

La Comunidad Cherán K'eri: Educación Intercultural, Saberes y Memoria

The Cherán K'eri Community: Intercultural Education, Wisdom and Memory

Juan Jerónimo Lemus

Resumen

En el presente ensayo se realiza una reflexión sobre cómo se manifiesta la educación intercultural en Cherán K'eri después del movimiento en defensa de los bosques ocurrido en 2011. A once años de aquel suceso que transformó las condiciones sociales y políticas en la comunidad que abrieron las oportunidad para el ejercicio de la autonomía política, se muestra de qué forma se realizó una nueva consideración sobre los elementos que llevaron a la comunidad purhépecha a retomar los saberes culturales locales mediante el ejercicio de la memoria y la tradición oral como pilares de una práctica educativa inserta en el ámbito comunitario pero con sus incidencias en la escolarización estatal ante las limitaciones de la educación intercultural.

Palabras clave: Educación Intercultural; Saberes; Memoria; Cherán K'eri; Comunidad.

Abstract

This essay reflects on how intercultural education manifests itself in Cherán K'eri after the movement in defense of the forests that took place in 2011. Eleven years after that event that transformed the social and political conditions in the community that opened the opportunity for the exercise of political autonomy, it shows how a new consideration was made on the elements that led the Purhépecha community to retake the local cultural knowledge through the exercise of memory and oral tradition as pillars of an educational practice inserted in the community level but with its impact on state schooling in the face of the limitations of intercultural education.

Keywords: Intercultural Education; Knowledge; Memory; Cherán K'eri; Community.

runas
Journal of Education & Culture

INFORMACIÓN:

<http://doi.org/10.46652/runas.v3i5.69>

ISSN 2737-6230

Vol. 3, No. 5, 2022. e21069

Quito, Ecuador

Enviado: abril 30, 2022

Aceptado: junio 21, 2022

Publicado: junio 30, 2022

Sección Dossier | Peer Reviewed

Publicación continua



AUTORA:

 Juan Jerónimo Lemus

Telebachillerato Michoacán - México

jnjeronimol@gmail.com

CONFLICTO DE INTERESES

La autor declara que no existe conflicto de interés posible.

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

AGRADECIMIENTO

N/A

NOTA

Este artículo no es producto de una publicación anterior, tesis, proyecto, etc.

PUBLISHER

RELIGACIÓN
CICSHIAL
Centro de Investigaciones en Ciencias Sociales y Humanidades
desde América Latina

1. Introducción

Los proyectos educativos en Cherán K’eri, comunidad purhépecha de Michoacán, México, tuvieron sus albores a partir de la reconstitución posrevolucionaria de la nación mediante la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y la instalación de diversos programas impulsados en la región purhépecha (Calderón, 2018). Manifestaron una serie de consecuencias generales que se tradujeron en un modelo educativo ambivalente entre la propuesta federal y la indígena, como se observará en el desarrollo del ensayo. El modelo federal se basaba en el presupuesto de que México era una nación monocultural (Márquez, 2018); en tanto que la propuesta indígena, plantearía un principio intercultural con base en el núcleo cultural propio. En el marco de estas dos perspectivas, se aborda el caso de Cherán K’eri a partir del movimiento social en defensa del territorio gestado en 2011. Asimismo, se intenta dar cuenta de los alcances y limitaciones del proyecto educativo originado durante el movimiento desde la perspectiva de la educación intercultural. Para este cometido, es importante recordar que el lema: “seguridad, justicia y reconstitución del territorio” acompaña el proceso de Cherán.

San Francisco Cherán, fue renombrado popularmente como Cherán K’eri a partir del ya citado movimiento, cuenta con una densidad demográfica de 19,081 habitantes según el censo del año 2020. La localidad se encuentra ubicada geográficamente en la zona centro oeste de la República Mexicana, al centro del estado de Michoacán, sobre el eje neovolcánico occidental. Pertenece a la cultura purhépecha y, a su vez, a la subregión: sierra; está integrada por cuatro barrios y políticamente se organiza bajo una Estructura de Gobierno Comunal, sin partidos políticos. Entre las principales actividades económicas destacan: el comercio y la agricultura. La profesión con mayor presencia es la magisterial; por otra parte, existe un alto índice de población migrante, tanto al interior de México como en los Estados Unidos. En el ramo educativo, cuenta con centros escolares que abarcan desde el nivel básico -tanto indígenas como federales- hasta el nivel universitario.

Para analizar el caso de Cherán K’eri, se toma como marco referencial la educación intercultural, en tanto comunidad purhépecha. Cabe señalar que concomitan escuelas federales y bilingües en un territorio comunal organizado en torno a la defensa de los bosques. Consecuentemente, una de las características es la extensa data cultural purhépecha, que durante un largo periodo había sido marginada y que a partir del movimiento fue reconocida nuevamente con mayor fuerza (Juchari Eratsikua). Antes de anotar otros puntos sobre las consecuencias que tuvo el movimiento. Es importante mencionar que la causa de éste fue “la tala inmoderada”, lo cual dió lugar al cese del gobierno conservador en turno, la expulsión de los partidos políticos y cuerpo de seguridad municipal y, a la postre, la instauración de la Estructura de Gobierno Comunal (EGC). La EGC se constituyó después de una lucha que tuvo los siguientes eventos: la instalación de 184 fogatas en cada calle y barricadas en los accesos principales a la comunidad, así como un auto-sitio durante diez meses hasta que se logró el reconocimiento de la libre autodeterminación por la Sala Superior del Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación (Expresiones, abril, 2012).

A partir del movimiento, Cherán se convirtió en objeto de estudio desde diversas disciplinas (Juchari Eratsikua 2018), lo cual también motivó a que desde el interior de la comunidad se tomara postura sobre el devenir de la comunidad, su territorio, la gobernanza y, por supuesto, qué tipo de educación se precisaba para la formación de comuneros y comuneras. Entonces, surgieron dos elementos clave: los saberes comunitarios y la memoria purhépecha. Los saberes comunitarios parten del reconocimiento de los procesos de producción comunitaria que rompen con las relaciones unidireccionales y le apuestan a la reciprocidad y horizontalidad cuyo resultante radica en la construcción de conocimientos “muy otros” no-hegemónicos (De Sousa Santos, 2006). El saber comunitario es una forma purhépecha de ser y estar en el mundo y una forma de hacer comunidad. Son, palabras-mundo para leer y vivir a la comunidad.

La memoria, por su parte, es un eje fundamental en el entramado identitario de la vida comunitaria. Sobre la memoria cabe resaltarse que a razón de un proceso de experiencias de trabajo colectivo con comuneros y algunos académicos se ha prefigurado el concepto de “memoria viva” como aquello que alimenta la identidad de la comunidad en varios niveles: histórico, relacional y subjetivo (Kejtsitani, 2016). La esencia de los conceptos comunitarios reside en su vitalidad, así pues, “más que tratar a la memoria como algo anclado al pasado, se trata como vigente” (Kejtsitani, 2016), lo que aporta elementos para interpretar la realidad, fortalecer las redes comunitarias no solo para preservarlas sino para difundirlas; es decir, el saber pensando en la comunidad, no en los individuos (Kejtsitani, 2016).

Dicho lo anterior, el ensayo está organizado de la siguiente forma: primero, se realiza un esbozo recuento de la educación intercultural para los fines aquí propuestos; segundo, se proyecta la forma cómo se interrelaciona la educación intercultural con Cherán K’eri; y, tercero, se plantea la forma en que se manifiesta la educación intercultural en la comunidad, tanto en sus alcances y límites. Para alcanzar los puntos propuestos se recurrió a la revisión de la literatura en torno a la educación intercultural en Cherán K’eri, así como al método de observación participativa, que nació de la necesidad de sistematizar los saberes culturales desde la voz de los propios protagonistas, para atender a los fenómenos culturales que reclaman ser observados y analizados in situ (Juchari Eratsikua, 2018).

2. La Relación entre la Educación Intercultural y la Cultura Purhépecha

Se ha considerado el paradigma de la educación intercultural porque valora el núcleo cultural propio como punto de partida en relación dialógica, no siempre simétrica, con otras culturas (Uri, pp. 187-189). Además, porque realiza un proceso de crítica constante; es decir, busca que los contenidos curriculares pasen por un tamiz de análisis según las necesidades de la comunidad para que respondan a los principios requeridos en el contexto educativo. Ahora bien, en el proceso de Charán, la formación de comuneros y comuneras no se constriñe estrictamente a las aulas, el acto formativo sucede en los espacios comunitarios; por ende, la educación ocurre asociada entre la vida comunitaria y la vida escolar. A fin de desarrollar esta idea, primero se hará un recuento de la educación intercultural y luego se dará pié a la forma como se apropia desde Cherán.

La educación intercultural tuvo sus primeras expresiones durante la década de 1980 (Gasché, 2004), fruto en parte, de la trayectoria de la educación popular, impulsada por Paulo Freire, fundamentalmente a partir de la década de los sesentas del siglo pasado. Sin embargo, paulatinamente fue apropiado por organizaciones internacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Cooperación Técnica Alemana (GTZ). Aquí se encuentra un elemento que causa sospecha sobre los fines y alcances de la educación intercultural, porque se crea una disonancia entre la teoría y la práctica; es decir, la educación intercultural se vuelve un discurso institucional que asiste a las comunidades indígenas particularmente, pero, no resuelve de fondo sus necesidades más apremiantes (Calderon, 2018). Entonces, la trayectoria de la educación intercultural se fraguó entre el quehacer de las comunidades indígenas y el institucional. Por lo tanto, las comunidades indígenas encontraron la ruta para reivindicarse bajo las dimensiones cultural y bilingüe (Keyser, 2018).

En contraste, el impulso institucional fue vital para reconocer la urgencia de asumir el enfoque intercultural. Así pues, el desarrollo de programas curriculares con enfoque intercultural se acentuó en México, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Brasil, Nicaragua y Guatemala. Los ejes centrales fueron autonomía, territorio y Buen Vivir (Bertely, 2015). La dimensión cultural solía ser la gran ausente en las propuestas educativas, en principio porque cada país fundamentaba qué modelo educativo era el propicio para su nación, después en la medida que fue imponiéndose la globalización los estándares pedagógicos comenzaron a “universalizarse”, los lineamientos interculturales eran reafirmados por instituciones tales como la UNESCO, BM, FMI a partir de ellas el diseño curricular comenzó a ser definido de manera más amplia. Por otro lado, se asumió la reflexión sobre la importancia de la cultura (Ramírez, 2005), que trastocó un ejercicio reflexivo intenso en torno al problema de la identidad cultural en el marco del desarrollo académico en América Latina y El Caribe (Dussel, 2009).

Otros elementos que despertaron el interés por la educación intercultural fueron las relaciones culturales asimétricas (UNICEF). Bajo el entendido de que la dimensión intercultural era apenas una de las rutas para lograr un cambio sustancial en el ejercicio educativo y que, además, debería ser acompañada por componentes que refuercen al modelo educativo en conjunto; el reto consiste en trascender la práctica pedagógica discursiva y los aprendizajes declarativos abstractos y descontextualizados, poco útiles y escasamente motivantes, de relevancia social limitada (Gasché 2008, p. 6; citado en Diaz Barriga y Hernández, 2002, p. 3). La puesta en marcha de la Educación Intercultural abrió un debate sobre la educación formal. Una de las críticas primeras es la deuda con las culturas indígenas, en tanto que a penas están siendo consideradas para participar de las políticas educativas, según muestran los tratados internacionales. A pesar de que los modelos educativos propuestos por la SEP consideran la elaboración curricular en las propuestas emanadas de la educación intercultural, no se ha podido superar a la escuela tradicional y su modelo monocultural (Diego Leal, 2008).

2.1 La Educación Intercultural en México

Uno de los retos de la práctica docente en México es considerar a la interculturalidad y repensar la pedagogía desde ésta y, por lo tanto, el rol del educador y el educando. Está claro que una de las tareas de la educación es la de formar sujetos íntegros, capaces de responder críticamente a las necesidades sociales de su entorno a fin de poseer los mínimos para una vida digna e inclusiva. Sin embargo, la escuela no ha logrado trascender las propuestas discursivas (Márquez, 2019), lo cual ha imposibilitado el desarrollo de los modelos educativos de carácter intercultural y se ha traducido en la negación de la diversidad cultural. Aún así, han surgido modelos educativos alternativos motivados por: la educación popular, desescolarizada y estrategias pedagógicas liberadoras. En tal sentido, es importante retomar el desarrollo de la educación en México y en Michoacán para advertir la relevancia de la educación intercultural en la comunidad purhépecha.

La educación en México ha transitado de la perspectiva de nación monocultural al reconocimiento de la multiculturalidad (Márquez, 2019, p. 87). Durante los primeros tres tercios del siglo veinte los esfuerzos se enfocaron en imponer al español como lengua nacional. De tal suerte que la orientación de los proyectos educativos de “los gobiernos posrevolucionarios se propusieron como meta la formación de una nación homogénea en términos lingüísticos y culturales” (Keyser, 2019, p. 172). A mediados de 1931 “se planteó la posibilidad de crear un centro de investigación cuyo principal propósito fue experimentar y proponer métodos adecuados para lograr el proceso de homogeneización cultural e incorporación de la población indígena” (Calderón, 2018, p. 317). Bajo este ideal se desarrollaron en Michoacán una serie de proyectos que tenían como misión incluir a los indígenas a la nación: las misiones culturales, la estación experimental de incorporación del indio de Moisés Sáenz (Comisión de Investigación de Indias) en Carapan en 1932, El proyecto Tarasco con Morris Swadesh y Maxwell Lathrop ubicado en Paracho de 1939 a 1940 o el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües en 1944 (Keyser, 2018; Calderón 2018).

Michoacán fue el núcleo de los “laboratorios culturales” cuyo propósito era encontrar métodos adecuados para incorporar la población indígena a la nación, capacitar a los habitantes del campo para su ingreso al mercado laboral capitalista e incrementar la producción agrícola, así como para volverlos ciudadanos mexicanos (Calderon, 2018). Los estudios en relación a la dimensión pedagógica se desarrollaron principalmente en la dimensión cultural, relacionados con el alfabeto purhépecha, bilingüismo, sociolingüística, lingüística descriptiva y comparativa; empero, se realizaron, simultáneamente programas de “castellanización”, lo cual constituyó una contradicción de los objetivos para el fortalecimiento y reconocimiento de los saberes culturales propios, “el sistema educativo ha discriminado el cuerpo de saberes y conocimientos indígenas” (Ramírez Garayzar y Garrido Izaguirre, 2018, p. 152), ya que no siempre se reconoció la legitimidad científica de los saberes culturales originarios y hasta la actualidad se sigue negando en buena medida.

En contraste con las políticas educativas estatales, los proyectos interculturales gradualmente fueron considerando a los saberes de las comunidades originarias hasta llegar a tenerlas

en cuenta como interlocutoras válidas en el proceso, análisis y discusión de los modelos educativos. Cabe apuntar que México adoptó el enfoque intercultural en el año 1997, luego en el 2003 se decretó la ley general de derechos lingüísticos de los pueblos indígenas, pero aun así, “el sistema educativo ha discriminado el cuerpo de saberes y conocimientos indígenas” (Ramírez, 2005, p. 152). El salto cualitativo se dió con al propuesta del método inductivo intercultural (MII) que pasa a la propuesta, “hay que distinguir entre la educación para indígenas, diseñada desde una política educativa dominada por intereses no indígenas que imparte el Estado, y la educación de indígenas que ellos mismos planean y ejercen a partir de su propia cultura y en respuesta a las necesidades de esta población” (Keyser, 2018, p. 172). Estas iniciativas dieron cabida a la revalorización de la pluralidad cultural (Barabas 2000, p. 17; citado por Keyser, 2018).

3. Proyecto educativo purhépecha

En el caso de la educación purhépecha, la presencia de modelos educativos se da tanto en el modelo bilingüe y monolingüe, siendo el español la lengua oficial para impartir educación. De tal suerte que no se tiene considerado plenamente el modelo intercultural para el desarrollo de las actividades educativas. Sin embargo, la cosmovisión purhépecha se ha venido formando por medio de la resistencia y la lucha. Ha sobrevivido, no sin menoscabo, a la “conquista” española, a la “independencia”, a la revolución mexicana y a los proyectos de castellanización. Ha estado bajo la negación constante, desde tiempos de la Colonia hasta nuestros días. Como nos recuerda Calderon (2018) al natural de cada región se le ha estigmatizado como,

...un ser melancólico, desconfiado, tímido, hipócrita, egoísta, falto de iniciativa, apático, con poca imaginación, mentiroso e incluso indolente. Era además reacio a socializar con gente de otros pueblos o grupos étnicos; era también concebido como un ser fanático y supersticioso, proclive a involucrarse en las fiestas religiosas y a embriagarse con frecuencia. (pp. 29-30)

En el imaginario nacional se construyó la idea del “indio” como un ser “degradado”, más cerca al animal que al hombre (Calderón, 2018). Se entiende pues que el proyecto educativo pos-revolucionario tenía como tarea rescatar al purhépecha de su salvajismo e incorporarlo a la vida productiva del país, de hecho es una misión que se puede rastrear desde la llegada de los españoles hasta la actualidad (Calderon, 2018). El problema es que nunca se ha considerado al sujeto indígena a cabalidad, así lo demuestra la diversidad de acontecimientos nacionales. Los proyectos educativos han tendido la encomienda de “incorporar” a los indígenas. En Michoacán, como ya se mencionó, estos programas educativos se impulsaron con mayor énfasis después de la revolución mexicana; pero tienen un giro en la segunda mitad del siglo veinte.

Por ejemplo, los proyectos educativos purhépechas tienen los anteces arriba descritos, junto con las misiones culturales, el proyecto Carapan y el Instituto Lingüístico de Verano; sin embargo, después de la segunda mitad del siglo pasado, aparece el purhépecha como interlocutor cuando se ganó un lugar en el debate sobre la definición de qué educación es la que se requiere,

según su contexto. Este proceso de participación en la formación de planes y programas educativos se ha constituido mediante la exigencia de incluir la voz de los purhépechas. Los maestros que fueron formados en los proyectos anteriores, comenzaron a desarrollar alternativas surgidas desde su experiencia y según la que mejor correspondía a sus comunidades.

Las primeras iniciativas en las que se consideraba a los profesores purhépechas surgieron hasta mediados de 1970, a partir de entonces se desarrollaron iniciativas que pretendían, sin éxito, situar al centro de la discusión a las culturas originarias. Por ejemplo, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) y la educación indígena oficial de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) hipotéticamente enseñaban en lenguas nativas, cuando en los hechos continuaba la castellanización, además “enseñar la lengua materna no es garantía de educación intercultural” (Marquez, 2018, p. 102) y la enseñanza de la lengua no era un fin en sí mismo como bien han documentado otros estudios en la región purhépecha (Dietz, 1999). El Método Inductivo Intercultural se alinea a los principios del movimiento de Cherán, porque atiende “un diseño desde debajo de una educación intercultural y bilingüe sustentada en el autogobierno, abierta a la participación comunitaria y culturalmente pertinente” (Bertely 2017; citada por Keyser 2018, p. 187), tal como podemos observar en el proceso étnico-político de nuestra comunidad.

4. El proyecto educativo de Cherán y el movimiento de Abril de 2011.

El movimiento de Cherán en abril de 2011 representó un parteaguas entre los proyectos educativos de signo intercultural y la educación formal, aunque es una tarea que aún está pendiente de definirse. El hecho más evidente fue la conversión del gobierno municipal con base en partidos políticos a la constitución de una Estructura de Gobierno Comunal fundada en los principios de los usos y costumbres purhépechas (Aragón, 2014). La expulsión de los partidos políticos y del gobierno municipal fue un hito que trascendió la vida sociopolítica del país, llegó la exigencia del derecho a la autodeterminación hasta la Sala Superior del Tribunal Electoral del Poder Judicial de la Federación, quién reconoció en marzo de 2012, como fundado el derecho exigido. A partir de este fallo legal, la comunidad comenzó el proceso de reconfiguración social y política.

De vuelta al tema educativo, ya he señalado el impacto del movimiento, pues el 2011 abrió una oportunidad sin igual para proponer un sistema educativo nacido desde la matriz cultural purhépecha. En el apartado dos se abundó sobre la forma en que la educación era concebida y de la cual no participaban las comunidades ni parcialmente ni en su totalidad. Pues bien, el suelo nutricio -a manera de metáfora- que habría de surgir de las cenizas de los arboles talados y quemados daba la oportunidad de proponer un proyecto educativo con base en la cultura purhépecha, cuyos objetivos respondieran al sujeto comunitario de acuerdo al contexto y se diera el tan anhelado paso del discurso a la praxis.

Dicho proceso emanó, primero de las fogatas, de manera “natural” ante la suspensión de las actividades escolares durante el primer año del movimiento. Los maestros, maestras, comuneros y comuneras tomaron la iniciativa de educar en las fogatas. Los contenidos que se tomaron eran los del texto inmediato: ¿qué significa ser comunero y purhépecha?, ¿por qué una estructura de

gobierno comunal?, ¿por qué se cuida el bosque?, ¿cómo son las fogatas?, ¿cómo se obtienen los alimentos?, ¿qué son y cuál es la importancia de los valores comunitarios?, ¿por qué los abuelos hablan otra lengua?, ¿se aprende en la fiesta y jugando?, ¿cómo se sabe cómo vivían los de más antes? Surgió un sinnúmero de preguntas que se iban respondiendo en comunidad.

En segundo lugar, se intentó la sistematización de las preguntas planteadas en el Proyecto Educativo Cherán K'eri (2013), el objetivo era:

...promover un modelo de educación con pertinencia cultural y lingüística en la comunidad de Cherán, que coadyuve en la formación integral de los niños y jóvenes, poniendo énfasis en la lengua originaria y fortalecimiento de los saberes comunitarios, para el desarrollo de un alto nivel de autoestima en el aprecio a la lengua y cultura propia y su relación con el mundo exterior. (p. 8)

Para desarrollar el proyecto se convocó a los comuneros y comuneras, se trabajó en relación con la fogatas y la Estructura de Gobierno Comunal. Aunque no se enuncia explícitamente, se advierte la presencia de la educación intercultural, más aún, a lo largo del texto se recoge la historia de la educación purhépecha y se asumen los saberes culturales propios como el punto de partida de la propuesta en el proyecto educativo Cherán Keri.

En consecuencia, se retomaron dos dimensiones elementales: los saberes comunitarios y la memoria viva. Los saberes comunitarios y la memoria viva surgen en una relación concomitante con el bosque. Si bien, el movimiento estalló en el 2011, sus causas se identifican a partir del 2006 con la declaración de guerra al narcotráfico por Felipe Calderón Fournier; de tal forma, que el movimiento motivó al reconocimiento del territorio en cuanto espacio simbólico, espiritual y cultural. Se retomaron los principios purhépechas con base en el libro *La Relación de Michoacán*, que en síntesis es un documento que da cuenta de las costumbres que tenían los purhépechas antes de la llegada de los españoles, así como las historias que narraban los abuelos y abuelas de cómo era la vida antes y cuáles eran sus costumbres. El conocimiento empírico motivó la relectura de la vasta literatura “científica” sobre Cherán y los purhépechas. Entonces, las prácticas comunitarias se interrelacionaron con el corpus teórico occidental. La diferencia respecto a los procesos anteriores al movimiento radica en que ahora el purhépecha se asume como interlocutor y participa en la arena académica.

Los saberes se hacen en el marco de una relación dialéctica con otras culturas, cuyo punto de partida se encuentra en el núcleo cultural propio. Así, se pasó de la negación al reconocimiento identitario: se reconocieron los saberes pragmáticos de producción comunitaria: la siembra, el cuidado del bosque, el calendario agrícola y las fiestas, como lugares de vida intercomunitaria. Se fragmentaron las relaciones de carácter neoliberal y hegemónico y se privilegiaron la reciprocidad y horizontalidad. También debe considerarse que la esencia purhépecha se da en una relación de unicidad con el bosque, piénsese en el bosque como la totalidad del territorio, en consecuencia los saberes comunitarios son la forma purhépecha de ser y estar. Por lo tanto, se desprende un cuidado inconmensurable por Nana Echeri, la tierra. En suma, los saberes, son palabras-mundo

para leer y vivir en comunidad.

En este sentido, la memoria dota de vitalidad a los saberes y les permite trascender el tiempo y el olvido, por ejemplo, es sabido que la forma en que se preservó la lengua purhépecha fue a través de la oralidad, así se dio continuidad a su uso y resistencia. Uno de los saberes que se movilizó con las fogatas durante el movimiento fue la narración de los acontecimientos culturales más significativos de la historia reciente la comunidad, aquello que llegó de boca en boca desde tiempos remotos. Del mismo modo que los saberes, la memoria es comunitaria debido al territorio, véase, por ejemplo, el ejercicio que realizaron los jóvenes en el libro “las luchas de Cherán desde la memoria de los jóvenes” (2020). Entonces, la educación intercultural atiende la validez de la esencia de la memoria viva y le permite desarrollar contenidos para interpretar la realidad y profundizar en propuestas de vida. Lo cual da lugar, a un tercer elemento: los valores purhépechas. De la relación entre los saberes y la memoria surgió el corpus de valores purhépechas que dan dirección a la Estructura de Gobierno Comunal y a la práctica comunitaria cotidiana. Así pues, para ocupar una encomienda comunal se recurre a la observación de los comuneros y comuneras para discernir si practican los valores comunitarios y de qué forma.

5. Palabras Finales.

Durante décadas, la educación formal se ha rehusado a considerar las propuestas alternativas desde los pueblos y colectividad subalternizadas. Sin embargo, experiencias como la de Cherán, evidencian que es fundamental para los sujetos incluir sus saberes e historias más allá de la transversalidad y la extracurricularidad al enfoque intercultural, el Método Inductivo Intercultural (Gasché, 2006). Tanto para el proyecto educativo de Cherán y para la interculturalidad en general como postulado, los retos son vastos y utópicos: “no la utopía fantástica o inverosímil, sino la que nos hace caminar, como nos recuerda Eduardo Galeano” (Fornet-Betancourt, 2008). Se muestra también que existe una estrecha e indisoluble relación entre memoria, saber y valor. Son aspectos comunitarios horizontales articulándose en la práctica comunitaria que se ejerce de manera cotidiana en nuestro contexto. En consecuencia, una educación para la comunidad ha de tomar en cuenta los saberes propios del pueblo y reconocer a la cultura originaria como ente de saber-poder.

Por su parte, la Estructura de Gobierno Comunal iniciada en 2012 ha emprendido varios proyectos con la intención de formar comuneros y comuneras de acuerdo con el horizonte purhépecha. Entre sus esfuerzos, ha realizado diversos materiales didácticos y ha publicado diversos libros con el mismo fin, mostrando constantemente que la educación y particularmente la descolonización de la escuela es esencial para profundizar en la consolidación del nuevo modelo de gobierno en las generaciones más jóvenes que crecen en el marco de la autonomía política. La experiencia del movimiento que hemos protagonizado ha provocado el regreso, de alguna forma, a las raíces purhépecha y ha trastocado el imperturbable velo de la educación formal. Pero, en los once años de existencia de nuestro movimiento por la defensa de los bosques, no se ha logrado superar del todo los modelos educativos hegemónicos heredados de la SEP; es decir, del Estado.

Se mantiene como condición de posibilidad retomar los principios que emanaron del movimiento para proponer una educación intercultural a la altura del proceso autonómico.

Referencias

- Arceluz, W. (2006). Universo vocabular y praxis freireana en intervenciones sobre analfabetismo funcional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 38(3), 5
- Beltran, G. A. (1954). Teoría y Práctica de la Educación Indígena. *Revista Mexicana de Sociología*, 16(2), 225–234. <https://doi.org/10.2307/3537537>
- Bertely, M., Gasché, J., y Podestá, R. (2008). Educando en la diversidad cultural. Ediciones Aby-Yala.
- Bertely, M., Martínez Torres, M., y Muñoz Martínez, R. (2015). Autonomía, territorio y educación intercultural. Actores locales y experiencias comunitarias latinoamericanas. *Desacatos: Revista de Ciencias Sociales*, (48), 6–11
- Calderón, M. (2018). Educación Rural: experimentos sociales y Estado de en México 1910-1933, Colmich, México. El Colegio de Michoacán, Fideicomiso Teixidor.
- Calderón, M. (2019). Michoacán: Educación Pública y Desigualdad Social. El Colegio de Michoacán.
- Centro de estudios chicanos. (1998). Sociolingüística. En R. Barriga Villanueva, & C. Parodi. *La lingüística en México, 1980-1996*. Colegio de Mexico Universidad de California, Centro de Estudios Chicanos.
- Colegio de Mexico. (1990). La educación lejos de los centros urbanos. En P. Gonzalbo. *Historia de la educación en la época colonial*. Colegio de Mexico.
- Colegio de Mexico. (1999). El establecimiento de escuelas en los pueblos de indios. En D. Tanck de Estrada. *Pueblos de indios y educación en el México colonial, 1750 – 1821*. El Colegio de Mexico.
- Colmenares, N., & Borges, P. (2019). Indigenismo y Educacion. *Boletín Bibliográfico de Antropología Americana (1973-1979)*, 38(47), 161–183.
- Gasché, J. (2013). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En J. Gasché, M. Bertely, & R. Podesta (Eds.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 1-58). Paidós.
- Gasché, J. (2010). De hablar de educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazonico*, 1(0), 111–134. <https://doi.org/10.5113/ma.1.9414>
- Gasché, J. (2004). Les motivations politiques de l'éducation interculturelle indigène. En A. Akkari & P. Dasen. *Pédagogies et pédagogues du sud*. L' Harmattan.
- Greaves, C. (1997). *Historia de la lectura en México*. El Colegio de México.
- Montemayor, C. (2003). Lenguas y pueblos indígenas de México. *Guaraguao*, 7(17), 91–100. <http://www.jstor.org/stable/25596360>
- Rojas Hernández, G., & Díaz Barriga, F. (1999). Estrategias De Enseñanza Para La Promoción De Aprendizajes Significativos. *Estrategias Docentes Para Un Aprendizaje Significativo*. Una In-

terpretación Constructivista, 1–27.

Sáez Alonso, R. (2001). La educación intercultural en el ámbito de la Educación para el Desarrollo Humano Sostenible. *Revista Complutense de Educación*, 12(2), 713–737. <https://doi.org/10.5209/RCED.17659>

AUTOR

Juan Jerónimo Lemus. Máster en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa (Cesder), con especialidad en Filosofía de la Cultura y Licenciatura en Filosofía.