

CHERÁN

Etnografía sobre la literacidad y enseñanza
de la lectura y escritura de las lenguas
indígenas



GOBIERNO DE
MÉXICO



CONAHCYT
CONSEJO NACIONAL DE HERRAMIENTAS
CIENTÍFICAS Y TECNOLOGÍAS

REDIIN



EN CHERÁN, EL P'URHÉPECHA ESTÁ PRESENTE

Josefina Bautista Peña

Ulrike Keyser

INTRODUCCIÓN

El Pronaii “Leo y comprendo el mundo desde la Milpa educativa. Estrategias pedagógicas para la apropiación de la lectura y la escritura en contextos interculturales e indígenas” se desarrolló durante tres años y sus respectivas etapas, iniciando con talleres de formación sobre cuestiones lingüísticas y para la auto-documentación lingüística en las comunidades de los centros educativos de cada docente. Con base en el corpus grabado y su análisis, así como el trabajo realizado en talleres específicos con la finalidad de diseñar estrategias pedagógicas para fortalecer el uso oral y escrito de las lenguas indígenas en las escuelas y comunidades. Como uno de los productos que dieran evidencia de los resultados obtenidos se realizaron cuatro estudios con el objetivo de documentar etnográficamente las pedagogías de las literacidades en el PRONAIi, en cuatro casos de estudio, uno en cada Estado participante y lengua diferente (Chiapas: tsotsil; Oaxaca: zapoteco; Puebla: náhuatl; Michoacán: p'urhépecha), donde quedó notoria la diversidad de situaciones lingüísticas en cuanto al grado de dominio y las prácticas sociales de las lenguas.

En ese caso, se presenta la etnografía realizada en un centro de preescolar indígena en la comunidad p'urhépecha de Cherán, Michoacán. Para ubicar la comunidad y situar sus características socio-culturales se ofrece una visión general de su contexto. Enseguida se presentan el acercamiento metodológico y las perspectivas de cada autora. La descripción y el análisis etnográfico siguen las pautas de una guía para el trabajo de campo, donde se precisan el enfoque teórico de literacidad

crítica y sociocultural y un listado de ítems para orientar el registro etnográfico en el trabajo de campo.

Finalmente, reflexionamos sobre la trascendencia de los resultados en cuanto a la problemática de desplazamiento lingüístico en una comunidad indígena y la práctica docente para fortalecer el trabajo pedagógico enfocado en el nodo lengua-cultura-naturaleza-educación. En un segundo momento dirigimos la mirada hacia las aportaciones del estudio etnográfico a la literacidad, que adoptamos como perspectiva teórica con sus enfoques sociocultural y crítico.

METODOLOGÍA

El estudio se inscribe en el marco de la etnografía de la educación y de las prácticas sociales del lenguaje; dialoga con el método inductivo intercultural, como base teórica y metodológica del PRONAI, que privilegia el trabajo colaborativo entre equipos heterogéneos. La selección del espacio y personas participantes, así como el acceso al campo estuvieron a cargo del equipo de la REDIIN Cherán. En este caso, el trabajo de campo lo realizó una joven antropóloga nahua del estado de Puebla, mientras el análisis y la interpretación de resultados y la descripción del contexto se hizo en colaboración con una antropóloga alemana, vecina de Cherán desde hace más de 40 años y coordinadora estatal de diferentes proyectos de la REDIIN.

Por cuestiones internas del PRONAI y el calendario escolar, el tiempo del trabajo de campo se realizó durante tres días en mayo de 2024 con una maestra p'urhépecha, integrante de la REDIIN y participante del PRONAI, que tiene una trayectoria de colaboración en diversos proyectos desde 2012, en un centro de preescolar indígena, con un grupo de tercer grado. Se videograbaron dos mañanas de clase y una entrevista semiestructurada al equipo de la REDIIN y del PRONAI en Cherán (un

lingüista p'urhépecha, una antropóloga alemana, dos maestras p'urhépechas de educación inicial y preescolar, respectivamente). Está pendiente la devolución de resultados al equipo de Cherán para su retroalimentación.

La responsable del trabajo de campo contó con una guía, elaborada por la responsable técnica del PRONAI y fundamentada en una noción crítica y sociocultural de literacidad, que permitió estructurar una lista de ítems para facilitar la observación y entrevistas, así como el análisis de resultados.

CHERÁN

LA REGIÓN P'URHÉPECHA¹

En el estado de Michoacán habitan cuatro pueblos indígenas: p'urhépecha, nahua, mazahua y otomí. Las comunidades nahuas se encuentran en la costa del Pacífico, mientras las mazahuas y otomíes en la región colindante con el Estado de México. El pueblo p'urhépecha es el más grande con 128,620 hablantes, seguido por los nahuas con 12,022, los mazahuas con 4,525 y mixteco con 4,304 (INEGI, 2020). La zona p'urhépecha forma parte del centro occidente del estado de Michoacán y se divide en cuatro subregiones: la zona lacustre alrededor de los lagos de Pátzcuaro y Zirahuen, la Ciénega de Zacapu, la Cañada de los Once Pueblos y la Meseta o Sierra P'urhépecha, que forma parte del eje volcánico transversal y es la subregión más grande, tanto en extensión como en habitantes.

El pueblo p'urhépecha ocupó en tiempos antiguos un área que abarcaba no solamente el ahora estado de Michoacán, sino también parte de los estados de Guanajuato, Guerrero, Querétaro, Estado de México y Colima.

¹ No existe una ortografía unificada. Entre las variantes existentes, como p'urhépecha, p'orhépecha, purépecha, purhépecha, utilizamos la primera por ser la de uso más frecuente entre los mismos hablantes.

No existe unanimidad en cuanto al origen del pueblo p'urhépecha, si perteneció a un movimiento migratorio desde Centro- o Sudamérica o formó parte de las migraciones procedentes del noroeste de México. La "*Relación de las ceremonias y ritos y población y gobernación de los indios de la provincia de Mechuacán*" sitúa su llegada a las orillas de la ciénega de Zacapu en el siglo XII" (Ochoa y Sánchez, 2003, p. 25). No sólo sobre el origen del pueblo p'urhépecha se tienen dudas, sino también respecto a la lengua y su nombre. El idioma p'urhépecha o tarasco, de acuerdo al censo del INEGI de 2020 hablado por 128,620 personas mayores de cinco años no presenta filiación con ninguna de las otras familias lingüísticas de México. Tanto el nombre tarasco, que se deriva de *tarascue* –yerno², como *p'urhépecha* - gente común (Anderson, 1997, pp. 27-28) son de origen p'urhépecha. En la actualidad, independientemente si son hablantes de esta lengua o no, se autodenominan p'urhépecha, mientras el nombre "tarascos" se considera de épocas pasadas de dominación por no indígenas.

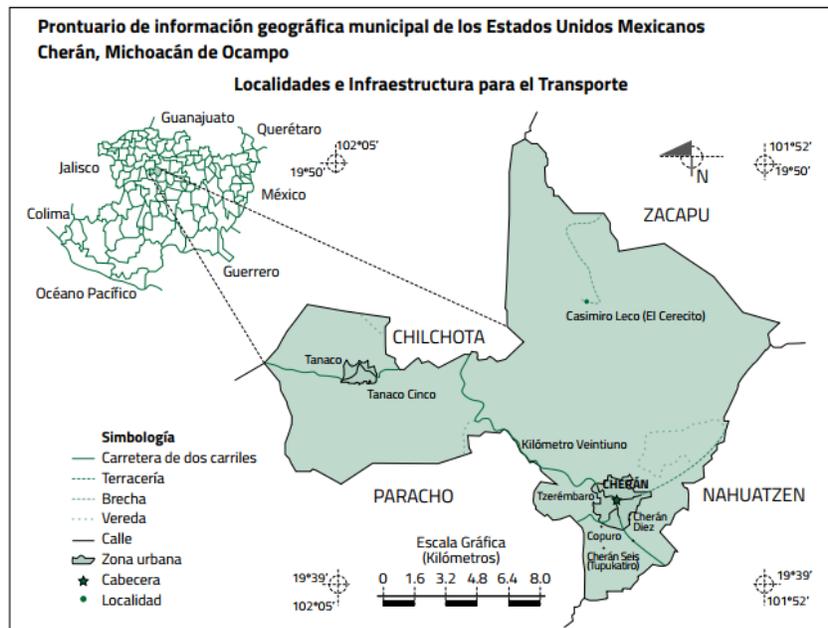
Dentro de la región p'urhépecha y en medio de la Meseta se encuentra la comunidad Cherán.

UBICACIÓN GEOGRÁFICA

El municipio de Cherán, cuya cabecera es la comunidad de San Francisco Cherán, se ubica en la parte norte de estado de Michoacán, colinda al norte con los municipios de Chilchota y Zacapu; al este con los municipios de Zacapu y Nahuatzen; al sur con los municipios de Nahuatzen y Paracho; al oeste con los municipios de Paracho y Chilchota. El municipio de Cherán

² El término data de los inicios de la colonia española, cuando los españoles tomaron hijas de los indígenas como sus mujeres, y adquirieron así esta relación de parentesco con sus suegros. Los españoles, por no entender esta palabra, se la dieron a los p'urhépecha en general.

es atravesado por carreteras federales, que comunican con Uruapan, Morelia y Zamora.



Municipio de Cherán, localidades, caminos y límites municipales.

Fuente: <https://www.inegi.org.mx/>

Al municipio de Cherán pertenecen dos tenencias: la comunidad indígena de Tanaco y el rancho Casimiro Leco. En comparación con las demás cabeceras municipales de la región p'urhépecha, Cherán es la única con calidad de comunidad indígena.

Cherán se divide en cuatro barrios: el barrio primero o *Jarhúkutini* (el lado de la orilla) ubicado al noroeste; el barrio segundo o *Kétsikua* (el lado de abajo) hacia el suroeste; el barrio tercero o *Karhákuá* (el lado de arriba), hacia el sureste; y el barrio *Parhíkutini* (en aquel lado de la barranca o también conocido como París) ubicado al noreste.

Según datos del Censo de Población y Vivienda del 2020 del Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI) la población total es de 16,841 habitantes de los cuales 8101 son hombres y 8740 son mujeres.

El 33.04% de la población se considera indígena y 12.49% habla una lengua indígena, y 0.09% no hablan español. No hay otra lengua indígena presente en el municipio de Cherán ni en las comunidades vecinas.

Las principales actividades económicas que se desarrollan en la comunidad son el comercio por menor con 61.3%, seguidos de la industria manufacturera con el 17.3%, servicios de alojamiento temporal y preparación de alimentos y bebidas con 8.16%³. No se encontró información sobre el sector de agricultura. Hay un gran flujo económico externo de las remesas de personas que se encuentran en el Norte⁴. En el segundo trimestre de 2024, el municipio de Cherán registró un monto de remesas de US\$3.23M⁵.

Con respecto al ámbito de la salud, Cherán cuenta con un hospital integral, adscrito a la Secretaría de Salud de Michoacán: En el censo de INEGI (2020) se reportó una población de 14,768 personas con derecho a algún sistema de salud, un 79.9% al seguro popular, 12.5% al Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado (ISSSTE) y el resto 0.4% a otros servicios de salud gratuito y privado⁶.

En el aspecto educativo, Cherán cuenta con educación inicial, preescolar, primaria de los sistemas general e indígena, secundaria y media superior. El nivel de educación superior está representado por la Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM), el Instituto Tecnológico Superior Purépecha (ITSP) así como una extensión de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). La Universidad Intercultural Indígena de Michoacán

³ Censo Económico del 2018 <https://www.inegi.org.mx/app/saic/default.html>

⁴ En la observación etnográfica realizada, había comentarios de niños y adultos que mencionaban el “norte” haciendo referencia a la migración hacia los Estados Unidos.

⁵A partir de los datos en la página oficial <https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/cheran>

⁶ Datos obtenidos del Plan de Desarrollo Comunal de Cherán 2021-2024.

(UIIM) se encuentra en una comunidad vecina (Pichátaro), a donde acuden también estudiantes de Cherán.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS

No existe una fecha exacta de la fundación del pueblo de Cherán, pero se puede ubicar en el siglo XIV. La primera mención que conocemos de Cherán se encuentra en la “Relación de Michoacán” (2008), la fuente histórica más amplia sobre los antiguos purhépecha, escrita por un fraile en 1541. En el capítulo 31 se describe la conquista de Cherán junto con la de otros pueblos por parte del ejército que encabezaban Hiquingare, Tanganxhoan e Hirepan, hijo y sobrinos del *cazonci* p’urhépecha Tariácuri (aprox. 1340-1420), quien encabezaba el entonces grupo dominante entre los p’urhépecha. De esta información se deduce que Cherán existió ya antes de la formación del imperio p’urhépecha.

Cherán es un asentamiento antiguo, donde se encuentran restos arqueológicos en el mismo pueblo y en varios lugares cercanos. La época de la colonia española inicia para Cherán en 1533 cuando misioneros franciscanos “refundaron” este pueblo, agregándole el nombre de San Francisco, quien hasta ahora es el santo patrón. Existen dos versiones sobre el significado del nombre “Cherán”: 1. cherani = asustar; 2. ch’erini = tepetate. La primera parece ser más viable por la tradición de prácticas médicas naturistas, mágicas y de hechicería que distinguen hasta hoy en día a su población.

Para contar la historia de Cherán es importante mencionar dos factores fundamentales que han llevado a las distintas manifestaciones políticas, así como disputas: el territorio y particularmente los bosques.

El bosque es uno de los elementos materiales y simbólicos más importantes para la comunidad, así como un recurso en disputa no solamente por las facciones locales, sino también entre otros autores externos relacionados con el crimen organizado. Por otro lado, las tierras comunales son *institución territorial* de los pueblos indígenas, régimen territorial donde emerge el comunalismo como “una reivindicación étnica colectivista frente a los procesos de globalización y se relaciona también con los discursos sobre lo comen que se ponen en juego tanto en el interior de la comunidad como de ésta frente al estado” (Valencia Hernández, 2021, pág. 69).

Los principales acontecimientos históricos del pueblo de Cherán giran en torno a conflictos y enfrentamientos entre grupos opositores, así como disputas en la posesión y explotación de las tierras y los bosques, tanto al interior de la comunidad como con comunidades vecinas y empresarios externos. Desde el año de 1889 inicia la explotación de los bosques con la llegada a la región de empresarios dedicados a la explotación de recursos maderables, debido a la entrada del ferrocarril en el mismo año a la meseta p'urhépecha.

El periodo de Porfirio Díaz como presidente de México trajo consigo distintas iniciativas políticas en relación con el uso de las tierras que comenzaron a ejecutarse en varias regiones del país. Las tierras comunales de Cherán se vieron amenazadas y en 1913 surgió la figura de Casimiro Leco, comunero de Cherán, como defensor de los bosques comunales (Valencia Hernández, 2021, págs. 70-71)

Respecto a la posesión de tierra en Cherán, Alicia Lemus menciona tres formas de adquirir tierras, desde la percepción interna de la comunidad:

(...) por antiguos linajes, familias y clanes extensos, siendo ellos los que han concentrado la mayor posesión de terrenos de cultivo y

zona boscosa bajo el sistema de herencia a usufructo de la tierra. (...) la adquisición de tierras comunales (... por) comuneros que han sido autoridad comunal. (...) un sistema de donación, para comuneros sin tierra que por necesidad económica o familiar solicitaban tierra comunal a la autoridad y se les otorgaba bajo ciertos parámetros (Lemus Jimenez, 2018, pág. 136)

De esta manera, la autora menciona que se comienza a sectorizar la población, disputándose el usufructo del bosque y sus derivados. En los años sesenta del siglo XX la política local de Cherán enfrenta fuertes tensiones, había quienes están a favor del aprovechamiento y la explotación del bosque bajo la aprobación y apoyo de las autoridades comunales, mientras que otros lo hacían sin consentimiento de la autoridad. A partir de esto, se vio una gestación de cacicazgos, que se disputaron los recursos de la comunidad, apoyados por el partido gobernante en turno.

La situación a nivel nacional con los partidos políticos, donde también se inserta el municipio de Cherán, ha demostrado una disputa por mantener el poder político y económico, dividiendo a la población en quienes están a favor o en contra. Este divisionismo interno se ve reflejado en el espacio político, pero ha traspasado límites, dividiendo a familias extensas.

Los partidos que han gobernado Cherán en los últimos años antes de su levantamiento y lucha en 2011, fueron el Partido de la Revolución Democrática (PRD) y el Partido Revolucionario Institucional (PRI). El primero gobernó durante los años 1990-2007 y no siguió por haberse corrompido mediante favoritismos y desviación de recursos, lo que propició una división interna entre sus militantes. Entre 2008 y 2011 el gobierno del ayuntamiento estuvo en el poder el PRI. Su administración estuvo plagada de corrupción e impunidad que concluyó en una ola de

violencia y saqueo de los bienes comunales, principalmente de los bosques.

Sin embargo, la causa principal que originó el movimiento del 15 de abril del 2011 fue la corrupción y la alianza con el crimen organizado por parte de las autoridades municipales (“la familia michoacana” comenzó a apoderarse de esta zona). Esta alianza trajo consigo la destrucción del tejido social, desestabilizando el orden social-comunal. Los secuestros, las extorciones y venta de mercancías ilícitas se agravaron, infundiendo miedo a la población. Pero la situación que finalmente provocó el levantamiento del pueblo fue el saqueo ilegal e irracional de los bosques junto con incendios provocados por los mismos talamontes.

El pueblo de Cherán se unió el 15 de abril de 2011, encabezado por un grupo de mujeres, para detener el saqueo desmedido de sus bosques. Se determinó auto-sitiar a la comunidad y vigilar las entradas a la comunidad con barricadas y todas las cruces de calles mediante fogatas día y noche durante varios meses. En estos espacios se empezó a gestar la idea de una reconstrucción del tejido social y sus instituciones, las pláticas giraban en cómo era el antiguo gobierno tradicional, la función de los cargos religiosos, así como la corrupción y el divisionismo que trajeron los partidos políticos.

Las demandas o exigencias del pueblo Cherán que plasmaron después del inicio del movimiento fueron: justicia para los asesinados y desaparecidos; seguridad para los habitantes, y reconstitución del territorio, vigentes hasta la actualidad (Lemus Jimenez, 2018, pág. 146).

La reivindicación de la identidad de la gente de Cherán y la “revalorización de la comunalidad y ser comunero fueron elementos clave para que en Cherán se instaurara un sistema de gobierno en base a instituciones propias (... así como) un gobierno electo en asambleas de barrio” (Lemus

Jimenez, 2018, pág. 148) y organizado por concejos. Expresión de este proceso de re-identificación es el hecho de haber renombrado su comunidad: de Cherán a Cherán K'éri. *K'éri* significa “grande” y hace referencia a cómo fue considerada y nombrada esta comunidad por habitantes de otras comunidades desde tiempos pasados. El agregado *k'éri* no se refiere solamente a la extensión territorial y la cantidad de habitantes que se distingue de las otras comunidades p'urhépecha, sino también a su liderazgo en los movimientos sociales y políticos. La organización interna por concejos y el acceso a presupuesto directo para las comunidades indígenas, basados en la aplicación del derecho constitucional a la autodeterminación, se lograron a partir del éxito del proceso jurídico de Cherán en 2011 hasta ahora en 40 comunidades de la región (Gobierno del Estado de Michoacán, 2024).

EDUCACIÓN EN CHERÁN

La educación comunitaria recibió un estímulo importante con las fogatas, donde se reunían las vecinas y los vecinos para preparar y consumir sus alimentos mientras cuidaban la seguridad de la comunidad, resultaron importantes espacios de convivencia y educación comunitaria para todas las edades. La participación de la infancia en las diversas actividades, su observación y escucha del intercambio de saberes, de compartir cuentos y recuerdos históricos, inclusive de luchas colectivas anteriores, significó para niños y niñas ser “guiadas por los otros en la construcción de ciudadanía, el aprendizaje social y de la participación política” (Velázquez Morales, 2014, pág. 119). Temas centrales fueron “la participación política, la pertenencia comunitaria (y) la defensa de la naturaleza” (Velázquez Morales, 2014, pág. 125)

En este contexto de reflexión y reconstrucción comunitaria y cultural empezaron a surgir cuestionamientos sobre el desplazamiento de la

lengua originaria y la importancia de su uso. Quedó evidente que en p'urhépecha se pueden expresar con claridad los cambios pretendidos en cuanto a la cohesión social, el autogobierno y el re-conocimiento y la práctica de los valores p'urhépecha en general. Los documentos más importantes, emitidos por los gobiernos actuales, llevan nombres e incluyen términos en lengua originaria. También en los eventos públicos hay oradoras y oradores en esta lengua.

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. (Velázquez Morales, 2018, pág. 158)

Sin embargo, a pesar de diversas iniciativas de cursos de enseñanza del p'urhépecha al interior de Cherán y del “Proyecto Educativo Cherán K'eri”, generado inicialmente por la Dirección de Educación Indígena en Michoacán y adaptado a las condiciones culturales y lingüísticas de Cherán en 2013, el uso del p'urhépecha sigue siendo muy limitado al nivel comunitario y escolar, aunque hay más escuelas de educación básica que pertenecen al sistema de educación indígena que generales.

Este proyecto educativo dirigido a la educación básica tiene como objetivo:

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. (Consejo Mayor de Gobierno Comunal, 2013, pág. 5)

La propuesta de la comunidad de Cherán no busca desplazar los planes de educación nacional, sino que apunta a trabajar de manera paralela utilizando el modelo establecido por la SEP para trabajar con los saberes comunitarios y la lengua indígena (Colín Huizar, 2014, pág. 74). Sin embargo, hasta ahora, más de 10 años después de su creación, este proyecto no ha sido implementado en las escuelas, salvo algunas excepciones limitadas, porque ni las autoridades comunitarias ni las educativas han tomado la iniciativa ante el desinterés del magisterio y la falta de formación de las y los docentes para poderlo operar.

Por otro lado, desde 2012, al terminar una generación de los diplomados ofrecidos por UPN/CIESAS/REDIIN se inicia el trabajo con el Método Inductivo Intercultural (MII) en dos centros de educación inicial y uno de educación preescolar indígena. De este modo, proyectos como “Leo y Comprendo el Mundo desde la Milpa Educativa”, donde participaron un centro de inicial y uno de preescolar, adquieren sentido como parte de los cambios educativos iniciados en Cherán. Estos niveles educativos resultan los más activos en el fortalecimiento de la lengua y cultura p’urhépecha, entre otras actividades con el “viernes cultural”. Con ello concuerda Velázquez Morales al decir que

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. (Velázquez Morales, 2018, pág. 93)

También el programa de la Nueva Escuela Mexicana promueve el uso de las lenguas indígenas, sin embargo, la mayoría de las y los docentes del

sistema de educación indígena no hablan p'urhépecha, no están formados para hablar y enseñar la lengua o no están dispuestos a hacerlo, y maestras y maestros de escuelas generales todavía menos. Todo el proceso de castellanización en las escuelas y la discriminación sufrida por varias generaciones por ser hablantes de una lengua indígena llevó a una autoestima baja entre las y los hablantes y contribuye al desplazamiento del p'urhépecha por el español. El regreso de niñas y niños migrantes hablantes del inglés hace la situación lingüística todavía más compleja.

OBSERVACIONES Y DIÁLOGOS EN LA ESCUELA, LA COMUNIDAD Y CON EL EQUIPO DE LA REDIIN

El trabajo de campo se realizó los días 6, 7 y 8 de mayo del 2024 en el preescolar indígena “Rosaura Zapata Cano”, con el grupo de tercer grado a cargo de la maestra Marcelina. La maestra formó parte del grupo de diplomantes en el MII durante 2012 y desde entonces ha trabajado en esta forma y participado en todos los proyectos y actividades de la REDIIN a nivel local y nacional.

Los días seleccionados para el estudio etnográfico coincidieron con los preparativos para el festival del Día de las madres, por un lado, y, por el otro, con la introducción a las actividades planeadas para la fiesta de Corpus Cristi, que en este año se celebró durante el 29 y 30 de mayo. En las siguientes semanas posteriores al periodo del trabajo de campo se iba a llevar a cabo la práctica cultural del Corpus, una actividad comunitaria. Por ello en las clases de la maestra Marcelina comenzaban a ver el tema y los materiales que se ocupan en dicha festividad.

Debido a estas circunstancias de programación al nivel de escuela, la maestra no pudo desarrollar una actividad socio-natural específica y continua durante el periodo de trabajo de campo. Las actividades observadas para el Día de las madres consistieron en el dibujo de la

invitación para que cada mamá asistiera al festival y un regalo, en este caso, un disco de cartón forrado con papel plateado y con una flor dibujada y pegada encima por cada niño y niña.

Paralelamente, un maestro y hablante del p'urhépecha ensayó con dos grupos de alumnas y alumnos una danza tradicional, la de los "Viejitos". Esta danza se ha vuelto folclórica desde hace mucho tiempo, debido, sobre todo, a su presentación en eventos escolares, pero también mantiene su lugar en celebraciones religiosas como el 2 de febrero (Día de la Candelaria). La danza de los "Viejitos" es muy popular y resulta divertida por los movimientos chuscos, que imitan a personas ancianas, representadas también por niños.

En contraste con la danza de los "Viejitos", vista en cualquier fecha del año, las actividades relacionadas con la fiesta del Corpus, como comúnmente se denomina en el pueblo de Cherán, se realizan solamente este día. El Corpus es la fiesta con que la gente de Cherán se identifica más, porque su forma de desarrollo es única entre este tipo de fiestas, que también se llevan a cabo en muchas otras comunidades p'urhépechas. Se realiza regularmente en el mes de junio, justo cuando se da o se espera el inicio de la temporada de lluvias. Lo característico de esta fiesta es un recorrido por varias calles del pueblo entre el templo del Calvario y la iglesia principal en el centro de la comunidad. Hombres jóvenes y también niños cargan en sus espaldas *katáruas*, que son construcciones de madera sobre las cuales acomodan panales de abejas silvestres, animales vivos y disecados, así como plantas del bosque. Aunado a ello, los participantes avientan granos de maíz y harina de trigo. Se trata de una representación de los recursos naturales tradicionales de Cherán para dar gracias por su existencia a la naturaleza y seres supremos.

Los preparativos para la fiesta del Corpus entre alumnas y alumnos de preescolar e inicial tienen su antecedente en el proyecto anterior de la REDIIN, el de Milpas educativas (2016-2019), cuando el jardín de la maestra Marcelina y dos centros de inicial con otras maestras formadas en el Método Inductivo Intercultural tomaron la iniciativa de organizar un recorrido unos días antes de la fiesta con niñas y niños de diferentes preescolares junto con sus madres, para vivir la integridad humano-naturaleza y practicar algunos términos en lengua p'urhépecha, relacionadas con los objetos del bosque y la reciprocidad como valor principal que se practica en esta ocasión.

Los registros videograbados durante el trabajo de campo muestran en una de las paredes del salón, sobre un papel rotafolio, recortes de dibujos alusivos a la fiesta del Corpus. Con anterioridad, niñas y niños habían escogido, recortado y pegado uno o varios dibujos impresos en diferentes materiales que a su juicio tienen relación con la fiesta del Corpus. Ahora, la maestra pide que se acerquen a los dibujos y expliquen sus razones de haberlos seleccionado. Esto les ayuda a saber comunicar el sentido que encuentran en la imagen y también a buscar relaciones entre varios dibujos. Entre estos sobresalen plantas y animales, lo que lleva a la maestra a recordar con su alumnado los cuatro elementos básicos de la naturaleza (tierra, aire, fuego y agua). De acuerdo con el MII, es una forma de ampliar el conocimiento local a partir de una actividad con el universal.

En el pintarrón, al lado del papel rotafolio con las imágenes, se encuentra un espacio con palabras del contexto del Corpus, escritas por la maestra, posiblemente dictadas por miembros del grupo en días anteriores. La maestra indica con la mano cada palabra y empieza a leerlas -panales, abejas, miel, gusanos, katárakwas- y le siguen algunas niñas y niños repitiendo lo escuchado e identificando las palabras escritas. Es decir, las leen, dando cuenta de su capacidad de memoria visual, una habilidad de

la niñez que se estimula y aprovecha para el desarrollo cognitivo en los niveles de inicial y preescolar. Si no hay un apoyo visual, la escucha atenta juega el mismo papel. Este efecto también puede verse cuando algunos niños y una niña juegan a ser la maestra o el maestro, indicando las láminas pegadas alrededor del salón de clases. De esta manera, enseñan a sus compañeritos lo que han aprendido. Estos ejercicios, que la maestra implementa, ayudan a niños y niñas a expresarse oralmente y compartir lo adquirido.

El hecho de destacar y repetir ciertas palabras en el contexto de alguna actividad y comprender su significado situado relacionan las maestras con el aprendizaje de cualquier lengua. En la entrevista grupal mencionan que

al participar en la ayudanza o así a la *jarhóperakua* (actividades colaborativas de la propia comunidad), llevan a sus familiares, llevan a sus nietos y me acuerdo que en una boda estaban haciendo tortillas, y una niña se llevó su metatito. Entonces ellos están imitando y esto lleva a comprender que los niños aprenden desde las prácticas de la misma comunidad y la repetición de las palabras.

Pero no son sólo las palabras que se repiten, sino también las actividades donde se practica su sentido. Las prácticas sociales de la lengua en actividades cotidianas y festivas generan preguntas acerca del significado de las palabras centrales que se escuchan y que niñas y niños tienen que aprender para luego emplearlas correctamente con sentido comunicativo. “El significado de la palabra es un fenómeno del pensamiento mientras éste esté encarnado en el lenguaje, y del habla sólo en tanto esté relacionado con el pensamiento e iluminado por él. Es un fenómeno del pensamiento verbal, o del lenguaje significativo, una unión de palabra y pensamiento” (Vigotsky, 2008, p. 142), donde “el significado de la palabra está sujeto a un proceso evolutivo” (p. 143), no es estático. Por

lo tanto, durante el desarrollo infantil “no cambia sólo el contenido de la palabra, sino el modo en que se generaliza la realidad y se refleja a través de la palabra” (p. 143). El pensamiento y su relación con el lenguaje atraviesan dos planos evolutivos que se nutren mutuamente: “el interno, significativo y semántico, y el externo y fonético” (p. 147). Las actividades en las que participa la población infantil de acuerdo a su etapa de desarrollo proporcionan oportunidades de aprendizaje intersubjetivo que luego se asienta como intrasubjetivo y sigue creciendo según los estímulos recibidos del contexto.

Sin embargo, la participación de los niños en las actividades comunitarias, presenta algunas limitantes para ellos. La maestra Marcelina cuenta durante la entrevista que cuando ella comenzaba a preguntar sobre la festividad del Corpus en la comunidad, se dio cuenta que quienes organizan las diferentes actividades

no involucraban a los niños, no los involucraban. Cuando hicimos nosotros el tema, el proyecto, lo hicimos por partes para llegar al fin social que era lo del Corpus, todo lo que se hace, el trueque, pero como dice la maestra, todo en miniatura. Ahorita ya los toman más en cuenta.

Esto lleva a comprender la importancia de las actividades comunitarias promovidas desde la escuela, porque con ellas se pueden fortalecer las prácticas tradicionales, involucrando a todos los miembros de la comunidad.

El contexto social y familiar motivó a alguien del alumnado a colocar entre las imágenes recortadas y alusivas a la fiesta del Corpus uno de un niño solito, lo que le llama la atención a la maestra y le pregunta al grupo, en qué momentos quedan niños solos durante esta fiesta. De ahí se desarrollan reflexiones y testimonios sobre violencia intrafamiliar y exceso

de consumo de alcohol entre padres de familia, es decir, la complejidad de las relaciones sociales actuales y cómo se refleja en los pensamientos y expresiones orales de hijos e hijas, en este caso motivadas por la lectura de una imagen. “La práctica habitual de descubrir lo que se esconde tras las líneas lleva fácilmente al alumnado a un deseo de justicia e igualdad, sin necesidad de presionarlo” (Cassany y Castellá, 2011, p. 363). Al comentar estas situaciones intrafamiliares el tono de voz del niño deja evidente que su deseo es lograr mayor atención de su padre.

Para cerrar la actividad enfocada a la lectura de componentes del Corpus, la maestra entona una canción infantil en p’urhépecha que trata de un conejito, animal también presente en el recorrido por las calles con las *katárakuas*. Todas las niñas y todos los niños participan y muestran que ya la han cantado varias veces. De ahí retoma la maestra la pronunciación colectiva de los vocales, utilizados tanto en p’urhépecha como en español, y escritos en otra parte de la pared frente a su alumnado. De esta manera refuerza y amplía el conocimiento de lo experimentado mediante la práctica social del lenguaje con el canto y vuelve la atención de su alumnado hacia un aspecto cognitivo relacionado con la lengua oral y escrita.

Durante las actividades enfocadas en el Día de las madres, las tareas consisten en colorear el dibujo de una madre con su hijo o hija en brazos. Al surgir una duda sobre con qué tono colorear el cabello de la madre, la maestra les pone un pequeño espejo para que observen su propio pelo. Así se despeja la duda del niño que preguntó y les queda claro a todos y todas que el color negro es generalizado entre los miembros de todas las familias del grupo, es parte de su identidad y esa hay que retratar en el dibujo en lugar de un color imaginario o copiado de personas con un color de cabello diferente. La posibilidad que ofrece la maestra, de re-conocer su propia identidad mediante un espejo llevó a una lectura de sí mismo

como un ejercicio de literacidad, porque esta “abarca la construcción de identidad de los sujetos en una comunidad. En palabras de Cajiao (2013) la lectura es un vínculo esencial en toda construcción humana, en la que el sujeto se comprende a sí mismo, a otros desde las circunstancias y momentos propios” (Gamboa, Muñoz y Vargas, 2016, p. 65). La lectura de sí mismo en el contexto de su duda sobre el color del cabello de su madre lleva al niño a colocarse no solamente como miembro de su familia, sino de toda la comunidad.

En el trabajo con la carta de invitación se combina la coloración con la escritura convencional, porque cada alumna y alumno tiene que firmarla con su nombre, en algunos casos la maestra indica las letras faltantes. También en una parte del regalo para las mamás, la profesora repite varias veces algunas letras de forma oral, para que los niños pudieran pintar, ella deletrea las palabras “Te amo mamá”, las cuales estaban ocultas dentro del regalo y los niños debían encontrar.

La comunicación al interior del aula se da de manera oral, sobre todo con preguntas y respuestas, apoyada en dibujos y algunas letras y palabras escritas en español. En el nivel de preescolar, la habilidad de escribir de manera convencional no suele ser uno de los objetivos principales de aprendizaje. Tanto la lectura como la escritura se entienden en sentido amplio, más allá de leer o escribir un texto. La lectura se considera como apropiación significativa de un objeto visible, audible o conocible a través de los sentidos. Por otro lado, la escritura no se limita al uso de letras y números, sino respeta como formas de expresión también líneas, círculos y cualquier forma creada por la niñez. En esta etapa de desarrollo humano, la escucha, la mirada y los sentidos son los principales canales de comunicación, donde otros lenguajes, que tocaremos más abajo en este texto, juegan un papel central.

Durante la entrevista comenta la maestra Marcelina que en el nivel de preescolar, específicamente en el pueblo de Cherán,

no se escribe en p'urhépecha, se intenta hablar a partir del uso de material didáctico que tenemos. Hay ocasiones que nosotros lo preparamos y otra parte nos proporciona la Dirección de Educación Indígena (DEI) a la que pertenecemos. Nos manda material y son las láminas, que son las que practicamos y ya poco a poco se van familiarizando los niños diariamente con los colores de las cosas, los números y cosas sencillas de acuerdo al tema que estemos trabajando.

En ningún momento se observó que alguien escribiera en p'urhépecha, pero niñas y niños observan y entienden con la ayuda de imágenes los contenidos plasmados en las láminas proporcionadas por la DEI. En ellas se aprecian dibujos y palabras en p'urhépecha sobre partes del cuerpo humano, indumentaria tradicional de niños y niñas, fenómenos naturales, plantas y artesanos/artesanas. Durante los días de observación no se utilizaron, pero su presencia constante puede ser un incentivo para la memoria visual.

La lectura se promueve mediante los recursos que la maestra elaboró y pegó con anticipación en las paredes del salón: las vocales, los números del 1 al 10 y formas geométricas. Este tipo de lectura es notoria cuando la maestra le pide a uno de los niños que se ponga frente al grupo e indique con un palito números para que el grupo los sumara y dijera el resultado, por ejemplo: "¿2 más 5?" Respuesta en coro: "¡7!" Después se animan otros alumnos y una alumna a mostrar algo con el palito y a esperar a que el grupo lo lea: las vocales y formas geométricas. Esto causa mucha atención y diversión.

La única palabra escrita en p'urhépecha por la maestra fue *katárukua*, y forma parte de un ejercicio anterior, donde anotó en dos columnas, una de “costumbres” y otra de “tradiciones”, diferentes elementos que las caracterizan, posiblemente dictadas por su alumnado. Entre las costumbres aparecen: “visitar abuelos, ayudar a abuelos, lavar trastes, dormir, cenar, manejar”, lo que expresa actividades realizadas con frecuencia por la niñez, a excepción de manejar, o adultos. Por otro lado, como tradiciones se mencionan: “fiestas, octubre, abril, diciembre (los meses de las fiestas principales en Cherán), panales, abejas, miel, gusanos, *katárukua*.” El significado de esta palabra escrita en p'urhépecha es deducible por su con-texto. Durante las clases observadas no se hizo referencia a estas columnas y sus contenidos, a excepción de las *katárukua*s por su relación con las imágenes pegadas en el rotafolio.

Así mismo, se observó que durante los saludos en español y después en p'urhépecha que realiza la maestra Marcelina al inicio de la jornada, varios niños y niñas responden rápidamente, mientras que otros y otras miran dudosamente preguntando por el significado. Sin embargo, entre pláticas o en los juegos, ellos y ellas mencionan una que otra palabra en la lengua indígena. Por ejemplo, un niño del grupo empieza a contar una historia que le había pasado con su papá en el cerro. Era en torno a la Llorona, pero el niño y otro compañero lo nombran desde la lengua p'urhépecha, y la maestra y sus compañeritas y compañeritos no saben a qué se referían hasta que lo traducen al español.

En otro momento se observa que hay varias mamás y familiares cercanos que hablan la lengua en los distintos espacios de la escuela. Las maestras ese día implementan el “Día del Spa”⁷, donde asistieron mamás y

⁷ A iniciativa de una de las maestras se realizó una actividad al nivel escuela para consentir a las mamás. Ellas llevaron mascarillas y maquillaje para la cara. Primero empezaron las niñas primero y luego también se integraron los niños a lavarle la cara a su mamá, aplicar una mascarilla y maquillaje.

familiares cercanos. Entonces a una abuelita le entra una llamada al celular y ella contesta en la lengua indígena, también otras mamás jóvenes se comunican en p'urhépecha. Finalmente, los niños hacen uso de la lengua cuando empiezan a dialogar con los abuelitos e intentan pronunciar palabras en lengua indígena. Así lo menciona en la entrevista una madre de familia: “la maestra Marcelina deja tareas de investigación, donde los niños y las mamás deben preguntar sobre algún tema de la comunidad a la gente mayor de la comunidad y a ellos les gusta compartir lo que saben.”

El contexto sociocultural de este centro escolar es propicio para fortalecer el uso de la lengua indígena en Cherán. El jardín de niños está ubicado en el barrio 4º, separado del resto de la comunidad por una barranca. Es el barrio más tradicional en cuanto a las actividades económicas centradas en la agricultura y el aprovechamiento de los bosques. Esto conlleva también a que existen más personas que hablan el p'urhépecha y, en general, la cohesión familiar y solidaridad social se practican más que en los demás barrios. En palabras de una de las maestras del equipo del PRONAI, “en el barrio cuarto, ahí como que sí predomina un poco más la (lengua) p'urhépecha, igual como que hay un poco más de unión con las familias.” Varias abuelas que llevan o recogen a sus nietos o nietas se visten de manera tradicional con falda, delantal, camisa bordada y rebozo. Se observó que durante el receso hay niños que juegan entre ellos a las canicas y pronuncian algunas palabras en p'urhépecha. Otros momentos de escuchar p'urhépecha son diálogos entre personas mayores en la calle y también *pirékuas* (canciones p'urhépechas) que se utilizan para llamar la atención del público en general antes de dar un anuncio por alguna de las bocinas que rentan personas de la comunidad. Esto significa que la lengua sigue presente en la vida cotidiana de niñas y niños, y también durante las fiestas cuando los grupos musicales tocan y cantan *pirékuas*,

aunque su dominio está reducido a determinadas palabras y no las practican comúnmente.

Durante la entrevista al equipo de trabajo, la maestra Marcelina contó de que

un día me tocó ver a unos, no sé si serían de la Cañada (región donde el p'urhépecha todavía es lengua hablada por casi toda la población), venían con rolo (vestimenta tradicional de las mujeres) y empezaron a hablar ahí en p'urhépecha y uno de aquí (de Cherán) me sorprendió, porque les contestó en p'urhépecha, le digo, bueno, sí hay jovencitos que a lo mejor les hablaban en su casa o entienden.

A ello el maestro Elías agregó que el hablar la lengua indígena "es un asunto de familiaridad, un asunto de comunicación (...) y como lo que dijo Marcelina: como que nos sentimos más comprometidas a hablarlo como profesores, como profesoras." Lo importante es la comunicación en la lengua y mucho mejor cuando se vinculan las prácticas sociales de la lengua entre familiares y docentes. Pero la maestra Marcelina volvió a señalar que "ya cuando se trata de un programa en público, pues ya se hace casi por compromiso". Es decir, no necesariamente hay convicción entre quienes dan el discurso en lengua indígena de que se trata de un acto político, que consiste en revalorar la lengua indígena mediante su práctica y de esta manera dar un ejemplo como docente para el público que lo escucha.

En los diálogos escuchados en el centro escolar destaca la plática en lengua p'urhépecha realizada entre maestras al término de las clases. Ellas sólo hablan en la lengua cuando la mayoría de los niños y las niñas ya se retiraron a sus casas. Cada docente debe realizar el aseo del salón que le corresponde, y es ahí entre el quehacer que llegan a platicar en p'urhépecha. Lo mismo comentó la maestra Marcelina e hizo referencia a

la directora que es hablante de la lengua y que en ocasiones conversa con personas que encuentra a la salida del jardín. También se da entre madres de familia a la hora de entrada o salida de clases cuando interactúan utilizando algunas palabras en p'urhépecha.

En el grupo escolar, el diálogo que ocurre en la lengua es al comenzar las clases, cuando la maestra da los buenos días en lengua indígena y las niñas y los niños responden igual. Lo mismo sucede al terminar las clases, cuando la maestra y su alumnado se despiden cantando una canción en p'urhépecha, que alude al regreso a casa y con la familia. Es notorio que cuando niños y niñas escuchan una lengua distinta al español, igualmente el p'urhépecha, sienten curiosidad. Eso ocurrió durante la entrevista a una madre de familia. Cuando su hijo se les acercó, la madre le dijo que le dijera a la entrevistadora algunas palabras en p'urhépecha. Pero el niño no quiso hasta cuando ella comentó que hablaba náhuatl y les empezó a decir los saludos, entonces el niño comenzó a tararear la canción de entrada al salón de clases en p'urhépecha. Es muestra de lo que ha aprendido en esta lengua, aunque no la utiliza comúnmente.

Cada lengua, sea p'urhépecha o español, como en el caso de Cherán, es el medio de transmitir conocimientos entre las generaciones y de practicarlos. Así sucede con los valores comunitarios que se ven reflejados en el actuar de los niños. De eso da cuenta un comentario en la entrevista realizada al equipo de maestros:

... una vez salimos a la calle, y salió otra señora a la calle, una niña me dice “maestra, la señora no trae zapatos”, a lo que le contesto “es que la señora no se pone zapatos, camina descalza.” Y luego va otro niño y me dice “maestra, yo le voy a decir a mi abuelita, a ver si le regala unos zapatos”. Lo que estamos viendo sobre los valores a partir desde ahí, respeto y todo.

Respecto a la forma de resolver conflictos en el grupo, la maestra Marcelina señala que "antes yo veía una compañera que decía 'no, yo voy a platicar con ellos aparte.' Y a mí me gusta platicar delante de todos, por qué hace lo que hace y eso no está bien. Entonces ya al final pues un abracito." El lenguaje afectivo es una componente inseparable de cualquier discurso, refuerza lo dicho en palabras y de esta manera el posible aprendizaje.

En uno de los videos se grabó una situación de golpes entre dos niños. En este momento, la maestra los separa y los pone frente a frente para que expliquen lo que pasó. Después de darse el abracito entre los antes contrincantes varios otros niños toman la iniciativa de abrazarse. Lo que quiere decir, que se trata de una actitud apreciada en la infancia, que a la vez fomenta la sana convivencia y la identificación como parte de un grupo. También para la maestra Marcelina es importante sentir y manifestar su pertenencia al pueblo de Cherán y la cultura p'urhépecha. El ponerse la vestimenta típica y hablar la lengua p'urhépecha, es porque "reconozco mi identidad, de dónde soy o de dónde vengo".

Hubo varios momentos y en diferentes espacios que evidencian la importancia que le da la maestra a que el alumnado conozca, re-conozca y practique los principios de la cultura p'urhépecha como son el respeto mutuo, la solidaridad y el compartir sus pertenencias entre grandes y chicos. Para ilustrarlo, la maestra Marcelina contó la siguiente experiencia:

un día que estuvimos ensayando nosotros para el 21 de marzo⁸, algo bien curioso que pasó con un viejito, uno que rezaba antes ya y ahorita pues ya no camina mucho, pero digo qué bonito, qué respeto. Desde ahí como que yo me quedé, bueno, este señor nos va a dar muchos conocimientos y lo invitamos a la escuela como para

⁸ Se refiere al desfile que se acostumbra entre las escuelas de preescolar e inicial para festejar el inicio de la primavera.

que les platique a los niños, porque (entonces) no traíamos la bandera, pero ya ve que tenemos la banda de guerra. Entonces salieron a ensayar los tamborcitos y el viejito salió luego, luego, se sentó ahí, se paró y saludó cuando traíamos la bandera, pero no cómo saludamos (nosotros), sino que se quitó el sombrero y le hizo así, así, con una manera de respetar (a la bandera).

Otro aspecto importante es que los niños y las niñas saben reconocer cuando su actuar no fue bueno y afecta a sus compañeros, reconocen el error cometido. Llama la atención como los demás integrantes del grupo simpatizan con la falta cometida y mencionan “discúlpate, sino no te va a querer”. Entre los mismos niños y niñas han creado un compañerismo, porque cuando hacen alguna travesura a su compañero o compañera, saben que deben disculparse y sus demás compañeritos son empáticos, al mostrarse afecto entre ellos.

Así mismo, la solidaridad y el apoyo que la maestra muestra a su alumnado es notorio. Por ejemplo, en la actividad del regalo para su mamá, mientras su alumnado está pintando, ella lo auxilia pintando con algunos, dándole indicaciones y mezclando los colores, así aprenden a mirar y escucharse mutuamente. Durante la actividad se comparten pinturas y pinceles. Algo importante a destacar es que no sólo siguen la indicación de la maestra, sino que las niñas se apoyan una a la otra esperando a sus compañeritas para poder salir juntas al receso. Lo mismo aconteció en la actividad de la invitación para el Día de las madres, donde debían pintar y remarcar las letras, para ello buscaron los colores y empezaron a pintar. Vania, una niña empezaba a buscar sus colores, pero no los encontró, así que uno de sus compañeritos le dijo “Vania, yo te comparto”.

La reciprocidad y el acompañamiento son elementos de la cultura p'urhépecha que forman parte de los aprendizajes también entre el

magisterio. En la entrevista al equipo de trabajo, la maestra Nicolasa menciona que los maestros organizan el día de las madres y cuando es el día del maestro y la maestra, las madres de familia lo organizan. Eso refuerza lo visto en los días de campo, donde las maestras prepararon los regalos de las mamás, por ejemplo, la maestra Rosa pensó en regalar comales a las mamás. Además, los maestros y las maestras, al de retirarse a casa, se organizan a ir en grupo, como igualmente lo hacen las mamás cuando van por sus hijos.

Las actividades, que la maestra Marcelina realiza, dan cuenta del valor que le otorga a los conocimientos que sus alumnas y alumnos tienen de la comunidad, los recupera y nutre dentro del salón de clases. Con eso ellas y ellos son motivados a dar a conocer lo que han aprendido en casa y lo relacionan con lo que la maestra enseña. Por ejemplo, en las pláticas informales, un niño comentó que en su casa tiene varios panales y que los utilizaban para las *katárakuas*.

También se impulsan los espacios comunes dentro del aula. En contraste con lo que se suele hacer en la mayoría de las escuelas, donde cada niño y niña cuelga en su silla su propia mochila, en este grupo tienen un lugar donde todas y todos colocan sus cosas, eso fomenta a que entre ellos aprendan a respetar las pertenencias de sus compañeritos y compañeritas. Estos son ejemplos de la vinculación directa entre la educación comunitaria y escolar, donde se refuerza lo que la cultura p'urhépecha ha creado mediante diversas actividades. Aunque la lengua indígena ya no es la que comúnmente se habla, sus valores se siguen transmitiendo y practicando.

En los distintos espacios de la comunidad de Cherán, se escucha el habla de la lengua p'urhépecha. Durante las caminatas al centro de la localidad se escucha a la gente comunicarse en la lengua, así como en el tianguis.

En uno de los recorridos al tianguis, se encontró a una señora vendiendo plantas medicinales, ella hablaba en p'urhépecha y mencionaba que las plantas se debían cortar de acuerdo a la fase de la luna. Gracias a la traducción que le hizo otra señora, la etnógrafa lo entendió. Esto captó su atención para escuchar con más interés a las demás personas que vendían y compraban, y le hizo darse cuenta de lo notorio y abundante que sigue siendo el uso de la lengua indígena en espacios comunitarios como es el tianguis del lugar.

REFLEXIONES FINALES

Como uno de los resultados destacables encontramos que la lengua p'urhépecha está viva en la comunidad de Cherán. Hay evidencias de su fortalecimiento en documentos comunitarios, eventos públicos escolares y comunitarios, así como en el centro de preescolar visitado.

Si bien existen variadas oportunidades para escuchar el p'urhépecha en el contexto comunitario, familiar y escolar, siguen dominando las experiencias de discriminación por ser hablante y el desprecio de la lengua como tal, que no dejan superar el obstáculo de la resistencia a aprender y practicarlo y así contrarrestar el proceso del desplazamiento entre las y los habitantes. Resulta ser un problema sobre todo de la población joven y adulta, que migra a las ciudades a estudiar o a trabajar en Estados Unidos, mientras personas mayores de edad se siguen comunicando en p'urhépecha y la infancia se acerca y practica lo que le despierta curiosidad, en este caso una lengua diferente a la materna, con la que empezó a hablar.

La lengua indígena se practica en la escuela en forma oral con saludos y cantos, así como algunas palabras contextualizadas en las actividades que se llevan a cabo. La lengua escrita en p'urhépecha está presente visualmente en láminas proporcionadas por la DEI y en un listado

elaborado por la maestra. El alumnado sólo escribe en español, en este caso su nombre, y lee palabras y vocales en la misma lengua.

Por su larga experiencia con el MII, la maestra utiliza varias estrategias pedagógicas con la finalidad de ampliar el conocimiento local mediante determinadas actividades sionaturales que acercan a su alumnado a valores culturales y conocimientos universales. En varias ocasiones aprovecha también sucesos no planeados en términos didácticos para profundizar sobre prácticas socioculturales y lingüísticas. Estos momentos de aprendizaje situado permiten detectar y fortalecer el nodo lengua-cultura-naturaleza-educación. Aunque la lengua hablada y escrita comúnmente es el español, no deja de practicar y transmitir conocimientos y valores de la cultura p'urhépecha y así mantener vivo el vínculo entre comunidad y escuela a partir de actividades sionaturales. Entre los valores practicados en diferentes espacios y momentos destacan el acompañamiento, el compartir y la reciprocidad.

Con base en las observaciones y los diálogos enfocados en la práctica docente basada en el MII, por un lado, y la presencia del p'urhépecha en la vida comunitaria, por el otro, encontramos evidencias empíricas que las articulan con la literacidad comprendida desde el enfoque sociocultural y crítico-decolonial, y, en menor grado el funcional, por tratarse de un grupo de preescolar.

Partimos de la idea que la literacidad va más allá de la decodificación de la lengua oral y escrita, sino que está ligada a la forma de ver el mundo desde parámetros sociales y culturales y considera las relaciones interpersonales y de poder como constitutivas para la construcción de sentidos en situaciones comunicativas. En lo particular, se articulan habilidades y destrezas para leer y escribir de manera convencional (funcional) con la producción de cambios en las condiciones de vida en

sentido emancipatorio (crítico-decolonial) y la construcción del conocimiento desde el contexto social (sociocultural) (Cassany y Castellà, 2011; Camarillo Hinojoza, 2021; Hernández Zamora, 2019).

Tanto el MII como la teoría de la literacidad en su aceptación de una pluralidad de literacidades, parten de la teoría sociocultural del aprendizaje y de la construcción de conocimiento, asumen una perspectiva crítica y decolonial hacia las realidades socioculturales y políticas y consideran la comprensión del mundo como un acto colectivo, integral y situado en determinadas actividades.

De esta de forma se enlazan el MII y la literacidad con el trabajo de campo en Cherán, debido a que se observa que la maestra para implementar la lectura y escritura hace uso de dinámicas como la lectura de imágenes enfocadas a actividades que realizan en la comunidad, como la fiesta del Corpus. La perspectiva decolonial se hace notoria al buscar y crear oportunidades que permiten manifestar o, en su caso, reconstruir la identidad como sujeto perteneciente a una comunidad p'urhépecha y vivir valores constitutivos de su cultura.

Como lenguajes transversales en todas las actividades observadas encontramos los “lenguajes otros”, es decir, expresiones corporales-sensibles con función comunicativa que la escuela y las políticas educativas subestiman como objetivos de aprendizaje.

REFERENCIAS

- Alcalá, J. (2008). *Relación de Michoacán* (1º 1541 ed.). El Colegio de Michoacán.
- Anderson, W. (1997). *Ethnic identity and migration among Mexican wagw laborers in* . Southem Carbondale Shouthern Illinios University : Tesis de doctorado .

- Camarillo Hinojoza, H. M. (14 de Mayo de 2021). Literacidad funcional, crítica y sociocultural en el derecho. Un análisis del discurso. *Sinéctica revista electronica de educación*(56), 20. doi:[https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0056-014](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0056-014)
- Casany, D. Y. (2011). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*(28 (2)), 353-374.
doi:https://www.researchgate.net/publication/274669263_Aproximacion_a_la_literacidad_critica/link/5555c06f08ae980ca60b13d6/download?_tp=eyJlb250ZXh0ljp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn9
- Colin Huizar, A. (2014). *"Comunidad, Autodeterminación y Realidad Educativa en Cherán, Michoacán"*. México D.F.: Tesis para optar el título de licenciado en Antropología Social.
- Consejo Mayor de Gobierno Comunal. (2013). Proyecto Educativo de Cherán K´eri Fortaleciendo la educación inicial, preescolar, primaria y secundaria.
- Gamboa Suárez, A. M. (s.f.). Literacidades: nuevas posibilidades socioculturales y pedagógicas para la escuela. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (12 (1)), 53-70.
doi:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134149742004>
- Hernández Zamora, G. (2019). De los estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en la investigación sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y cultura*,(24 (2)), 363-386.
doi:<http://www.scielo.org.co/pdf/ikala/v24n2/0123-3432-ikala-24-02-00363.pdf>
- INEGI. (2020). *Censo de Población y Vivienda*. MEXico: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Jimenez Fabian, E. E. (2018). Cherán dos décadas de disputas constantes entre grupos locales por el poder político,1970-1990. En C. Leco Tomas, & et,

Juchari eratsikua, Cherám K´eri: retrospectiva histórica, territorio e identidad étnica. (págs. 117-127). México: Morevalladolid.

Lemus Jimenez, A. (2018). Cherán y el movimiento "defensa del territorio". 15 de abril de 2001. En C. Leco Tomas, & et, *Juchari eratsikua, Cherán Kéri: retrospectiva historica, territorio e identidad étnica.* (págs. 133-150). Mexico : Morevalladolid .

Ochoa Serrano, Alvaro y Sánchez Díaz, Gerardo. (2003). *Breve historia de Michoacán.* México: El Colegio de México/Fondo de Cultura Económica.

Romero Sebastián, P. (2018). Experiencia de un comunero en el movimiento de Cherán del 15 de Abril del 2011. En C. Leco Tomás, & et, *Juchari eratsikua, Cherán kéri: retrospectiva histórica, territorio e identidad etnica* (págs. 155-166). Mexico: Morevalladolid.

Valencia Hernández, C. A. (2021). *Etnicidad y autonomía en Cherán K´eri: una reflexión horizontal.* Guadalajara, Jalisco : Universidad de Guadalajara .

Velazquez Morales, J. (2014). *Aprendizajes de niñas y niños a partir de un movimiento social; el caso de las fogatas de la comunidad de Cherán.* Tesis de licenciatura en psicología.

Velázquez Morales, J. (2018). *¡Aquí ya naiden habla!La situación del purhépecha en Cherán K´eri.* Cochabamba, Bolivia : Tesis de maestria en Educación Intercultural Bilingue, Universidad Mayor de San Simón .

Vigotsky, L. (2008). *Pensamiento y lenguaje.* Quinto Sol.