



Universidad Autónoma de Querétaro  
Facultad de Filosofía  
Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe

**El uso oral del purépecha para el desarrollo de la escritura: una experiencia de escritura con niños y niñas purépechas urbanos.**

**TESIS**

Que como parte de los requisitos para obtener el grado de Maestro en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe

**Presenta:**

Luis Mauricio Martínez Martínez

**Dirigido por:**

Dr. Nicanor Rebolledo Recéndiz

Dr. Nicanor Rebolledo Recéndiz  
Presidente

Firma

Dra. Rebeca Barriga Villanueva  
Secretario

Firma

Dr. David Alejandro Vázquez Estrada  
Vocal

Firma

Dr. Jorge Alberto Tapia Ortiz  
Suplente

Firma

Mtra. Susana Cano Muñoz  
Suplente

Susana Cano M.

Firma

Dra. Ma. Margarita Espinosa Blas  
Directora de la Facultad de Filosofía

Dra. Ma. Guadalupe Flavia Loarca Piña  
Directora de Investigación y Posgrado

Centro Universitario  
Querétaro, Qro.  
Noviembre, 2018  
México

## RESUMEN

La presente investigación fundamenta la generación de una propuesta pedagógica que apoye en el aula el acercamiento a la escritura de la lengua purépecha entre alumnos de una escuela intercultural urbana, ubicada en León, Guanajuato, a través de la asignatura Taller de Lengua y Cultura (TLC). La propuesta se desarrolla a partir de documentar y usar de manera didáctica la oralidad de los estudiantes y algunos familiares y una selección de literatura escrita purépecha correspondiente a la variante de los alumnos, acompañada de actividades concretas para así incentivar el acercamiento y producción de textos escritos en lengua indígena. La metodología partió de la etnografía ecológico cultural (Ogbu, 2001) para tener un acercamiento a los contextos cotidianos de los alumnos, algo vital por ser un grupo indígena radicado en el espacio urbano, condición que permea las habilidades y uso de la lengua indígena. Posteriormente se realizó la observación de la escuela, el aula y el TLC para analizar la situación y necesidades reales y de manera colaborativa con el maestro del Taller construir la propuesta. El análisis dejó ver que los estudiantes son bilingües en diversos grados, en algunos casos la lengua indígena es la L2 por las dinámicas migratorias, todos reportan vitalidad lingüística positiva en la habilidad oral. En el desarrollo de la habilidad escrita tienen nociones básicas y la falta de producción escrita está directamente enlazada a la falta de apoyo por parte de instituciones educativas para tener materiales y acervos bibliográficos que apoyen tal objetivo. Por su parte los alumnos y sus familiares consideran que el refuerzo de la escritura es pertinente pues contribuye a fortalecer la identidad étnica y es viable por la cercanía con el pueblo de origen: Ichan, Chilchota, Michoacán. La propuesta consiste en trabajos por proyectos utilizando las narraciones orales generadas por los familiares y textos de literatura purépecha. Al reportar un grado básico de habilidades escritas, la pertinencia se sustenta en el acercamiento a la cultura escrita y no en el desarrollo de un proyecto de alfabetización inicial gramatical.

**Palabras clave:** educación intercultural urbana, oralidad purépecha, escritura del purépecha.

## SUMMARY

The generation of a pedagogical proposal that supports writing of the purepecha language in the classroom among indigenous students in an intercultural urban school, located in Leon, Guanajuato, Mexico, is based in the present research. Through the Language and Culture Workshop (LCW) assignment, this proposal suggests the use of the students' and their close relatives' oral speech for an educational approach. Also, texts written in native language corresponding the dialect variation of the students, are selected to complement activities in the classroom. This strategy is meant to promote writing texts in indigenous language. Starting from the cultural ethnological ethnography (Ogbu, 2001), methodology approaches the students' everyday urban context. Subsequently, observations of the school, the classroom and the LCW, were done to analyze real needs and, collaborating with the workshop's teacher, elaborate the pedagogical proposal. As a result, it was noticed that students are bilingual in different levels. In some cases indigenous language is considered L2 due to migratory dynamics; however, all students report positive oral language vitality. Regarding writing, students possess basic notions. Lack of written production is related with the shortage of educational materials and literature in native language which is not sufficiently provided by educational institutions. Both students and their relatives consider that enhancing writing, contributes to increase ethnic identity which is also reinforced by the closeness of their home village Ichan, Chilchota, Michoacan. Using familiar oral narrative and purepecha literature texts, projects done by the students form the basis of this pedagogical proposal. Students report basic writing abilities, therefore, the main objective of this proposal, is to promote written culture, not to develop an initial literacy project.

**Key words:** Intercultural urban education, purepecha orality, purepecha writing.

**José Luis Martínez, por estar sin estar.**

**Josefina Martínez Rangel, por su ejemplo y entereza.**

**Isaac Carrillo Can, SQSPS, in láak': de aquí Tak kéen popokxiik'nak k tuukul tu  
jonkabil k'ajlay.**

## AGRADECIMIENTOS

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACYT, por apoyar este proyecto.

A la UAQ, la Facultad de Filosofía, la Dirección de posgrado, MEAEB por el apoyo recibido y al proyecto LEMI: Luz y Jorge, por confiar en mi visión.

A Nicanor Rebolledo y los lectores de este trabajo: dra. Rebeca Barriga, dr. Alejandro Vázquez, dr. Jorge Tapia y mtra. Susana Cano, por sus valiosas recomendaciones y la paciencia en el camino.

A la comunidad Nenemi-Centro Indígena Loyola, por su confianza inconmensurable y permitirme sumar un proyecto más a su crecimiento. A las familias purépechas, por abrirme las puertas de su vida y por esos almuerzos donde le dimos forma a tantas ideas y me confiaron parte de sus historias. A los alumnos del TLCP, por permitirme entrar a su mundo y me hicieron parte de él. Maestro Francisco y su familia, este trabajo sin usted no hubiera sido posible.

A mi familia: por ser origen y camino.

Isaac, SQSPS, in láak', continua la espera de aquel que prometió volver. Camino a la siguiente parada sabiendo que acompañas mis días y mis pensamientos.

Misto' Hatshepsut y Huitzilopochtli, compañeritas de largos silencios y noches de inspiración y trabajo. ¡Guapísimas!

A cada una de las personas en lo académico, lo laboral y lo personal, que de alguna u otra manera, de forma directa e indirecta y en determinado momento, estuvieron involucradas en el proceso de este trabajo apoyando, cuestionando o incluso sin saberlo, y con ello contribuyeron al desarrollo del mismo.

## INDICE

|  |    |
|--|----|
| <b>Resumen</b>   | 2  |
| <b>Summary</b>   | 3  |
| <b>Dedicatorias</b>  | 4  |
| <b>Agradecimientos</b>   | 5  |
| <b>Índice</b>  | 6  |
| <b>Índice de tablas, imágenes y diagramas</b>  | 9  |
| <b>Introducción</b>  | 12 |
| <b>1. Acercamiento a la cultura escrita</b>  | 20 |
| <b>1.1. Oralidad y escritura: complementos del lenguaje</b>  | 21 |
| 1.1.1. La escritura: sistema de representación   | 21 |
| 1.1.2. Oralidad: sistema de comunicación   | 23 |
| 1.1.3. Vínculos entre oralidad y escritura   | 24 |
| 1.1.4. Memoria y tradición oral  | 25 |
| <b>1.2 La escritura de la lengua purépecha</b>   | 27 |
| 1.2.1. Algunas propuestas de alfabeto del purépecha  | 28 |
| <b>1.3 Cultura escrita</b>   | 32 |
| 1.3.1. Invisibilización histórica de las lenguas minoritarias  | 32 |
| 1.3.2. La cultura escrita en las lenguas indígenas   | 33 |
| 1.3.3. La cultura escrita como objeto de conocimiento-enseñanza.   | 34 |
| <b>1.4. El bilingüismo de los migrantes hablantes de lenguas indígenas</b>   | 35 |
| 1.4.1. Literacidad – bilateracidad.  | 37 |
| <b>1.5. Marco metodológico para desarrollar propuesta de apoyo a enseñanza de escritura purépecha</b>                              | 39 |
| 1.5.1. Enfoques metodológicos: investigación cualitativa, etnografía, etnografía ecológico- cultural, investigación participativa. | 39 |
| 1.5.2. Herramientas pertinentes para obtención de datos  | 40 |
| <b>2. Caracterización de población indígena en León, Guanajuato</b>  | 43 |
| <b>2.1. Migración hacia la ciudad</b>  | 43 |
| 2.1.1. Espacio y territorio. Contenedores de la reproducción cultural y base cultural  | 45 |
| 2.1.2. El contacto con los otros, la base de la identidad étnica.  | 47 |
| <b>2.2. Presencia de Población indígena en León</b>  | 48 |
| 2.2.1. Perspectiva histórica de asentamientos indígenas y primeras iniciativas de atención.  | 48 |
| <b>2.3. Reproducción de bases culturales de población indígena en León.</b>  | 51 |
| 2.3.1 Actividades económicas y vida cotidiana  | 53 |
| 2.3.2. Vestimenta tradicional y uso de la lengua indígena  | 54 |
| <b>2.4. Tensiones políticas y de relaciones de poder</b>   | 56 |

|   |     |
|---|-----|
| 2.4.1. Marco jurídico respecto a la población indígena migrante   | 56  |
| 2.4.2. Representación de ‘lo indígena’ en León  | 58  |
| <b>2.5 Población purépecha en León</b>  | 59  |
| 2.5.1. Ichán, Chilchota, Michoacán, pueblo de origen  | 59  |
| 2.5.2. Dinámicas en el espacio urbano   | 61  |
| 2.5.2.1. La casa familiar, territorio de reminiscencia rural y reproducción cultural                          | 61  |
| 2.5.2.2. Del territorio extendido al ambulante  | 65  |
| 2.5.2.3 Lengua y vestimenta en la ciudad  | 66  |
| <b>3. Proyecto educativo Nenemi (PEN)</b>   | 68  |
| <b>3.1 Educación indígena en México</b>   | 68  |
| 3.1.1. Unidad nacional sustentada en una cultura homogénea  | 68  |
| 3.1.2 Modelos de educación indígena en México   | 70  |
| 3.1.3. Sistema educativo indígena actual en México  | 71  |
| 3.1.4. Marco jurídico de educación indígena en Guanajuato   | 73  |
| <b>3.2. Proyecto escolar Nenemi</b>   | 74  |
| 3.2.1. Conformación de la escuela   | 74  |
| 3.2.2 Vicisitudes administrativas   | 77  |
| <b>3.3. Constitución de proyecto pedagógico</b>   | 78  |
| 3.3.1. Enfoque intercultural  | 79  |
| 3.3.2. Marco Pedagógico   | 80  |
| 3.3.3. Eje de planes de estudios  | 81  |
| 3.3.4. Asignaturas y actividades culturales en el diálogo de saberes  | 82  |
| <b>3.4. Niñez purépecha: dinámicas en territorios apropiados y la escuela</b>                                 | 86  |
| 3.4.1. Interacción en la escuela y aula   | 88  |
| <b>4. Proceso de enseñanza aprendizaje de escritura purépecha en taller lengua y cultura purépecha (TLCP)</b> | 91  |
| <b>4.1. Actitud hacia la lengua purépecha.</b>  | 91  |
| 4.1.1. Antecedentes familiares sobre el dominio, uso y función de la lengua                                   | 91  |
| 4.1.2. Usos y funciones de la lengua indígena.  | 94  |
| <b>4.2. Ambiente alfabetizador en el aula.</b>  | 96  |
| <b>4.3. Apoyo de soportes escritos y acervo bibliográfico</b>   | 98  |
| <b>4.4. Planeación de sesiones.</b>   | 100 |
| <b>4.5. Descripción de varias sesiones</b>  | 104 |
| 4.5.1. Sesiones ordinarias  | 104 |
| 4.5.2. Sesión para visita de escuela foránea  | 105 |
| 4.5.3. Sesión de aproximación al dominio de habilidades de escritura de la lengua purépecha                   | 106 |
| <b>4.6. Piloteo de una propuesta de uso oral del purépecha.</b>   | 111 |
| <b>4.7. Estado actual y necesidades del TLCP</b>  | 112 |
| 4.7.1. Fundamentos teóricos desde el enfoque pedagógico.  | 112 |

|  |            |
|--|------------|
| 4.7.2. Replanteamientos vigentes del TLCP, a partir de los primeros ciclos cursados                            | 114        |
| 4.7.3. Percepción de necesidad real del uso oral y escrito de la lengua: alumnos, padres de familia y maestro. | 115        |
| 4.7.4. Realidad observada  | 116        |
| <b>5. Una propuesta de acercamiento a la cultura escrita.</b>  | <b>118</b> |
| 5.1. Lo necesario, lo real y lo posible en el TLCP   | 118        |
| 5.2. Transposición didáctica: objeto de conocimiento, objeto de estudio, objeto de enseñanza                   | 122        |
| 5.3. Memoria oral: objeto de conocimiento trasladado al aula   | 124        |
| 5.4. Corpus de memoria oral documentada  | 125        |
| 5.5. Literatura purépecha  | 126        |
| 5.6. Propuesta basada en Trabajo de proyectos  | 128        |
| 5.7. Propuesta sugerida  | 129        |
| <b>Consideraciones finales</b>   | <b>137</b> |
| <b>Bibliografía</b>  | <b>141</b> |
| <b>Anexos</b>  | <b>146</b> |



## ÍNDICE DE TABLAS

|  |     |
|--|-----|
| 1. Cuadro comparativo de propuesta de alfabeto purépecha del ILV.          | 29  |
| 2. Alfabeto purépecha de Uandakua Uenakua p'urhépecha jimbo.               | 30  |
| 3. Alfabeto purépecha de Uandakua Uenakua p'urhépecha jimbo.               | 30  |
| 4. Alfabeto del Curso de Lengua P'urhépecha, para no hablantes en p'urhe.  | 31  |
| 5. Dimensiones básicas del bilingüismo.                                    | 36  |
| 6. Población indígena en Guanajuato, INEGI.                                | 50  |
| 7. Lenguas indígenas habladas en León. INEGI.                              | 50  |
| 8. Caracterización de escenario contextual de niñas y niños purépechas.    | 52  |
| 9. Escuelas indígenas en el estado de Guanajuato.                          | 77  |
| 10. Talleres y actividades con enfoque intercultural de escuela Nenemi.    | 83  |
| 11. Entrevistas a padres y madres de familia purépechas.                   | 92  |
| 12. Detalle estadístico de una de las preguntas de la tabla 11.            | 92  |
| 13. Referentes familiares de uso de purépecha.                             | 93  |
| 14. Concentrado de 4 cuestionarios de uso y función de lengua.             | 95  |
| 15. Acervos bibliográficos. Biblioteca de escuela Nenemi.                  | 99  |
| 16. Tabla de evaluación ciclo 2016-2017 de TLC.                            | 101 |
| 17. Planeación de una sesión de TLCP.                                      | 102 |
| 18. Secuencia didáctica de habilidades de escritura en LI.                 | 107 |
| 19. Revisiones de ejercicio de escritura purépecha.                        | 107 |
| 20. Secuencia didáctica con narración oral de alumnos en TLCP.             | 111 |
| 21. Meta enfocada a uso de Lengua indígena en Nenemi.                      | 112 |
| 22. Espacios de uso de la lengua purépecha.                                | 117 |
| 23. Corpus de narraciones orales documentadas.                             | 126 |
| 24. Literatura purépecha en la variante de Ichán, Michoacán.               | 128 |
| 25. Sistematización de propuesta de apoyo al TLCP.                         | 129 |
| 26. Ejemplo de formato para secuencias didácticas.                         | 131 |
| 27. Ejemplo secuencia 1. Vocabulario nuevo o en desuso.                    | 132 |
| 28. Ejemplo secuencia 2. Protocolo para hacer documentaciones lingüísticas | 133 |
| 29. Ejemplo secuencia 3. Escritura de historia de vida / autobiografía     | 135 |

## INDICE DE IMÁGENES

|   |     |
|---|-----|
| 1. Mapeo digital de hogares con población indígena en León. | 52  |
| 2. Ubicación geográfica de Ichán, Chilchota, Michoacán.     | 61  |
| 3. Ubicación de colonias de familias purépechas en León.    | 62  |
| 4. Detalle de colonia Los pinos.                            | 63  |
| 5. Vista de colonia Los pinos.                              | 63  |
| 6. Detalle de casa purépecha en León                        | 63  |
| 7. Taller de alcancías purépechas                           | 64  |
| 8. Celebración de año nuevo purépecha.                      | 84  |
| 9. Huerto escolar   | 84  |
| 10. Muestra de Taller de herbolaria                         | 84  |
| 11. Devolución a la comunidad.                              | 84  |
| 12. Celebración de Día de muertos                           | 84  |
| 13. Croquis de escuela Nenemi.                              | 87  |
| 14. Croquis de Centro de Desarrollo Indígena Loyola.        | 87  |
| 15. Entrada principal CDIL- NENEMI                          | 88  |
| 16. Ejemplo de vocabulario purépecha en el aula.            | 97  |
| 17. Paisaje lingüístico en instalaciones de la escuela.     | 97  |
| 18. Material didáctico purépecha elaborado por el maestro.  | 98  |
| 19. Texto extensión corta en purépecha.                     | 109 |
| 20. Texto extensión media en purépecha.                     | 110 |

## DIAGRAMAS

|  |     |
|--|-----|
| 1. Estrategia de secuencia didáctica de lengua.                      | 103 |
| 2. Estrategia de secuencia didáctica de tema cultural.               | 103 |
| 3. Habilidades de lengua indígena para fortalecer identidad.         | 114 |
| 4. Lo necesario, lo real y lo posible en Nenemi.                     | 120 |
| 5. Propuesta de ambiente de acercamiento a cultura escrita purépecha | 122 |
| 6. Transposición didáctica.  | 123 |
| 7. Elementos de un proyecto de acercamiento a la producción escrita. | 130 |

## INTRODUCCIÓN

En México, sumado a la tarea de crear las condiciones necesarias para incentivar el acceso a la alfabetización desde escenarios educativos formales entre la población indígena en su propia lengua, y para lo cual se han creado desde la CGEIB, DGEI, CONAFE, entre otras instituciones, como una medida para resarcir deudas históricas en materia educativa a través de políticas del sistema educativo que a lo largo del siglo XX desplegaron mayoritariamente programas de castellanización, se enfrenta el reto de crear las condiciones para que las nuevas generaciones de población indígena, de las pequeñas y grandes ciudades, tengan la oportunidad de alfabetizarse en su propia lengua.

Los esfuerzos actuales con cuantiosos resultados versan en tres líneas: propuestas de capacitación para maestros indígenas en contextos escolares con enfoque bilingüe intercultural, producción de materiales didácticos y acervos bibliográficos para apoyar la encomienda de los docentes y finalmente la creación de propuestas pedagógicas novedosas que en conjunto entretejen la urdimbre de un sistema educativo que impulsa políticas de diferencia lingüística y cultural de la población estudiantil indígena. Sin embargo, pareciera que ese sistema no ha considerado un factor preponderante de los tiempos actuales: la movilidad de la población indígena, generaciones que crecen lejos del pueblo de origen, se adaptan a la ciudad y, hablando en términos educativos, se entremezclan con la población de las escuelas urbanas, escondiendo, no necesariamente negando, esas diferencias lingüísticas y culturales que de poco o nada servirán en los espacios y las dinámicas que se construyen a partir del uso de la lengua mayoritaria dominante, en este caso el español.

Existen casos concretos donde la presencia de población indígena en ciudades es tan visible que se crearon las condiciones para constituir proyectos educativos que arropan esas diferencias culturales y las proyecte como la base sobre la cual brindar educación formal a estas generaciones de niñas y niños indígenas urbanos. Así es el caso de Nenemi Centro Educativo Intercultural, ubicado en León, Guanajuato. Ciertamente es que confrontan retos de cara a un sistema educativo que no está preparado para dar respuesta a sus situaciones: una escuela multigrado, multilingüe, con población hablante de lenguas nahua, otomí y purépecha, que en el estado de Guanajuato, a través de la Secretaría de Educación de Guanajuato, (SEG), no puede ser reconocida como escuela indígena o bilingüe intercultural, pues oficialmente en el municipio de León no se reporta población indígena oriunda del lugar; eso genera que no

tengan acceso a materiales didácticos, acervos bibliográficos y capacitaciones pertinentes para apoyar sus objetivos de educación escolar. Construyen por cuenta propia las condiciones para atender a una parte de la población estudiantil indígena en la ciudad, pues las iniciativas de educación de instituciones oficiales están pensadas para población indígena que vive en su lugar de origen, y que no ha emigrado.

El objetivo del proyecto educativo Nenemi (PEN), es alfabetizar y escolarizar en el nivel básico (preescolar, primaria y secundaria) y busca contribuir con el desarrollo social y académico de los estudiantes, diseña actividades tendientes a reproducir y fortalecer la identidad étnica y la revitalización de las lenguas, buscando que los estudiantes se incorporen a la dinámica de la ciudad. El fortalecimiento de la lengua y la identidad étnica son objetivos que se han adjudicado porque tienen conocimiento del contacto de los alumnos y sus familias con el pueblo de origen, por lo tanto intentan contribuir con esa reproducción cultural que inicia en la familia y desde sus casas. Uno de los propósitos que se han planteado en los últimos años es incentivar la escritura de las lenguas indígenas, a través de los Talleres de Lengua y Cultura, TLC, esto como alternativa de resistencia-reafirmación cultural y a través de estos sumar a la permanencia y reproducción cultural. Los esfuerzos han sido escasos, aislados y sin un seguimiento pertinente, no por ello fallidos, todo lo contrario, con plausibles resultados, por eso el interés en sistematizar y crear una propuesta pedagógica que apoye el logro de los objetivos. La acción concreta a través de la cual han perfilado sus acciones en los Talleres, insistimos no sistemática ni con un objetivo específico, ha sido la participación de familiares y el uso de la oralidad con fines didácticos y como vínculo cultural.

El acercamiento al proyecto escolar Nenemi (PEN) se produjo hace casi diez años como voluntario del Centro de Desarrollo Indígena Loyola (CDIL), institución de la cual se desprende la escuela. Con el paso de los años hubo un involucramiento más profundo que se gesta a través de la participación de los proyectos culturales dirigidos a jóvenes. Así surgió la oportunidad de adicionar mi participación con actividades dirigidas a fortalecer la escuela, con los hermanos y hermanas de los jóvenes con quienes alguna vez se trabajó; y aunque no era el objetivo inicial de este trabajo de investigación, llevarlo a cabo me encaminó a conocer otras opciones y aplicaciones para uno de mis temas de interés personal y que finalmente pudo vincularse con esta propuesta: la oralidad y literatura indígena. Por un lado, ser conocido de las familias del CDIL facilitó el desarrollo de este proyecto, pues me brindaron

la confianza necesaria para emprender la investigación que fue un reto pues, a pesar los lazos, incluso amistosos, la intervención en un contexto escolar formal fue algo nuevo de lo cual fui aprendiendo sobre la marcha.

Centrar la atención en la población purépecha asistida por el CDIL se dio gracias a Francisco Morales, maestro purépecha, colaborador clave de esta investigación, y con quien tenía más interacción, además de que es una lengua que desde siempre me ha interesado, hay también una amistad con varios de los padres y las madres de familias purépechas. El maestro es el docente de la escuela con mayor interés en crear un proyecto que refuerce la escritura en lengua indígena, todo aunado y por cuestiones prácticas llevaron a delimitar el proyecto con los estudiantes purépechas a través del Taller de Lengua y Cultura Purépecha (TLCP). Por mis intereses enfocados a la oralidad y la literatura escrita en lenguas indígenas se condensó la idea de aprovechar la oralidad de las familias para fines didácticos, temas que coincidieron con los intereses del maestro y la escuela misma.

Del interés perseguido por la escuela y el personal surgieron dos preguntas claves: 1) ¿La oralidad de la niñez y familias purépechas pueden ser un insumo que contribuye a los procesos de enseñanza-aprendizaje de escritura en el aula?, 2) La niñez purépecha radicada en León, ¿recuerda historias de tradición oral de los pueblos del origen familiar? Una vez formuladas estas preguntas se consideró un objetivo claro: *Documentar los usos y funciones de la lengua oral de los niños purépechas en los ámbitos familiares, escolares y los espacios abiertos, con el fin de elaborar una propuesta que apoye la enseñanza de la escritura del purépecha*. El objetivo inicialmente fue otro, mudó luego de las primeras observaciones y acercamientos con la población estudiantil, se fue trazando hasta delinearse de acuerdo a la realidad y necesidades encontradas. Para poder realizarlo se visualizaron cuatro objetivos específicos:

1. Documentar el origen, objetivos y actividades que realiza el Centro de Desarrollo Indígena Loyola A.C. y la escuela Nenemi, así como el contexto y las diversas situaciones de las familias purépechas en la Ciudad de León, Guanajuato.

2. Levantar información sobre el uso y funciones de la lengua purépecha y la práctica social del lenguaje de las niñas y los niños en el contexto escolar y cotidiano.

3. Documentar narraciones orales de los niños y sus familiares para crear un acervo que pueda ser usado con fines didácticos en el aula.

4. Elaborar una propuesta que apoye la enseñanza de la escritura del purépecha de la Escuela Nenemi, con el fin de estimular el acercamiento a la cultura escrita de la lengua.

El propósito de este trabajo ha sido documentar los usos de la lengua purépecha, para qué y dónde la utilizan en sus contextos inmediatos en la ciudad, entre los alumnos y sus familias, de esa manera se puede entender cómo el uso de la lengua indígena reproduce la identidad étnica entre las familias purépechas que convergen en el CDIL y el PEN, este trabajo sustenta que si se refuerza con la escritura ese uso oral se puede contribuir a esos fines. Adicionalmente se documentaron narraciones orales por parte de esta misma población, a través de elicitaciones, en el aula y la cotidianidad familiar, tarea que la escuela ha intentado sin un seguimiento adecuado, para ser usados en la escuela.

Se trata, además de contribuir a los fines de acercamiento a la escritura, reconocer en los propios elementos culturales de la población una posibilidad de uso para las probables estrategias que desarrolle el maestro frente al grupo, como lo es la oralidad, dotados de una propuesta de uso. En este punto, que es parte de los objetivos de este trabajo, hay líneas de convergencia con los objetivos de la institución escolar, como lo es el acercamiento a la escritura, pero además proponer insumos que se pueden obtener desde la participación de las familias y los propios alumnos, que es uno de sus principales problemas: insumos disponibles en su variante para poder usarlos, ya no depender de lo que las instituciones les puedan proporcionar, y que las más de las veces no se ajusta a sus necesidades en forma y contenido.

En las revisiones realizadas a los modelos educativos indígenas para dimensionar la problemática de la escritura se acudió a los materiales producidos por el Sistema Nacional de Educación Indígena (SNEI), la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), el Consejo Nacional para el Fomento Educativo (CONAFE), y el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), y se encontró que sus propuestas están dirigidas a la alfabetización de lenguas indígenas como L1 y en los lugares de origen, pero no desarrollan alguna propuesta concreta que considere condiciones como las del espacio escolar de referencia donde para muchos alumnos la lengua indígena es la L2, pues debido a las dinámicas de migración no se encuentran en su lugar de origen. Por otra parte, se revisó bibliografía así como reportes de investigaciones y publicaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), encontrando, por citar un ejemplo, el trabajo de Tirzo (2005)

que contiene trabajos que presentan propuestas para trabajar en contextos con presencia multicultural. Se revisaron compilaciones del Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., (COMIE), localizando trabajos como el de Bertely & Robles (1997), que compilan casos de aulas con presencia de indígenas migrantes. En la Revista Mexicana de Investigación Educativa, se encontró un aproximado de 16 trabajos que si bien no tocan puntualmente el tema de la intervención educativa indígena multilingüe en contexto urbano, presentan por separado los temas que convergen en ese proceso y pueden dividirse en rubros como materiales didácticos, actitud de los docentes y colaboración de los alumnos; por citar algunos está el trabajo de Gigante (2001), quien revisa la utilidad de los libros de texto en lenguas indígenas y sus vínculos con las escuelas; Mejía, Keyser & Correa (2013) dan cuenta del aprendizaje de niños purépechas guiados por padres y madres de familia desde actividades cotidianas, pero contextualizado en una comunidad de origen. Se localizó que Rebolledo (2007, 2014) da cuenta de una experiencia de atención y reforzamiento al bilingüismo en lengua indígena en una escuela de la Ciudad de México, y compila experiencias respecto a propuestas pedagógicas para escenarios novedosos, como el aquí planteado. En conjunto son un referente de cómo se han abordado los temas que construyen el objeto de estudio de la investigación

En cuanto a la intervención de elementos culturales como recursos para reforzar aprendizajes en el aula, como el uso de la oralidad, una compilación de Barriga (2014) da cuenta de estudios sobre procesos de lectoescritura en niños indígenas, el uso de la oralidad y concretamente presenta un caso de niños migrantes apuntado por Romero y Moreno (2014). Una compilación de Ferreiro y Gómez (2010) da cuenta de las habilidades de lectoescritura como un vínculo entre cultura y conocimiento. A su vez en una compilación de Lepe (2014) se exponen las tensiones vigentes entre la oralidad y la cultura escrita desde la perspectiva de escritores indígenas, discuten en torno a cómo complementar ambos sistemas de comunicación y ofrecen alternativas proponiendo robustecer los vínculos con el aula y espacios educativos.

Finalmente, y para entender los procesos de migración, como base de la realidad de la población infantil con la cual se colaboró, en el contexto leonés se han generado investigaciones por parte de Canuto (2015 y 2017) las cuales versan sobre la vitalidad lingüística de las familias indígenas, Jasso (2014 y 2013) sobre los procesos de migración y

establecimiento de población indígena en la ciudad. Se suma un diagnóstico de Huerta y Hernández (2012) que presenta un esbozo de las situaciones sociales, económicas y políticas que orillaron a numerosas familias indígenas a establecerse en León. En el caso de la escuela Nenemi se han realizado tres tesis, una de licenciatura en antropología, de la Universidad de Guanajuato, que da cuenta de la situación lingüística que se vivió en el ciclo escolar 2011-2012 y el uso que le dan a la lengua los niños de las tres culturas inmersas en la escuela (Cerrillo, 2012). Origel (2016) realizó la tesis de doctorado “Habitar el interespacio: la agencia de niñas y niños indígenas en León, Guanajuato. Estudio etnográfico de una escuela primaria intercultural”, el trabajo se concentra en la configuración identitaria de los niños y trastoca el escenario educativo, pero no se trata propiamente del objeto de estudio. Aburto (2014) realizó la tesis de maestría por parte de la Universidad de Guanajuato: “Registro y evaluación del proyecto ‘Reconociéndonos para crear’ en apoyo al fortalecimiento de la identidad entre jóvenes indígenas residentes en la ciudad de León. Agosto 2012- julio 2013”, en la cual da seguimiento a un proyecto enfocado a trabajar procesos de construcción identitaria. Sumado a esas investigaciones se publicó el libro Seguimos Caminando. Grupo Tlioli Ja’ Intercultural (Martínez, 2015) que recaba experiencias de jóvenes de la segunda generación de indígenas radicados en León, algunos de ellos egresados de la escuela Nenemi, quienes comparten su perspectiva de vida al ser migrantes, su relación y vínculo con el lugar de origen, su actitud frente al uso de lengua indígena y sus expectativas al vivir en la ciudad, estos dos últimos trabajos son los que realicé de manera previa y los cuales me abrieron la puerta para continuar con este tema utilizando como marco el trabajo en la escuela.

La pertinencia de este proyecto se despliega en el involucramiento de las familias de los alumnos para crear un acervo que pueda ser utilizado con fines didácticos en el aula. Ese acervo, a su vez, es un vínculo que forma parte de la base cultural que los configura y reafirma como comunidad purépecha en la ciudad. Documentar la oralidad es revitalizar prácticas ancestrales, pero desde la perspectiva de lo que van sumando a su memoria histórica a partir de las dinámicas y realidades actuales, historias que no sólo hablan de la tradición del pueblo de origen sino que muestran las experiencias de los niños en la ciudad: sus gustos, sus anhelos, además de la herencia ancestral, lo cual lo vuelve más significativo y atractivo para su uso en el aula. No se trata de generar un sistema de alfabetización ni una propuesta rígida de aprendizaje del código de escritura de la lengua, se trata de crear condiciones para



incentivar la cultura escrita: propiciar el gusto, e incluso la necesidad, de escribir la lengua indígena. Qué mejor insumo que un acervo contenedor de la memoria de las familias y las experiencias de las niñas y los niños involucrados, a través de la documentación de la oralidad, un material que puede ser aprovechable en una propuesta de trabajo para la escuela, con temáticas específicas y objetivos concretos alcanzables, adicionando una selección de textos literarios escritos en purépecha para dotar al maestro de soportes materiales e insumos que pueda aprovechar para cubrir sus necesidades áulicas.

El trabajo está organizado en cinco capítulos. El primer capítulo establece fundamentos teóricos que dan cuenta de la pertinencia de acercar a la población estudiantil de nivel básico a la llamada cultura escrita, para el adecuado desarrollo de la literacidad, es decir, para la adquisición de las habilidades de lectura y escritura de una lengua. Se intenta definir en un primer momento, conceptos claves como el de escritura, oralidad, y las relaciones que estos tienen en el proceso de comunicación para el adecuado desarrollo del conocimiento académico en la escuela, y se establece también la complementariedad entre tradición oral y memoria oral como contenedores de elementos culturales, sin importar dónde radique la población que los porta, hereda y reproduce. Posteriormente se presenta, de manera concreta, el desarrollo de la norma alfabética de la lengua purépecha y se presenta la norma que es adecuada a la variante de la población estudiantil intervenida. Después se determinan conceptos claves de bilingüismo y literacidad haciendo un hincapié en que el objetivo no es medir el bilingüismo o el grado de influencia entre lenguas, sólo se aborda por ser una condición necesaria de las niñas y los niños al vivir en la ciudad. Finalmente se presenta el marco metodológico con el cual se abordó la investigación.

El capítulo dos se concentra en el contexto de la niñez purépecha y sus familias a través de sus dinámicas en la ciudad. Se asienta el concepto de migración y la permanencia de las bases culturales de un grupo social para su reproducción cultural; se hace un recuento de los estudios y situación de la población indígena en el municipio de León, para después presentar como ésta población mantiene y reproduce su base cultural en la ciudad. En un tercer momento se muestra, desde un enfoque político, la visión que se tiene de esta población y cómo eso los afecta; finalmente se hace una caracterización enfocada a las dinámicas de las familias purépechas. Todo esto para aproximarse a las condiciones socioculturales de las

niñas y los niños, que invariablemente influyen en la actitud escolar y desde luego en el uso y función de la lengua indígena.

El tercer capítulo muestra el proyecto escolar Nenemi (PEN). Comienza con un breve recuento de la situación de la educación indígena en el país. Enseguida narra la conformación del proyecto escolar para después centrarse en el enfoque y contenidos escolares del proyecto, desplegando, a través de análisis de entrevistas con los actores directos de la institución escolar, las vicisitudes que deben sortear en términos administrativos y pedagógicos, se presenta la alternativa que han construido para poder desplegar su enfoque intercultural y los logros que han obtenido. Finalmente se muestra un acercamiento a las dinámicas e interacciones de la población purépecha en la escuela, así como los insumos, soportes y apoyos que pueden contribuir a crear un ambiente propicio para el objetivo que se han propuesto en el TLCP.

El cuarto capítulo se centra específicamente en el desarrollo del Taller de Lengua y Cultura Purépecha (TLCP), luego del recorrido por los contextos cotidianos, familiares y escolares de los niños y niñas fue preciso entender cómo se vacía todo eso en la enseñanza-aprendizaje de los contenidos del taller. Se muestra la actitud que los alumnos manifiestan hacia su lengua indígena, recabada con charlas informales y cuestionarios, se echa un vistazo a los antecedentes familiares respecto a habilidades de lectura y escritura, como un indicio que pueda influir en los conocimientos de los alumnos. Después se describen, muestran y analizan elementos del taller como sus planeaciones, el desarrollo de las sesiones, los insumos con que cuentan, los resultados de una sesión de diagnóstico sobre las habilidades de escritura y una sesión que hizo el maestro por iniciativa propia haciendo uso del acervo oral documentado. Finalmente se contrasta lo observado en el taller con los postulados teóricos de la institución: sus aciertos y deficiencias en la realidad del aula, para así determinar las necesidades reales, condiciones de trabajo y posibles alcances a que se puede aspirar para que tome forma el objetivo del taller de incentivar la escritura de la lengua indígena.

Por su parte el quinto capítulo presenta la propuesta diseñada, luego de las intervenciones tales como: observaciones, entrevistas, revisiones de materiales y análisis de todos esos datos encontrados, en colaboración con las impresiones del maestro del TLCP. Inicia presentado, de manera esquematizada, a partir de una propuesta metodológica de

Lerner (2001), lo real, lo posible y lo necesario, luego del análisis de dato e información recabada, para considerar en el diseño de la propuesta; enseguida, y para entender lo complejo de la enseñanza- aprendizaje de la escritura en el aula se aborda la noción de transposición didáctica propuesta por Chavellard (1985) y retomada por Lerner (2001) para así presentar el tema de la oralidad como un objeto de conocimiento, susceptible a ser propuesto para abonar a los procesos de enseñanza aprendizaje de habilidades como la escritura. Después se presenta, de manera resumida, el corpus de narraciones orales recabadas, así como la selección de literatura purépecha óptima para los fines de la propuesta. Finalmente se establece que un fundamento de la propuesta es el trabajo por proyectos, ya antes abordado por el PEN, pero sin los objetivos adecuados ni insumos necesarios, para terminar se presentan los formatos necesarios y unos ejemplos de ejercicios, secuencias didácticas, contenidos y productos posibles con la propuesta diseñada.

Finalmente como conclusiones se presentan los resultados alcanzados en la investigación, que incluyen la visibilización de las dificultades sorteadas por el proyecto educativo, los aciertos que han tenido en ese andar; las tensiones de las familias y los alumnos en el proceso de apropiarse y desarrollar una cotidianidad en la ciudad y la lucha por mantener el uso del purépecha, aunque varios factores parecieran apuntar a que no es práctico ni siempre posible. Para cerrar se explica porqué la propuesta de generar un acercamiento a la cultura escrita y no el diseño de un modelo para la adquisición de la lectura y escritura purépecha y porqué se ponen como prioridad las necesidades y objetivos reales del taller, que versan más sobre el valor hacia la lengua indígena y la identidad étnica, adicionado a ese interés institucional está un criterio clave enunciado por el maestro y los padres de familia: sí hay un interés en que aprendan a escribir aún más en su lengua, pero sólo porque existe un contacto con el pueblo de origen donde sí hay una necesidad de que usen esas habilidades, no tanto así en la ciudad. Se explica que la propuesta generada es en realidad una redimensión del trabajo que vienen realizando en el TLCP, pero de manera sistematizada y con insumos necesarios y pertinentes.

## **1. ACERCAMIENTO A LA CULTURA ESCRITA**

Entre las familias purépechas con quienes se trabajó el uso de la lengua indígena se puede observar con una vitalidad aceptable desde su uso oral, dinámica que los niños y las niñas replican en el espacio escolar, lugar en el cual esa situación no se reprime, por el contrario, se incentiva, a pesar de que la lengua de instrucción es el español por la condición multilingüe que permea las aulas. Es así que se puede considerar como un elemento identitario primigenio para la permanencia y reproducción cultural. La atención de la escuela, a partir del ciclo escolar 2016-2017, se centró en estimular, no sólo el uso, desde la oralidad, de las lenguas indígenas, sino también la escritura de las mismas. Para ello han implementado algunas actividades de los Talleres de Lengua y Cultura (TLC) con resultados aceptables, sin embargo se han caracterizado por ser esporádicas, aisladas y sin un seguimiento adecuado, esto deja ver que tienen claro su objetivo, pero cómo hacerlo, en términos pedagógicos, es el reto evidente.

El acercamiento de la población estudiantil a la escritura de la lengua indígena y generar en ella el interés por producir material escrito, constituyen los principales retos de los TLC, retos que sin duda contribuyen al desarrollo cognitivo de una generación de personas bilingües que enfrentan la necesidad de manejar dos lenguas, la minoritaria y la mayoritaria, lo cual no sólo implica la adquisición de habilidades orales, sino también la adquisición de la escritura de ambas lenguas.

En el presente capítulo se presenta, en un primer momento, desde los enfoques teóricos de Calvet (2007), Ong (2002), Goody (1996, 2003) y Pellicer (1993, 1997, 2010), principalmente, las nociones de escritura y oralidad y la discusión acerca de una suerte de complementariedad o sustitución entre éstos dos soportes de comunicación en el hombre, para finalmente establecer que un sistema de escritura no sustituye una tradición y cultura sustentada en la oralidad, sino que la complementa. Posteriormente, apelando al trabajo con población indígena y la vitalidad oral en su cotidianidad, se establece un parámetro para entender la memoria y tradición oral, parte fundamental de una etapa de este trabajo con la documentación de narraciones orales por parte de familiares de los alumnos, ello a través de las propuestas de Ong (2002), Calvet (2007) y Espino (2010).

En un segundo momento se presenta el sistema alfabético de la lengua purépecha, a través de una muestra representativa de los esfuerzos históricos de diversas instituciones por

consensuar una norma que contribuya a la consolidación de la escritura purépecha, y por la importancia de ceñirse a un sistema específico para efectos de la propuesta a trabajar en el aula, advirtiendo que está no necesariamente apunta hacia un objetivo de dominio gramatical de dicho código.

Enseguida se asienta qué se entiende por acercamiento a la cultura escrita, su enfoque como objeto de aprendizaje desde un contexto escolar y la importancia de que la población indígena tenga un acercamiento a ésta, considerando que históricamente se les piensa ágrafas y sortean la invisibilización en los usos y funciones sociales de eventos comunicativos cotidianos. Aunado a ello se delimita el concepto de bilingüismo, por ser una variable presente en la población infantil focal del trabajo, sin embargo, este trabajo no se centra en la medición del bilingüismo o estudios derivados, tales como si una lengua permea más que la otra o sobre otra, solo se considera abordarlo escuetamente por ser una condición con la cual crecen y conviven las familias indígenas y que influye en la actitud de las niñas y los niños respecto a la lengua indígena.

Finalmente se presenta la metodología construida para abordar este trabajo y alcanzar el objetivo propuesto, todo desde las propuestas de Ogbu (2001), Baker (1993).

## **1.1. Escritura y oralidad: complementos del lenguaje**

### **1.1.1. La escritura como un sistema de representación**

La escritura no sólo se manifiesta en sistemas o códigos alfabéticos, siguiendo a Calvet (2007), los sistemas de comunicación conocidos y utilizados por el hombre se pueden dividir en dos grandes sistemas de comunicación: el gestual y el pictórico:

La gestualidad comprende aquellos sistemas por definición fugaces, lo pictórico son aquellos sistemas con cierta capacidad de perduración de resistencia al tiempo. Lo gestual tiene sentido en el aquí y el ahora, en el instante, y lo pictórico encuentra su sentido en la relativo a la distancia o a la duración, puesto que deja alguna huella. Lo pictórico es el producto de la cultura, de la sociedad, del mismo modo que la lengua, si bien no mantienen originariamente ninguna relación de necesidad (Calvet, 2007, p. 24).

Claro ejemplo, en el caso de México, son los sistemas creados por los grupos indígenas precolombinos, propiamente los Códices, los cuales transmitieron la herencia cultural de sus pueblos de una generación a otra, sin contar con un sistema alfabético. A partir de esta

aseveración se puede deducir que la escritura es un sistema más amplio que el propagado por los sistemas educativos formales en la actualidad, si bien, este trabajo se ciñe al sistema de escritura alfabética de la lengua purépecha, la propuesta de Calvet contribuye a entender las diversidades en los canales de comunicación. Si un grupo poblacional no domina el sistema de escritura alfabético de su lengua eso no es signo de carencia de un sistema de comunicación escrito o pictórico, es, en todo caso, la falta de dominación de un sistema concreto que es ese código alfabético. Entonces, analfabeta es quien no domina el código alfabético, pero muchos pueblos y grupos sociales se comunican a través de diversos sistemas y códigos escritos.

Se entiende entonces que un sistema de escritura es un sistema de representación de la lengua hablada, atendiendo que: “tanto la lengua como la escritura proceden de dos conjuntos de significantes diferentes de hecho en cuanto a su origen, al gesto y a lo pictórico. Sus relaciones revelan el encuentro de estos dos conjuntos que, por su parte, siguen vías autónomas (Calvet, 2007, p. 30). Sin embargo, en sociedades occidentales se deduce que la misión de la escritura es conservar la palabra oral, es decir, la escritura descende de la lengua hablada; si esa fuera una de sus funciones principales habría una serie de lenguas incompletas, aquellas que no disponen de un sistema escrito:

El pensamiento-el nombre-la escritura: tenemos aquí una sucesión “lógica” que sería característica de la civilización, mientras que el hombre primitivo no ha conocido la escritura. Parece que no se acaba nunca de erradicar del todo esta serie de ideas establecidas, conducentes en no pocas ocasiones a respaldar ciertas formas de racismo que han ayudado a consolidar la superioridad de nuestro Occidente (Calvet, 2007, p. 16).

Concretando, los grupos indígenas no han carecido, ni carecen, de sistemas de escritura, considerando ésta como un sistema de representación pictórica, por ejemplo la iconografía de los bordados es un sistema de escritura que contiene profundos significados identitarios transmisores de una parte de su historia a las nuevas generaciones. Sin embargo, la noción de escritura alfabética ha ido cobrando fuerza entre los pueblos indígenas en una suerte de apropiación y extensión cultural para dar continuidad a la historia y reproducción identitaria de sus pueblos en los tiempos actuales.

### **1.1.2 Oralidad: sistema de comunicación.**

La comunicación oral, en un contexto específico, es un contenedor de significados y pertenencias sociales en el mismo momento de su enunciación entre un emisor y un receptor:

El significado de cada palabra es ratificado en una sucesión de situaciones concretas, acompañada de inflexiones vocales y gestos físicos, todo lo cual se combina para particularizar tanto su denotación específica como sus usos connotativos aceptados (Goody, 1996, p. 41),

Históricamente en los grupos sociales cada generación entrega una herencia cultural a la siguiente, para lo cual, siguiendo a Goody, entran en juego tres aspectos: el acervo material incluyendo recursos naturales accesibles; pautas de comportamiento por medios verbales o imitación y la palabra y su gama de significados y actitudes que los miembros de cada sociedad asignan a esos símbolos verbales: “la relativa continuidad de estas categorías del conocimiento entre una generación y la siguiente es asegurada principalmente por el lenguaje, que es la expresión más directa y completa de la experiencia social del grupo” (Goody, 1996, p. 40).

Se puede decir entonces que la comunicación oral es un acto *performativo* donde el habla se complementa del lenguaje corporal y gestual dotando de significados el mensaje. Por lo tanto, la oralidad es un elemento insustituible en la comunicación humana, contiene la memoria de un individuo configurando además la memoria de una colectividad, y por ende su historia y evolución. La oralidad ha sido y es el sustento histórico de los grupos indígenas, es por ello que la vitalidad en esta habilidad es crucial en población que ha decidido emigrar del lugar de origen, el puente entre el origen y el nuevo espacio habitado se tiende a partir de la memoria desplegada en la oralidad. Concretamente nos referimos al hecho cotidiano del habla sucedida en la lengua indígena, es decir, se puede afirmar que la memoria y herencia histórica suceden desde el momento en que la lengua minoritaria es reproducida para emitir un mensaje, y no exclusivamente cuando el mensaje que se comunica contiene una historia concreta o enuncia algún elemento cultural ancestral, el hecho de reproducir la lengua indígena como el código de comunicación basta, y más si está inmersa en un marco de situación migratoria, en continuo diálogo con la lengua mayoritaria.

### **1.1.3. Vínculos entre oralidad y escritura**

Para los grupos indígenas el mantenimiento de la oralidad como vía de comunicación es vital para la reproducción de su sistema cultural, necesidad que se transforma al encontrarse en interacción constante y cotidiana con una cultura y lengua mayoritarias; como es el caso de una sociedad permeada por la cultura escrita y el uso del español en México. Sin embargo esta afirmación se tensa cuando las lenguas indígenas, históricamente minoritarias, minorizadas, orales y ágrafas, se enfrentan al reto de trasladarse y complementarse con la escritura alfabética. Respecto a la dominación de la escritura como eje de comunicación entre la sociedad hay quienes sostienen que sustituye a la oralidad, así lo sintetiza Goody (1996):

Las divisiones tripartitas del estudio formal del pasado y el presente de la humanidad están en gran medida basadas en la adquisición primero del lenguaje y más tarde de la escritura por parte del hombre. Vista en la perspectiva del tiempo, la evolución biológica del hombre se funde en la prehistoria, cuando éste se convierte en un animal que utiliza el lenguaje; al agregarse la escritura, comienza la historia propiamente dicha (Goody, 1996, p.39).

Sin embargo, como se ha mencionado, un sistema de comunicación no sustituye al otro, se complementan para diversos fines. Retomando la división de escritura gestual y pictórica propuesta por Calvet, la escritura alfabética hace que las “palabras” se asemejen a las cosas dichas porque el hombre concibe a la palabra como marca visible: se pueden ver y tocar una vez inscritas en textos y libros, constituyen remanentes, en cambio la oralidad no posee ese carácter de permanencia (Ong, 2002). Siguiendo a este autor, él reconoce que la escritura extiende la potencialidad del lenguaje y otorga estructura nueva al pensamiento: “La dinámica de la oralidad y la escritura forman parte integral de la evolución moderna de la conciencia hacia una mayor interiorización y una mayor apertura” (Ong, p. 271). Partiendo de esa idea se puede entender la cultura oral de los pueblos como el primer sistema de comunicación y la escritura como una tecnología creada, “las tecnologías son artificiales, pero, lo artificial es natural para los seres humanos. Interiorizada adecuadamente, la tecnología no degrada la vida humana sino, por lo contrario, la mejora” (Ong, p. 143). Si hubiese que caracterizar algún punto de tensión concreto entre cultura oral y cultura escrita en la actualidad y entre las sociedades urbanas, de acuerdo a Goody (2003), es que:



En las sociedades orales, la tradición cultural se transmite casi enteramente a través de la comunicación personal, y los cambios en su contenido van acompañados del proceso homeostático de olvidar o transformar aquellas partes de la tradición que dejan de ser necesarias o pertinentes. Las sociedades con cultura escrita, en cambio, no pueden descartar, absorber ni transmutar el pasado de esa forma. En vez de ello, sus miembros cuentan con versiones permanentemente registradas del pasado y sus creencias. (p. 76)

A reserva de esa excepción en la cual la escritura registra y conserva el pasado de una manera íntegra y la oralidad hace una selección de los elementos que son funcionales para la permanencia y reproducción cultural, se puede configurar la idea de un binomio complementario: “Desde el principio la escritura no redujo la oralidad sino que la intensificó, posibilitando la organización de los ‘principios’ o componentes de la oratoria en un ‘arte’ científico” (Ong, 2002, p.45). Actualmente las culturas orales, parafraseando a Ong (2002), estiman sus tradiciones y memorias orales, temen su pérdida, pero no hay culturas orales que no deseen el conocimiento de la escritura, del sistema alfabético creado para sus lenguas y así reforzar su permanencia en los tiempos actuales.

#### **1.1.4. Memoria y tradición oral**

La memoria colectiva de un grupo, contenida en la oralidad, no sólo es un vínculo reconfigurador de la identidad, se constituye como un artefacto cognitivo expresado en el proceso de aprendizaje intergeneracional (Melgarejo, 2005), por ello la necesidad de permanencia de la lengua indígena en los grupos que se alejan del lugar de origen: por el contenido de sus valores comunicativos, simbólicos y cognitivos.

Cuando la palabra hablada contiene significados culturales ancestrales en su memoria transmitida se habla entonces de relatos de tradición oral:

Pertencen a la memoria colectiva, a la gesta de pueblos, es decir, constituyen necesariamente una representación que los hace diferentes de otros porque expresan valores, percepciones y manera de vivir de quienes los producen y hacen patente su mirada sobre el devenir de la historia (Espino, 2010, p.70)

Siguiendo las propuestas Calvet y Goody la base cultural de una sociedad, es decir, la serie de elementos que configuran su identidad, más allá de los soportes materiales, se conserva en la memoria, en los relatos de tradición oral, en el discurso oral, por lo tanto: “En cada

generación el recuerdo individual mediará en la herencia cultural de tal modo que sus nuevos componentes se ajustarán a los viejos a través del proceso de interpretación” (Goody, 1996, p. 42). Es decir, cuando se habla de la oralidad de un pueblo, en referencia a las culturas indígenas, se habla de la transmisión de un pasado y la herencia de los ancestros en función de sus adaptaciones a los contextos en turno, a sus realidades construidas a partir de las demandas de los tiempos actuales, de la resistencia social y política que sortean día a día y que estratégicamente los ha llevado a mantener vivas sus culturas

Quienes portan esa memoria oral no están sujetos a sistemas culturales estáticos: “se podría rastrear en su propia historia lo que va dejando y lo que va incorporando a lo largo del tiempo [...] cada versión es la tradición oral de un momento, de un tiempo en la historia” (Espino, 2010, p. 97). Por lo tanto, desde esta postura, la memoria colectiva de un grupo de personas, aun en situación de desplazamiento geográfico o migración, cuando relatan su situación actual están renovando su tradición oral, incorporando en ella los elementos de su realidad actual. Hay herencias vivas que se configuran con las dinámicas urbanas y se suman a las herencias históricas, es en este punto donde se crean y fortalecen vínculos con las nuevas generaciones, a quienes no del todo les resulta atrayente la memoria histórica de un pueblo que si bien es el origen familiar a ellos no les resulta significativo, en cambio la dinámica urbana los permea de gustos, consumos culturales y reflexiones novedosos y si eso se contiene en el discurso oral familiar resulta atractivo.

Sintetizando, el lenguaje del hombre originado oralmente se complementa y redimensiona con el lenguaje escrito, siendo el soporte escrito mucho más que los sistemas alfabéticos. La oralidad contiene la memoria individual y colectiva de un grupo, por lo tanto es depositario de elementos culturales simbólicos que permiten la permanencia, reproducción y reconstrucción identitaria, es un elemento cognitivo para las nuevas generaciones, es una suerte de tradición oral. La escritura enfatiza los alcances de la oralidad, establece relaciones simétricas entre los saberes de la cultura oral y las dinámicas sociales contemporáneas, pues se tienden puentes dialógicos. Los sistemas escritos y la oralidad se complementan en pos de la permanencia cultural.

Finalmente los estudios teóricos sobre los códigos de comunicación, orales y escritos, son cuantiosos y desde diversos enfoques proponen variadas perspectivas, los elegidos para este trabajo abonan en el sustento que se construye en el mismo: la complementariedad entre

ambos sistemas y la consideración de la escritura alfabética como uno de los sistemas de signos, y no como el único, ampliando así la perspectiva de la historia de códigos de comunicación entre pueblos indígenas, que son ágrafos en el sentido estricto del código alfabético, pero nada más, puesto que sus códigos de comunicación escrita son diversos y todos vigentes.

## **1.2. La escritura de la lengua purépecha**

Una vez que el sistema alfabético es el código con el cual se fija la escritura de las lenguas indígenas en México, durante el siglo XX lingüistas e investigadores se dan a la tarea de hacer recuentos históricos y documentaciones entre estas poblaciones para fijar las normas de escritura de las distintas lenguas. Empresa que se complejiza cuando las lenguas han derivado en una serie de variante en su forma de hablar, situación que debe ser considerada al consensuar los sistemas escritos.

El purépecha, lengua originaria y situada geográficamente en el estado de Michoacán, es la única lengua mexicana catalogada por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI) como familia y lengua en sí misma. A diferencia de las más de 60 lenguas mexicanas que registran en el Catálogo Nacional de Lenguas Indígenas donde todas se agrupan en 10 familias lingüísticas<sup>1</sup>, el purépecha aparece de manera aislada en la familia Tarasca. Respecto a sus variantes se reporta oficialmente una sola variante que es el idioma mismo, sin embargo en la convivencia con personas de varias regiones entre ellos reconocen cuatro variantes que corresponden a las cuatro regiones purépechas en el estado: Sierra o meseta, de la Zona Lacustre, de la Cañada de los Once Pueblos y la Ciénega.

Una vez instaurado el modo de vida dominado por el uso del español y la cultura escrita desde el uso del sistema alfabético, el purépecha ha sido una de las lenguas más documentadas y estudiadas:

La escritura del idioma purépecha en caracteres latinos se dio desde el siglo XVI y, como lo ha documentado Villavicencio (1997), salvo el gran hueco que existe en el siglo XVIII, el purépecha no ha dejado de escribirse desde entonces. Sin embargo, en los últimos cincuenta años, la producción de materiales en purépecha se ha

---

<sup>1</sup> El INALI define familia lingüística como: “un conjunto de lenguas cuyas semejanzas en sus estructuras lingüísticas (fonológicas, morfosintácticas y léxicas) obedecen a un origen histórico común” (INALI, 2010, p. 6)

incrementado y están representados todos los géneros: narrativa, poesía, periodismo, etc. (Chávez, 2006, p.111).

Revisando la historia de México, en términos culturales y educativos, es a mediados del siglo XIX que se imparten por vez primera cursos de lenguas indígenas en recintos educativos oficiales de nivel superior. Durante la administración del presidente Valentín Gómez Farías, y con el antecedente de las reformas educativas gestadas años atrás por el político y escritor Lucas Alamán, se clausura la Real y Pontificia Universidad de México en 1833 y se crea la Dirección General de Instrucción Pública, bajo ese esquema: “la escuela de Estudios Preparatorios se instaló provisionalmente en el Hospital de Jesús con las cátedras de latín, lengua mexicana, tarasco, otomí, francés [...]” (Martínez, 1984, p.31). Estas medidas responden a la génesis de las iniciativas del Estado mexicano por construir la identidad nacional, la cual debía sentar sus bases en el orgullo hacia la raíz indígena, es decir, el estudio de las lenguas indígenas solo se instauró para generar un rescate de aparador, no para incentivar su uso. Desde luego avanzado el siglo XX y comenzado el XXI esa postura y política pública ha mutado, actualmente se centran los esfuerzos no solo en estudios descriptivos, sino en propuestas de enseñanza para todo tipo de público interesado.

### **1.2.1. Algunas propuestas de alfabeto del purépecha**

Las normas para concretizar la escritura del purépecha han sido varias, este trabajo hace mención de algunas con las que ha tenido más contacto la población, de acuerdo a las charlas sostenidas con el maestro purépecha colaborador en este trabajo.

El Instituto Lingüístico de Verano (ILV) publica en 1973 una primera edición de las investigaciones realizadas por Maxwell Lathrop:

Iniciando en 1935, desde entonces hasta finales de la década de los 70 y 80, vivió entre la gente purépecha de Michoacán, aprendió el idioma y elaboró muchos materiales en el purépecha y acerca de él, publicadas en una editorial llamada ‘Literatura Tarasca’ misma que estableció en cooperación con el gobierno mexicano en Cherán, Michoacán (ILV, 2007, p. iv).

De esa versión primera el ILV, en una reedición publicada en el año 2007, se consideran una serie de nuevas reglas ortográficas que se fueron integrando al uso del purépecha y “otro desarrollo significativo es el difundido uso del nombre indígena para el idioma (purépecha) en lugar del nombre en español (tarasco). El purépecha fue uno de los primeros grupos

indígenas de México en promover el uso del nombre con el que ellos conocen su idioma” (ILV, 2007, p. iv). Las primeras versiones del alfabeto purépecha fueron elaboradas siguiendo los sistemas de transcripción fonética ampliamente usados por lingüistas en las décadas de 1940 y 1950, actualmente se han incorporado normas ortográficas propuestas por otros investigadores. El ILV asume que no pretenden establecer una norma oficial, sólo aportar su propuesta para que se sume a las arduas tareas de legitimar una escritura purépecha: “De ninguna manera pretendemos que sea determinativa, ya que son los purépechas mismos quienes deben decidir cómo desean escribir su propio idioma” (ILV, 2007, p. vi).

| Escritura reciente | Escritura original   | AFI    |
|--------------------|----------------------|--------|
| aa                 | ā                    | a:     |
| ee                 | ē                    | e:     |
| ī                  | Λ                    | ə      |
| kʷ                 | kʰ, k <sup>c</sup>   | kʷ     |
| ng, nk             | ŋg, ŋk               | ŋg, ŋk |
| nh                 | ŋ                    | ŋ      |
| pʷ                 | pʰ, p <sup>c</sup>   | pʷ     |
| rh                 | ɾ                    | ɾ      |
| tʷ                 | tʰ, t <sup>c</sup>   | tʷ     |
| tsʷ                | tsʰ, ts <sup>c</sup> | tsʷ    |
| x                  | ʃ                    | ʃ      |

**Tabla 1. Cuadro comparativo de propuesta de alfabeto purépecha del ILV.**

Retomada de Lathrop, M. (2007). Vocabulario del idioma purépecha. México: ILV

En la tabla 1, el ILV hace un comparativo de su propuesta original (centro) para el alfabeto purépecha, en la columna de la izquierda se aprecia la propuesta actual. La propuesta tuvo como criterio utilizar caracteres que fueran de fácil escritura para diversos soportes como las computadoras y para la fácil fijación en su uso cotidiano.

A finales de la década de 1980 se publica el “Vocabulario práctico bilingüe p’urhépecha- español”, preparado por: Juan Velázquez Pahuamba, Gilberto Jerónimo Mateo, Edelmira Estrada Bacilio y Raúl Máximo Cortés, parte del Equipo Técnico del Proyecto P’urhépecha, del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos, (INEA) en su delegación Michoacán, quienes recibieron asesoría lingüística por parte de P’urhé Uantakueri Juramukua"/Academia de la Lengua P’urhépecha A. C., y también consideraron aportaciones de las investigaciones del lingüista Mauricio Swadesh, quien en 1969 publica *Elementos del*

*tarasco antiguo*, por parte de la UNAM, y del alfabeto normado en 1979 por parte del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe, CREFAL, equipo que conformó su propuesta durante una asamblea celebrada en Pátzcuaro, Michoacán en 1979.

En el año 2001 la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo y el Centro de Investigación de la Cultura P'urhépecha, reeditan el curso “Uandakua uenakua p'urhépecha jimbo / Introducción al idioma purépecha”, preparado por Lucas Gómez Bravo, Benjamín Pérez González e Irineo Rojas Hernández, el cual tuvo su primera versión en 1984, preparado por Gabriel Ascencio con el respaldo del entonces Colegio de San Nicolás de Hidalgo.

| CONSONANTES       |          |                |               |         |       |
|-------------------|----------|----------------|---------------|---------|-------|
|                   | BILABIAL | DENTO ALVEOLAR | ALVEO PALATAL | PALATAL | VELAR |
| <b>SORDOS</b>     | p        | T              | ts            | Ch      | k     |
| <b>ASPIRADOS</b>  | p'       | t'             | ts'           | ch'     | K'    |
| <b>SONOROS</b>    | b        | D              |               | x       | g     |
| <b>FRICATIVOS</b> |          | S              |               |         | j     |
| <b>NASALES</b>    | m        | N              |               |         | n     |
| <b>TRINADOS</b>   |          |                | r             |         |       |
| <b>LATERAL</b>    |          |                | rh            |         |       |

**Tabla 2. Alfabeto purépecha, consonantes.** Tomado de Uandakua Uenakua p'urhépecha jimbo (2001).

| VOCALES      |            |           |             |
|--------------|------------|-----------|-------------|
|              | ANTERIORES | CENTRALES | POSTERIORES |
| <b>ALTAS</b> | I          | ï         | U           |
| <b>BAJAS</b> | E          | A         | O           |

**Tabla 3. Alfabeto purépecha, vocales.** Tomado de Uandakua Uenakua p'urhépecha jimbo (2001).

En las tablas 2 y 3, y en comparación con la propuesta de la tabla 1, se puede apreciar una diferencia sustancial en las vocales.

Otra propuesta es la generada por el Instituto de Investigaciones Antropológicas de la UNAM: “Curso de Lengua P’urhépecha, para no hablantes en p’urhe”, el cual fue retomado, en colaboración con el Centro de la Mujer P’urhépecha, U’arhi, del curso diseñado e impartido por Fernando Nava, por parte del INALI, en el año de 1998. Esta propuesta fue preparada por Ma. Guadalupe Hernández Dimas, Roberto Fabián y Luis Sereno Coló.

|                                      |
|--------------------------------------|
| <b>Purhepecha jimbo kararakuecha</b> |
| <b>a b ch ch’ d e</b>                |
| <b>g i ï j k k’</b>                  |
| <b>l m n nh o p</b>                  |
| <b>p’ r rh s t t’</b>                |
| <b>ts ts’ u x</b>                    |

**Tabla 4. Alfabeto del Curso de Lengua P’urhépecha, para no hablantes en p’urhe.** Tomado de Hernández, Fabián y Sereno (1998).

El alfabeto que se muestra en la tabla 4 es la versión utilizada para la propuesta en el aula que despliega esta investigación, lo cual se detalla en el capítulo 4. La decisión de ceñirse a esa versión fue por recomendación del maestro purépecha colaborador, de acuerdo a sus observaciones de los alfabetos aquí presentados concluyó que es la versión que mejor representa la variante del purépecha que hablan los niños y niñas con quienes se trabajó, además de ser la versión más conocida en el pueblo de origen y por los padres y madres de familia que tienen nociones de la escritura de su lengua, esto se comprobó al mostrarles textos escritos con esa propuesta y sin problema pudieron leerlos.

El recuento presentado no consiste en una investigación exhaustiva sino una muestra representativa de las propuestas, transformaciones y versiones que se han realizado por parte de diversas instituciones y propios hablantes de la lengua para sistematizar el alfabeto purépecha. Se advierte que existen más estudios e investigaciones desde un enfoque lingüístico descriptivo e incluso más trabajos sobre el origen de la escritura de ésta lengua, pero el objetivo de este documento no es una recopilación diacrónica de la evolución lingüística de la escritura purépecha.

### **1.3 Cultura escrita**

El mundo actual se configura en gran medida a partir de los soportes tangibles que muestran el cúmulo de ideas y conocimientos generados a través de la historia. En términos de comunicación interpersonal la escritura, vista desde la modalidad de un sistema alfabético, es uno de estos soportes. Como se señaló en los primeros apartados de este capítulo se ha gestado una discusión sobre el papel de la escritura y en casos extremos un desplazamiento de la escritura sobre la oralidad:

La escritura es resultado de largos procesos históricos a través de los cuales va creando un código diferente al habla pero que se identifica con ésta porque comparte sus funciones. En el nivel del código y su transmisión lo oral y lo escrito difieren; en el de sus contenidos culturales, ambos se alimentarían de una misma filosofía social ética y estética [...] la oralidad no debería ser desplazada por la escritura ni perder prestigio frente a ella. (Pellicer, 1993, p. 66).

Pero esa discusión tiene su fundamento en México desde siglos atrás, en los intentos por construir y reflejar una identidad nacional basada en la homogeneidad, en la cual no hubo cabida para las diversidades lingüísticas, políticas, sociales y culturales.

#### **1.3.1. Invisibilización histórica de las lenguas minoritarias**

En el caso de las lenguas indígenas de México esta es una situación que ha permeado su uso y función en diferentes ámbitos a lo largo de su historia:

Las lenguas marginadas de la vida política comparten al menos tres de las siguientes características: a) ser minoritarias en el orden demográfico, b) ser subordinadas en el orden económico, político y cultural y c) ser ágrafas. Su situación sociolingüística las somete a las presiones de la expansión de la lengua o las lenguas mayoritarias o dominantes (Pellicer, 1997, p. 274, 275).

Esa invisibilización histórica y carencia de uso y funciones sociales es el remanente de un proyecto de asimilación cultural gestado desde la época de la colonia y que permeó siglos después. En el siglo XIX, ya como nación independiente, a la lengua colonizadora se le otorga el carácter de lengua nacional y su uso y conocimiento fue postulado como condición de igualdad ciudadana: “Desde los primeros momentos de la nueva nación el español fue la lengua del Estado, a pesar de ser minoritaria, y la diversidad lingüística se contempló como una amenaza para la unidad nacional” (Pellicer, 1997, p.276).



Es hasta el siglo XX que se atiende la desigualdad lingüística y en 1948 la Organización de las Naciones Unidas (ONU) reconoce como un derecho el uso de las lenguas originarias de cada pueblo<sup>2</sup>, a partir de ese momento se habla de los derechos lingüísticos de los pueblos, noción en la cual la escuela y educación formal juega un papel preponderante.

### **1.3.2. La cultura escrita en las lenguas indígenas**

Es importante señalar que “La desigualdad sociolingüística no es connatural a los idiomas mismos, sino consecuencia de procesos de expansión territorial, económica y política que, en distintos momentos, han determinado y legitimado la hegemonía de unos y el debilitamiento social de otros (Pellicer, 2010, p. 607). Es así que la condición ágrafa que las tensiones políticas de la nación generaron para las lenguas indígenas responde a intereses de poder. Sin embargo, al margen de los tintes políticos, desde la academia y los recintos educativos se han generado esfuerzos por estudiar las lenguas indígenas y diseñar proyectos y currículos para su enseñanza y con ellos contribuir a su revitalización y reproducción:

La lengua oral ha sido vital en el mantenimiento de la memoria, y la lengua escrita está sirviendo a las comunidades para establecer una relación dinámica con el exterior; a través de la escritura se están abriendo nuevas puertas a la transformación de las relaciones de sometimiento colonial y creando relaciones interculturales justas (Rebolledo y Miguez, 2013, p. 345).

Entendemos por cultura escrita, en términos generales las prácticas y eventos comunicativos cotidianos en los cuales se involucran soportes escritos para complementar la emisión-recepción de mensajes, es decir, desde un libro, hasta señalética en lugares públicos, propagandas, publicidad, anuncios de negocios, instructivos de aparatos domésticos, todo aquello que complementa la comunicación de una lengua. Es en estos términos que se le considera ágrafa y carente de uso social a las lenguas indígenas, pues de no ser por iniciativas de sistemas educativos que preparan materiales de enseñanza-aprendizaje de la lengua, estudios lingüísticos descriptivos o aplicados, propuestas estéticas como la creciente literatura indígena, en lo cotidiano es difícil usar la escritura de estas lenguas.

---

<sup>2</sup> Aparece en la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU en el año mencionado, pero la referencia a las a poblaciones indígenas no apareció sino una década después en la Convención 107 de la Organización Internacional del Trabajo. A partir de ese momento, las pautas de las políticas lingüísticas de las naciones hacia las lenguas de las minorías indígenas pasaron a ser un derecho (Pellicer, 1997, p. 277-278).

### **1.3.3 La cultura escrita como objeto de conocimiento-enseñanza**

Apelando a las posturas retomadas de Ong y Pellicer las cuales convergen en afirmar que la escritura complementa la oralidad de los pueblos indígenas, se han gestado esfuerzos políticos y académicos que contribuyen a la planificación de los sistemas de escritura de las lenguas indígenas, pero además a su difusión y enseñanza. En el segundo caso, a través de espacios educativos formales e informales, pues, siguiendo la moción de los derechos lingüísticos, se tiene: “el derecho a la escritura, no sólo en su dimensión lingüística sino en sus funciones sociales, el cual no se limita a una simple técnica de reconocimiento de un alfabeto (Pellicer, 1997, p. 279). Este trabajo se ciñe a abordar la cultura escrita desde un enfoque de enseñanza aprendizaje en espacios educativos formales. Al respecto y de una manera general se puede afirmar que:

Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos (Lerner, 2001, p. 25)

Toda vez que un hablante de determinada lengua domina el conocimiento del sistema alfabético de su lengua en las habilidades primigenias de leer y escribir, pero además puede hacer uso de esas habilidades, si no en lo cotidiano, al menos en determinados soportes a su alcance: medios de comunicación escritos como prensa, propaganda y anuncios informativos en espacios públicos, revistas, libros, entre otros, se puede hablar de la inmersión en la cultura escrita, pues ésta no es sólo leer y escribir y producir, sino el uso de la lengua en situaciones comunicativas cotidianas.

Ser parte de la cultura escrita es ejercer los llamados derechos lingüísticos, si bien especialidades como los estudios de lingüística descriptiva han aportado el entendimiento de las lenguas minoritarias, la estrategia de visibilización se complementa no solo en la dimensión lingüística como se mencionó anteriormente, sino en la apropiación por parte de la población hablante de esa lengua, como afirma el escritor y lexicógrafo Francisco Segovia: “Nosotros no estamos redactando cada uno de estos diccionarios para dejar registro de cómo era una lengua en cierto momento, sino para que esa lengua tenga dónde reflejar su vida y, mirándose en ese espejo, crezca y se enriquezca” (Segovia, 2007, p. 101).

Para ser partícipe de la cultura escrita es necesario aprender a leer y escribir la lengua hablada, desde los espacios educativos la escritura y lectura, que son un objeto de

conocimiento, se convierten en objeto de enseñanza y es en esta dicotomía en la cual se han generado conflictos que parten de la manera en que se intenta enseñar, las más de las veces desde un enfoque disociado de las funciones comunicativas reales:

Dado que la función (explícita) de la institución escolar es comunicar saberes y quehaceres culturales a las nuevas generaciones, la lectura y la escritura existen en ella para ser enseñadas y aprendidas. En la escuela, no resultan ‘naturales’ los propósitos que perseguimos habitualmente fuera de ella lectores y escritores: como están en primer plano los propósitos didácticos, los propósitos comunicativos suelen ser relegados o incluso excluidos de su ámbito (Lerner, 2001, p. 29).

Afirmación que se desarrollará, desde el caso concreto de la población con la cual se trabajó, en el capítulo 4.

La cultura escrita se refiere entonces no a la dominación de un código escrito, sino a la apropiación del sistema en la vida cotidiana para reforzar el alcance y visibilización de las lenguas indígenas, tareas que llevan a cuestras la tarea implícita de la reproducción de su herencia cultural.

#### **1.4. El bilingüismo de los migrantes hablantes de lenguas indígenas**

Entre la población indígena de México se ha gestado a lo largo de la historia el bilingüismo, es decir, se ha desarrollado en los hablantes el dominio de dos lenguas distintas, la correspondiente a su grupo étnico y la lengua dominante, el español y la lengua indígena. Sin embargo esa capacidad está llena de matices que varios estudiosos se han encargado de clasificar-analizar.

Para esta tesis es necesario aproximarse al concepto del bilingüismo ya que la población con la que se ha trabajado posee un grado de bilingüismo, situación que se analiza en el capítulo 3. Para Baker (1993) el bilingüismo es un concepto ambiguo y polisémico:

Pareciera que el bilingüismo es simplemente acerca de dos lenguas [...] definir quién es o no bilingüe resulta esencialmente elusivo y en última instancia imposible [...] un enfoque más útil puede ser ubicar las distinciones y las dimensiones importantes que rodean el término bilingüismo (Baker, 1993, p. 29, 44).

Esta postura encaja con la situación de la población indígena y particularmente entre las familias indígenas radicadas en ciudades por el cotidiano contacto con la lengua mayoritaria.

Acercarse al bilingüismo de las poblaciones indígenas puede hacerse teniendo en cuenta dos distinciones básicas: uso y función de la lengua:

La distinción fundamental es entre capacidad bilingüe y uso bilingüe. Algunos bilingües pueden tener fluidez en las dos lenguas, pero raramente usan las dos. Otros pueden tener menos fluidez, pero usan sus dos lenguas regularmente en diferentes contextos. Muchos otros modelos son posibles. Esta distinción lleva naturalmente a dos dimensiones. En términos de competencia en dos lenguas, las cuatro dimensiones básicas son escuchar, hablar, leer y escribir (Baker, 1993, p. 44)

Baker clasifica esas cuatro capacidades o habilidades en dos dimensiones: destrezas receptivas y destrezas productivas:

|                              | <b>Capacidad de expresión oral</b> | <b>Capacidad de expresión escrita</b> |
|------------------------------|------------------------------------|---------------------------------------|
| <b>Destrezas receptivas</b>  | Escuchar                           | Leer                                  |
| <b>Destrezas productivas</b> | Hablar                             | Escribir                              |

**Tabla 5. Dimensiones básicas del bilingüismo.** Elaboración propia a partir de modelo de Baker (1993, p. 31)

Estas destrezas o capacidades se ven permeadas por el uso y función de las mismas: “La comunicación incluye no solamente la estructura del lenguaje (por ejemplo, la gramática y vocabulario) sino también quién dice que, a quién, en qué circunstancias [...] el contexto social en que funcionan las dos lenguas es fundamental” (Baker, 1993, p. 41). No solo se trata de considerar las habilidades que se dominan sino el uso de las mismas y la función que se le dan, en situaciones y contextos específicos.

Concretando, se puede hablar de un bilingüismo individual y el social, la distinción entre ambos es la capacidad y el uso de las lenguas. Las capacidades corresponden al dominio individual y los usos de estas capacidades responden a cuándo se echa mano de cada una de las lenguas, con quiénes, en qué grado, en qué escenarios, para qué, entre muchos otros factores.

Otra de las categorías dentro del bilingüismo es hablar de L1 y L2, la L1 se entiende como la lengua que se adquiere desde la primera infancia, o también conocida como lengua materna, la L2 es una segunda lengua, distinta de la primera, que se aprende de manera opcional o por condiciones que obligan su dominio. Para el caso de los pueblos indígenas es

común escuchar afirmaciones como ‘su lengua materna’, sin embargo las dinámicas de movilidad territorial han generado algo más complejo, generaciones jóvenes de población indígena que crecen en espacios urbanos adquieren el español como L1, es decir, es su lengua materna, y la lengua indígena la adquieren como segunda lengua o L2, y el sistema se complejiza aún más cuando se trata de la adquisición de lo que Baker nombra “capacidades de expresión escrita” y “capacidades de expresión oral”, pues hay casos donde la lengua indígena es L1 en capacidades de expresión oral, pero L2 en capacidades de expresión escrita, por poner un ejemplo. Para este caso hablaremos de L1 y L2 y no de lengua materna, pues en la población objetivo muchos de los casos la lengua indígena es L2, en otros es L1, justamente por la condición de movilidad familiar.

#### **1.4.1. Literacidad- biliteracidad**

Dentro de la clasificación propuesta por Baker (1993) en torno a las cuatro dimensiones básicas del bilingüismo a las capacidades de expresión escrita les nombra también literacidad, y la propone como una estrategia para preservar una lengua minoritaria y activar su uso y función social:

Tanto en el nivel individual como en el de grupo, la literacidad en una lengua minoritaria da a esa lengua más funciones y uso. Una lengua minoritaria tiene más oportunidades de sobrevivir cuando hay en esa lengua burocracia y libros, periódicos y revistas, anuncios y señales de circulación. Esto puede ayudar a evitar la situación colonial donde la lengua mayoritaria se emplea para cualquier propósito de literacidad y la lengua vernácula se emplea puramente para la comunicación oral (Baker, 1993, p. 283).

Retomando esta postura, justamente lo que se busca es activar / incentivar la literacidad en la lengua indígena en esta investigación: “La literacidad en lengua minoritaria tiene valor porque recrea el pasado en el presente. Puede reforzar tanto como ampliar la transmisión oral de la cultura minoritaria. Una oralidad en lengua minoritaria sin literacidad puede desactivar al estudiante” (Baker, 1993, p. 283). Por lo tanto los esfuerzos centrados en la oralidad deben volcarse en la escritura y la lectura de ésta.

Sin embargo la literacidad se ha clasificado en algo más que la capacidad de leer y escribir Baker retoma una clasificación propuesta por McLaren (1988): literacidad funcional, literacidad cultural y literacidad crítica. La primera es la capacidad de leer y escribir soportes

mínimos: números telefónicos, anuncios de publicidad, etiquetas de envases; la segunda es la capacidad de construir un significado en una lectura y la tercera es cuando se genera una postura sobre lo que se ha leído, se emite un punto de vista, es un nivel más avanzado. Y se hace una distinción más: “entre los que parecen funcionalmente letrados, los hay que son aletrados, que pueden leer pero no lo hacen” (Baker, 1993, p. 285). Esta última característica permea en la población objetivo, debido a la falta de soportes escritos. Varios de ellos pueden leer la lengua indígena, pero no saben que lo pueden hacer porque no tienen insumos para practicar y desarrollar la literacidad en la lengua indígena.

A partir de esta propuesta se puede hablar de biliteracidad, el mismo desarrollo de las capacidades mencionadas, pero en dos lenguas, la L1 y L2, es decir, entre la lengua indígena o minoritaria y la mayoritaria:

Dado que la literacidad emancipa, encultura, educa y puede ser una actividad inherentemente placentera, parece que hay argumentos fuertes para la biliteracidad. Pragmáticamente, la mayor parte de los estudiantes de una lengua minoritaria necesita funcionar en una sociedad de lengua minoritaria y mayoritaria. Esto requiere la biliteracidad más que la literacidad sólo en la lengua minoritaria (Baker, 1993, p. 285).

El reto de este proyecto es crear las condiciones que propicien la literacidad cultural en la lengua indígena o minoritaria, pues esta ya se ha generado en la lengua mayoritaria, el español, que dominan los estudiantes con quienes se trabajó. Y es por ello que se habla de propiciar el acercamiento a la cultura escrita, para que activen las habilidades de escritura y lectura que permanecen pasivas por falta de soportes escritos y descubrir un uso social al menos en el espacio escolar y familiar.

Si bien en el estudio del bilingüismo también se han desarrollado los tipos de éste, no es el tema central de la investigación escrudiñar el tipo de bilingüismo en la población infantil colaboradora, el acento se coloca en el acercamiento al uso y función de la lengua indígena en sus contextos inmediatos para establecer la pertinencia de apoyar el desarrollo de la habilidad de escritura de la misma.

## **1.5 Marco metodológico para desarrollar propuesta de apoyo a la enseñanza de escritura purépecha**

La investigación, desarrollada con la población infantil de la asignatura Taller Lengua y Cultura Purépecha (TLCP) del proyecto educativo Nenemi (PEN), consistió en una exploración del tratamiento que se le da al sistema de escritura purépecha como objeto de enseñanza en el aula, para así generar una propuesta pedagógica que se sume a los esfuerzos del proceso enseñanza aprendizaje de la misma mediante el uso de la oralidad como recurso didáctico.

La propuesta tuvo tres momentos para su desarrollo: 1) un estudio exploratorio para recabar información sobre el uso y la función social de la lengua purépecha en los espacios de interacción cotidiana de los alumnos, incluyendo el espacio escolar y la observación del desarrollo del TLCP, así como un acercamiento al contexto familiar y de actividades cotidianas; 2) en colaboración con los estudiantes y familiares se conformó un *corpus* de narraciones orales, en español y purépecha, con temáticas diversas: un día de trabajo, porqué migraron, proceso de elaboración de sus artesanías, entre otros, para ser utilizado en propuestas que incentiven la escritura de la lengua indígena; y 3) de manera colaborativa con el maestro a cargo del TLCP se desarrolló una propuesta para incentivar el uso de la escritura en lengua indígena y acercamiento a la cultura escrita del purépecha.

Desde esta perspectiva el trabajo se encuadra como una investigación cualitativa sustentada en una metodología enmarcada en una etnografía con enfoque ecológico cultural y la investigación participativa a partir de la intervención de familiares del alumnado. Este binomio proporcionó una caracterización del objeto de estudio para establecer las estrategias de intervención pertinentes.

### **1.5.1 Enfoques metodológicos: investigación cualitativa, etnografía, etnografía ecológico cultural, investigación participativa.**

Para obtener un estudio que dé cuenta de la situación respecto a las prácticas sociales de la lengua purépecha en los alumnos el trabajo se ciñó a varias propuestas metodológicas.

En un primer término se determinó el enfoque cualitativo, del cual Taylor y Bogdan (1994) afirman que: “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable (p. 20). Lo consideran inductivo, holístico y humanista, no busca la verdad sino la perspectiva de los otros.

Desde el enfoque cualitativo una parte de la metodología se construye a partir de la etnografía. Al respecto afirma Guber (2001): “no sólo reportan el objeto empírico de investigación -un pueblo, una cultura, una sociedad— sino que constituyen la interpretación/descripción sobre lo que el investigador vio y escuchó. Presenta la interpretación problematizada del autor acerca de algún aspecto de la realidad de la acción humana (p. 15). Antropólogos como Wilcox (1982), Shimara (1988), Sirota (1982) la consideran la ciencia de la descripción cultural y por lo tanto permite el acceso al conocimiento que poseen las personas y a los modos en que lo utilizan en la interacción social.

Por tratarse de un escenario educativo que atiende población indígena urbana se usó la etnografía ecológico-cultural propuesta por Ogbu (1993). Surge ante la necesidad de estudiar fenómenos educativos en poblaciones minoritarias y sugiere que los acontecimientos del aula son construidos por fuerzas que se originan desde los contextos de los alumnos. Parte de cuatro supuestos:

La educación formal está conectada con otros rasgos de la sociedad, especialmente con la economía corporativa y con la estructura de oportunidades económicas [...] el segundo es que la naturaleza tiene una historia que en alguna medida influye en procesos actuales de escolarización. El tercero es que las conductas de los participantes son influidas por sus modelos de realidad social. El cuarto se sigue en consecuencia: una adecuada etnografía escolar no puede reducirse a estudiar acontecimientos en la escuela, el aula, la casa o el lugar de los juegos. También debe estudiar las fuerzas sociales e históricas relevantes (Ogbu, 1993, p. 159).

Para complementar se echó mano de la investigación participativa, la cual busca hacer partícipe a la población del escenario donde se atiende un problema específico (Park, 2006). Incluso en el proceso de consulta y diálogo con la comunidad se ejerce una participación y es que, precisamente, su fundamento principal es el diálogo activo y permanente entre el investigador y la comunidad.

### **1.5.2. Herramientas pertinentes para obtención de datos**

Partiendo de los cuatro momentos de la investigación ya mencionados se hizo uso de la observación participante en: la escuela, la unidad familiar de los alumnos, el TLCP y los espacios de actividades laborales, esto para acercarse al uso y función de la lengua indígena;



en el caso de la escuela para entender las condiciones pedagógicas de enseñanza y el TLCP para acercarse a cómo es abordado el sistema de escritura purépecha como objeto de enseñanza, mediante un diario de campo se realizó el registro de las observaciones participantes. Éstas se complementaron con charlas informales y entrevistas semi estructuradas con padres y madres de familias, docentes, personal administrativo de la escuela y los propios alumnos.

Para poder realizar un contraste entre lo observado y los datos contenidos en las charlas y entrevistas, y así obtener una visión objetiva del estudio, con las niñas y niños del TLCP se aplicaron unas escalas de medición de actitud y uso de la lengua indígena, adaptadas de un modelo propuesto por Baker (1993) para medición del bilingüismo, las cuales fueron contextualizadas para los fines perseguidos y se perfilaron en dos líneas: situaciones de uso de español y purépecha y espacios de uso de español y purépecha.

La conformación de una serie de narraciones orales fue documentada en formato de audio. Durante las charlas y entrevistas, y con las niñas y niños durante momentos de tiempo libre en sus actividades escolares se realizaron las documentaciones. La manera de hacerlos fue la elicitación bajo tres consignas: compartir alguna historia tradicional del pueblo de origen, alguna anécdota cotidiana en la ciudad, la experiencia de migración del pueblo a la ciudad. Se obtuvieron narraciones de los tres tipos y algunas más, las cuales fueron documentadas en lengua purépecha, transcritas en la misma lengua con su versión en español.

Al respecto se detallará en el capítulo 4, así como la metodología para la selección de obras de literatura purépecha para complementar el corpus de narraciones orales, así como la propuesta pedagógica de un acercamiento a la cultura escrita desde un enfoque de trabajo por proyectos.

Como se pudo revisar a lo largo de este apartado, las condiciones lingüísticas de la población indígena van de la mano con un abanico de factores sociales y políticos, pero además de ideas equivocadas respecto a los conceptos institucionales y sociales de alfabetización asumidos y los procesos para lograr tal cometido,

El bilingüismo, la escritura y la lectura, ocupan lugares privilegiados en la discusión en torno a la arquitectura del conocimiento [...] en el caso de México ambos temas confluyen en una vorágine de políticas educativas y lingüísticas ambiguas y contradictorias, que terminan, las más de las veces, en un discurso de escasa

credibilidad. Ni se logra un bilingüismo armónico y simétrico ni se logra remontar los problemas educativos básicos que convergen irremisiblemente en la alfabetización, que, por desgracia, suele malinterpretarse, reduciéndola al mero deciframiento de letras y no a un proceso cognoscitivo y social que permite al hombre participar y compartir de los valores que transmite la cultura escrita (Barriga, 2018, p. 157,158).

Es así que se puede inferir que el estado actual en las habilidades de uso de lenguas minoritaria y minorizadas en las nuevas generaciones es un asunto de agenda pública. Todo ello decanta en alternativas surgidas ante las necesidades de atender poblaciones específicas, como se verá en el resto de los apartados de esta investigación.

Una vez que se ha asentado la postura respecto a la complementariedad en el binomio oralidad-escritura, así como los factores tales como la condición de bilingüismo en la población objetivo y la necesidad de acercamiento a la cultura escrita, es preciso reconocer el contexto de las familias y alumnos purépechas.

## **2. CARACTERIZACIÓN DE POBLACIÓN INDÍGENA EN LEÓN, GUANAJUATO**

En el presente capítulo se muestra el contexto urbano del municipio de León, escenario en el cual se establece la población y las condiciones en las que vive.

En un primer momento se muestra un panorama general de los estudios en torno a la migración en México, a partir de la segunda mitad del siglo XX hasta hacer mención de los propios en la región y el municipio. En un segundo momento se establecen conceptos pertinentes como: migración, espacio, territorio, identidad, identidad étnica y base cultural, a partir de enfoques teóricos que desde sus consideraciones embonan con las situaciones encontradas entre la población señalada. Una vez establecidas las bases teóricas se presenta un bosquejo histórico de la llegada de la población indígena a León, así como datos estadísticos oficiales para entender la situación actual. Posteriormente se ciñe el contexto hacia la presencia de la población purépecha, haciendo un cruce entre los postulados teóricos presentados y lo encontrado durante el trabajo de campo.

La condición migrante de las familias enmarca una situación compleja para el desarrollo de las nuevas generaciones que crecieron lejos del lugar de origen familiar, descifrar las dinámicas de interacción y rendimiento escolar deriva del acercamiento a sus espacios vitales y actividades cotidianas, pues al ser portadores de diferencias culturales y lingüísticas su desarrollo refiere posibles tensiones y particularidades.

### **2.1. Migración hacia la ciudad**

Es necesario hacer un repaso, no exhaustivo, pero sí puntual, respecto al tema, no como punto focal sino como elemento fundamental para entender el escenario. Se retoma el concepto de migración como un: “Cambio de residencia permanente o semipermanente. Cualquier movimiento migratorio implica un lugar de origen y uno de destino; entre estos dos puntos existe como obstáculo la distancia y los canales de comunicación” (Molinari, 1979, p.29). Es desarrollado desde el factor económico a través de la *teoría determinista*: “Según la teoría determinista existen en el campo fuerzas de tipo socioeconómico que empujan a la población a migrar a las áreas urbanas en las que existen factores de atracción para los migrantes” (Molinari, 1979, p.50). Este concepto se ajusta a la realidad de la población indígena radicada en León, la cual, en un marco general, se puede considerar impulsada por ese factor económico: “Llegamos por la necesidad. Allá en nuestra tierra hay falta de empleo y por eso empezamos a recorrer grandes ciudades [...] Aquí hasta vendiendo semilla, lo poquito que

sale es para comer y allá pues no (Rodríguez, 2015, p. 71,72).

En México la migración rural-urbana se debe en gran medida a la expansión industrial en las ciudades a la par del empobrecimiento y desempleo en el campo, generando así un estancamiento económico y, por lo tanto, un cambio de residencia a las ciudades. Por la creciente demanda laboral y la posibilidad alterna de operar actividades económicas en la informalidad, como la venta ambulante y prestación de servicios como el trabajo doméstico, se han fortalecido esas dinámicas migratorias.

A partir del siglo pasado, en la década de los setentas, los estudios e investigaciones ponen el acento en la diferencia cultural entre los migrantes pues los desplazamientos indígenas eran analizados como parte de la ola de movilizaciones rurales a los espacios urbanos. Entre los estudios pioneros que consideran las diferencias culturales se encuentran Chance (1971), Arizpe (1975), Bueno (1994), Sánchez (1995), todos ellos abordando casos en la CDMX. A partir del siglo XXI estos estudios se consolidan como una línea de investigación importante y suman casos de estudio de diversas regiones y desde determinados enfoques de análisis, como Martínez (2001), quien analiza el caso de otomíes en Guadalajara; Oehmichen (2005), se centra en las relaciones de género, identidad y relaciones interétnicas de mujeres mazahuas en CDMX; Hiernaux (2000) hace un énfasis en las formas de integración urbana entre población purépecha, maya y mixteca en el valle de Chalco; Vázquez y Prieto (2013) realizan un extenso estudio en torno a estrategia de construcción identitaria y vida cotidiana de población indígena en la ciudad de Querétaro.

En el caso del estado de Guanajuato, las compilaciones de Contreras y Caldera (2015) y Wrigt y Vega (2014), dan cuenta de trabajos sobre la migración indígena a varios de sus municipios. Concretamente en el municipio de León, los estudios de Jasso (2009, 2011, 2013) son pioneros en abordar las situaciones en torno a procesos identitarios, Canuto (2013, 2015, 2017) se enfoca en la vitalidad de las habilidades lingüísticas y las propone como un factor que refrenda la identidad étnica, tema del cual se ahondará más adelante. Otros estudios se caracterizan por ser diagnósticos sociodemográficos, como Huerta (2012) que presenta un esbozo de las situaciones sociales, económicas y políticas que orillaron a familias indígenas a establecerse en León; Balam (2003) y Hernández (1996) abordan el caso del asentamiento mixteco, considerado el primer asentamiento indígena del municipio.

En los estudios referidos al caso de León se encuentran premisas como la búsqueda

de una mejora en la calidad de vida, en términos económicos y educativos, esto movilizó a la población y las oportunidades encontradas los orillaron a permanecer en la ciudad: “Nos venimos a León porque el pueblo en aquel tiempo era muy pobre [...] nos quedamos por la escuela de los niños, porque allá sí hay servicio, pero no igual [...] mis hijos ya no quieren irse” (Domínguez, 2015, p. 61, 63). Actualmente se encuentra una tercera generación, caracterizada por jóvenes y niñas y niños que o nacieron en el municipio o llegaron de pequeños, estos casos suman un grado de complejidad para los estudios en términos de procesos identitarios, de lo cual se hablará más adelante:

La situación es más compleja cuando se trata de la formación de la identidad étnica en los sujetos que nacieron fuera del territorio étnico (y por lo tanto no lo tienen interiorizado); en estos casos, la conciencia de las raíces y el sentimiento de pertenencia a la comunidad étnica de los padres puede adquirirse por transmisión en el medio familiar y el grupo migrante, pero el contacto directo con la comunidad territorial como referente cultural original podría tener un significado en especial relevante para la formación de la identidad étnica en los hijos (Romer, 2009, p. 29).

Jasso confirma lo señalado por Molinari (1979) respecto a una tensión de los vasos comunicantes entre el lugar de origen y el espacio de residencia, pero no del todo se desgastan: “Vivir en la ciudad no desactiva las relaciones sociales con las comunidades de origen, más bien los agentes las ajustan a un nuevo contexto, aunque su reproducción en las siguientes generaciones registra dificultades” (Jasso, 2013, p. 151), situación que incide en los niños y niñas, y por lo tanto en la dinámica escolar.

Como se puede apreciar, los estudios respecto a la población indígena radicada en León poco a poco engrosan las referencias para entender los orígenes y dinámicas de sus situaciones. Se presenta a continuación una serie de conceptos pertinentes para comprender culturalmente las conformaciones indígenas en áreas urbanas.

### **2.1.1. Espacio y territorio. Contenedores de la reproducción y base cultural**

En sintonía con lo establecido por Molinari (1979) se puede hablar de elementos tangibles e intangibles que posibilitan un diálogo entre el lugar de origen y el lugar de residencia. Barabas, retoma de López Austin (1994) la presencia de elementos que nutren categorías nodales que constituyen lo que llama *núcleo duro*: “se reproduce hasta el presente, aun en pueblos descaracterizados que perdieron idioma, referencias culturales e identidad étnica”

(Barabas, 2003, p.20). Para que suceda ese mecanismo de permanencia y reproducción se requiere un espacio que lo contenga, por lo tanto es necesario enfatizar y diferenciar, en un primer momento, las nociones de espacio y territorio.

Giménez (2007) propone abordar el concepto de territorio como un espacio apropiado y valorizado, de manera simbólica e instrumental, por los grupos humanos:

El espacio apropiado por un grupo social para asegurar su reproducción y la satisfacción de sus necesidades vitales, que pueden ser materiales o simbólicas. En esta definición, el espacio se considera la materia prima a partir de la cual se construye el territorio, y por lo mismo, tendría una posición de anterioridad con respecto a éste último (Giménez, 2007, p. 151).

Siguiendo esta idea, un grupo de personas puede hacer de cualquier espacio al que lleguen un territorio apropiado en la medida que las condiciones permitan la reproducción de elementos significativos. La población indígena en León ha logrado constituir su territorio en el espacio urbano: “No es tan difícil mantener las tradiciones estando lejos [...] en donde quiera que estés, si a uno le nace, y se puede, hay que hacerlo” (Rodríguez, 2015, p. 74). Para abordar la serie de elementos que constituyen un territorio se sigue la propuesta de Bartolomé (1997), quien los plantea desde el concepto de *base cultural*:

Aún en sociedades sometidas a intensos procesos de descaracterización cultural podrán seguir definiéndose en términos étnicos aunque estos ya no remitan a una tradición específica [...] las bases culturales de la identidad son sumamente variables y expresan tanto modelos culturales vigentes como referentes ideales (Bartolomé, 1997, pp. 75, 76).

Se trata de un conjunto de elementos que distinguen a un grupo social de otros, no son estáticos porque pueden no cambiar los elementos, pero sí su estado pues responden a un estado específico actual, por lo tanto, a partir de ellos se puede configurar la identidad, que además se inventa, reconstruye y reapropia a partir de ese cimiento. El concepto de Bartolomé coincide con Barabas quien refiere un *núcleo duro* que no cambia, y en esa misma línea Giménez asume que: “Toda identidad pretende apoyarse en una serie de atributos, marcas o rasgos distintivos que permiten afirmar la diferencia y acentuar los contrastes” (Giménez, 2009, p. 55).

Los elementos que nutren la base cultural que conforma un territorio apropiado en los

espacios urbanos, y que se consideran repositorios preponderantes para la reproducción cultural y apropiación, son: lengua, vida cotidiana, historia, economía y vestimenta. Partiremos de estas categorías para entender el contexto de las familias purépechas radicadas en León.

### **2.1.2. El contacto con los otros, la base de la identidad étnica.**

Para entender la identidad se puede comprender como un concepto polisémico. Visto así, es pertinente abordarlo como un constructo relacional y situacional si se considera la situación entre la población involucrada, desde ese enfoque se retoma a Giménez (2009):

En cuanto a ‘constructo’, la identidad se elabora dentro de un sistema de relaciones que oponen un grupo a otros grupos con los cuáles se está en contacto [...] la identidad se construye y se reconstruye constantemente en el seno de los intercambios sociales; por eso el centro del análisis de los procesos identitarios es la relación social (p. 138).

Es decir, la identidad se construye a partir de las relaciones y situaciones que enfrenta un individuo o grupo social, por lo tanto es mutable, pero la esencia, que emana y se reproduce por los elementos de su base cultural, permanece, aunque adaptada. En el caso de los grupos indígenas migrantes necesariamente se habla de una identidad étnica:

Un tipo de identidad social que se transmite a través de mecanismos ideológicos; ésta se expresa y se renueva de forma permanente en la vida cotidiana. En este proceso, la identidad individual se articula con la identidad del grupo de pertenencia, que transmite al individuo la memoria histórica, la visión del mundo y de la vida, y su ubicación dentro de ellos (Romer, 2009, p. 25).

Uno de sus rasgos esenciales es la contraparte obligada de la alteridad. La construcción identitaria está basada en el contraste con otros ‘diferenciados’, pero también con otros ‘significativos’; en el diálogo con los otros significativos se afianzan los elementos culturales que creen pertinentes a partir del roce cotidiano con los otros diferenciados (Bartolomé, 1997). Es así que se fortalece la identidad étnica.

En el contacto entre grupos diferenciados se percibe una carga positiva traducida en la reafirmación al interior de cada grupo, en estos procesos se percibe, casi de manera inevitable, una suerte de estrategias identitarias, es decir, las decisiones sobre los elementos de sus bases culturales: dónde, cómo, con quién mostrarlos y en qué grado.

Se tiene entonces una construcción de identidad a partir de cómo las personas y los

grupos se relacionan consigo mismos, los iguales y los otros, el resto de los grupos o la población del lugar al que llegaron. Es tal el énfasis de la diferencia en los grupos étnicos que se habla de una identidad étnica. Sin embargo esa construcción, por emanar de las diferencias culturales, puede usarse estratégicamente de acuerdo a un contexto, una situación o una relación interpersonal. Finalmente esa dinámica sucede en un territorio apropiado, donde hay un espacio y momento para acentuar cada elemento que construye la identidad y a su vez contribuye a generar un vínculo afectivo en ese territorio.

## **2.2. Presencia de población indígena en León**

### **2.2.1. Perspectiva histórica de asentamientos indígenas y primeras iniciativas de atención.**

En los estudios ya mencionados del caso de la población indígena en León, varias de las familias entrevistadas para configurar los primeros diagnósticos refieren haber llegado a la ciudad desde finales de la década de 1970 o principios de 1980, sin embargo, las acciones por parte de instancias públicas, privadas y civiles en función de dar atención y soluciones a este fenómeno surgen en los años noventa. La aproximación histórica se centra, para efectos de este trabajo, en la conformación del Centro de Desarrollo Indígena Loyola A. C.

Los antecedentes de una propuesta de intervención provienen de El Patronato Loyola, organización jesuita no gubernamental. Estos primeros acercamientos tienen lugar con la población mixteca proveniente de la región de la Sierra alta o mixteca alta del estado de Oaxaca, concretamente de las comunidades San Martín Peras y San Sebastián Tecomaxtlahuaca. Al ser el primer asentamiento visible de población indígena, no tardó en ser foco de investigaciones que ofrecieron diagnósticos que a su vez apuntalaron la intervención por parte de instituciones públicas, y llamar la atención entre quienes los vieron llegar:

Los mixtecos vivían con nosotros, aquí los dejaba quedar cuando venían a León [...] les ofrecía la cama y no, ellos se quedaban en el suelo y se iban a vender diario [...] Nadie los quería, pero ellos se amacharon y creo ya tienen hasta agua. Son muy unidos. Ahorita allí hay mucho licenciado, ya estudiaron los muchachos (Martínez, 2014)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup>Para consultar el reportaje completo: <https://periodismoatoctli.blogspot.mx/2014/03/es-que-me-haces-tanta-falta.html>



En testimonios como el citado se puede apreciar la transición generacional en las familias indígenas. En el extenso de la entrevista consultada en línea la mujer señala que las mujeres mixtecas solo hablaban en su lengua y trabajaban en las calles con sus niños pequeños, esos niños crecieron, varios estudiaron y ahora son profesionistas, conformando una segunda generación habitando en la ciudad, los hijos de varios de estos jóvenes constituyen la tercera generación.

Hernández (1996), en uno de los primeros diagnósticos realizados en León, refiere condiciones de pobreza extrema y dificultades laborales en el asentamiento mixteco, de tal manera que se suma la intervención del Patronato Loyola en conjunto con el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), y se funda la Guardería Indígena (GILDI) en 1996, con el objetivo de apoyar a las familias en el cuidado de sus hijos mientras realizaban sus jornadas laborales en la calle. Sin embargo, la lógica de trabajo comunitario y convivencia familiar que asume el acompañamiento de los hijos no embonó con el objetivo de la guardería, es entonces que en 1999 se crea el Centro de Desarrollo Indígena Loyola (CDIL), que en sus inicios funcionó como albergue para las familias migrantes. No toda la población indígena radicada en el municipio converge directamente en el CDIL, pero es la institución no gubernamental a la cual, en algún momento o por alguna situación, la mayoría recurre para solicitar apoyo, aún entre las familias que no han acudido de menos saben de su existencia. Para las instituciones religiosas, educativas, académicas y gubernamentales es el lugar al cual acuden para tener alguna referencia, contactar alguna familia o para proponer proyectos de diagnóstico e intervención que complementen sus actividades y objetivos.

En términos estadísticos León es reconocido como el municipio del estado de Guanajuato que, de acuerdo a datos de los censos del INEGI (2010), registra mayor número de población indígena caracterizada como migrante, con un valor absoluto de 3270 personas que representan el 21.5% del total de la población indígena del estado, como se aprecia en la tabla 6. Las lenguas que más se hablan en León son: mazahua y otomí del Estado de México y Querétaro, náhuatl de Guerrero y Veracruz, purépecha de Michoacán y mixteca de la Sierra de Oaxaca.

| <b>municipio</b>   | <b>Valor absoluto</b> | <b>%</b> |
|--------------------|-----------------------|----------|
| León               | 3270                  | 21.5     |
| San Luis de la Paz | 2273                  | 15.0     |
| Tierra Blanca      | 2090                  | 13.7     |
| Celaya             | 1279                  | 8.4      |
|                    |                       |          |

**Tabla 6. Población indígena en Guanajuato.** Elaboración propia a partir de datos obtenidos del INEGI (2010), por Vega y Partida (2014).

| <b>Lengua</b> | <b>2000</b> | <b>2005</b> | <b>2010</b> |
|---------------|-------------|-------------|-------------|
| Otomí         | 207         | 223         | 346         |
| Mixteca       | 117         | 108         | 164         |
| Purépecha     | 104         | 106         | 194         |
| Mazahua       | 208         | 227         | 248         |
| Náhuatl       | 214         | 267         | 382         |

**Tabla 7. Lenguas indígenas habladas en León.** Elaboración propia a partir de datos obtenidos del INEGI (2010), por Jasso (2013).

Como se puede observar en la tabla 6, de los cuatro municipios con mayor índice de presencia de población indígena dos pertenecen al nombrado corredor industrial de Guanajuato (León, Celaya, Irapuato y Salamanca), conformado por los cuatro municipios que ofrecen una nutrida oferta industrial, de servicios, y educativa para el estado y la región. Es decir, son focos de desarrollo económico y por lo tanto captadores de población, no solo indígena. Los otros dos municipios: San Luis de la Paz y Tierra Blanca, son lugares donde históricamente se reconoce la presencia de grupos indígenas oriundos del estado, chichimecas y otomíes, respectivamente, además de ellos existe otro municipio reconocido con presencia indígena: Comonfort, pero no refiere un porcentaje considerable en la actualidad. Revisando los datos se puede encontrar un equilibrio numérico entre población indígena migrante y población indígena originaria del estado.

En la tabla 7 se aprecian las cinco lenguas indígenas más habladas, representan a su vez los grupos con mayor presencia en el municipio. Las familias hablantes de cada lengua pertenecen a la misma variante dialectal, esto corrobora que cada grupo indígena proviene de la misma comunidad de origen, o de comunidades vecinas, a excepción del náhuatl que hay presencia de la región Zongolica de Veracruz y de la Sierra de Guerrero.

Al hacer un cruce entre estos datos estadísticos, estudios realizados anteriormente y las propias charlas y entrevistas sostenidas en esta investigación se puede afirmar que los lazos familiares han sido un puente para que más población llegue a León, esto por ser hablantes de las mismas variantes y porque, de acuerdo a la tabla 3, del año 2000 al 2010, el aumento numérico en cada grupo es sistemático, pero no representan aumentos contundentes, sino en pequeños grupos, pudiendo ser grupos familiares.

Oficialmente se habla de tres generaciones: una primera, quienes tuvieron la iniciativa de llegar; una segunda, los hijos que llegaron siendo muy pequeños y crecieron en el espacio urbano; y una tercera, los hijos de quienes llegaron siendo pequeños. Es en esta última en la cual se concentra la investigación, han crecido y se han desarrollado en la ciudad, pero sabiéndose portadores de diferencias lingüísticas y/o culturales. En esa dicotomía se despliega un enjambre de factores sociales y culturales que permean la de por sí compleja etapa de crecimiento y desarrollo de la niñez y la juventud.

### **2.3. Reproducción de bases culturales de población indígena en León.**

La población indígena que radica en León ha reconstruido su identidad a partir de los procesos aquí mencionados: han constituido territorios apropiados en los espacios a los cuales llegaron y desarrollan su cotidianidad. El contacto con el pueblo de origen nutre la base cultural que han decidido reproducir y transmitir a las nuevas generaciones y la interacción con los grupos urbanos ha enfatizado una identidad étnica que utilizan estratégicamente.

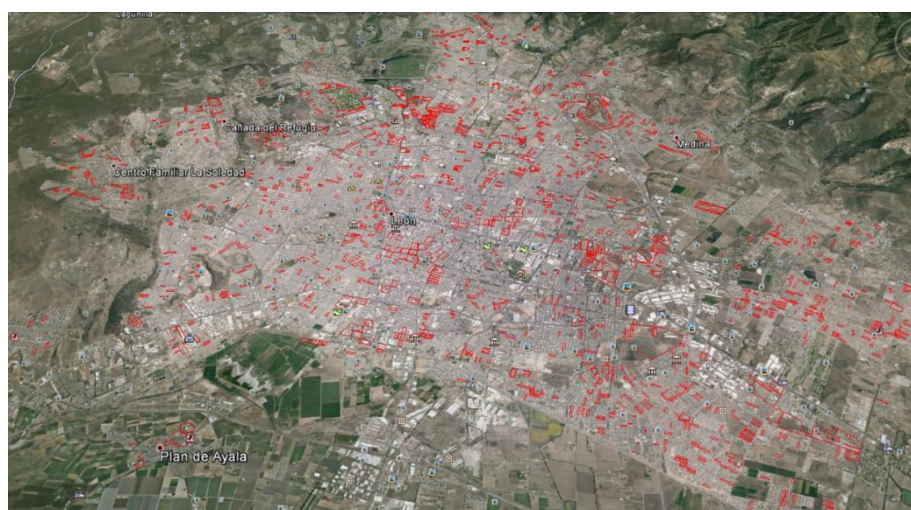
Retomando la propuesta etnográfica ecológico-cultural, de Ogbu (1993), el contexto se despliega en tres espacios que se pueden considerar sus territorios primarios: el aula de clases y escuela, los lugares públicos de interacción cotidiana como la recreación y el trabajo, y finalmente la casa familiar y colonia de residencia. Desplegadas en esos escenarios, se analizan las categorías que dan sustento a su base cultural: economía, lengua, cotidianidad, vestimenta, y finalmente se hace un acercamiento a las fuerzas políticas y de poder que convergen con su estancia en el municipio.

Es necesario hacer este acercamiento para entender las tensiones que viven los niños y niñas purépechas en su vida cotidiana pues eso incide de manera directa en su desempeño y actitud escolar (ver tabla 8).

|                                |  | <b>Espacios urbanos de interacción</b> | <b>Territorios de reproducción cultural</b> | <b>Bases culturales reproducidas en territorios</b> | <b>Fuerzas de interacción</b> |
|--------------------------------|--|--|---|---|-------------------------------|
| Población indígena en León.    | Alumnos y alumnas purépechas y sus familias    | Espacio educativo formal               | Escuela                                     | Vestimenta tradicional                              | Fuerzas políticas             |
|                                |  |  | Taller L y C                                |   |                               |
|                                |  | Espacio de interacción familiar        | Colonia de residencia                       | Vida cotidiana                                      |                               |
|                                |  |  | Casa familiar                               |   |                               |
| Espacios de interacción social | Espacios públicos de interacción laboral       | Actividades económicas                 | Elementos de poder                          |   |                               |
|                                | Espacios públicos de recreación y cotidianidad |  |   |   |                               |
|                                |  |  |   | Uso y función de la lengua indígena                 |                               |

**Tabla 8. Caracterización de escenario contextual de niñas y niños purépechas**, Elaboración propia a partir de los conceptos teóricos de territorio y base cultural abordados

A excepción del asentamiento mixteco, las familias están dispersas en prácticamente todo el espacio urbano, incluyendo la zona limítrofe, aunque se ubican al menos 15 colonias con mayor densidad de población indígena. Han configurado territorios específicos donde cada uno responde a la producción de elementos significativos. Las actividades económicas han sido los principales reproductores de éstos.



**Imagen 1. Mapeo digital de hogares con población indígena en León.** En colaboración con IPLANEG.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> El mapeo representa los hogares en los cuales el informante de cada casa censada respondió una versión larga de uno de los cuestionarios del Censo del año 2010 del INEGI, la pregunta concreta es: “¿De acuerdo a su cultura, usted se considera indígena?”, las respuestas positivas se ubican en las marcas en rojo. El mapeo fue elaborado por el Instituto de Planeación del Estado de Guanajuato (IPLANEG), por solicitud del CDIL para la elaboración de un diagnóstico poblacional actualizado.

### **2.3.1 Actividades económicas y vida cotidiana**

Los indígenas se han apropiado de territorios donde cada uno responde a la reproducción de elementos significativos, las actividades económicas han sido los principales reproductores de éstos.

La actividad preponderante es la venta de artículos diversos de manera ambulante y presenta prácticas que pueden traducirse en patrones: los nahuas de Veracruz se dedican a la venta de flores y muebles de madera, los nahuas de Guerrero a la venta de hamacas y productos tejidos como pulseras o monederos, los mazahuas a la venta de productos de cuero, los otomíes a la venta de papas fritas y dulces, los mixtecos productos tejidos de palma y rafia y los purépechas comercian alcancías de yeso que ellos mismos elaboran, hay grupos de purépechas que instalan locales de muebles rústicos, pero ninguno de ellos tiene contacto con el CDIL. A la par, varias familias se han conformado en gremios para participar en exposiciones artesanales organizadas por el municipio en temporadas específicas a lo largo del año, en estas venden productos artesanales y bisutería.

Durante la convivencia con familias nahuas, otomíes y purépechas se pudo observar una marcada rutina: la elaboración / preparación de sus productos se hace por las tardes o mañanas, toda la familia participa en periodos de dos a tres horas donde la convivencia permite el uso de la lengua indígena y compartir las experiencias del día. Si la actividad se realiza por la mañana se complementa con el desayuno o almuerzo, se reúne la familia entera, se preparan guisos elaborados ‘para aguantar la jornada’, y se ponen de acuerdo sobre los pormenores para la travesía en la ciudad. La convivencia se extiende a las avenidas o zonas donde venden sus productos. En las colonias que visitan los vecinos ya los conocen y se han hecho de clientes, eso ha desarrollado un mecanismo de confianza que les permite la reproducción de otros elementos de su base cultural: el uso de la lengua indígena en espacios abiertos y en las mujeres la vestimenta tradicional.

El ambulante permite administrar su tiempo libremente, lo cual da pie al seguimiento de otro elemento: las fiestas patronales del pueblo originario. Desde una semana antes de la fecha en turno muchas de las familias viajan a sus pueblos y permanecen hasta una semana después, es decir, se ausentan por periodos de 3 a 4 semanas. Esta práctica incide directamente en la niñez. De manera positiva eso ha permitido que conozcan fechas importantes, ritualidades, danzas, ofrendas y otras prácticas propias de los pueblos, si bien

puede no haber un involucramiento permanente o profundo, se tiene un conocimiento y contacto con ese engranaje cultural. Esto es aprovechado por la escuela pues planean actividades en función de que los alumnos documenten o recuerden algunos de esos elementos con los que tienen contacto durante esos viajes. La parte menos positiva deriva de las ausencias por largos periodos, aun cuando la escuela, por su enfoque intercultural, trata de adaptarse a las dinámicas de las familias, no puede detener sus calendarios y programas pues la composición multicultural de los grupos no lo permitiría: si se ausentan los niños y niñas purépechas por asistir a la fiesta de su pueblo, los niños y niñas nahuas y otomíes continúan asistiendo regularmente.

Para la reproducción de sus bases culturales y lograr la apropiación de territorios, se ha vuelto cotidiano asumir estrategias identitarias. En muchos de los viajes a los pueblos, varias personas, además de ser partícipes de la fiesta patronal, cumplen cargos y responsabilidades comunitarias, esta situación es asumida de manera natural: en el pueblo son autoridades y en la ciudad son vendedores ambulantes.

Según los estudios realizados por Jasso (2011) la población indígena enfrenta problemáticas que entre sus categorías las identificadas con mayor relevancia son la discriminación, la vivienda y actividad laboral. Ese y otros estudios comenzaron alrededor del año 2008, sin embargo, tras las observaciones realizadas y la convivencia con familias purépechas y de otros orígenes, se deja ver que sus situaciones no son del todo desfavorables. Cuentan con al menos un automóvil propio que usan para el traslado de sus productos comercializados y los viajes al pueblo; les han otorgado créditos para la obtención de terrenos propios y construcción de vivienda; cuentan con apoyo de varios centros culturales para la venta de sus productos; las nuevas generaciones reciben educación en los niveles básicos obligatorios así como becas monetarias y alimenticias; en suma, han logrado una estabilidad aceptable y en gran medida gracias a la estrategia de uso de su identidad. Sin embargo, la estabilidad o condición no tan desfavorable apuntada aquí y en los estudios mencionados no debe tomarse como una norma ni una característica de la totalidad de la población indígena, se debe entender como un retrato cargado de matices en constante transformación.

### **2.3.2. Vestimenta tradicional y uso de la lengua indígena**

En el caso de la vestimenta son las mujeres quienes continúan haciendo uso de la misma. Las mujeres nahuas y purépechas de la primera generación la usan sin importar el lugar al que

acudan, no por ello han logrado que la tercera generación replique esa práctica, las niñas y jóvenes admiten que tienen al menos un traje que usan para ciertas ocasiones o cuando van al pueblo, pero manifiestan que les gusta que sus mamás, tías y abuelas la sigan usando. Las ocasiones de uso estratégico son invitaciones de instituciones gubernamentales o educativas a foros públicos en el marco de conmemoraciones como el Día Internacional de la Lengua Materna<sup>5</sup>, por citar alguno, o cuando son invitados a expo ventas artesanales, reconocen que las probabilidades de obtener mejores ventas es cuando usan su vestimenta completa. En el caso de los hombres, tanto en el pueblo de origen como en la ciudad la vestimenta no cambia, por lo que no hay mayor problema para ellos.

En las familias nahuas, mixtecas, otomíes y purépechas se percibe una vitalidad positiva de la lengua indígena desde la habilidad oral, es decir, la hablan de manera cotidiana, práctica que se ha heredado a las nuevas generaciones. Sin embargo se percibe un mayor uso entre las familias purépechas, cuando alguien visita sus hogares, o si se encuentran en una situación comunicativa con hablantes de purépecha y hablantes de español, continúan haciendo uso del purépecha, sin importar la presencia de hablantes del español, y sólo cuando lo consideran necesario comparten una versión de lo que han dialogado, pero eso no siempre ocurre:

Lo que hablamos nosotros es purépecha y lo hablamos diario y en donde quiera, bueno, si yo ando con alguien que lo habla, igual, siempre hablamos así, pero si yo ando sola y platico con los de aquí de León pues no, en español. Purépecha siempre hablamos, con mis hijos, con mis amigas, con mis tías, con mis hermanas, con todos los que lo hablan, hasta con mi esposo cuando llega de trabajar (Bernardina Cipriano, madre de familia purépecha, comunicación interpersonal, 06-06-2017).

Cuando se les interroga confirman que hace tiempo sí les daba pena hablarlo o temían las reacciones de otras personas al no pronunciar bien el español o poseer un acento distinto, quizá por la costumbre ya no prestan atención a esas situaciones, por el contrario, con orgullo hablan la lengua en la ciudad, aunque asumen que no toda la gente la conoce y por eso se burlan, incluso ante personas que les han cuestionado sobre el uso, como algunos de sus clientes, comparten lo que les responden: “Yo les decía, yo me siento bien hablando así, si tú

---

<sup>5</sup> Instaurado por la UNESCO en el año 2001.

no me entiendes nomás no me escuches y ya, yo no voy a dejar de hablar así nomás pa' que tú te sientas bien porque pos yo así nací, hablando así y así voy a seguir hablando”(Bernardina Cipriano, madre de familia purépecha, comunicación interpersonal, 06-06-2017).

Esta situación confirma lo que señala Bartolomé respecto a la lenguas minoritarias: “No se puede hablar de las lenguas nativas de México sin destacar su carácter de lenguas subordinadas, inferiorizadas e incluso deprimidas [...] cada indígena nace con un capital lingüístico cuya capacidad de competir en el mercado lingüístico es muy limitada (Bartolomé, 1997, p. 82).

## **2.4. Tensiones políticas y de relaciones de poder**

### **2.4.1. Marco jurídico respecto a la población indígena migrante**

El acompañamiento de instituciones como el CDIL y los diagnósticos derivados de la intervención académica y gubernamental apuntalan a contribuir en la mejora de su calidad de vida. Sin embargo, el que hasta cierto punto logren una estabilidad económica, y por lo tanto la permanencia en la ciudad, no es signo de que no haya una tensión vigente y constante con las fuerzas de orden municipal, el principal motivo es la actividad económica informal. Ante estas situaciones se han generado legislaciones desde el congreso local y estatal, derivadas de marcos federales que buscan propiciar el desarrollo considerando las situaciones migratorias. A continuación un esbozo de ese marco jurídico.

Luego de la reforma en el año 2001 al Artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, donde se reconoce que la Nación tiene una composición “pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas”<sup>6</sup>, surgieron otras reformas proyectadas hacia la población indígena. En el 2003 se publica la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, LGDLPI, la cual en el Artículo 4º de su primer capítulo enuncia que todas las lenguas “tienen validez en su territorio, localización y contexto que se hablen”, es decir, se habla de una protección y desarrollo más allá del espacio geográfico de origen, suma en sus artículos 7º: “En los municipios con comunidades que hablen lenguas indígenas, se adoptarán e instrumentarán las medidas necesarias”; y en el Artículo 12: “La sociedad y en especial los habitantes y las instituciones de los pueblos y las comunidades indígenas serán corresponsables en la realización de los objetivos de esta Ley,

---

<sup>6</sup> Diario Oficial de la Federación, 1992.



y participantes activos en el uso y la enseñanza de las lenguas en el ámbito familiar, comunitario y regional para la rehabilitación lingüística” ( LGDLPI, 2015).

Partiendo de esos postulados que ponen énfasis en el reconocimiento, protección y desarrollo de las lenguas indígenas en cualquier territorio donde se hablen y la responsabilidad de la institución pública, escolar y familiar para ello, surge la Ley para la Protección de los Pueblos y Comunidades Indígenas en el Estado de Guanajuato (LPPCIEG), publicada en el Periódico Oficial del Gobierno del Estado de Guanajuato el 8 de abril del 2011; en el Artículo 3º, del Capítulo I de Disposiciones oficiales, reconoce y protege a los pueblos Chichimeca, Otomí y Pame, y añade: “Así como a los migrantes de los pueblos Nahuatl, Mazahua, Purépecha, Zapotecos, Wixárika, Mixtecos, Mixes y Mayas, y demás pueblos y comunidades indígenas que transiten o residan de forma temporal o permanente en la entidad” (LPPCIEG, 2011, p. 5)

Sobre eso se profundiza en otro apartado los términos en atención educativa, pero es necesario tener el referente de que en términos jurídicos locales, estatales y federales se considera y pone sobre la mesa el tema de la población indígena migrante. Bajo ese arropo, y como un acto irrefutable de que en León es cada vez más sólido el reclamo de una vida digna por parte de la población indígena, se constituye el Concejo Consultivo Indígena de León (CCIL), instaurado oficialmente el 13 de julio de 2011, cinco meses después de que se aprobara la Ley para la Protección de los Pueblos y Comunidades Indígenas en el Estado de Guanajuato (LPPCIEG), colocando a León como el primer municipio de la entidad en constituir un Concejo ciudadano de tal naturaleza. El objetivo es generar una participación proactiva por parte de la población indígena en decisiones respecto a rubros que los atañen en el municipio, tales como desarrollo económico y social.

La constitución del CCIL destaca por tres razones: a) es la respuesta, desde la organización ciudadana, a un sistema de gobierno municipal que en sus intentos por crear políticas públicas que sumen a la población indígena asentada en su territorio reproduce vicios históricos paternalistas; b) contribuye a la visibilización de la población indígena en el escenario político y social; c) funge como puente de interacción entre la población pues entre ellos saben de la presencia de ‘otros indígenas’, y están conscientes que las diferencias los unen, pero eso no es signo de una convivencia permanente y constante entre los distintos grupos culturales.

Sin embargo, desde su instauración, el Consejo Ciudadano Indígena, enfoca sus propuestas y debates en términos de mejora a sus actividades económicas, de tal manera que otros posibles rubros no son puestos en la agenda de trabajo para su debida atención, entre ellos el educativo que es atendido desde las gestiones del CDIL. En suma, tanto el CDIL, NENEMI Y CCIL, padecen día a día un marco legal que entre el discurso oficial y las acciones dista mucho de cumplirse a cabalidad.

#### **2.4.2. Representación de ‘lo indígena’ en León**

Además de la atención jurídica, y al margen del análisis de su cabal cumplimiento, una de las tensiones a la que están sometidos estos grupos es la imagen que de ellos tiene el resto de la población, y en gran medida tiene que ver con los medios de comunicación y las propias instituciones benefactoras del CDIL. En ese sentido, González y Arteaga (2005) proponen ocho categorías para caracterizar el estatus que los medios otorgan a los temas referentes a grupos étnicos: invisibilización, colectivización, victimización, criminalización, segregación y exclusión, defensa y revaloración, arcaización, cosificación-promoción. Afirman que es necesario diferenciar entre ‘referir lo indígena’ y ‘representar lo indígena’:

En el primer caso estamos ante una operación que explicita y nombra lo indígena. En el segundo caso, aunque incluye la referencia, la representación considera tanto los modos de no nombrar y eludir lo indígena, como las formas de eufemización, los clichés y los modos estereotipado de abordaje de lo indígena. (González y Arteaga, 2005, p.17).

León es un caso concreto donde se reproducen notablemente tres de esas categorías propuestas: victimización, hay que ayudarlos porque ellos no pueden; cosificación, el otro, el diferente que no habla español y vende artesanías en las calles; colectivización, todos son pobres. Todas las categorías podrían aplicar en este caso, pero las mencionadas son las que se pueden considerar de mayor peso. Como consecuencia colateral de esa representación se fueron sumando iniciativas empresariales con la idea de ‘ayudarlos porque no saben y no pueden’.

Esa imagen los ha constreñido como sujetos de interés público, esto los lleva a sortear varias situaciones: por parte de las autoridades municipales sostienen una relación subalterna por el sustento económico informal, esto los coloca en el centro de una relación tensa sometiéndolos a situaciones que violentan sus derechos humanos; a su vez esa situación se

traslapa hacia la iniciativa ciudadana y empresarial las cuales generan una dependencia sostenida en la beneficencia social. Al CDIL llegan cotidianamente caravanas de ayuda por parte de instituciones y personas que saben que ahí se congrega población indígena que practica el ambulante como actividad económica, por lo tanto ‘deben ser pobres y analfabetas’; todo esto ha atraído al sector académico pues esta situación coloca al municipio como un blanco de investigaciones en torno a la migración y la identidad indígena en espacios urbanos, apuntalando a la población indígena, en la mayoría de los casos, como informantes para conformar estadísticas sin ningún beneficio a sus demandas e intereses reales.

En concreto, la presión de la administración pública mantienen en tensión a la población indígena, lo cual incide en los niños y niñas: reportan bajo rendimiento escolar por las ocasiones en que son víctimas del levantamiento de su mercancía y deben pasar tardes o mañanas enteras en trámites de defensoría legal con sus familias; la constante asistencia social ha creado, en ocasiones, la idea de que por ser indígenas se les deben obsequiar bienes materiales y beneficios; por algunas investigaciones académicas se ha desarrollado cierta resistencia a socializar con otras personas fuera de los espacios apropiados, es decir, por no querer dar entrevistas o por el cansancio de dar información, prefieren ya no hablar si en la calle se encuentran con gente que les preguntan de dónde vienen o qué lengua hablan, por poner un ejemplo. Por lo tanto, la escuela y la familia ponen especial cuidado en los niños y niñas para que aprendan a sortear con esas situaciones y que la construcción de una identidad étnica no se permee por factores como los mencionados.

## **2.5 Población purépecha en León**

### **2.5.1. Ichán, Chilchota, Michoacán, pueblo de origen**

Las ocho familias relacionadas directamente con la escuela Nenemi provienen de la comunidad de Ichán, del municipio de Chilchota, perteneciente a la zona conocida como Cañada de los once pueblos, de la región purépecha del estado de Michoacán. El territorio purépecha se constituye por cuatro subdivisiones o microrregiones:

Sobre esta región se alude a una subdivisión geográfica en cuatro áreas reconocidas tradicionalmente [...] Dichas subdivisiones tienen correspondencia con características físicas y condiciones naturales de cada una de ellas y con las variantes en el modo de hablar purépecha, de vestir y en las costumbres que cada pueblo reconoce, ya sea para la porción de la Sierra o meseta, de la Zona Lacustre, de la

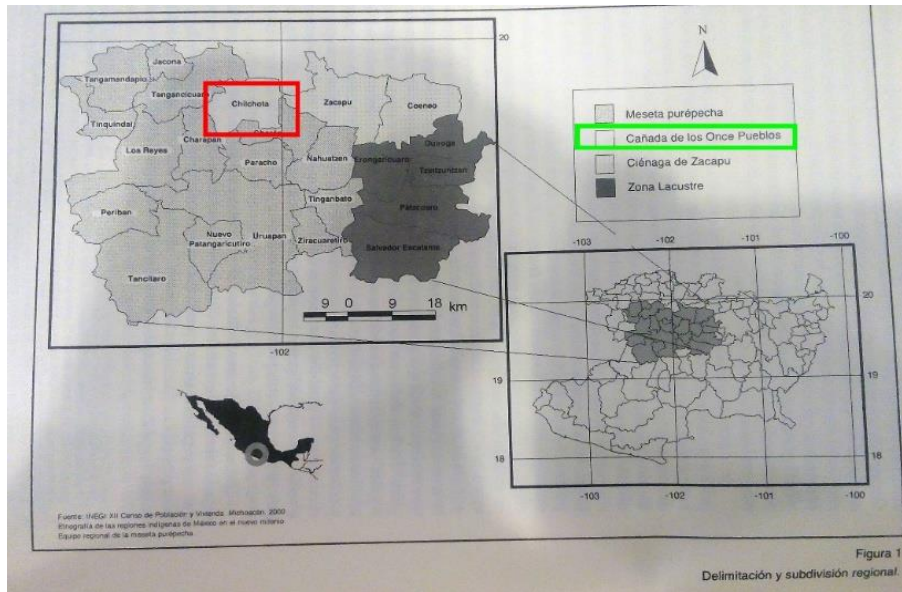
Cañada de los Once Pueblos o de la Ciénega (Barabas, 2003, p. 257).

Estas segmentaciones corresponden a una división legitimada históricamente por la propia población. Durante las charlas con las familias y el maestro Francisco, reconocen que en el pueblo de éste último ‘se habla más purépecha’, refiriéndose a que hay menos préstamos de español o que usan palabras que en la zona de la Cañada ya no. Es decir, esa división de regiones refuerza la apropiación de territorios y se despliega en elementos como la lengua, que enmarca la particularidad de cada una de las cuatro zonas: “En términos generales el purépecha es el mismo [...] no es tan sorprendente que los purépechas identifiquen el lugar de origen de otro purépecha con solo oírlo hablar” (Chávez, 2006, p. 104,105).

En la Cañada, el municipio de Chilchota ha tenido relevancia histórica pues desde el siglo XVI funge como cabecera municipal de esa región, pero además es considerado el lugar de los que vienen de fuera, donde han vivido españoles, criollos, mestizos (Barabas, 2003). Esta condición de ser el lugar de los otros es una herencia histórica:

Probablemente el sitio no fue usado antes de la Conquista, pero fue rápidamente elegido como lugar de asentamiento por los españoles [...] Durante la época colonial, el porcentaje de mestizos aumentó en la misma proporción que disminuyó el porcentaje de indios. Hacia 1750, más de la mitad de los habitantes era mestiza” (Stanislawski, 2007, p. 70,73).

La comunidad de Ichan está unido a la comunidad de Tacuro, y de acuerdo a las familias entrevistadas, cuenta con los servicios básicos como centro de salud, escuelas de nivel básico y medio superior, tiene a su paso una carretera que comunica con los municipios de Zamora y Morelia. A diferencia de otras familias como las otomíes o mixtecas, se puede inferir que las familias purépechas no estaban tan desligadas de las dinámicas urbanas por la cercanía a ciudades como Zamora y Morelia.



**Imagen 2. Ubicación geográfica de Ichan, Chilchota, Michoacán.**  
Tomado de (Barabas, 2003, p. 258.)

## 2.5.2. Dinámicas en el espacio urbano

La dinámica de la población purépecha no difiere en mucho del resto de la población indígena. Incluso los motivos para llegar coinciden: “Aquí llevo veintisiete años, mis papás me trajeron de chiquito, como estaba chiquito no me acuerdo mucho” (Felipe Cipriano, padre de familia purépecha, comunicación personal, 13-03-2018). Es decir, reconocen que no fue voluntad propia, eso quizá sea el motivo por el cual involucran más a sus hijos con la vida del pueblo de origen, para que conozcan los orígenes familiares aunque su vida se desarrolle en la ciudad.

### 2.5.2.1. La casa familiar, territorio de reminiscencia rural y reproducción cultural

En la vida diaria unos de los principales territorios de reproducción cultural es el hogar, y dentro de éste, los momentos de tomar alimentos y preparación de productos que comercian son importantes, así como la configuración misma de ese espacio.



**Imagen 3. Ubicación de colonias de familias purépechas en León.<sup>7</sup>**

Elaboración propia, a partir de la herramienta digital Google maps.

Las familias purépechas, y algunas nahuas, habitan en dos colonias cercanas al CDIL, como se aprecia en la imagen 3. En una de las colonias habitan en casas rentadas, la otra, llamada Los pinos, es un espacio que adquirió formalidad con el paso de los años, pero comenzó como un asentamiento irregular hace poco más de quince años, los purépechas viven en la segunda, son terrenos propios adquiridos con un crédito particularizado gracias a la intervención del CDIL, los créditos otorgados respetan y se adaptan a las actividades de económica informal que no genera comprobantes ingresos.

---

<sup>7</sup> En amarillo se señala el Centro histórico de León. En rojo, a la izquierda inferior la colonia Los pinos, donde viven las familias purépechas, en rojo al extremo derecho una aproximación de donde vive la única familia purépecha que vive en otra colonia



**Imagen 4. Detalle de colonia Los pinos, donde viven familias purépechas.**  
Elaboración propia a partir de la herramienta digital Google Maps

Las casas son construidas con carrizo, lámina y madera, pero también cuentan con espacios de concreto como cualquier casa urbana, hay una mezcla entre la reminiscencia de construcciones rurales y las formas ciudadanas. La colonia está frente a una explanada y las vías del ferrocarril, rodeada de áreas verdes por lo que en épocas de lluvia da la impresión de estar en el campo, algunas de las familias viven frente a la explanada y otras en calles aledañas (imágenes 5 y 6). Todas tienen un patio al aire libre, uno de los territorios más significativos, en él improvisan fogones para preparar alimentos. Otro de los espacios clave es uno destinado a los productos que venden, es decir, el taller de elaboración de alcancías.



**Imagen 5. Vista de colonia Los pinos.** Espacio donde habitan las familias purépechas. Imagen propia.



**Imagen 6. Detalle de casa purépecha en León.**  
Imagen propia.

En las casas se percibe un sentido comunitario, además de la familia nuclear habitan otros familiares que radican en el pueblo de origen y pasan temporadas en la ciudad. Las niñas y los niños realizan juntos la mayoría de las actividades, tales como las tareas escolares que generalmente hacen después de comer y para ello permanecen en la cocina o en el taller de alcancías. Es común ver un juego de roles: mientras unos realizan las tareas escolares, otros se concentran en las labores asignadas en el taller y después intercambian espacio y actividad. En el lugar asignado al taller las actividades son: pintado, embolsado y armado de pedidos. Por lo general un adulto está con ellos haciendo o esperando a clientes que van a recoger pedidos. Los clientes son personas que venden las alcancías en tianguis ambulantes de diversas colonias o en ferias o fiestas patronales de comunidades rurales.



**Imagen 7. Taller de alcancías purépechas.** Imagen propia.

Un momento importante es la toma de alimentos antes de iniciar las jornadas del día o al finalizarlas. Comen juntos, preparan tortillas hechas a mano y alimentos muy elaborados, es un momento que los niños y las niñas que asisten a la escuela se pierden, pero si por algún momento faltan a clases también participan. En ocasiones preparan platillos tradicionales como las corundas, un tamal en forma triangular que es reservado para fiestas y ocasiones especiales, pero en la ciudad solo hace falta que tengan el antojo de comerlo para prepararlo. Al final de las jornadas, lo cual sucede a temprana hora si tuvieron buena venta, alrededor de las cinco de la tarde, o alrededor de las ocho de la noche si tuvieron que concluir por la puesta del sol y no por la venta esperada, de nuevo se reúnen y comparten durante la cena cómo estuvo el día. Sólo una de las familias tiene su casa en otro punto de la ciudad, cerca de la



Terminal de autobuses del municipio, en una calle conformada por negocios de la industria del calzado, es la única casa habitación de la calle y además destaca por ser de carrizo y madera, creando un contraste con el resto de los negocios. Pero la constitución del espacio es la misma: un patio, un área de taller, las habitaciones y la cocina.

El haber construido las viviendas en terrenos adquiridos, y no comprar casas construidas, permitió la libertad de adaptar espacios a las necesidades familiares: áreas comunitarias como el patio y talleres de trabajo, eso ha generado que las nuevas generaciones vivan una dinámica familiar a la usanza de las costumbres del pueblo de origen, tal como lo señalado por Bartolomé y Giménez, la reproducción cultural sucede desde la apropiación de espacios, y el propio espacio es una reproducción que si las condiciones lo permiten, se logra.

#### **2.5.2.2. Del territorio extendido al ambulante**

La dinámica del hogar deriva en otra que propicia un territorio simbólico más: el ambulante como práctica económica. Las familias se dedican a la elaboración y venta de alcancías de yeso. Oficio que desde el pueblo de origen trajeron consigo:

[Tengo en León] como 18 años, empecé a venir con mis papás, ya después cuando me junté con mi esposo seguimos viniendo él y yo. Aquí estuvimos vendiendo, trabajando, haciendo figuras, pintando, salía a vender [...] Las alcancías allá las hacen desde quién sabe cuánto tiempo, el trabajo de allá es hacer ollas, cazuelas, figuras así (Bernardina Cipriano, colaboradora, madre de familia purépecha, 06-06-2017).

Las alcancías son traídas del pueblo de origen, solo la familia que vive cerca de la Terminal de autobuses las maquilan en casa, tienen moldes que trajeron del pueblo, el padre de familia las elabora y el resto de familia contribuye en las demás partes del proceso.

La jornada laboral se segmenta en tres opciones: la venta en ferias y plazas de comunidades cercanas, la venta en las calles y los pedidos hechos por clientes conocidos. Por las mañanas se decide si habrá venta en la calle, se terminarán pedidos pendientes o si se saldrá a alguna comunidad. A diferencia de las familias nahuas y otomíes, los niños y niñas purépechas no salen a las calles a vender, su participación se concentra en el pintado, acabado y embolsado de las alcancías, responsabilidad para la cual tiene una estricta jornada diaria que cumplen antes o después de realizar las tareas escolares. En las entrevistas realizadas coincidieron en que es importante la educación, por eso la contribución de los hijos se

concentra en el hogar. Si salen a vender lo hacen los fines de semana, cuando no van a clases. Entre la configuración de las tres opciones de venta: clientes, colonias o comunidades se ha logrado la apropiación de esos espacios.

### **2.5.2.3 Lengua y vestimenta en la ciudad**

Todas las actividades, tanto en el hogar como los territorios de interacción apropiados y espacios públicos de la ciudad, están permeados por el uso de la lengua indígena y de la vestimenta tradicional. Como se explicó anteriormente, las mujeres purépechas, a diferencia de las mujeres nahuas, mixtecas y otomíes, son quienes usan la vestimenta tradicional de forma cotidiana en la casa y cuando salen a vender. Reconocen que las nuevas generaciones solo la usan para las ocasiones especiales antes descritas. De igual manera el uso de la lengua indígena es continua, refrenda su diferencia en el espacio urbano y obliga a los hijos a no dejarla de usar, o al menos entenderla aún en momentos que decidan no usarla:

Aunque estén mis niños con otros niños yo les digo en purépecha ‘vengan a comer’ o ‘vengan a hacer eso’, o a veces les digo ‘invítales un taco a tus compañeros’, pero yo se los digo en purépecha y ellos ya les hablan en español: ‘dice mi mamá que si vamos a comer’ y así como que ellos también entienden (Bernardina Cipriano, madre purépecha, comunicación personal 06-06-2017).

En las entrevistas realizadas se formularon tres preguntas concretas al respecto: ¿Qué lengua se usa más en su casa y por qué?, ¿Es difícil hablar purépecha en la ciudad?, ¿a sus hijos les da pena hablarlo? Coincidieron en que se usa todo el tiempo y en todo momento, se usa el español cuando están con personas que no saben hablar la lengua indígena y coincidieron en que a los hijos no les da pena hablarlo. Es decir, hay una actitud positiva al uso de la lengua indígena y eso genera una vitalidad en la habilidad oral:

En casa se habla el purépecha, en español me siento rara, siempre en purépecha, hasta por aquí [en la calle], por eso a veces se nos quedan viendo, yo creo que han de decir ‘quién sabe qué tanto hablan’, leerlo sé, pero escribirlo no sé [...] a los niños no les da pena hablarlo (Liliana. Elías, madre purépecha, comunicación personal, 06-06-2017).

Esto concuerda con el estudio que realizó Canuto con varias familias purépechas en León para abordar la vitalidad lingüística: “la voluntad de mantener la lengua se pondera a partir de la conciencia étnica en oposición a las presiones que se ejercen para la castellanización”

(Canuto, 2017, p. 94). Es decir, hay una consciencia de que el uso de la lengua es primordial para el mantenimiento y reproducción cultural, tan necesaria en las condiciones migrantes de estas familias:

La pérdida de la lengua materna supone una radical transformación de la filiación étnica, ya que se pierde uno, aunque no el único, de los sustentos fundamentales en los que se basa la participación en una identidad colectiva. Si el lenguaje es una forma de memoria histórica, junto con él se pierde parte de la experiencia de la sociedad que lo ha generado (Bartolomé, 1997, p. 83).

A diferencia de otras familias indígenas, los purépechas ponen atención a la educación de los hijos, por lo tanto los involucran en las actividades laborales con ciertas reservas. Además, como un acuerdo no verbalizado toman decisiones que apuntalan hacia una vitalidad de la identidad étnica sustentada en la cotidianidad, los espacios territorializados y el uso de la lengua indígena, se saben portadores de diferencias y eso no los amedrenta, por el contrario, lo asumen a sabiendas que las cosas han cambiado y la actitud de la sociedad hacia ellos no es la misma que años atrás.

Una vez revisado el contexto y dinámicas cotidianas de la población indígena es posible dimensionar muchas actitudes y aptitudes de la niñez purépecha en los espacios escolares.

### **3. PROYECTO EDUCATIVO NENEMI (PEN)**

La escuela Nenemi es un proyecto único en el estado de Guanajuato por ser una escuela urbana que atiende población indígena desde un enfoque intercultural. Como se ha revisado, su pertinencia responde a las necesidades de la población que atiende.

En este apartado se presentan cuatro momentos. Se muestra un marco diacrónico general del sistema educativo enfocado a la población indígena en México a partir del siglo XX, los modelos educativos instaurados por el Estado hasta el modelo actual. Posteriormente se presenta una caracterización del proyecto escolar Nenemi, sus inicios derivados del Centro de Desarrollo Indígena Loyola, su constitución oficial, sus líneas pedagógicas haciendo un énfasis en cómo abordan el enfoque pedagógico intercultural hasta poner el punto en la atención de las lenguas indígenas habladas entre su población estudiantil. Después se presenta una caracterización de la interacción del alumnado purépecha, las relaciones interpersonales en la escuela y su actitud respecto al uso y función de la lengua indígena.

El último punto fue central para la investigación: se escrudiñó la cotidianidad, a través de observación participante, entrevistas semi estructuradas con profesorado, madres y padres de familia, charlas abiertas y cuestionarios con los propios alumnos, para conocer el estado respecto a tres puntos: el papel de la lengua indígena en su vida diaria a través de su uso: con quiénes la usan, su función: para qué la usan y la actitud hacia la misma: qué piensan de ser hablantes de esa lengua y un punto álgido: si les gustaría reforzar las nociones de escritura con las que cuentan.

#### **3.1 Educación indígena en México**

##### **3.1.1. Unidad nacional sustentada en una cultura homogénea**

La diversidad lingüística de México, de acuerdo al Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (2008), se compone de sesenta y ocho idiomas o lenguas, sumando entre ellas un aproximado de trescientas sesenta y cuatro variantes dialectales. Ante un panorama tan vasto, la situación de cada una de esas lenguas es compleja. Históricamente han estado sujetas a políticas públicas encausadas hacia la construcción de una sociedad unilateral sustentada en una cultura homogénea y un monolingüismo como elementos de identidad nacional. Durante el siglo XIX, la nación, una vez independizada del imperio europeo, otorga al español, la lengua colonizadora, carácter

de lengua nacional “a pesar de ser minoritaria<sup>8</sup> y la diversidad lingüística se contempló como una amenaza para la unidad nacional” (Pellicer, 1997, p. 276).

Iniciado el siglo XX se propagaron varios proyectos de nación enfrentados violentamente en el movimiento revolucionario, el resultado fue nuevamente la imposición de un proyecto nacional “fuertemente ciudadano, centralizador y estatista que contempla una nación nuevamente homogénea” (Dietz y Mateos, 2011, p. 62). El indígena permanece como un problema a resolver para así lograr el progreso de la sociedad mexicana. Para ello, a partir de los años 40s se gesta una serie de políticas, conocidas como indigenistas, que admiten la diversidad, pero poco enfatizan su desarrollo, confinan al indígena como sujeto de interés público y no como sujeto de derecho. En el devenir de ese proceso histórico el sistema educativo ha sido el vehículo conductor que aterriza las políticas lingüísticas de estandarización del español y asimilación de la cultura dominante: “El Estado percibe a la educación como un medio para la construcción de la democracia, capaz de generar orden y progreso, le otorga la capacidad de integrar a la sociedad, generando así una identidad nacional” (Dietz y Mateos, 2011, p.65).

Es así que las lenguas indígenas de México fueron sometidas a un código de escritura impuesto: el alfabeto, toda vez que los pueblos indígenas, como muchos otros pueblos en el mundo, se han forjado a partir de la oralidad, o en algunos con escrituras iconográficas como los códices, configurando y sustentando así sus sistemas de comunicación sin ayuda de la escritura alfabética (Ong, 1982). Sin embargo el Estado mexicano soslayó esas características logrando generaciones de población indígena analfabeta tanto en la lengua dominante como en sus propias lenguas de cara al sistema educativo nacional. Desde entonces las lenguas indígenas han sido marginadas de la vida política: “Comparten al menos tres de las siguientes características: a) ser *minoritarias* en el orden demográfico, b) ser *subordinadas* en el orden económico, político y cultural y c) ser *ágrafas*. Su situación sociolingüística las somete a las presiones de la expansión de la lengua o las lenguas mayoritarias o dominantes” (Pellicer, 1997, p. 275). Esta última situación se complejiza ante una sociedad y un sistema cultural configurado, desplegado y sostenido en la cultura escrita.

---

<sup>8</sup> De acuerdo a un censo levantado por Revillagigedo a finales del siglo XVIII, se estima que la población indígena, al momento de la consumación de la independencia constituía el 66% de la población total del país (Cifuentes y Pellicer, 1989).

Derivado de lo anterior, se conforman varias situaciones respecto a los usos y los dominios de la lengua políticamente fuerte y la minoritaria: “los niños indígenas, en su mayoría, no dominan su lengua en todas sus manifestaciones ni tampoco alcanzan la competencia deseada en el español, que tiende a apartarse de la norma y ser un motivo más de negativas marcas sociolingüísticas” (Barriga, 2018, p. 158). Es decir, entre la niñez son vastos los casos de monolingüismo en alguna de las dos, o bilingüismo en diversos niveles de las habilidades básicas, ambas posibilidades son resultado de factores como el uso y función social de cada una, los materiales disponibles para su aprendizaje y difusión en contextos educativos formales e informales, el contexto de desarrollo de una determinada comunidad de hablantes, la configuración interna del grupo al que se pertenece en términos de elementos culturales y su relación con el resto de la sociedad. Éstos factores infieren tanto en la realidad de un grupo hasta una realidad familiar y/o individual; es decir, parafraseando a Lastra (2003), la comunicación se estimula por lo que rodea a los hablantes, a partir de sus culturas, historias personales y conocimiento de otros interlocutores deciden qué lengua usar, dónde usarla y qué tanto y con quiénes hacerlo.

### **3.1.2 Modelos de educación indígena en México**

La taxonomía de la educación indígena, a partir del siglo XX, se puede dividir en tres etapas generales, de acuerdo a De la Peña (2002): a) la indigenista y su proceso de castellanización, que buscaba ‘rescatar’ a los indígenas del atraso mejorando sus condiciones de vida, para lograrlo se formaron maestros indígenas para alfabetizar en sus pueblos, pero no se obtuvieron los resultados esperados pues muchos de los maestros ya no regresaron a sus lugares de origen, en este lapso es creada la Secretaría de Educación Pública (1921), como la magna institución de llevar a cabo tales objetivos, a la par se crearon instituciones como la Casa del Estudiante Indígena en 1925, a cargo de Manuel Gamio y los Centros de Desarrollo Integral en 1932, a cargo de Moisés Sáenz. En este periodo, la estrategia detonante del proceso de castellanización e imposición-asimilación cultural nacionalista fueron las misiones culturales:

Imitaban la obra evangelizadora realizada por los misioneros del siglo XVI entre la población indígena [...] para promover la enseñanza del civismo y patriotismo de la población rural e indígena. Su objetivo era doble: formar maestros dinámicos,

adaptados al medio rural e impulsar en las comunidades indígenas vínculos de solidaridad que afirmaban una cultura nacional (Florescano, 2005, p. 305-307).

b) El modelo bilingüe-bicultural y sus acciones de desplazamiento lingüístico, en esta etapa se aprovecharon las lenguas indígenas como recurso de alfabetización, pero el trasfondo era una imposición y desplazamiento lingüístico y cultural, en este periodo se creó el Instituto Nacional Indigenista, INI, 1948, encargado de formar maestros y promotores indígenas para realizar la cruzada de educación bilingüe; y c) el enfoque intercultural, que apuesta por incluir saberes y conocimientos tradicionales y reconocer las diferencias étnicas, lingüísticas y culturales en el aula.

En la época que comienza a hablarse de la educación intercultural se crea la Dirección de Educación Indígena (DGEI), 1978, para reconocer la pluralidad étnica, cultural y lingüística del país, bajo la premisa de reivindicar las lenguas indígenas como nacionales. Finalmente, en 1993 se promulga la nueva Ley Federal de Educación:

Ya no se pretendía una educación bilingüe y bicultural, sino una educación bilingüe intercultural [...] el nuevo vocablo querría completar la transformación de una educación abiertamente asimilacionista en una educación que busca fortalecer la educación intercultural y al mismo tiempo preparar para la ciudadanía en una nación moderna (De la Peña, 2002, p. 50).

Inevitablemente el cúmulo de esas visiones en el sistema educativo mexicano gestó una fractura cultural de grandes dimensiones nutriendo así lo que Hamel llama *conflicto lingüístico*: “caracterizado por una diglosia sustitutiva, es decir, una relación asimétrica entre la lengua dominante y otra dominada [...] se producen rupturas entre el uso de las lenguas, las estructuras discursivas impuestas y los modelos culturales de referencia en eventos cotidianos de contacto” (Hamel, 1995, pp. 79-80). Conflicto al que se ven sometidas las nuevas generaciones de indígenas al ser constante y creciente la movilidad a espacios urbanos.

### **3.1.3. Sistema educativo indígena actual en México**

En México el Sistema Educativo Nacional (SEN) imparte la educación en dos modalidades: Escolarizada y No escolarizada. Dentro de la primera modalidad se establecen tres tipos de educación: básica, media superior y superior; la básica, a su vez, se subdivide en los niveles Preescolar, Primaria y Secundaria, en los dos primeros niveles se contempla la educación

indígena. Sin embargo la presencia de población indígena no se limita a los escenarios preparados idealmente para su atención, las dinámicas de migración a las ciudades, de manera permanente o por temporadas de jornal agrícola, insertan a ésta población en el resto de espacios y / o escenarios educativos no diseñados para una atención sustentada desde la diversidad lingüística y cultural. A su vez, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), es el organismo responsable de que se ofrezca adecuadamente la educación indígena en los estados y regiones con esa característica entre su población. Imparte la educación, además del preescolar y la primaria, a través de albergues y Centros de Integración Social (CIS); ese conjunto de servicios es conocido como el Subsistema de Educación Indígena dentro del SEN.

Para tener un panorama más nítido en torno a la misión de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en su página de internet se puede leer: “Las acciones que se desarrollan permiten el acceso equitativo y generalizado a una educación de calidad en contextos de diversidad para formular una escuela inclusiva, igualitaria, pertinente y de calidad”<sup>9</sup>. Su objetivo principal afirma:

Encabezar la política educativa nacional en materia de educación básica para la niñez indígena, migrante, en contextos de diversidad lingüística, social y cultural y en riesgo de exclusión, mediante la capacidad de normar, compensar y evaluar todos los componentes de la misma, considerando óptimas condiciones de operación, un currículo con pertinencia y relevancia, una planta docente especializada y los materiales educativos que consideran los conocimientos y las formas de enseñanza locales (DGEI, 2018).

Desde esta perspectiva se impulsa un programa editorial educativo en lenguas indígenas que actualmente cuenta en sus acervos con más de 500 títulos monolingües, bilingües y plurilingües, así como el desarrollo de la Asignatura de Lengua Indígena, la cual es pensada para aplicarse en los contextos de origen de los hablantes, es decir, su planteamiento no da cabida a contextos de migración, a los destinos de la movilidad que actualmente deciden las familias indígenas.

---

<sup>9</sup>Portal de la Dirección General de Educación Indígena, <http://dgei.basica.sep.gob.mx/es/acerca/quienes-somos.html>



Para sumar esfuerzos que abonen a esta enfoque intercultural en el SEN, el 6 de enero de 2001 se crea la Coordinación General de Educación Intercultural y bilingüe (CGEIB), una dependencia especializada de la SEP que trabaja y se vincula con los distintos actores del SEN para propiciar el diálogo entre saberes y culturas, en los planos epistemológico, ético y lingüístico, es así que en gran medida atiende a escuelas y aulas con presencia de población indígena. De acuerdo al Reglamento interior de la SEP, en su artículo 16, entre las atribuciones que le corresponden resalta el número II:

Promover la colaboración de las entidades federativas y municipios, así como la de los diferentes sectores de la sociedad, pueblos y comunidades indígenas, en la realización de iniciativas orientadas a propiciar la equidad, el desarrollo intercultural y la participación social en todos los tipos, niveles y modalidades educativos (CGEIB, p. 35)

Y para poder cumplir con ello su objetivo general reza:

Impulsar, coordinar y evaluar la política educativa en materia de equidad, desarrollo intercultural y participación social, en los diferentes tipos, niveles, servicios y modalidades educativas, así como incidir en tareas de planeación y evaluación tanto del Sistema Educativo Nacional como en ámbitos de la educación no formal, que permitan lograr una educación intercultural para toda la sociedad. (CGEIB, p. 21)

Dentro de sus programas para educación básica introducen la asignatura de Lengua y Cultura, como una estrategia para revitalizar las lenguas indígenas, los manuales pedagógicos y programas se pueden descargar de manera digital y la intención es que sean una guía adaptable para distintos contextos que los puedan aprovechar.

Estas dos instancias cuentan con las herramientas necesarias para brindar algún tipo de apoyo o asesoría a proyectos escolares como lo es Nenemi, pues entre sus características destaca que la población objetivo es la población indígena ya sea en su territorio de origen o conglomerada como un grupo social diverso dentro de un espacio específico. Sin embargo esto no sucede, más adelante se desglosan los motivos.

#### **3.1.4. Marco jurídico de educación indígena en Guanajuato**

Una vez instauradas instituciones como las mencionadas existe un marco jurídico que en suma debería de garantizar el buen cobijo a proyectos escolares que arropan población indígena en sus aulas.

La base de las reformas educativas que apuntalan al reconocimiento y desarrollo de la diversidad lingüística en el aula, se ubican, en gran medida, a partir del año 2003 cuando se publica la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, LGDLPI, de la cual se habló en el capítulo anterior. En conjunto esta Ley considera el reconocimiento y desarrollo de la diversidad lingüística, el involucramiento activo de las regiones que contengan esta diversidad y la corresponsabilidad de actores e instancias pertinentes para cumplir tales cometidos.

Por su parte, en Guanajuato la Ley para la Protección de los Pueblos y Comunidades Indígenas en el Estado de Guanajuato (LPPCIEG), además del reconocimiento a la población migrante, como se señaló en el capítulo anterior, en el rubro de Educación el artículo 21 menciona que la educación impartida en el estado “deberá estar basada en principios de pluralidad e interculturalidad para toda la población estudiantil”, y en el artículo 22 contempla que tendrán derecho a acceder a ella en su propia lengua y español. Finalmente, un punto importante es lo que se estipula en el artículo 24:

La Secretaría de Educación del Estado garantizará la participación de los representantes de los pueblos y las comunidades indígenas en la elaboración de programas que sirvan para promover, preservar, desarrollar y transmitir a las generaciones futuras la historia, lengua, tradiciones, técnicas de escritura y literatura indígena, que reconozcan la herencia cultural de los pueblos y comunidades indígenas (LPPCIEG, 2011, p. 14).

En términos jurídicos se podría afirmar que se cuenta con un respaldo pertinente, sin embargo en la práctica esto no sucede del todo. Antes de revisar un contraste entre lo estipulado jurídicamente y la realidad de esta escuela, se presenta un esbozo del origen de la misma.

## **3.2. Proyecto escolar Nenemi, PEN**

### **3.2.1. Conformación de la escuela**

Como se mencionó en el capítulo anterior el surgimiento de Nenemi se remonta a la creación del Centro de Desarrollo Indígena Loyola que a su vez fue posible gracias a los primeros diagnósticos en torno a presencia de población indígena en León de Hernández (1996) y Balam (2003), creándose en un primer momento, con intervención del Patronato Loyola y el Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) la Guardería Indígena (GILDI) en 1996, la cual se transforma finalmente en el CDIL para el año de 1999.

Ahora bien, aunque el CDIL funcionó como albergue temporal, la realidad es que las familias se fueron quedando en la ciudad, nuevas generaciones nacieron y fue así que surgieron demandas educativas para esta población infantil. Con los diagnósticos previos, y el respaldo de la Procuraduría de los Derechos Humanos del Estado de Guanajuato, en 1999 se establecen dos aulas multigrado, una en el asentamiento mixteco y otra dentro del CDIL, ambas atendidas por maestros indígenas, posteriormente son registradas ante la Secretaría de Educación de Guanajuato (SEG) como escuela con la modalidad Indígena estatal, el aula situada en el CDIL queda identificada como un anexo de la Escuela José Ma. Morelos y Pavón, como fue denominada el aula del asentamiento mixteco, hasta instaurarse como la primera Escuela Primaria indígena Pública en León (Balam, 1999).

La escuela José M. Morelos y Pavón desde su conformación aglutinó una población estudiantil de origen nahua, mixteco y purépecha, funcionó bajo la una modalidad multigrado. Sin embargo cuando se establecen criterios para evaluar el rendimiento escolar, como lo fueron las pruebas ENLACE<sup>10</sup> emitidas en el año 2010, se refiere en lo general un bajo rendimiento escolar:

En la escuela no hay ninguna persona reprobada y en consecuencia ninguno ha repetido algún grado escolar, sin embargo el grado de rezago de las y los niños es muy alto, lo que se evidenció anteriormente con los resultados de la prueba ENLACE.

Uno de los múltiples factores que inciden en este resultado se debe al grado de marginación en que viven (NENEMI, 2012, p.3).

Otros de los factores que incidió en ese bajo rendimiento fue la poca atención a las necesidades específicas de la población estudiantil. La escuela se guiaba por el Programa de Educación Indígena vigente en los planes de estudios de la Secretaría de Educación de Guanajuato, y complementaba sus estrategias con el apoyo de otros programas vinculados a SEG, como lo son Enciclomedia III y Programa de Escuelas de Calidad VI (PEC), pero no se acopló a las necesidades de esa población específica, no bastó que fuera reconocida como

---

<sup>10</sup> Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares, es una prueba del Sistema Educativo Nacional aplicada a planteles públicos y privados de México, “para valorar el rendimiento académico de las asignaturas evaluadas –español y matemáticas y una tercer materia rotativa hasta cubrir todo el currículum-, de todos y cada uno de los estudiantes, de los grupos y las escuelas [...] Proporciona información a la sociedad acerca del grado de preparación que han alcanzado los estudiantes de educación básica así como del último grado de Educación Media Superior, promoviendo la transparencia y la rendición de cuentas. [http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/ENLACE\\_InformacionBasica.pdf](http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/ENLACE_InformacionBasica.pdf)

escuela indígena, no hubo atención en materiales necesarios ni contenidos significativos para sus planeaciones y diseño de planes y programas de estudio.

Con esos antecedentes el anexo de la escuela que permaneció dentro del CDIL configura su propio plan de estudios, se separa de la Escuela Morelos y se registra ante la Secretaría de Educación de Guanajuato como escuela particular sin fines de lucro, con el nombre de Nenemi Centro Educativo Intercultural, teniendo como eje rector el enfoque intercultural en sus planes de estudios. El patronato de las Casas Hogar Loyola apoyó el proyecto y en agosto del año 2011 abrió sus puertas, pero en una sección de supervisión diferente a la de escuela públicas. El Centro Educativo Intercultural Nenemi está registrado ante la SEG como “Nenemi”, escuela primaria general incompleta, de turno matutino, con sostenimiento particular y estructura grupal multigrado (Secretaría de Educación de Guanajuato, 2011).

A cinco años de su creación han establecido los tres niveles de educación básica: preescolar, primaria y secundaria. Su clave de trabajo es 11PPT1051V, la primaria está incorporada, el preescolar está en proceso y la secundaria no se va incorporar porque se certifica a través de INAEBA<sup>11</sup>: “Todas las escuelas están asignadas a sectores educativos federales o estatales. Nosotros iniciamos en sector estatal, pero por una reestructura de la SEG nos movieron a sector federal. Yo veo que es lo mismo, pensamos que tendríamos acceso a más recursos, pero no” (Giovanna Battaglia, Directora de escuela Nenemi, comunicación interpersonal, 10 -06-2018).

El Patronato Loyola apoya económicamente a la escuela, entre otros gastos, cubre los honorarios del subdirector, algunos maestros y jóvenes voluntarios. Los honorarios de la directora y la trabajadora social también los aporta el Patronato Loyola pero desde el presupuesto del Centro Indígena Loyola, no de la escuela. El resto de honorarios de la plantilla docente los absorbe el Instituto Lux<sup>12</sup>, institución escolar con quien se firmó un proyecto de vinculación que abarcó desde el aspecto pedagógico hasta el administrativo. El objetivo de este acuerdo fue el enriquecimiento de los alumnos de ambas escuelas al trabajar y respetar la diversidad cultural (NENEMI, 2012).

---

<sup>11</sup> Instituto de Alfabetización y Educación Básica para Adultos, del estado de Guanajuato.

<sup>12</sup> Escuela privada de educación básica y media superior conformada por laicos y jesuitas.

### 3.2.2 Vicisitudes administrativas

Desde el marco jurídico y desde el discurso de las instituciones oficiales, señalados en apartados anteriores, como la DGEI y la CGEBI, habría un soporte en términos administrativos, de capacitación docente y de insumos para atender una población con una situación particular como la de Nenemi, lo cierto es que el personal docente y administrativo ha tenido que sortear la atención de esos rubros debido a la falta de atención específica correspondiente.

Uno de los obstáculos administrativos es que esta escuela no es considerada por la DGEI ni por la CGEBI por estar asentada en una zona escolar urbana y estar registrada como escuela con sostenimiento particular, a pesar de tener un 90% de población indígena<sup>13</sup> en sus aulas:

Cuando incorporamos buscamos que nos dieran clave de escuela primaria indígena privada pero no quisieron porque tenía implicaciones para el estado. Al ser escuela primaria privada no estamos vinculados con DGEI ni la CGEIB. Sería muy bueno porque tendríamos recursos materiales-bibliográficos, pero como no tenemos clave indígena no nos llega material. Aunque por otro lado yo he pensado que tampoco somos escuela indígena sino escuela intercultural, lo cual es distinto (Giovanna Battaglia, Directora de escuela Nenemi, comunicación interpersonal, 10-04-2018).

| Municipio             | Número de escuelas primarias con población indígena |  |
|-----------------------|---|--|
| Tierra Blanca         | 9   |  |
| San Luis de la Paz    | 6   |  |
| Victoria              | 1   |  |
| Comonfort             | 1   |  |
| San Miguel de Allende | 5   |  |
|                       |   |  |
| <b>León</b>           | <b>1</b>  | Clave 11EPB0010H, PRIMARIA PÚBLICA JOSE MA. MORELOS Y PAVÓN. |

**Tabla 9. Escuelas indígenas en el estado de Guanajuato.** Elaboración propia a partir de búsqueda en el Sistema Nacional de Información de Escuelas.  
<http://www.snie.sep.gob.mx/SNIESC/default.aspx>

<sup>13</sup> Por tener un enfoque cultural uno de sus criterios es que del 100 por ciento de la población, al menos un 10 por ciento debe ser población local, es decir, alumnado que no sea de origen indígena. Hasta el momento cumplen con ese criterio.

Como se puede apreciar en la tabla 9, en las estadísticas oficiales del Sistema Nacional de Información de Escuelas de la SEP, en los criterios de educación básica del estado de Guanajuato, la primaria reconocida con atención a población indígena es José María Morelos y Pavón, el resto pertenecen a otros municipios con población indígena oriunda del estado, pero no figura Nenemi.

El personal de la institución tiene conciencia de que el proyecto escolar es único en su tipo en la región, y a pesar de la presencia de un marco jurídico federal y estatal en términos educativos para población indígena y de la infraestructura de instituciones que lo respalden, deben cubrir sus necesidades a partir de la autonomía que les otorga no ser parte de esos sistemas educativos:

No se reconoce la complejidad de nuestro proyecto y nos dan el trato como cualquier escuela privada. Las cuestiones administrativas las tenemos que cumplir como una escuela regular, pero nosotros hacemos uso de nuestra autonomía de gestión. Por ejemplo, si un niño se ausenta porque se va a su pueblo no lo damos de baja aunque pueda tardar meses. (Giovanna Battaglia, Directora de escuela Nenemi, comunicación interpersonal, 10-04-2018).

Con acciones como la de permitir que los niños viajen a sus pueblos por motivos rituales, o a otros lugares por motivos económicos, pues algunas familias se van por lapsos de uno o dos meses a otras regiones del país a vender sus productos, reivindican el sentido de pensar desde el otro y proactivamente vivir una interculturalidad, más allá del discurso oficial o institucional.

### **3.3. Constitución de proyecto pedagógico**

Para conformar los ejes rectores del proyecto escolar parten de tres líneas: necesidades, problematización y propuesta de solución (NENEMI, 2012). En concreto establecen que las necesidades específicas son la inclusión social a partir de la diversidad cultural y la consideración de las condiciones marcadas por la falta de recursos de las familias indígenas en las ciudades; la problematización la centran en la diversidad y riqueza cultural y el análisis de éstas en relación a la construcción de identidad cultural poniendo énfasis en el contexto social que tiene que ver con el trabajo infantil; finalmente la propuesta de solución que ofrecen es:

La educación primaria para los niños y niñas en situación vulnerable por condiciones culturales, económicas y sociales está relacionada con la formación de un programa educativo flexible que considere la cultura y el contexto para integrar una educación inclusiva y equitativa, principios que contribuyan a la construcción de una educación de calidad (NENEMI, 2012, p. 29).

A partir de una propuesta educativa flexible generan un programa caracterizado por un enfoque pedagógico intercultural. El objetivo del programa académico es: “Propiciar el diálogo intercultural en base al intercambio de saberes y vivencias para la construcción de una sociedad inclusiva, la cual se alimenta y abona a la identidad cultural de las personas en procesos de autonomía” (NENEMI, 2012, p.42).

### **3.3.1. Enfoque intercultural**

Una cuestión central es cómo asumen o qué entienden por enfoque intercultural en la institución. En el contenido del proyecto escolar y pedagógico no definen ese concepto, pero enfatizan el diálogo de saberes: “Somos un centro educativo innovador que propone el diálogo de saberes para reforzar el sentido de pertenencia e identidad social y cultural de la comunidad educativa en un contexto urbano marginal” (NENEMI, 2012, p. 8), el cual asumen como su Misión, y para ello refrendan los siguientes valores: cooperación, solidaridad, cuidado de la tierra, responsabilidad, criticidad, libertad y autonomía, justicia y equidad. A partir ellos proyectan una visión que contribuye a: “Formar comunidad con los diversos grupos indígenas en la ciudad para participar e incidir en la consolidación de una sociedad más equitativa e inclusiva, a partir del diálogo entre los distintos agentes educativos” (NENEMI 2012, p.9). En una charla la coordinadora académica manifestó:

Esperamos que los niños no pierdan su identidad cultural, son niños que viven aquí en León, siguen teniendo mucho amor por su pueblo, pero también tienen una identidad local, entonces deben aprender a asumir las dos identidades, que no se sientan avergonzados de su origen, que lo refuercen y descubran que pertenecer a una etnia es una riqueza. (Leticia Martínez, coordinadora académica de Nenemi, comunicación interpersonal, 15-06-2017).

Si bien en el proyecto pedagógico y las charlas con maestros y la coordinadora académica no se establece un concepto de enfoque intercultural, se puede concluir que lo asumen como un diálogo de saberes de la población infantil y sus familias, permeado por la diferencia cultural

y lingüística para generar actividades y aprendizajes significativos que contribuyan a revalorar la identidad étnica en el espacio urbano.

### **3.3.2. Marco Pedagógico**

La necesidad escolar parte de la condición migrante del alumnado y de los embates que libran al estar inmersos en la dinámica de la cultura e idioma dominantes. Conforman su modelo educativo a partir de revisiones que hacen de los modelos educativos ofrecidos por el SEN en el rubro de educación indígena, pero estos son diseñados para educación y alfabetización en las comunidades de origen; de tal manera que los complementan retomando conceptos teóricos que consideran pertinentes.

En un primer momento el proceso educativo lo entienden como: “Un diálogo continuo entre saberes, contruidos desde una visión sociocultural (Vigotsky) mediante las relaciones entre cultura, contexto e intereses personales, los cuales se enriquecen y reestructuran mediante la interacción entre pares en el aula”. (NENEMI, 2012, p. 36). La base de sus fundamentos es clara:

Consideramos estrategias educativas de educación para la paz y los derechos humanos, así como principios de formación de la metodología comunidades de indagación que se derivan del programa Filosofía para Niños de Matthew Lipman. Por otro lado ideas base de Paulo Freire respecto a la pedagogía del oprimido la cual toma al sujeto como un enlace clave para su liberación. A esto se suma el método del arco de educación popular sugerido por Juan Díaz Bordenave. El método del arco sugiere el planteamiento del proceso de formación a partir de la realidad de los entes involucrados. Para ello la observación de experiencias para su problematización son base para generar puntos clave que sirvan de análisis. (NENEMI, 2012, p.38, 39).

Una vez revisados sus postulados teóricos se encuentra que la base de sus líneas de acción, proyectos, estrategias y planes de estudio parten de tres elementos fundamentales: la observación-interpretación el contexto de los alumnos y las familias, la participación de las familias para retomar elementos culturales que contribuyan al énfasis de la identidad étnica y la flexibilidad en las actividades y planeaciones educativas de acuerdo a los resultados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En concreto, sus planeaciones y diseños curriculares parten de las normas oficiales del Sistema Nacional Educativo, pero son adecuadas a las experiencias y necesidades de la



condición de los alumnos, uno de sus principales objetivos es la reflexión sobre la identidad étnica y el eje transversal donde se manifiesta ese engranaje teórico es en la promoción del uso de la lengua indígena desde los Talleres de Lengua y Cultura. Para generar las adecuaciones de las normas oficiales del Sistema Nacional Educativo a las necesidades de su población escolar en mucho se apoyan de dos instituciones concretas:

Lo que hemos construido ha sido con asesoría de la UCIRED<sup>14</sup> y el CESDER<sup>15</sup>. De parte del estado no hemos recibido ningún tipo de capacitación especial, yo he insistido que nos puedan invitar a los cursos de educación indígena que imparte la SEG, pero nos dicen que estamos como escuela privada. La capacitación la buscamos por nuestro lado (Giovanna Battaglia, Directora de escuela Nenemi, comunicación interpersonal, 10-04-2018).

A partir de estos apuntes, cruzado con análisis de teóricos como el de Barriga (2018): “Lamentablemente las ideas medulares sostenidas por la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la Dirección de Educación Indígena (DGEI) distan mucho de penetrar tanto en la conciencia nacional como en la de los pueblos indígenas confundida entre discursos unilaterales y contradictorios y poco efectivos en la práctica” (p. 69), es que se sostiene el argumento de que proyectos escolares como Nenemi deben construir su propuesta de manera impar, atendiendo a sus propias necesidades y así cumplir cabalmente con un enfoque intercultural.

### **3.3.3. Eje de planes de estudios**

El dialogo de saberes, que se plantea como el enfoque intercultural y se deja ver en sus fundamentos teóricos, se logra a partir de talleres-asignaturas y actividades culturales en las cuales se involucran a los familiares para que colaboren en la elaboración de los contenidos de cada asignatura y actividad. A su vez se ha instaurado un modelo de trabajo bimestral por proyectos, éste consiste en un tema específico como eje que incide en las planeaciones de cada asignatura y así poder obtener un producto final donde se muestra el aprendizaje de los alumnos que es compartido en reuniones con madres y padres de familia:

---

<sup>14</sup> Universidad Campesina Indígena en RED, <http://www.ucired.org.mx/>

<sup>15</sup> Centro de Estudios para el Desarrollo Rural. Promoción y Desarrollo Social A. C. <https://www.cesder-prodes.com/>

Sí funciona, pero no todos los maestros entienden a cabalidad qué es eso de planear por proyectos. La idea de trabajar un proyecto es que una actividad, algún tema, durante quince días, hay proyectos más grandes, hay proyectos más cortos, y que en esos días el producto final sea un producto atractivo, un producto atrayente. A lo largo de esos quince días se pueda ver transversalmente, que toques español, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, todas las materias que los niños llevan estén ligadas a ese proyecto (Leticia Martínez, Coordinadora académica de Nenemi, 15-06-2017).

Trabajar por proyectos ha sido una estrategia para incentivar el sentido comunitario, pues manifiestan su aprendizaje individual en un producto grupal y para los cierres se genera una reunión con las madres y padres de familia: “Trabajar por proyectos sí funciona porque al final socializas todo y todos están en el mismo canal, si fuera diferenciado no puedes concluir con todos juntos, pero globalizado se cierra de la misma manera con todos”. (Francisco Morales, docente purépecha de Nenemi, comunicación interpersonal, 13-06-2017).

### 3.3.4. Asignaturas y actividades culturales en el diálogo de saberes

Para cubrir el enfoque intercultural echan mano de una serie de asignaturas-talleres y actividades culturales complementarias a las materias sugeridas por los programas oficiales a los cuales se apegan:

| <b>ASIGNATURA / ACTIVIDAD CULTURAL</b> | <b>CONTENIDO GENERAL</b>   | <b>OBJETIVO</b>  |
|--|--|--|
| Huertos tradicionales                  | Se enseña a preparar la tierra, sembrar y cuidar el crecimiento de productos como: calabaza, frijol, maíz, cacahuete, ente otros, así como plantas de uso medicinal. | Conocimiento de trabajo de la tierra.  |
| Taller Herbolaria ( Farmacia viva)     | Con ayuda de madres y padres de familia identificar plantas medicinales en las calles aledañas a la escuela, indagar su uso y modo de preparación.                   | Recuperar conocimientos de herbolaria tradicional, su uso y preparación. Elaboran productos como: ungüentos, gotas oftálmicas y tés. |
| Taller de Panadería                    | Elaborar productos comestibles a partir de recetas que recuperan con las madres de familia.  | Involucrar a madres de familia para la recuperación de gastronomía tradicional   |
| Taller de Música                       | Se aprende a tocar instrumentos que integran una banda de viento a través de canciones tradicionales de los pueblos de origen.                                       | Conocer música tradicional de los pueblos, incentivar la lectura y uso oral de las lenguas indígenas.                                |
| Taller de Teatro                       | Se construyen ejercicios básicos de dramaturgia a partir de temas de interés de  | Involucrar a madres y padres de familia en los contenidos y  |

|  |  |   |
|--|--|---|
|  | los alumnos o se representan historias de tradición oral de los pueblos de origen.   | propiciar la autoestima y confianza en los alumnos.   |
| <b>Taller de Lengua y Cultura</b>                                    | Se reúnen por cultura y no por grado escolar, a través de un tema semanal se realizan actividades para incentivar la escritura de las lenguas indígenas y conocimiento de elementos culturales de los pueblos de origen  | Revalorar la lengua indígena, conocer el sistema escrito e incentivar su lectura y escritura  |
| Celebración año nuevo purépecha                                      | Recreación de un ritual purépecha. Se realiza el 1° de febrero. Día del Fuego Nuevo Purépecha (Kurhikuaeri K'uinchekua) para agradecer a la Madre Tierra (Nana Kuerajperi) los favores recibidos a lo largo del año; el año que comienza toma como referencia los ciclos productivos de la tierra. Simboliza la unidad y fortalecimiento del pueblo purépecha. | Dar a conocer una de las tradiciones más arraigadas de los purépechas. Involucrar de manera activa a alumnos y familias purépechas en su organización: danzas, declamación de poemas, representaciones escénicas. |
| Celebración de Día Internacional de la Lengua Materna, 21 de febrero | Se realizan actividades como mesas de reflexión, declamación de poemas o lecturas de cuentos para reflexionar sobre la importancia de conservar y hacer uso de las lenguas indígenas.  | Visibilizar las lenguas indígenas, involucrar a las familias en las actividades a realizar y socializar el trabajo con público diverso.   |
| Ritual de Xochitlalis  | Recreación de un ritual nahua para bendecir las semillas que se sembrarán en el año, es el inicio del ciclo escolar. Al final se realiza una comida comunitaria  | Dar a conocer uno de los rituales más significativos entre los nahuas. Involucrar de manera activa a alumnos y familias nahuas en su organización.  |
| Día de Muertos   | Año con año cada grupo cultural recrea una ofrenda tradicional del día de muertos de su pueblo y preparar platillos de gastronomía tradicional para compartir con la gente   | Recuperar tradiciones de cada pueblo de origen, gastronomía tradicional y tradición oral para compartirlo con el público asistente  |

**Tabla 10. Talleres y actividades con enfoque intercultural de escuela Nenemi.** Elaboración propia a partir de charlas con alumnos, maestros, y observaciones en el aula

Como se puede observar en la tabla 10, cada asignatura-taller y actividad cultural cumple una función específica que en términos generales generan cuatro procesos concretos: 1) involucrar a las familias de los alumnos en la recuperación de los saberes tradicionales, según sea el caso de cada actividad, 2) que los niños valoren, conozcan y transmitan a otras personas los elementos culturales de sus pueblos de origen familiar, 3) fomentar el uso de la lengua indígena de manera oral y escrita en la mayoría de las actividades y 4) socializar cada actividad con el resto de la población escolar y público externo.



**Imagen 8. Celebración de año nuevo purépecha.**  
Proporcionada por Nenemi



**Imagen 9. Huerto escolar.** Imagen propia



**Imagen 10. Muestra de Taller herbolaria.**  
Proporcionada por Nenemi



**Imagen 11. Devolución a la comunidad.**  
Presentación de productos de proyectos bimestrales



**Imagen 12. Celebración de Día de muertos.**  
Proporcionada por Nenemi

Estas asignaturas y actividades culturales se relacionan entre sí, por ejemplo, lo cosechado en los huertos se aprovecha como insumo para el taller de herbolaria o para preparar alimentos en el comedor comunitario, o en el caso del Día de muertos se siembra parte de la flor de cempasúchil que se utilizará en las ofrendas. A su vez, en cierto grado se relacionan con los talleres de Lengua y cultura pues se propicia en algún punto el uso de la lengua, por ejemplo en los huertos se creó un paisaje lingüístico donde todo fue señalado con los nombres de las hierbas escritos en náhuatl, purépecha y otomí. Las asignaturas-talleres se realizan una vez a la semana y las actividades culturales se promocionan abiertamente al público general para invitar a la reflexión de la diversidad lingüística y cultural que se puede encontrar en el municipio.

Otra actividad que propicia el sentido comunitario y dialogo intercultural es la Asamblea Infantil, esta es una réplica de la Asamblea de docentes en la cual evalúan y reestructuran actividades académicas, administrativas y culturales. La Asamblea infantil es un espacio libre, sin ninguna intervención de personal docente ni ningún adulto. Se realiza una vez al mes y es el foro para la resolución de posibles conflictos, malos entendidos y rencillas entre grupos de amigos y grupos de estudio, hay un representante de cada grupo cultural, electo por ellos mismos, y son quienes dirigen cada reunión. Su objetivo es replicar la resolución de conflictos por medio del diálogo, tal como se hace, o hacía, en los pueblos de origen familiar de los alumnos. Ha funcionado como un espacio de diálogo, ha saneado la convivencia entre grupos culturales y contribuye a generar la autonomía y organización en los alumnos.

En suma, el diálogo de saberes comienza desde la propia planeación, no soslayan del todo las propuestas de instituciones oficiales en términos de educación indígena e intercultural, pero las complementan con opciones que conocen en el dialogo y colaboración con otras instituciones que apuestan por la transversalidad y enfoques interculturales. El respaldo familiar es fundamental para la carga de asignaturas que incentivan la base cultural de las identidades étnicas y reconocen en el uso de la lengua indígena el engranaje de sus objetivos escolares. Todas estas actividades se revitalizan el uso de la lengua indígena de manera oral y podrían ser posibles insumos para decantar en actividades de escritura de esas mismas lenguas. Fijar la atención en las actitudes hacia el rubro de lengua indígena es

fundamental para entender el estado de su uso y función, no sólo en el aula sino en la interacción cotidiana con la familia.

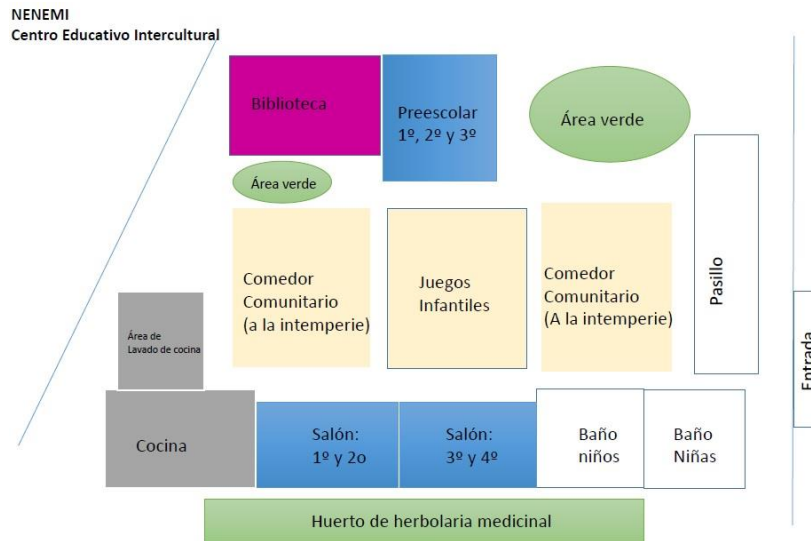
#### **3.4. Niñez purépecha: dinámicas en territorios apropiados y la escuela**

Las niñas y niños purépechas han crecido con referentes vivos de los elementos de sus bases culturales desde la cotidianidad, eso ha permitido que desarrollen una identidad étnica, que se asuman como portadores de diferencias, pero parte de la sociedad urbana, tal como lo señala Romer:

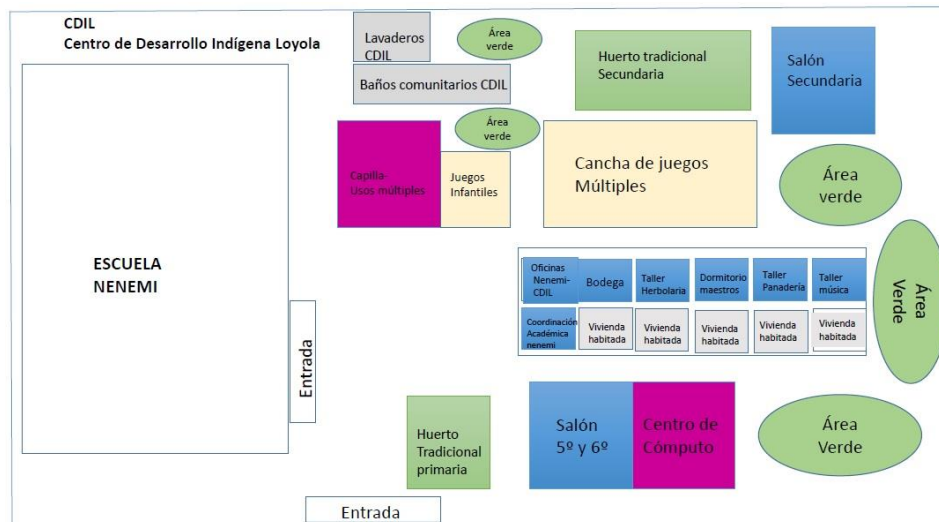
Las identidades étnicas se distinguen de otras colectivas porque sus portadores son unidades sociales culturalmente diferenciadas, constituidas como “grupos involuntarios”. Esto es, se trata de pertenencias que el actor social no elige, ya que no se escoge la familia, etnia o clase social (2009, p. 25).

Tienen marcados roles para colaborar en la jornada laboral, en las tareas domésticas, pero con un espacio permitido para el estudio. Ahora veamos eso cómo incide en el comportamiento y actitudes en la escuela y el aula.

Dentro del CDIL se encuentran las instalaciones de la escuela Nenemi que están perfectamente delimitadas por la naturaleza inicial de albergue que tuvo en su momento. La escuela tiene los espacios básicos para impartir una adecuada educación y se dividen en dos áreas: la delimitada como escuela Nenemi y la externa, que suma áreas de uso escolar dentro del perímetro del CDIL. En el área escolar, como se aprecia en la imagen 13, se concentran las aulas de preescolar, 1º y 2º y 3º y 4º de primaria, área de juegos infantil, comedor comunitario, cocina y un huerto de herbolaria tradicional; en el perímetro del CDIL, de acuerdo a la imagen 14, el salón secundaria, aulas de 5º y 6º, centro de cómputo, capilla-salón multiusos, cancha multiusos, huertos de herbolaria tradicional y productos como maíz, frijol, calabaza, acelgas y otros; así como talleres de panadería y herbolaria. Estas áreas conviven con las oficinas del CDIL y unas familias que aún viven en el lugar y a decir de los directores en poco tiempo adquirirán sus terrenos y se irán, una vez sucedido esto esos espacios se habilitaran como talleres.



**Imagen 13. Croquis de escuela Nenemi.** Elaboración propia,



**Imagen 14. Croquis de Centro de Desarrollo Indígena Loyola.** Elaboración propia,

Como puede apreciarse en las imágenes 13 y 14, la escuela es un territorio delimitado. Para efectos de este trabajo, la observación se fincó en dos momentos: la interacción en los espacios escolares y la interacción dentro del aula, y se puso un énfasis en el uso de la lengua indígena, en este caso la purépecha.



**Imagen 15. Entrada principal CDIL-NENMI. Imagen propia.**

### **3.4.1. Interacción en la escuela y aula**

Del total de los 100 alumnos inscritos, 16 son purépechas y están dispersos en todos los grados de la escuela. En cada aula se encuentran por lo menos dos alumnos purépechas, en quienes se puso la atención en su interacción con el resto de los alumnos de cada grupo.

Durante el día, los momentos de interacción cotidiana con la población escolar son el desayuno y el almuerzo (recreo). Todo el alumnado se reúne, antes del desayuno, por grupos culturales y no por grados escolares, es decir, los purépechas con los purépechas, sin importar el grado que cursan, eso no mina la interacción con compañeros de grado escolar, pero es notoria la preferencia por grupo indígena. Eso permite que se comuniquen entre ellos en la lengua indígena. En todo momento la usan en sus interacciones, solo cuando alguien que no habla esa lengua interviene hacen uso del español, y aun en esos momentos se puede ver que si les preguntan algo, dialogan en la lengua indígena y después continúan la interacción en español con el interlocutor.

Durante la toma de alimentos se sientan por mesas asignadas a cada grupo escolar, pero cuando terminan de nuevo se reúnen por grupo indígena. Tienen claro que en la escuela la lengua de instrucción es el español, no hay mayor problema en seguir la norma, y que los únicos momentos de uso de las lenguas indígenas es en los tiempos libres, la interacción entre ellos y el Taller de Lengua y Cultura.

En charlas sostenidas con los maestros, coinciden que el uso de la lengua indígena es estratégico, les crea confianza en momentos de vulnerabilidad. Durante las observaciones se



presentaron situaciones de desobediencia con los purépechas, el maestro les pidió explicaciones en su lengua respecto las faltas cometidas, cuando la reprimenda se hace en la lengua indígena dialogan abiertamente y explican sus motivos. Al respecto, la maestra de 5° y 6° grado, de acuerdo a su experiencia, afirma que en la escuela: “Las lenguas indígenas son las lenguas de las emociones, todo aquello que en español se niegan o se les dificulta compartir, en la lengua indígena lo comparten” (Sandra Navarro, maestra de escuela Nenemi, comunicación personal, 15-09-2017).

En el grado de 1° y 2° el maestro es hablante de náhuatl, en 3° y 4° es hablante de una variante de otomí, distinta al de los niños otomíes de la escuela, en 5° y 6° y preescolar, la maestra, por ser originarias de León, habla español como lengua materna, y en secundaria el maestro es hablante de purépecha. Al ser grados multilingües la instrucción es en español y el uso de lengua indígena se confina a los talleres de Lengua y Cultura:

Nos estamos adaptando a las necesidades, por ejemplo en los talleres de lengua y cultura la instrucción es en purépecha, yo sé que todos me van a entender, sin embargo en los grupos que trabajamos si hablo en purépecha me van a entender solamente los purépechas, tenemos la necesidad de hablar en español para que todos nos entendamos. Es válido como escuela intercultural, a lo mejor si fuera nada más de una cultura sí sería un error usar el español como instrucción (Francisco Morales, maestro purépecha de Nenemi, comunicación interpersonal, 15-06-2017).

Entre los alumnos purépechas de cada grado se genera una situación de compañerismo que crea un mecanismo de confianza, cuando hay actividades en equipo buscan trabajar juntos, aunque haya niños de otros orígenes, de no ser así, cada cierto momento se dirigen entre ellos para consultarse sobre lo que están elaborando. Cuando se sientan juntos son más sociables y de vez en cuando se hablan en purépecha.

Uno de los acuerdos de convivencia normalizado por el cuerpo académico es que si en alguna situación comunicativa o interacción intervienen personas que no son hablantes de una de las lenguas indígenas se use el español, esto porque se detectó que cuando surgían conflictos entre las partes afectadas comenzaban a hablar en la lengua indígena generando mayor molestia al creer “que los insultaban o hablaban mal de ellos”, fomentan el uso de la lengua indígena, pero para efectos de una sana convivencia entre los distintos grupos es una medida que ha funcionado, aun así, cuando en el salón algunos de los alumnos hablan entre

sí en la lengua indígena no hay mayor problema, a menos que sea una práctica constante o diálogos muy extensos.

Además de las actividades cotidianas se tuvo presencia en actividades extraescolares como a conmemoración de las fiestas patrias (mes de septiembre), en éstas se fomenta el uso de la lengua indígena, para esta ocasión las actividades fueron organizadas por el maestro purépecha y su grupo de secundaria, por lo que todo el programa se dictó en esa lengua y después la versión en español. En general se observó una buena actitud hacia el uso de la lengua indígena. Respecto a la reproducción de elementos como la vestimenta, la opción son las actividades extra escolares como los programas en conmemoración de natalicios y fechas nacionales oficiales o actividades culturales como el Día de muertos donde se preparan actividades en las cuales cada grupo indígena, en compañía de sus maestros y con participación de padres y madres de familia.

En resumen, las dinámicas generadas y sostenidas desde la familia, y en el espacio familiar, son el sustento que se derrama y refrenda en el espacio escolar en las cuales en todo momento la identidad étnica es imperante y en gran medida el uso de la lengua indígena, al menos en la habilidad oral, es factor clave.

La base del modelo educativo de la escuela es un enfoque intercultural entendido como el diálogo a partir de compartir saberes entre los grupos culturales, la manera de hacerlo ha sido crear talleres y actividades que se vinculan con prácticas y saberes de los pueblos de origen y además suman a las familias en la creación de sus contenidos. La obligatoria condición bilingüe no inhibe la lengua indígena, incluso en la escuela, a pesar de que la

instrucción, por efectos de ser una población estudiantil multilingüe, es en español, el propio modelo educativo incentiva el uso de la lengua indígena.

La intención de reforzar la escritura de la lengua purépecha es palpable, se retoma de manera aislada sin seguimientos adecuados y en buena medida con apoyo de las familias a través de escritura de historias de tradición oral, por poner un ejemplo. Sin embargo hace falta reforzar la estrategia pedagógica para ello, si bien tienen claro el esquema de trabajo por proyectos y las temáticas, hay una carencia de prioridades para comenzar a abordar de manera contundente el refuerzo de la escritura en lengua indígena, lo cual se abordará en el siguiente capítulo.

## **4. EL PROCESO DE ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA PURÉPECHA EN EL TLCP**

### **4.1. Actitud hacia la lengua purépecha.**

Una vez que se ha establecido el contexto de los alumnos purépechas queda claro el escenario del cual se despliega la importancia del uso de la lengua indígena caracterizado a partir de los espacios y territorios vitales de interacción: la casa, la colonia, la escuela, el aula y los lugares de trabajo. Esas dinámicas de uso de la lengua indígena son permeadas por las decisiones y actitudes de padres y madres de familia, quienes son los transmisores primarios, en gran medida de ellos ha dependido la actitud de las nuevas generaciones, no sólo al uso de la lengua sino a la reproducción y memoria de elementos que conforman la base cultural que enfatiza su identidad étnica. Finalmente se suman las condiciones de la escuela, revisadas en el capítulo anterior, para poder contribuir a los objetivos planteados.

Ahora es necesario desglosar cómo es el proceso de enseñanza aprendizaje en el TLCP, y dar un bosquejo de la actitud hacia el uso de la lengua desde la propia visión de los alumnos.

#### **4.1.1 Antecedentes familiares sobre el dominio, uso y función de la lengua.**

Entre las familias purépechas está presente la consciencia de la importancia del dominio de habilidades como la escritura, y también saben que sólo con ayuda de la escuela se logrará ese acercamiento pues reconocen que su dominio de dicha habilidad no es el mejor:

Aprender español fue cuando mi mamá me trajo aquí [León]. En casa se habla el purépecha, en español me siento rara, leerlo sé, pero escribirlo no [...] El niño el grande [uno de sus hijos] no sabe escribirlo, nada más lo habla, ni leerlo yo creo. Mi esposo sí sabe leerlo y escribirlo, como lo entiende, pero lo escribe (Liliana Elías, madre de familia purépecha, comunicación personal 06-06-2017).

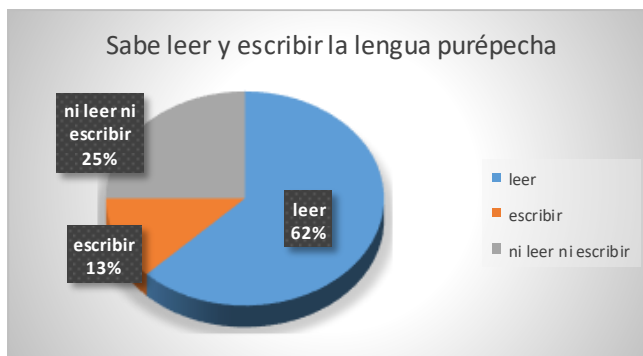
Referir el antecedente de la situación del español y purépecha y las habilidades que de éstas lenguas tienen las familias es fundamental para tener una noción de la imprimatura que pudieron tener en las actitudes de sus hijos. Para ello se realizaron entrevistas semi estructuradas conformadas por preguntas que buscaron indagar situaciones sobre la propia adquisición de esas habilidades y su opinión sobre la actitud de sus hijos hacia la lengua.

En el siguiente cuadro se muestran los resultados de las entrevistas realizadas a seis padres y/o madres de familia.

| Pregunta   | Respuesta  |
|--|--|
| Habla una lengua indígena (purépecha)                      | 6 respondieron que sí  |
| Qué lengua aprendió primero                                | 6 coincidieron que el purépecha  |
| Qué lengua usa más en casa                                 | 6 coincidieron en que el purépecha   |
| Con quiénes se comunica en esa lengua                      | 6 coincidieron: familia, amigos y paisanos del pueblo  |
| <b>Sabe leer o escribir la lengua indígena (purépecha)</b> | <b>Leer 5 respondieron que sí, escribir solo 1 respondió que sí, y dos personas respondieron que ni leer ni escribir</b>                                   |
| Cuál fue la primera lengua de su hijo                      | Todos coincidieron que el purépecha, incluso en quienes nacieron en León   |
| Sus hijos saben leer y escribir la lengua indígena         | Los 6 respondieron que no, y que saben que “algo” les enseñan de eso en la escuela   |
| Habla en purépecha a sus hijos                             | Los 6 coincidieron que sí  |
| A sus hijos les da pena hablar el purépecha                | Los 6 coincidieron en que no les da pena hablarlo. Y la variable coincidente fue que esto se condiciona a la interacción con hablantes o no del purépecha. |

**Tabla 11. Entrevistas a padres y madres de familia. Versión resumida.** Elaboración propia

Si se observa la tabla 11, en las respuestas hay un patrón que revela vitalidad respecto a la lengua purépecha: es la que más se usa en casa, la que aprendieron primero, es decir en ellos la lengua indígena es la L1, y además lograron que también lo sea en sus hijos, a pesar de haber nacido en la ciudad. Respecto a su lectura y escritura, cinco respondieron que sí la han leído en ocasiones, uno que además la escribe y solo dos que no saben ni leer ni escribir, estas dos personas también refirieron que ni en español aprendieron a leer y escribir, como se puede ver en la tabla 12. Quienes afirmaron escribirla añadieron “escribirla como la escuchan”, sin saber si está bien o no. Se puede deducir que la falta de contacto con soportes escritos es el factor que limita la práctica de su lectura y escritura, pues durante las entrevistas se les mostró un cuento escrito en la variante del purépecha que ellos hablan y con sorpresa encontraron que lo podían leer.



**Tabla 12. Detalle estadístico de una de las preguntas de la tabla 7.** Elaboración propia a partir de entrevistas realizadas con 6 jefes y jefas de familias purépechas

Respecto a sus hijos, según lo que observan cotidianamente, afirman que no leen ni escriben el purépecha, aunque saben que ‘algo’ de eso les enseñan en la escuela, pero coincidieron en que sí les gustaría que dominaran esas habilidades ‘para que no se pierda’.

Para complementar esos datos se indagaron los insumos que pudieran ser factores de impulso en el espacio familiar para incentivar el uso de la lengua indígena, ya sea de manera oral o escrita:

|                        | <b>Grado escolar</b> | <b>Soportes de escritura purépecha en el hogar</b> | <b>Reproducción de tradición oral a nuevas generaciones</b>      |
|------------------------|----------------------|--|--|
| <b>Padre o madre 1</b> | Primaria             | 1 libro escolar                                    | Le contaron en la infancia, pero no recuerda las historias       |
| <b>Padre o madre 2</b> | 1° de secundaria     | Música purépecha en formato digital                | Le contaron en la infancia, pero no se les transmite a sus hijos |
| <b>Padre o madre 3</b> | Secundaria abierta   | Música purépecha en formato digital                | No recuerda  |
| <b>Padre o madre 4</b> | Secundaria           | Discos de música purépecha                         | Su abuelo le contaba, pero no las recuerda                       |
| <b>Padre o madre 5</b> | 1 año de primaria    | Discos de música purépecha                         | No le contaban nada  |
| <b>Padre o madre 6</b> | 3° de primaria       | 1 libro escolar                                    | Le contaban en su infancia y aún las recuerda.                   |

**Tabla 13. Referentes familiares de uso de purépecha.** Elaboración propia a partir de entrevistas extendidas.

En la tabla 13 se consideran tres factores que pueden influenciar la actitud, uso y función de la lengua indígena: 1) el grado de estudios de los familiares directos ayuda a comprender el impulso de querer que los hijos sepan más de lo que ellos tuvieron oportunidad de aprender en términos de educación formal, se puede observar que todos dejaron trunco alguno de los niveles de educación básico, algunos asistieron a la escuela indígena del pueblo, donde llevaron una materia en su lengua, y otros más estuvieron en instituciones que no consideraban los elementos de su cultura; 2) tener soportes donde se vea la lengua escrita o sea escuchada, en todas las casas escuchan música del pueblo de origen, ya sea a través de las redes de internet o adquiriendo discos compactos en sus visitas al pueblo, esto es un soporte escrito pues se tienen los títulos de las piezas musicales escritos en la lengua, en dos hogares reportan tener un libro escrito en purépecha, se trata de un material escolar que se conserva de cuando ellos asistieron a la escuela, aunque afirman no es cotidiano; 3) finalmente las historias tradicionales del pueblo son un elemento valioso en el espacio urbano pues fungen como puentes identitarios, en ese sentido, a excepción de una persona

que afirma no se le transmitió nada en su infancia, el resto reportan que sí les fue transmitida esta herencia cultural, pero no recuerdan mucho y lo poco que recuerdan no lo transmiten a sus hijos.

A través de estos datos se puede considerar que sí hay elementos mínimos de soporte escrito en lengua purépecha en las casas, y el uso oral se fomenta con consumos culturales como la música. Es visible la noción en las familias de que los hijos ‘sepan más que ellos’, es decir, el escaso grado de estudios que poseen los impulsa a que sus hijos obtengan más acceso a la educación formal.

#### **4.1.2. Usos y funciones de la lengua indígena**

Una vez revisada la influencia de las familias en el uso de la lengua, para tener un propio parámetro de los niños y las niñas, y hacer un contraste, se diseñaron unos cuestionarios de uso, función y espacios de uso de la lengua en condiciones de bilingüismo, a partir de un modelo propuesto por Baker (1993). Fue aplicado a ocho niños, se les preguntó de manera oral cada reactivo y ellos contestaron la respuesta que más se acercará a su situación particular.

Si bien los cuestionarios se centran en el uso de la habilidad oral y el contacto con la lengua indígena en actividades cotidianas, su concentrado ofrece un parámetro de la actitud de los encuestados hacia la lengua y eso ofrece un indicio de la pertinencia de agregar la habilidad escrita. Se diseñaron cuatro cuestionarios para preguntar lo siguiente:

- 1) En qué lengua hablan a determinadas personas de su cotidianidad,
- 2) En qué lengua les hablan esas personas a ellos en su cotidianidad,
- 3) Lugares de uso de la lengua
- 4) Uso de lengua en eventos comunicativos cotidianos.

Los grupos de personas considerados fueron: familiares directos, amigos, vecinos, maestros y personal de la escuela, y los lugares fueron casa, colonia, aula escolar, escuela y lugares de trabajo (tabla 14). La intención fue ver cuál de las dos lenguas que dominan se usa más dependiendo o de la persona, o del lugar o de la actividad que se realice. Y aunque los resultados están sujetos a muchos factores y no determinan de manera estricta cuándo, con quién y en qué momento se usa determinada lengua, dibujan un panorama de esas situaciones.

| <b>Variables</b>   | <b>Grado de uso de las lenguas</b> | <b>Personas por quienes se les interrogó</b> | <b>Espacios de uso</b> |
|--|------------------------------------|--|------------------------|
| Encuesta 1.<br><b>En qué lengua hablan a determinadas personas</b>             | Siempre P.                         | Padre  | Casa familiar          |
| Encuesta 2.<br><b>En qué lengua les hablan a ellos esas personas</b>           | Más E que P                        | Madre  | Calle o colonia        |
| Encuesta 3.<br><b>Lugares de uso de la lengua</b>                              | Mas P que E                        | Hermanos                                     | Aula                   |
| Encuesta 4.<br><b>Qué lengua se usa en determinados eventos comunicativos.</b> | E y P por igual                    | Amigos                                       | Escuela                |
|  | Siempre p                          | Vecinos                                      | Lugares de trabajo     |
|  |                                    | Compañeros de aula / escuela                 | El pueblo de origen    |
|  |                                    | Maestros                                     |                        |
| <b>P= purépecha, E= español</b>  |                                    |  |                        |

**Tabla 14. Concentrado de 4 cuestionarios de uso y función de lengua.** Elaboración propia a partir de un modelo de Baker (1993) para medición de bilingüismo,

Respecto a los cuestionarios 1 y 2 destaca que en ambos es la madre de familia a quien siempre le hablan en purépecha y es también quien siempre les habla en esa lengua. Es decir, se confirma la figura materna como un pilar para mantener la vitalidad lingüística. El padre de familia y hermanos en ambos casos coinciden en que hablan y les hablan tanto en español como en purépecha por igual. La dinámica de la familia nuclear responde a qué tanto el padre como los hermanos están en interacción constante con el uso del español por estar fuera de casa más tiempo y eso puede incidir en que usen ambas lenguas por igual, a diferencia de la madre que pasa más tiempo en el hogar y con sus vecinas del mismo pueblo de origen. Las personas como el maestro o amigos / compañeros, se sujetan a si ellos saben hablar la lengua para adaptarse a la circunstancia comunicativa.

En relación al cuestionario 3, el lugar de uso por excelencia es la casa familiar, seguido del espacio escolar, sin embargo no restringen el espacio de trabajo, en este último se depende de una variable un tanto lógica: si hay personas que hablen o entiendan el purépecha seguramente lo usarán, si no, no tiene caso, es decir, depende de si hay personas con quien se pueda usar y no tanto del espacio en sí mismo.

Finalmente el cuestionario 4 se condearon actividades como hablar por teléfono, leer periódicos o libros, buscar información en internet y escuchar música. Aquí coincidió con los insumos que los familiares mencionaron tener en casa: escuchan música en purépecha de

manera cotidiana, escuchar radio, y en las casas de quienes hay algún libro de texto más de alguna vez lo han tomado para leerlo ‘por curiosidad’, sin embargo estas preguntas fueron contundentes: no existe una oferta de consumo cultural (radio, música) cotidiana para que tengan acceso al uso de esa lengua, pues todos coincidieron que cuando van al pueblo allá si leen algún periódico, escuchan el radio y hacen más actividades porque allá ‘sí hay purépecha’.

En general los datos arrojaron una actitud positiva en gran medida derivada de la incidencia familiar, concretamente de la madre. Se deja ver que el no tener acceso a insumos en la lengua indígena es el factor preponderante en el uso de la misma. Las funciones se limitan a la comunicación familiar y la comunicación en la escuela, pero cuando se va al pueblo de origen el propio contexto activa más funciones como la comunicación de avisos en las calles. Esto, sumado al interés familiar de los padres y las madres de familia por que los hijos puedan leer la lengua, permite asumir condiciones que generan una propuesta de acercamiento a la cultura escrita para que los alumnos tengan acceso y practiquen la escritura purépecha.

Con esos antecedentes se puede apreciar mejor el desarrollo de los TLCP.

#### **4.2. Ambiente alfabetizador en el aula**

El TLCP, que físicamente se imparte en el salón correspondiente al grado de secundaria dispone de un paisaje lingüístico<sup>16</sup> básico para visibilizar la lengua purépecha, es decir, tiene aditamentos que invitan a leer la lengua y hacer visible su escritura. Principalmente se aprecian vocabularios básicos tales como animales domésticos, prendas de vestir, días de la semana, números. La mayoría fueron realizados por el maestro Francisco en colaboración con los alumnos. Se refuerza más allá del aula pues en las instalaciones de la escuela los letreros de las puertas, señaléticas de diversos espacios escolares: cocina, oficinas, biblioteca, centro de cómputo, huertos, sanitarios; periódico mural y los letreros que se utilizan para indicar las siembras del huerto tradicional y los productos del taller de herbolaria / farmacia viva, se realizan en las tres lenguas presentes en la escuela: nahua, otomí y purépecha.

---

<sup>16</sup> El paisaje lingüístico es una acción concreta que vienen realizando los pueblos indígenas para activar las funciones sociales de la escritura alfabética de sus lenguas y responde a acciones concretas para visibilizar lenguas minoritarias



Cuentan con un material didáctico que consiste en un par de memoramas realizados de manera voluntaria y como una donación por parte de una institución educativa que alguna vez los visitó. El resto de los materiales son ornamentos o artesanías, sobre todo muñecos, los cuales pertenecen al maestro y los resguarda en el salón pues son elementos interactivos con los cuales se apoya en ocasiones para impartir algún tema concreto.

Algo sobresaliente son elementos propios de la cultura purépecha, que sin bien no son un paisaje lingüístico su presencia en el aula activa la memoria y la recreación de ritualidades y actividades del pueblo de origen. Destacan dos elementos: la bandera purépecha y un juego de pelota. Ambos se utilizan para actividades concretas: la recreación del Año nuevo purépecha y el Día de muertos. Lo interesante es ver cómo en los alumnos, cuando se les pregunta de qué tratan, o porqué los tienen en el salón, se activa la memoria oral y comienzan a relatar lo que saben o recuerdan gracias a la transmisión por parte de sus familiares, o lo que han deducido gracias a las visitas al pueblo; por ejemplo, del juego de pelota: en qué consiste, cómo se juega, quiénes los enseñaron a jugarlo, en qué ha cambiado con el paso del tiempo, en que fechas se realizan torneos. En el caso de la bandera purépecha, los invita a narrar a cerca de las cuatro regiones purépechas, en cuál región se encuentra el pueblo de sus familias y otros detalles. Sumado a ello, las propias madres de familia, al interactuar en el espacio escolar portando la vestimenta tradicional se convierten en un elemento vivo que puede considerarse didáctico pues incentiva la memoria y refuerza la identidad étnica.



**Imagen 16. Ejemplo de vocabulario purépecha en el aula.**  
Imagen propia



**Imagen 17. Paisaje lingüístico en instalaciones de escuela.** Imagen propia



**Imagen 18. Material didáctico purépecha elaborado por el maestro del TLCP.**

### **4.3. Apoyo de soportes escritos y acervo bibliográfico**

Los acervos bibliográficos son fundamentales para el desarrollo de un binomio enseñanza-aprendizaje adecuado. Sin embargo, en el caso de este contexto escolar carecen de apoyo por parte de instituciones oficiales para surtir sus acervos. El acervo bibliográfico que tienen fue resultado de diligencias de carácter personal y de amistad, y aun así, los ejemplares otorgados no cubren sus necesidades escolares de enseñanza. Un caso concreto fue la gestión a cargo de Leticia Martínez, Coordinadora académica de la escuela, quien por un lazo personal tuvo oportunidad de hacer una solicitud de acervo de libros para escuelas indígenas en la CONALITEG<sup>17</sup>, sin embargo los libros enviados, en lengua otomí, no corresponden a la variante requerida. Y aun cuando se pueden descargar de manera digital de la página web no hay material para las variantes lingüísticas de sus alumnos. Esto es sólo un ejemplo de las vicisitudes que sortean, pues de igual manera, en acervos digitales descargables en línea de catálogos de instituciones como la CGEIB, CONAFE, CDI, INALI, no hay material contextualizado.

Otro factor es que, aun cuando hubiera libros escritos en las variantes lingüísticas necesarias, están preparados desde un enfoque de alfabetización en lengua indígena como L1, con contenidos desde la visión de una población que permanece en el pueblo de origen,

<sup>17</sup> Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. Si se revisa la página web se puede revisar su catálogo para educación básica actualizado el cual cuenta con un apartado de educación indígena. Se hizo una revisión exhaustiva encontrando que no tienen acervos de las variantes habladas por la población estudiantil de Nemeni, en el caso del purépecha, no aparece un solo ejemplar. Para consultar el catálogo: <http://libros.conaliteg.gob.mx/content/common/consulta-libros-gb/>

sin considerar las realidades de la población radicada en contextos urbanos y que además la lengua indígena en muchos casos es L2 y no se requiere iniciar la alfabetización desde un punto cero. Los acervos de su biblioteca se han conformado gracias a donaciones de la ciudadanía a través de convocatorias de instituciones educativas privadas que apoyan este proyecto escolar. En una revisión de la misma, en la cual también se puede apreciar un paisaje lingüístico acorde con vocabulario como: escritorio, mesa, leer, biblioteca, libro, entre otros, en materia de libros de apoyo a lenguas indígenas se encontró lo siguiente:

| <b>INSTITUCIÓN / CASA EDITORIAL</b>                              | <b>TITULO</b>  | <b>LENGUA INDÍGENA</b>  |
|--|--|---|
| DGEI (Dirección General de Educación Indígena)                   | Colección Semilla de palabras  | Chontal de tabasco, Maya de Campeche y Quintana Roo, Yaqui de Sonora, Tseltal de Chiapas, Tepehuano de Durango, cora de Nayarit y Pima de Chihuahua |
| DGEI (Dirección General de Educación Indígena)                   | Libros de lectura grados: 1º, 2º, 3º, 4º, 6º, ediciones 2008.                          | Totonaco de Ocampo de Puebla y Huehuetla, tepehuano del Mezquital y Pueblo Nuievo, huichol de Nayarit, huasteco de Tantoyuca, Veracruz.             |
| CGEIB (Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe) | <i>El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria.</i> | Libro para capacitación docente   |
| DGEI (Dirección General de Educación Indígena)                   | <i>Lo que nos queda en el corazón. Profesionales de la educación.</i>                  | Libro para capacitación docente   |
| CGEIB / CDI / SEP  | <i>Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México</i>        | Libro para capacitación docente   |
| ALGAFUARA  | Colección barco de vapor   | X   |
| X  | Enciclopedias de temáticas científicas   | X   |
| X  | Enciclopedias de literatura universal  | X   |

**Tabla 15. Acervos bibliográficos, biblioteca de escuela Nenemi.** Elaboración propia a partir de revisiones en la biblioteca escolar

Como se puede apreciar en la tabla 15, los acervos para la educación indígena, o en lenguas indígenas, son obsoletos para las necesidades de la escuela, el maestro del TLCP afirma que las más de las veces buscan material en internet para sus planeaciones de clase.

Algo interesante es que desde el ciclo escolar 2016-2017 se adicionó la asignatura de Biblioteca, su objetivo es acercar a la población estudiantil a las prácticas de la literalidad: leer y escribir, pero de una manera lúdica, es decir, se hacen sesiones de cuenta cuentos, concurso de declamación oral, de ortografía, de vocabulario, sesiones de lectura colectiva, se les adiestra en el funcionamiento de una biblioteca, cómo buscar acervos, es una asignatura que se propuso luego de las evaluaciones de cada ciclo escolar en las cuales destacaba el poco acercamiento del alumnado a la lectura, y el uso de la biblioteca. La asignatura es impartida por la esposa del maestro del TLCP, ella es hablante de purépecha, no tiene preparación pedagógica, planea sus sesiones con apoyo de los maestros y tomando en cuentas las inquietudes de los alumnos. Hasta el momento de la intervención es una asignatura instruida en español, pero no descartan la posibilidad impartirla en las lenguas indígenas, es necesario crear las condiciones para lograrlo, en un primer lugar tener acervos escritos necesarios y suficientes en las variantes de las tres lenguas indígenas.

#### 4.4. Planeación de las sesiones

El TLCP es una de las asignaturas que en conjunto constituyen la propuesta del enfoque intercultural en la escuela. Tiene lugar cada dos semanas, al menos durante el ciclo escolar en el cual se le dio seguimiento. Las planeaciones del ciclo escolar se basaron en la evaluación el ciclo anterior agosto 2016-julio2017. Sistematizaron lo acordado con tres indicadores: aciertos, errores y retos para el siguiente ciclo, como se puede apreciar en la tabla 16:

| <b>Aciertos</b>                               | <b>Errores</b>  | <b>Retos</b>                              |
|---|---|---|
| Maestros hablantes de la lengua indígena      | No se dispuso de mucho material en cada lengua  | Elaborar materiales didácticos            |
| Integración de alumnos de la cultura local    | No se siguieron del todo las planeaciones   | Acordar nuevos temas                      |
| Dar clases a través de juegos                 | La inasistencia   | Trabajar desde las variantes de la lengua |
| Centrarse más en la práctica que en la teoría | Participación de un voluntario que diseñaría una propuesta, pero generó conflictos entre los maestros <sup>18</sup> | Sumar más alumnos locales                 |

<sup>18</sup> Durante ese ciclo un estudiante voluntario realizó una propuesta para mejorar los TLC, basándose en modelos aprendidos en seminarios y cursos durante una estancia estudiantil en países de América del sur, el resultado fue un formato que incluye propuestas de temas, orden de los mismos, materiales didácticos necesarios y rúbricas de evaluación y seguimiento. Sin embargo en las entrevistas realizadas con el personal docente y administrativo se coincidió en que la manera de elaborar esa propuesta no fue desde el dialogo, sin diagnóstico ni necesidades detectadas, lo vivieron como una imposición teórica, además de que la actitud

|                   |   |  |
|-------------------|---|--|
| Hubo planeaciones | Falta de retroalimentación entre los maestros sobre sus avances |  |
|-------------------|---|--|

**Tabla 16. Tabla de evaluación ciclo 2016-2017 de TLC.** Resumen. Elaboración propia a partir de documento ppt. generado por la coordinadora académica de la escuela

Después de esa evaluación se planteó el objetivo para los talleres en el siguiente curso:

Fortalecer la identidad cultural y lingüística de los niños y niñas de origen indígena que asisten a nuestro centro educativo, así como promover la integración intercultural entre los diferentes grupos autóctonos y mestizos que interactúan en el centro educativo intercultural Nenemi (NENEMI, 2017).

Las temáticas propuestas por la directora de la escuela, y aprobadas por los docentes fueron: Derechos indígenas, Auto identificación como indígena, Tierra y territorio, Organización política y social, Rituales ancestrales, Fiestas tradicionales, Danza, Arte, Literatura, Medicina tradicional, Rol de la mujer indígena, Defensa del territorio, Movimientos indígenas, EZLN, Multiculturalidad vs globalización. Partiendo de esa base, y desde el enfoque de proyecto bimestral, cada maestro planea sus contenidos y diseña las secuencias didácticas que considera pertinentes para lograr sus objetivos. En el caso del TLCP, el maestro Francisco elabora sus propios formatos de planeación para cada sesión:

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| <b>Jorhenpiri:</b><br>Maestro: Francisco Morales Bacilio<br>juriata: ma ekuatsi ka t'amu jurhiatikua kutsi abrihiri. |  |  |   |
| <b>Tema: K'umanchikuarhu anapuecha manakuriricha (animales domésticos)</b>   |  |  |   |
| <b>Erokurikuecha</b><br>Aprendizajes esperados   | <b>Ukuecha</b><br>Actividades  | <b>K'amarakateecha</b><br>Productos  | <b>Urakua</b><br>Material   |
| <b>1.TEMA DE LENGUA</b><br><br><b>Reconoce los animales domésticos</b> de nuestras comunidades.                      | Para iniciar se saluda y se pasa lista.<br><br><b>Preguntar cuáles son los animales domésticos</b> y se contesta en grupo, levantando la mano quien quiera hacer mención de alguno de ellos. Con la ayuda del proyector, <b>mostrar imágenes de los animales</b> | Saluda y contesta en lengua p'urhépecha.<br><br><br><br><br><br><br><br><br><br>Reconocimiento de diferentes animales. | <br><br><br><br><br><br><br><br><br><br>Proyector, computadora.<br><br>Imágenes, colores. |

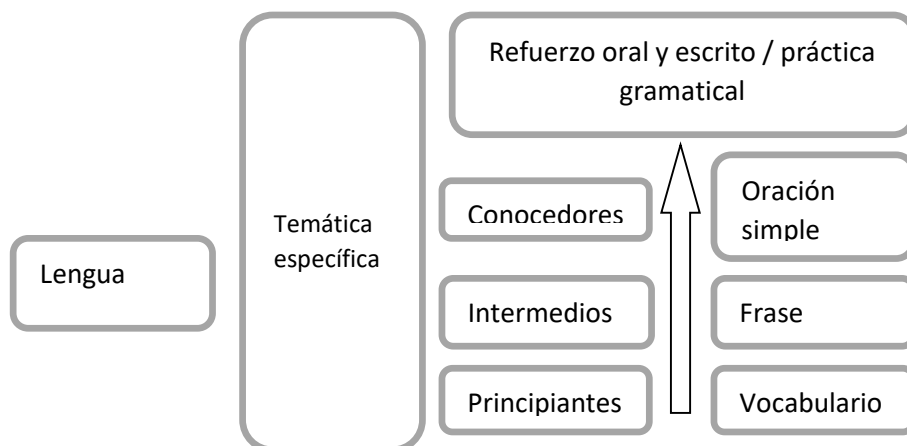
del voluntario dejó ver la opinión de que lo realizado por ellos no era adecuado. El producto entregado no se utilizó, quedó como un documento archivado.

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <p><b>Reconoce el nombre</b> de acuerdo a cada una de las regiones de la cultura p'urhépecha.</p> <p><b>POR GRADO</b></p> <p><b>Nombra a los animales en p'urhépecha</b> de acuerdo a como se pronuncian en su pueblo o región.</p> <p><b>Establecer correspondencias entre escritura y oralidad</b> al leer palabras y frases en p'urhépecha.</p> <p><b>Escribe oraciones</b> en p'urhépecha.</p> <p>*****</p> <p><b>2. TEMA CULTURAL</b></p> <p><b>Reconoce las danzas</b> otras regiones diferentes a la suya.</p> <p><b>Amplía su vocabulario</b> en lengua p'urhépecha.</p> | <p>domésticos de nuestras comunidades.</p> <p>Al momento de ir mostrando una imagen, se preguntará qué animal es y luego <b>se muestra el nombre</b>.</p> <p>En grupo se <b>va repitiendo el nombre</b> de cada uno de los animales.</p> <p><u>Preescolar y primero de primaria.</u><br/> <b>Escogen el animal</b> que más les guste y lo <b>colorean</b>. Al terminar su trabajo pasan en frente, muestran su trabajo y <b>mencionan el nombre del animal. (ORAL)</b></p> <p><u>De segundo a cuarto.</u><br/> Cada uno <b>escribe una oración corta</b> utilizando un nombre de un animal doméstico.</p> <p><u>De quinto a secundaria.</u><br/> Cada <b>uno escribe una oración completa</b> utilizando un nombre de un animal doméstico. .</p> <p>*****</p> <p><u>Todos</u><br/> Ver el video de la danza de pescado</p> <p><u>Preescolar y segundo.</u><br/> Entre <b>todos juegan a la lotería de animales</b> domésticos.</p> <p><u>De segundo a secundaria</u><br/> <b>Ensayar la danza del pescado.</b></p> <p>Para terminar la clase, <b>entre todos ver el cuento de José el flojo.</b></p> | <p>Oraciones cortas</p> <p>Oraciones completas.</p> <p>*****</p> <p>Ensayo de la danza del pescado.</p> | <p>Hojas blancas, lápiz.</p> <p>Video, proyector, computadora.</p> <p>Bocinas, música.</p> <p>Proyector, computadora, video.</p> |
|--|--|---|--|

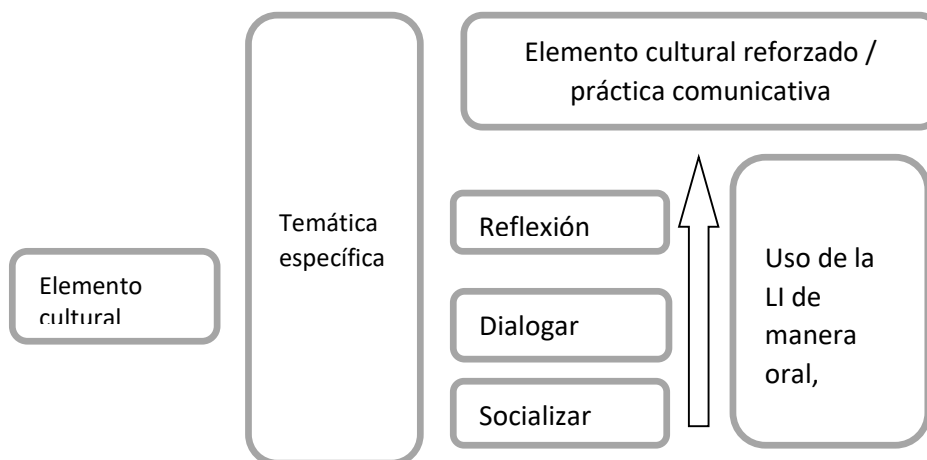
**Tabla 17. Planeación de una sesión de TLCP.** Proporcionado por maestro del taller.

Como se puede apreciar en la tabla 17 la planeación se divide en secuencias didácticas con dos objetivos: 1) reforzar algún aspecto de la lengua y 2) abordar un tema de un elemento cultural purhépecha. Respecto al primero se proponen dos dimensiones: conocer vocabulario y reforzar la escritura, esto adaptado los grados de los alumnos: reconocimiento de escritura

por palabra, construcción de oraciones o frases simples con la palabra y construcción de oraciones con un mayor grado de complejidad. En cuanto al tema cultural la intención es presentar y dialogar sobre una danza tradicional y después practicarla, con miras a presentarla en alguna actividad escolar. En el segundo objetivo se podría pensar que la lengua se trabaja desde el diálogo pues la instrucción y convivencia se generan en purépecha. Si se sistematiza la planeación se podría pensar en esquemas de aprendizaje ascendentes (diagramas 1 y 2).



**Diagrama 1. Estrategia de secuencia didáctica de lengua.** Elaboración propia a partir del análisis de la planeación proporcionada por maestro de TLCP



**Diagrama 2. Estrategia de secuencia didáctica de tema cultural.** Elaboración propia a partir del análisis de la planeación proporcionada por maestro de TLCP

Sistematizando la planeación en estos esquemas se puede deducir que trabajan a partir de las habilidades detectadas en los alumnos para nutrirlas y así acercarse al objetivo, sin embargo

en la observación del desarrollo de una sesión se pudieron percibir bemoles para el buen desarrollo de estas secuencias didácticas.

#### **4.5. Descripción de varias sesiones**

Se tuvo oportunidad de observar tres sesiones, es decir, casi la jornada completa de dos meses de trabajo, pues éstas son quincenales, dos por mes. Dos de manera ordinaria de acuerdo a sus planeaciones, una diseñada para la visita de una escuela del estado de Jalisco y se adicionó una que se pidió expresamente para complementar este trabajo.

##### **4.5.1. Sesiones ordinarias**

Para este ciclo escolar los alumnos fueron separados por grado escolar, los más pequeños, de preescolar a tercer grado de primaria, fueron atendidos por la esposa del maestro en la biblioteca y los alumnos de 4º grado a secundaria, es decir, los más grandes y con más nociones del uso del purépecha trabajaron con el maestro.

Durante una de las sesiones que se pudo observar la instrucción se hace en todo momento en purépecha, para los alumnos locales, quienes son oriundos de León y deben elegir un TLC para cursar, sus compañeros les traducen las instrucciones, lo cual es una estrategia del maestro para el uso del purépecha entre los alumnos. Si bien se abordó la temática de los animales domésticos, se añadió otro tema no planeado: los pronombres personales, lo cual implica la conjugación de un verbo en presente habitual<sup>19</sup>. Sin embargo en el ejercicio pocos pusieron atención, no se logró generar un interés y quedó desfasado del resto de actividades planeadas. Cuando el maestro retomó lo planeado, que era abordar “la danza del pescado” y proyectar un cuento en versión animada hubo mayor interés. En el caso de la danza el maestro proyectó un video casero difundido en redes sociales. Una vez que terminó se continuó con el diálogo, hubo mejor participación, varios de los alumnos aportaron elementos como: en su pueblo cómo ha cambiado, qué música se usa ahora para representarla, si en su familia alguien sabe bailarla o si ellos lo han hecho, fue notorio el cambio de ánimo. Para cerrar la sesión se proyectó el cortometraje animado “Tembucha Xepiti, el novio flojo”<sup>20</sup>, sin embargo los cuentos están narrados en español, por lo que el

---

<sup>19</sup> En la gramática purépecha, los tiempos verbales son pasado, presente y futuro. El presente se desglosa en presente actual, presente habitual, presente perfecto y presente incoativo. El presente habitual equivale al presente simple y es el que se usó para abordar el uso de los pronombres.

<sup>20</sup> Es una producción realizada por la Instituto Nacional Indigenista (1990), como un ejercicio resultante de documentación de tradición oral del pueblo de Ihuatzio, Michoacán, la animación de todo el trabajo fue



ejercicio se centró en dialogar en torno a sí conocían esa historia, o si en su pueblo se contaba de manera distinta.

Se observó que el objetivo de incentivar el uso de la lengua purépecha es el menos abordado y el peso lo tiene la práctica oral o comunicativa, algo que los alumnos hacen por sí mismos en todo momento tanto en el aula como en sus hogares. Quizá un aporte es el vocabulario nuevo que pueden adquirir, pero para esta sesión no se hizo énfasis en ello, la tendencia es el diálogo sobre elementos culturales.

Si bien hay planeaciones pensadas en dos ejes: uso de la lengua y elementos culturales, en la práctica el segundo eje es el que mejor se ejecuta. Por un lado al querer abordar un tema distinto al planeado, genera, en las clases siguientes, que no se construya un seguimiento que pueda ser medible, si bien la planeación así lo plantea, en el aula no sucede. Quizá haría falta sistematizar bien las secuencias didácticas para llegar a los resultados que se esperan

#### **4.5.2. Sesión para visita de escuela foránea**

Parte de las actividades cotidianas de la escuela son las visitas que reciben de otros centros escolares pues resulta atractivo saber de qué trata un enfoque intercultural en una escuela urbana que atiende alumnos indígenas. Las visitas son al menos una vez al mes, tanto de escuela locales como de otros municipios o estados. Esta ha sido una de las estrategias usadas para estrechar redes de colaboración que benefician a los involucrados. Durante la estancia de observación una escuela de Lagos de Moreno, Jalisco, visitó las instalaciones.

Se hace un énfasis en mostrar parte de las actividades y productos de las asignaturas que constituyen en enfoque intercultural y diálogo de saberes (detallado en el capítulo 3). Por lo tanto los espacios de visita son: huertos, taller de herbolaria, y los maestros hablantes de cada una de las lenguas organizan una sesión de los TLC.

Para recibir a los visitantes en el TLCP preparamos verbos básicos en purépecha: caminar, hablar, bailar, leer, entre otros, en una tarjetas que se partieron a la mitad, cuando llegaron los alumnos visitantes cada uno escogió un papel, la otras mitades las tenían chicos hablantes del purépecha, cuando los visitantes uno a uno leían en voz alta la mitad de la palabra que les tocó, el alumno purépecha que le correspondía indicaba la otra mitad, repetía

---

realizada con dibujos de niños de la comunidad, como un ejercicio para reforzar la tradición oral.

la palabra completa, su significado en español y algún dato relevante del pueblo purépecha (estado de origen, alguna danza, comida o cualquier otro elementos de su repertorio cultural) después de esa presentación tomaron asiento.

El maestro, con el apoyo de una presentación visual habló del pueblo purépecha y concretamente del pueblo de origen de los chicos de la escuela. Para cerrar la sesión se pidió a los alumnos locales que toman ese taller que hablaran en purépecha de otros elementos, pero no se pudo desarrollar el ejercicio pues, ya sea por nervios, o por olvidar las secuencias planeadas, el maestro tuvo que intervenir para continuar compartiendo la información. El resto de la visita se realizó en los otros espacios escolares y se culmina con un desayuno comunitario.

Este tipo de visitas estrechan lazos de cooperación, la escuela al depender de los subsidios del Patronato de Casas Hogar Loyola, hace esfuerzos para obtener recursos adicionales y es a través de esas visitas que otras escuelas hacen donaciones o contribuciones al proyecto Nenemi, es por lo tanto una regla no establecida que las escuelas visitantes en su mayoría sean particulares, es decir, con una solvencia económica tal que puedan contribuir, en caso de ser necesario, en algún momento posterior.

En la muestra del TLCP, por asignar a los alumnos locales la presentación del mismo, el resultado no fue del todo favorable, la estrategia se pensó para poner en práctica la habilidad oral en los alumnos, pero hizo falta preparación. En la actividad inicial de tarjetas con verbos escritos se hizo el énfasis de la escritura de la lengua. Ejercicios que bien ejecutados pueden contribuir a lograr el objetivo de reforzar la escritura.

#### **4.5.3. Sesión de aproximación al dominio de habilidades de escritura de la lengua purépecha**

Durante el periodo de observación de tres semanas en el TLCP, y luego de charlas sostenidas con el maestro Francisco, se le preguntó si han realizado algún diagnóstico o prueba para obtener un parámetro de sus habilidades o nociones de escritura del purépecha que sirva como punto de partida para generar una planeación y secuencias didácticas más acordes al estado actual de sus necesidades, ante la negativa como respuesta se le propuso que durante una sesión se hiciera una actividad, detallada en la tabla 18, para obtener un acercamiento al estado de esas habilidades, accedió a ello.

| Actividad                         | Extensión | Temática   | Condiciones.  | Tiempo               | Variables a considerar  |
|-----------------------------------|-----------|--|---|----------------------|---|
| Escribir un texto de manera libre | Libre     | Escribir qué hicieron el día anterior después de clases. | -Dar la instrucción en purépecha.<br>-No intervenir en ningún momento<br>-Escribir: lo que puedan, como puedan, con lo que recuerden o sepan del purépecha. | Sin límite de tiempo | -Extensión<br>-Vocabulario<br>-Puntuación<br>-Sintaxis<br>-Complejidad de oraciones<br>-Coherencia en el texto. |

**Tabla 18. Secuencia didáctica de habilidades de escritura en LI.** Elaboración propia a partir de asesoría en un seminario de la MEAEB<sup>21</sup>.

Se obtuvo un total de ocho relatos que posteriormente fueron analizados por el maestro para determinar o acercarse a la realidad de las habilidades de escritura en el aula.

| Relatos obtenidos | Elementos a evaluar                          | Impresiones generales de maestro  |
|-------------------|--|---|
| 8 relatos         | Extensión del texto                          | Cuatro son muy cortos (no superan las 4 líneas, dos los considera intermedios y uno muy extenso)                          |
|                   | Marcas de oralidad                           | Todos contienen marcas de oralidad, es decir, escriben como hablan (repeticiones, acumulaciones, etc.)                    |
|                   | Sistema de puntuación                        | En general, 5 de los 7 relatos, no hay una segmentación por puntuación, al parecer se sustituye por una marca de oralidad |
|                   | Organización textual (cohesión y coherencia) | Plasman la idea central, pero no la desarrollan,  |
|                   | Uso de tiempos verbales                      | Buen uso del pretérito  |
|                   | Vocabulario                                  | Algunos incluyeron vocabulario revisado en las clases, pero es limitado en general.                                       |

**Tabla 19. Revisiones de ejercicio de escritura purépecha.** Elaboración propia a partir de las revisiones del maestro del TLCP.

Como se puede observar en la tabla 19, todos los textos cumplieron en mayor o menor medida con los criterios para determinar el grado de habilidad de escritura de la lengua.

<sup>21</sup> Esta propuesta se desarrolló como parte de los ejercicios prácticos del Seminario titulado Alfabetización inicial, a cargo de la mtra. Susana Cano, la propuesta surgió luego de comentar los objetivos de este trabajo.

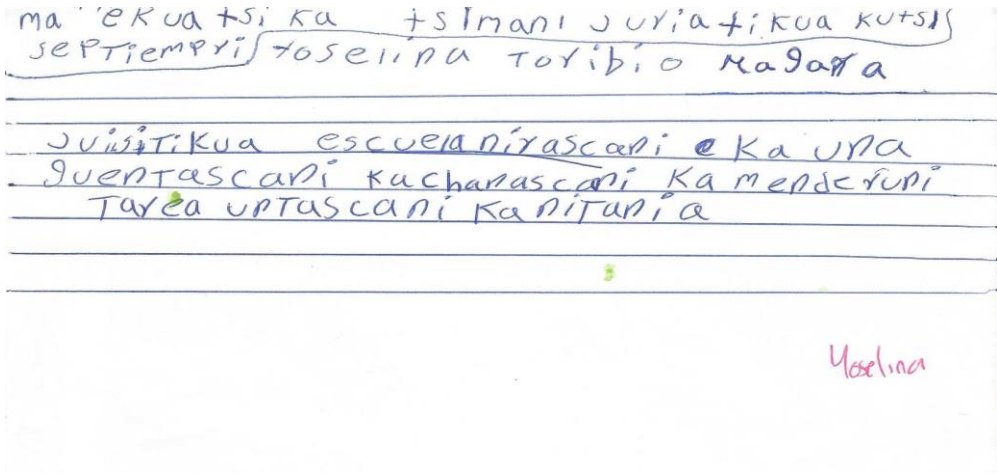
Respecto al primer punto uno de los textos intermedios es de los que mejor plasma la idea y hace buen uso del vocabulario, corresponde al alumno de mayor edad y quien funge como líder entre los alumnos purépechas, es quien apoya al maestro en actividades complementarias como organizar muestras de elementos purépecha para actos cívicos. Al platicar con él me compartió su conocimiento de varias tradiciones del pueblo de origen: danzas, la evolución del juego de pelota, entre muchos temas más. Otras de las características es que los relatos más cortos son de los alumnos de menor edad, los de 4º grado, uno de ellos escribió lo que ha aprendido del taller, su padre es otomí y su madre purépecha, la lengua de la madre es la que entiende, pero no la habla y la escritura la ha conocido por la escuela, esto confirma los datos obtenidos en los cuestionarios de uso y función de la lengua y lo compartido por las madres en las entrevistas: la madre es un pilar en el mantenimiento y uso de la lengua, pues en el caso de este chico, la lengua del padre no figura en su capital lingüístico.

En cuanto a las marcas de oralidad, que son aquellos usos de la palabra oral que ayudan a retener y recobrar el pensamiento para su transmisión, y entre las cuales se puede encontrar más comúnmente la acumulación y la redundancia (Ong, 2002), es común encontrarlo en los ejercicios de escritura, dicho de otra manera, escriben como hablan. En los textos la acumulación y la repetición se enfatizó en la partícula “ka” que equivale en el español a la conjunción coordinante “y”. En todos los textos fue escrita con una frecuencia fuera de lo normal, por lo que el maestro la consideró una marca de oralidad. En cuanto a la puntuación en general hay una carencia de ellas, el maestro pudo segmentar las oraciones por la repetición de la conjunción ‘ka’, concluyó que es la falta de costumbre de escribir en purépecha.

El punto de organización textual va de la mano con el vocabulario y la extensión. La falta de dominio de ciertas palabras provocó que no desarrollaran sus ideas, que escribieran de manera concreta, o que mencionaran una acción, pero no la desarrollaran, es decir, se limitaron a sus nociones de escritura. Durante el ejercicio fue constante que preguntaran al maestro sobre cómo se decía cierta acción en purépecha. Respecto al uso de la conjugación en pasado simple, pues la redacción se concentró en que describieran lo que hicieron la tarde anterior, no hubo mayor problema, el maestro lo atribuye a que lo escribieron como lo hablan sin ser conscientes de la conjugación verbal y sin reparar en su construcción gramatical.

Es necesario resaltar que para esta prueba no se puso una atención especial en la ortografía o correcta escritura, pues su dominio no es el objetivo de esta investigación, ni es el objetivo de los TLCP, tienen la claridad de que llegar a ese nivel requiere en un primer momento el ejercicio y costumbre de la escritura y el acercamiento a insumos que muestren la misma. Generar una propuesta de dominio gramatical podría ser el resultado de ese primer momento de acercamiento a la cultura escrita, por lo tanto para esta actividad no se consideró ese criterio.

En conclusión, revisando las anotación del maestro y contrastándolo con los propios alumnos, a quiénes se les preguntó qué haría falta para que escribieran más y/ o mejor su lengua se coincidió en varios puntos: a) es necesario acostumbrarse a escribir, es decir, más actividades de escritura; b) tener soportes escritos como referencia pues no hay conciencia de cómo escribir frases muy cotidianas en la habilidad oral; c) más frecuencia en los talleres, por ser tan espaciado el momento de escritura, se olvida lo aprendido. Es decir, son conscientes de que para acostumbrarse a escribir la base es la práctica y los ejemplos de textos ya escritos, varios coincidieron “si no veo como se escribe, cómo voy a saber si lo hago bien”.



**Imagen 19. Texto extensión corta en purépecha.** Imagen propia tomada de los ejercicios de los alumnos

Ji jahuarashpkan kosuanku  
utsindikua ka morikuarin paran niran  
Sorenguarin escuela hu ju niarashpka ka tui  
danda kuaronia iachantaspia sdomivu ka jovent  
Pirichatsin ambe jorenden jaran tambin ka  
timan atakuaronia ka jucha veran tiven  
Ka ienia tiven ka nirania charan ienia  
chenan ka nirania nintan tatachiu anchikuaron  
jenia ka jucha tironia ka jucha priman  
Jingon nirania tort pichuarion primu indachan  
tania ka ji nintania juchin mantenia ka  
noterin mambe un jarania tabikuan tele  
skan joranía ka kuiranion ka shan hia

Francisco Javier

**Imagen 20. Texto extensión media en purépecha.** Imagen propia tomada de los ejercicios de los alumnos

En la imagen 20 se puede apreciar la marca de oralidad (uso acumulativo de la conjunción 'ka') que a su vez sustituye el uso de la puntuación. Este es uno de los ejercicios más largos y en el cual el maestro identificó uso de vocabulario revisado en clases.

Con estos ejercicios se corroboró lo que los alumnos manifestaron en las charlas: la habilidad escrita se usa poco y la falta de ese hábito es notoria en los textos escuetos que produjeron, el maestro manifestó que lo poco que escribieron tiene coherencia, sin embargo durante el desarrollo del ejercicio preguntaban constantemente sobre la forma de escribir palabras que aparecen de manera correcta, se puede deducir una inseguridad por la falta de ejercicios donde desarrollen la escritura.

#### 4.6. Piloteo de una propuesta de uso oral del purépecha.

Uno de los objetivos específicos de la investigación fue generar un *corpus* de narraciones orales por parte de los alumnos del TLCP y de algunos de sus familiares, con el fin de tener un acervo de historias en varios soportes: audio y escritos, tanto en español como en purépecha, esto con el fin de tener insumos que puedan utilizarse para las distintas actividades que surjan como propuesta de esta investigación y para las propias finalidades que el maestro considere pertinente. El maestro colaboró haciendo las transcripciones en purépecha y las adaptaciones al español de los audios obtenidos.

Al margen de la propuesta sugerida derivada de este trabajo, el maestro decidió usar una de las narraciones para una sesión, como una prueba. La secuencia didáctica que diseñó el maestro fue la siguiente:

| SECUENCIA DIDÁCTICA  | MATERIALES                        |
|--|-----------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. Escuchar la narración en audio</li><li>2. Escuchar la narración por segunda ocasión con la indicación: identificar palabras desconocidas</li><li>3. Escritura de las palabras identificadas.</li><li>4. Listado de palabras desconocidas</li><li>5. Hacer una oración corta propia con esa palabra</li><li>6. Integrar oraciones a paisaje lingüístico del aula</li></ol> | Equipo para escuchar la narración |

**Tabla 20. Secuencia didáctica con narración oral de alumnos en TLCP.** Elaboración propia a partir del ejercicio creado por el maestro del taller.

El ejercicio se realizó sin tener a la mano un modelo de secuencias didácticas o sin un objetivo escalonado al cual darle seguimiento, fue una actividad aislada que se pensó como complemento para una clase. En entrevista con el maestro, éste afirmó que funcionó bastante bien pues en los alumnos, al escuchar en el audio la historia narrada por una de las compañeras, se generó entusiasmo. Además se interiorizó aún más el efecto por ser una historia contada por un compañero, lo cual hace formular la hipótesis de que tener un acervo con historias contextualizadas desde las experiencias de personas cercanas incentivará el acercamiento al soporte escrito de esas historias. A continuación la reproducción de la historia utilizada:

## **K'UETEXKUTA/XUPÁKATA<sup>22</sup>**

*Ma xanarunha tanimu misituchanha jamasempti, ka xupakata ma jarhaspti, ka jima nanaka sapichu ma t'irhintsixapti, ka nanaka sapichunha exexpti imani xupakatani, ka sonku ariaspti iaminduechani paraksi nirani exeni, ka misitucha jamberinha niraxpti.*

*Iaminduecha jurhasptia ka imecha arhijperani, axi t'antsira je jimbokajtsi terhejkurhaka, ka imecha kurhajchasptia ka arhinxi sesi jarhasti, ka nonema t'antsirasptia.*

*Jimaxinha jarhaspti ioni jamberi, ka enganha xupakata nintapkia, imechajtu nintasptia imechau, ka aiakoxptixi materu cheni jembau anapuechani.*

*Ma xanaru nanaka sapichu nindaxptia ichani, ka enga jini japkia, jinijtunha exexpti ma xupakata ka ojtu t'antsiraspti.*

### **4.7. Estado actual y necesidades del TLCP**

Para poder llegar a una aproximación real del estado actual y de los requerimientos del TLCP es necesario, finalmente, hacer un contraste entre los objetivos planteado en la carpeta pedagógica de la institución, los replanteamientos sugeridos a partir de sus propias evaluaciones, la opinión desplegada por alumnos, familiares y la propia opinión del maestro fundamentada en su experiencia frente al aula, y por último las observaciones realizadas a los alumnos respecto al uso y función de la lengua y la propia dinámica del taller.

#### **4.7.1. Fundamentos teóricos desde enfoque pedagógico**

De acuerdo a la carpeta pedagógica, dentro del Plan de trabajo, una de las metas es incentivar el uso de la lengua indígena:

| <b>META</b>   | <b>ACTIVIDADES / ACCIONES ESPECÍFICAS</b>   | <b>PERIODOS DE REALIZACIÓN</b>   | <b>RESPONSABLES</b>                                | <b>RECURSOS Y/O COSTOS DE ACCIÓN</b>   |
|---|---|----------------------------------|--|--|
| <b>Fortalecer el proceso de Identidad cultural entre los participantes de la escuela, mediante el reconocimiento y uso de la lengua materna</b> | Replicar el modelo de los Nidos de Lengua de comunidades oaxaqueñas <sup>23</sup><br><br>Participación de familiares para las actividades de convivencia. | Tres primeras semanas de febrero | Docentes<br><br>Padres de familia<br><br>Invitados | -Material didáctico<br>-Material hemerográfico<br>-Material de difusión y convocatoria |

**Tabla 21. Meta enfocada a uso de Lengua indígena en Nenemi.** Elaboración propia a partir de revisión de Carpeta pedagógica de la escuela (NENEMI, 2012).

<sup>22</sup> Su traducción al español es Arco iris. Narración perteneciente a la alumna Brenda Aracely Zamora Pablo, documentada en instalaciones de la escuela el 19 de septiembre de 2017. La transcripción al purépecha fue realizada por la maestro Francisco Mortales, maestro del TLCP.

<sup>23</sup> Los Nidos de lengua, son una medida adoptada a partir de la participación de la escuela en el II Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural, 2007. Consiste en hacer convivencias una vez al mes en donde se habla la lengua indígena a través de actividades dirigidas hacia un objetivo específico. Incluyen actividades como recuperación de tradición oral, gastronomía, actividades artísticas, entre otras.



El fundamento de esta meta se acentúa en contribuir a la reflexión, reproducción y permanencia de la identidad étnica, y el uso de la lengua indígena se ve como el medio principal para lograrlo, pero no necesariamente fortalecer las 4 habilidades básicas de una lengua que menciona Baker (hablar, escribir, leer y entender), es la prioridad, desde la configuración inicial de su plan de trabajo.

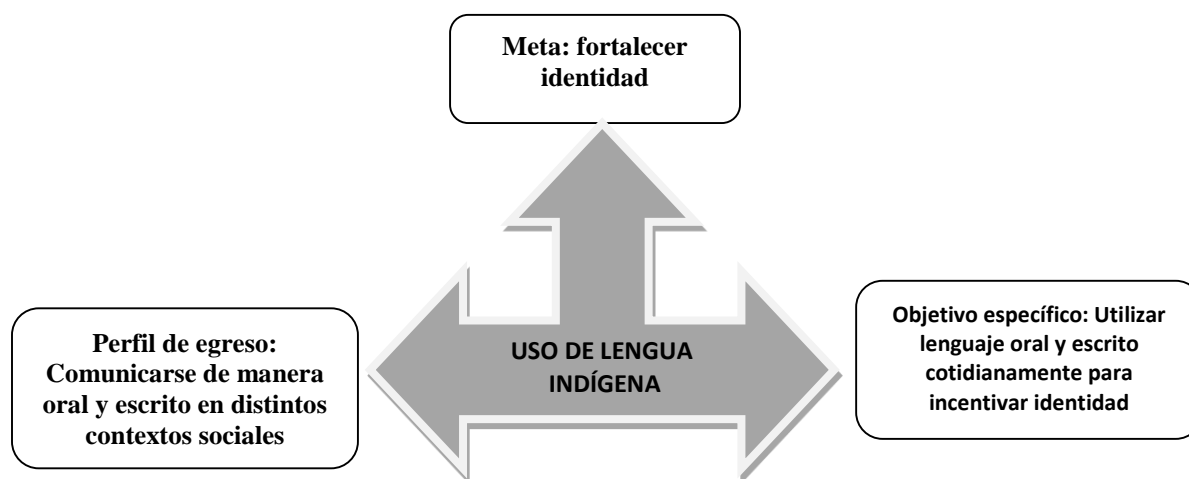
Posteriormente, y para lograr esa meta planteada en términos culturales y lingüísticos, establecen su objetivo general, que reza: “Propiciar el diálogo intercultural en base al intercambio de saberes y vivencias para la construcción de una sociedad inclusiva, la cual se alimenta y abona a la identidad cultural de las personas en procesos de autonomía” (NENEMI, 2012, p. 42), y para lograrlo enlista ocho objetivos específicos, de los cuales destaca el primero: “Utilizar el lenguaje oral y escrito, en el idioma materno y en español, para la comunicación efectiva en su vida cotidiana” (NENEMI, 2012, p. 42). En estos postulados teóricos es clara la intención de intensificar los procesos culturales, tal como se enuncia en la meta, y su primer objetivo específico que señala el uso de la lengua indígena de manera oral y escrita, como una estrategia de la escuela para ese cometido.

Finalmente, para terminar sus lineamientos teóricos, en el apartado del Perfil de egreso de los alumnos, que en su totalidad suman diez, el primero de ellos afirma: “Posee las herramientas básicas para comunicarse y utilizar el lenguaje oral y escrito para comunicarse con claridad y fluidez e interactuar en distintos contextos sociales y culturales, tanto en su lengua materna como en español” ((NENEMI, 2012, p. 43).

Concretando, es claro que la meta, objetivos para lograr la meta, y resultados esperados en alumnos egresados es un proceso de construcción, reflexión y reproducción identitario sólido, algo entendible si se considera el contexto de origen migratorio y la convivencia con las dinámicas urbanas. En todo ese proceso el uso de la lengua indígena se percibe como un medio, o un elemento importante para lograrlo, como se puede apreciar en el diagrama 3, sin embargo no se profundiza o se consideran una prioridad, al menos desde los lineamientos teóricos, el desarrollo de las habilidades de leer y escribir la lengua indígena.

Es de llamar la atención que la nombran lengua materna, entendida esta como la primera lengua que se aprende hablar de manera natural en la infancia, y en muchos de los casos de los alumnos la lengua indígena no es la lengua materna, sino la segunda lengua (L2) por los procesos de migración familiares. Eso deja ver que en su momento hizo falta

profundizar los temas en torno a la reproducción lingüística, aun cuando se le toma como un elemento cultural para incentivar la identidad.



**Diagrama 3. Habilidades de lengua indígena para fortalecer identidad.** Elaboración propia a partir de revisión de fundamentos pedagógicos de la escuela NENEMI.

#### **4.7.2. Replanteamientos vigentes del TLCP, a partir de los primeros ciclos cursados**

A partir de los lineamientos teóricos de su Carpeta pedagógica se replantearon objetivos con el fin de adaptarse a las necesidades reales que sobre la marcha se fueron detectando, si bien ya se mencionó en un apartado anterior, se retoma el objetivo planteado luego de una evaluación del ciclo escolar 2016-2017, para hacer una comparación de lo planteado en la carpeta pedagógica:

Fortalecer la identidad cultural y lingüística de los niños y niñas de origen indígena que asisten a nuestro centro educativo, así como promover la integración intercultural entre los diferentes grupos autóctonos y mestizos que interactúan en el centro educativo intercultural Nenemi (NENEMI, 2017,p. 4)

La reflexión conjunta de los maestros frente al aula detectó deficiencias claves, entre las principales se encuentran los soportes materiales de apoyo y las secuencias didácticas, mismos que asumieron como reto para mejorar los talleres. Es de notar que se habla para el ciclo escolar 2017-2018 de “Fomentar la identidad lingüista y cultural de los niños”, a diferencia del objetivo y metas planteados en la carpeta pedagógica, en los cuales se podía

percibir la parte lingüística como una suerte de vehículo para el proceso del fortalecimiento de la identidad.

En el enfoque pedagógico se reposiciona el objetivo lingüístico, de ello deriva el esfuerzo por crear una serie de temáticas y el impulso para crear materiales que apoyen la escritura de la lengua indígena, de igual manera en las actividades que constituyen el enfoque intercultural, tales como el Día internacional de la lengua materna, el año nuevo purépecha, el Día de muertos y Xochitalis, se encuentran oportunidades potenciales para hacer uso de la lengua, en lo oral no solo cotidianamente sino con un fin académico y en lo escrito como herramienta para enriquecer dichas actividades.

#### **4.7.3. Percepción de necesidad real de uso oral y escrito de la lengua: alumnos, padres de familia y maestro**

Una vez analizadas las opiniones de los alumnos se puede corroborar una actitud positiva hacia el uso de la lengua indígena, reconocen que las prácticas orales en el hogar, y en particular de las madres, logran que ellos usen la lengua de manera activa, si bien afirman hay palabras que son poco usadas y aseguran las pueden olvidar, es activo el uso de un lenguaje y vocabulario cotidianos. Respecto a la habilidad escrita reconocen no usarla frecuentemente, y de no ser por las actividades del TLCP no hay espacios para ello, al menos en el municipio donde radican, sin embargo a esa realidad suman la alternativa de visitas al pueblo de origen familiar, donde sí es tentativa una necesidad de saber escribir pues allá ‘si hay cosas en purépecha’.

Uno de los niños que participaron aportando narraciones orales manifestó que sí le interesaría aprender a escribir la lengua indígena, así como sus reglas básicas, pues en la escuela donde asiste le preguntan cómo escribir ciertas cosas y le desespera no poder explicarles. Él no asiste a la escuela Nenemi, es egresado, son sus hermanos menores quienes aún asisten a Nenemi, sin embargo durante las visitas a las casas familiares se le planteó participar y aceptó debido a su interés por la escritura de su lengua, además el hecho de que en su escuela, nivel medio superior, sepan de su origen cultural, es otro elemento que sustenta la hipótesis construida a partir de las opiniones de los familiares y lo observado: no hay una negación del origen, por el contrario, existe una reivindicación cultural en la ciudad.

En las visitas a las casas, las madres de familia afirman y concuerdan que les interesa que sus hijos aprendan a escribir la lengua indígena, que la hablan y no se avergüenzan en

hacerlo y tienen una buena actitud al respecto, pero reconocen que la escritura, y por ende su lectura, es algo que desean que conozcan y además saben que la escuela es el medio para hacerlo pues ellos no dominan la escritura, escriben poco y como lo escuchan, eso sumado a que no tienen libros o materiales dónde leer configura una situación de desánimo, es quizá por ello que al plantearles el objetivo de documentar narraciones para ser transcritas con ayuda del maestro del taller, para luego ser usadas en actividades que contribuyan a acercar a sus hijos a actividades de escritura accedieron sin problema alguno.

Reconocieron también que escribir su lengua es algo que no utilizarán mucho en la ciudad, pero que les servirá de mucho en las ocasiones que visiten el pueblo de origen familiar. Por su parte el maestro es consciente de que en el contexto urbano la habilidad oral es activa y se reproduce, no así la habilidad escrita, pues se sujeta a la disposición de soportes escritos como: anuncios, revistas, volantes, lo cual no sucede en un municipio permeado por la lengua dominante en México: el español. El uso real de esta habilidad se limita al salón de clases y el resto de los espacios escolares, basado en ello sostiene que sólo un espacio como el pueblo de origen crea la necesidad de acercarse y dominar esta habilidad, coincidiendo con lo aseverado por los familiares: ‘es útil sólo si visitan o regresan al pueblo’. Sin embargo, para el maestro esa noción es suficiente para querer incentivar su uso en el aula:

Sí me interesa que se refuerce la escritura. A final de cuentas eso es lo que ocupamos para conservarla. He visto que en otras culturas ha habido muchas lecturas, muchos textos, hay mucho material mientras que en el purépecha hace falta (Francisco Morales, docente purépecha de Nenemi, comunicación interpersonal, 13-06-2017).

#### **4.7.4. Realidad observada**

De acuerdo al enfoque de la etnografía ecológica de Ogbu utilizada en este trabajo, que considera para espacios educativos receptores de población configurada como minoritaria, una observación integral para entender las necesidades reales, se delimitaron, como se ve en la tabla 22, espacios en tres dimensiones: educativas, familiares y sociales, y de cada espacio, el territorio concreto de desenvolvimiento cotidiano de los niños, en estos espacios se pudo observar el uso que los niños le dan a la lengua indígena, la función, es decir, para qué situaciones la utilizan, o les es posible utilizarla, y su actitud al respecto, todo considerando dos habilidades principalmente: la oral y la escrita, en esta observación la interacción se complementó con familiares, amigos, vecinos y maestros.

|  | <b>Espacios urbanos de interacción</b> | <b>Territorios de reproducción cultural</b> | <b>Fuerzas de interacción</b>               |
|--|--|---|---|
| Alumnos y alumnas purépechas y sus familias    | Espacio educativo formal               | Escuela                                     | Fuerzas políticas<br><br>Elementos de poder |
|  |  | Taller L y C                                |   |
|  | Espacio de interacción familiar        | Colonia de residencia                       |   |
|  |  | Casa familiar                               |   |
|  | Espacios de interacción social         | Espacios públicos de interacción laboral    |   |
| Espacios públicos de recreación y cotidianidad |  |   |   |

**Tabla 22. Espacios de uso de la lengua purépecha.** Elaboración propia

Se pudo corroborar que los contextos como el espacio familiar contribuyen al uso cotidiano de la lengua indígena como algo natural. Es en realidad en el espacio escolar donde se les cuestionan premisas como ¿por qué usarla o no?, ¿qué te hace usarla o no? El espacio académico les construye una suerte de consciencia identitaria, es decir, se saben hablantes de una lengua que solo ellos y sus familias hablan en un municipio de más de un millón de personas, pero eso les resulta natural, pues la mayoría de ellos han viajado por temporadas diversos estados del país para vender sus productos y en todos esos lugares se enfrentan a la misma situación: ser hablantes de una lengua minoritaria y casi desconocida por la población, por lo que han naturalizado la situación, no es bueno ni malo. La escuela juega el papel reproductor de una consciencia de identidad étnica y la importancia de sumar habilidades como la lectura y escritura, además de mostrarles otra realidad: no hay insumos que les ayuden a esos cometidos, es decir, la consciencia del poco apoyo que reciben las lenguas indígenas para ser usadas y útiles más allá de los pueblos de origen. Aún así muestran ánimo ante la idea de conocer y practicar la escritura purépecha, una cosa es cierta: cuando se les mostraron textos literarios escritos en purépecha les sorprendió saber que si hay escritores que escriben en su lengua.

## **5. UNA PROPUESTA DE ACERCAMIENTO A LA CULTURA ESCRITA.**

Como se pudo revisar a lo largo de los cuatro capítulos la unidad de estudio de este trabajo, alumnos purépechas del TLCP de una escuela intercultural urbana, hijos de familias de origen migrantes, y su uso y actitud de la lengua indígena, está atravesado por el contexto cotidiano. Al configurarse como un grupo minoritario y diferenciado, sus relaciones-tensiones a partir de su interacción con la ciudad, el contacto con el pueblo de origen y el uso de elementos de su base cultural configura y permea su aprovechamiento escolar. El interés de este trabajo de centró en acercarse a la relación que se tiene con la lengua purépecha para así determinar cómo poder incidir y colaborar en uno de los objetivos, no sólo de la escuela o del TLCP, sino de los propios familiares de las niñas y los niños: acercarse a la cultura escrita, es decir, escribir la lengua purépecha, quizá no como una herramienta de primera mano en la ciudad, pero sí como una estrategia para valorar la lengua y el origen familiar.

Como se mencionó el capítulo 1, a partir de la propuesta de Lerner, se entiende para efectos de este trabajo que: “Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos” (Lerner, 2001, p. 25). En el contexto encontrado, no se puede considerar un proceso de alfabetización inicial de la lengua indígena pues los alumnos tienen nociones de escritura de la misma, en cambio fue evidente la falta de contacto con insumos y/o materiales donde se visibilice y active la necesidad de practicar esas habilidades con el fin de desarrollarlas.

Para poder desmenuzar la reflexión y soportar una propuesta acorde a las necesidades reales del TLCP, se echa mano de tres postulados que Lerner (2001) propone para atender una situación educativa: lo real, lo posible y lo necesario.

### **5.1. Lo necesario, lo real y lo posible en el Taller de Lengua y Cultura Purépecha**

#### Lo necesario

Afirma Lerner, refiriéndose a esta apropiación de la cultura escrita, que lo necesario es: “hacer de la escuela una comunidad de escritores que producen sus propios textos para dar a conocer sus ideas [...] hacer de la escuela un ámbito donde lectura y escritura sean prácticas vivas y vitales, donde leer y escribir sean instrumentos poderosos que permitan repensar el mundo y reorganizar el propio pensamiento” (2001, p.26).

Trasladando esa postura al contexto del TLCP de la escuela, y partiendo de: a) los acercamientos realizados al contexto de los alumnos; b) los insumos disponibles de planificación de enseñanza-aprendizaje y administración de la escuela y c) los intereses de alumnos, familiares y maestros, se puede concluir que lo necesario es aterrizar los objetivos de posicionar el uso de la lengua indígena, a través de las habilidades orales y escritas, como uso cotidiano, al menos en espacios familiares y escolares. La habilidad oral se incentiva, por lo tanto la necesidad se centra en diseñar una propuesta con objetivos de aprendizajes específicos, insumos adecuados y productos alcanzables para ir conformando un acercamiento a la cultura escrita purépecha.

### Lo real

Respecto a lo real, Lerner asevera: “Llevar a la práctica lo necesario es una tarea difícil. Conocer las dificultades y comprender en qué medida se derivan (o no) de necesidades legítimas de la institución escolar constituyen pasos indispensables para construir alternativas que permitan superarlas” (2001, p. 27).

En este caso lo real, ante su necesidad de acercamiento a la cultura escrita, se puede dividir en tres líneas: a) un desconocimiento desde las autoridades educativas estatales sobre las necesidades del enfoque educativo de la escuela, y por lo tanto nulo o escaso apoyo en varios sentidos; b) escaso o nulo apoyo en capacitaciones docentes y materiales de apoyo para el desarrollo de las clases y ausencia de insumos escritos en las variantes de las lenguas habladas en la escuela y c) la inactiva necesidad y uso de la habilidad escrita de la lengua indígena en el espacio urbano, y como se mencionará un poco más adelante, el maestro del TLCP es determinante: sólo si los alumnos vuelven o están contacto con el pueblo, es útil que aprendan a escribir la lengua, de no ser así no tiene caso, el purépecha no es útil en la ciudad.

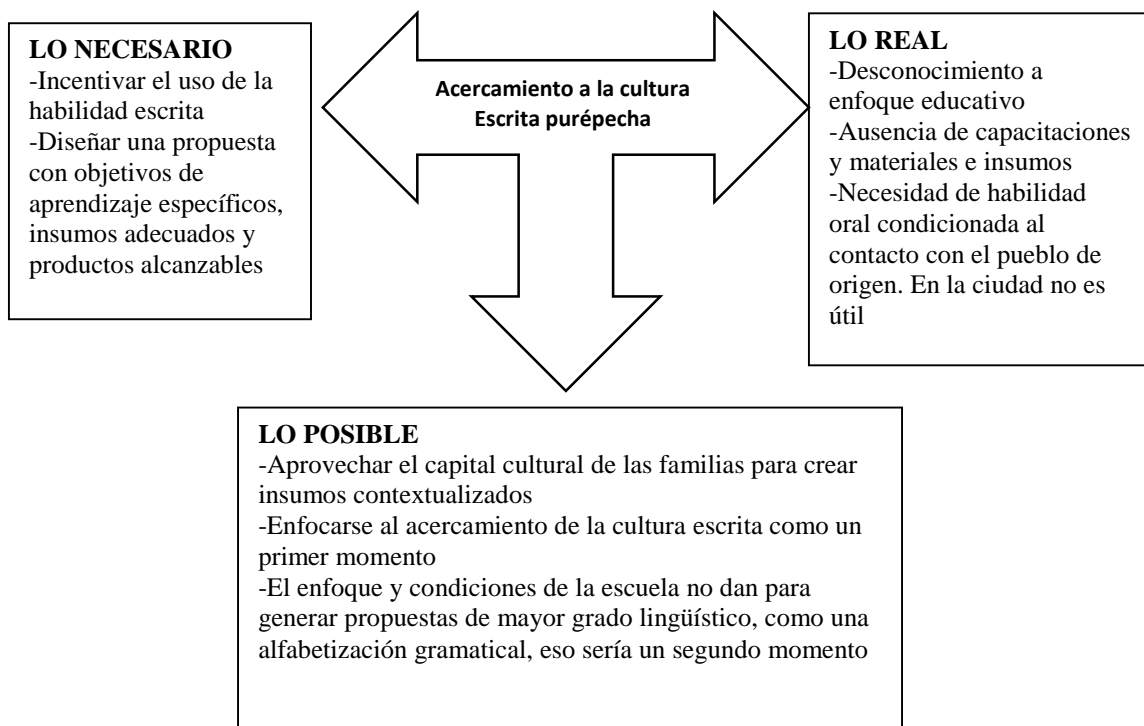
### Lo posible

Respecto a lo posible: “Hacer el esfuerzo de conciliar las necesidades inherentes a la institución escolar con el propósito educativo, lo posible es generar condiciones didácticas que permitan poner en escena una versión escolar de la lectura y la escritura más próxima a la versión social (no escolar) de estas prácticas” (Lerner, 2001, p. 32).

En ese sentido, lo posible es aprovechar el capital cultural de los propios alumnos y los familiares para generar insumos contextualizados y con carga significativa para no

depender del acceso de insumos de otras instituciones los cuales probablemente nunca llegarán o de hacerlo serán en una variante lingüística que no corresponde a la hablada entre los alumnos.

Sistematizando esta estructura, como vemos en el diagrama 4, encontramos una delimitación hacia dónde apunta esta propuesta



**Diagrama 4. Lo necesario, lo real y lo posible en Nenemi.** Elaboración propia a partir de propuesta de Lerner (2001).

Como se puede apreciar en el diagrama 4 hay dos situaciones específicas de acuerdo a las necesidades del TLCP. El incentivar el uso de la habilidad escrita es pertinente sólo por las visitas al pueblo de origen. Tanto familiares, maestros y los propios alumnos reconocen que de estar de manera permanente en la ciudad escribir la lengua indígena no es retributable, en lo inmediato, bajo ninguna circunstancia:

Muchos de los papás tienen la idea de regresar al pueblo y sí va a servir bastante que escriban la lengua. En caso de que los niños dijeran ‘yo ya no quiero regresar, ya me acostumbre a esta vida, quiero vivir aquí’, no valdría tanto la pena porque no la utilizarían [la lengua indígena escrita], pero si regresan sí es necesario que lo tengan presente, porque llegando es lo primero que se topan [...] si no hacemos nada aquí y



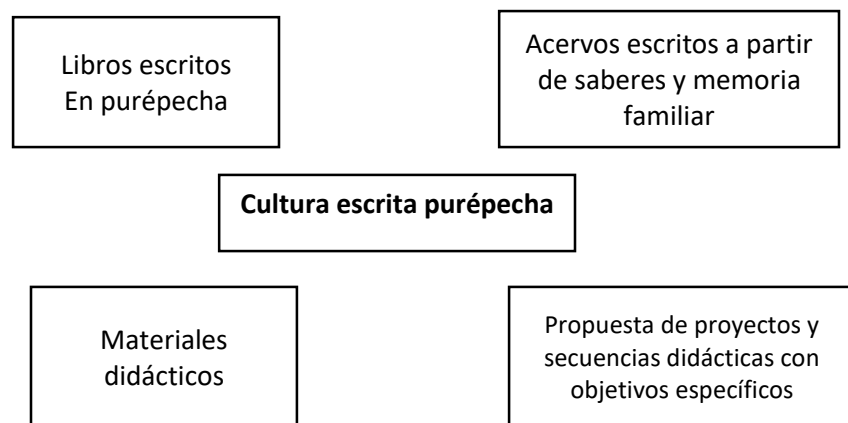
dejamos que los niños solo usen el español, si eres purépecha y no la hablas, llegas a tu pueblo y te discriminan porque ya te ven como otra persona, es mejor sí también la escribes (Francisco Morales, docente purépecha de Nenemi, comunicación interpersonal, 13-06-2017).

Finalmente reconoce que la escritura es una forma de permanencia de la lengua, pero su argumento se basa en hechos prácticos.

Sumado a ello está la situación real de la escuela, asentada en el capítulo 3, no cuentan con material suficiente, capacitaciones pedagógicas y los propios recursos para incentivar el uso de la lengua indígena. Proponer un objetivo de dominio gramatical o dominio de código alfabético de la escritura purépecha requeriría material contextualizado, didactizado y gradado por niveles, y además diseñado para un enfoque de adquisición de lengua indígena como segunda lengua, resultado de un diagnóstico exhaustivo del nivel de habilidades básicas del purépecha y del español, para determinar cómo apoyarse de las habilidades dominadas en la L1 para desarrollar la L2, empresa que requiere una propuesta proyectada a varios años.

La otra realidad es la rotación constante de docentes. Se requieren maestros que además de ser hablantes de lenguas indígenas conozcan los enfoques de pedagogía intercultural, que hablen las variantes de la población estudiantil y además decidan trasladarse a León a vivir. Estos factores hacen que quienes aceptan no permanezcan más de uno o dos ciclos escolares, por lo que se si alguno ha iniciado un proyecto de largo alcance, una vez que se va, no se le da el seguimiento adecuado, el propio maestro que apoyó este trabajo y su proceso tiene planeado permanecer un ciclo escolar más y regresar a Michoacán, por lo que comentó en una revisión de avances: “Si me voy les dejamos esta propuesta para que lo trabaje el maestro que llegue”.

Por esas condiciones y la propia configuración del plan escolar de incentivar la identidad étnica y no propiamente comprometerse al dominio lingüístico de las habilidades de las lenguas indígenas, lo pertinente es propiciar un ambiente de acercamiento a la escritura de la lengua purépecha: dotarlos de libros, un acervo propio generado con la colaboración de las familias, materiales didácticos creados en sus propias variantes y una propuesta de secuencias didácticas para aprovechar lo que ya se tiene: asignaturas de enfoque intercultural, capital cultural de las familias de los alumnos y un sistema de trabajo de proyectos, pero sistematizarlo para perseguir objetivos concretos (diagrama 5).



**Diagrama 5. Propuesta de ambiente de acercamiento a cultura escrita purépecha.** Elaboración propia.

Como bien afirma el maestro del TLCP: “Más que aprender desde la lingüística está la parte de valorar la lengua, Más que preocupación [de escribir correctamente] es darle el valor, pero sí está de por medio esa otra parte pues los más pequeños ya desconocen muchas palabras”. La escritura es el pretexto para acentuar el valor hacia la lengua purépecha.

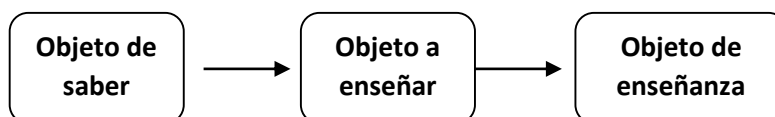
## **5.2. Transposición didáctica: objeto de conocimiento - objeto de estudio - objeto de enseñanza**

En el acercamiento a la cultura escrita el binomio de enseñanza aprendizaje no debe centrarse en sujetos que dominen y descifren un código de escritura, sino en sujetos funcionales que desarrollen esa habilidad desde la cotidianidad: “lograr que los alumnos lleguen a ser productores de la lengua escrita conscientes de la pertinencia de emitir cierto tipo de mensaje en el marco de determinado tipo de situación social, en vez de entrenarse únicamente como ‘copistas’ que reproducen” (Lerner, 2001, p. 40). Para lograrlo, el desafío es acercar a los niños a escritos que circulen en la sociedad de manera cotidiana, o que surjan de ésta.

En ese sentido, Lerner retoma de Chavellard (1985) la noción de ‘transposición didáctica’. En esta se afirma que un saber adquiere sentidos diferentes en las instituciones que lo enseñan, no es lo mismo aprender algo en la institución escuela o en la institución familia, es decir la que lo enseña y la que lo reproduce. Partiendo de ello, la escuela tiene la finalidad de comunicar el conocimiento elaborado por la sociedad, en ese momento el objeto de conocimiento se convierte en objeto de enseñanza, al hacerlo se modifica, se fragmenta,

se privilegia y seleccionan ciertos aspectos, acciones y se organiza para transmitirlo. Al respecto de la transposición didáctica se afirma:

Un contenido del saber sabio que haya sido designado como saber a enseñar sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza. El ‘trabajo’ que un objeto de saber a enseñar hace para transformarlo en un objeto de enseñanza se llama transposición didáctica” (Chevallard, 1985, p. 39, tomado de Gómez, 2005).



**Diagrama 6. Transposición didáctica.** Elaboración propia

Es así que los enfoques de alfabetización basados en la transmisión de la gramática enseñan el conocimiento de la escritura por: fonema / sílaba / palabra / oración / párrafo. Es un acercamiento a la escritura desde un enfoque fragmentado, mecánico, los alumnos aprenden literalmente un texto antes que apropiarse de él, la escritura y la lectura en la práctica se vuelven fragmentarias, de tal manera que pierden su identidad. En conjunto, como objeto de enseñanza adquiere características particulares diferentes del objeto original y como tal, el sistema educativo, los enfoques y los programas de estudio le dan un tratamiento en el que importa más la adquisición y dominio de un código de transcripción, y no la consciencia y reflexión sobre un sistema de comunicación escrito. Sin embargo la transposición didáctica es inevitable:

La intención de enseñanza hace que el objeto no pueda aparecer exactamente de la misma forma ni sea utilizado de la misma manera que cuando esta intención no existe, porque las instituciones que se plantean deben tener en cuenta los conocimientos previos de los niños que se están apropiando del objeto en cuestión (Lerner, 2001, p. 52).

Al considerar la transposición didáctica como una secuencia necesaria, un contra peso es trabajar con la memoria oral de las familias y los propios alumnos por ser un insumo real, contextualizado y aun cuando se fragmente, provee un acercamiento real al uso de la escritura.

### **5.3. Memoria oral: objeto de saber trasladado al aula**

Una de las iniciativas de este trabajo fue la documentación de narraciones orales tanto de los alumnos como de sus familiares por tres motivos concretos: es un ejercicio realizado con anterioridad en el aula, pero sin documentación ni un seguimiento adecuado; es un reproductor natural de identidad étnica, parte importante de los objetivos de la institución y finalmente son insumos a partir de los cuales se pueden generar soportes escritos para trabajar en el aula, pero además cumple con un criterio clave: la documentación de la oralidad, a manera de narraciones cotidianas, es parte del uso funcional de la lengua indígena, no son creaciones desfasadas de la realidad y aportarían a los procesos que se generan en el aula, como bien lo señala Baker (1993): “Las identidades de los estudiantes se afirman y se promueve el rendimiento académico cuando los maestros y profesores expresan su respeto por el idioma y los saberes culturales que los alumnos llevan a la clase” (p. 50).

En este contexto educativo es importante considerar los elementos culturales que sustentan la identidad étnica de las familias migrantes, por tres razones fundamentales: 1) Es un propio objetivo del proyecto escolar; 2) En las familias, la oralidad en la lengua indígena es una dinámica de apropiación territorial y 3) Es algo familiar para los alumnos, que puede derivarse en soportes escritos. Finalmente al incentivarse el uso de la oralidad, se refuerza la identidad étnica en los estudiantes: “Es un factor importante en la construcción de las respuestas adaptativas, pues brinda un sentido al deseo de cohesión de quienes han decidido emigrar, semejante a la identidad forjada por la primera generación, y quienes incluso aprendieron la lengua y la cultura de la sociedad dominante (Rebolledo, 2007, p. 21).

Los objetivos de la documentación se centraron en experiencias significativas, tanto de familiares como de alumnos, es así que se le ha denominado memoria oral. No es un objetivo de este trabajo la delimitación sobre el tipo de insumos, es decir, no se entró en la discusión de si por la configuración de su discurso se les puede considerar narraciones, o qué es una narración, tampoco se problematizará el concepto de oralidad / tradición oral como tal, se apela sólo a la memoria enunciada oralmente contenedora de herencias históricas, pero también de sus historias contemporáneas que finalmente son parte de la identidad étnica en el espacio urbano, como se señaló en el capítulo 1, y que retomamos: “se podría rastrear en su propia historia lo que va dejando y lo que va incorporando a lo largo del tiempo [...] cada versión es la tradición oral de un momento, de un tiempo en la historia” (Espino, 2010, p.

97). Por lo tanto, desde esta postura, la memoria colectiva de un grupo de personas, aún en situación de desplazamiento geográfico o migración, cuando relatan su situación actual están reconfigurando una suerte de tradición oral incorporando elementos de su realidad actual. Para este tipo de estudiantes no es suficiente la tradición oral del pueblo de origen, la dinámica urbana ha llevado su mente un paso adelante, requieren historias del mundo que los rodea, también es parte de su identidad étnica.

#### 5.4. Corpus de memoria oral documentada

Durante dos lapsos de un mes cada uno se hizo la documentación de las narraciones. Con los familiares se realizaron citas ajustadas a su disponibilidad, la metodología fue explicarles el objetivo de incentivar la escritura de la lengua purépecha y la falta de insumos para hacerlo, preguntarles si podrían colaborar con una narración, de aceptar se les daban tres opciones de temáticas: alguna historia de su pueblo de origen que supieran, alguna experiencia al vivir en la ciudad, alguna actividad cotidiana, o algún elemento cultural como una receta de cocina, una danza, una fiesta.

Con los alumnos se trabajó durante el horario escolar, la metodología fue la misma: explicarles la necesidad de tener material a partir de sus propias historias para trabajar en el TLCP, una vez que aceptaban se hizo un primer ejercicio: mostrarles una serie de imágenes con una historia visual, una vez que la revisaban se les pidió que narraran esa historia en español, después la contaban en purépecha, una vez realizados los dos ejercicios se les dieron tres temas: alguna historia del pueblo que supieran o recordaran, alguna anécdota de su vida cotidiana, describir alguna de sus actividades: cómo es un día de clases, un día de trabajo, etc. Y algunos de sus gustos: música, cine, viajar, etc. Cabe señalar que a todos les entusiasmó la idea y aportaron varias narraciones.

Se obtuvo el siguiente corpus:

| <b>Categoría</b>                     | <b>narraciones</b> | <b>Algunos títulos</b>  |
|--------------------------------------|--------------------|---|
| actividades / anécdotas en la ciudad | 5                  | PAPAXI XICUINI ANCHIKURHITA /Trabajar como pelador de papas<br><br>TATA KUERAJPIRI K'UINCHIKUA JUCHITI IRETA ICHANI / la fiesta de semana santa en mi pueblo de Ichán Michoacán |
| anécdota- recuerdo/ pueblo           | 4                  |   |
| relato tradicional del pueblo        | 2                  |   |
| relato migración                     | 2                  |   |
| relato de contraste                  | 2                  |   |

**Tabla 23. Corpus de narraciones orales documentadas.** Elaboración propia

|                                   |           |   |
|-----------------------------------|-----------|---|
| elementos culturales del pueblo   | 1         |   |
| gustos personales                 | 2         | ENKANI TSITIJKA JUCHIITI IRETERI KA INI                             |
| relato infantil                   | 2         | K'ERI IRETERI ENKA ARHIKUARKA LEÓN /                                |
| <b>TOTAL DE NARRACIONES</b>       | <b>20</b> | lo que me gusta y no me gusta de mi pueblo y de esta ciudad de león |
| <b>padres / madres de familia</b> | <b>9</b>  | NENA ENKANI JANOPKA IXU K'ERI                                       |
| <b>alumnos</b>                    | <b>7</b>  | IRETARHU LEÓN /Mi llegada a esta ciudad de león                     |
| <b>personas participantes</b>     | <b>16</b> |   |

En la tabla 23, se muestran algunas de las narraciones obtenidas. Las versiones pasaron por un proceso de transcripción y traducción en dos etapas: literal y versión libre. El maestro del TLCP fue el responsable de este proceso, al realizar las transcripciones en purépecha se tomó la licencia de hacer modificaciones que consideró pertinentes para que la lectura de las mismas tuviera consistencia, de igual manera en las traducción libre realizó versiones que tuvieran coherencia en su discurso, considerando que serán leídas por los alumnos y se usarán para distintos ejercicios.

De cada narración se tiene: un archivo de audio en purépecha, una transcripción en purépecha, una traducción literal y una traducción libreen español. Se entiende que estas distintas versiones fueron generadas como un acuerdo con el maestro, y pensando en distintas posibilidades en que puedan aprovecharse para el aula los materiales. No quiere decir que necesariamente se echará mano de todas ellas para la propuesta, son el insumo para la propuesta u alguna otra actividad que el maestro considere.

### 5.5. Literatura purépecha

Además del acervo de oralidad configurado a partir de la colaboración de familiares y alumnos, desde un principio se consideró hacer una selección de literatura escrita en purépecha para robustecer el acceso a insumos escritos en lengua indígena. Actualmente es visible un movimiento de escritores indígenas quienes, a la par de visibilizar la diversidad lingüística desde sus obras literarias, reconocen una responsabilidad en la tarea de lograr que más población indígena lea y escriba su lengua. Se puede hablar de tres generaciones, a la primera le tocó abrir camino, se conforma de maestros rurales y promotores culturales; la segunda, en la cual la mayoría de sus representantes fueron alumnos de la primera, y abrieron

paso a una tercera que tiene a su alcance redes sociales virtuales y otros medios para la difusión no de sus obras, de su lengua y los elementos culturales de sus pueblos de origen. De acuerdo a Lepe (2010) son tres las tensiones que se pueden identificar en la producción literaria indígena: oralidad-escritura, ficción-no ficción y translación- traducción cultural<sup>24</sup>, a cuya hipótesis se podría agregar la tensión aula-comunidad. Al respecto de las tensiones, estas trastocan inevitablemente los procesos de alfabetización entre hablantes de lenguas indígenas: “los escritores indígenas aspiran a ser leídos por un público cada vez más extenso y, por otro, son conscientes de la inaccesibilidad de sus textos para algunos de sus amigos y vecinos no alfabetizados en las comunidades indígenas (Lepe, 2010, p. 77).

La tensión aula-comunidad, sugerida en este trabajo, es algo que los propios escritores mencionan en entrevistas: ¿para quienes escriben los autores indígenas?, ¿para un público que sólo lee las versiones en español?, ¿por qué escribir en lenguas indígenas si no toda la gente que las habla tiene habilidades de lecto-escritura?:“¿Quién puede comprar un libro escrito sólo en zapoteco, si casi nadie sabe leer el zapoteco? Entonces, el gran problema de la literatura indígena es que surge paradójicamente en una sociedad analfabeta de su propia lengua” (Castellanos, 2007, p.44). Escritores de la tercera generación reconocen un vínculo innegable con el sistema educativo y una deuda con él mismo.

Partiendo de esa inquietud de los propios escritores de colaborar con el sistema educativo para contribuir en tareas de alfabetización se realizó una búsqueda de material literario publicado en purépecha, el criterio para la selección es que estuviera escrito en la variante del pueblo de origen que requiere el TLCP, como se puede ver en la tabla 24, el material potencialmente aprovechable para el TLCP son 11 textos.

| <b>Formato / género de textos</b> | <b>Encontrados</b>              |
|-----------------------------------|---------------------------------|
| Digitales                         | 7                               |
| Impresos                          | 48                              |
| Narrativa                         | 34                              |
| Poesía                            | 21                              |
| <b>región / variante de TLCP</b>  | <b>7 poemas / 4 narraciones</b> |

**Tabla 24. Literatura purépecha en la variante de Ichán, Mich.** Elaboración propia.

<sup>24</sup> Para profundizar en el tema se puede consultar Lepe, L. (2010). *Literatura indígena. Lluvia y viento, puentes de sonidos. Literatura indígena y crítica literaria* México: UANL.

## **5.6. Propuesta basada en trabajo por proyectos**

Hablar de cultura escrita en el aula es posibilitar la escolarización de las prácticas sociales de la lectura y escritura. A nivel curricular se debe explicitar en los aspectos implícitos de las prácticas, no solo saberes lingüísticos sino también los quehaceres del alumno: hacer deducciones, comparar, discutir, contrastar lo que lee, lo que escribe. Además, articular propósitos didácticos con propósitos comunicativos con un sentido actual para el alumno y con una correspondencia a la cotidianidad de lectura y escritura fuera del aula (Lerner, 2001).

La propuesta de trabajo por proyectos no desenchaja del todo con el modelo actual del TLCP pues trabajan por proyectos bimestrales, de lo cual se habló en el capítulo 3, además tienen definidas sus temáticas a abordar, es decir, sólo hace falta generar objetivos en términos lingüísticos para cada sesión, acercar y/o generar insumos escritos con variedad de prototipos y discursos, y las secuencias didácticas para hacer una articulación de estos elementos y así generar el acercamiento a la cultura escrita. Del trabajo por proyectos en la enseñanza de la lengua se puede afirmar:

Se formulan como una propuesta de producción global (oral o escrita) que tiene una intención comunicativa, por lo cual habrá que tener en cuenta y formular los parámetros de la situación discursiva en que se inserta, y, al mismo tiempo, se formula como una propuesta de aprendizaje con unos objetivos específicos que tienen que ser explícitos y que pueden ser los criterios de producción y de evaluación de los textos que se escriben. (Camps, 1996, p. 48)

Sistematizar y dotar de insumos un trabajo que ya realiza la institución es una opción real, con productos alcanzables a la cual los maestros ya están habituados:

El trabajo por proyectos permite, en efecto, que los integrantes de clase orienten sus acciones hacia el cumplimiento de una finalidad compartida. Favorece el desarrollo de estrategias de autocontrol y abre las puertas a una nueva relación entre el tiempo y el saber, favorece la autonomía de los alumnos” (Lerner, 2001, p.34).

## **5.7. Propuesta sugerida**

Consiste en trabajo por proyectos, considerando los acervos de documentación oral y literatura purépecha recabados y posibles insumos derivados de varias actividades de las asignaturas de enfoque intercultural y retomando, de ser posible, las temáticas que los TLC



ya tienen programadas, cruzado con los intereses principales del maestro para el TLCP como se aprecia en la tabla 25.

El desarrollo de proyectos es diverso y debe adaptarse a las necesidades de la escuela, objetivo del periodo y sesión: “Hay elementos comunes que hay que tener en cuenta en cualquier proyecto de trabajo de producción textual, si se quieren cumplir los objetivos de hacer algo y al mismo tiempo aprender algo sobre la lengua y su uso” (Camps, 1996, p. 50). La autora propone una base para establecer proyectos, detallado en la imagen 31, en los cuales se aprende algo de la misma y además se usa, es decir: como medio de instrucción y objeto de estudio.

| PROPUESTA             | Insumos propios  | Insumos posibles  | Literatura purépecha                                       | Objetivos a alcanzar  | Productos alcanzables   |
|-----------------------|--|---|--|---|---|
| Trabajo por proyectos | Narraciones orales en formatos: audio, transcripción purépecha / español | <u>Actividades de asignaturas:</u><br>-Farmacia viva<br>-Panadería<br>-Huerto tradicional<br>-Taller de música<br><u>Actividades académicas:</u><br>-Asamblea estudiantil<br>-Día Internacional de la Lengua Materna<br>-Día de muertos<br>-Año nuevo purépecha | -Poemas<br>-Cuentos<br><br>Escritos en español y purépecha | Uso de vocabulario por campo semántico<br><br>Conocimiento De escritura cotidiana<br><br>Relación soporte escrito con fonética.<br><br>Redacción en distintos niveles: palabras, oraciones simples, párrafos pequeños | Listados de vocabulario<br><br>Identificación de conjugación verbal básica.<br><br>Oraciones simples<br><br>Redacción de prototipos de instrucción:<br>-Recetas de cocina<br><br>-Recetas de herbolaria<br><br>-Creación de historias de vida |

Tabla 25. Sistematización de propuesta de apoyo al TLCP. Elaboración propia

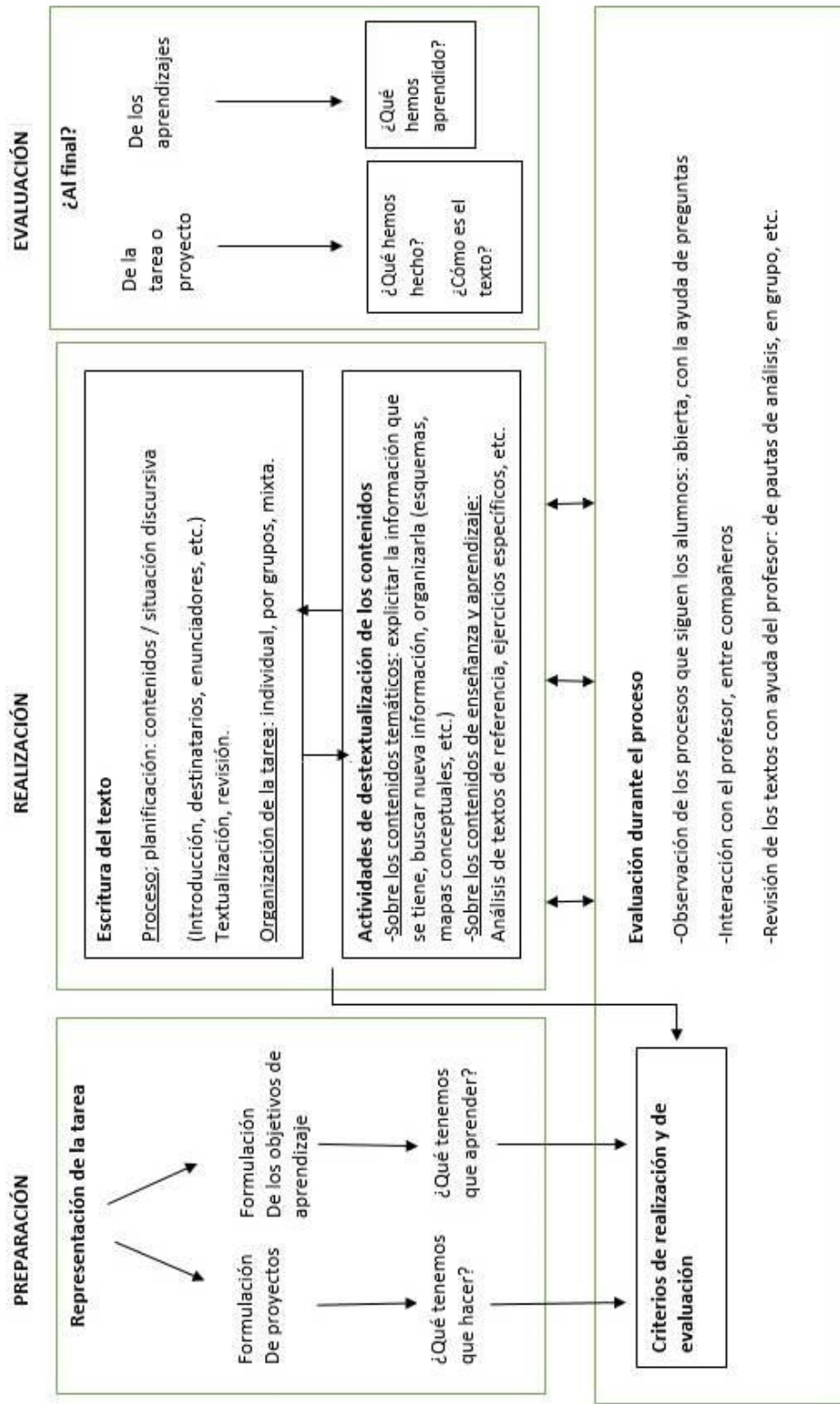


Diagrama 7. Elementos de un proyecto de acercamiento a la producción escrita.  
Reelaboración propia, a partir de Camps (1996, p.51)

**Tabla 26. Ejemplo de formato para secuencias didácticas**

|                               |                         |                            |                           |
|-------------------------------|-------------------------|----------------------------|---------------------------|
| <b>Asignatura:</b>            |                         | <b>Periodos</b>            |                           |
| <b>Tema:</b>                  |                         |                            |                           |
| <b>Sesión</b>                 |                         | <b>Sesiones del tema</b>   |                           |
| <b>Fecha:</b>                 |                         | <b>Responsable</b>         |                           |
| <b>PREPARACIÓN</b>            |                         |                            |                           |
| PROYECTO:                     | OBJETIVOS DEL PROYECTO: | QUÉ SE TIENE QUE HACER     | QUÉ SE TIENE QUE APRENDER |
| <b>REALIZACIÓN</b>            |                         |                            |                           |
| ESCRITURA / LECTURA DEL TEXTO |                         | ACTIVIDADES                |                           |
| ESCRITURA / LECTURA DEL TEXTO |                         | ACTIVIDADES                |                           |
| <b>EVALUACIÓN</b>             |                         |                            |                           |
| EVALUACIÓN DE PROCESO         |                         | EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES |                           |

**Tabla 27. Ejemplo secuencia 1. Vocabulario nuevo o en desuso.**

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| <b>Asignatura:</b>   |  | <b>Periodos</b>  |   |
| <b>Tema:</b>   | Vocabulario  |  |   |
| <b>Sesión</b>  | 1  | <b>Sesiones del tema</b>   | 1   |
| <b>Fecha:</b>  |  | <b>Responsable</b>   |   |
| <b>PREPARACIÓN</b>   |  |  |   |
| <b>PROYECTO:</b><br>Vocabulario nuevo o en desuso  | <b>OBJETIVOS DEL PROYECTO:</b><br>Acercarse a palabras o expresiones que no sean cotidianas en el discurso de los alumnos, | <b>QUÉ SE TIENE QUE HACER</b><br>Escuchar audios de narraciones purépechas   | <b>QUÉ SE TIENE QUE APRENDER</b><br>Conceptos no conocidos o poco usados por los jóvenes. |
|  |  | <b>SABERES / APRENDIZAJE RELACIONADO</b><br>Memoria oral de las familias<br>Discurso oral cotidiano<br>Escritura purépecha   |   |
| <b>REALIZACIÓN</b>   |  |  |   |
| <b>CONTENIDO DE ESCRITURA</b><br>-Narración purépecha en audio<br>-Formato transcrito en purépecha del audio   |  | <b>ACTIVIDADES</b><br>Por parejas.<br>-Se escucha la narración 2 veces.<br>-En la segunda se pide que identifiquen palabras o frases que no usan normalmente<br>-Hacer una lista y escribirlas como crean que se hace<br>-Maestro anota la escritura correcta para que todos vean cómo se escribió<br>-Dar lectura al formato escrito de la narración para fijar la escritura de la habilidad oral.<br>-DIALOGAR: ¿escuchan esas frases o palabras en casa o con otros familiares? ¿Por qué no las usan ellos? |   |
| <b>PARA LOS MAYORES CON MÁS HABILIDAD DE ESCRITURA</b>   |  | <b>ACTIVIDADES</b><br>-En el formato escrito identificar oraciones cortas a partir de su conocimiento de la estructura gramatical del español: SVP.  |   |
| <b>EVALUACIÓN</b>  |  |  |   |
| <b>EVALUACIÓN DE PROCESO</b><br>Observar:<br>Si todos mostraron interés al audio, si el contenido les interesó, si les animó a querer escuchar más narraciones o ver otras narraciones escritas. |  | <b>EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES</b><br>Listados de palabras anotadas<br>Oraciones identificadas<br>Si en el diálogo lo relacionaron con el habla cotidiana.  |   |

**Tabla 28. Ejemplo secuencia 2. Protocolo para hacer documentaciones lingüísticas**

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <b>Asignatura:</b>   |  | <b>Periodos</b>   |  |
| <b>Tema:</b>   | Documenta una actividad cotidiana de tu escuela o familia  |   |  |
| <b>Sesión</b>  | 1  | <b>Sesiones del tema</b>  | Hasta 4  |
| <b>Fecha:</b>  |  | <b>Responsable</b>  |  |
| <b>PREPARACIÓN</b>   |  |   |  |
| <b>PROYECTO:</b><br>Documentar una actividad escolar o actividad familiar  | <b>OBJETIVOS DEL PROYECTO:</b><br>Reconocer historias en actividades cotidianas y ejercitar la escritura del purépecha | <b>QUÉ SE TIENE QUE HACER</b><br>-Escuchar audios de narraciones purépechas<br>-Documentar una narración<br>-Transcribir esa narración  | <b>QUÉ SE TIENE QUE APRENDER</b><br>Documentación de manera básica<br>-Escribir en purépecha |
| <b>SABERES / APRENDIZAJE RELACIONADO</b><br>-Escritura purépecha<br>-Saberes en el ámbito cotidiano escolar y familiar.  |  |   |  |
| <b>REALIZACIÓN</b>   |  |   |  |
| <b>CONTENIDO DE ESCRITURA</b><br><br>t-Narración purépecha en audio<br><br>-Transcripción propia luego del ejercicio.<br><br><u>-Para la documentación a transcribir elegir una sesión donde la instrucción o diálogo sea en purépecha de las siguientes actividades / asignaturas:</u><br>-Farmacia viva<br>-Panadería<br>-Huerto tradicional<br>-Taller de música<br>-Asamblea estudiantil<br>-Día Internacional de la Lengua Materna<br>-Día de muertos<br>-Año nuevo purépecha |  | <b>ACTIVIDADES</b><br>Equipos de cuatro personas<br><br><b>SESIÓN 1</b><br>1<br>-Escuchar una narración que les llame la atención por el título.<br>-Dar instrucción de como grabar utilizando su dispositivo móvil, (todos tienen en esa escuela, de no ser así, adquirir dos grabadoras básicas)<br>2<br>-Una vez elegida la actividad documentar la actividad que puede ser en formato de instructivo: cómo sembrar o cuidar un cultivo, una receta de elaborar pan, un producto medicinal, la historia de una pieza musical; formato de reporte-informe: asamblea estudiantil; o formato de narración: una tradición, un poema, una reflexión.<br><b>SESIÓN 2</b><br>1 Escuchar las grabaciones documentadas por todos los equipos<br>2 Dialogar sobre la experiencia del documentar y el tema documentado<br><br><b>SESION 3</b><br>1 Realizar las transcripciones en purépecha por equipo, turnarse para que todo el equipo escriba una parte.<br>2 Cada uno debe copiar el texto completo para que todos tengan el escrito.<br><b>SESION 4</b><br>1 Intercambiar el trabajo con otro equipo<br>2 Leer la transcripción del otro equipo<br>3 Comentar sobre la escritura ¿qué les costó más trabajo, si dudaron mucho sobre cómo escribir una palabra, si se les dificultó leerlo, qué opinan del tema documentado?<br><b>Se pueden reunir cada uno de los textos escritos y darle formato de revista para compartirlos en otros grupos o como muestra de producto final, que incluye otro proceso: crear portada, índice, y un texto de introducción en español y purépecha.</b> |  |

|   |  |
|---|--|
| <b>PARA LOS MENORES O CON MENOR HABILIDAD DE ESCRITURA</b>  | <b>ACTIVIDADES</b><br><br>Identificación de palabras nuevas<br><br>Construir oraciones con esa palabra, haciendo uso de su capacidad oral y con la competencia adquirida del español: SVP.   |
| <b>EVALUACIÓN</b>   |  |
| <b>EVALUACIÓN DE PROCESO</b><br><br>Proceso de documentación:<br>-elección de actividad, proceso de documentar, tarea de transcribir<br><br>¿Fue buena la idea de hacerla en equipo?<br>¿Cómo se puede mejorar? ¿Qué parte del proceso fue la más débil y porque? | <b>EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES</b><br><br>Productos obtenidos:<br>Audios de actividades documentadas<br>Escritos de actividades documentadas<br>Ejercicios de palabras y/o oraciones simples en los más pequeños<br><b>OBSERVABLES</b><br>-Si mejoró la habilidad de escribir la lengua desde los criterios: extensión, uso adecuado de vocabulario, incorporación de vocabulario nuevo, sintaxis, uso de tiempos verbales.<br>-La importancia de recuperar saberes como el trabajo de la tierra o una receta ¿lo sabían, qué piensan ahora que lo saben? |

**Tabla 29. Ejemplo secuencia 3. Escritura de historia de vida / autobiografía**

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
| <b>Asignatura:</b>  |   | <b>Periodos</b>   |  |
| <b>Tema:</b>  | Escribir historia de vida   |   |  |
| <b>Sesión</b>   | 1   | <b>Sesiones del tema</b>  | Hasta 3  |
| <b>Fecha:</b>   |   | <b>Responsable</b>  |  |
| <b>PREPARACIÓN</b>  |   |   |  |
| <b>PROYECTO:</b><br>Escribir una historia de vida   | <b>OBJETIVOS DEL PROYECTO:</b><br>Activar la escritura purépecha a partir de una anécdota o reflexión propia. | <b>QUÉ SE TIENE QUE HACER</b><br>-Leer una historia del libro Seguimos Caminando.<br>-Escuchar el audio de una narración documentada<br>-Leer la transcripción de una narración documentada   | <b>QUÉ SE TIENE QUE APRENDER</b><br>Expresar de manera escrita un propio pensamiento o reflexión,  |
|   |   |   | <b>SABERES / APRENDIZAJE RELACIONADO</b><br><br>-Valorar la propia experiencia de vida como un saber cultural.<br><br>-Identidad individual. |
| <b>REALIZACIÓN</b>  |   |   |  |
| <b>CONTENIDO DE ESCRITURA</b><br><br>-Lectura de historia de vida en español.<br>-narración en audio purépecha de historia de vida<br>-Lectura de historia de vida en purépecha.<br><br>-Escribir su propia historia de vida. |   | <b>ACTIVIDADES</b><br>Trabajo individual<br><br><b>SESIÓN 1</b><br>Darles a leer una historia de vida del libro Seguimos Caminando, una publicación con jóvenes indígenas habitantes de León (familiares de ellos)<br>Abrir sesión de diálogo: ¿qué te gustó de la historia de esa persona?, ¿por qué crees que relevante escribir y reflexionar sobre uno mismo?<br><br><b>SESIÓN 2</b><br>Escuchar el audio de una historia de vida en purépecha<br>Realizar las mismas preguntas<br>Leer la historia de vida en purépecha.<br>Reflexionar ¿qué sentiste al verlo escrito y leerlo?<br><br><b>SESION 3</b><br>-Escribir una propia historia de vida, puede ser sistemático:<br>Escribe algo que haya pasado la semana pasada, que te haya gustado y porqué, escribe como te consideras como amigo / hijo, etc. Hasta llegar al ejercicio de hablar sobre su vida familiar, escolar, como indígena, como joven.<br><br><b>SESION 4</b><br>Correcciones sugerencias del maestro para mejorar el texto. Compartirlo leyendo en voz alta.<br><br><b>Este ejercicio puede ser dirigido por temas específicos o totalmente libres en la elaboración del proyecto final. Una variante puede ser escribir la historia de un familiar. Esto incluiría ejercitar nuevamente</b> |  |

|   |   |
|---|---|
|   | <p><b>la documentación y además entrenarlos para saber ¿qué quieren saber, qué van a preguntar para saberlo?</b></p> <p><b>De aquí puede sugerir otro producto que junto con secuencia 2 podría ser una revista o publicación institucional en formato artesanal. A los pequeños se les puede leer uno de los contenidos para que hagan ilustraciones que acompañen la edición.</b></p>   |
| <b>PARA LOS MENORES O CON MENOR HABILIDAD DE ESCRITURA</b>  | <p><b>ACTIVIDADES</b></p> <p>Identificación de palabras nuevas</p> <p>Construir oraciones con esa palabra, haciendo uso de su capacidad oral y con la competencia adquirida del español: SVP.</p>   |
| <b>EVALUACIÓN</b>   |   |
| <b>EVALUACIÓN DE PROCESO</b>  | <b>EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES</b>   |
| <p>Proceso de creación de historia de vida:</p> <p>¿Hizo falta algo para llegar al objetivo de la producción?</p> <p>¿Cómo se puede mejorar?</p> <p>¿Qué parte del proceso fue la más débil y porque?</p> | <p>Productos obtenidos:</p> <p>Historias de vida escritas en purépecha</p> <p>Revista artesanal</p> <p><b>OBSERVABLES</b></p> <p>-Si mejoró la habilidad de escribir la lengua desde los criterios: extensión, uso adecuado de vocabulario, incorporación de vocabulario nuevo, sintaxis, uso de tiempos verbales.</p> <p>-La importancia de la historia personal para refrendar la identidad: ¿Qué piensan o sienten al ver una historia propia escrita y que otros la lean?</p> |

Al profesor se le hizo entrega de un paquete digital e impreso que contiene:

- Fundamento teórico y justificación de la propuesta
- acervo de narraciones orales
- acervo de selección de textos de literatura purépecha.
- formatos de planeación
- Ejemplos de tres secuencias didácticas como sugerencia.
- Material didáctico propuesto por él mismo para apoyar las sesiones del taller, que incluye: lotería de elementos de naturaleza, memoraras de los siguientes campos semánticos: números, verbos, partes del cuerpo, animales domésticos, juegos recortables de: vestimenta tradicional. En varios de ellos se sumaron las formas: singular-plural, conjugaciones en primera persona del presente.



## **Consideraciones finales**

Luego del trabajo realizado, se tiene claro que quienes integran el proyecto escolar Nenemi saben que es una propuesta educativa única en su tipo en la región. Las trabas institucionales externas, tales como el no reconocimiento a su composición multigrado, plurilingüe y enfoque intercultural, sólo por atender población estudiantil indígena en un municipio que históricamente no reporta este tipo de población de origen en su territorio geográfico, no han aminorado el ímpetu de sus objetivos. Por un lado se ciñen a los requerimientos oficiales de la SEP y la SEG, y estratégicamente han sabido utilizar la autonomía que les otorga ser reconocidos como escuela particular con financiamiento propio, de tal manera que complementan su propuesta con sugerencias de instituciones e iniciativas tales como la Universidad Campesina Indígena en RED (UCIRED), el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural. Promoción y Desarrollo Social A. C. (CESDER), Instituto LUX, entre otras.

Reconocen que esas estrategias han minado en cierto punto la composición de insumos tales como un acervo bibliográfico y materiales didácticos pertinentes, en términos de variantes lingüísticas adecuadas. Sin embargo la diversidad cultural y el potencial de los saberes culturales, no sólo de los alumnos, sino de las familias enteras, ha sido la carta de presentación para fortalecer alianzas que nutren el trabajo del proyecto, es decir, la misma condición que pudiera percibirse como obstáculo, es en realidad una oportunidad. Hasta el momento sostienen los tres niveles básicos de educación, y de un ciclo escolar a otro mejoran sus estrategias, tan es así que ahora se han propuesto el objetivo de impulsar las habilidades de escritura en lengua indígena, objetivo que era complejo pensar años atrás.

Una de las aportaciones del proyecto Nenemi para con la comunidad que trabaja es potenciar el valor hacia los elementos de su base cultural, en términos de Bartolomé. En las familias indígenas viajar al pueblo de origen o hablar en la lengua indígena es una estrategia de reivindicación cultural que reafirma la identidad étnica, esto es aprovechado por la escuela como recursos que se traducen en el bloque de talleres-asignaturas que dan forma al enfoque intercultural. La aportación escolar concreta reside en la configuración y desarrollo de una suerte de conciencia metacultural, es decir, los alumnos no sólo se asumen indígenas o participan y reproducen elementos de una fiesta patronal o de una lengua, sino que ahora

saben su relevancia y significado, no sólo para su familia y su pueblo, sino para otros sectores, algo que comprueban al toparse con personas que muestran interés por su cotidianidad.

Poniendo el foco en el objetivo que ha tomado forma en sus evaluaciones sobre incentivar la escritura en leguas indígenas, una de las principales aportaciones de la escuela radica en entender la realidad de la población estudiantil: más allá de dominar un código de escritura, la verdadera misión es lograr que las niñas y los niños le reconozcan a la lengua el valor en sí misma, y no que el valor esté sujeto al uso y/o funciones que le pueden otorgar en la ciudad. La habilidad oral es aprovechada en el aula y ha sido un canal para situar la mirada en la escritura.

Sin embargo, el verdadero reto de la escuela es lograr que sus alumnos trasladen esa consciencia y valor hacia la identidad étnica y valor de la lengua indígena a todos los contextos ciudadanos donde se desenvuelven los alumnos, si bien ya no es responsabilidad de la escuela lo que suceda fuera del aula y se trata de una decisión personal, el reto es que su población estudiantil construya, a la par de los conocimientos académicos necesarios, un conocimiento de causa de sus diferencias culturales. Administrativa y pedagógicamente sortean los retos que se les presentan, en realidad la mirada está puesta en la actitud de los niños y las niñas.

Cuando se tuvo el acercamiento con la escuela para proponer una intervención desde un principio fue clara que una intención era trabajar con literatura y/o oralidad purépecha, el punto era cómo hacerlo o si sería pertinente. Luego de las primeras charlas con el maestro fue tomando forma la idea y se fueron descubriendo sus necesidades y ejercicios previos que realizaron con los familiares al llevar la oralidad al aula, por lo que la idea inicial no fue del todo errada. Sin embargo, no se tenía claro que había en el aula en términos de habilidades, actitudes e intereses hacia el purépecha, además se debía considerar el tiempo para la realización del proyecto y por último la necesidad real y posibilidades para ello. Si bien se gestaron varias recomendaciones externas en términos lingüísticos como diseñar un modelo de alfabetización gradado partiendo de un sistema gramatical alfabético específico, esto no era alcanzable pues requiere la capacitación del maestro, pues aunque es hablante del purépecha y un profesional de la educación, hacía falta una capacitación en términos

gramaticales y lingüísticos, otra opción fue el diseño de recursos didácticos, pero implicaba tener soportes escritos en la lengua y aplicar pruebas piloto.

Finalmente se detectó que la realidad es el nulo acceso a material escrito en purépecha, que sí hay nociones de la habilidad escrita, como ya se mencionó, que la falta de práctica no permite el desarrollo de la escritura y que un objetivo claro de la institución es el valor hacia la lengua más que un dominio lingüístico riguroso. Es así que se derivó la propuesta de sistematizar insumos orales para crear material y una propuesta de proyectos a partir de éstos, de esta manera se atacan las realidades mencionadas.

La propuesta resultante se sostiene en dos líneas: abona a los procesos de valoración de la lengua indígena y a su vez a los procesos de reflexión en torno a la identidad étnica; por último no parte de cero ni de manera aislada, es decir, se construyó a partir de los propios intereses de los padres y madres de familia, del equipo docente y de las niñas y niños, se matizaron las inquietudes recabadas, observadas y detectadas con el análisis integral del entorno de los estudiantes, pues finalmente esto decanta en las actitudes dentro del aula, concretamente dentro del Taller de Lengua y Cultura Purépecha.

Se encontró que la población purépecha, en su mayoría, sí tiene nociones de escritura y lectura en su lengua, aun cuando la mayoría asume que no saben escribir al proporcionarles un cuento escrito en su variante sin problema lo leían, además, al leer esos textos de escritores purépechas, como Rubí Tsanda, quien además produce sus obras en la variante que habla la población escolar de Nenemi, o Joel Torres Sánchez, se sorprendieron al saber de escritores que escriben purépecha. Los alumnos afirmaron escribir casi nada su lengua, pero se corroboró, con observaciones y pruebas piloto, que sí saben hacerlo, el asunto es que no tienen ‘dónde ver cómo se escribe su lengua’ así como actividades para practicar dicha habilidad, es, como lo concluyó el maestro, la falta costumbre de escribir y ejercicios de producción de textos lo que no propicia el desarrollo de la escritura. Esto muestra una potencial literacidad y bilateracidad que es necesario activar, y fluctúa, en términos de Baker (1993), entre la literacidad y bilateracidad funcional y cultural, se encontraron personas ‘aletradas’, es decir, que pueden leer y escribir, pero no lo hacen por no tener los medios o los incentivos para hacerlo. Queda claro que con una propuesta enfocada se puede lograr una bilateracidad cultural.

Una propuesta que es funcional por un factor determinante: las niñas y niños purépechas pueden requerir el dominio de la escritura de su lengua por viajar constantemente al pueblo de origen familiar, de no hacerlo, en un espacio como el municipio de León no tendría caso, fue el parecer externado por los familiares y el punto de partida de este trabajo.

Con este trabajo se suma un primer paso que puede marcar la pauta para generar otros proyectos quizá más enfocados en objetivos gramaticales. Por lo pronto, se atiende la demanda de los maestros y las familias: matizar aún más el valor hacia la lengua, en este caso a través de la escritura, como un reproductor de identidad étnica, no como proceso de resistencia cultural, sino como muestra de una realidad intercultural a través del reconocimiento del valor de la lengua indígena por sí misma, y no por sus posibles usos o funciones sociales en la ciudad.

## **Bibliografía**

- Arizpe, L. (1985). *Campesinado y migración*. México: SEP.
- Balam, B. (2003). *La intervención social con indígenas migrantes*. México: UIA, Ce-Acatl AC.
- Baker, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Catedra.
- Barriga, R. (2018). De la promisoría interculturalidad. En *De Babel a Pentecostés. Políticas lingüísticas y lenguas indígenas, entre historias, discursos, paradojas y testimonios* (pp. 65-186). México: SEP, CGEIB.
- Bartolomé, M. (1997). *Gente de Costumbre y Gente de Razón. Las identidades étnicas en México*. México: Siglo XXI.
- Calvet, L-J. (2007). *Historia de la escritura. De Mesopotamia hasta nuestros días*. Barcelona: Paidós.
- Camps, A. (1996). Proyectos de lengua, entre la teoría y la práctica. *Cultura y Educación*, 2, 43-57, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Canuto, F. (2017). Mantenimiento de una lengua minorizada: el caso del purépecha en Ichán y en Tacuro, Michoacán (México). *ONOMÁZEIN, Las lenguas amerindias en Iberoamérica: retos para el siglo XXI*, N° especial, 77-96
- Canuto, F. (2017). Lenguas indígenas de México en contexto urbano. Una aproximación al caso de León, Guanajuato, México. *Universos, revista de lenguas indígenas y universos culturales*, 14, 9-30, Valencia: Universitat de València.
- Castellanos, J. (2007). ¿Por qué escribo en lengua zapoteca en los tiempos de la Globalización? En L. De la Peña (coord.), *Memoria del Encuentro Nacional de Literatura en Lenguas Indígenas* (pp. 43-46). México: ELIAC.
- Castilleja, et al. (2003). Purécherio, juchá echerio. El pueblo en el centro. En A. Barabas (Ed.), *Diálogos con el territorio. Simbolizaciones sobre el espacio en las culturas indígenas de México* (pp. 249-330). México: INAH-CONACULTA.
- Chávez, D. (2006). *Contacto lingüístico entre el español y el purépecha*. México: CONACULTA.

Colomer, T. (1994). La lectura en los proyectos de trabajo. *Artículos de la Didáctica y de la Literatura*. 2, octubre, pp. 63-71. Barcelona.

CONGRESO DEL ESTADO DE GUANAJUATO (2011). *Ley para la Protección de los Pueblos y Comunidades Indígenas en el Estado de Guanajuato*. Guanajuato.

Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: FCE.

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 / CGEIB.

Domínguez, J. (2015). Mis hijos ya no quieren irse, ¡menos sus hijos! En L. Martínez (ed.), *Seguimos caminando. Grupo Tlioli Ja' Intercultural*. (pp.61-66).México: Del Lirio

Espino, G. (2010). *La literatura oral o la literatura de tradición oral*. Perú: Pakarina ediciones.

Fals, O. y Anisur M. (2006). La situación actual y las perspectivas de la investigación-acción participativa en el mundo. En M.C. Salazar (Ed.), *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos*. (pp. 177-192). Colombia: Editorial popular.

Florescano, E. (2001). *Imágenes de la patria*. México: Taurus

Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*, México, CONACULTA- ITESO.

\_\_\_\_\_ (2009). *Identidades sociales*. México: CONACULTA / Instituto Mexiquense de Cultura.

González, J. y Arteaga, M. (2005) *La representación de lo indígena en los medios de comunicación*, Medellín: Hombre nuevo editores.

Goody, J. (comp.), (1996). *Cultura escrita en sociedades tradicionales*. Barcelona: Gedisa.

\_\_\_\_\_ (2003). *La domesticación del pensamiento salvaje*. (2ª ed.). Madrid: Akal

Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Colombia: Grupo Editorial Norma.

\_\_\_\_\_. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.

Hamel, E. (1995). Conflicto entre lenguas y derechos lingüísticos: perspectivas de análisis sociolingüístico. *Alteridades*, 5 (10), 79-88.

Hamel, E. (1995). Derechos lingüísticos como derechos humanos: debates y perspectivas. *Alteridades* 5 (10), 11-23

INALI (2013) *Ley General de los Derechos de los Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. México, INALI-SEP

INEGI (2011). *Censo de población y vivienda 2010*. México, INEGI.

Jasso, I. (2011). Vulnerabilidad y población indígena en León, Guanajuato. *Revista Ide@s*, 77, noviembre. Guanajuato: CONCYTEG

Jasso, I. (2013). Pertinencia y vínculos con la comunidad de origen entre población otomí y purépecha en la ciudad de León, Guanajuato. En B. Lamy (Ed.), *Impactos socioculturales de la migración*, (pp.129-152). México: UGTO.

Jasso, I. (2014). Procesos de discriminación y exclusión entre mujeres indígenas migrantes de León. En D. Wright y D. Vega (Eds.), *Los pueblos originarios del estado de Guanajuato* (pp.103-129). México: UGTO.

Lastra, Y. (2003) La lengua como medio de comunicación y símbolo de identidad. En *Sociolingüística para hispanoamericanos. Una introducción*. (pp.371- 427) México: COLMEX.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción, conocer y cambiar la práctica educativa*. España: Graó.

Lepe, L. (2010). *Lluvia y viento, puentes de sonido. Literatura indígena y crítica literaria*. México: UANL / CONACULTA.

\_\_\_\_\_ (2013) (Ed.). *Oralidad y escritura: Experiencias desde la literatura indígena*. México: CONACULTA.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: SEP, FCE.

Martínez, L. (28 de marzo de 2014). Es que me haces tanta falta. Periodismoatoctli. Recuperado de:

<http://periodismoatoctli.blogspot.mx/2014/03/es-que-me-haces-tanta-falta.html>

Mondragón, L; Tello, J y Valdez, A. (comps.), (1995). *Relatos purépechas. P'urhépecha uandantskuecha*. México: DGPI CONACULTA

Molinari, S. (1979). La migración indígena en México. En M. Nolasco, M. (coord.). *Aspectos sociales de la migración en México*, tomo II. México: INAH

NENEMI, (2012). *Carpeta pedagógica: Proyecto escolar*. León, Guanajuato, México.

\_\_\_\_\_. (2017). Planeación anual Taller Lengua y Cultura.

Ogbu, J. (1993). Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple. En H. Velasco, J. García y A. Díaz, (Eds.) *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar.* (pp.145-174) Madrid: Trotia.

Ong, Walter (1982). *Oralidad y escritura.* México: FCE (2016).

Origel, M. (2016). *Habitar el interespacio: la agencia de niñas y niños indígenas en León, Guanajuato. Estudio etnográfico en una escuela primaria intercultural.* Tesis doctoral. UIA León.

Park, P. (2006). Qué es la investigación acción participativa. En M.C. Salazar (Ed.), *La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollos.* (pp. 119-152). Colombia: Editorial popular.

Pellicer, D. (1997). Derechos lingüísticos y educación plural en México. En B. Garza (Coord.) *Políticas lingüísticas en México,* (pp. 273, 289). México: CII, IIS, UNAM / La jornada

\_\_\_\_\_ (1993). Oralidad y escritura de la literatura indígena: una aproximación histórica. En C. Montemayor, (coord.). *Situación actual y perspectivas de la literatura en lenguas indígenas.* (pp. 15-51). México: CONACULTA.

Rebolledo, N. (2007) *Escolarización interrumpida. Un caso de migración y bilingüismo indígenas en la ciudad de México.* MÉXICO: UPN

Rebolledo N. y Miguez, M. (2013). Multilingüismo y educación bilingüe. *Fórum Lingüístico,* Florianópolis, 10 (4). Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2013v10n4p342>

Rodríguez, L. (2015). No es tanto lo alejado que estemos, sino el respeto que le tenemos. En L. Martínez, (ed.), *Seguimos caminando. Grupo Tlioli Ja' Intercultural.* (pp.71-76).México: Del Lirio.

Romer, M. (2009). *¿Quién soy? Estrategias identitarias entre hijos de migrantes indígenas.* México: INAH.

Segovia, F. (2007). Los escritores y el diccionario: A propósito de los diccionarios monolingües de las lenguas indígenas de Chiapas. En L. De la Peña (coord.), *Memoria del Encuentro Nacional de Literatura en Lenguas Indígenas* (pp. 93 -101). México: ELIAC

Stanislawski, D. (2007). La razón montañosa volcánica. En *La anatomía de los once pueblos de Michoacán* (pp. 45-83). México: COLMICH.

Taylor, S.J y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.* Barcelona: Paidós.



Vázquez A. y Prieto, D. (2013). *Indios en la ciudad. Identidad, vida cotidiana e inclusión de la población indígena en la metrópoli queretana*. México: CONACYT- UAQ- Gobierno del Estado de Querétaro.

Vega, D. y Partida, V. (2014). Volumen, distribución territorial y estructura por edad de los indígenas. En D. Wright y D. Vega (Eds.), *Los pueblos originarios del estado de Guanajuato*, (pp. 41-76). México: UGTO.

## **ANEXOS**

### **Guion entrevista sociolingüística abierta /PADRES DE FAMILIA / MAESTROS**

- Habla usted alguna lengua indígena ¿cuál?
- ¿Cómo la aprendió?
- ¿Sabe leerla y escribirla, cómo lo hizo?
- ¿Qué tan difícil es hablarla en la ciudad?
- ¿Afecta el uso de la lengua purépecha, luego de vivir un tiempo en lugares donde solo se habla español cuando regresan al pueblo de origen?
- ¿En qué lugares o en qué momentos estando en la ciudad la usa?
- En la ciudad ¿con quienes habla en purépecha?
- ¿Algunos integrantes de su familia la hablan?
- En su casa ¿cuál lengua se habla más: español o purépecha?
- ¿Cómo ve eso de que enseñen a escribir y leer el purépecha en la escuela?
- ¿A sus hijos ¿les da pena hablar la lengua o no les da?
- ¿Usted les habla en purépecha?
- ¿Será bueno que sepan leerla y escribirla, por qué?
- ¿Ha visto o lugares o espacios donde hablen o escriban purépecha?
- ¿Dónde le gustaría ver escrita o hablada su lengua?
- ¿De niño le contaban historias de su pueblo?
- ¿Recuerda alguna o le ha contado alguna a sus hijos?

**Muestra de cuestionarios de uso y función de la lengua para niños y niñas**

**NOMBRE:**

**EDAD:**

**ORIGEN:**

**USO DE ESPAÑOL Y PURÉPECHA**

|   |                           |  |   |  |                             |
|---|---------------------------|--|---|--|-----------------------------|
| Responde tan honestamente como puedas, no hay respuestas correctas o equivocadas. Deja en blanco si una pregunta no se ajusta a tu situación. |                           |  |   |  |                             |
| <b>¿En qué lengua <u>hablas tú</u> a las siguientes personas? Elige una de las respuestas.</b>  |                           |  |   |  |                             |
|   | <b>Siempre en español</b> | <b>Más en español que en purépecha</b> | <b>En español y purépecha por igual</b> | <b>Más en purépecha que en español</b> | <b>Siempre en purépecha</b> |
| <b>Padre</b>  |                           |  |   |  |                             |
| <b>Madre</b>  |                           |  |   |  |                             |
| <b>Hermanos</b>   |                           |  |   |  |                             |
| <b>Amigos en clase</b>  |                           |  |   |  |                             |
| <b>Amigos fuera de clase</b>  |                           |  |   |  |                             |
| <b>Personas mientras trabajo</b>  |                           |  |   |  |                             |
| <b>Profesores</b>   |                           |  |   |  |                             |
| <b>Vecinos</b>  |                           |  |   |  |                             |
| <b>Niños de otros grupos o salones</b>  |                           |  |   |  |                             |

Responde tan honestamente como puedas, no hay respuestas correctas o equivocadas. Deja en blanco si una pregunta no se ajusta a tu situación.

**¿Qué lengua utilizas en los siguientes eventos comunicativos e interacciones**

|   | Siempre en español | Más en español que en purépecha | En español y purépecha por igual | Más en purépecha que en español | Siempre en purépecha |
|---|--------------------|---------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|----------------------|
| Ver TV / videos                                     |                    |                                 |                                  |                                 |                      |
| Ver sitios por internet                             |                    |                                 |                                  |                                 |                      |
| Revistas, cuentos, periódicos                       |                    |                                 |                                  |                                 |                      |
| Escuchar música                                     |                    |                                 |                                  |                                 |                      |
| Escuchar radio                                      |                    |                                 |                                  |                                 |                      |
| Hablar por teléfono                                 |                    |                                 |                                  |                                 |                      |
| Cuando voy a mi pueblo                              |                    |                                 |                                  |                                 |                      |
| Calles de colonia donde vivo                        |                    |                                 |                                  |                                 |                      |
| Lugares públicos cuando salgo de paseo o a trabajar |                    |                                 |                                  |                                 |                      |

**¿En qué lengua te hablan estas personas? Elige las respuestas que se acerquen a tu situación**

|                                 | Siempre en español | Más en español que en purépecha | En español y purépecha por igual | Más en purépecha que en español | Siempre en purépecha |
|---------------------------------|--------------------|---------------------------------|----------------------------------|---------------------------------|----------------------|
| Padre                           |                    |                                 |                                  |                                 |                      |
| Madre                           |                    |                                 |                                  |                                 |                      |
| Hermanos                        |                    |                                 |                                  |                                 |                      |
| Amigos en clase                 |                    |                                 |                                  |                                 |                      |
| Amigos fuera de clase           |                    |                                 |                                  |                                 |                      |
| Personas mientras trabajo       |                    |                                 |                                  |                                 |                      |
| Profesores                      |                    |                                 |                                  |                                 |                      |
| Vecinos                         |                    |                                 |                                  |                                 |                      |
| Niños de otros grupos o salones |                    |                                 |                                  |                                 |                      |

**ESPACIOS DE USO DEL ESPAÑOL Y PURÉPECHA**

NOMBRE:

EDAD:

ORIGEN:

**CORPUS DE NARRACIONES ORALES OBTENIDAS**

**Documentadas en archivo de audio por:**

Luis Mauricio Martínez Martínez

**Transcripción en purépecha, traducción literal y versiones libres en español:**

Francisco Bacilio Bacilio

|           | CLAVE              | DURACIÓN | COLABORADOR                                   | EDAD  | TITULO   | CONTENIDO   |
|-----------|--------------------|----------|---|-------|--|---|
| 14-sep-17 | 20170914BCERO_001  | 00:02:44 | Bernardina Cipriano Evangelista               |       | NENA ENKANI JANOPKA IXU K'ERI IRETARHU LEÓN /MI LLEGADA A ESTA CIUDAD DE LEÓN                                | Cómo fue su llegada a León  |
| 14-sep-17 | 20170914JZMRO_002  | 00:03:34 | Juan Zamora Morales                           | 38    |  | Anécdota que le pasó a sus familiares en el pueblo. Broma de su disfraz de diablo |
| 14-sep-17 | 20170914ECRO_003   | 00:06:16 | Eduardo Cipriano                              | 68    |  | Relato tradicional de Ichan   |
| 15-sep-17 | 20170915DTMRO_004  | 00:01:26 | Duilio Toribio Magaña                         | 16    | UANDATSKUA ENKAJTSINI KUARICHA TARHATAPKA / ANÉCDOTA DE LEVANTAMIENTO DE POLICÍAS                            | Anécdota de levantamiento de policías   |
| 18-sep-17 | 20170918FJCERO_005 | 00:02:44 | Francisco Javier Cipriano Evangelista         | 12    | AMBEMANKANI UJKA MA JURHIATIKUA JIMBÓ / LO QUE HAGO DURANTE EL DÍA   | Cómo es un día normal para él   |
| 18-sep-17 | 20170918FJCERO_006 | 00:03:42 | Francisco Javier Cipriano Evangelista         | 12    | PAPAXI XICUINI ANCHIKURHITA /Trabajar como pelador de papas  | Trabajo pelador de papas  |
| 18-sep-17 | 20170918FJCERO_007 | 00:02:55 | Francisco Javier Cipriano Evangelista         | 12    | C'HANAKUECHA / LOS JUEGOS  | Videojuegos, cuáles le gustan, cuáles no y porqué                                 |
| 18-sep-17 | 20170918MSMRO_008  | 00:04:23 | María del Socorro Magaña Magaña               | 32    | NENA UANI TUMINA PATSARAKUECHANI / COMO HACER LAS ALCANCIAS  | Proceso de elaboración de alcanías  |
| 18-sep-17 | 20170918MSMRO_009  | 00:04:23 | María del Socorro Magaña Magaña               | 32    | ENKANI NI SAPICHUPKA / LOS TIEMPOS, CUANDO YO ERA NIÑA   | Recuerdo de su niñez en el pueblo   |
| 19-sep-17 | 20170919BAZPRO_012 | 00:02:18 | Brenda Aracely Zamora Pablo                   | 6     | JARHA OATANI NAANDINI / AYUDAR A MI MAMÁ   | Qué le gusta y hace cuando va al pueblo   |
| 19-sep-17 | 20170919BAZPRO_013 | 00:02:11 | Brenda Aracely Zamora Pablo                   | 6     | Tanima mistudha/misitucha sapicha / Los tres gatitos   | Relato sobre unos gatos que cuida en casa   |
| 19-sep-17 | 20170919BAZPRO_014 | 00:01:28 | Brenda Aracely Zamora Pablo                   | 6     | MISTU ENKA XARHIXI UKURINTAPKA / EL GATITO QUE SE VOLVIÓ DE COLOR MORADO                                     | Relato sobre dibujo de gato en el campo   |
| 19-sep-17 | 20170919BAZPRO_015 | 00:01:54 | Brenda Aracely Zamora Pablo                   | 6     | K'UETEXKUTA XUPÁKATA / El arco iris  | Relato sobre dibujo que hizo de una familia                                       |
| 20-sep-17 | 20170920DTMRO_016  | 00:03:18 | Juana Toribio Magaña, Yoselina Toribio Magaña | 12,10 | TATA KUERAJPIRI K'UINCHIKUA JUCHITI IRETA ICHANI / LA FIESTA DE SEMANA SANTA EN MI PUEBLO DE ICHÁN MICHOACÁN | Fiesta de semana santa en el pueblo   |
| 20-sep-17 | 20170920DTMRO_018  | 00:01:42 | Duilio Toribio Magaña                         | 15    | JUCHITI ERATSEKUA / MI PENSAMIENTO   | Relato sobre estudiar y trabajar en León  |

|           |                   |          |                        |    |  |  |
|-----------|-------------------|----------|------------------------|----|--|--|
| 20-sep-17 | 20170920DTMRO_019 | 00:02:00 | Duilio Toribio Magaña  | 15 | ENGANI MEXIKALI JAPKA / CUANDO ESTUVE EN MEXICALI  | Relato sobre "levantamiento" en el norte     |
| 20-sep-17 | 20170920DTMRO_021 | 00:01:32 | Duilio Toribio Magaña  | 15 | KUSKAKUA /Música   | Relato sobre música que le gusta, RAP        |
| 21-sep-17 | 20170921JGORO_023 | 00:02:25 | Joel Gregorio Cipriano | 15 | ENKANI TSITIJKA JUCHIITI IRETERI KA INI K'ERI IRETERI ENKA ARHIKUARKA LEÓN / LO QUE ME GUSTA Y NO ME GUSTA DE MI PUEBLO Y DE ESTA CIUDAD DE LEÓN | Relato que le gusta del pueblo y de león     |
| 21-sep-17 | 20170921JGORO_024 | 00:01:47 | Rodrigo Toribio Magaña | 15 | Atantani tumina patsarakuechani / PINTAR LAS ALCANCIAS   | Relato, proceso de pintar y vender alcancias |
| 23-sep-17 | 20170923FMRO_029  | 00:03:45 | Francisco Morales      | 30 | K'uiripu no sesi jaxi / Un ser extraño   | Historia tradicional de Comachuen            |

## **MUESTRA DE DOS NARRACIONES TRANSCRITAS AL PURÉPECHA Y LA VERSIÓN LIBRE EN ESPAÑOL**

### **NENA ENKANI JANOPKA IXU K'ERI IRETARHU LEÓN**

Engani ji jorhenperakuaru uentapkia, ji jiajkani uenaxpka jurhani engani tembini tanimu uexurhini jatiripkia, ka ji exexempka naandichani enka ukua jukempka para imecha atarantani ka nenenkasi jamempka no nani pakaransi churikua ixi.

Taati uenaxpti jurhani naandini jinkoni porhechi atarantani ka uratskua ambé, ka tatsekua jijtuni jurhania ixoxi naandichani jinkoni atarantani.

Jarhaspti ma uarhieti enka sesi jaxi k'uiripupka, jiniani enka arhikuarka la Merced, jucha jini nierasempkia. Naandicha jini nierasemptia tatachichani jinkoni ma enga naandicha chumopkia jurhani.

Jucha jini penka tembini uexurhini japkia jini imani k'umanchikuani jimbó, ka ixi tatsikua enka jucha jiniani chunhantapkia imani k'umanchikua jimbó, jucha menderuni jiniani niaraspkia k'arhiri anhantsi ch'anakuarhu, ka jucha jiniani iumu uexurhini jarhaspka, ka jiniani ueratini taati jurhania ixoni enga p'orhecha iriekapkia aiampiani porhechi ambé, uratskua ambé, atarantani ka jimejkani ueratinxi jucha mitipkia exka i jarhaspka jarhojperata enka ixu irienapkia Centro Indígenarhu.

Enka jucha jiniani chunantapkia menderuni ka jucha ixoni jurhania menderuni Centro indígenarhu. Jucha ixoni jarhaskia tembini tanimu uexurhini, ka xenchkania nena ka nena janhaxpka naandicha nena jamaxpia jirhinantani parajtsini juchantsini orhepani xanhatania, jindinia ka juchiti erachichini.

Ka jikxini aiankuxaka ini uandatskueni jaxini ma paraksi jankurhini sapichani jorhenperakuarhu axani ka no chajtu ixi nitamakurhini exka jucha ka eska indé k'eraticha na ukua jukapkia, ka sanixi jankuarhe je ka janhaskani paraksi ma jatsikurhiaka ma anchitakua, paraksi chaari uatsitichani arhijtakuani ka noxi menkuni nitamakurhini exka jucha.

### **MI LLEGADA A ESTA CIUDAD DE LEÓN**

Cuando yo terminé mi primaria, desde entonces empecé a venir, cuando tenía trece años y me tocó ver a mis padres como le batallaban para vender y sobre todo como le hacían para poder tener un lugar donde dormir.

Mi papá fue el que empezó a venir con mi mamá a vender ollas y cazuelas de barro, y luego yo también empecé a venir con ellos a vender.

Había una señora que era muy buena gente, en aquel lado donde se llama colonia la Merced, siempre llegábamos allá. Mis padres siempre llegaban allá junto con unos tíos con los que venimos juntos.

Nosotros creo que duramos como diez años llegando allá en aquella casa, y luego que nos salimos de allá, nosotros llegamos en aquel lado llamado plaza de toros, y estuvimos cinco años. Cuando estábamos en aquel lado, mi papá vino acá en el centro indígena a vender ollas

y cazuelas y desde entonces nos enteramos de este apoyo que se tenía aquí en el centro indígena de poder vivir aquí.

Cuando nos salimos de aquel lado, es cuando nos venimos para acá en el centro Indígena, aquí duramos trece años. Y pues me tocó ver cómo le batallaron y buscaron mis papás para podernos sacar adelante a mí y a mis hermanos.

Yo les estoy compartiendo esta experiencia para que apoyen a sus hijos a que estudien para que no pasen lo que nosotros y nuestros mayores como sufrieron, y para que ellos aprendan y conozcan y tengan un buen trabajo, para que apoyen a sus hijos y que no sufran como nosotros.

**Relato contado por:** Bernardina Cipriano Evangelista

**Lugar de origen:** Ichán Michoacán

**Lugar donde radica actualmente:** León Guanajuato

**Relato documentado por:** Luis Mauricio Martínez

**Transcripción y traducción:** Francisco Morales Bacilio

### **ENGANI MEXIKALI JAPKA**

Engani ji temini tanimu uexurhini jatiripka, jucha jini jarhaspka Mexikali, ka ma xanaru jucha niraspka jini enga ataranantajka ambé, nirasempti juchiti atsimba, ji ka maru p'ichpiricha.

Engaxi nierapkia, jucha ma itsimakua piaspka ka jimajkuxi niraxpka uaxakani. Engaxi jima japkia, xanixi jimbó temini motsitarakua ixi, andaramuxptixi tanimu motsitarakuecha, ka nomajtsisini jatsirani ka nomambéjtsini kurhamarhini.

Enga jucha jatapkia, ka enga imajtsini pani japkia, ji uandaxapkia, jichkani noteruni meni nintakia ichani, noteruni jamakia tsemuni jini anapu t'irekuani. Chenchkani jarhania ka istuni uandani jarhania, andijtsisini ixi pani jakia o nanixixi jakia.

Engaxi materu ixi japkia, imajtsini keskunia ka engani arhajtaripkia imajtsini k'uanikunia, ka jichkani cheni uenania ka imajtsini inchaatani ixku ma tarhu tsitatskata japka, ka chenchkani jarhania. Tatsekua jucha p'eno p'enotakurhinia ka jucha anhatapurhu ma ketsikua jarhan iaminduecha, ka utastaruxi cheni jarhani ka tatsekua jucha nintaspkia.

### **CUANDO ESTUVE EN MEXICALI**

Cuando yo tenía trece años, nosotros vivíamos en Mexicali. Una vez que iba a la tienda me paso algo. Íbamos mi prima, yo y unos amigos.

Cuando llegamos a la tienda compramos un refresco y nos sentamos a un lado de la tienda. Estábamos sentados, cuando de repente llegaron tres camionetas, las personas se bajaron y nos subieron a las camionetas sin decirnos nada.

Cuando estábamos arriba de las camionetas y cuando empezaron a arrancar, lo primero que pensé es que ya nunca iba a regresar a ichán, ya no comeré la comida que se prepara en mi pueblo. Estaba muy asustado y al mismo tiempo pensaba del porque nos llevaban y a dónde nos llevaban.



Estando en otra colonia, nos bajaron y cuando dimos como cinco pasos, nos aventaron, entonces me asuste más, porque nos metieron a una casa abandonada, de verdad estaba muy asustado. Después de varios minutos nos destapamos y vimos que estábamos debajo de un árbol, estábamos todos juntos, pero seguíamos asustados. Luego que nos relajamos poquito, nos regresamos a nuestras casas.

**Relato contado por:** Duilio Toribio Magaña

**Lugar de origen:** Ichán Michoacán

**Lugar donde radica actualmente:** León Guanajuato

**Relato documentado por:** Luis Mauricio Martínez

**Transcripción y traducción:** Francisco Morales Bacilio