros que forma la biblioteca escolar, mesas, sillas y, en general, de un espacio amplio con excelentes condiciones. No registré lo que cada niño realizaba en la computadora. Al menos en esa ocasión, una profesora llevó a sus estudiantes al aula de medios, los niños corren hacia las computadoras, algunos se disputan “la más rápida”, inmediatamente después, sin instrucciones, encienden el equipo, la profesora no menciona ninguna instrucción, ella toma una silla y saca su tejido, parece que cada quien está en su mundo (C. de campo, 23.02.17). Entre los monitores de reojo, miré que la mayoría de los estudiantes observan videos en You Tube, el resto observa imágenes en Google, algunos otros están abriendo su Facebook, a escondidas, por lo que debe estar prohibido (C. de campo, 23.02.17).

Bajo esta misma idea, sobre la existencia y el uso de materiales digitales o en línea de la lengua purhépecha, la encargada del aula dice “yo digo que no, sí estaría bien que yo pudiera apoyar al maestro, pero no me puedo meter en sus temas porque ellos ya tienen su horario y sus temas y yo también tengo mis actividades” (E- Itsu, 23.02.17). Bajo el testimonio anterior, se observa que los medios digitales han rebasado considerablemente el uso de los libros en general, pero con mayor razón los escritos en purhépecha. Bajo esta situación existen otra serie de razones, por ejemplo, el profesor o profesora no motiva a los niños a consultar libros. Aunado a esta situación, existe una carencia de materiales educativos, el profesor P’ukuri refiere:

En Michoacán no hay una página de la Dirección de Educación Indígena en donde ya vayas y consultes un documento en purhépecha, así de grandes son las precariedades de la educación indígena, o sea, no hay una sola página donde tú digas ‘aquí puedo acceder a recursos hipermedia y encuentro un podcasts¹²⁶, alguna lotería’, no hay nada, porque educación indígena no ha producido nada. (E-P’ukuri, 27.01.17)

Pese a la oportunidad que tendrían las escuelas de descargar, reproducir material interactivo, no existen iniciativas que apunte a cambiar el desuso de los libros. Tampoco las autoridades de la Comisión de Educación tienen en sus propuestas la creación y el desarrollo de materiales a partir de metodologías pertinentes para el contexto con el fin de rescatar la lengua purhépecha y los saberes culturales.

4.8.8 Libros al basurero

El profesor P’ukuri, nos brinda a continuación otra situación sobre el destino que tienen los libros de purhépecha en una de las escuelas de Cherán:

(Si existen materiales, libros, por ejemplo, ¿qué sucede con ellos?) Yo te puedo decir qué, así literalmente se fueron al basurero porque llegaban las cajas y mundos de cajas de libros en lengua purhépecha y la escuela no podía tenerlos ahí porque, aparte, la escuela siempre la han ocupado para reuniones de sector, de directores, de supervisores, de muchas reuniones y la idea era deshacerse de ellos para que no fuera una evidencia de que no los ocupaban. (E- P’ukuri, 27.01.17)

Los libros no siempre llegan a las mentes que se han destinado, en este caso terminan en un basurero, librero o en el propio sanitario de la escuela. El encarcelamiento que sufren los libros es similar a una prisión de máxima seguridad sin derecho a fianza. A los libros que se alude el profesor P’ukuri son los generados por la Dirección de Educación Indígena de la Secretaría de Educación en el Estado (SEE), se trata de textos gratuitos financiados por recursos públicos, escritos en purhépecha bajo el título de *Purhépecha Jimbo/ Lengua Purhépecha*, Michoacán¹²⁷ los cuales deberían ser utilizados de manera oficial en las

¹²⁶ El podcasting o podcast consiste en la distribución de archivos multimedia mediante un sistema de redifusión que permite opcionalmente suscribirse y usar un programa que lo descarga para que el usuario lo escuche. [Wikipedia](https://es.wikipedia.org/wiki/Podcast)

¹²⁷ Los libros de encuentran digitalizados se pueden consultar en: https://issuu.com/dgei_libros/docs/4440

escuelas de educación indígena durante cada grado escolar desde primero hasta sexto grado de educación primaria.

La distribución de libros en la actualidad está mediada por la cantidad de población escolar que reporta cada institución educativa, es decir, de acuerdo a los estudiantes inscritos. Lo observé en al menos dos casos de niños que fueron trasladados de la ciudad a la comunidad e incluido el caso de mi hija como estudiante temporal en Cherán, los padres tuvieron que conseguir libros entre familiares, la supervisión escolar y otras entidades competentes. Entre los libros que solicitó el profesor al estudiante no estaba incluido el de lengua purhépecha para la asignatura de lengua indígena.

Respecto a cómo se distribuyen los libros de lengua purhépecha en la escuela, el profesor P'ukuri, comenta, “básicamente se regalan a los niños, llévenselos, ¿quieres más? pues, ¡toma más!, así como dar los platos de comida en una fiesta porque nunca nunca se utilizaron y no solamente en esta escuela sino en general en el sistema de educación indígena” (E- P'ukuri, 27.01.17). La analogía de platos de comida en una fiesta tiene relación con la costumbre en Cherán: en cada fiesta, además del plato que se come, los anfitriones obsequian otro para llevar y comerlo en casa. Si esta idea tiene lógica, en casa el padre, la madre, el abuelo, la abuela o alguien de la familia extensa podría aprovechar el libro y usarlo. El abuelo Abdías Durán dice

Mi nietito trae un libro así de este tamaño, ese pues, me anda preguntando apa este cómo se dice, ¿tú sabes en tarasco?, yo siento que, si les enseñaran tarasco en la escuela, sí se podría salvar lo de antes ¿a no? los niños hablarían. (E- A 20.01.17)

Se percibe que en la idea del abuelo Adidas la escuela debe enseñar la lengua purhépecha, sin embargo, no se ha hecho una introspección de por qué no enseñarla fuera de la escuela.

Capítulo 5: Conclusiones

“Esta lucha no termina, apenas comienza” (Gilberto López y Rivas, 5to. aniversario del movimiento en Cherán, 15.04.15).

A 6 años el camino del movimiento social en Cherán, no ha sido fácil, algunos compañeros investigadores me han dicho que la comunidad se planteó retos muy grandes, que somos ambiciosos y que hemos soñado con algo inalcanzable.

Pienso que Cherán simplemente actúa en consecuencia de lo que le atañe, reacciona porque así está acostumbrado. Tal dinamicidad existe en la comunidad, la Cheranidad termino que surge a partir de esta tesis y que defino inicialmente como las capacidades que tienen la comunidad y sus miembros para entrar en desacuerdo, desempotrar¹²⁸ lo establecido y legitimar nuevas tensiones. Precisamente Cheranidad ha llevado a analizar el tema educativo desde un movimiento social que hace un parte aguas en la identidad, en establecer nuevas instituciones y cambiar la organización a partir de formas más democráticas.

La investigación planteó la inquietud de responder a la idea acerca del uso o usos del purhépecha en Cherán a partir del movimiento social del 15 de abril, tal interés se convirtió en el objetivo general de la investigación, el cual fui tejiendo con los hallazgos sobre el uso simbólico y político de lengua purhépecha a partir del movimiento étnico-social en la comunidad de Cherán. Quiero decir que la lengua apareció en Cherán gracias al movimiento en defensa del bosque en 2011, con esta aseveración no pretendo decir que anteriormente no estaba, sino que el acontecimiento generó un parteaguas que brindó las condiciones para reciclar la etnicidad en Cherán.

Bajo esa premisa inicial se abren las conclusiones del presente trabajo, quiero tomar en cuenta la palabra de Don Luis Enrique López Hurtado:

¹²⁸ Alude a la idea de modificar en base a una acción forzada. Por ejemplo, a partir del movimiento, la comunidad modificó la política para elegir a las autoridades de partidos políticos a las asambleas, entonces desempotró lo establecido forzando a los líderes de los partidos en Cherán a replegarse, quedarse con pocos militantes.

Estamos viviendo tiempos de cosmovisión sin lengua indígena. Hay evidentemente un deseo por conservar, transmitir e incluso fortalecer la cosmovisión a las generaciones más jóvenes, pero despojando a la cosmovisión del sistema epistémico que ayudo a construirla; la lengua ancestral pareciera que damos un giro entre preferir la cultura y en menor medida la lengua. (Fragmento de LELH, 05.09.17 PROEIB Andes).

Esto quiere decir que, actualmente, hemos descuidado a la lengua ancestral en distintos procesos de reivindicación étnica puesto que el uso de la cosmovisión está fundamentado no solo en la cultura ancestral, si no en mayor medida pareciera que el pensamiento occidental ha tomado mayor fuerza cuando las comunidades usan un marco de referencia para mirarse y mirar el mundo. Cherán ha establecido un discurso basado en la etnicidad, pero al mismo tiempo puede estar descuidando la base epistemológica junto a la matriz cultural propia.

LA LENGUA PURHÉPECHA EN LA FUERZA DE UN MOVIMIENTO SOCIAL

A partir del movimiento social, se inauguraron nuevas instituciones comunitarias basadas en categorías conceptuales propias. Con el *K'eri Jánáskaticha* se retomó la lengua purhépecha (ver nombres de concejos operativos, pág. 76). Bajo la meta de construir un gobierno con base en los usos y costumbres, la lengua al principio adquiere un valor ideológico mediante el ejercicio de construcción de documentos como el *Jurámukua kantsákateri erójtakuecha* /Manual de la Estructura y Organización del Gobierno Comunal (MEOGC) y el *Sési jurámukua ka irekua karákata*/ Plan Municipal de Desarrollo (PMDC).

Desde el levantamiento armado de los hermanos y hermanas zapatistas en enero de 1994, los pueblos originarios en México repensaron la política que ejerce el Estado. Particularmente en Michoacán, se comenzó a gestar una réplica del proceso zapatista en comunidades como Núrio, municipio de Paracho, comunidad que buscó su autonomía e instauró un primer Concejo de Gobierno a finales del 2006. Estas relaciones ideológicas surgieron bajo el análisis y acuerdo de los barrios y las asambleas, generando premisas para

pensar en la construcción de gobiernos propios en la meseta purhépecha, como lo establece Cherán hasta 2012.

Con el establecimiento del gobierno comunal, existe un rol simbólico de la lengua a partir de las iniciativas de las autoridades como las “palabras por evento”. Estas nuevas formas performativas de la lengua purhépecha permiten visibilizar un paisaje de léxicos y un panorama de percepciones en torno al valor que tiene el uso de la lengua purhépecha en un contexto social que ha incorporado un discurso de reivindicación étnica. Sin embargo, para generar un rescate de la lengua purhépecha, estas iniciativas no tienen un efecto directo en la generación de nuevos hablantes, el uso de la lengua a partir de palabras alcanza a tener un impacto como uso recreativo. La lengua resurgió en Cherán a partir del movimiento acompañada para sustentar un proyectos e iniciativas que el gobierno local.

Por lo tanto, desarrollar una militancia a la lengua y la cultura purhépecha depende en gran medida de las acciones encaminadas a valorizar la conciencia étnica junto al valor filosófico, económico, epistémico que tienen ambos elementos, como lo analiza Arturo Escobar (2010, pág. 164) en su texto *Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes*. En ese estudio, el autor describe un movimiento social por la autonomía de comunidades negras del Pacífico en Colombia, donde surge un proceso de reivindicación étnica y política frente al sistema modelo económico capitalista actual. Durante el desarrollo del movimiento, las comunidad afrodecendiente establece las bases para inciar un proceso de autonomía

Precisamente el modelo económico de México y del mundo modifica las relaciones económicas y productivas de los pueblos indígenas; en las percepciones frente al uso de la lengua purhépecha a partir de léxicos que adornan los murales en Cherán sale a flote las motivaciones para impregnar con una tinta una palabra en lengua purhépecha. La lengua puede leerse en Cherán, pero no puede transmitirse entre abuelos y jóvenes, porque los costos del desarrollo han llevado a las nuevas generaciones en pensar más allá del ámbito local para establecer sus vidas y generar desarrollo.

La puesta en escena de la lengua y la etnogénesis han tejido un rol social en materia de la construcción de la autoafirmación de la identidad purhépecha, motivada por factores internos y externos. Los factores externos se refieren a la presión social de otros para influir en la autoafirmación (popularidad del caso Cheran, investigadores, medios de comunicación), en la revitalización cultural y lingüística. A partir de esta tesis además de Cheranidad, usé el término de la purhépecheidad una construcción propia que para el caso de Cherán, la purhépecheidad es la autoafirmación basada en un reconocimiento a ser de Cherán, ser o no ser indígena, además de una extensión a la autoafirmación de ser purhépecha. El uso de las lenguas en distintas situaciones se conoce como bilingüismo pero, desde el caso de Cherán existe una identidad con y sin la lengua ancestral. Encontramos una identidad en pausa puesto que se algunos jóvenes se autodefinen como una purhépecheidad en conformación, inacabada, que espera mayor contacto con la ideología étnica, la política, el bosque, la gente de la comunidad, pero a la vez hace un contraste con lo occidental aquí mostramos la ropa de marca, la vida en la ciudad, el norte y la migración y una diferenciación entre los que son de un Cheran indígena y un Cheran *K'eri* urbano.

Antes de ser Cherán *K'eri*, la percepción a la autoafirmación no era tan visible como ahora. Con la investigación se observó que, a partir del movimiento, las nuevas generaciones de Cherán están en el desarrollo de tomar conciencia acerca de la condición del peligro a desaparecer del purhépecha.

En Cherán actualmente, como otras comunidades originarias, la matriz cultural se encuentra en un proceso de interacción con el mundo exterior. En algunos espacios, existe una influencia casi total, por ejemplo, la lengua de poder en la escuela, que no es la indígena y que se refuerza con la lengua de poder usada en la familia, en los juegos, en la política, en la asamblea, en la protesta social, en los medios de comunicación, en la música, en casi todas las relaciones sociales que el niño y la niña internalizan.

MOTIVOS PARA USAR LA LENGUA

La lengua purhépecha en Cherán ha tenido una serie de usos a partir del movimiento social, se trata de usos simbólicos que abren la posibilidad a buscar parte de la identidad personal y colectiva. Muestra de ello es que la lengua purhépecha está incluida en el discurso institucional, en los proyectos, metas y objetivos de iniciativas del gobierno local y de manera particular por iniciativa de algunos habitantes.

A la par de los usos de la lengua encontramos algunas limitaciones que tienen un lugar preponderante en los distintos espacios, como el Concejo Mayor de Gobierno Comunal, Comisión de Educación, Concejo de Jóvenes, Proyecto Educativo de Cherán K'eri, donde se promueve un trabajo por el rescate de la lengua purhépecha. En la primera estructura CMG, existe un uso de la lengua estratégico (ver pág.152) pero sin aspirar al purhépecha como lengua de poder (decretos, asambleas, pronunciamientos). El uso de la lengua entre las autoridades es mínimo (chistes, ocasiones especiales) y se percibe que no tiene como fin mantener o enriquecer, mucho menos de rescatar, a la lengua de la condición en peligro como se encuentra actualmente.

Al analizar el papel que tienen las autoridades bilingües en la recuperación de la lengua, surgen opiniones, posturas, por ejemplo, se usa la lengua para que otros no les entiendan (ver apartado Uso del purhépecha para que no me entiendan, pág. 93). Si pensamos en las posibilidades de fortalecer la autonomía indígena precisamente uno de los caminos es el uso de la lengua las lenguas pueden ser un punto de quiebre entre la relación de opresión que el Estado comúnmente mantiene puesto que garantiza que todo el marco referencial se transmita a las generaciones siguientes, voltear la cara de la moneda pondría en aprietos al gobierno puesto que deberían entender y consultar a las autoridades emanadas de un proceso social indígena (como el de Cherán) en su propia lengua y bajo los tratados internacionales vigentes referentes a la Ley de los Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas.

Aun en los procesos de autonomía y luchas por los territorios, los pueblos originarios en América Latina han dejado la lengua indígena para asumir una relación comunicativa con el Estado, con la sociedad, hasta con el mismo pueblo, con los abuelos y abuelas y aun con los propios hijos e hijas. La presión social actual para abandonar una lengua es tan fuerte “que inclusive prestigiosos líderes indígenas, radialistas o lingüistas indígenas acaban aceptando que sus propios hijos ya no hablen o ni siquiera sepan la lengua originaria de sus padres” (Albó, 1998, citado en Chi, 2011, pág. 65).

Existe un síntoma colonizador que incorpora un valor a la lengua de una nación y la lengua del pueblo. Inconsciente o conscientemente, la ideología del nacionalismo, el prototipo de indígena está basado en lo que se denomina “control cultural” (Bonfil, 1987, pág. 27). Bajo la idea de Don Luis Enrique López “Un empoderamiento indígena puede dejar a un pueblo siendo indígena sin lengua” (Fragmento de LELH, 05.09.17 PROEIB Andes) puesto que se asumen nuevas relaciones económicas, políticas y sociales entre la frontera de lo hegemónico y lo indígena.

El tomar la lengua como eje de autonomía es posible. El caso del país vasco con la oficialización del euskera generó que, desde las instituciones, la ley determine que todo aspirante al gobierno debe hablar la lengua nacional, mientras tanto no use la lengua, no podrá aspirar a ser candidato al gobierno. En esa relación entre autonomía y lengua, algunas autoridades bilingües y líderes de la comunidad de Cherán usan la lengua de poder, descartando la posibilidad de generar un uso contra hegemónico.

¿Cómo entonces el derecho a la libre determinación y las lenguas indígenas puede constituir un grado mayor de autodeterminación? De 2011 a 2017, comunidades indígenas como San Francisco Pichataro¹²⁹ y San Felipe de los Herreros han hecho uso del derecho y establecieron sus Concejos de Gobierno similares a Cherán, es posible que estas

¹²⁹ Pichátaro busca registrarse por usos y costumbres. En prensa: <http://michoacantrespuntocero.com/pichataro-busca-regirse-por-usos-y-costumbres/>

reivindicaciones políticas tengan nexos con inquietudes por revitalizar la lengua purhépecha¹³⁰.

La relación de gobierno indígena y rescate de la lengua ancestral parece no tener una conexión. Sichra (2009) en su texto *Cultura escrita quechua en Bolivia: contradicción en los tiempos de poder* analiza el caso de Bolivia desde la llegada de Evo Morales, supuesto líder cocalero, llevado al poder por la población de clase media e indígena (mayoritaria) de Bolivia y llega a similar conclusión.

El gobierno evista que hasta la fecha mantiene el poder de un país en sus manos ha generado políticas lingüísticas sin que tales tengan existencia real evidente. Al menos desde mi postura personal como padre de una hija que estudió dos grados de primaria en Bolivia, en el tema lingüístico ha quedado corto, pese a todo el discurso y las reformas en materia como la Ley de Educación 070¹³¹. Además, las lenguas usadas en ámbitos de gobierno se reducen al castellano. Desde las máximas autoridades gubernamentales se incumple el precepto constitucional del bilingüismo de los funcionarios de estado.

La comparación paradigmática que hace la autora es que, durante el gobierno neoliberal, la política educativa y la política lingüística permitía mayor recurso financiero lo que se reflejaba en el mantenimiento de las lenguas indígenas a partir de un uso escrito de recreación y funcionalidad de la lengua, caso contrario al actual protagonismo indígena.

EL PROYECTO EDUCATIVO DE CHERÁN K'ERI

Pese al marco institucional del gobierno comunal, sigue existiendo un camino largo entre el proyecto y la implementación, una situación entre el deseo y la realidad. El PECK como iniciativa que busca transformar la educación y tiene todo el peso del discurso institucional, pero, a la vez, una actitud de desinterés por “tomar el toro por los cuernos”

¹³⁰ Apertura del primer Museo Comunitario Pichátaro *Iumu Tsimani Irechecha*, en la meseta p'urhépecha (en la Casa Comunal), Pichátaro, Michoacán. En prensa : <http://www.parquegaleria.com/inauguracion-museo-comunitario-pichataro-iumu-tsimani-irechecha/>

¹³¹ Ley 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez, Estado Plurinacional de Bolivia: http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_normativa/bolivia_ley_nro_070_2010.pdf

(ver pág. 114) para fortalecer su práctica. El PECK tampoco es analizado en las asambleas, donde se demande mayor trabajo entre autoridades y escuelas de los niveles inicial, primaria, secundaria respectivamente. En la Educación Intercultural Bilingüe EIB oficial ocurre un fenómeno similar en el uso de la lengua purhépecha por la falta de profesores bilingües, inferencias sindicales que rechazan a la EIB (bajo la consigna que, si es del Estado, es opresora y progresista). Desde esa perspectiva, en algunos casos no es vista como una demanda de educación pertinente para los pueblos originarios, sino como una imposición del gobierno hacia los pueblos indígenas (Dietz, 2003; López, 2006).

Culturalmente la figura del profesor en los pueblos originarios adquiere un significado asalariado del Estado y como gestor de la educación oficial, de progreso, de calidad educativa, pero muy pocas veces desde una educación contra hegemónica militante al movimiento social para reconstituir el territorio. El PECK está diseñado para la escuela, pero una cultura escolar institucional se resiste a ser indígena, purhépecha o bajo el apellido comunitario, “ni derrumbando las escuelas y volviendo a construir nuevas” (E- P’ukuri, 27.01.17). Es una analogía que se aproxima a decir que no es imposible, pero es necesario trabajar arduamente entre estudiantes, padres y madres de familia, mesas directivas, comité de padres de familia, autoridades educativas, autoridades locales y especialistas como intelectuales locales en el afán de generar escuelas propias.

Los órganos que tienen las atribuciones de gestionar, implementar y dar seguimiento al rescate de la lengua purhépecha a partir del PECK, como el caso de la Comisión de Educación adscrita al Concejo de los Asuntos Civiles, que promueve tal proyecto, sin embargo, realiza otras actividades importantes, pero no las precisas para tomar el proyecto educativo de Cherán en sus manos. Bruno Baronnet precisa de manera crítica:

Desde una perspectiva autonómica, los jóvenes y ancianos no pueden dejar la educación para la defensa del territorio en manos de profesionistas quienes tienen entre 30 y 50 años, esencialmente en manos de “dizque profes”. (Baronnet, 2017, pág. 68)

En esa asimetría, existe un imaginario social entre las autoridades y la comunidad por la vital necesidad de buscar hasta por debajo de las piedras a un maestro quien tome las riendas de la comisión y sea el valiente que implemente el PECK. Más allá de que sea el antídoto perfecto, no existe garantía. Se percibe una huella colonizadora que descalifica la capacidad de un conocimiento indígena que no ha sufrido en la escuela la experiencia sustentada por la “praxis educativa comunitaria” (Velázquez y Lepe, 2013). Algunos profesores en Cherán no han logrado despojarse de la visión de normalizar todo actuando más allá de los aprendizajes en la pared de una escuela normal y el marchómetro sindical puesto que son estructuras ya establecidas que preponderan los procesos educativos y el quehacer de los profesores (valores filosóficos, normas). Por ejemplo, cada organismo en la naturaleza tiene su estructura anatómica, fisiología, solo con el paso de los años (miles de años) los organismos pueden evolucionar.

La Comisión de Educación tiene un funcionamiento inestable debido a los cambios constantes en la persona titular con el propósito de un maestro omnipotente, casi heroico, que levante el proyecto. El PECK sigue empeñado en llevarse a cabo en la escuela. Para el caso de Cherán, Baronnet (2017, pág. 67) menciona “las autoridades deben sentirse capaces de reorientar la educación, las madres y los padres de familia también deben sentirse capaces de reorientar a los docentes”. Desde esa idea surge, además, la duda de si el profesor está dispuesto a ceder el poder al pueblo, y si el pueblo está motivado a tomar la educación en sus manos.

El rol social que tienen los profesores indígenas conscientes de ser indígenas y militantes de un movimiento social es determinante para cambiar las ideologías y el colonialismo interno que se vive en la escuela. Existen otras iniciativas autónomas que han surgido ante la emergencia de buscar una educación comunitaria (escuelita comunitaria) que sesiona los fines de semana en un comedor comunitario. Por otro lado, hay un grupo de jóvenes “Soñadores en Acción A. C.” quienes pretenden elaborar un diagnóstico de la lengua purhépecha. De no sumar esfuerzos entre gobierno comunal y sociedad, existen la

tendencia a homogeneizar el trabajo en el aspecto educativo y lingüístico en una comunidad que lucha por la autodeterminación.

Otras limitaciones son la desarticulación y un protagonismo de las autoridades competentes en el ámbito educativo. Esta situación no promueve un trabajo colectivo de faena comunitaria para construir otra educación, a pesar de que existe la propuesta de crear un comité de voluntarios locales que puedan aportar un asesoramiento no solo en el rescate de la lengua purhépecha, sino en conseguir las metas del rescate de la identidad cultural que están sustentadas en el Manual de Operación del Concejo Comunal y el Plan de desarrollo municipal 2015-2018. En el cual textualmente dice: “Han sido muchos años de malas decisiones que han hecho de la educación comunitaria una educación alejada de nuestra apuesta como pueblo, como comunidad” (PMDC, 2015-2018, pág. 11-12).

Las malas decisiones no son exclusivas de la educación, pueden ser malas decisiones desde distintas direcciones. A pesar que Cherán diseñó su plan de vida con una prolongación a 30 años, las condiciones de la lengua purhépecha que a partir de esta tesis se observan, permiten decir que, para recuperar la lengua, no tenemos mucho tiempo, puesto que los hablantes son abuelos y abuelas de edad muy avanzada.

RESCATE DE LA LENGUA

A partir del movimiento, se plantearon las bases para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua purhépecha como L2. La meta planteada es la implementación de un taller por año, según versa en el Plan de Desarrollo municipal, que menciona: “Impulso a las iniciativas de la comunidad para el desarrollo cultural desde y para reforzar nuestra comunidad” (PMDC, pág. 18). Ante ese discurso, se requiere ampliar los objetivos mediante una planificación lingüística que determine los pasos a seguir y el papel de los actores sociales.

Entre las iniciativas que se abordaron, el curso de lengua de la casa comunal y el curso de purhépecha en la escuela secundaria están aislados del PECK; como iniciativas

satélites que hacen lo que pueden, a diferencia de otras iniciativas como las Orquestas Musicales, edición de libros, los proyectos de lengua purhépecha gozan de poca militancia, no son fortalecidos ni incentivados a generar continuidad. El trabajo por la revitalización de lenguas requiere inversión económica, recursos humanos, convenio interinstitucional¹³², conciencia étnica, motivación, valorización hacia la lengua, investigación por la historia oral y un programa de fortalecimiento para la reinversión pedagógica en la enseñanza de las lenguas.

PEDAGOGÍAS INSUMISAS

Las pedagogías que no se pueden someter son las generadas a partir de la cultura escolar, porque la escuela, al igual que la iglesia, ejerce un poder, real y simbólico. Ante ello, existe una falta de fe en la EIB desde arriba, puesto que no ha sido planteada desde los pueblos, con excepciones de algunos escenarios como las comunidades purhépecha que participan en el proyecto *T'arhexperakua*. Además, las situaciones políticas entre el Estado y sus trabajadores del magisterio históricamente han sido tensas en las imposiciones y blandas en las negociaciones, cuando se decide a cambio de qué se asume o se rechaza las políticas del Estado. Situación que provoca una elección a conveniencia de lo que el Estado brinda, por ejemplo, no existe mayor problema en aplicar un plan y programa oficial en la escuela, sin embargo, el problema surge cuando el gobierno impone a sus trabajadores una reforma educativa (2014)¹³³ que despoja entre otros aspectos, los derechos laborales del gremio.

En México, la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe tiene en su contra una política oficial de castellanización y monoculturalización de asimilación. Situación que complica que los procesos educativos propios tengan una articulación entre

¹³² Me refiero a vinculación con institutos especializados en dicha materia, pueden ser en distintos ámbitos: educativo, académico, gubernamental, etc.

¹³³ Ver resumen ejecutivo de la Reforma Educativa: http://reformas.gob.mx/wp-content/uploads/2014/04/RESUMEN_DE_LA_EXPLICACION_REFORMA_EDUCATIVA.pdf

los fines y las pedagogías. El paso por la escuela castellanizadora limita el espectro pedagógico asumiendo que el modelo para la enseñanza del purhépecha es similar al del español que además está centrado en principios como uso de la regla gramatical por sobre todas las cosas. Aunque la escritura de la lengua indígena precisa un ejercicio cognitivo (lectoescritura), la metodología podría ser oral para reducir en menor medida la memorización, la repetición y la buena pronunciación de la lengua purhépecha. La lengua no está muerta, está viva y como algo vivo, necesita de agua, amor, aire, defensa, crecimiento, abrigo, apapachos y acompañamiento.

Respecto a la enseñanza de lengua, en primera instancia, si no existen planteamientos motivadores difícilmente quienes tengan la curiosidad mantendrán su interés en aprender una lengua indígena como segunda lengua, que además goza no goza de prestigio frente a otras lenguas, por ejemplo, el inglés. Gillette (1994 citado por Sichra, 2009, pág. 17) realizó un estudio acerca de las diferencias en el esfuerzo de los aprendices, estrategias de aprendizaje y hábitos de estudio dependiendo de su interés en la lengua. Los resultados de esa investigación son paradigmáticos puesto que: “probaron que los estudiantes motivados eran más creativos en la creación de textos, recurrían a estrategias comunicativas, inferían cuando leían un texto en la lengua meta” los estudiantes menos motivados “recurrían a la traducción y el diccionario, práctica y memorización a nivel de forma (gramática) de la lengua” (Gillette, 1994 citado por Sichra, 2009, pág. 17)

Succesful language learning depends on an individual's willingness to make every effort to acquire an L2 rather than superior cognitive processing alone. Viewing foreign language skills as a valuable personal goal is a crucial trait of effective language learners. (Gillette ,1994 citado por Sichra, 2009, pág. 17)

Entre las motivaciones que se dejaron ver en la presente investigación está la presencia de una motivación extrínseca (motivación externa al estudiante), donde se promueve una regularización en las notas/calificaciones de la lengua extranjera (inglés) siempre y cuando los estudiantes rezagados acudan a clases de purhépecha por las tardes. Tapar un pozo con la tierra de otro resulta contraproducente, no solamente a la funcionalidad

del conocimiento internalizado, sino al gusto, amor y militancia del estudiante hacia la lengua indígena, pero al mismo tiempo, a toda la cultura ancestral que se desvaloriza ante una nota vacía de juicio social preponderando el fin eminentemente bancario (Freire, 1980). La cultura escolar se apodera del espíritu del profesor y de los estudiantes cuando gran parte de la clase se dedica a la reproducción de palabras sueltas en base a la copia que el estudiante realiza observando el pizarrón, aquí la metodología prepondera el uso de la escritura por encima del uso oral de la lengua indígena.

La memorización y la repetición suenan como rezos en una iglesia, una letanía aprendida que busca engañosamente satisfacer al profesor y alejar al estudiante de una aplicación real de la lista de 20 palabras en purhépecha. De esta Ley de Herodes ¡nadie se salva!, el logro de aprender está centrado en el sufrimiento de ansiedad y temor al juicio de no poder coincidir y competir con los otros estudiantes. Bajo esta dinámica la situación de la enseñanza de la lengua está generando un desinterés, puesto que son pocos los interesados en aprender la lengua, otros como revisamos están motivados por notas para regularizar su calificación.

ECHAR RAÍZ A LA PURHÉPECHEIDAD EN CHERÁN

La lucha de Cherán sirvió de brújula para descubrir aspectos que no se habían tenido en cuenta al principio del movimiento, tal es el caso de la educación. El valiente trabajo para conformar el Proyecto Educativo de Cherán en 2013 estuvo lleno de temores, inseguridades, pero nunca se dieron por vencidos, al contrario, nadie interrumpió el sueño de cambiar la educación a partir de un movimiento social “por amor a la vida misma”¹³⁴.

El PECK deja en sí un desafío para hombres, mujeres, padres, madres, hijos e hijas y todo aquel habitante que tenga una militancia con el movimiento social. Pensar en que tenemos la oportunidad de generar una educación propia y sin espantar a nadie, no significa derrumbar las escuelas, si no reconstruirlas y fortalecerlas a partir de ser indígenas con

¹³⁴ Frase del K’eri Pedro Chávez, un intelectual purhépecha analista de los procesos educativos populares.

conciencia purhépecha, ser de Cherán con militancia al pueblo y ser de Cherán no por moda ni por protagonismos. Ser de Cherán como autoafirmación que nace de un corazón que busca tensiones Ser de *Cheráni k'eri* preparando la tierra para reforestar la lengua de nuestros dioses. La historia puede cambiar, como ya ha cambiado.

Capítulo 6: Propuesta

PROPUESTA: PROGRAMA DE FORTALECIMIENTO DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE PURHÉPECHA EN CHERÁN K'ERI.

“Tenemos dos tareas muy importantes; una, continuar con el rescate y recuperación de nuestro idioma; otra, no hacer imitaciones de mapas curriculares de extranjeros que nos han venido a crear la mente individualista” (Heriberto Ramos Bonilla, intelectual de la comunidad, Foro de análisis durante 5to. Aniversario del movimiento social 15.04.15).

Es necesario reinventar la pedagogía para la enseñanza de la lengua purhépecha como segunda lengua. A partir de los resultados de la investigación en la comunidad de Cherán, se ha reinaugurado la posibilidad de generar una política lingüística, inclusive se ha llegado al grado de incluirla en los planes de vida de la comunidad visualizado a 30 años.

El programa de fortalecimiento está inserto en el plan de vida de la comunidad, como una iniciativa que se suma al Proyecto Educativo de Cherán 2013, ante la necesidad de fortalecer el proceso de su ejercicio. Con el propósito de poner en marcha un modelo propio de educación.

Problemáticas

A partir del movimiento social en Cherán, existe un interés en la comunidad por revitalizar la lengua purhépecha. Se han creado espacios públicos, dentro y fuera de la escuela que ofertan la posibilidad de aprender la lengua. Sin embargo, en base a los hallazgos de la investigación, específicamente en el apartado “Motivados por aprender purhépecha” observamos una serie de factores como: la cultura escolar, la pedagogía que presenta un panorama adverso para lograr un bilingüismo funcional en las generaciones más jóvenes.

En la investigación se observaron dos espacios para la enseñanza de la lengua, evidenciamos que el proceso de enseñanza promueve un énfasis centrado en la gramática de la lengua, estrategia que desplaza la posibilidad de poner en práctica el uso oral de la lengua y la interacción con los hablantes en Cherán.

En ese sentido, las estrategias pedagógicas empleadas en la enseñanza de la lengua están centradas en la memorización y la repetición, situación que limita un uso real para la interacción, puesto que el valor de la lengua no está en función de las palabras aprendidas, sino a partir de poder articular relaciones sociales usando la lengua.

En el ámbito de gestión, se observa que, a pesar de que las autoridades de la comunidad promueven el objetivo del rescate de la lengua purhépecha propuesto en el PECK, no existen acciones y programas encaminados al fortalecimiento de la cultura purhépecha, tampoco se cuenta con un proyecto centrado en la formación de facilitadores o profesores, en ese sentido es necesario pensar en la formación teórica y capacitación metodológica especializada en la enseñanza de la lengua.

Entre las metas que se han planteado a partir del plan de vida de la comunidad denominado “Sési jurámukua ka irekua karákata” Plan Municipal de Desarrollo (2015-2018), se definen las acciones a seguir para trabajar la revitalización de la lengua purhépecha. Las autoridades han optado por la apertura de talleres para el rescate de la lengua purhépecha, con el taller de la casa comunal. Otras iniciativas también han surgido a interés propio, como espacios autónomos, me refiero al taller de purhépecha de la escuela secundaria. Sin embargo, existe poca vinculación entre las dos iniciativas y las autoridades. También es necesario incluir a los abuelos y abuelas de la comunidad, intelectuales locales puesto que son ellos quienes pueden analizar y sugerir junto con las autoridades algunos cambios pertinentes.

La comunidad cuenta con al menos 10 escuelas del sistema de educación indígena bilingüe, desde los niveles inicial hasta el nivel de educación primaria. Sin embargo, es notoria la falta de profesores bilingües y la desvalorización hacia la identidad purhépecha. En la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, en la mayoría de las escuelas de educación básica, no se ha contemplado la enseñanza de la lengua purhépecha como eje primordial. Ofelia García analiza esta situación a partir de analogía de una gotera, cuando la lengua meta aparece apenas una vez a la semana mediante una materia especializada

(García, 2013). En ese sentido, nuestra investigación mostró en el apartado "Evaluación sin justicia" una situación puesto que si bien algunos profesores que deberían enseñar la lengua indígena en las escuelas, no lo hacen.

Por esta razón existe la distinción entre una educación bilingüe fuerte y una educación bilingüe débil, en la primera, la óptima, existe una inmersión en la lengua meta, la lengua en si constituye el medio de enseñanza, la lengua está incluida en todas las asignaturas (por ejemplo, matemáticas, historia, ciencias naturales). En cambio, en la débil la lengua apenas aparece como asignatura, la cual está limitada a un número reducido de horas y no se vincula la lengua más allá de la asignatura y el escenario escolar. Este modelo tiene pocas posibilidades de lograr un bilingüismo funcional (Appel y Muysken, 1996). Frente a los dos tipos de educación bilingüe ubicamos la situación de la enseñanza el purhépecha actual a partir de la segunda, la débil, por ello, requiere ser fortalecida. Esto solamente es posible bajo la premisa de comprender la lengua como elemento de la cultura. El fortalecimiento de la lengua implica establecer un marco más amplio de incidencia que es el fortalecimiento de la cultura.

OBJETIVOS

Objetivo general

- Fortalecer la cultura purhépecha mediante acciones sociales para revalorizar la conciencia étnica, política, económica y social de la cultura purhépecha: lengua y sus hablantes, la oralidad, la memoria histórica, los saberes, los valores, el respeto al medio ambiente.

Objetivos Específicos

- Fortalecer los procesos pedagógicos en la enseñanza y aprendizaje de la lengua ancestral como segunda lengua (L2) específicamente en los espacios que se han generado en la comunidad de Cherán para el rescate de la lengua, donde los

participantes, profesores, padres y madres de familia y autoridades impulsan acciones encaminadas a reinventar los modelos pedagógicos a partir de un proceso colaborativo.

- Incidir en la transformación de las pedagogías utilizadas en la enseñanza y aprendizaje del purhépecha con el propósito de cambiar la forma en la que se enseña la lengua purhépecha; práctico, reflexivo y funcional que tengan como una interacción con los elementos de la cultura.

Actores

La propuesta está dirigida a las iniciativas existentes, como los dos talleres de lengua que se analizan en la investigación; la propuesta incluye el trabajo con autoridades, profesores, padres de familia y abuelas y abuelos de la comunidad.

Justificación

Cheráni k'eri a partir de movimiento social estableció las bases comunitarias para reflexionar en torno a elementos que logren la meta de reconstituir el territorio. Estos aspectos han sido legitimados en las asambleas comunales. Se ha planteado la búsqueda de una educación propia a partir del Proyecto Educativo Cherán *K'eri* (PECK) donde se ha incluido el rescate de la lengua purhépecha, la cultura y los saberes locales.

Cherán tiene la oportunidad de fortalecer la cosmovisión a las generaciones más jóvenes sin despojarlo del valor que tiene la lengua como sistema propio de pensamiento. La educación escolarizada ha sido castellanizante, negando la posibilidad de aprender la lengua purhépecha, además que ha desarticulado las pedagogías indígenas basadas en el hacer-haciendo, mirar-mirando, hablar-hablando. Sin decir que se buscan culpables, nuestro movimiento social ha permitido reflexionar y trabajar por establecer un proyecto encaminado a la educación propia y la medida de las posibilidades rescatar la lengua purhépecha.

Ejecución

Se destina un tiempo de 3 años, las actividades se organizan en base a 2 objetivos específicos delimitados a partir de dos ámbitos: objetivo 1 dedicado al fortalecimiento cultural y el objetivo 2 dedicado a la innovación pedagógica en la enseñanza de la lengua.

Fortalecimiento cultural

Primer objetivo específico

- Fortalecer los procesos pedagógicos en la enseñanza y aprendizaje de la lengua ancestral como segunda lengua (L2) específicamente en los espacios que se han generado en la comunidad de Cherán para el rescate de la lengua, donde los participantes, profesores, padres y madres de familia y autoridades impulsan acciones encaminadas a reinventar los modelos pedagógicos a partir de un proceso colaborativo.

Descripción del objetivo 1

Este objetivo tiene el propósito de conocer el valor ancestral, filosófico, político, epistémico, económico que tiene la lengua purhépecha en la comunidad. Con la idea de fortalecer la militancia hacia al rescate de la lengua purhépecha en Cherán, se espera desarrollar actividades que generen conciencia sobre el desplazamiento lingüístico y la situación de peligro a la desaparición que presenta la lengua en la comunidad.

Actividades del primer objetivo

Etapas iniciales

1. Se planea una reunión en la sala de juntas de la casa comunal para la presentación de los resultados de la investigación ante los dos talleres que fueron analizados además de los alcances que se lograron con el estudio. Se prevé la presencia de los participantes de los

talleres, profesores, las autoridades de la Comisión de Educación, las autoridades del concejo de jóvenes y las autoridades del concejo mayor, padres de familia, interesados, intelectuales, investigadores locales. Además de invitar a directores de las escuelas de educación indígena bilingüe, representante del sector escolar, supervisor de la zona escolar, consejo técnico escolar con el objetivo de generar algún análisis sobre el tema.

2. Reunión con autoridades de la Comisión de Educación, concejo mayor, concejo de jóvenes con el propósito de analizar el año cultural purhépecha, así como el plan de trabajo en torno a la situación al recate de la lengua en Cherán encaminado al fortalecimiento de la identidad étnica. Se espera lograr una agenda de actividades.

Acciones /actividades	Tiempo
Purhépecha ixu. Programas de radio destinados a la conciencia cultural e identitaria	Abril – diciembre 2018
Haciendo la cultura. Taller de historia oral y sistematización de saberes comunitarios	Vacaciones de Verano 2018
Sonidos ancestrales y las fiestas. Taller de paisaje sonoro para niños y niñas	Vacaciones de Invierno 2018
Cuenta cuentos. Festival del cuento. Participan todas las escuelas.	Febrero 2019
Abuelas curanderas. Taller de medicina ancestral para niños y niñas	Marzo 2019
Libros vivos. Taller de libros parlantes desde un enfoque de diálogo de saberes	Vacaciones de Verano 2019

Indicador para medir las acciones del primer objetivo específico

Del 01 de abril de 2018 al 31.02.19 los participantes del programa, un 50% de ellos están motivados por saber más acerca de la cultura purhépecha y el historicismo local, pueden contar una anécdota sobre la historia oral de la comunidad y algunos están motivados a aprender la lengua purhépecha.

Innovación pedagógica en la enseñanza de la lengua

Segundo objetivo específico

- Incidir en la transformación de las pedagogías utilizadas en la enseñanza y aprendizaje del purhépecha con el propósito de generar un enfoque distinto; motivador, práctico, reflexivo y funcional que tengan como meta un bilingüismo.

Actividades del segundo objetivo

Etapas de talleres

- Se realizan talleres con padres de familia, autoridades, abuelos, abuelas, profesores, jóvenes con el propósito analizar la enseñanza y aprendizaje de la lengua purhépecha como segunda lengua.
- Se desarrollan talleres de socialización de experiencias de revitalización de lenguas en contextos indígenas (nidos maorís, quechua en acción en Bolivia) y no indígenas (Catalan, esukera) los cuales están dirigidos a los facilitadores y profesores y los participantes de los dos talleres.

Etapas de concesos y acuerdos

- Se desarrollan talleres con personas bilingües de la comunidad, padres de familia, profesores y facilitadores de los talleres para establecer una lista de contenidos que la escuela comunitaria pueda realizar.
- Se realiza una reunión para conformar un grupo de asesores pedagógicos.

Etapas de formación

- Se desarrollan talleres sobre la enseñanza y aprendizaje de lenguas indígenas como L2. El grupo de asesores pedagógicos realiza un documento donde se plasman los resultados de los talleres con miras a conformar guía pedagógica para la enseñanza de la lengua purhépecha.
- Se desarrollan talleres para la investigación de la historia oral en la comunidad con miras a conformar los contenidos de materiales didácticos utilizados para la enseñanza de la lengua purhépecha como L2.
- Se desarrolla un taller práctico para la elaboración de materiales didácticos (audiovisuales, orales, escritos) para la enseñanza de la lengua purhépecha dirigido a participantes del taller, facilitadores y profesores.

Etapas de sistematización

- Se desarrolla un taller para la sistematización de saberes a partir de la oralidad dirigido a participantes del taller, facilitadores y profesores.
- Se desarrollan talleres para la determinar conformar un currículo para la enseñanza de la lengua purhépecha como L2 centrado en las condiciones sociolingüísticas y sociopolíticas de la comunidad.
- Se desarrollan talleres de capacitación para el manejo de los materiales y guías pedagógicas
- Desarrollo piloto para implementar los resultados del programa de fortalecimiento. Un espacio más que tenga el interés y el compromiso de participar en la fase piloto.

Indicador para medir las acciones del segundo objetivo específico

Del 01.03.19 al 11.11.20, el 50% de los participantes tienen los conocimientos necesarios y el manejo de pedagogías para la enseñanza de la lengua purhépecha. Los

participantes exponen una clase modelo en donde se ponen en práctica algunos conocimientos aprendido durante la etapa de capacitación.

Calendario de las acciones del segundo objetivo específico

Etapas	Tiempo
Etapas de talleres	Noviembre 2018- enero 2019
Etapas de conceso y acuerdos	Abril – junio 2019
Etapas de formación	Julio 2019 - marzo 2020
Etapas de sistematización	Septiembre - noviembre 2020

Metodologías

Las nuevas formas de organización instauradas a partir del movimiento social se edificaron en base a las concepciones culturales y la cosmovisión como comunidad purhépecha. Con base en ello, la metodología de este espacio está basada en un diálogo de saberes (Dietz y Mateos, 2011) que posibilita fortalecer la matriz cultural propia a partir de la interacción con elementos de la propia cultura. Por otra parte, el diálogo de saberes permite un diálogo intercultural con otras pedagogías, experiencias que puedan sumar elementos que permitan alcanzar los objetivos del proyecto.

Supuestos

Basados en 10 principios que permitan fortalecer la cultura purhépecha y una participación colectiva durante la presente propuesta.

- Defender-defendiendo: acción centrada en la autoafirmación del origen étnico
- Motivar -motivando: camino centrado en el fortalecimiento del bilingüismo
- Crear -creando- uso de la creatividad en los procesos educativos
- Hacer -haciendo: priorizando la práctica como momento pedagógico
- Investigar -investigando: indagar en la memoria oral y la memoria histórica para fortalecer la cultura local

- Hablar-hablando: basado en la oralidad, la comunicación en situaciones reales, la transmisión de ideas y conocimientos, así como de las explicaciones
- Mirar-mirando: lugar que toma la observación como guía de aprendizaje
- Acompañar-acompañando: guía en el aprendizaje participativo estableciendo un vínculo con la comunidad, con las personas, con la familia
- Evaluar-creciendo: valorización centrada en el enriquecimiento mutuo y la autoevaluación

Factibilidades

Pertinencia: existe un interés manifiesto de aprender la lengua purhépecha por parte de sectores de la población de Cherán como niños y niñas, jóvenes y adultos. Actualmente existen iniciativas que ya están en funcionamiento, es decir los dos cursos: el curso de la sala comunal y el curso de la escuela secundaria.

Respaldo comunitario: el programa de fortalecimiento está sustentado por las metas del plan de vida y en el PECK, 2013. No se trata de una política separada, más bien abona el florecimiento hacia la cultura y la lengua purhépecha.

Aspectos técnicos: la comunidad cuenta con una serie de espacios públicos: la casa comunal, sede del actual gobierno, la sala de juntas de la casa comunal, la casa de la cultura purhépecha.

Términos económicos: se perciben en función al plan de actividades a realizar, la estructura gubernamental garantiza los recursos económicos y ofrece un respaldo institucional en tareas de gestión económica. La permanencia, los perfiles técnicos, las atribuciones, los sueldos y salarios se deciden en asambleas por lo que será vital dar a conocer esta propuesta en el tiempo calendarizado.

Evaluaciones

Asamblea: se realiza una evaluación a corto plazo a partir de las asambleas, porque son espacios de toma de decisiones, de intercambio de opiniones y de acuerdos.

Autoridades: se realiza una evaluación a largo plazo, con el propósito de medir los impactos y los alcances.

Participantes: una evaluación continua, al inicio, durante y al final de la implementación de programa de fortalecimiento que permite hacer énfasis en las debilidades y preponderar las fortalezas como un logro colectivo.

Referencias

- Aguilar, Y. (s/a). *Ēëts, atom. Algunos apuntes sobre la identidad indígena*. (s/ed).
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Appel, R., y Muysken, P. (1996). *Bilingüismo y contactos de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Ávila, A. (2015). *Prácticas lingüísticas y prácticas ciudadanas: la reconstrucción de la comunidad wounaan-nonám de vista hermosa, Bogotá*. Cochabamba, Bolivia: PROEIB Andes.
- Baker, C. (1997). *Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo*. Madrid: Cátedra.
- Baronnet, B. (2011). Entre el cargo comunitario y el compromiso zapatista. Los promotores de educación autónoma en la zona Selva Tseltal. En Baronnet B., Mora, M., Stahler, R. (Coord.). *Luchas muy otras*. (pp. 195-235). México. UAM-X, CIESAS, UNACH.
- Baronnet, B. (2017). *Estrategias alternativas de educación en las luchas de los pueblos originarios en México*. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 140, jul.-set., 2017. pp. 689-704.
- Barragán, R. (2001). Investigación cualitativa. En Rossana Barragán (coord.) *Formulación de proyectos de investigación*. (pp. 93-1114). La Paz: PIEB.
- Barth, F. (1969). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bartolomé, A. (2006). *Los laberintos de la identidad*. México: Siglo XXI.
- Beals, R. (1992). *Cherán. Un pueblo de la sierra tarasca*. México: El Colegio de Michoacán.
- Bello, Á. (2014) *Etnicidad y ciudadanía en América Latina La acción colectiva de los pueblos indígenas*. Santiago de Chile: Cepal, GTZ
- Berger, P. y Luckmann, T. (1979). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bertely, M. y González E. (2003). Etnicidad en la escuela. En M. Bertely, M. (coord.). *Educación, derechos sociales y equidad*. México: COMIE. pp.57-83.

- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. Nueva York: Routledge.
- Boccaro, G. (2012). *Colonización, resistencia y mestizaje en las américas (SIGLOS XVI-XX)*. Ecuador: Abya Ayala.
- Bonfil, G. (1987). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Papeles de la Casa Chata* 2 núm. 3. pp. 23-43.
- Bonfil, G. (1989). *México profundo. Una civilización negada*. México: SEP-CIESAS.
- Bourdieu, P. (2001). *Qué significa hablar*. Madrid: Akal.
- Calderón M. (2004). *Historias, procesos políticos y cardenismos*. México: El Colegio de Michoacán.
- Castile, G. (1971). *Cherán. La adaptación de una comunidad tradicional*. México: SEP-
INI.
- Castilleja, A., Manrique, D. y Argueta, A. (coords.) (2013). *Cherán K'eri. Conociendo y reconociendo nuestro territorio*. México: Concejo Mayor de Gobierno Comunal, Consejo de los Bienes Comunales de Cherán, Espacio para la Cultura Ambiental, A.C., Red de Etnoecología y Patrimonio Biocultural de CONACYT, Grupo Interdisciplinario de Tecnología Rural Apropiada A.C.
- Chi, H. (2011). *La vitalidad del Maya t'aan. Estudio etnográfico de la comunicación intergeneracional de los mayas de Naranjal Poniente*. Cochabamba, Bolivia: PROEIB Andes.
- Colin, A. (2014). *Comunidad, Autodeterminación y Realidad Educativa en Cherán, Michoacán*. Tesis inédita de licenciatura. UAM
- Cooper, R. (1989). *La planificación lingüística y el cambio social*. Madrid. Cambridge University Press.
- Corder, P. (1992). *Introducción a la lingüística aplicada*. México: Limusa.
- Coulon, A. (2005). *La etnometodología*. (3ed). Cátedra Teorema: España.
- Crystal, D. (2001). *La muerte de las lenguas*. Madrid: Cambridge University Press.
- De León, P. (2005). *La llegada del alma. Lenguaje, infancia y socialización entre los mayas de Zinacantán*. México: CIESAS, CONACULTA, INAH.
- Dietz, G. (1999). *La comunidad purhépecha es nuestra fuerza*. Quito, Ecuador: Abya Yala.

- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada-México: EUG-CIESAS.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-CEGEIB.
- Escobar, A. (2010). *Territorios de diferencia: Lugar, movimientos, vida, redes*. Colombia: Envión.
- Fasold, R. (1996). *La sociolingüística de la sociedad. Introducción a la sociolingüística*. Madrid: Visor.
- Ferguson, C. (1959). Diglosia en Huebner. (ed). *Sociolinguistic Perspectives: Papers on Language and Society*. New York: Oxford University Press.
- Fishman, J. (1995). *Sociología del lenguaje*. Madrid: Cátedra Lingüística.
- Fishman, J. (1996). What do you lose when you lose your language? En Cantoni, G. (ed.). *Stabilizing Indigenous Languages*. (pp. 80-91). Flagstaff: Center for Excellence in Education, Northern Arizona University.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Foucault, M. (1982). *Vigilar y Castigar*. Madrid: Siglo XXI (7ma ed).
- Gallardo, J. (2005). *Medicina tradicional P 'urhépecha*. México: El Colegio de Michoacán. UIIM.
- García, O. (2013). El papel del translenguar en la enseñanza del español en los estados unidos. En Dumitrescu, D. y Piña, G. (Eds). *El español en los Estados Unidos: Ehpluribus unum? Enfoque multidisciplinarios*. (pp. 353-373). Nueva York, EE.UU: Academia Norteamericana de la Lengua Española. Recuperado el 20 de septiembre de 2017, en: <http://ofeliagarciadotorg.files.wordpress.com/2014/03/el-papel-del-translenguar.pdf>
- Gillette, B. (1994). The Role of Learner Goals in L2 Success. En James L. y Gabriela A. (eds.) *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. (pp. 195-213). Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Giroux, H. y McLaren, P. (eds) (1989). *Theories and Resistance in Education*. London: Heinemann Educational Books.

- Goetz, J. y M. LeCompte (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- González, G. (2012). *¿Quién necesita una lengua? Política y Planificación Lingüística en el Departamento del Cauca*. Colombia: Tabula Rasa.
- Grenoble, L. (2011). Language ecology and endangerment. En Austin, K & Sallabank, J. (Eds.) *The Cambridge Handbook of Language Endangerment*. (pp. 27-44). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual Life and Reality*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Hale, K. (1995). *Resistir a la pérdida de la lengua: el valor humano de las lenguas locales*. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura. Vol. XI.
- Halliday, M. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de la Cultura Económica.
- Hamel, E. (2006). *DVD del Proyecto Intercultural Bilingüe. San Isidro y Uringuitiro. Michoacán*. México: Universidad Pedagógica Nacional UPN.
- Hamel, E. y Ibáñez, M. (1999). La lecto-escritura en la lengua propia: educación indígena bilingüe en la región p'urhépecha de México. En *Actas de las III Jornadas de Etnolingüística*. Facultad de Humanidades y Artes Universidad Nacional de Rosario, Argentina (sin referencia).
- Heise, M. (2001). *Interculturalidad Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Programa FORTE-PE. PROEIB Andes.
- Hinton, L. (2001). Language Revitalization an overview. En Hinton, L. & Hale, K. (Eds.) *The green book of language revitalization in practice*. (pp. 1-18). Berkeley: Academic Press.
- Howard, R. (2007). *Por los linderos de la lengua. Ideologías lingüísticas en los Andes*. Lima: IFEA, PUCP, IEP.
- Ibáñez, T. (1994). *Construccionismo y psicología*. Revista Interamericana de Psicología.
- Idiazábal, I. (1998). Modernidad, desarrollo e idiomas minorizados. El caso del euskera. En L.E. López, L.E. & I. Jung (Comps.) *Sobre las huellas de la voz*. (pp. 213-243). Madrid: Ediciones Morata, PROEIB Andes, DSE.

- Idiazábal, I. (2017). Memoria de la *Videoconferencia con Itziar Idiazábal en el PROEIB Andes*. 02.05.17.
- Illich I. (1989). *Un mundo sin escuelas*. México: Editorial Nueva Imagen.
- Inegi, (2000). Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Censo Nacional de Población y Vivienda.
- Inegi, (2015). Encuesta Intercensal. Instituto Nacional de Estadística y Geografía
- Jasso, I. (2010). *Los movimientos indígenas y las construcciones identitarias en México*. México: El Colegio de Michoacán.
- King, J. (2014). Revitalizing the Maori Language. En Austin & Sallabank (ed.). *Endangered Languages. Beliefs and Ideologies in Language Documentation and Revitalization*. (pp. 213-228) Oxford: The British Academy.
- Lagos, C. (2005). *La vitalidad lingüística del Mapudungun en Santiago de Chile, sus factores determinantes y consecuencias socioculturales: Estudio exploratorio desde una perspectiva socio y etnolingüística*. Revista Werken, Antropología Arqueología 136 Historia, 23, 37. Recuperado el 15 de septiembre de 2017. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/508/50800603.pdf> 199
- Lizama, J. (2007). *Estar en el mundo. Procesos culturales, estrategias económicas y dinámicas identitarias entre los mayas yucatecos*. México: CIESAS.
- Lomas, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer las cosas con palabras*. Volumen I. Barcelona: Paidós.
- López y Rivas G. (2005). México: Las autonomías de los pueblos indios en el ámbito nacional, en Gabriel, L. y López y Rivas G. (Coord.) *Autonomías indígenas en América Latina: Nuevas formas de convivencia polític*. (pp. 47-111). México Distrito Federal, Plaza y Valdés Editores.
- López, F. (2009). *San Juan Copala: Dominación política y resistencia popular. De las rebeliones de Hilarión a la formación del municipio autónomo*. México: UAM-Xochimilco.
- López, L (Ed.) (2009). *Interculturalidad, educación y ciudadanía, perspectivas latinoamericanas*. Cochabamba, Bolivia: Plural/Funproeib Andes.

- López, L. (2015). The Home-school-community Interface in Language Revitalization in Latin America. En McCarty, T. y Coronel, S. (cords.). (2015). *The Handbook of Indigenous Language Revitalization in the Americas*. Londres: Routledge.
- López, L. (Ed.). (2006). Pueblos indígenas, lenguas, política y ecología del lenguaje. En López, L.E (Coord.) *Diversidad y Ecología del lenguaje en Bolivia*. (pp. 40-43). La Paz: PROEIB Andes/Plural Editores.
- López, L. y Küper W. (1999). *La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: balance y perspectiva*. Revista iberoamericana de la educación, Vol. No. 20. Madrid. pp. 17-85.
- López, L., y Küper, W. (2002). La Educación intercultural bilingüe y sus aportes a la pedagogía latinoamericana. En su *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. (pp. 51-61). Cochabamba, Bolivia: GTZ.
- Luykx, A. (1998). La diferencia funcional de códigos y el futuro de las lenguas minoritarias. En Jung, I. y López, L.E. (Eds.) *Sobre las huellas de la voz*. (pp. 192-212). Madrid: Morata/PROEIB-Andes.
- Machaca, G. (2011). *Movimientos indígenas, Estado plurinacional y ciudadanía intercultural en Bolivia*. Cochabamba: FUNPROEIB Andes. 200
- Mato, D. (2007). Interculturalidad y educación superior: diversidad de contextos, actores, visiones y propuestas. *Revista Nomadas*, N.º 27. Colombia: Universidad. (pp. 62-73)
- McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: UNAM, Siglo XXI Editores.
- Meliá, B. (2003). El silencio de las lenguas y la palabra recuperada. En Gustavo S. (Ed.) *Cuestiones de Lingüística Amerindia. Tercer Congreso Nacional de Investigaciones Lingüístico-Filológicas*. (pp. 21-36). Lima: La Molina. PROEIB Andes. GTZ.
- Mosonyi, E. y González, O. (1974). Ensayo de educación intercultural en la zona arhuaca del Río Negro Venezuela. En *AA VV Lingüística e indigenismo moderno en América Latina*. XXXIX Congreso Internacional de Americanistas. (pp. 307-314). Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

- Ninyoles, R. (1972). *Idioma y poder*. Colección de Ciencias Sociales. Serie de sociología. Madrid: Tecnos.
- Paradise, R. (1994). *El conocimiento cultural en el salón de clase: Niños indígenas y su orientación hacia la observación*. En documento Departamento de Investigación Educativa 33A. México. (pp. 67-76)
- Pellicer, D. (1993). *Oralidad y escritura de la literatura indígena: una aproximación histórica*. en Montemayor, C. (ed.), Situación actual y perspectivas de la literatura en lenguas indígenas. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Rengifo, G. (2003). *La enseñanza es estar contento. Educación y afirmación cultural*. Lima: PRATEC.
- Rodríguez, B. y Villavicencio, F. (Coord.) (2006). *Sapichueri uantakua: La palabra de los niños*. Mexico: SEP, SGEIB.
- Rodríguez, G., J. Gil y E. García (1996). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Romaine, S. (1996). *El lenguaje en la sociedad*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Rotaetxe A. (1990). *Sociolingüística*. España: Síntesis.
- Samaniego, M. (2004). Sobre el diálogo intercultural en sociedades asimétricas: Desafíos y propuestas. En Samaniego, M. y Garbarini, C. (comp). *Rostros y fronteras de la identidad*. (pp. 99-117). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Santillán, V. (2014). El ejercicio del poder desde la resistencia indígena. Cherán, Michoacán 2011-2014. Tesis inédita de maestría. FLACSO- México.
- Sichra, I. (2003). *La vitalidad del quechua. Lengua y sociedad en dos provincias de Cochabamba*. La Paz: PROEIB-Andes y Plural.
- Sichra, I. (2004). Identidad y lengua. En Samaniego, M. & Garbarini, C. (Comp.). *Rostros y fronteras de la identidad*. (pp. 209-234). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Sichra, I. (2005). *¿Qué hacemos para las lenguas indígenas? ¿Qué podemos hacer? ¿Qué debemos hacer? Reflexiones sobre la práctica y teoría de planificación lingüística*. Revista Qinasay 3. Cochabamba, Bolivia: PROEIB-Andes. pp. 161-168.

- Sichra, I. (2006). *Enseñanza de lengua indígena e interculturalidad: ¿entre la realidad y el deseo? Investigación sobre la enseñanza del quechua en dos colegios particulares en Cochabamba*. Cochabamba: PROEIB Andes.
- Sichra, I. (2009a). Cultura escrita quechua en Bolivia: contradicción en los tiempos de poder. En Kalman, J. y Street, B. (Comp.) *Lectura, Escritura y Matemáticas como prácticas sociales. Diálogos con América Latina*. (pp. 202-222). México: Siglo XXI Editores-CREFAL.
- Sichra, I. (Ed.). (2009b). *Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas de América Latina*. Quito: FunProeib Andes/Unicef/AECID.
- Sichra, I. (Ed.). (2016). *¿Ser o no ser bilingüe? Lenguas indígenas en familias urbanas*. La Paz: FUNPROEIB Andes, PROEIB Andes, Plural Editores.
- Siguán, M. y Mackey, W. (1989). *Educación y bilingüismo*. Madrid: Aulla XXI/Santillana.
- Silva, C. (2005). *¿P'urhepecheni o turhisini? una revalorización social de la lengua p'urhepecha en el aula*". Tesis inédita de maestría. UPN – Unidad Ajusco.
- Talavera M. (1999). *Otras voces, otros maestros*. La Paz: Programa de Investigación Estratégica en Bolivia (PIEB).
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Piadós.
- Terrén, E. (2002). *La etnicidad y sus formas*. Coruña: Universidade da Coruña.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En Samaniego, M. y Garbarini, C. (comp). *Rostros y fronteras de la identidad*. (pp. 151-165). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- UNESCO. (2013). Document submitted to the International Expert Meeting on UNESCO Programme Safeguarding of Endangered Languages. Recuperado el 27 de 10 de 2017, de <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=es&pg=00142>
- Universidad de Cambridge. IV. El lenguaje: contexto socio-cultural. (pp. 235-238). Madrid: Visor.
- Van Dijk, T. (2003). La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: Un alegato a favor de la diversidad. En Wodak, R. y Michael, M. (cords.). *Métodos de análisis crítico del discurso* (pp. 143-177). Barcelona: Gedisa.

- Vargas, A. (2013). Aprender a ser migrante. Tesis de licenciatura inédita. UMSNH.
- Vargas, M. (2013). *La educación intercultural bilingüe y la vivencia de la interculturalidad en familias p'urhepecha. El caso de Arantepacua, municipio de Nahuatzen, Michoacán*. México: SEP-CGEIB.
- Velazco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trota.
- Velázquez V. (2013). Reconstitución del territorio comunal. El movimiento étnico autonómico en San Francisco Cherán, Michoacán. Tesis inédita de maestría. CIESAS.
- Velázquez, J. (2015). *Niños y niñas en Cherán k'eri defendiendo el territorio*. Subversiones Agencia Autonoma de Comunicación. Número especial: Educación y pueblos indígenas. Sección de colaboraciones 13.04.15. Recuperado el 23 de septiembre de 2017, en: <https://subversiones.org/archivos/115400>
- Velázquez, J. y Lepe, L. (2013) Parankuecha, diálogos y aprendizajes. *International Journal of Multicultural Education*, v. 15, n. 3, Págs. 61-85. Recuperado el 08 de septiembre de 2017, en: https://www.academia.edu/6312589/Parankuecha_di%C3%A1logos_y_aprendizajes_las_fogatas_de_Cher%C3%A1n_como_praxis_educativa_comunitaria
- Velázquez, J. y Velázquez, J. (2016). *Bibliografía sobre Cherán: los aportes de la investigación (1945-2016)*. Recuperado el 5 de diciembre de 2017, en: https://subversiones.org/archivos/122775_203
- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad*, España, Fondo de Cultura Económica.
- Williamson, G. (2004). ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural? *Cuadernos Interculturales*. Julio-Diciembre, vol. 2, número 003. Universidad de Valparaíso, Viña del Mar. pp. 23-34.
- Zavala, V. (2016a). *Ideologías sobre el quechua desde el poder: una aproximación discursiva*. En Signo y Sena, Vol. 29: Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Recuperado el 10 de noviembre de 2017, en: <http://revistas.6lo.uba.ar/index.php/sys/index>

Zavala, V. (2016b). Memoria de la Video conferencia con Virginia Zavala en el PROEIB Andes. 29.09.16.

Zúñiga, M. (1996). Desde la BBC de Londres... ¡Kawsayninchikpaq! Interculturalidad en el material educativo. En Godenzzi, J. (comp) *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. (pp. 355-391). Cusco: BBC.

Documentos de la comunidad indígena de Cherán

Jurámukua kantsákateri erójtakuecha/ Manual de la Estructura y Organización del Gobierno Comunal. Fogata Morelia 2012, Comunidad de Cherán,
Libro Colectivo bajo la autoría de la comunidad. (2017). *Cherán K'eri. 5 años de autonomía. Por la seguridad, justicia y la reconstitución de nuestro territorio*. Concejo Mayor de Gobierno Comunal de Cherán. Cherán, México: Pa' largo que es corto.

Segundo Informe de Gobierno Comunal 2015-2018. *Trabajando en comunidad: por la seguridad, justicia y reconstitución de nuestro territorio*. Agosto 2017.

Sési jurámukua ka irekua karákata/ Plan de Desarrollo del Municipio de Cherán PMD, gestión 2015-2018. Comunidad de Cherán 204

Sési jurámukua ka irekua karákata/Plan de Desarrollo del Municipio de Cherán PMD, gestión 2012-2015. Comunidad de Cherán.

Anexos

ANEXO 01

Guía de observación

I. Datos Generales:

Fecha:

Número de observación:

Barrio de la comunidad:

Fogata:

Nombre:

Edad:

Escolaridad:

Cargo en la comunidad/ocupación:

Lenguas que habla:

Lugar donde se realiza la observación:

II. Motivaciones para observar:

¿Hay un discurso para rescatar el purhépecha?

¿En qué lengua hablan los abuelos en la plaza?

¿Quiénes usan la lengua en el gobierno?

¿En dónde se usa el purhépecha?

¿Quiénes usan el purhépecha?

¿En qué situaciones?

¿En qué lugares?

¿En qué actividades?

¿Cuáles son los propósitos de uso del purhépecha?

¿Quiénes usan con mayor frecuencia la lengua?

¿Qué iniciativas/actividades existen para aprender la lengua?

¿Cuáles son los motivos para aprender purhépecha?

¿Cuáles son los espacios para aprender purhépecha?

¿Cuál es el apoyo de las autoridades?

¿Cuál es el papel del PECK en los proyectos para rescatar el purhépecha?

¿Cuál es la vinculación que tienen los padres y madres de familia con el rescate del purhépecha?

¿Cuáles son los problemas que surgen para enseñar la lengua?

¿Quiénes de interesan por la lengua?

¿Cuál es la influencia de personas externas de la comunidad?

ANEXO 02

E-Entrevista

I. Datos Generales:

Fecha:
Número de observación:
Barrio de la comunidad:
Fogata:
Nombre:
Edad:
Escolaridad:
Cargo en la comunidad/ocupación:
Lenguas que habla:
Lugar donde se realiza la observación:

II. Preguntas:

Preguntas después del movimiento

¿Qué paso con el movimiento en la educación de Cherán?
¿Qué iniciativas hay para rescatar el purhépecha?
¿Cada cuando se realizan?
¿Quiénes las realizan?
¿Dónde las realizan?

Preguntas PECK y lengua purhépecha

¿Por qué se introdujo el purhépecha desde el inicio del movimiento?
¿Qué ha pasado desde ese entonces hasta hoy, cómo responde la gente?
¿Por qué se ha incluido el purhépecha en el PECK?
¿Quiénes están a cargo del PECK?
¿Ha funcionado?
¿Cómo avanza el PECK?
¿Cuáles son las principales limitaciones?
¿Cuáles son los principales logros?
¿Cuáles escuelas están trabajando el PECK?
¿Existen materiales de apoyo en lengua purhépecha?
¿Cuánto recurso público se destina al PECK?

Preguntas relación del yo y lengua purhépecha

¿Qué relación tienes con el purhépecha, cual es la historia en tu familia?
¿Se considera purhépecha?
¿Qué lo hace purhépecha?
¿Habla/usa el purhépecha?
¿Por qué lo aprendió?
¿Le parece importante el purhépecha?
¿Piensa que las personas de Cherán deberían aprender la lengua purhépecha?

¿Es importante el purhépecha?

Preguntas educación y lengua

¿Enseñan purhépecha en la escuela?

¿Qué sabes en purhépecha?

¿Para qué te sirve?

¿Te gusta el purhépecha?

¿Es importante el purhépecha?

¿En donde más se habla o has escuchado el purhépecha?

¿El profesor te habla en purhépecha?

¿Qué te parece de cómo enseñan el purhépecha?

¿Te dejan tareas, que trabajos se hacen?

¿Cuándo califican cómo le hacen, que calificación sacas?

¿Qué dicen tus papás, si te dejan tareas en casa quien te ayuda?

Preguntas para hablantes

¿Hay jóvenes que hablen purhépecha aquí en Cherán?

¿Usted enseñó a sus hijos el purhépecha?

¿En qué sirve hablar purhépecha?

¿Qué opina sobre el purhépecha?

¿Dónde se puede aprender purhépecha?

¿Cómo se aprende?

¿Usted con quién habla purhépecha?