

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Configuración en la escolarización de jóvenes egresados de la propuesta intercultural-bilingüe de San Isidro-Región P'urhépecha: pedagogía e identidades lingüísticas y culturales

Tesis que para obtener el Grado de
Doctor en Educación
Presenta

Elías Silva Castellón

Directora de tesis **Dra. Patricia Medina Melgarejo**

México, D.F.

Diciembre de 2011

Juchari axajtarhaku: Aura Celeste, Alaín ka Xení Camila jindestiksĩ Nana Tereseri wajpeecha. Tsimarhanksĩ –inde warhi ka ji acha- uskaksĩ wani jokukuichani eraaparini eska tanipirani watsĩ, tumbí ka sapichu yasĩ sesi k’uiripuaka, menchani uaskani jarhoani, ewakurhiaska marku uku ka nitamaku ambé, isĩ ambesti iini jasĩ xanuru.

Nana Teresa Guardianini, enkaksi terukutantaska eratsiku, ireku, kaxumbiku ambe, k’uripu pajpiraku, kuajpikua, sani menchani winamarhitsipiraparini sandiru kurhankutspiraparini, isi jasĩsiti irekua temunkurhirini.

¿Tsipiku ambeski? Xupakata atantskuicha jinkoni, xanaruicha menku p’irani tsipikuesti ¿Naki nitamani? Jindesti k’urhamarhiku, jirinantsku, eratsintsku, k’eri uku ambesti tsipiku.

Tata K’erati ka Nana k’eratichani. Tata José Amparu Silva (Tata Ampá (+)) Nana María Guadalupe Castelloni (Nana Lu) enkatsĩni tsipiku intskuka, istu juchí pirenchicha ka erachicha María del Carmen, David, Teresa, Fredy, Roberto, Epigmenia kuerajpiri patsaiksĩni, menku p’irani. Ah, ka miaparini juchá xani juatarhisĩ jamenpka, istu k’erendani, juata tsiratini Sipia anapu.

Agradezco la compañía en el camino, el atado y desatado, todo lo que conmigo se quedó: en mi espíritu, en mi corazón, en mi cuerpo, en mi mente, en mis sentidos. Quedaron y compartidos también se van, se fueron, regresan en esta jornada única por lograr una vida con dignidad. Por siempre.

Xankisĩ, kuerajpiri ujchakure chanksĩni.

Eliasĩ Silva

ÍNDICE

Introducción

CAPÍTULO 1

Construcción del tema de estudio educación y pedagogía indígena: teoría y metodología

	Cuestión pedagógica y escolarización indígena: Importancia investigativa.....	37
1.1	Experiencia de San Isidro, crear educación propia: el planteamiento.....	39
1.2	Motivaciones y preguntas orientadoras.....	43
1.3	Reconocimiento de los contextos de revalorización educativa.....	46
	1.3.1 Crecimos hablando p'urhépecha: razón de la experiencia Pedagógica.....	51
1.4	Objetivos de la investigación.....	59
1.5	Acercamiento metodológico a la acción educativa.....	60
	1.5.1 Orientación de la investigación.....	64
1.6	Comprensión etnográfica narrativa a los trayectos de escolarización.....	65
	1.6.1 Unidades de análisis.....	72
	1.6.2 Problema, palabra y acontecimiento: problematización.....	75
	1.6.3 Aproximaciones al marco teórico y políticas: conceptos centrales.....	80
1.7	Configuración de investigaciones, marcos y políticas: Antecedentes.....	83

PRIMERA PARTE
RECONSTRUIR EL TRAYECTO DE LA HISTORICIDAD
EN LA GÉNESIS DE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA INDÍGENA
INTERCULTURAL PROPIA (SAN ISIDRO)

CAPÍTULO 2

Comunidad, defensa del territorio educación y escuela

2.1	Escenario y ubicación regional.....	92
2.2	Pamatácuaro, la negación para municipio.....	96
2.2.1	San Martin Uringuitiro, una añeja necesidad: el agua.....	101
2.2.2	Coincidentes orígenes Uringuitiro y San Isidro.....	104
2.2.3	<i>Tupakua</i> ombligo de San Isidro.....	108
2.3	Nuestra agua nunca llega: las comunidades.....	109
2.4	Escenario de los estudiantes: San Isidro.....	114
2.5	Familias y su movilidad.....	119
2.6	Trabajo y organización, profesionistas en la comunidad.....	126
2.6.1	Profesionistas y facilidades educativas.....	130

CAPÍTULO 3

Hacia una educación indígena: las políticas

3.1	Entre lo plural e intercultural, el desfase (1990-2005)	136
3.2	Abrir historia: “ <i>juchari kungurhikua</i> ”	138
3.3	De apéndice, a la educación intercultural bilingüe.....	143
3.4	Educación intercultural: servicios y políticas de formación.....	147
3.5	Pedagogía un proceso histórico en la comunidad.....	154

CAPÍTULO 4

Historia y contexto: escuela p’urhepecha una acción pedagógica en el territorio

4.1	Antecedentes educativos de una comunidad.....	164
4.2	Promotor tarasco para el sistema: escolarización y territorio.....	168
4.2.1	Memoria de un promotor cultural bilingüe.....	172
4.3	Reforma educativa y la escuela indígena en abandono.....	178
4.4	“Aprender nosotros con los alumnos” pedagogía y política.....	183

4.5	Pedagogía como recurso estratégico: líneas de acción.....	188
4.6	Experiencia educativa para comprender lo intercultural.....	190
4.7	Escuela, contenidos, potencialidades y condiciones.....	195

SEGUNDA PARTE
SEDIMENTOS DE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA
INTERCULTURAL BILINGÜE SAN ISIDRO

CAPÍTULO 5

**Los estudiantes egresados/as de la primaria intercultural bilingüe;
significados y sentidos**

5.1	Acerca de las entrevistas y las narraciones: Procedimiento.....	208
5.2	Configuración de los estudiantes entrevistados.....	211
5.2.1	Actores de la comunidad y espacios de observación.....	221
5.3	Reconstruir las trayectorias escolares de los estudiantes.....	223
5.3.1	Biográfica escolar de los sujetos-miembro.....	227
5.4	La memoria, los sedimentos de lo ordinario: el análisis.....	232
5.4.1	Significados, dimensiones de la escolarización para los estudiantes.....	237

CAPÍTULO 6

**Comunidad y conocimientos: acción pedagógica
bilingüe intercultural. Estudiantes de San Isidro**

**Comunidad, familia un proceso de acción educativa
e identidad**

6.1	La familia en la escolarización de los estudiantes.....	244
6.2	Identidad y pertenencia de los estudiantes a su entorno familiar.....	247
6.3	Familia y escuela, una relación organizacional: pautas de poder.....	249
6.4	Identidad y equidad: estudia el hombre ¿y la mujer?	253
6.5	Prácticas educativas en la familia y la escuela: posibilidad de identidad propia.....	255

Práctica educativa con dignidad y su expresión hacia una pedagogía intercultural

6.6	Una cosa es ser indígena y otra es ser maestro indígena.....	260
6.6.1	Ser p'urhepecha es la voz verdadera: <i>juchá sesi p'indenarhixapka</i>	263
6.7	Impulso de libertades y afirmaciones por el hacer pedagógico.....	266
6.7.1	Educación sin sujetos sometidos: <i>juchá nombre janhaxka</i>	270
6.7.2	Reorientar y/o reforzar la educación indígena.....	272
6.8	Formación escolar en pedagogía indígena: ¿existe o apenas emerge?	276
6.8.1	Restablecimiento pedagógico con sistemas comunitarios.....	280
6.9	Responsabilidad al asumir la práctica pedagógica intercultural.....	282
6.9.1	Apropiarse es aprender y enseñar; conocer y reconocer lo propio y lo ajeno.....	286

CAPÍTULO 7

Escolarización, prácticas sociales y culturales de los actores, visibilización en términos de poder e identidad

Trayectoria de escolarización del egresado de SI: lenguas, conflicto y economía

7.1	En la escolarización la comunidad habla así, p'urhépecha.....	292
7.1.1	Horas y horas de español no dejan hablar mi lengua.....	297
7.1.2	Condiciones de logro lingüístico: cómo se aventuran en decir, enseñé español.....	300
7.2	Contextos conflictivos: conocer y aprender del mismo y del diferente.....	304
7.2.1	Me “descubrían” viéndome, no volví a vestirme así.....	306
7.2.2	Práctica pedagógica: lo aprendido va relacionado con la vida.....	309
7.2.3	La palabra nos une, saludar a los mayores nosotros los chavos.....	313
7.3	Aflicción económica la exclusión laboral de los jóvenes y p'urhépechas.....	315
7.3.1	Migrar para trabajar, trabajar para migrar: reconocer otras formas en la comunidad.....	317

Visibilización educativa de los actores en términos de poder e identidad

7.4	Condición, educación no articulada al contexto. “¡No quisiera yo reprobar!”	321
7.4.1	Lo bilingüe intercultural abre mundos educativos.....	325
7.4.2	“Transmitir lo que conocemos” relaciones de poder e identidad escolar.....	328
7.4.3	Asignaturas pensadas para hispanohablantes: exigencia del poder..	330
7.4.4	Lo institucional: rituales o colaboración y comunicación educativa.....	332
7.5	Interculturalidad ¿Esfuerzo de quién? “nos nace decir, de dónde vengo, a dónde voy”	336
7.5.1	Conocer y de golpe “adaptar” lenguas y culturas.....	340
7.5.2	Educación intercultural en juego: “con palabras ellos, se justifican”	342
	Conclusión	347
	Bibliografía	369
	Anexos	386
Anexo 1.	México y el Municipio de Los Reyes, Michoacán	
Anexo 2.	San Isidro Región Sierra P’urhépecha, Los Reyes	
Anexo 3.	Croquis de San Isidro, Michoacán	
Anexo 3a.	Área de la Escuela Primaria “Miguel Hidalgo”	
Anexo 4.	Planta docente y población escolar en 2008 (plantilla)	
Anexo 5.	Estructura previa de un largo cuestionario-entrevista	
Anexo 5a.	Cuestionario previo para entrevista final	
Anexo 6.	REL egresados Primaria “Miguel Hidalgo”, ciclos 2000-20001	
Anexo 6a.	REL egresados Primaria “Miguel Hidalgo”, ciclos 2000-20001	
Anexo 6b.	REL egresados Primaria “Miguel Hidalgo”, ciclos 2000-20001	
Anexo 7.	Egresados de primaria localizados en educación superior ciclo 2008-2009.	
Anexo 7a.	Datos de alumnos de SI-UR en educación superior 08-09 2008	
Anexo 8.	Entrevistados (3) maestros de la ENIM	
Anexo 8a.	Lista y localización padres de familia SI	
Anexo 9.	Lenguas indígenas de los estudiantes en educación básica	
Anexo 10.	San Isidro y Uringuitiro habitan en los altos serranos.	
Anexo 11.	Microrregión conocida por sus comunidades como “ <i>los santos</i> ”	
Anexo 12.	Censo de SI por la Primaria “Miguel Hidalgo” 1998/1999	
Anexo 12a.	Censo de SI por la Primaria “Miguel Hidalgo” 1998/1999	
Anexo 13.	Las cifras de la clínica IMSS de SI	

- Anexo 14. Pamatácuaro Municipio de Los Reyes Michoacán
- Anexo 15. Habitantes de la comunidad de San Isidro y Uringuitiro
- Anexo 16. Perfil escolar de las familias con hijos en la ENIM
- Anexo 16a. Perfil escolar de las familias con hijos en educación superior
- Anexo 17. Localización y ubicación detallada de egresados Primaria Indígena “Miguel Hidalgo”, 4 generaciones grupos A y B.
- Anexo 18. Presentación de las entrevistas (muestra primera página)
- Anexo 19. Siglas citadas

INTRODUCCIÓN

Para comenzar, el presente trabajo titulado *“Configuración en la escolarización de jóvenes egresados de la propuesta intercultural-bilingüe de San Isidro-Región P’urhépecha: pedagogía e identidades lingüísticas y culturales”* pretende dar a conocer las repercusiones formativas de la acción pedagógica intercultural, producto de una propuesta generada por los propios docentes p’urhépechas en una comunidad específica, como es el caso de San Isidro, en el estado de Michoacán, quienes han buscado propiciar una enseñanza con los elementos que trae consigo el alumno, como su lengua, cultura y conocimientos, cuyos resultados fortalecen su identidad y le permiten un trayecto escolar hasta educación superior en mejores condiciones.

La opción que ofrece la propuesta educativa particular de San Isidro (SI) es un esfuerzo orientado, no propiamente al Estado, sino a los implicados en la región p’urhépecha, propios y ajenos a la formación de los alumnos p’urhépechas bajo planes educativos conectados con los conocimientos particulares y externos. Si hasta el presente, como lo plantea H. Rivera, es válido preguntarse, de quién son los valores culturales (y conocimientos) que se fomentan en el aula (2006:121) y en la escolarización de los estudiantes p’urhépechas¹. Si la actual labor educativa parte de una experiencia de educación indígena articulada en acciones que encaran la continuidad integracionista y el sólo discurso, si bien, una labor educativa que también instaure y permite reconocer los derechos propios, frente a la sumisión educativa homogenizante.

La experiencia se crea en dos escuelas primarias p’urhépechas, la de Uringuitiro y la de San Isidro, cuya particularidad es apoyarse, por medio de una experiencia pedagógica utilizando lengua indígena, frente a las normas establecidas de alfabetización castellanizadora, lo que posibilita una práctica

¹ Cuestionamiento que, desde la perspectiva de la memoria histórica, cambió el rumbo educativo, un tanto irreversible, al reconocer la práctica cotidiana de la comunidad en el aula y la escuela desde el uso de la lengua p’urhépecha y en contra de la práctica de usar sólo la lengua dominante (el español).

escolar de revaloración *de facto* frente a lo peyorativo, lo excluyente y marginal impuesto a la lengua, la cultura y los conocimientos de la comunidad.

Creadas estas condiciones, se abre un resquicio al crecimiento consecutivo del significado de pedagogía intercultural indígena, una “ruptura” innovadora para educación indígena, no obstante el entendido desarrollo integracionista gubernamental. Ello, sin temor a equivocarme, genera el debate hacia el reconocimiento de una propuesta educativa, por ese otro modelo de existencia que mira, por medio del cristal de la dominación y la arrogancia; configuración que se funda, como aduce Gásche, en la ceguera frente a lo alternativo y en la fobia de comprender las alteridades socioculturales subjetivas (2009:6).

Este proceso de inserción escolar que establecen los jóvenes estudiantes de SI se da a partir de una revaloración de los elementos del contexto tanto propio² como ajeno, ejercicio que al parecer libera otro proceso de acción educativa y cultural, donde lo escolar se torna objeto de una apropiación³ compleja. Más que confrontar o aceptar como dado, se inspira en reflexiones desde el trabajo cotidiano y el conocimiento continuo, más aún es trascender o disolver la “doxa”, según lo apunta Bourdieu (1999).

² Tanto el término “propio” como el de “ancestral” no enuncian ninguna propiedad específica de las sociedades indígenas dominadas que permita distinguirlos, por ejemplo, de la sociedad urbana y dominante. Sólo si somos capaces de *nombrar* los rasgos específicos que demuestren la diferencia entre las sociedades indígenas locales y la sociedad urbana y envolvente, se nos vuelve inteligible el contraste entre una democracia activa implicada en las actividades cotidianas indígenas y una democracia formal que admite y refuerza, por ser fundamentalmente corrupta, la dominación política, la desigualdad económica, la injusticia sociocultural y la discriminación racial.

³ Aquí retomo elementos conceptuales de la escuela como lugar de intersección de redes y procesos que rebasan los límites físicos e institucionales del espacio escolar, y como las concibe Rockwell, “las escuelas como lugares *permeables* a los procesos culturales y sociales del entorno”. Desde esta óptica, la escuela deja de ser una institución “relativamente autónoma”, que se reproduce a sí misma de manera casi inmutable. Es, en cambio, un ámbito en el que pueden ocurrir diversos procesos sociales y culturales. La reproducción es así un proceso entre otros muchos posibles, incluida la diferenciación, la resistencia, la negociación, la inclusión y la exclusión, la producción y la formación cultural. Entre estos procesos, la apropiación es uno particularmente complejo e interesante” (2005), que en este trabajo aclara el sentido como he utilizado este concepto, retomado sobre el caso del impacto formativo en la escolarización de jóvenes egresados de la propuesta intercultural-bilingüe de San Isidro-Región P’urhépecha. Algo que amplía esta discusión es el planteamiento de Bonfil Batalla acerca de la *cultura apropiada*. “Este ámbito se forma cuando el grupo adquiere la capacidad de decisión sobre elementos culturales ajenos y los usa en acciones que responden a decisiones propias. Los elementos continúan siendo ajenos en tanto el grupo no adquiere también la capacidad de producirlos o reproducirlos por sí mismo; por lo tanto, hay dependencia en cuanto a la disponibilidad de esos elementos culturales, pero no en cuanto a las decisiones sobre su uso” (1987: 23-47). En general, en la educación indígena aparecen rasgos de este planteamiento.

Asimismo, es pretensión aportar mecanismos que observan y viven los jóvenes en su proceso de escolarización, donde el puente es la práctica de la interculturalidad, posible en dos sentidos (puede haber otro): o el asunto es intercultural e indígena, o sólo intercultural indígena. Del mismo modo, el trabajo pretende mostrar lo que ocurre en este tránsito de la escolarización, sobre todo en la educación superior, puesto que, según especialistas en el tema, es una de las cuestiones que tiene poca incidencia el trabajo investigativo hacia los jóvenes, sobre todo jóvenes indígenas, tema que requiere mayor trabajo (Guzmán, Saucedo, 2007; Massot, 2003; González, 2008; Rivera, 2006; Donas, 2001; Velázquez, 2008; Guerra, 2008).

Igualmente, aproximo a ciertas conclusiones viables y futuros temas de trabajo investigativo que pueden mejorar esta experiencia, e incluso hacia un posible movimiento pedagógico. Posible con varios elementos que se aluden, también confronto a distintos autores, se recupera la experiencia en el trabajo de campo y las entrevistas biográficas para el encuentro aproximado de lo significativo, las diferencias y las distinciones entre inserción, apropiación y la práctica de la interculturalidad basados en la pertenencia identitaria y la educación pertinente. Si antes los jóvenes lograban su inserción educativa, ahora con bases elementales desde la educación primaria indígena intercultural bilingüe, es posible que sea en mejores condiciones.

Por consiguiente, se resaltan elementos fundamentales de la configuración escolar de los estudiantes, como la pedagogía, las identidades lingüísticas y culturales, en un proceso educativo y el aprendizaje del español como segunda lengua. Que para la acción educativa es pertinente apropiarse y crear lugares, territorio comunitario y escolar, donde la cultura, la lengua y el conocimiento sean legítimos al manifestarse como lo justo o inapropiado para los “otros”, y sea una opción pedagógica y educativa. La experiencia escolar de SI, por ejemplo, implica un debate sobre el racismo “escondido” en las instituciones del sistema educativo, que sitúa como inferiores a los diferentes, como es el caso de los indígenas.

Dichos elementos se destacan y toman en cuenta al revalorar la misma lengua p'urhépecha, las prácticas pedagógicas que originan las condiciones de la

educación intercultural bilingüe, del colectivo exitoso y del saber familiar, comunitario y escolar. Entiendo que la experiencia es proyectada para darse cuenta de estas diferencias y poder propiciar los conocimientos, destrezas y normas esenciales para su inclusión y/o inserción durante el trayecto de escolarización (Velázquez, 2007). Asimismo, en la reflexión de esta experiencia pedagógica se pretende comprender que lo educativo se ha olvidado de privilegiar el acompañamiento con la familia. En el caso específico de la familia p'urhépecha, su existencia misma se ha ido silenciando; la historia de los ancestros es desconocida, el que se cuenta es confuso. A pesar de ello, los elementos cultural, lingüístico y de conocimientos productivos aún inciden en el presente de los estudiantes y de la comunidad.

Sin duda, las actividades y contenidos escolares son importantes para lograr el aprendizaje y conocimiento de la lectoescritura en p'urhépecha y en español, así como de los conocimientos naturaleza-comunidad y de los universales; ello requiere acomodación escolar a una forma específica de lenguaje para construir significado al producir los textos orales y escritos, lo cual implica aprender a usar las palabras y los recursos de la escritura para representar la experiencia de acuerdo con el significado y las formas que dentro del contexto escolar se atribuyen al contenido y, como plantea Vygotsky (2006), ayudar a estructurar el pensamiento, ejercicio vital en las siguientes etapas de escolarización.

El hecho de pertenecer y/o realizar trabajo docente indígena enuncia duda y evasivas,⁴ que por sus respuestas, los maestros son vistos como los únicos responsables y los detentores del conocimiento, cosa no tan sencilla, pues para comprender y transformar se deben asignar espacios y actividades colectivas y justas metas e incentivos comunitarios. Así, el ímpetu de la escuela se extiende a

⁴ Sucede que tanto a los viejos docentes como a los actuales les surgen –a mí mismo en su momento como maestro de primaria– grandes dudas: la primera es sobre la decisión de enseñar en L1 o L2. La segunda es que sí, para que el alumno no “sufra”, sólo le enseñe en L2. Una tercera, si sólo en español, pues ya sabe p'urhépecha. Las creencias o pretextos que determinan estas acciones es que se responsabiliza a terceras personas: cuando se pongan de acuerdo con los alfabetos (etnolingüistas y estudiosos del tema); los materiales no son pertinentes y son pocos los que se enfocan a lo educativo (SEP, otras instancias), y la exigencia de la SEP de que se cumpla el plan y programa de los contenidos nacionales.

docentes, alumnos, y entusiasmo a los padres y madres de familia; es decir, contempla a la familia, que es decir a la comunidad.

Del mismo modo, la pretensión es contribuir al debate sobre la enseñanza-aprendizaje de contenidos tomados de la comunidad indígena y universales, lo que hasta ahora sólo enseña que para ser ciudadanos occidentales, por tanto, apoyarse de la familia⁵ en la comunidad, significa el *uapojsiku*⁶ de lo p'urhépecha.

Los alumnos y alumnas tienen que apropiarse de los razonamientos y desarrollar habilidades en el contexto de dos lenguas, y los porqués en tal o cual lengua, particularmente en la producción de textos, desde donde se certifica o se excluye algún tipo de explicación o de descripción oral y escrita en la otra lengua (p'urhépecha).

Los aportes de los alumnos y alumnas –y esto lo saben los docentes, que en su prisa lo olvidan– provienen de la familia, entre ellos su dinámica, sus reglas, prácticas productivas, la sociabilidad en la comunidad. La pregunta que los vecinos se hacen: “*neo anapuiski*”⁷, al observar las acciones del joven como buen o errático comunero.

A lo que de manera incongruente, la dinámica del docente se centra en ayudar a los alumnos a que salgan del “retraso”, primero familiar y luego de su comunidad y finalmente como p'urhépecha. Quién lo dice, quién lo experimenta, si finalmente también vale ese “retraso” que protege y equilibra. Es lo que los estudiantes de SI tal vez experimenten ya en la educación superior.

Actualmente, los estudiantes de SI todavía utilizan los elementos que de manera insuficiente les brindaron los docentes de la Primaria Indígena “Miguel Hidalgo”, a pesar de todo, les permite construir sus trayectorias escolares, donde,

⁵ La familia, como ente institucional, con sus especificidades sociales comunitarias, alejándola de la invención de la sociedad cortesana de Luis XIV, quien consiguió hacer a “todos los grupos sociales prisioneros de las instituciones” y les impuso un nuevo modo de identificación. (cfr. *La identidad cortesana*, Norbert Elias, citado por Dubar, 2002: 34)

⁶ En las casas de madera y adobe se utiliza un tronco de pino o pinabete en todo su largor, lo que permite construir un techo.

⁷ *neo anapuiski* ¿Quiénes son su raíz? ¿en casa de quién es?

como parte de un proceso étnico identitario⁸ sea más p'urhépecha, más inclusivo, en equilibrio con la identidad de los “otros”; entonces, es necesario seguir la pista, lo que en términos metodológicos planteo: el cuestionamiento etnográfico en los sucesos de relacionar las configuraciones identitarias y su búsqueda en los procesos educativos, pedagógicos y políticos.

Por esta razón, requiere de apoyo acerca de la implicación subjetiva que significa “propiciar las quiebras y los procesos de autorreflexión relacionados con las sorpresas derivadas, así como estimular el uso de nuevos géneros narrativos en las etnografías escolares y áulicas producidas” (Bertely 2002: 138). En consecuencia, cabe la expresión de Dubar: “Lo que está aquí en juego es la cuestión del paso de la dominación de la forma ‘comunitaria’ a la de la forma ‘societaria’ de la familia, al mismo tiempo que la apreciación de las mutaciones en curso” (2002: 93).

El desarrollo del trabajo investigativo y la experiencia docente⁹ han permitido esbozar alguna respuesta frente a la consabida frase de los docentes p'urhépechas de educación básica: “la cultura y la lengua p'urhépecha sólo atrasan”¹⁰, los papás que invitan a sus hijos e hijas a ir a la escuela “para que aprendas a hablar español y te puedas desenvolver en otros contextos, porque lo p'urhépecha no sirve”, expresado por el profesor Joel, de San Isidro.

Este tipo de práctica “educativa”, durante varios cientos de años perfila la imaginación de los docentes (no son gratas la exclusión y la discriminación racial vivida por los ancestros, acciones todavía hoy presentes) de que los alumnos se tienen que desvincular de su familia y la comunidad y deberse sólo a lo que la

⁸ Lo identitario es una cuestión crucial, “ya que afecta al sentido de la trayectoria vital, de la trayectoria identitaria, a la articulación entre la identidad biográfica “para los otros” y la identidad biográfica “para sí mismo”; entre la identidad heredada y la identidad pretendida, entre la identidad del Yo nominal (lo que recibo en herencia a la vez, que es mi nombre) y la del Sí narrativo (lo que hago de esa herencia por y en mi historia personal)” (Dubar, 2002: 93).

⁹ Experiencia adquirida en varios niveles educativos: primaria, secundaria y preparatoria (media superior) y como asesor en la licenciatura de educación primaria para el medio indígena (plan 90) y desarrollo comunitario (LDC) y mi participación en la maestría en práctica docente dentro del seminario de investigación.

¹⁰ Leitao expone que “desprestigio social da lingua materna, na sua fase de infancia, era legitimado pelas famílias que viam na aprendizagem do espanhol a única possibilidade de éxito dos filhos”. (2006, 6)

escuela dicte en su proceso educativo; suponen que las limitaciones y las dificultades provienen del seno familiar y de la comunidad hablante de lengua p'urhépecha, sobre todo.

Pero en su lugar, la educación de los alumnos tiene que ser fundada, tal como intenta la experiencia pedagógica de SI: laborar desde un proceder comunitario, puesto que el conveniente saber cultural y el conocimiento que la escuela hasta hoy propaga, persiste como intervencionismo correctivo pedagógico, social y cultural hacia lo p'urhépecha.

En tanto, la pregunta desde el trayecto escolar “¿p'urhepecheni o turhisini?”¹¹ Se convierte en presunción sobre memoria histórica, proyecto, trayecto biográfico, en pregunta acerca de la conformación identitaria de estudiante, ser p'urhépecha, ser mexicano, ser comunero; esto, desde una propuesta educativa más pertinente: ser intercultural y bilingüe desde esa pertenencia identitaria (pedagogía e identidades lingüísticas y culturales), a lo largo de la existencia, dentro del marco social de la comunidad educativa de San Isidro.

Son algunos aspectos que abarca este trabajo, asimismo cito varios autores que han realizado estudios en la etnia p'urhépecha, que ha sido documentada, más desde una perspectiva psicolingüística, sociolingüística y política, por lo que también urge revalorar otros aspectos apoyados desde la pedagogía y la antropología educativa. Pues implica a la educación indígena procurarle otro sentido, como a la acción de “poco prestigio” de enseñar en y con lengua p'urhépecha, tal como lo han documentado desde esta perspectiva trabajos de varios investigadores (Ros, 1981; Valentínez, 1982; González, 1993; Francis, 1997; Nava, 1999; Hamel, 1998, 1999-2001).

También otros trabajos exponen sobre las políticas y actuales ofrecimientos educativos dirigidos en la región (Dietz, 1999; Vargas, 1994; Paraizo Alves, 2007; García, 2004).

¹¹ “¿P'urhepecheni o turhisini?” ¿Ser p'urhépecha o ser castilla? (Silva, 2005).

Otra investigación desde un enfoque antropológico-filosófico con docentes del medio indígena en una comunidad p'urhépecha sobre sus experiencias inter e intraculturalidad, que aporta en la construcción de sentidos del Otro (Keyser, 2009).

Algunos otros apuestan en escena a la escuela y las diversidades culturales, lingüísticas y étnicas presentes en la región p'urhépecha y, especialmente, al ubicar en tensión discursos y experiencias educativas que configuran la relación escuela y comunidad p'urhépecha. (Martínez Buenabad, 2000; Leitao, 2005, 2006; Silva, 2005; Janacua, 2007); Méndez Puga y Vargas (2007).

Otros más cuestionan, debaten, las maneras como las comunidades han resistido, apropiado¹² y, en algunos casos, reapropiado el sentido de la escuela oficial (u otras instituciones) que conserva un discurso respetuoso, a pesar de eso, negadora de la diversidad y sus sistemas de conocimientos de la comunidad (Vázquez, 1992, Rebolledo, 2009).

Encaminado con estos antecedentes y reflexiones, trato de lograr un estudio de la configuración identitaria de los jóvenes estudiantes que asumen lo propio y lo apropiado, al compás de una movilización sistemática donde se rigen en y con sus “propias” habilidades. Considerando la acción educativa de San Isidro, situada en un contexto específico, no se trata de reconstruir el centrismo y regresar allí, diría Foucault, sino hacer aparecer todas las discontinuidades que nos atraviesan (Foucault, 1971). Tomando en cuenta estos hechos, surge una pregunta: ¿Encuentra el estudiante p'urhépecha en la experiencia de la educación primaria indígena intercultural bilingüe el sustento y/o el límite en su trayecto de inserción escolar y cuáles son los significados que le apoyan a desarrollarse educativamente frente al poder?

¹² Vale la pena aclarar que esta cultura escolar se asume como *nueva* a partir de los escenarios políticos y jurídicos actuales en los cuales se visibiliza, aunque, de hecho, el proceso de apropiación local de la escolarización resulta tan añejo como la misma historia de los pueblos indígenas y rurales (Bertely 1988b, Rockwell 1996a). Lo que importa subrayar aquí es que el *conflicto intercultural visibilizado* es el rasgo más llamativo de esta nueva cultura escolar, construida en una diversidad de contextos y condiciones económicas, políticas y sociales, y que una de sus manifestaciones es la *resistencia activa*. (cfr. Bertely, 2006)

En este acto de apropiación educativa y pedagógica, por la vía de intervenir organizativa y curricularmente en la institución escolar, los docentes p'urhépechas de SI se dispensan un poder desde la discontinuidad, afirmada desde sus prácticas educativas de docentes y comuneros, y que procuran los alumnos en aprendizajes más compartidos desde sus normas y valores sociales, lingüísticos y de conocimientos cotidianos.

Lo anterior, incluye dentro del debate cómo es legítimo el proyecto educativo de la escuela (y la comunidad) y con qué dimensiones se constituye para acercarse a la interculturalidad basada en el cuestionamiento y en la búsqueda por que sea mejor, apropiada y pertinente.

Se trata de un trabajo escolar que ha logrado una revaloración en los hechos, que además, junto con otra escuela de la comunidad de Uringuitiro (origen de San Isidro), han iniciado y sostenido el proyecto educativo propio – paradójicamente experimentando los lineamientos de la SEP y la DGEI– donde se desarrolla la enseñanza de las asignaturas, y la lectura y escritura con los requerimientos de la pertinencia educativa hacia los alumnos, hecho que los guía a la comprensión y al desarrollo de las habilidades lingüísticas y cognitivas, acción que escudriña la posibilidad de generar interculturalidad y habitarla; allí se advierten dos niveles de realidad planteadas por Patricia Medina: “el primero, que implica un pensar sobre el inter –interculturalidad–, como un espacio de so-bre-posición de memorias y acciones políticas; en el segundo, ‘el inter’ es definido como una condición, un habitar que otorga sentido desde la historicidad y asimetría que configuran a distintos sujetos y espacios sociales en donde el sujeto se constituye a partir del propio ‘inter’; en este sentido, es posible pensar la figura de los pueblos originarios o indígenas en el borde de la frontera”. (2009:14).

Por consiguiente, retomo la propuesta como aporte de la interpretación de un modelo desde los campos pedagógico, antropológico, sociológico de la interculturalidad que, junto con otras teorías sociolingüísticas, filosóficas y políticas de las maneras educativas de las distintas sociedades, explican cómo la transmisión de historias vividas (de antepasados) y los presentes tienen cabida en el anclamiento p'urhépecha-michoacano-mexicano, donde la participación de la

otra sociedad es importante, pero en términos como aludió una capacitadora de salud en San Isidro: "...comprenderlos, desde su punto de vista de la cultura, a la mejor piensan diferente y la forma en que le estamos llegando no es la buena, no es la correcta".¹³

Según Hamel (2003), quien se ha dedicado desde 1998 hasta la fecha a estudiar desde una perspectiva, sobre todo sociolingüística,[∇] a la Escuela Primaria de San Isidro, contrasta el hecho, y la considera excepcional con las otras escuelas indígenas, por sus características singulares en México y el resto de América Latina.

En otra participación investigativa, invitado por la doctora Patricia Medina (en 2006) dentro del marco de su proyecto SEP-SEBIN-CONACYT 2004-C01-85/A1 "Desafíos para una pedagogía intercultural para todos. La formación profesional en regiones multiculturales",¹⁴ que ella dirige, desarrollé un trabajo de búsqueda.

¹³ "Así como dicen, todo esto son aspectos culturales; al menos yo no conocía las comunidades indígenas de acá de la Meseta, mucho menos éstas que están más alejadas; aquí conservan más las culturas, son más celosos. Entonces, yo creo que sería interesante conocerlos más, realmente para comprenderlos más de su punto de vista. Como uno viene de fuera y uno dice, a la mejor eso está mal, pero hay que comprenderlos, desde su punto de vista de la cultura a la mejor piensan diferente y la forma que le estamos llegando no es la buena, no es la correcta". Entrevista a capacitadora de salud en 2005.

[∇] El proyecto comunidad indígena y educación intercultural bilingüe del Dr. Rainer Enrique Hamel (2001) y el Dr. Antonio Carrillo se propuso estudiar el funcionamiento sociolingüístico y pedagógico de cinco escuelas indígenas bilingües en dos zonas indígenas, la zona hñähñú del estado de Hidalgo y la zona p'urhépecha del estado de Michoacán. Se analizó el currículum de facto que emerge de la observación y sus efectos sobre el aprendizaje de las y los alumnos, y se evaluó la adquisición de habilidades y conocimientos en las dos lenguas mediante una batería de pruebas (test). Estos resultados se interpretaron en relación con los principales indicadores etnolingüísticos (uso y vitalidad de las lenguas indígena) en las comunidades y zonas. El estudio se realizó a través de una serie de técnicas e instrumentos de investigación provenientes de la antropología social y educativa, la sociolingüística y psicolingüística y la lingüística aplicada. Después de una fase de preparación y selección de regiones y comunidades (1998), se efectuaron extensos períodos de trabajo de campo de un total de 9 meses en los años de 1999 y 2000. En la investigación participaron, de Michoacán, el Mtro. Pablo Bernabé Alejo (profesor p'urhépecha, profesor UPN Uruapan, investigador, maestría UPN Ajusco); Mtro. Elías Silva Castellón (profesor p'urhépecha, investigador, maestría UPN Ajusco), y el Lic. Valente Soto Bravo (profesor p'urhépecha, etnolingüista, DEI Michoacán (fallecido).

¹⁴ Diagnóstico que me ocupó en 3 instituciones de educación superior regionales: Escuela Normal Indígena Michoacán (ENIM), el Instituto Tecnológico Superior P'urhépecha, UPN unidad 162 de Zamora. En total, cuestionarios aplicados fueron a 25 docentes y 120 estudiantes. De las entrevistas entre estudiantes y maestros, fueron 9 entrevistas (de la ENIM a 3 estudiantes del 4º semestre, ITSP a 3 estudiantes del 2º semestre, UPN a 2 estudiantes del 5º semestre). Encuestas y entrevistas aplicadas durante 2006-2007. Esta acción se analiza describiendo la experiencia de

¿En cuáles instituciones de educación superior ubicados en la región p'urhépecha pudiera desarrollarse una educación desde una perspectiva intercultural? Otra incursión fue en la investigación: SEP-CONACYT 86108 “Sistematización de experiencias exitosas en Educación Intercultural en el Sureste Mexicano. Programa en Yucatán: ¡Vamos a aprender maya! Maestros que hacen historia” también dirigido por la Doctora Patricia Medina Melgarejo. Experiencia que permitió comprensión y contrastación de las estrategias y el entusiasmo por revitalizar y enseñar en lenguas maternas indígenas, caso Maya y P'urhépecha. Fue el marco que sirvió de antecedente a este trabajo investigativo. Igualmente mi atención vinculada a los seminarios impartidos por la Doctora Medina, me permitió abrir el tema desde la misma propuesta educativa de San Isidro y sus egresados, ya estudiantes para este trabajo de tesis, así como las observaciones dentro de los seminarios especializados por mi comité tutorial.

En consecuencia, los estudiantes egresados de la propuesta educativa de San Isidro fueron emergiendo, sobre todo, en la Normal Indígena –detalle esta cuestión dentro del capítulo V–, sus respuestas por escrito fueron insumo para profundizar y avanzar con este grupo de jóvenes estudiantes y realizar la investigación adecuada. El grupo de estudiantes de San Isidro resultó ser de los “mejores y constantes” en sus respuestas dentro de los cuestionarios de diagnóstico, no siendo excepción en las respuestas acerca de las concepciones de interculturalidad; educación intercultural y formación; ingreso y elección profesional; práctica pedagógica intercultural; género, condición étnica, migración, trabajo; género-escolaridad y profesión. Resaltó el hecho de que sus habilidades y conocimientos (en lengua p'urhépecha, seguida del español) durante su trayecto escolar en la primaria, siempre fueron alumnos y alumnas participativas y por lo general con buenas calificaciones (ver capítulo V).

Los indicios anteriores llevan a considerar los tipos de vínculos entre resultado, metodología y componentes por los que se logran aprendizajes más convenientes en los alumnos; esto, sin duda, es producto de una práctica docente

las mujeres y los hombres estudiantes, al producir sus respuestas por medio de los cuestionarios aplicados, donde ellos explican y argumentan a partir del contexto institucional educativo y de su lengua y cultura parte de su tránsito escolar.

“atípica” que trata de responder a las necesidades del contexto de las y los alumnos.¹⁵

Esos hechos implican no sólo narrar, sino sus voces frente a un presente incierto, al interactuar con la otra sociedad, es la historia de un pueblo, de sus familias en condiciones más difíciles (migración, expoliación de su lengua y cultura, así como de sus recursos naturales y productivos), donde la escolarización es obligatoria y, por otro lado, necesaria al contactar e interactuar con la otra cultura en medio de este fenómeno globalizador.

Ahora, ya con estos elementos sobre cómo se construyen las trayectorias para una configuración de los estudiantes p'urhépechas, es necesaria una descripción breve de los componentes que permitieron desarrollar la actividad de análisis.

El material base para desarrollar la experiencia fueron las entrevistas y las narraciones con los contenidos posibles de una pedagogía intercultural, apoyado en la misma propuesta educativa de la escuela primaria de San Isidro y sus egresados, ya estudiantes en instituciones de educación superior ubicados en la región p'urhépecha; sus trayectos educativos se relacionan con su origen y recorrido educativo en las diferentes escuelas de educación básica y media superior y, bajo una previa selección de los materiales, me apoyé en precisar sus secuencias y conceptualizaciones.

¿Y por qué elegir el tema de la escolarización desde una pedagogía intercultural indígena? Por tres razones que enseguida intento explicar: una, que se construye identidad y pedagogía intercultural a partir de su escolarización mediante las prácticas propias que afirman y se manifiestan en la producción escolar. Dos, que la interculturalidad es producir escolarmente estrategias que desafían y estimulan a las y los alumnos a generar y trabajar sus capacidades del

¹⁵ Para encontrar respuestas me basé en la observación y las entrevistas que permitieron identificar metodológicamente las formas específicas de cómo los implicados ex alumnos y maestros, construyeron y/o reprodujeron los significados escolares, sociales y particulares p'urhépechas y sus consecuencias en la enseñanza-aprendizaje, cuyos criterios responden a la investigación, puesto que son elementos que sirven de argumento al desempeño y a las actitudes de los actores en cuestión.

saber comunitario. Puede ser que en el proceso educativo los individuos opten por una pasiva resistencia o una irrupción pedagógica, como la propuesta educativa de la escuela primaria de SI. Tres, la necesidad de aprender cómo construir espacios dentro de la escuela (básica, media y superior), que prueben levantar proyectos educativos (pedagógicos, políticos) extendiendo así los procesos indígenas.

Tal vez, se verá cómo haciendo lo adecuado se puede cambiar realmente lo que tiene que ver en gran medida con el procedimiento pedagógico y la preponderancia de la búsqueda de la práctica participativa, reflexiva, donde el tiempo y la decisión se compartan, apoyado en sus procesos históricos, sociales y culturales en los que, sí, hablar y comportarse como p'urhépecha dentro del trayecto escolar favorezca al estudiante, sí, aprender del otro, y que los otros también aprendan se vuelva común, así es posible la educación intercultural indígena.

¿Ante lo ininteligible, cómo lograr darle orden y comprender esa complejidad realidad dentro del trayecto escolar?

En la búsqueda de privilegiar, más allá del solo análisis, lo global y complejo de los trayectos, una alternativa es la narración biográfica que ofrece un marco conceptual y metodológico, por lo tentativo, para analizar lo esencial de los avances sociales o de las profesiones, tomando en cuenta, como suscribe Bolívar, a las pertenecientes "...en el tiempo de una persona y marca 'sus' personales líneas y expectativas de desarrollo, proporcionando el marco biográfico que hace inteligible la complejidad de la vida y de la acción humana y social" (2006: 32).

Opté por recurrir a este procedimiento por el beneficio de estar más cerca de la experiencia educativa de SI, y lo que esta referencia pudiera representar para los estudiantes al haber concluido ya varias etapas escolares y por los mismos adelantos a su carrera profesional, y en ese lapso estar al tanto de su perspectiva en torno a diferentes aspectos de sus experiencias en los planteles escolares, biográfico-narrativo.

Así, Ricoeur señalaba que interpretar el texto de la acción es interpretarse a sí mismo, y McEwan identificaba abierta a la narrativa como “la forma propia para caracterizar las acciones humanas” (cfr. Citado por Bolívar 2006: 41).

Varias posibles respuestas encuentro en este marco de interpretación que llamo dimensiones etnográfico-narrativas a los trayectos de escolarización que se explican en el capítulo I y V, y se desglosan dentro del capítulo VI y VII.

Lo anterior requirió estudiar los distintos momentos del proceso histórico y comprender las experiencias de aprendizaje que vivieron en la escuela, las mismas tradiciones históricas de la comunidad, de las exclusiones, y acerca de los elementos propios y/o apropiados utilizados para manejar la sobrevivencia educativa escolar y honrarse como estudiante indígena, de sus intervenciones discursivas-narrativas en el marco de una situación institucionalizada, intencional y asimétrica, como es la escolar.

Son varios aspectos que apoyaron la búsqueda de respuestas para este trabajo, los estudiantes entrevistados construyeron narrativas a partir de sus prácticas y vivencias durante sus aprendizajes en la comunidad y sus escolarizaciones, temas fundamentales de cada uno; como muestra, la pertenencia a la red familiar, vecinal y comunal, vínculos que los fortalecen, o también influyen en debilitar sus relaciones desde lo p'urhépecha, narraciones que descubren sus continuidades o su distancia en la educación escolar, los problemas que experimentan por ser estudiantes, ser indígenas y de escasos recursos. Pero también en sus voces se nota la fuerza del reencuentro y la revaloración de lengua y cultura, el uso de sus propios conocimientos como búsqueda y encuentro para que el conflicto vire hacia una alternativa intercultural.

Es decir, la narración como acción mediada se ingenia a los actores que realizan la experiencia pedagógica-política de manera colectiva, con otros más, haciendo uso de recursos culturales (Wertsch, 1999 citado por Saucedo, 2007: 26). En este proceso de comunicación sociocultural, en el que se construyen textos y oralidad, las narraciones tienen significados compartidos, así como interpretaciones propias y alternas de su contenido (Ochs y Capps, 1996 citado

por Saucedo, 2007: 26); Candela, 1999; Bertely, 2002), lo cual hace más compleja la dimensionalidad de lo narrado, en el entendido de que este proceso también muestra las características de habilidad cognitiva escolar¹⁶ necesaria que se construye para envolver a la otra sociedad en mejores condiciones educativas. Esta forma se puede entender al abordarla en el contexto de la interacción discursiva entre pares (los y las estudiantes) y, sobre todo, de éstos con los docentes (y la involucración subjetiva del investigador como parte p'urhépecha). Enseguida explico cómo lo realicé.

La metodología de la que me proveí y me apoyé fue la etnografía (y sus relatos de vida). Durante poco más de un par de años (2006-2008) trabajé una investigación etnográfica en la comunidad con estudiantes y familias. Efectué entrevistas con gente de allí para conocer elementos de su historia personal y del contexto, como de sus formas de vida escolar y laboral y los significados sobre la escolarización que ellos (los padres) y sus hijos desarrollaban. Tomé en cuenta contextos de práctica educativa, cultural y social como la casa, escuelas (primaria, secundaria y preparatoria y superior), lugares y temas de encuentro entre jóvenes, etcétera, con la intención de identificar las maneras en que las personas, a partir de la lengua, la cultura y prácticas sociales p'urhépechas, se vinculaban con su trayecto escolar.

Luego de varios recorridos en tiempos organizados en las instituciones de educación superior ubicados en la región p'urhépecha seleccioné a 4 familias para dar continuidad con estudios de caso; solicité a los padres y a su hijo o hija (en escuela superior) que narraran la historia de sus vidas durante sus procesos escolares (Saucedo, 2001). Para este trabajo retomo 4 generaciones de egresados

¹⁶ Aunque se opine lo contrario, no todas las culturas requieren de la escritura para seguir viviendo. Los legados de una generación a otra se transmiten de manera oral y agudizando otros sentidos como la vista, el tacto y el oído. Ello diferencia notoriamente una sociedad de otra, porque los recursos empleados para vivir son diametralmente opuestos y se desarrollan otras habilidades, como la memoria, imitación u observación. Mientras quienes aprendemos a escribir vamos descargando nuestra memoria en la escritura... Esta diferenciación es muy importante porque una escuela intercultural debe conocer las características de las sociedades de las que proceden sus estudiantes para saber con qué elementos cuenta (memoria aguda y ejercitada, al igual que el oído y la vista, aprendizaje por imitación y por la palabra a diferencia del de la escuela, que es verbal y escrito). Hay resistencia a la escritura porque no tiene funcionalidad en sus medios. (Podestá, 2009: 212).

de la primaria (1997-2001), lo que me significó encontrar 19 estudiantes en educación superior originarios y egresados de la escuela primaria de SI.

Con ellos realicé entrevistas sólo a 14, y analicé las narraciones de vida escolar de 6 estudiantes (3 mujeres y 3 hombres), 3 que fueron parte de las entrevistas con las familias, como estudios de caso. Ellos tenían edades que iban de los 19 a los 26 años, egresaron de la preparatoria después de cumplir 19-20 años, y uno había iniciado su licenciatura en pedagogía, que abandonó para ingresar a la Normal Indígena. Los seis continuaban recibiendo el apoyo y viviendo con sus padres, uno de ellos estaba casado y tenía un hijo, y todos se empleaban en vacaciones en el campo y la ayuda en la casa de manera regular.

Con cada estudiante realicé dos, en algunos casos hasta tres entrevistas a profundidad, para construir el relato de sus escolarizaciones.

Haber realizado trabajo etnográfico me permitió atar cabos en los relatos de vida de los estudiantes y jóvenes comuneros, de manera que lo expresado por ellos en las entrevistas poseía un carácter de relación empírica desde mi propia perspectiva.

Más aún, cuando el estudiante narró su orientación en seguir estudiando “para ser alguien y no sólo trabajar en el campo o migrar”, yo tenía otros elementos de información sobre sus incentivos/motivos que estaban ocurriendo en la familia, en la escuela primaria (entrevista y pláticas informales con tres docentes) y la misma comunidad (por ejemplo, la disminución de sus recursos naturales).

En esos momentos, el trabajo etnográfico ayudó a razonar de manera amplia los contenidos narrados por los estudiantes-comuneros ligados a su pertenencia a un grupo social, cultural y lingüística p’urhépecha y que provenían de una “diferencia educativa” por el uso de la lengua p’urhépecha en su proceso formativo.

Los mismos elementos metodológicos y procedimentales convirtieron esa amplitud de factores en especificidades, con lo que fue posible detallar en qué disposición los estudiantes p’urhépechas mantienen representaciones afines, colaboran en los constructos y producen hechos semejantes. En otras palabras, la posible emergencia de nuevos sujetos colectivos con un debate por sus opciones posibles de futuro (y presente) (Zemelman, citado por Medina, 2005: 15).

Haber abordado la tarea con este procedimiento metodológico permitió logros en relación con la calidad de los datos, a los que se validó por medio de la triangulación con otras fuentes, como las entrevistas a alumnas que sólo concluyeron su primaria, egresadas en la misma generación que los que continuaron sus estudios, y entrevistas a maestros de la escuela primaria, entrevistas a maestros de la ENIM y a padres de familia; así como aplicación de cuestionarios a estudiantes y maestros, la observación y exploración de fuentes documentales escolares acerca de los estudiantes y referentes a las normas institucionales.

Esas necesidades las cubrió el trabajo con la mayor cantidad de datos, lo que evidenció o impugló la información alcanzada en las unidades de análisis; es decir, una triangulación sustentada. Y en este caso, mientras entrevistaba y desarrollaba las transcripciones, del mismo modo se reconstruyeron los relatos de vida del conjunto de informantes, la problematización surgió constantemente a manera interrogantes y la necesidad de apoyo con diversos materiales que admitieran ampliar "...la comprensión del contexto y de los discursos circulantes que otorgan sentido a las experiencias evocadas". (Ibíd. 2005: 44).

A partir de estas consideraciones hice intentos por organizar segmentos de esta complejidad, y con las interpretaciones, la explicación de lo general a lo específico, además, proponiendo este ejercicio con sus componentes dimensionales. Luego entonces, traté de desprender comparativamente en el relato, según Daniel Bertaux (1981, citado por Bolívar, 2004: 9), "el fondo histórico de relaciones sociales y profesionales que están en su base".

Por consiguiente, por medio del trabajo de campo logré una continuidad de narraciones de vida referentes al ámbito de pertenencia educativa indígena, mismos que tienen relacionan e interacción entre sí y con otros, así como con las instituciones (familia, comunidad, trabajo, escuela) y en los contextos educativos inscritos. Por ejemplo, como lo señala Bolívar, "esta conjunción, por 'saturación', de historias biográficas puede reflejar las estructuras y relaciones de dicho ámbito social. El cruce de personas y dimensiones busca una 'validez interna' mediante la triangulación (de personas, métodos y teoría)" (Bolívar et al, 2004).

Enseguida, para el proceso de organizar el análisis, hago uso del concepto dimensiones, que lo refiero a partir del término espacio, en su triple acepción de continente, extensión, sitio y transcurso del tiempo; resulta útil para narrar lo que plantea este trabajo, es decir, la tomo desde la perspectiva de Germani (1960) trabajada por Fernández (2006) (véase capítulo V).

Tales dimensiones, en el exterior las organizo, como es el caso específico de las trayectorias de los estudiantes indígenas, referencia principal del intercambio educativo que durante la transcripción de las entrevistas fueron ya evidentes, y que también afloraba en las pláticas con docentes, estudiantes y comuneros. Por lo tanto, dentro del proceso y trayecto educativo desarrollado existieron expresiones básicas de una organización “atípica” en percibir, reapropiarse y apropiarse de las actividades escolares y pedagógicas.

De manera que todo conjugado, fue propicio para organizar y distinguir sus múltiples entrecruces, por medio de las dimensiones en situaciones de los trayectos escolares agrupados en los siguientes rubros de análisis: Comunidad, familia, un proceso de acción educativa e identidad; Práctica educativa con dignidad y su expresión hacia una pedagogía intercultural; Prácticas sociales y culturales en la trayectoria de escolarización del egresado de SI: lenguas, conflicto y economía; Visibilización educativa de los actores en términos de poder e identidad, mismas que se desarrollan en un par de capitulos (VI y VII).

Para desarrollar el caso estructuré el material agrupándolo en dos apartados: que consta de 7 capítulos.

Comienzo con el apartado: Construcción del tema de estudio educación y pedagogía indígena: teoría y metodología.

Parte I: 1º) Trayecto de la historicidad en la génesis de una experiencia pedagógica indígena intercultural propia (San Isidro), que consta de: 2º) Comunidad, defensa del territorio, educación y escuela. 3º) Hacia una educación indígena: las políticas. 4º) Historia y contexto: escuela p'urhépecha una acción pedagógica en el territorio.

Parte II: Sedimentos de una experiencia pedagógica intercultural bilingüe San Isidro, que incluye el 5º) Los estudiantes egresados/as de la primaria intercultural bilingüe, significados y sentidos, 6º) Comunidad y conocimientos: acción pedagógica bilingüe intercultural, de estudiantes de San Isidro, 7º) Escolarización, prácticas sociales y culturales en términos de poder e identidad educativa, y 8) Conclusiones.

La descripción de capítulos:

Dentro del capítulo 1, Construcción del tema de estudio educación y pedagogía indígena: teoría y metodología, se expone acerca de la cuestión pedagógica y la importancia de la escolarización indígena. Se trata de mostrar que la experiencia de SI en crear educación con origen propio, tomando en cuenta el currículum nacional, es posible y viable.

De la construcción y el desarrollo de la investigación, es decir, lo que justifica el trabajo etnográfico y más en la reconstrucción de los trayectos de escolarización hasta educación superior de estudiantes indígenas; igualmente se explican las motivaciones que orillaron a la decisión metodológica, por añadidura, la aproximación al marco teórico y político educativo, con lo que se plantea la configuración investigativa, marcos y políticas: así sus alcances y limitaciones, por lograr una proximidad con la realidad de la educación indígena y la necesidad del reconocimiento a la pedagogía indígena aún pendiente en la región p'urhépecha.

En el capítulo 2, Comunidad, defensa del territorio educación y escuela, refiero al escenario regional y a las características históricas generales de la comunidad orientada hacia su origen desde una perspectiva de proceso educativo (de Pamatácuaro, Uringuitiro a San Isidro), donde hoy está inserta la escuela de educación básica indígena intercultural bilingüe; éstos, en su conjunto, la caracterizan, según De Certeau (2006:143), con tres modos históricos, a saber: lo que siente que *le falta* (la tradición perdida), lo que *rechaza* para hacer de ello una “leyenda” o para “olvidarlo”, lo que dice de ella misma al reinterpretar su pasado, es decir, su otro (lo que ella ya no es).

El otro objetivo de este capítulo es aportar elementos que ubiquen el escenario territorial-geográfico, educativo, cultural y lingüístico donde se efectuó la investigación. Un contexto donde el punto de partida es el origen, que con la identidad y la memoria genera un gran conjunto de datos de los que sólo retomo aquellos que considero relevantes para esta descripción etnográfica narrativa de territorio y contexto.

Se brinda el escenario de los estudiantes de San Isidro con la finalidad de mostrar una perspectiva sobre la organización y vida cotidiana de la comunidad: de las familias y su movilización, lo que brinda la pauta para conocer el contexto social, cultural y lingüístico en que se encuentra inmersa la educación.

En el capítulo 3, Hacia una educación indígena: las políticas, se integran diversos aspectos sobre la llamada educación indígena, la cual se analiza desde su origen político con orientaciones plural e intercultural, además lo que implica el desfase educativo. En cambio, solamente surge la iniciativa desde poder, lo que revela el estancamiento de las iniciativas por hacerla adecuada/apropiada a la población indígena p'urhépecha, de manera que es necesaria abrir la historia y que la educación intercultural bilingüe oficial deje de ser sólo un apéndice para la población indígena.

Del mismo modo, derivado del análisis la posible relación entre la tradición de la escuela primaria rural de la región y su práctica sistemática en las escuelas primarias indígenas. Tal vez eso lleve a que a la educación indígena se le desprestigie, se le estigmatice, incomprendida en la estructura administrativa escolar, por las propias comunidades y los contextos sociales institucionales amplios. Sin embargo, es posible una pedagogía que surge de procesos históricos donde la comunidad juega un papel central, a partir de sus docentes.

El capítulo 4, Historia y contexto: la escuela p'urhépecha, una acción pedagógica en el territorio. En esta misma sucesión de los procesos sociales interesa lo histórico que configura el urdido la comunidad p'urhépecha de San Isidro, en este apartado lo delimito a los antecedentes educativos de la comunidad a partir de los años 50 del siglo pasado. Que fueron períodos de prolongación

política proteccionista, donde la acción se centraba en la enseñanza para la producción con conocimientos y elementos ajenos al contexto p'urhépecha; tiempos para constituir la acción indigenista bajo el compromiso del INI (hoy CDI). En cada etapa aparecen los trasfondos del “sistema”, en su necesidad de establecer otros modos de regionalización (de tierras y recursos); la creación de zonas escolares fuera de tomar en consideración pautas de conocimiento y tradiciones productivas acordes con elementos socioculturales y naturales de las microrregiones.

Entre unas y otras etapas son transición; junto con el establecimiento y la intervención de organismos sobre todo de corte religioso, vislumbro, incluso con la escuela, destacar en su intervención el futuro de la educación para los indígenas y sus comunidades. Sin embargo, estos organismos y las instancias oficiales en la formación de promotores/maestros indígenas no estaban o no quisieron preparar estructuras y currículos educativos, además formadores de manera profesional bilingüe. ¿Por qué se eludió esta acción?

En consecuencia los procesos de reivindicación pedagógica y política han surgido, aisladas sí, pero en su experiencia persisten, como es el caso de las escuelas primarias de San Isidro y Uringuitiro son algunas escuelas de educación indígena que pilotan, ante el nebuloso histórico concerniente al momento y lugar del origen educativo propio. Por consiguiente en este apartado, reconstruyo trayectorias, específicamente la de un actor escolarizado de la comunidad por la década de 1950 y principios de 1960, que incluso participó en el proceso para promotor indígena, a lo que renunció para reintegrarse a su comunidad, evento sucedido hace casi cinco décadas.

En otras palabras, es el punto de partida e intento por hablar de los orígenes y problemas de la educación escolar de los p'urhépechas de San Isidro, que comprende varios aspectos: la práctica docente, los problemas educativos de la escuela, las lenguas vistas como fracaso escolar, nunca como posibilidad.

Es decir, la necesidad de una “nueva” práctica escolar donde intervenga el “aprender nosotros con los alumnos”, más aún la lengua y conocimientos p'urhépechas por medio de los materiales didácticos, comprender y trabajar los

problemas de organización y gestión escolar, la necesidad de generar un nuevo currículo.

Finalizo con los procesos generales de escolarización, trabajo con algunos actores y como referencia tomo: exclusiones, imposiciones violentas, y la formación de un nuevo entramado educativo, la misma pedagogía como recurso estratégico y político frente al poder a partir de los nuevos complejos sociales y culturales.

En el capítulo 5, Los estudiantes egresados/as de la primaria intercultural bilingüe; significados y sentidos, por tanto aquí explico el proceder para examinar las entrevistas y las narraciones, lo significativo que fue la escolarización en las experiencias de los jóvenes, dentro y fuera de la educación indígena. Consecutivamente en sus narraciones de vida se pudo ir encontrando su configuración como individuos que se desarrollaron en contextos sociales, culturales y lingüísticos propios y ajenos, lo que los dotó con un sentido histórico particular: ser indígenas por el otro, ser p'urhépechas y ser estudiantes.

Así pues, reconstruir las trayectorias escolares de los estudiantes de SI lleva a sus momentos históricos y permite entender su aprender en la escuela y las tradiciones históricas de su comunidad, las forzadas exclusiones de la otra sociedad no indígena por su cultura y su lengua. Son utilizados para sobrevivir en otros contextos a partir de reapropiarse de lo suyo, y apropiarse de lo ajeno para una conveniente vigencia educacional e histórica, a saber, la memoria lo lleva a los sedimentos de lo ordinario: a los significados de la escolarización para los estudiantes p'urhépechas.

Los estudiantes entrevistados construyeron narrativas a partir de sus prácticas y vivencias durante su escolarización y aprendizajes en la comunidad; en sus narraciones se descubren sus continuidades o su distanciamiento en la educación escolar, los conflictos que viven por ser estudiante, ser indígena y de escasos recursos. Sin embargo, en sus voces se nota la fuerza del reencuentro y la revaloración de su lengua y su cultura, de sus propios conocimientos.

Dentro del capítulo 6, Comunidad y conocimientos: acción pedagógica bilingüe intercultural. Estudiantes de San Isidro. A continuación retomo el concepto de comunidad (Zárate, 2005), a la que se le ha dado uso de diferentes maneras y con variados enfoques. Noción útil, para ubicar al estudiante que proviene del espacio histórico, que es la comunidad y la familia; en ambas, existen historias difíciles, por las precarias economías, por las migraciones y trayectorias laborales de los comuneros y comuneras padres, madres de los jóvenes que observan una realidad poco satisfactoria.

Asimismo, en esta subdimensión se presta cuidado cómo viven los propios actores pertenecientes a una sociedad comunitaria y que luego conviven en esa otra sociedad bajo un proceso de acción educativa e identitaria. Al respecto, Dietz (1999) argumenta que la comunidad es y ha sido objeto de injerencias que atomizan su constitución.

Hay razón, puesto que “los partidos políticos vienen y nos dividen” (E DDG, 2008), alusión que hace un comunero de San Isidro. A propósito, los estudiosos de la comunalidad aún no acuerdan, a mi entender, la comunidad actualmente se debate en una modernización mortal, en la reorganización de sus estructuras internas, pero hacerlo desde las cotidianidades, como es el caso de otros comuneros, dice DDG que él siente la comunidad “porque aquí vivo, tengo la familia y soy de aquí”. Otro comunero habla (JC) de la depredación del bosque, se acaba y junto con él siente que también su vida, que pocos se dan cuenta de esto, más él confía en que reaccionen ante esta situación.

¿Cómo lo perciben y viven los estudiantes de San Isidro en su trayectoria de formación escolar? ¿Cómo lo percibe la familia, existe la equidad por tener un estudiante y/o profesionistas? ¿Y sí, las prácticas educativas en la familia y la escuela realmente representan un apoyo que le permita tomar posición frente a su identidad, étnica y profesional? Esto lleva a una acción educativa con dignidad, expresada en una pedagogía intercultural, a partir de apropiarse, que es aprender y enseñar, conocer y reconocer lo propio y lo ajeno, elementos que emergen a partir de analizar y sistematizar las trayectorias de los estudiantes de San Isidro.

En el capítulo 7, Escolarización, prácticas sociales y culturales de los actores, visibilización en términos de poder e identidad, lo que sigue es una reflexión resultado de la interpretación y análisis con respecto a la actitud asumida por los estudiantes p'urhépechas debido a la continuidad de sus trayectos escolares.

Es decir, los factores que confluyen durante su trayecto educativo, como los casos favorecidos por el uso de elementos del contexto (culturales, sociales y lingüísticos, otros) en el ámbito escolar, por el contrario, las otras situaciones que obran en detrimento de los factores propios, pero todo se entrelaza para lograr las determinadas prácticas pedagógicas, lingüísticas y culturales¹⁷ realizadas como en el primer caso, principalmente con ellos, como siempre debiera ser la enseñanza-aprendizaje, y no hacia ellos, como frecuentemente se práctica la docencia.

De manera que el análisis en esta dimensión proviene de la lengua p'urhépecha como clara incertidumbre, aunque, igual es referencia imprescindible de identidad y fortaleza comunitaria, incluso como barrera social, difícil para los

¹⁷ Michel de Certeau plantea, deslinda y define el concepto de “práctica cultural” partir de la tradición antropológica: “En mi texto, la expresión ‘práctica cultural’ siempre se toma, implícitamente, en el sentido de la tradición antropológica (Morgan, Boas, Frazer, Durkheim, Mauss, Lévi-Strauss, etc.): sistemas de valores subyacentes que estructuran las cuestiones fundamentales que están en juego en la vida cotidiana, inadvertidas a través de la conciencia de los sujetos, pero decisivas para su identidad individual y de grupo”. Se deslinda de lo que en 1990, el Servicio de Estudios de la Investigación (SER, por su siglas en francés), convertido en 1987 en el Departamento de Estudios y de Prospectiva (DEP), del Ministerio de Cultura, definió por “práctica cultural” con significado de descripción estadística de los comportamientos en relación con una actividad previamente determinada como cultura, por ejemplo: “ir o no al teatro y, en caso afirmativo, ¿cuántas veces. Ver o no la televisión, ¿cuánto tiempo? Leer o no, y ¿qué?, etc.” Los cuestionarios de estas tres encuestas se refieren a todos los aspectos de la vida cultural, de los más familiares a los más “elitistas”, de ahí que se trate de una información muy completa. Publicación de los resultados: *Les Pratiques culturelles des Français*, París, La Documentation française, 1974, con el mismo título, París, Dalloz, 1982; Olivier Danton y Denis Cogneau, *Les Pratiques culturelles des Français, 1973-1989*, París, La Découverte y La Documentation française, 1990, entre otras. Hacer mención de las tres encuestas (1974, 1982, 1990), De Certeau los retoma para evitar la confusión con su acepción estadística actual. Ya en el caso de su definición, él propone para “entender mejor ésta es el conjunto más o menos coherente, más o menos fluido, de elementos cotidianos concretos (un menú gastronómico) o ideológicos (religiosos, políticos), a la vez dados por una tradición (la de una familia, la de un grupo social) y puestos al día mediante comportamientos que traducen en una visibilidad social fragmentos de esta distribución cultural, de la misma manera que la enunciación traduce en el habla fragmentos de discurso. Es ‘práctica’ lo que es decisivo para la identidad de un usuario o de un grupo, ya que esta identidad le permite ocupar su sitio en el tejido de relaciones sociales inscritas en el entorno”. (De Certeau-2, 1999: 7,8).

estudiantes, porque no existen las relaciones horizontales en la sociedad dominante.

Por tanto se generan condiciones y contextos conflictivos de transición, en esas los estudiantes toman decisiones y acciones que luego crean contradicciones con sus prácticas aprendidas en sus familias, igualmente puede rechazar con actitud y discursos ambivalentes, encima, le resulta difícil despojarse de esos aprendizajes comunitarios.

También emerge el tema de los recursos socioeconómicos de los padres con hijos estudiantes, esto derrumba, excluye más todavía a los pocos jóvenes en su disposición y relación con los estudios, ya que significa sangrías a la familia e ingresar en instituciones ajenas a su contexto o bien con el enfoque intercultural; hasta surge otro punto álgido: la exclusión crónica del trabajo remunerado.

Esto es, en la educación intercultural existe correspondencia de poder e identidad, para que el estudiante logre continuar los estudios significa, obtener un número, vivir y ser p'urhépecha dentro de las escuelas o confrontarse para la exclusión o adoptar y negarse. Es decir, frecuentemente es un ejercicio étnico recubierto, donde la interculturalidad expresa las relaciones conflictivas y de poder que intervienen en el establecimiento de las distinciones y las fronteras étnicas entre grupos lingüísticos y culturales diversos (Bertely y González Apodaca, 2003). En cambio, el logro para los maestros es, en muchas de las ocasiones, materializar un avance numérico del estudiante. Una realidad donde la educación intercultural en juego, “para ellos con dos, tres palabras, ya es justificación”.

Finalizo con las **conclusiones y reflexiones** formuladas bajo la acción educativa, pedagógica y social en que se desarrolló este trabajo. Participaron los ex alumnos de la primaria indígena de San Isidro, que luego son-fueron jóvenes subempleados y comuneros realizando actividades de subsistencia; luego también son estudiantes de educación superior orientados, sobre todo, al área de la educación en su formación como docentes de educación primaria y preescolar indígena, actividad que les permite una contratación (condicionada) e ingresos casi inmediatos; algunos, pocos, en las universidades y tecnológicos de la región.

La incursión es orientada por los docentes p'urhépechas de la misma comunidad, no por inducción, sino como actores de la experiencia pedagógica en donde se implican por su participación, además de como individuos, como familia en la misma comunidad. Ellos utilizan un planteamiento sencillo desde la escuela primaria: la reorganización, que permite visibilizarlos a través de las experiencias. Una nueva visión para descubrirse a sí mismo educativo y social y redescubrir a los otros semejantes; es la apropiación escolar en sus dimensiones pedagógicas, tanto de espacio temporal, como histórico, por lo que en su continuidad, la escuela ya en cierta medida es considerada propia, pues atiende prioridades de los actores.

A los mismos jóvenes, estas acciones les marcan sentidos, y los marca en el cuerpo colectivo: “a ver esos de San Isidro que nos enseñen algo”, son los resquicios de una presencia antecedita por la experiencia, es la apropiación más pertinente de la educación en los siguientes niveles, un desafío hasta lo establecido dentro del ámbito educativo indigenista, razón de que los ex alumnos-estudiantes se aproximen a lo cotidiano escolar desde su ser p'urhépecha, que significa ser el comunero o comunera, ser la estudiante, ser hijo e hija, abrir la escuela hasta hacerla pertinente.

Es la posibilidad para aprender y comprender pedagogía con los elementos educativos que acierta de la comunidad para hacerse escuela, bajo un currículo y contenidos más propios, cuya vértice es la lengua p'urhépecha. Construirse por las acciones que generaron resistencia y apropiación, como una respuesta al sistema educativo;

Es una escuela primaria indígena dispuesta a transformarse actuando para conocer y conocerse, promoviendo una innovación educativa y pedagógica, intentando una distancia de la sola recepción del quehacer educativo. Un caso entre pocos en Michoacán que enfila hacia una pedagogía social y política propia en correspondencia al proyecto de la lengua p'urhépecha y los conocimientos indígenas dentro de la educación intercultural bilingüe.

Para realizar el trabajo y los estudios de doctorado en educación fue sólo posible con el apoyo y colaboración de *uaniku k'uiripu*¹⁸ e instituciones. Una fue la valiosa invitación de la Dra. Patricia Medina –una profesional comprometida con la investigación en el ámbito intercultural– al proyecto “Desafíos para una pedagogía intercultural para todos. La formación profesional en regiones multiculturales”, que en el transcurso derivó en dirigir este trabajo de tesis. La extensa gratitud por su orientación, comentarios y observaciones al Comité Tutorial, integrado por el Dr. Jorge Tirzo Gómez y el Dr. Nicanor Rebolledo –ambos con una gran experiencia académica– por sus valiosas intervenciones y constantes apoyos durante el desarrollo del escrito y los seminarios.

Mi gratitud también a todo el comité de lectores y lectoras: Dr. Gunther Dietz, Dr. Antonio Carrillo, Dr. Andrés Lozano, Dra. Elizabeth Buenabad por su atención y sugerencias. A todos mis compañeros estudiantes del posgrado tanto en la UPN-Ajusco como de la UNAM. Igual dejo constancia de agradecimiento a los profesores y al director de la escuela “Miguel Hidalgo” Placido Alonso y a todos los estudiantes y no estudiantes hombres y mujeres de San Isidro y Uringuitiro; a los comuneros; padres y madres de familia, al personal del albergue, a Manuel de la clínica, al comunero Profesor Abelardo Diego N. A la familia Alonso Guzmán por su apoyo y atenciones. A los colegas de la escuela “Benito Juárez” de Uringuitiro y gente de la comunidad que apoyó en esta labor. Por su colaboración a Tere Guardián, Tere Ascencio, Lilian Jurado, Lucrecia a todos/todas las que estuvieron allí.

Recordando que el trabajo y el posgrado fue posible gracias a la Secretaría de Educación en el Estado de Michoacán (SEE) por la beca comisión otorgada. Menciono a la Dirección de Educación Indígena del Estado encabezado por Gerardo Alonso y al Sector IX Sindical Indígena.

Agrego, a partir del 15 abril de 2011, la cadena de sucesos nos alcanzó, la luz por un mundo y humanidad mejores, lucha y movimiento contra la obscuridad que ha generado la violencia brutal, la impunidad y corrupción que permea a la sociedad y a las instituciones, es en este contexto que añado los aciagos pero

¹⁸ *uaniku k'uiripu* Bastante gente colaboradora

edificantes meses de trabajo en la comunidad de Cherán, a la fogata 18 de *Parhikutini* por su comprensión por las ausencias inevitables dentro de las actividades encomendadas. En conjunto es posible un nuevo gobierno colectivo siempre bajo acechanza lo que fortalece y liga al territorio comunal donde invariablemente asoma la pedagogía desde abajo.

CAPÍTULO 1

Construcción del tema de estudio educación y pedagogía indígena: teoría y metodología

Cuestión pedagógica y escolarización indígena: Importancia investigativa

A los pueblos indígenas se les ha sometido a la educación escolarizada a partir de políticas verticales e impositivas;¹⁹ sin embargo, los movimientos sociales indígenas también han permitido hacer un poco más adecuados los servicios educativos, rediseñados al contexto por medio de propuestas educativas, sobre todo en la educación básica; actualmente se implementa la educación intercultural en todos los niveles educativos, dirigida a la población indígena; al menos eso ocurre en el estado de Michoacán.

Desde hace poco más de una década, en la comunidad de San Isidro (SI), de la región p'urhépecha, varios docentes indígenas construyen alternativas escolares cercanas a las políticas educativas del sistema gubernamental, y cercanas también, sobre todo, al contexto de la escuela. De tal manera que al Estado le representa una construcción educativa vinculada a su “proyecto de desarrollo”, que los otros, docentes, intentan hacerlo por la apropiación cultural, lingüística y social vía los conocimientos de la comunidad.

Es una búsqueda, mediante la educación, que tome en cuenta la naturaleza, lo social, los conocimientos históricos y la filosofía de los pueblos originarios; permite considerar que la educación se vuelva una acción esencial para la protección de la territorialidad, de manera que enunciar la cultura es fortalecer las familias y la comunidad involucrada en un proyecto educativo. Sin

¹⁹ En nuestro país existen 1.02 millones de mexicanas y mexicanos de entre 6 y 14 años que no asisten a la escuela; es decir, 5.29 por ciento del total de la población. El Índice de Rezago Social 2005 del CONEVAL reporta que los estados con mayor grado de rezago en este rubro son: Chiapas (9.65 por ciento), Michoacán (7.74 por ciento) y Guerrero (7.09 por ciento) (2009: <http://www.coneval.gob.mx/coneval2/>)

embargo, son pocas las escuelas y comunidades en la región p'urhépecha donde se llevan a cabo nuevos discursos y prácticas de educación primaria comunitaria y regional. Se involucra en estas regiones a los educandos de las comunidades “*p'urhe o porhe uandar*”, pero también de la mazahua, nahua y ñañu; se recurre, entonces, a las lenguas nativas y a la lengua nacional (español o castellano) para la interacción en el aprendizaje escolar y social.

Al hacer este ejercicio en los programas educativos, como práctica del derecho de un pueblo, se convierte en modelo de una colaboración colectiva, por demás legítima la construcción de su proyecto escolar, que crea y revalora sus políticas retomando las del sistema educativo.

Esta cercanía conlleva a las disyuntivas y contrasentidos de los procesos de dominación, sumisión, ambivalencia y resistencia educativa que se expresa a través de estrategias, por eso, explorar educación indígena se puede hacer a partir de las estrategias socioculturales de inequidad, exclusión, mediación y revalorización, sumado al de rechazo y la discriminación, por consiguiente con acciones de iniciativa y apropiación educativas y comunitarias se puede favorecer la disposición de los actores, aún en condiciones difíciles, pues va procedida con un lento fortalecimiento de formas alternas de organización pedagógica de la institución escolar²⁰.

Esto permite suponer que la propuesta educativa de San Isidro (SI) favorece prácticas pedagógicas de apropiación de lo ajeno y lo propio (en sentido educativo) entre los estudiantes que continúan sus estudios, puesto que las decisiones de práctica educativa se mantienen con buena parte de materiales y la estructuración de contenidos a partir de lo indígena, así como ciertos aspectos de

²⁰ En estas complejidades y sinrazones, es donde inserto está el poder escolar y social, que además tiene las características más profundas en la reproducción, o en una mal hecha producción, basada en los sentidos configurados y asimétricos. Es decir, se refleja una acción por el reconocimiento o la lucha desde el poder por el gatopardismo político y pedagógico. El apunte de Patricia Medina no deja lugar a dudas. “En tanto productores y reproductores de estas concepciones las traducimos en sistemas de pensamiento que condicionan nuestra mirada. Al intentar dialogar con las múltiples realidades y pretender producir conocimientos, o bien, recrearlos con nuestros interlocutores, los conceptos y nociones, las herramientas de acción se encuentran enraizadas en una serie de prenociones configuradas, en parte, por “un mal sentido común” producto de las situaciones asimétricas de las relaciones de poder en nuestras sociedades” (Medina, 2005: 36).

organización y correspondencia con el currículum y contenidos del sistema educativo nacional.

En cuanto a la propuesta educativa, los docentes de SI en sus inicios se apoyaron (se inspiraron) en el marco de los resolutivos políticos sindicales²¹ y luego en los concilios pedagógicos estatales de educación indígena desarrollados en las regiones indígenas de Michoacán desde 1998²² hasta la fecha. Por lo que sigue, la propuesta de trabajo se apoya en ciertos resultados paradójicos, tal como la reconstrucción de una educación indígena “p’urhépecha” y el poder de instrucción del sistema educativo. Ambos conjugados, para que el sujeto continúe en su escolarización desde una perspectiva educativa indígena e intercultural, apoyado con miembros de la comunidad y organizados pedagógicamente a nivel regional, es lo que interesa y a continuación se expone en este primer capítulo teórico metodológico. Un planteamiento educativo que se observa en la historia reciente de la comunidad de SI y de otras regiones indígenas en México.

1.1 Experiencia de San Isidro, crear educación propia: el planteamiento

Para comenzar, una manera de situar ciertos procesos sociales y educativos es a partir de los discursos y prácticas actuales en educación indígena, aunado a la situación actual de espacios y opciones cerradas de desarrollo para los jóvenes. La expectativa es desvincularse de la comunidad, ello genera un

²¹ A esta experiencia pedagógica de la escuela de San Isidro se le cita en los resolutivos del VIII congreso como: “Michoacán no sólo ha estado en resistencia, a la vez ha debatido con propuestas de educación alternativa, como es el caso de escuelas integrales y lectoescritura, escuela redes, y el proyecto San Isidro Uringuitiro” (Sector IX, 2007: 6)

²² Desde 1993 ya estaba en la agenda realizar estos trabajos desde la visión de generar una educación más propia, previos eventos político-sindicales donde se gestó esta resolución de crear espacios para compartir experiencias pedagógicas indígenas. Y posiblemente esto animó a los nuevos docentes de SI para procurar una propuesta educativa bajo circunstancias muy difíciles en su centro escolar. Sobre todo tiene origen de los movimientos sociales (de clases sociales, lo étnico, los niveles de educación rural o urbana, etc.) y a través de todos los niveles locales, regionales, estatales, nacionales y globales, “lo que, según Brecher y Costello, 1994; Carruthers, 1995, están conectados entre el medio ambiente y el desarrollo, la salud, los derechos civiles, derechos indígenas, etc. Los movimientos regionales indígenas de México han sido investigados por Mejía y Sarmiento (1987), Moguer et al. (1992) y Warman y Argueta (1993), así como por los periódicos *Ojarasca* y *Cuadernos Agrarios*. Los movimientos nacionales ven el logro de la soberanía nacional como el medio para la democratización de las clases étnicas” (Vargas, 2005: 454).

“abandono” que significa folclorizar las tradiciones p’urhépechas aún desde la educación escolarizada y fuera de ella, al adoptar los valores que ofrecen los *turhisicha*, la sociedad urbana y rural globalizada: consumo y acumulación de bienes.

Sin embargo, la opción que ofrece la propuesta educativa de SI desafía, si no al Estado, sí a los actores e implicados en la región p’urhépecha, a propios y ajenos en la formación de los alumnos p’urhépecha bajo planes educativos conectados con los elementos internos y externos.

Se propone así, una educación indígena que se opone a la continuidad de la integración y el solo discurso. Apoyado en acciones por instituir derechos propios, frente a la sumisión de la entidad educativa homogenizante. Desde la perspectiva histórica que describe Certeau, apuntar hacia las acciones y a “las operaciones que, en un movimiento browniano, tejen y componen el fondo del cuadro” educativo (1998:46).

Sin duda, examinar el fondo de una propuesta educativa significa reconocer otro modelo de existencia que mira y debate la dominancia, la arrogancia de ese otro modelo, que se funda éste, como aduce Gasche: “1) en la ceguera frente a modelos de vida social alternativos existentes en el mundo, y 2) en la fobia ante el reto de comprender las alteridades socioculturales subjetivas” (2009:6).

Puesto que a la educación, en particular, se le ha detectado como la que impone y socava las relaciones culturales, lingüísticas y sociales y de la convivencia con la naturaleza como proveedora de vida (cfr. Gasche, 2009).

Desde estos planteamientos, en la presente investigación se desarrolla la *Configuración en la escolarización de jóvenes egresados de la propuesta intercultural-bilingüe de San Isidro-Región P’urhépecha: pedagogía e identidades lingüísticas y culturales*²³, aquí, se pretende comprender y dar a conocer las repercusiones formativas de la acción pedagógica intercultural, producto de una propuesta generada por los propios docentes p’urhépecha en una comunidad específica como es San Isidro, y quienes han buscado propiciar una enseñanza

²³ El título ha tenido cambios; el primero fue *Lo intercultural bilingüe escolarizado: ensanchamiento de una educación emergente p’urhépecha*, porque en el transcurso he avanzado en el proceso de investigación hasta lograr centrarla aún más.

con los elementos que trae consigo el alumno, como su lengua, cultura y conocimientos, cuyos resultados, al parecer, fortalecen su identidad.

Inserciones que expresan causa y consecuencias dentro de la escolarización a partir de una revaloración de los elementos del contexto, parece liberar otro proceso de acción educativa y cultural donde lo escolar se torna objeto de una apropiación²⁴ compleja por los jóvenes estudiantes. Más que confrontación o aceptación como dado, se inspira en posibles cavilaciones, desde la práctica cotidiana y el conocimiento continuo, trascender o disolver la “doxa”, planteado por Bourdieu²⁵. Es la creación de espacios donde la cultura, la lengua y el conocimiento tienen legitimidad al descubrir que lo apropiado o inapropiado es opción y no un demérito que se impone a nuestra cultura, a nuestros conocimientos. En este sentido, la experiencia pedagógica implica al racismo “escondido” en las instituciones del sistema, que nos sitúa a los indígenas en lo educativo como inferiores a los diferentes.

Con este marco, los estudiantes de SI construyen su propia trayectoria respecto a su formación escolar, donde, como parte de un proceso de identidad étnica, es necesario investigar, como lo denomina Bertely, en términos anclados a

²⁴ Para esto retomo elementos conceptuales de la escuela como lugar de intersección de redes y procesos que rebasan los límites físicos e institucionales del espacio escolar. Y como las concibe Rockwell: “las escuelas como lugares ‘permeables’ a los procesos culturales y sociales del entorno. Desde esta óptica, la escuela deja de ser una institución ‘relativamente autónoma’, que se reproduce a sí misma de manera casi inmutable. Es, en cambio, un ámbito en el que pueden ocurrir diversos procesos sociales y culturales. La reproducción es así un proceso entre otros muchos posibles, incluida la diferenciación, la resistencia, la negociación, la inclusión y la exclusión, la producción y la formación cultural. Entre estos procesos, la apropiación es uno particularmente complejo e interesante” (2005). Que para este trabajo aclara el sentido como he utilizado este concepto, retomado sobre el caso del impacto formativo en la escolarización de jóvenes egresados de la propuesta intercultural-bilingüe de San Isidro-Región P’urhépecha. Algo que amplía esta discusión es el planteamiento de Bonfil Batalla acerca de la *Cultura apropiada*. “Este ámbito se forma cuando el grupo adquiere la capacidad de decisión sobre elementos culturales ajenos y los usa en acciones que responden a decisiones propias. Los elementos continúan siendo ajenos en tanto el grupo no adquiere también la capacidad de producirlos o reproducirlos por sí mismo; por lo tanto, hay dependencia en cuanto a la disponibilidad de esos elementos culturales, pero no en cuanto a las decisiones sobre su uso” (1987: 23-47). En general, en la educación indígena aparecen rasgos de este planteamiento.

²⁵ Para Bourdieu, la “doxa” corresponde a todo lo que es admitido como dado, particularmente caracterizado por los sistemas de clasificación que otorga un sentido de naturalización a la realidad. Como el de que los indígenas no tienen conocimientos, que todo es empirismo. Por tanto, disolver la “doxa” involucra poner continuamente en tela de juicio tanto las evidencias como los marcos en los cuales acontece el debate, de modo que sea posible pensar el mundo en vez de ser pensado por él, de desmontar y comprender sus engranajes y, por tanto, realizar una apropiación intelectual y material de éste (Bourdieu, citado por Mora, 2010).

lo metodológico: “el preguntar etnográfico y en la posibilidad de relacionar las perspectivas cualitativas aplicadas a la investigación educativa con los procesos de formación” (2002: 138).

La configuración de la identidad de los estudiantes se asume desde lo propio o desde lo apropiado con la seguridad de que ocurrirán los cambios en esta movilización sistemática de guiarse con sus propias habilidades²⁶, además de advertir esa apropiación de la escuela de SI por la construcción de su propia propuesta educativa. El concepto de apropiación tiene la ventaja de transmitir un sentido activo y transformador de los actores involucrados y, al mismo tiempo, el carácter obligatorio, pero también instrumental, de la herencia cultural en la educación (Rockwell, 2005).

En este ejercicio de apropiación educativa y del control organizativo de la escuela, los docentes indígenas de SI se dispensan un poder desde las discontinuidades²⁷, como el de aprobar sus prácticas educativas en su quehacer propio de docentes y comuneros, lo que posibilita en los alumnos conocimientos más reflexivos desde sus normas y valores culturales.

Falta, pues, razonar cómo es legítimo el proyecto educativo de la escuela (y la comunidad) y con qué dimensiones se constituye para acercarse a la interculturalidad por medio de una praxis que se basa en el cuestionamiento hacia esta educación y en la búsqueda por que sea mejor, además de apropiada.

²⁶ Recorro a un ejemplo: un tarasco que reivindica su identidad de porhepecha (local de región lacustre), de ser miembro de “los auténticos hombres”, diferenciados de los *turhisi kâmetz*, de la gente de afuera, no está recurriendo a un modelo arquetípico prehispánico, sino a la percepción actual de su grupo (Bartolomé, 1997: 75, 76).

²⁷ Si la historia ha hecho uso de “la disociación sistemática de nuestra identidad”. En términos plurales, se es identidades, porque somos numerosos y en ella se pelea y se dominan los unos a los otros. Entonces, “en cada una de estas almas, la historia no descubrirá una identidad olvidada, siempre presta a nacer de nuevo, sino un complejo sistema de elementos múltiples a su vez, distintos, no dominados por ningún poder de síntesis: es un signo de cultura superior mantener en plena conciencia ciertas fases de la evolución que los hombres ínfimos atraviesan sin pensar en ello”. Precisamente “es que comprendemos a nuestros semejantes como sistemas enteramente determinados y como representantes de culturas diferentes, es decir, como necesarios y como modificables. Y de rechazo: que en nuestra propia evolución, somos capaces de separar trozos y de considerarlos separadamente” (50, humano demasiado humano). La historia, según plantea Foucault, “no tiene como finalidad reconstruir las raíces de nuestra identidad sino, por el contrario, encarnizarse en disiparlas; no busca reconstruir el centro único del que provenimos, esa primera patria donde los metafísicos nos prometen que volveremos; intenta hacer aparecer todas las discontinuidades que nos atraviesan” (Foucault, 1971: 145-172).

1.2 Motivaciones y preguntas orientadoras

Las motivaciones orientadoras se basan en la necesidad de comprender el proceso que transcurre en los jóvenes que egresan de esta experiencia, y su lucha por incorporarse y continuar en los niveles educativos posteriores a la educación primaria; en tanto que es necesario documentar y dar continuidad a la mirada y al análisis del recorrido escolar de estos alumnos, que egresan comprendiendo lo que la propuesta pedagógica de San Isidro les aporta, al suponer que les propicia una mejor inserción en los contextos escolares en que se involucran.

Sin embargo, en cada nivel educativo, desde el básico hasta el superior, existen controles que los estudiantes egresados de SI experimentan, les hacen reflexionar acerca de estas dificultades y obstáculos, los mismos que corrieron sus docentes, también indígenas.

¿Qué es lo que implica a la identidad adquirida en la escuela primaria y en la comunidad de SI con la representación intercultural que pretende la escolarización en los siguientes niveles educativos?

En el presente trabajo se explica qué aspectos han sido importantes para el proyecto desde un control organizativo pedagógico, educativo y comunitario, como elementos fundamentales en la prioridad entre lo propio y lo ajeno, en el sentido de una apropiación educativa, social, étnica y productiva durante la trayectoria escolar de los estudiantes p'urhépecha de SI.

¿Lo propio y lo apropiado crea “influencia pedagógica y cultural” desde lo indígena entre los estudiantes y recompone la educación intercultural bilingüe que se le viene asignando a la educación indígena con las formas de intervención?²⁸

Las respuestas a esas preguntas, en el mejor de los casos, son apenas un asomo.

²⁸ Se aportan más elementos concernientes a estas políticas de educación indígena en el apartado de Políticas y contextos: educación “para indígenas en Michoacán”, dado que obedecían al indigenismo como eje de estrategias y acciones sociales del sistema mexicano en la parte de atención educativa a los pueblos indígenas. Este accionar de los regímenes ha tenido sus altibajos, sus sesgos e inclinaciones de acuerdo con el desarrollismo que plantea el mercado y capital global, también es marcada por la organización y el pensamiento indígena y la acción por su visibilización y el reconocimiento pleno entre la sociedad nacional.

También mi implicación profesional con la propuesta de San Isidro parte de haber incursionado en el ámbito de la investigación²⁹ dentro de la comunidad y en el ámbito escolar de la primaria “Miguel Hidalgo”, en el marco del proyecto Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe,³⁰ por lo que me establecí con el equipo investigador en la comunidad durante todo el ciclo escolar 1999-2001; allí apoyé en las actividades de trabajo de campo y talleres con los docentes, donde el colectivo hacía reflexiones acerca de la lengua y cultura p’urhépecha, siempre en la búsqueda de mejorar su trabajo, y esta forma de realizarlo implicaba permanecer más tiempo, incluso las sesiones se prolongaban hasta altas horas de la noche.

Durante la investigación se detectó la necesidad de desarrollar y aplicar una serie de instrumentos de diagnóstico denominados de habilidades y conocimientos en la escuela de San Isidro y en otras escuelas de educación indígena con las

²⁹ En este procurar una respuesta por mi interés en la investigación, menciono ser hijo de campesino y sin ningún nexo dentro del ámbito institucional o del sistema educativo que me pudiera dar referencias; comienzo un proceso de formación con el ingreso a la Universidad Michoacana y a la Universidad Pedagógica y vivir la experiencia de “docente” en diferentes espacios (INEA, Pronasol, talleres, docente de primaria, de media superior, superior y posgrado en estos últimos años, entre otros). Y en 1994 propuse un proyecto a SEP-Conacyt para la creación y producción de materiales que denominé *Contenidos étnicos educativos y metodología didáctica. Una propuesta*. trabajo que concluí en 1996, obtuve un informe, 20 audiocontenidos en p’urhépecha y español, además de los textos también en las dos lenguas, y la participación en varios espacios académicos. Es en este ejercicio, apoyado por esas instancias, que observé el poco interés en las instituciones del sistema de educación por este tipo de trabajo, por lo que considero necesario persistir en el intento de promover su importancia estratégica, procesal y formativa en el ámbito pedagógico y educativo.

³⁰ Es a partir de la invitación en general que el doctor Rainer Enrique Hamel hace a los docentes p’urhépechas a participar en el proyecto *Comunidad indígena y educación intercultural bilingüe* (2001), que dirige y coordina él mismo, como en ese entonces el doctor Antonio Carrillo. El proyecto, entre sus objetivos, se propuso estudiar el funcionamiento sociolingüístico y pedagógico de cinco escuelas indígenas bilingües en dos zonas indígenas, la zona hñahñú del estado de Hidalgo y la zona p’urhépecha del estado de Michoacán. Se analizó el currículum de facto que emerge de la observación y sus efectos sobre el aprendizaje de las y los alumnos y se evaluó la adquisición de habilidades y conocimientos en las dos lenguas mediante una batería de pruebas (test). Estos resultados se interpretaron en relación con los principales indicadores etnolingüísticos (uso y vitalidad de las lenguas indígenas) en las comunidades y zonas. El estudio se realizó a través de una serie de técnicas e instrumentos de investigación provenientes de la antropología social y educativa, la socio y psicolingüística y la lingüística aplicada. Después de una fase de preparación y selección de regiones y comunidades (1998) se efectuaron extensos períodos de trabajo de campo de un total de 9 meses en los años 1999 y 2000. En la investigación participamos maestros p’urhépechas: Pablo Bernabé Alejo (profesor ENIM, profesor UPN Uruapan, investigador, maestría UPN Ajusco); Elías Silva Castellón (profesor de primaria, investigador, maestría UPN Ajusco), y el Lic. Valente Soto Bravo (ya fallecido), profesor, etnolingüista, DEI Michoacán.

mismas condiciones socioculturales y lingüísticas,³¹ excepto que sólo utilizaban el español durante sus clases. Se obtuvieron mejores resultados en la escuela de San Isidro en comparación con la otra escuela primaria, que sirvió para contrastar los datos, lo cual alentó a los docentes de San Isidro.

Terminó la estancia por ese periodo, más la relación y el trabajo prosiguió aún con el ingreso al programa de maestría (2000-2002). En ese tiempo organicé el material de campo, me ocupé de la revisión de los instrumentos de diagnóstico, las videograbaciones de entrevistas y una selección de las mismas para su transcripción, trabajo nada fácil por la variante del p'urhépecha y las condiciones de sobreposiciones de ruidos y voces en el aula. También durante el doctorado (2007) en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco continuó esta cercanía con la escuela primaria.

Esta experiencia pedagógica ya consolidada como una voz discordante en educación indígena, donde siempre el ejercicio es la tradicional enseñanza castellanizadora, me marcó al reconocer en este proceso una posibilidad histórica de educación indígena intercultural.

Todas estas referencias han mantenido mi expectativa hacia la comunidad y la escuela, así como el recorrido del ex director y los docentes que han laborado allí, hechos que me invitan a plantear una pregunta más: ¿Por qué no se extiende esta práctica pedagógica, ya no en la región, sino en la zona escolar a la que pertenece la escuela? Es un cuestionamiento que también se hizo en el Congreso Pedagógico Indígena de diciembre de 2009, con el matiz de un intento por descalificar la experiencia pedagógica de SI.

Esta práctica pedagógica ha repercutido en mi proceso formativo, así como en la construcción de un grupo de preguntas orientadoras, desde las cuales he podido guiar el presente trabajo: ¿Cómo sería el trayecto de estos alumnos si continuaran sus estudios? ¿Serían mucho mejores sus condiciones escolares, sociales y lingüísticas que las de sus mismos maestros? Esta última pregunta es parte de la reflexión de mi trayecto escolar (una generación sin formación

³¹ Ubicada en la comunidad de Angahuan, donde la lengua p'urhépecha es la que usan para comunicarse de manera cotidiana, no el español.

intercultural en educación básica (década de los 70) y sin opciones de formación en educación superior) en condiciones difíciles, marcadas todavía más por la exclusión y marginación, sin posibilidades de visibilizarse.

Además, se plantean otras interrogantes: ¿Dónde se encuentran los alumnos que han egresado? ¿Qué hacen? ¿El ejercicio pedagógico intercultural bilingüe tiene respuesta en las actitudes y conocimientos de los ex alumnos que continúan sus estudios? ¿Su identidad lingüística y cultural posibilita una construcción intercultural?

Por ello, la experiencia pedagógica adquiere un valor por su mismo ejercicio, al formularse con interrogantes a la otra educación, de manera que oriente a la comprensión y conocimiento de esos *otros conocimientos y sujetos* distintos.

Esto conlleva también que la pedagogía logre que el sujeto tenga capacidad crítica y cognoscente, más allá del solo instrumento ideológico, técnico instrumental, vinculado, como lo plantean los pedagogos críticos, con las dimensiones humanística, histórica, política y social, lo cual, en conjunto (desde la antropología y pedagogía), tendrá asignada una condición: “relativizar la propia experiencia y suspender el etnocentrismo” (Mora, 2010: 3) desde el referente empírico del actor educativo indígena y no indígena.

En consecuencia, son bases que otorgan contenido a la educación, surge el concepto educación indígena, educación intercultural, ambas basadas en las culturas y las lenguas; en tanto, contribución que intenta dar cuenta de la diferencia excluyente en la escolarización con el fin de explicarla y procurar restituirle el estatus de encuentro pedagógico a los actores en y con sus culturas, conocimientos y lenguas, contenidos (y conocimientos como expresión humana) e identidades, basadas en las acciones sociales de la institución escolar y la comunidad, son conceptos centrales vueltos en el desarrollo de este trabajo.

1.3 Reconocimiento de los contextos de revalorización educativa

De ahí que, el escenario donde se realizó el trabajo es la región p'urhépecha y la institución de educación pública en el nivel básico de primaria

escolarizada, centrada en ofrecer educación intercultural bilingüe como preparación para que los egresados tengan herramientas y habilidades para incursionar en otros contextos, culturales y lingüísticos, sobre todo en educación superior.

La escuela primaria se localiza en Michoacán un Estado de la República Mexicana (mapa anexo 1), en una comunidad de la Región Sierra P'urhépecha San Isidro, Municipio de los Reyes, Michoacán, México (mapas anexo 2). Donde la gente vive al día con lo poco que gana. El plan y programa de estudios de 1991 que se trabaja es del sistema de educación pública, con un bloque de 8 asignaturas, de las cuales 5 son del primero y segundo grado; esto es, se imparten en todas las escuelas primarias del sistema educativo.³²

La escuela primaria “Miguel Hidalgo” (croquis anexo 3a) fue fundada en 1978, ahí en la comunidad de San Isidro (croquis anexo 3) y es solo un turno: matutino; la población escolar es mixta, con predominio del sexo femenino. Ocasionalmente se trabaja por las tardes en el modelo compensatorio con

³² Es preciso aclarar que desde el inicio del sexenio de Felipe Calderón (2007-2012) se plantearon en el Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012 cambios junto con los objetivos señalados en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012 (Prosedu). Apoyado en el artículo tercero constitucional y las atribuciones que le otorga la Ley General de Educación, la Secretaría de Educación Pública propuso, como objetivo fundamental del Prosedu, “elevar la calidad de la educación para que los estudiantes mejoren su nivel de logro educativo, cuenten con medios para tener acceso a un mayor bienestar y contribuyan al desarrollo nacional” (p. 11). La principal estrategia para la consecución de este objetivo en educación básica plantea “realizar una reforma integral de la educación básica, centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias que respondan a las necesidades de desarrollo de México en el siglo XXI” (p. 24), con miras a lograr mayor articulación y eficiencia entre preescolar, primaria y secundaria. Por su parte, la *Alianza por la Calidad de la Educación*, suscrita en mayo de 2008 por el gobierno federal y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, establece, en relación con la *formación integral de los alumnos para la vida y el trabajo*, el siguiente acuerdo: *Impulsar la reforma de los enfoques, asignaturas y contenidos de la educación básica*, con el propósito de formar ciudadanos íntegros capaces de desarrollar todo su potencial (p. 22). Uno de los ingredientes centrales, más no el único, de esta reforma integral es la articulación curricular entre niveles. En el mismo Prosedu se establece: “Los criterios de mejora de la calidad educativa deben aplicarse a la capacitación de profesores, la actualización de programas de estudio y sus contenidos, los enfoques pedagógicos, métodos de enseñanza y recursos didácticos” (SEP, 2009: 5). Basada en estos argumentos, la Subsecretaría de Educación Básica, entre otras acciones, diseñó la versión del Plan y Programas de Estudio para Educación Primaria, mismo que fue aplicado por etapas de prueba en escuelas de primaria de las distintas modalidades, tipos de servicio y organización, durante el ciclo escolar. Con este aparato en que se proyecta la educación nacional, en Michoacán la fracción democrática del SNTE-CNTE tomó la decisión de no impulsar esta reforma y sí boicotarla. En SI esta reforma se recibe, más el proyecto que se impulsa sigue su curso con el planteamiento de un currículum más propio (2009), elaborado por los docentes en una primera versión con el apoyo todavía del lingüista Enrique Hamel.

alumnos rezagados, pues de ello se percibe una compensación por escuela en zona marginada que, puede decirse, ha sido un experimento a la propuesta de las escuelas de jornada completa (el estudio de esta última no es intención de este trabajo).

La matrícula de ingreso en cada nueva generación es de aproximadamente 80 alumnos, de los cuales, un 70% concluye la primaria (según datos del director del plantel en 2008 el total de alumnos era de 227 y corroborado luego con el Formato de Plantilla de Personal (ver anexo 4). La planta docente en 2008 estaba constituida por 16 maestros (ver anexo 4), más dos que estaban comisionados en la Dirección de educación Indígena del Estado y en la Secretaria de Pueblos Indígenas.

Es el contexto escolar donde realicé el trabajo de campo (ahí conocí a los alumnos de quinto grado –en 1999-2000– y en general, por añadidura con los grupos trabajamos diagnóstico, que significó que todos de alguna manera ubicarán mi persona, de los que algunos continuaron su educación superior), la vuelta a la comunidad en el año 2007 y 2008 para una nueva actividad de registro de datos, permitió sondear en recalca reflexiva las realidades que facilitaron comprender varios hechos, en función de su pertinencia e importancia y son los que se objetivaron en las narraciones de los sujetos centrales, los estudiantes p'urhépecha de San Isidro.

Por eso, lo anterior ha servido para continuar con el rastreo etnográfico de los ex alumnos de la primaria que siguen o no su educación superior. Asimismo, entre los jóvenes exalumnos se condensan y emergen sus entramados de relaciones sociales, "...el informante, sujeto-portador, portador de historia, ha ocupado distintos espacios y lugares en la trama de prácticas y se ha apropiado de los saberes y discursos circulantes" (Medina, 2005: 14). Interpretar la cultura escolar supone la capacidad de fusionar los horizontes subjetivos del etnógrafo y los distintos actores escolares.

Por tanto, es interpretativo puesto que el discurso inquiera explicar "...de otros inscribiendo e interpretando las categorías sociales que se expresan en las representaciones y en las prácticas que configuran una cultura escolar específica"

(Bertely, 2002: 157), como sucede con los alumnos de la escuela primaria indígena³³ de San Isidro y que está presente en la actitud escolar de los estudiantes (miembros) en su formación superior.³⁴ Son miembros de una comunidad, sujetos sociales que en emergencia desarrollan sus pensamientos y reivindican el mundo cotidiano p'urhépecha en el contexto en que acontece y, como expresa Mead, "cada pueblo difiere en su elaboración cultural, elige algunas guías e ignora otras, insiste sobre un sector diferente del arco de las potencialidades humanas" (Mead, 2006: 11).

Para obtener los datos adecuados para este trabajo se aplicaron los siguientes procedimientos:

Desarrollé pláticas de acercamiento con 25 egresados de la primaria de SI y luego alumnos de la Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM), la UPN y otras instituciones superiores. Entre las razones de la selección de tales estudiantes están los diferentes niveles formativos, pues cinco alumnos estaban cursando, cada uno, distintos semestres en la ENIM: segundo, cuarto y sexto. Los

³³ El documento del proyecto interno de la escuela de SI hace una crítica acerca de la marginación de las lenguas indias, en específico del p'urhépecha, y cómo éstas no han pasado de ser sólo objeto de discurso por instancias educativas y los propios docentes. También se hace referencia a la validez educativa que les asiste en su proyecto, puesto que se sustenta en la normatividad que exige el SEN, tal como se plasma en un objetivo del mismo documento: "Alcanzar el pleno desarrollo de las habilidades lingüísticas y de razonamiento en los niños p'urhépechas mediante la alfabetización en lengua materna; propiciar la adquisición coherente de la lengua castellana como segunda lengua (L2), aprovechando las transferencias de las habilidades académicas adquiridas en L1 a L2, para que puedan tener acceso al aprendizaje significativo de los contenidos escolares de una manera bilingüe y más eficaz". (LELPAE, 2000: 8) Este mismo objetivo revierte la práctica escolar generalizada en educación indígena al "enseñar" sólo en L2 y hacer uso de la L1 en ciertos momentos y no sólo como un apoyo desarreglado, al que Díaz-Couder (2000) denomina lengua "ortopédica" y Hamel (1999) lengua de "muleta", lo que resulta en una deficiente alfabetización, aunada a la poca experiencia de la enseñanza de la segunda lengua. Sin embargo, el centro escolar de SI, en lo que toca a su visión de la educación intercultural bilingüe, crea la asignatura de "lengua" como una disciplina que se ocupa de la enseñanza de la L1, lo que permite una comunicación funcional en los contenidos y preparar a los alumnos para pensar en las otras asignaturas. (Cfr. Silva Castellón, 2005: 47). Mas es necesario, así, un espacio para la cultura, los conocimientos y las tradiciones de la vida p'urhépecha.

³⁴ La formación es un proceso en el que participa la escuela a través de maestros y autoridades, quienes, consciente e inconscientemente, transmiten saberes y habilidades y generan en el alumno disposiciones que se integran a sus estructuras de pensamiento y valoración. Este proceso es llevado a cabo mediante los denominados currículos formales, ocultos y reales. A este respecto, Casarini apunta: "el currículum real encuentra su razón de ser en la práctica educativa. Es en dicha práctica donde confluyen y se entrecruzan... diversos factores. Entre dichos factores se encuentran tanto el capital cultural de maestros y alumnos como los requerimientos del currículum formal, los emergentes no previstos... y otros factores socioculturales, económicos y políticos presentes en el contexto social de la institución educativa" (cfr. Casarini, 1997: 8).

aportes de los estudiantes en estas pláticas informales dieron pauta para la observación, afinar los cuestionarios para las entrevistas y la revisión de documentos, con el fin de confirmar actores, elementos y factores del contexto.

También realicé pláticas con docentes de la ENIM que no concuerdan con la experiencia pedagógica (proyecto SI), como prefectos, los encargados de los servicios bibliotecarios, jefes de los departamentos de servicios escolares y servicios docentes, y el subdirector.

Al tener este panorama decidí entrevistar a varios maestros de la Normal, partiendo del criterio de que imparten asignaturas de lengua o en relación con la cultura como materia de estudio, dado que estos elementos aparecen constantemente en el discurso de los estudiantes de la ENIM, como un problema persistente.

Durante la observación registré respuestas a preguntas intencionadas en el marco de las actividades cotidianas, incluso observé y tomé registro de lo que acontecía. Por ser hablante de lengua p'urhépecha, facilité el proceso investigativo. Obtuve como resultado parcial, elementos para poder estructurar un largo cuestionario-entrevista (ver anexo 5) que experimenté en tres ocasiones previas, con alumnos externos fuera de nuestros miembros seleccionados (UPN y ENIM) para la aplicación definitiva.

El cuestionario-entrevista final lo apliqué a 8 estudiantes seleccionados. El criterio de selección fue: a los de primero, tercero y quinto semestre y que alguno tuviera representación en el consejo estudiantil o en algún otro espacio social, académico o político, al interior de la institución formadora o en su comunidad.

Con ciertas adecuaciones, el cuestionario se aplicó a cuatro padres de familia, pero al final sólo resultó una guía, pues con ellos tuvo que ser más libre, abierto, y ellos decidieron en qué lengua y los tiempos. Además hubo la posibilidad de revisar documentos sobre resultados académico-administrativos de los alumnos, así como las normas de las instituciones.

La información recopilada mediante estas estrategias se sistematizó, analizó e interpretó en su contexto ligado a los actores, pues las acciones observadas por sí mismas, aisladas, poco o nada dicen, pero sí ofrecen elementos

que al ser interpretados en sus realidades (comunidad) y conectados con las relaciones que los establecen (escuela) brindan más posibilidades de búsqueda, lo que el primero establece en relación con los siguientes acontecimientos.

Esos son los elementos necesarios para permitir tener parte de esa realidad que guía el presente trabajo. Expresado en términos de Michel de Certeau:

“El transistor, para los manifestantes, era la información que se transportaba con ellos, que daba el poder de ver toda la partida en vez de perderse en ella, que se confundía también con el acontecimiento, puesto que permitía hacerlo al mismo tiempo que lo expresaba, y que, por último, convertía a los actores en estrellas en el instante en que ofrecía a cada uno el medio de controlarla sobre el propio terreno y de elegir su acción” (1995: 78).

De esta manera, tener el “control” durante la investigación fue proponer las acciones referidas en su momento, que se resumen en el listado siguiente:

- Selección de participantes
- Aplicación de cuestionarios
- Codificación de los cuestionarios
- Realización de entrevistas
- Grabación de las entrevistas
- Observación participante y no
- Revisión de documentos
- Búsqueda, los contenidos de esta obra (constructo)
- Análisis e interpretación de la información

1.3.1 Crecimos hablando p'urhépecha: razón de la experiencia pedagógica

Estas palabras, enunciadas por un estudiante de la Normal y egresado de la primaria de SI, son muestra de la vitalidad de la lengua y la cultura, mismos que eran vistos por los docentes anteriores en SI como los obstáculos que impedían el avance educativo y, por consiguiente, daban como resultado que obtuvieran los últimos lugares en aprovechamiento escolar.

Resultaba evidente el no uso de los conocimientos de los contenidos escolares, mucho menos por los propios conocimientos p'urhépecha, era por lo que llegaban a esos resultados inevitables.

Existen necesidades que van más allá del solo contacto intercultural o de "...las buenas intenciones (que) producen efectos contrarios, es decir, la no valoración de la cultura e historia propias de los actores sociales involucrados ...por considerar la oralidad como una simple vía de comunicación" (Medina, 2005: 37).

Ante ese panorama, se generó la necesidad de una reforma educativa substancial al interior de la escuela. Se basó en los orígenes de la oralidad, lengua p'urhépecha y su escritura. Por la alfabetización como primer paso, más allá de "una simple actividad dentro de una unidad didáctica de contenidos" (Ídem), lo que implicó a los docentes ir en contra de lo establecido y lo vivido³⁵.

Transcurrieron cerca de 15 años para pasar de la intención a la acción; durante ese periodo se han experimentado diversos cambios, procesos de tipo sociopolítico, pedagógicos y de estrategias didácticas que han permitido la emergencia³⁶ de una escuela con su propia propuesta educativa.

La emergencia es, pues, la entrada en escena de las fuerzas: es su irrupción, el movimiento de golpe por el que saltan de las bambalinas al teatro (educativo), cada una con el vigor y la juventud que le son propios (Foucault, 1971). Estas acciones han convergido en una práctica docente educativa más

³⁵ Los maestros se dieron cuenta y actuaron respecto a esta "relación que los pueblos indígenas han vivido con las prácticas culturales como la escritura y alfabetización, no en sus lenguas, sino en otra, como lengua franca, definida como nacional, recrea las formas de exclusión y el no reconocimiento de sus propias lenguas, condiciones de prácticas culturales y organización política. Esta forma fundacional de relación con "otro" que domina y constituye el ejercicio de control a partir, precisamente, de uno de sus instrumentos: la escritura" (Medina, 2005: 41).

³⁶ Lo que Nietzsche llama la *Entstehungsherd* (*Genealogía de la moral*) del concepto de bueno no es exactamente ni la energía de los fuertes, ni la reacción de los débiles; es más bien esta escena en la que se distribuyen los unos frente a los otros, los unos por encima de los otros; es el espacio que los reparte y se abre entre ellos, el vacío a través del cual intercambian sus amenazas y sus palabras. Mientras que la procedencia designa la cualidad de un instinto, su grado o su debilidad, y la marca que éste deja en un cuerpo, la emergencia designa un lugar de enfrentamiento; pero una vez más hay que tener cuidado de no imaginarlo como un campo cerrado en el que se desarrollaría una lucha, un plan en el que los adversarios estarían en igualdad de condiciones; es más bien –como lo prueba el ejemplo de los buenos y de los malos– un no lugar, una pura distancia, el hecho que los adversarios no pertenecen a un mismo espacio. Nadie es, pues, responsable de una emergencia, nadie puede vanagloriarse; ésta se produce siempre en el intersticio (Foucault, 1971: 145-172).

orientada hacia la búsqueda del uso de la lengua p'urhépecha como lengua de instrucción, seguida de la integración de conocimientos comunitarios, por tanto, mirar a la comunidad para establecer permiso y consenso de la propuesta pedagógica al interior de la escuela.

Pocos docentes de la misma comunidad que regresan se dan a la tarea de establecer ciertas reglas de trabajo educativo y generar sus materiales didácticos, lo que posteriormente conformará el proyecto educativo, acto determinante de ámbitos, de los contenidos y objetivos de escolarización que se acercan a lo establecido por la SEP; acto que demanda una educación propia basada en la decisión pedagógica de uso de la lengua p'urhépecha, de la cultura y de los conocimientos de la comunidad. Este proyecto de educación primaria de y para una comunidad es tal vez sólo un esbozo, un minúsculo argumento a la práctica docente cercana al desarraigo y de la misma formación cercana a las competencias egoístas que orienta el sistema educativo.

Determinar la educación primaria con elementos de la comunidad es sólo un inicio que involucra las capacidades hacia una mejor intervención docente y de trabajo en un marco alternativo que el mismo sistema educativo reconoce, diría, hasta “sus posibilidades”. Por ejemplo, desde lo legal o constitucional se le reconoce dentro del artículo tercero, y en la ley general de educación, en el artículo quince, aunque en la realidad funcione más como etiqueta que como una atención acorde con las necesidades imperiosas de las comunidades indígenas y del país. Aún más, el tema está considerado dentro de los debates públicos, hasta allí se publicita.

Incluso, existe la necesidad de crear vínculos y reforzar los existentes entre esa red social que existe en la comunidad en forma de consejos, comisiones, comités, y orientar a los actores hacia la movilización educativa como recurso. A los docentes para crear lo pedagógico, sus materiales, para consolidar esa propuesta alterna que emergió de SI y que no esté prendido con alfileres y de la permanente resistencia, sino que se reconozcan los programas de apoyo educativo y desarrollo que brinda el estado.

Al respecto, en nuestro país existen 1.02 millones de mexicanas y mexicanos de entre 6 y 14 años que no asisten a la escuela; es decir, 5.29 por ciento del total de la población. El Índice de Rezago Social (2005) del CONEVAL reporta que los estados con mayor rezago en este rubro son: Chiapas (9.65 por ciento), Michoacán (7.74 por ciento) y Guerrero (7.09 por ciento).

En la actualidad, la educación básica es formalmente obligatoria para la sociedad mexicana; a pesar de ello, continúa siendo inequitativa para un sector minoritario, como el indígena³⁷; lo mismo sucede en la educación media superior y la superior. “México cuenta con la mayoría de la población indígena del continente... (y) en cuanto a la educación superior (...) las estipulaciones son que la matrícula indígena en el nivel superior es apenas el 1%...” (Barreno, 2003). Como resultado, en nuestro país³⁸ se registra el número más bajo de estudiantes indígenas en nivel superior en América Latina (Chávez, 2008: 35).

El dato anterior haría bien si tomara en cuenta lo que sucede cuando el estudiante p'urhépecha se encuentra entre dos o más culturas, dos lenguas y frente a una imposición educativa, frente al fenómeno que lo envuelve. Existen los sujetos implicados: el estudiante, el docente, la comunidad; es necesario indagar sobre la red de relaciones entre sí; cómo es sujeto de conocimiento en un contexto social múltiple y dentro de un lapso y proceso histórico.³⁹

En el ámbito pedagógico y educativo, cultural y lingüístico, la preeminencia a lograr de la propuesta educativa es la de interesarse en los programas

³⁷ En censos del año 2000 destacan dos datos importantes que reporta el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) en relación con el nivel de educación formal alcanzado por la población indígena en el país: por un lado, el promedio de escolaridad de los hablantes indígenas es de cuatro años y, por otro, de un total de 4'524,795 personas hablantes de lengua indígena mayores de 15 años, 2.7% de ellas declara tener algún año aprobado en educación superior. Esto habla de la manera en que las exclusiones son más agudas en sectores de mayor marginalidad como los indígenas. (Chávez, 2008: 35).

³⁸ Cita la ANUIES (2002) que la tasa de asistencia a la escuela se incrementó en 4.8% en bachillerato y 5.3% en nivel superior desde 1992 hasta 2002 en todo el país. Para 2002, la misma asociación documentó 2'764,200 estudiantes en bachillerato y 2'144,400 en licenciatura. Es el caso de la población indígena que conforma únicamente 1% del total de estudiantes en nivel superior. (Ídem: 35).

³⁹ Al igual que el estudiante, quien tiene identificaciones propias, el docente de igual forma interactúa; mientras tanto, como investigador me propiciaba un ejercicio necesario de comprensión, enlaces con el suceso que indagaba, buscando reconocermelo de forma autoreflexiva como sujeto, producto del mundo social en el que se aprende, y al mismo tiempo se investiga (Hammersley y Atkinson, 1994: 29).

pedagógicos educativos que se obtendrían por la actividad de tomar los elementos y las necesidades del contexto, donde “la identidad y diferencia se van formando no sólo ontogenéticamente, sino también en la lucha por su reconocimiento evitando identidades y diferencias impuestas” (López y Penas, 2008: 56).

Así sería, la construcción de una interculturalidad *más necesaria, más de nosotros* donde la determinación es de todos los actores acerca de las diferencias de sí y para sí, frente al nosotros mismos. Aun así, puede o existe una interculturalidad menos necesaria que se entiende en la reforma educativa a partir del esbozo de las diferencias dentro de la educación (Plan y Programa de 1993), plantea que las comunidades (indígenas) en general tengan alguna posibilidad para proponer y participar en los modos de gestión, desarrollo y ofrecer la educación a los alumnos. Pedir interculturalidad al estado es darse cuenta de su ausencia.

Si bien, una experiencia que asume decisiones desde su propia gestión y sus políticas educativas, trabaja por una mediación y no sólo desde el sistema educativo vertical, sino de la organización pretendida por los docentes de la escuela de SI. Por consiguiente, en la escuela sus actores de transitar por el planteamiento del sistema educativo, deciden caminar por decisiones inciertas de la organización escolar, de los contenidos y métodos de tipo didáctico y pedagógico con los cuales trabajar en las aulas, intentan desarrollar educación desde y en la comunidad.

Por tanto, esta acción por crear una educación cercana a las necesidades de la comunidad, los docentes de SI coordinan todos los asuntos educativos, así como las sesiones de formación de los demás miembros del personal, en cierto modo, los otros actores, las familias su participación es esporádica, aunque siempre atentas a lo que sucede en la escuela. Asimismo, el colectivo de docentes ha desarrollado experiencia en sistemas de organización educativa sin la intervención del sistema educativo, sobre todo en el área de capacitación y mejoramiento de la perspectiva pedagógica. Por el contrario, existe un vacío en la supervisión educativa, más eficaz y real desde la perspectiva de lo intercultural, un acompañamiento en la evaluación y supervisión, incluso, han logrado apoyos

fuera de lo magro que ofrece la SEP. Aun así, los docentes de SI se acercan más que alejarse de los lineamientos de educación indígena, más bien pretenden que se cumplan estas políticas públicas.

El proyecto educativo creado por maestros, si bien se orienta a lo educativo, es también una organización política, que se ha ido legitimando en el discurso de las familias dentro de la escuela, sobre todo por el hecho de “tener una mejor educación” que reconoce parte de sus necesidades, que por el momento se ciñen al uso de la lengua p’urhépecha hacia algo pragmático, el ingreso a la Normal Indígena Michoacán, reducto de los estudiantes de SI. Sin embargo, una pequeña minoría lo observa en términos de contenido y la presencia permanente de lengua en la escuela como medio y enseñanza.

Sin embargo, esta acción de los docentes ha generado ya un debate al interior de la comunidad, en la misma zona escolar y en otras partes del estado; está la minoría que utiliza el argumento de los docentes o por la misma situación sufrida de discriminación: “el p’urhépecha es para atrasar, el español es lo que se tiene que enseñar en la escuela”. Más los hombres y mujeres que están ligados al campo, a la naturaleza, se muestran contentos ante esta posibilidad, ser p’urhépecha otra vez, en el sentido de aprender a partir de lo propio y lo nuevo que ofrece el exterior.

Una de las características que distinguen a esta propuesta educativa es su creación por los propios docentes originarios de la comunidad; es su intento en los hechos de hacerse responsables de generar y organizar la educación, reconocer y resolver aciertos y dificultades educativas vinculadas a la lengua y cultura, a la misma naturaleza y a actividades pedagógicas.

El acercamiento a la escuela de las familias con sus hijos es determinado por cierto conocimiento y decisión de su derecho a la educación a partir de su necesidad y lengua, de manera que la escuela necesita el apoyo de la comunidad cuando se solicita a los docentes realizar su trabajo bajo estos lineamientos. No son pocos los que han optado por retirarse, en algunos casos mostrando su desacuerdo, otros sólo aducen cuestiones personales, o hay quienes permanecen por los incentivos económicos que brinda la SEP y al margen de la propuesta

educativa. Es cuando la asamblea escolar de padres de familia toma algunas determinaciones al respecto, pero también es complicado, puesto que los docentes en desacuerdo argumentan sus derechos sindicales y de antigüedad.

Esta característica, se supone, debería posibilitar realmente la inclusión de docentes que quieran realizar así su trabajo escolar, difícil por la burocracia e intereses en los siguientes niveles de administración escolar y sindical.

Se sigue la vieja tónica de reconocer el proyecto alternativo de SI, pero existe una oposición que comienza en la misma zona escolar y continúa en otras escuelas de las diferentes zonas escolares. Es posible que esta minoría, sin embargo, esté en el centro de un debate involucrado en la construcción de su experiencia cercana a la comunidad y a los lineamientos de la DGEI-SEP.

En sus cerca de 15 años de iniciada esta propuesta pedagógica, no ha podido expandirse o involucrar a más escuelas, aunque claro, no es cuestión de los docentes hacerlo, sino que los propios centros educativos de primaria deberían facilitar y apoyar el trabajo mediante las instancias administrativas y sindicales correspondientes. Y la salvedad de que no es sólo su reproducción semejante de una escuela a otra, de una comunidad a otra o entre las mismas regiones.

Por lo que sigue, la práctica pedagógica en esta escuela primaria de SI, es una emergencia producto de los movimientos sociales y sindicales por lograr una escuela más cercana o, si es posible, surgida de las comunidades indígenas; de cualquier manera, ya es un importante antecedente de más de una década.

En cierto modo, es la educación indígena hecha realidad a partir del sistema educativo del estado, aunque opera bajo una realidad incierta debido a situaciones decididas, instituidas y/o apropiadas por los docentes. En consecuencia, es habilitar el resquicio de la educación de Estado y acercarse a las condiciones de la educación p'urhépecha, por otro, marcar las similitudes a partir de las diferencias y las igualdades⁴⁰ en término de p'urhépecha y mexicano

⁴⁰ En el campo político la igualdad es un tipo de discurso que intenta manejar las diferencias; es una manera de organizarlas, si prefieres. Por ejemplo, afirmar el derecho de todas las minorías nacionales a la autodeterminación es afirmar que estas minorías son equivalentes (o iguales) entre sí. Como regla general, yo diría que cuanto más fragmentada está una identidad social, menos se traslapa con la comunidad como totalidad y más tendrá que negociar su ubicación dentro de esa

(mestizo); entre culturas, lenguas, identidades y de acercamiento al otro, al diferente.

El director de la primaria lo expresa así:

PAM SI 23M ...bueno, de alguna manera, todas las políticas educativas, pues tienen una finalidad, que es acabar con las lenguas indígenas; o sea... ningún proyecto viene gratis. Por ejemplo, escuché como tres conferencias de interculturalidad y muchos hablan a favor, muchos en contra, y muchos tienen otra visión. Entonces... de hecho, al insistir en que el niño tiene que aprender la lengua, la ele dos (L2), a como dé lugar, eso propicia... lo veo yo aquí en la comunidad, gente que ha salido en... a vivir ya en la ciudad, sus hijos aprenden a hablar el español; sin embargo, llegan desvalorizando su propia lengua, ¿no?

Esto significa, en términos de política educativa y sistema educativo, un distanciamiento y el uso de facto en los periodos de gobierno que sólo observan la inmediatez de sus intereses capitales. Bien lo plantea Jorge Tirzo: “el sistema educativo bilingüe y política educativa no son la misma cuestión, en muchos casos aparecen divorciados en su desarrollo; mientras el primero intenta crear su base teórica y metodológica, la segunda ha promovido un tipo de educación en el cual el bilingüismo no ha tenido todo el reconocimiento.”⁴¹ (Tirzo, 2005: 29, 30).

En cuanto a la experiencia pedagógica de SI, a ambas cuestiones se les intenta tomar en cuenta, lo que significa atravesar pruebas y riesgos debido a las contradicciones entre el proyecto propio y el oficial, así como a las tensiones internas entre docentes. Estas ambigüedades se acrecientan a causa de los cambios en curso de la definición y aplicación de la educación intercultural bilingüe en las escuelas indígenas⁴². Lo cual propicia la pauta para enfocar o definir algunos objetivos.

comunidad en términos de derechos (o sea, en términos de un discurso de igualdad que trasciende al grupo en cuestión). (Butler, Judith y Ernesto Laclau, 1995: 120)

⁴¹ “Incluso... se ha puesto en duda la validez de las lenguas indígenas. A partir de esta idea... que exista concordancia entre uno y otro postulado, pues el éxito del bilingüismo no es meramente didáctico, sino también es político. La política de la educación intercultural no se puede quedar en el nivel general, deberá considerar la especificidad de muchos individuos y comunidades que presentan diferentes grados de bilingüismo y para los que su cultura y su lengua son cuestiones importantes.” (Tirzo, 2005: 30).

⁴² En pláticas informales con docentes de educación indígena con grupo escolar, al inquirirse el tema de la interculturalidad hacían alusión a las definiciones dadas en los cursos talleres denominados “Hacia un proyecto escolar intercultural en la escuela primaria”, a cargo de la

1.4 Objetivos de la investigación

Analizar los procesos de escolarización de jóvenes p'urhépechas egresados de la propuesta escolar intercultural de la primaria de SI, la cual parece traducirse en apropiación étnica educativa. Para ello se toman en cuenta las dimensiones de orden pedagógico, antropológico, histórico y sociolingüístico, para el análisis educativo en contextos interculturales bilingües.

Objetivos particulares:

- Referir el origen de la comunidad p'urhépecha de San Isidro desde una perspectiva histórica con sus rasgos culturales y lingüísticos y el arribo de la escuela que permite observar el proceso de escolarización a partir de trayectos.
- Examinar la conformación de la identidad de los ex alumnos de la escuela primaria en este proceso de escolarización y su continuidad y fortalecimiento en otros espacios educativos.
- Considerar las implicaciones del contexto y las estrategias pedagógicas que se han desarrollado formalmente desde las perspectivas de la propuesta intercultural-bilingüe de San Isidro.
- Dimensionar (caracterizar) las estrategias utilizadas por los estudiantes en su trayecto escolar a nivel superior.

Coordinación General de educación Intercultural Bilingüe creada en el sexenio de Vicente Fox y que encabezó Silvia Schmelkes. Este taller tuvo como propósitos: a) Reconozcan los elementos básicos de la educación intercultural como son la cultura, la lengua y la identidad, de tal manera que cuenten con estrategias para orientar el proyecto escolar hacia una educación intercultural. b) Reconozcan el papel fundamental que tiene su participación en el proceso del mejoramiento de la calidad educativa a través del diseño, seguimiento y evaluación de un proyecto escolar que incorpore una orientación intercultural. c) Retomen el papel dinamizador de participación de los docentes, padres de familia y comunidad escolar en general. Acciones cuyo marco fue el programa nacional para el desarrollo de los pueblos indígenas (2001-2006).

1.5 Acercamiento metodológico a la acción educativa

Todas las cuestiones anteriores fueron motivo para desarrollar la búsqueda de respuestas a partir del contexto, y en su realización se utilizó una metodología que propusiera “una perspectiva posible de poner en juego la creatividad en el marco de un proceso investigativo revestido de artesanidad” (Mora, 2010:13) y la propuesta etnográfica se consideró la adecuada, puesto que pregunta acerca del “otro”, y en este trabajo lo pienso desde lo “otro”, desde la configuración educativa-pedagógica. Por esta razón, al tema se le han ofrecido respuestas desde la antropología. Sin embargo, históricamente, a la educación se le atiende poco a partir del encuentro pedagógico-intercultural, y se privilegia más su solo contacto, lo que inhibe la motivación para elaborar preguntas, para comprender y proponer una educación intercultural en el encuentro y no en la “doxa intercultural”. Por eso, significa que denominarse intercultural no trae como consecuencia “el encuentro”, sino, solo cuando se cuestiona por medio de una (propuesta) de acción a partir de lo propio, puesto que adjudicarse intercultural, dista la acción reflexiva. Es éste el posible punto de la propuesta pedagógica de escuela primaria de SI.

Construir y entender estas relaciones generó desconcierto, el cual llevó a reconocer la multiplicidad de métodos en ciencias de las humanidades, así como el vínculo entre las disciplinas, cuyo comienzo y avance se originó allí, los cuales deben posibilitar el despliegue de al menos “cuatro principios para ser concebidos como métodos científicos: creatividad, sistematicidad, transparencia y referencia empírica” (Mora, 2010: 13).

Ante ello, se procedió sin referir un solo método⁴³, sino que se decidió actuar integrando otros métodos y/o técnicas que se ajustaron a las problemáticas y objetivos de investigación que se establecieron, así como al contexto en el que

⁴³ El problema es que hoy cualquier análisis ocupa de varias disciplinas, las que han sido institucionalizadas por un saber especializado. Y la duda que plantea Vasallo es, si aún hay algún criterio que pueda ser usado para asegurar, con relativa claridad y consistencia, las fronteras entre las disciplinas sociales. A lo que Wallerstein (1990: 402) (citado por Vasallo en 1999: 14,15) responde: “Todos los criterios presumibles -niveles de análisis, objetos, métodos, enfoques teóricos- o ya no son verdaderos en la práctica, o, si se mantienen, son obstáculos a conocimientos posteriores, antes que estímulos para su creación”. Acerca de esto, lo imprescindible es tomar el camino en la episteme de la cuestión del método.

se desarrolló el estudio. De cualquiera manera, las características aludidas están presentes en este trabajo, la combinación de varias le otorga un carácter específico.

Al abordar las prácticas de ser estudiante y ser p'urhépecha, el sujeto de estudio son los egresados de la escuela primaria federal de educación indígena intercultural bilingüe, quienes mantienen su lengua y cultura p'urhépecha vitales en su interacción familiar y escolar. Por ello se recurrió al método etnográfico, a procesos biográficos⁴⁴ comprensivos, para aprehender los fenómenos sociales en su complejidad y en su contexto particular a partir del estudio de trayectorias y experiencias subjetivas (Tarrés, 2004). Por lo que una escritura etnográfica de las vivencias escolares de los ex alumnos y docentes de la primaria, corresponde en su momento a proporcionar las respuestas al qué, por qué y para qué conocer el proceso de escolarización de los estudiantes y acercarnos al impacto de la experiencia pedagógica intercultural bilingüe de la escuela p'urhépecha.

Además, las trayectorias escolares permitieron la explicación, que implica profundamente la autorreflexión de los sujetos-miembros en las comunidades y las escuelas, tal como plantea Bertely acerca del uso necesario "...de nuevos géneros narrativos en sus reportes o, en otras palabras, de escrituras etnográficas que muestren el valor formativo de la implicación del actor en la realidad que estudia" (2002: 139).

Como resultado se obtuvo un acercamiento a las circunstancias para una práctica educativa del docente y el aprendizaje de los egresados de la primaria en otros niveles educativos, así, en sus discursos narrativos se observó el requerimiento de una atención rigurosa dentro del contexto para entender el sentido que los sujetos-actores le daban a sus acciones y a las de los diferentes, lo que conllevó en el proceso, disponerse a una transformación enriquecedora pedagógica, política, cultural y social en la educación indígena intercultural bilingüe.

⁴⁴ Por proceso biográfico del sujeto se define a todos aquellos procesos que constituyen e influyen en la elección y apropiación del entorno profesional, académico y laboral (Camarena, 2002:13)

Otro elemento vinculado con el anterior, es pertenecerse en la práctica; es decir, la creatividad propia de transformación social, cultural y lingüística desde los orígenes, desde un horizonte con pasado y presente que implica el “retorno de lo rechazado.” Que atraviesa toda esa práctica de escolarización de los sujetos, posibilitado por un *mecanismo* que pone en juego una concepción del tiempo y de la memoria, en el que la conciencia es a la vez la *máscara* engañadora y la *huella* efectiva de acontecimientos que organizan el presente” (De Certeau, 1998: 77).

Tratar de percibir esa realidad con pasado y presente se alcanzó por medio de las entrevistas, con el mismo trabajo en la comunidad y las escuelas. Acción que requirió cerca de dos años y medio en la región p'urhépecha, y pronto, por la dinámica de las escuelas y la movilidad de los mismos estudiantes se tornó difícil. Entonces, fue aun forzoso desarrollar otras visitas rápidas y frecuentes, algunas prolongadas y en ocasiones con observaciones donde incluso mi participación fue necesaria, como en las actividades de los estudiantes de educación superior, por ejemplo, en un aniversario de la Normal Indígena como coordinador en una mesa de discusión y trabajo.

Estas condiciones permitieron lograr múltiples visiones y opiniones que ayudan a continuar la trayectoria de la práctica pedagógica y educativa, relación que puede, bajo el impulso, generar una “recomposición” de la educación intercultural.

La decisión de los docentes de poner en práctica un ejercicio intercultural-bilingüe en San Isidro lleva a la discusión y a cuestionar la realidad escolar a partir de su propia búsqueda y enfoque, hasta hoy incompatibles por las diferencias de las lógicas educativas, puesto que el proyecto SI lo que promueve es encontrar el punto coincidente, lo que significa articular los mundos y las racionalidades en juego con un acercamiento intercultural o en contra de lo institucionalizado.

Por consiguiente, analizar la experiencia pedagógica es tener en cuenta lo esencial, la acción⁴⁵, construir acciones para resolver el problema, asumir lo que se explora y analizar a partir de lo que propone Coulom:

⁴⁵ Retomar algunos elementos de construcción metodológica formulados por Albert Ogien citado por Coulom, quien sugiere prioritariamente construir las acciones para la solución de los problemas con algunas caracterizaciones que se enumeran: “Los procedimientos que rigen en el

“El análisis de las actividades prácticas de los miembros, en sus actividades concretas, pone de manifiesto las reglas y los procedimientos que éstos siguen. Dicho de otro modo, una atenta observación y un análisis de los procesos que intervienen en las acciones permiten sacar a la luz los procedimientos por los que el actor interpreta constantemente la realidad social. Por lo tanto, será tarea capital observar el modo en que los actores de sentido común producen y tratan la información en los intercambios, y su uso del lenguaje como recurso; en resumen, cómo construyen un mundo *razonable* con él” (Coulom, 1995: 26).

Me implicó aún más el cavilar y actuar en el ejercicio de la ruta de los descubrimientos implícitos, es más, hacia una aproximación que sugirió el descubrir y que procuraba alejarlo de la sola confirmación.

Por medio de este proceso, se pudieron construir y delimitar los contextos y actores que permitieron, en el proceso del proyecto educativo de SI, el trabajo pedagógico y establecer sus objetivos para realizarlos.

Los temas abordados en la investigación se realizaron con los referentes asociados a las prácticas educativas de la propuesta intercultural-bilingüe de San Isidro, mismas que configuran identidades y que se estudian en los siguientes rubros:

- Contexto escolar región p'urhépecha
- Resultados e impacto formativos escolares
- Escuela y escolarización de jóvenes
- Ejercicio de la propuesta indígena intercultural-bilingüe educativa
- Resistencia, identidades lingüísticas y culturales

¿Cómo entender el impacto formativo de una acción educativa-pedagógica intercultural entre los actores para el contexto social (indígena y no indígena)?

razonamiento de sentido común y en la actividad científica son idénticos” (ibíd. 1995: 16). Lo que obliga a una permanente afinidad en el proceso. La objetivación “se instituye sobre el reconocimiento de la capacidad reflexiva e interpretativa propia de todo actor social” (ibid.15). En nuestro caso, que los actores no se pierdan y permanezcan en diferenciación. Los conocimientos cuerpo del trabajo deben ser lúcidos, así como “...la interpretación se plantea como algo indisociable de la acción y al mismo tiempo compartida por el conjunto de los actores sociales” (ibid.15). “La forma de conocimiento científico no se distingue en nada del modo de conocimiento práctico, si consideramos que ambos están confrontados a un problema de elucidación similar: ninguno de ellos puede desarrollarse al margen del dominio de un ‘lenguaje natural’ y sin poner en juego una serie de propiedades deícticas que le son aferentes” (Ibíd.15).

Estructurar la anterior argumentación propició que se fueran visualizando los objetivos ya expuestos.

1.5.1 Orientación de la investigación

El hecho de examinar, a partir de una escuela primaria, un proceso educativo intercultural-bilingüe, a sus ex alumnos y luego estudiantes de educación superior permitió acotar el ámbito de estudio, dada la complejidad del proceso. Básicamente, el trabajo se centró en los aspectos de la acción pedagógica intercultural; es decir, el impacto formativo y de escolarización de los estudiantes en el nivel de educación superior, pues a partir de esta interrelación se determina cómo se reconfiguran sus subjetividades y, por tanto, sus identidades lingüística y cultural (escolar).

Se parte de la suposición de que las políticas públicas neocapitalistas y globalizadoras del Estado, las políticas interculturales educativas y las relativas al reconocimiento de los pueblos indígenas originarios de México, más la aplicación de dichas políticas en su territorio, son factores y elementos que brindan la posibilidad de construir la identidad intercultural de las y los estudiantes p'urhépechas de la escuela "Miguel Hidalgo".

Desde un inicio, los sujetos (el caso los estudiantes p'urhépecha) son requeridos-interpelados y contruidos como objetos de formación. En su escolarización se acata el programa educativo vigente, cuyo propósito es construir objetos mientras no se tome en cuenta su palabra, su lengua, cultura y conocimientos. En el intercambio de los requerimientos-interpelaciones y las réplicas de los estudiantes se desarrolla una práctica escolar paradigmática (revalorización) p'urhépecha que establece trayectorias significativas muy diferentes que les sitúan en distintas franjas y posiciones sociales de inserción y también de exclusión. Como resultado, el proceso de inserción/exclusión es móvil, accesible y dinámico. Por lo tanto, queda descubrir incertidumbres significativas en el trayecto de sus vidas como sujetos de un proceso educativo.

1.6 Comprensión etnográfica narrativa a los trayectos de escolarización

La escuela primaria “Miguel Hidalgo” registró una mejoría en los logros académicos con sus alumnos y lo que representaban pedagógicamente estos resultados, permitió obtener alcances fue como la posibilidad de que los egresados pudieran continuar su educación superior desde su identidad e interculturalidad, que al fin de cuentas lo importante es que no fuera a expensas de una sumisión, una ambivalencia (Gasché, 2008).

Otro logro es que revisa no sólo a partir de la cultura y lengua p'urhépecha las visiones del mundo coincidentes con el otro, sino que apela a los procesos interculturales que resultan de los conflictos políticos, de la inequidad económica y social, de las crisis identitarias y de calidad de vida comunal que se desprenden por estos factores, haciendo aún más compleja la vida escolar de los ex alumnos de la primaria de SI que continuaron su educación superior.

¿Cómo puede tener impacto formativo la acción pedagógica intercultural para ser estudiante p'urhépecha y ser intercultural en un ejercicio frente al poder?

En este marco de referencia, la posibilidad de que logren resistir, traducir y controlar la influencia de las políticas educativas en la construcción de una autonomía como valor identitario, y que los estudiantes lo viven en su escolarización, el tipo de formación, según he observado, los lleva al desengaño debido a las condiciones inequitativas y excluyentes, o como en el caso de SI, mediado por el proyecto escolar que apunta hacia una epistemología de revalorización identitaria y que promueve la interculturalidad por medio de la educación escolarizada.

Por lo tanto, para conocer la realidad cotidiana de los estudiantes p'urhépecha de SI usé la narración implicada en su inscripción y en su función creadora, así como su permanencia en el tiempo⁴⁶ en relación con su proceso

⁴⁶ Alude Foucault acerca de que “la historia continúa, es el correlato indispensable de la función fundadora del sujeto: la garantía de que todo cuanto le ha escapado podrá serle devuelto; la certidumbre de que el tiempo no dispersará nada sin restituirlo en una unidad recompuesta; la

educativo (social y cultural), de manera focal hacia la de los estudiantes de la escuela Normal población mayoritaria y hacia algunos universitarios, con sus percepciones de la vida y comprensión de su realidad de origen y en los contextos educativos donde han estado inmersos y como miembros⁴⁷ de una comunidad. Se trató de ir más allá de esa aparente realidad, que significa, como señala Goffman, concentrar más la atención en las apariencias (2008).

Es evitar la forja de conveniencias argumentativas opuestas a la apertura de la historia⁴⁸ de la educación indígena por el contrario, apertura de la historia educativa modelo europeo "...porque representan también las modalidades en extremo diferentes de la relación fundamental entre el acontecimiento y las herramientas que permiten comprenderlo" (De Certeau, 1995: 71).

A partir del análisis de su trayectoria escolar en su contexto, fue posible comprender su dimensión histórica, lo que para los ex alumnos-estudiantes significó un ejercicio de interculturalidad educativa dentro de instituciones que ejercen poder, como es la escuela, y es en este marco de referentes una posibilidad no muy favorable de "conciliación" en su formación intercultural bilingüe, a lo que se suman los vacíos con enfoque intercultural en los siguientes niveles educativos (la secundaria, bachillerato y educación superior), tiempo suficiente en el que quizás se diluye la fuerza y la posibilidad de dominio de esta

promesa de que el sujeto podrá un día -bajo la forma de la conciencia histórica- apropiarse nuevamente todas esas cosas mantenidas lejanas por la diferencia, restaurará su poderío sobre ellas y en ellas encontrará lo que se puede muy bien llamar su morada". (Foucault, 2007: 20).

⁴⁷ *La noción de miembro*: Es importante establecer que el concepto miembro es más cercana a una realidad con características de búsqueda identitaria y por ese cruce de fronteras y límites que se establecen y que, sin embargo, ése el mayor juego que se entabla en la cotidianidad de los estudiantes p'urhépechas. No es un asunto determinista sino, como afirma Coulon, "la noción de miembro no denota la pertenencia a un determinado grupo social, sino el dominio del lenguaje natural". Y para confirmarlo, cita a Garfinkel y Sacks: La noción de miembro constituye la base del problema. No utilizamos el término para referirnos a una persona, sino que más bien nos remite al dominio del lenguaje común, que entendemos del modo que se expone a continuación. Diremos que los individuos, debido al hecho de que hablan un lenguaje natural, están implicados de alguna manera en la producción y la presentación objetivas del conocimiento de sentido común de sus asuntos cotidianos, en tanto que fenómenos observables y susceptibles de ser narrados (Coulon, 1995).

⁴⁸ Para hacer valer este tema que opone a la "inmovilidad" de las estructuras, a su sistema "cerrado", a su necesaria "sincronía", la apertura viva de la historia, es preciso evidentemente negar en los propios análisis históricos el uso de la discontinuidad, la definición de los niveles y de los límites, la descripción de las series específicas, la puesta al día de todo el juego de las diferencias.

acción pedagógica desarrollada desde una práctica escolar de revalorización en lengua p'urhépecha, y que al mismo tiempo posibilita establecer un paradigma⁴⁹ de revalorización p'urhépecha formativo e identitario.

Es como plantea Giroux, quien dice que “el razonamiento de los docentes tiene que ser dialéctico y total, que les permita no sólo agudizar el sentido crítico de sus interpretaciones, sino descubrir formas nuevas de actuar en el mundo; ayuda a profesores y alumnos a vincular el conocimiento a intereses normativos concretos, con marcos de referencia específicos” (citado por Bórquez, 2006: 175). Postulado que está implícito en la experiencia pedagógica de la escuela primaria de SI, puesto que los docentes intentan volverse comuneros profesores y profesores comuneros, a partir del horizonte, examinar el pasado para actuar el presente, retornan a lo rechazado, se acercan a abreviar de la “*jorhētpikua*”,⁵⁰ que los libera y clarifica con respecto a su historia, les brinda reflexión para su acción pedagógica necesaria.

En cambio, su acción misma va contra los espacios laborales donde priva la politización⁵¹, que estanca y desata sólo intereses gremiales e individuales,⁵² sobre todo “ahora que los maestros son reducidos a técnicos inexpertos, profesionales despolitizados, fuerzas paramilitares, vendedores de bienes corporativos o redactores de solicitudes de subvenciones del gobierno”. (Giroux,

⁴⁹ Desde la perspectiva que plantea Popkewitz, “se trata de intentar comprender las condiciones sociales y culturales generales que explican la presencia del conflicto en la ciencia” (1988: 81).

⁵⁰ *Jorhētpikua*: la sabiduría, es un filón permanente y cotidiano, tal como la luz y el calor del sol, para el comunero y la comunidad (traduce Elías Silva 2010).

⁵¹ Giroux define dos categorías de docentes en este sentido: los conservadores, que analizan el comportamiento de oposición mediante categorías psicológicas que sirven para definirlo como un comportamiento inadaptado, lo más importante, como destructivo e inferior: como defecto de los individuos y de los grupos sociales que manifiestan tal comportamiento. Los radicales, que ignoran los mecanismos internos de la escuela y tienden a tratar a las escuelas como “cajas negras”. Bajo un discurso que se ocupa de las nociones de dominación, conflicto de clases y hegemonía, ha habido un silencio estructurado en relación a cómo maestros, estudiantes y otros viven su vida cotidiana en las escuelas. En consecuencia, se ha puesto un énfasis exagerado en el modo como las determinantes estructurales promueven la desigualdad económica y cultural, y se ha subestimado la manera como el sujeto humano se acomoda, media y se resiste a la lógica del capital y a sus prácticas sociales dominantes. (Giroux, 1985, 36-65).

⁵² Bourdieu rechaza las teorías funcionalistas que, o bien atribuyen los efectos de la dominación a un solo aparato central, o bien, no alcanzan a ver que los dominados participan en su propia opresión. Este rechazo se esclarece en la teoría de la enseñanza de Bourdieu, la cual intenta vincular las nociones de estructura e intervención humana mediante un análisis de la relación que existe entre la cultura dominante, el conocimiento escolar y las biografías personales. (Bourdieu y Passeron, 1979 citado por Giroux, 1985: 36-65)

2008: 9). Ahora, cada vez más, toman distancia como educadores críticos o intelectuales responsables, hasta ahora todavía considerados como tales.

En la búsqueda de elementos de tipo pedagógico, cultural e identitario entre estudiantes p'urhépechas, son acertadas las palabras referidas al saber, debido a que "...es necesario que todo este conjunto permita a cada uno existir, ser diferente por su relación misma con los demás, poder crear (y volverse a sí mismo otro) en una colaboración definida como un proceso inventivo". (De Certeau, 1995: 74,75).

Saber el contexto y ser parte sirvió para la presente investigación, primero, la escuela de educación primaria indígena intercultural bilingüe, dependiente de la SEP, aquí, se ubicó a los estudiantes que concluyeron su primaria como sujetos de la disertación; en segundo, la Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM), también depende de la SEP, donde encontré al mayor número de estudiantes en educación superior, decidí por esta institución, las razones: mayor ingreso y permanencia de estudiantes egresados de SI. Esto significa, en términos metodológicos, como lo expresa Rockwell (1993), un caso específico que tiene la intención de particularizar la generalidad, al explorar un problema de tipo pedagógico educativo estructural, a partir de lo social. Es decir, los etnógrafos educativos examinan problemas educativos estructurales y macrosociales en casos específicos. Respecto a esta cuestión, el etnógrafo educativo no generaliza la particularidad, sino particulariza la generalidad.

En tanto, Malinowski explica que la etnografía ha introducido ley y orden en un dominio que parecía caótico y caprichoso, en referencia al mundo indígena, y eso se precisa en el tema de la interculturalidad: ¿caos? ¿De quién, hacia quiénes? ¿Con qué medios se realizan ahora? ¿Y si el punto de inicio es "conciliación" o tolerancia?

Al iniciar la búsqueda de respuestas nos encontramos con otra suposición: "el investigador, al hacer su trabajo de campo, se orienta a partir de la teoría, cuyos dispositivos permiten establecer un marco. En este caso, las narraciones son un medio, un recurso a través del cual los individuos se presentan a sí

mismos, interpretan la realidad, sus experiencias y sus vínculos con las demás personas” (Ochs y Capps, 1996, citado por Saucedo, 2007).

Nuestro sentido de las cosas y de nosotros mismos es resultado de la involucración subjetiva que tenemos con el mundo, la narración se encarga de este involucramiento. Es una acción mediada, porque se refiere a un individuo que está llevando a cabo una actividad conjunta con alguien más y está utilizando recursos culturales (Wertsch, 1999). En otras palabras, “A través de las narraciones, las personas buscan establecer relaciones entre un yo que sintió y actuó en el pasado, un yo que siente y actúa en el presente y un yo hipotético que es proyectado en momentos no realizados todavía” (Saucedo, 2007: 26)

Por esta razón, las acciones mediadas que involucran de manera subjetiva, como la narración, se aplica hacia la experiencia humana (abstraída) en forma conceptual y toma como fundamento la base de datos empíricos explícitamente identificada. En otras palabras, un intento por vincular las nociones de estructura e intervención humana mediante un análisis de la relación que existe entre la cultura dominante, el conocimiento escolar y las biografías personales (Bourdieu, y Passeron, 1979 citado por Giroux, 1985: 36-65).

En consecuencia, por esta necesidad metodológica se retoman los ejercicios conceptuales aplicados en propuestas hechas por Michel Foucault, Michel de Certeau, Vigotski, Gunther Dietz, Jorge Gasche, María Berteley, Miguel A. Bartolomé, Gilberto Giménez, Patricia Medina y Nicanor Rebolledo.

Para la presente investigación significa, en términos de Ogbu, que “...una adecuada etnografía escolar no puede reducirse a estudiar acontecimientos. También debe estudiar las fuerzas sociales e históricas”; es decir, este mundo globalizado, cuya base son las desigualdades que han “provocado cambios en los individuos y altera los mundos y las consideraciones del sujeto” (Rubio, 2007: 15).

A partir de ello, se considera necesario abordar la experiencia de la acción pedagógica intercultural y con los datos explícitos trabajarlo en forma concreta. En

otros términos, se generó un relato que intenta la integración del significado con lo concreto⁵³ por medio del análisis y comprobación con el dato directo.

A partir del contexto educativo p'urhépecha y el de la escuela primaria “Miguel Hidalgo”, en particular, se identificaron las generaciones de egresados de los ciclos 1997-1998, 1998-1999, 1999-2000 y 2000-20001 (ver formatos oficiales anexo 6) , de las cuatro generaciones que consideramos que tendrían que estar en pleno desarrollo en educación superior por los ciclos escolares 2007-2009. En la siguiente tabla se establece la cantidad de alumnos egresados –hombres y mujeres– en cada ciclo escolar con datos obtenidos de los formatos oficiales del sistema educativo.

Tabla 1. Distribución de egresados en educación primaria indígena intercultural bilingüe, en la comunidad de San Isidro (cuatro generaciones)										
	ciclo escolar 1997-1998		ciclo escolar 1998-1999		ciclo escolar 1999-2000		ciclo escolar 2000-2001		total	
	H	M	H	M	H	M	H	M		
Grupo A	10	8	14	9	7	13	6	13		
Grupo B	7	11	13	8	13	6	9	9		
	17	19	27	17	20	19	15	22	156	

Datos tomados de la Dirección de la escuela y la Jefatura de sector 02. Tabla elaboración propia.

Una de las partes centrales del trabajo empírico son las entrevistas realizadas a 14 egresados de la primaria indígena, 11 de los cuales cursaban su educación superior en la ENIM y 3 en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Para corroborar la información se aplicaron otras estrategias, con el propósito de obtener más información, y se observó la potencialidad de cada caso que permitiera comprender el proceso y desarrollo de la comprensión teórica del hecho estudiado. El conjunto de los testimonios son relatos de vida que rememoran cómo practicaron su trayecto escolar y su desempeño en los planteles educativos.

⁵³ Respecto a lo simbólico y lo concreto, encuentro que “el lenguaje objetiva las experiencias compartidas y las hace accesibles a todos los que pertenecen a la misma comunidad lingüística, con lo que se convierte en base e instrumento del acopio colectivo de conocimiento. Además, el lenguaje aporta los medios de objetivar nuevas experiencias, permitiendo que se incorporen al acopio de conocimiento ya existente, y es el medio más importante para transmitir las sedimentaciones objetivadas y objetivadas en la tradición de la colectividad de que se trate” (Berger y Luckmann, 2001: 91,92).

Durante las pláticas de acercamiento con los estudiantes, ellos fueron aportando los datos de ex alumnos de la primaria de SI en otras instituciones de educación superior, y que corresponden a la ENIM 15, UPN 5, UACH 3, UMSNH 1(+2) y en el ciclo escolar 08-09 encontramos en la UIIM 2, y en el ITSP a uno, pero a estos últimos ya no se les tomó en cuenta para el presente trabajo (ver anexo 7).

Se elaboró otra tabla que permite visualizar el ingreso y egreso desde la educación media superior por ciclo escolar y cómo ingresan menos mujeres que hombres.

Tabla 2. Distribución de egreso del bachillerato e ingreso a educación superior. Comunidad de San Isidro (cuatro generaciones)										
	ciclo escolar 1997-1998		ciclo escolar 1998-1999		ciclo escolar 1999-2000		ciclo escolar 2000-2001		Total Egresados	
	H-egrs	M-egrs	H-egrs	M-egrs	H-egrs	M-egrs	H-egrs	M-egrs	H	M
Grupo A	3-3	3-3	7-6	3-1	4-3	7-5	3-2	9-8		
Grupo B	3-3	2-2	5-2	0-0	4-0	1-1	7-1	1-1		
Egresan bachiller	6	5	7	1	3	6	3	9		
Ingresa a Educ super	A2+B2	A2+B1	A5+B1	A0+B0	A2+B0	A2+B0	A1+B0	A1+B0		19
Total ed super	4	3	6	0	2	2	1	1	13	6

Datos recuperados en trabajo de campo y entrevistas con docentes y ex alumnos de la primaria. Cuadro elaboración propia.

Al observar que las cifras de ingreso son bajísimas, surge la pregunta: ¿y dónde están los jóvenes que ya no estudiaron?

Con el aporte de los estudiantes, y lo que salió a la superficie durante las comunicaciones permitió enriquecer las preguntas y, en consecuencia, la investigación. Con las respuestas y preguntas se fue adecuando el discurso y la interacción por “los respondientes (...) (que) se involucraban tanto en la reconstrucción de sus experiencias vitales” (Goetz y LeCompte, 1985: 144) que algunos se olvidaban del tiempo durante las pláticas, así surgió mayor interés por los informantes en cada uno de sus ámbitos.

Aunque durante la comunicación aparecieron dificultades culturales y lingüísticas reiterativos a la exclusión, marginación y discriminación. En contraparte, surgieron elementos que apoyan y pueden facilitar el cruce de fronteras culturales, educativas y lingüísticas, permitiendo delinear una identidad

con base en el ser p'urhépecha, construido con habilidades y competencias de la segunda lengua, el español, y entendiendo su cultura y atendiendo a la otra lengua p'urhepecha; es decir, la educación para ser alguien, no como integración, una identidad, que no sólo concede el aprendizaje y la enseñanza, sino que forma al estudiante y lo proyecta en su desarrollo intercultural a partir de las posibilidades de una práctica educativa de revalorización, como producto de la condición social y cultural hacia un paradigma.

Una construcción intercultural por estudiantes p'urhépechas en educación superior donde “la importancia de esta característica está en su potencial creativo, en la negociación y construcción de nuevo conocimiento a la que lleva el conflicto” (Candela, 1999: 22). Permite latentemente liberar el intercambio entre miembros indígenas y no indígenas, con una formación diferente que atañe cierto grado de conflicto y contradicciones, e implica algún tipo de compromisos necesarios para el intercambio, sin lo cual no es posible una interculturalidad crítica y emergente.

De manera que las pláticas con los ex alumnos ayudaron a terminar de resolver los ejes temáticos en su cotidianidad; ser estudiantes, ser egresados del nivel superior, ser p'urhépechas y ser alguien. Un centro vital del ser y de sus problemas. Así, esto sugiere buscar “el pensar y sentir de las instituciones y la cultura de una comunidad determinada. Encontrar los fenómenos y ser convincente en ello” (Malinowski, 1999: 40).

1.6.1 Unidades de análisis

Para lograrlo, es necesaria la problematización en la definición del proceso de investigación, en la validación tanto de constructos como de las unidades de análisis y las categorías; por esta razón se retoman las explicaciones de Bertely, Spradley y Medina en la exposición de los descubrimientos conseguidos por haber aplicado los distintos procedimientos a informantes en la realización de entrevistas.

A través de este método que sugieren, es la producción de conocimientos, explica Bertely: “la perspectiva y vivencias de los miembros (categorías), al incursionar de manera más sistemática se logra un análisis y una interpretación

particular (categorías propias), de este modo se establece en aportes reconocidos de tipo teórico (categorías teóricas) (2000: 79,80). También, sugiere Medina por el método, es necesario que se ponga visible la correlación entre lo recolectado y el análisis e interpretación de los datos.⁵⁴

Por ejemplo: son varios los aportes que la experiencia pedagógica (de docentes, alumnos y comunidad) hacen al proceso educativo indígena. Resignifican el gusto por enseñar y aprender junto con el agrado por el hacer; experimentan, reflexionan e “investigan” su práctica docente; experimentan los nuevos aprendizajes con criterios de conocimientos y contenidos del currículum nacional y lo local; vinculan y complementan lo pedagógico, científico y político; trabajan para que sus alumnos sean sujetos críticos, pierdan el miedo a decir lo que sienten, asuman la responsabilidad al tratar con la otra sociedad cultural educativa, vean los problemas y procedan a resolver con sus consecuencias implícitas.

Siguiendo a Goffman (2008), quien sugiere que cuando un sujeto se presenta ante otros, los asertos y actos de ambos influyen en la situación que lleguen a tener. En tales entrevistas, se cruzaban experiencias que, de pronto, por mi grado de implicación y pertenencia me llevó a “reasumir”⁵⁵ orígenes en sus trayectorias: los discursos, las experiencias, los valores y las relaciones culturales, lingüísticas y sociales, las historias en eco, centrando unidades de análisis que consistieron en lo siguiente:

➤ Trayectoria de escolarización de los jóvenes en retrospectiva

⁵⁴ Comprendiendo a la teoría no como una acumulación, sino “como acción y construcción social, como proceso de pensamiento y conocimiento, como forma y capacidad de pensar las realidades, como productora de ellas, como potencialidad del pensamiento” (Medina, 2003: 230-231). Por tanto, como forma de inteligibilidad en la producción de conocimientos (Granja, 2003, cfr. Medina, 2005, 33).

⁵⁵ Por cierto que el “asumir” es de por sí, en cierto sentido, un proceso original para todo organismo humano, y el mundo, una vez “asumido”, *puede* ser creativamente modificado o (menos probablemente) hasta re-creado. Sea como fuere, en la forma compleja de la internalización, yo no sólo “comprendo” los procesos subjetivos momentáneos del otro: “comprendo” el mundo en que él vive, y ese mundo se vuelve mío. Esto presupone que él y yo compartimos el tiempo en forma más que efímera y una perspectiva “comprehensiva”, que vincula subjetivamente series de situaciones compartidas: también las definimos recíprocamente. Se establece entre nosotros un nexo de motivaciones que se extiende hasta el futuro; y, lo que es de suma importancia, existe ahora una continua identificación mutua entre nosotros. No sólo vivimos en el mismo mundo, sino que participamos cada uno en el ser del otro. (Berger y Luckmann, 2001:165).

- Actitud del estudiante por la continuidad de sus estudios
- Proyecto escolar intercultural bilingüe como referente pedagógico
- Apropiación y práctica educativa intercultural
- Prestigio y legitimidad académica de los estudiantes
- Representaciones (simbólicas e imaginarias) de identidad lingüística y cultural
- La contrapropuesta/epistemológica (más allá de la resistencia), réplica por la acción.

Dichas unidades permitieron un proceder para la recopilación de datos, que junto con su análisis e interpretación forman la parte medular en esta investigación.

La propuesta también permitió realizar el ejercicio de mirar y hablar con los actores en contexto, en su mundo, desde la perspectiva de mi objeto de estudio, con el fin de ir encontrando elementos de la realidad que confirmaran las elaboraciones y suposiciones teóricas.

Para tal efecto, procuré que los sujetos de la selección se expresaran a partir de un primer acercamiento, por medio de un cuestionario y las entrevistas.

El hecho de trabajar la expresión oral en esta estrategia requirió que se añadieran las entrevistas guía, con un poco más de 100 preguntas, que se planteaban en orden aleatorio cuando el curso de la entrevista así lo requería o el entrevistado anticipaba respuestas intersecuencializadas.⁵⁶

Algunas de las entrevistas son menos sustantivas que otras, pero se tomaron en cuenta, pues son referencia de un proceso y proporcionan elementos del mismo.

También fueron entrevistados 3 maestros de la primaria, 3 maestros de la ENIM, así como a 2 ex alumnas que no cursaban educación superior y a 3 padres

⁵⁶ Me refiero al hecho de que se le plantea una pregunta y en el íter existe un espacio de obscuridad que busca la luz o en espera la chispa para dar luz, o demasiada luz o demasiada penumbra, es a lo que se tiene que estar atento durante la entrevista luz-penumbra, aun cuando todas las entrevistas contienen las mismas preguntas, algunos factores determinan el curso de la entrevista y la secuencia de las preguntas, fuera del control del entrevistador.

de familia (ver anexo 8), y se revisaron documentos sobre la normatividad actual y con la escolaridad de los estudiantes, complementada con la observación esporádica.

Lo que recabado por medio de estos procedimientos se trianguló, que significa haber comparado y contrastado la información, y este ejercicio se complementó con lo que expresan los estudiantes en las entrevistas. Esto obedece a que los procesos educativos están sobredeterminados por una multiplicidad de unidades, se puede ubicar que a través de ellos circulan, se desplazan y se sedimentan diversas tramas discursivas provenientes de lo político, lo social, lo educativo, entre otros. (cfr. Ruiz, 2006: 142).

Bajo estas circunstancias y ligada a esta red de relaciones, lo más necesario ha sido razonado, reflexionado y trabajado en articulación como un todo, puesto que los elementos en el hecho educativo están íntimamente vinculados.

Aunque por momentos intenté abarcar todo y con todo, el ejercicio investigativo me dio pauta, de que, existe la necesidad de quitar aquello que de pronto no era pertinente para los objetivos de este trabajo, o si eran alejados, se abría la posibilidad cercana de una línea de investigación futura relacionada con el tema intercultural.

1.6.2 Problema, palabra y acontecimiento: problematización

En mi preocupación investigativa está la aportación de la experiencia (proyecto) educativa de los docentes de la primaria “Miguel Hidalgo”, que se acciona también sobre una participación comunitaria, una participación que en verdad influye en las decisiones del caso educativo indígena y para lo cual presto atención en la formalidad de contar con un liderazgo; es decir, trabajar para contar con organización y autonomía, en este caso un consenso de los padres de familia de la comunidad. De ahí, por cierto, el valor de las autonomías indígenas, tan necesarias y vigentes.

En términos más delimitados, la gubernamentalidad propicia y establece una concepción sobre los objetos de gobierno, en este caso los pueblos y

comunidades (PND 2007) indígenas, y particularmente los docentes, niños y jóvenes estudiantes p'urhépechas de SI, que visualizan con su acción de resistencia el planteamiento del Estado sobre sólo “hacer discurso” intercultural a partir de lo educativo, mas no sobre el “hacer para ser”, lo que significa sólo una postura “*miramental*”⁵⁷, fija también las condicionantes, junto con las prácticas de formación educativa acerca de cómo deberán ser los tratos.

De manera más contextual, hablo de una concepción ya establecida por las relaciones inequitativas, arbitrarias, que la gubernamentalidad del Estado denomina asimétricas entre población indígena y no indígena, determinando también las clases de ciudadanos, y partir de una pluriculturalidad como una (no)cercanía con las lenguas, culturas e identidades con su premisa *miramental*.

Con estas condicionantes dadas, plantea modelos, planes, proyectos en torno al tipo de educación impartida o desarrollada hacia los alumnos indígenas y no indígenas; plantea indicadores sobre aspectos lingüísticos que se refieren a su desempeño educativo, con resultados adversos a su interés, planteados como el atraso al desarrollo del país.

Al describir y comprender este tipo de prácticas, es necesaria la mención de un elemento performativo⁵⁸ de la gubernamentalidad⁵⁹; es decir, la racionalidad

⁵⁷ Desde la filosofía de Kant aparece la *recognition*, dice Ricoeur, dotada de una función específica en el campo teórico y que apunta a la idea madre del reconocimiento. Le Robert citado por Ricoeur explica el tema de la identificación “aprehender por la mente, por el pensamiento, relacionando entre si imágenes, percepciones que le conciernen; distinguir, identificar, conocer por la memoria, el juicio o la acción”. Elementos que al Estado le permanecen en lo lejano y cercas solo mira mentalmente con el cálculo de nación a la medida de su perspectiva e interés, sin hacer un alto para en el verbo identificar, -dicho por Ricoeur- en el sentido de establecer una relación de identidad entre una cosa y otra. Con estos elementos designo la palabra “*miramental*” los miro (objetos) y los distingo (lejos) pero la duda es ¿los reconozco? Y evidentemente lo cercano o lejano permite un no o si reconocer. Al referirse al Le Robert, es el Grand Robert de la langue française, segunda edición dirigida por Alain Rey, un diccionario del francés clásico. (Ricoeur, 2006, 17: 39)

Características de los planteamientos que el Estado concibe sobre “hacer” intercultural emprendido desde la sola argumentación a partir de lo educativo, mas no sobre el “ser y el estar”, que sólo desde su “*miramental*” conoce.

⁵⁸ La autora recurre a la crítica derridiana del performativo de J. L. Austin en *Cómo hacer cosas con palabras*, de donde surge su teoría de la performatividad. Butler propone que la performatividad no es un acto único, sino una repetición y un ritual que logra su efecto mediante su naturalización dependiendo del contexto (Butler 1990). Por lo que habría que entender la performatividad como “la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce los efectos que nombra” (Butler 1993: 18. Cfr. En Paniagua Walter (2007: 303).

política en su capacidad de generar, producir y crear objetos y sujetos⁶⁰. Se trata de formas de gobierno miramental y, por tanto, de poder, que tienen una dimensión creativa: construyen realidad (Foucault, 1988; Berger y Luckmann, 2001) y construyen sujetos (Foucault, 1990; Anzaldúa, 2009). Estos conceptos enunciados y trabajados creativamente son los que acercan a la acción pedagógica, política e intercultural de SI. La educación, pues, es “tanto un producto humano como una objetivación de la subjetividad humana” (Berger y Luckmann, 2001: 53).

Además, esto llevó a realizar una revisión en materia de reconocimiento y los derechos indígenas en el país, y cómo en uno y otro se plasman y ejecutan con prácticas de intervención social y educativa para producir y crear objetos y sujetos. De tal manera que al estudiante p'urhépecha poco se le toma en cuenta acerca de sus aspiraciones, y mediante esta práctica de intervención se le prepara para desarrollar y desarrollarse en la productividad social, en el entendido de que también ocupa un lugar dentro de lo productivo y comunitario. Se trata de un ejercicio que se puede comprender a partir del planteamiento de Foucault: la intervención se hace presente mediante las tecnologías de disciplinamiento o de control de los sujetos, tanto en lo social como en lo educativo⁶¹.

Así, la interculturalidad⁶² (Yampara, 2008; Medina, 2009; Rebolledo, 2009) viene siendo en estas circunstancias un desafío para los actores de la escuela

⁵⁹ En el contexto educativo considero pertinente comprender la noción de gubernamentalidad (*governamentalità*) como el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas, los controles reguladores diseminados que permiten ejercer una forma de poder cuya meta principal es la población y la apropiación política de la vida (Foucault, 1999: 195).

⁶⁰ Reflexionada desde la política, observo actualmente con la violencia de Estado (combate al crimen) cómo esta forma en lo educativo produce una invisibilización de la dimensión social de los problemas educativos y se orienta a cargar al individuo en su pasmo y docilidad, creando incentivos a nivel de sujeto sujetado, hechos que suceden en otras dimensiones sociales.

⁶¹ “Creo que en el fondo la estructura de poder propia de estas instituciones la que es exactamente la misma. Y verdaderamente, no se puede decir que haya analogía, hay identidad. Es el mismo tipo de poder, se ejerce el mismo poder.” (1995, 65)

⁶² Medina argumenta sobre la “idea de habitar el inter” y sus distintas posibilidades de análisis surge de la necesidad por advertir dos niveles de realidad; el primero, que implica “un pensar sobre el inter” –interculturalidad–, como un espacio de so-bre-posición de memorias y acciones políticas; en el segundo, “el inter” es definido como una condición, un habitar que otorga sentido desde la historicidad y asimetría que configuran a distintos sujetos y espacios sociales en donde el sujeto se constituye a partir del propio “inter”; en este sentido, es posible pensar la figura de los pueblos originarios o indígenas en el borde de la frontera. ¿Cuál es la diferencia entre un modo de *estar* y

primaria de SI, un cuestionamiento a todo trabajo educacional del sistema, aunque se observe insignificante, y en particular para los estudiantes de SI que continúan sus estudios de nivel superior; es la posibilidad de una opción pedagógica dialogante y respetuosa de las diferencias culturales, una apuesta para construir la educación p'urhépecha con respeto y dignidad, donde cada colectivo social en su cultura y lengua sean realmente solidarias y nos involucren a todos en una construcción de culturas e identidades.

Al final, lo que motiva el proyecto escolar es cómo debe ser la interculturalidad, es el acercamiento incluyente para ser. Es decir, de acuerdo con Foucault,⁶³ la experiencia pedagógica crea una nueva y propia forma de sujeción para estar en la resistencia contra la dominación constante y perversa. En palabras de los docentes de SI "...los maestros, unificando criterios de manera colegiada, concluimos que debemos atacar esta problemática implementando un proyecto escolar con características propias de la localidad, con nuevas estrategias y mecanismos enfocados en la alfabetización de la lengua p'urhépecha..." (Alonso, 2001: 4).

Es necesario referirse al convenio 169 de la OIT en la parte VI: los artículos 26 hasta el 31 enuncian los derechos educativos de los pueblos indígenas y tribales. Veamos en qué términos está formulado el derecho en el artículo 29, que es significativo para nuestra comprensión del contenido de la noción de interculturalidad⁶⁴, dice: "Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos

un modo de *habitar*? ¿Qué nombra la interculturalidad y sus proyectos educativos? El horizonte sobre la *interculturalidad* implica un debate histórico-político desde las perspectivas latinoamericanas de intervención educativa considerando las experiencias en otras regiones. (2009, 14). Como por ejemplo la comprensión de la interculturalidad desde el espacio de la matriz propia: "Es decir, forjar y reconstituir el respeto mutuo. Poner en la balanza de la historia los valores cosmogónicos, éticos, ecológicamente compatibles con la salud de la vida de la comunidad eco-biótica del planeta y ver cuáles encuentran la ruta/rueda de la vida, antes que invasión, hegemonía e imposición" (Yampara Simón, 2008).

⁶³ Cfr. En Oscar Martiarena (1995) *Michel Foucault: historiador de la subjetividad*, México, ITESM/Ed. del Equilibrista.

⁶⁴ Los debates sobre la interculturalidad han permitido centrar la discusión en los alcances políticos y teóricos de esta noción. Desde los años 80, en América Latina, el concepto de interculturalidad se convirtió en una categoría central pedagógica vinculada a la noción de identidad cultural (Valiente, 1997: 299). En una reunión de la UNESCO (1983, tomo II: XVIII) se propone la educación de los pueblos indígenas en sus respectivas lenguas, recomendando el uso de una metodología intercultural que parta del conocimiento de la cultura y lo enriquezca con los aportes

interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional”. Al respecto, Jorge Gasché subraya: “es eso el equivalente intercultural del bilingüismo: la persona que se forma debe saber desenvolverse participando en ambas formas de vida, en ambas sociedades y culturas: la indígena y la nacional” (2008: 575).

Los elementos conceptuales aquí reunidos son el marco teórico que permite examinar las trayectorias escolares a partir de la propuesta intercultural bilingüe de San Isidro en la Meseta P’urhépecha: el posible impacto pedagógico intercultural en su identidad lingüística y cultural, la viabilidad de sus causas y acciones hacia una construcción intercultural, nada fácil para los estudiantes p’urhépechas; entre éstos están:

–Las políticas nacionales de integración y castellanización como el desarrollo y los mecanismos que promueve la interculturalidad.

–La política de interculturalidad del Estado como mecanismo de control que fomenta la educación irregular compensatoria y la inequidad en la inserción de estudiantes indígenas.

–El racismo “oculto” y la exclusión como elementos que contribuyen a configurar una identidad que se repliega sobre sí misma y/o que se integra con la aceptación de las condiciones de una sociedad impositiva, o genera una respuesta de revaloración lingüística y cultural.

–La relativa legislación sobre el reconocimiento y los derechos indígenas, así como en el sistema educativo nacional para avanzar en el reconocimiento de los pueblos indígenas.

–La experiencia “asistencial” de un Estado que asume sólo encargos compensatorios marcada hacia un proceso “dominado por un nuevo ejercicio del imperio, con un rostro sólo legible por la capacidad destructiva y por una incesante necesidad de mercantilizar el mundo. Las mentalidades se encuentran sometidas

nacionales y universales. Con esta propuesta se intenta democratizar el proyecto educativo desde la participación ciudadana de los pueblos indígenas (Martínez, 2008).

y sujetadas para aceptar la servidumbre voluntaria” (Pérez Taylor, 2006: 16) por la vía de una educación con giro fundamentalista y mercantilizada.

Reducir la pobreza extrema y asegurar la igualdad de oportunidades y la ampliación de capacidades para que todos los ciudadanos mejoren significativamente su calidad de vida para su desarrollo, tal y como lo establece la Constitución.

Dicho de otro modo, son elementos que permitieron conocer y analizar el proceso de interculturalidad educativa desde la situación actual y la calidad de inserción estudiantil. Tomando las implicaciones de sus modos de vida, la pedagogía que se ha probado formalmente, desde las perspectivas culturales asimiladoras, segregadoras y racistas, la otra, desarrollada desde una práctica escolar de revalorización, que acerca hacia un paradigma p'urhépecha intercultural.

1.6.3 Aproximaciones al marco teórico y políticas: conceptos centrales

Desarrollar, dentro del marco teórico, diversos conceptos claves a lo largo de este estudio tiene el propósito de alcanzar los objetivos antes señalados, los cuales son:

Impacto formativo de egresados, factores estructurales como condición de posibilidad para los estudiantes p'urhépechas. Nos referimos aquí a los factores objetivos o materiales que están en la base de la educación y que la mayor parte de las veces son dejados de lado, o se toman con reservas cuando se plantea lo educativo indígena intercultural.

Identidades lingüísticas y culturales, construcción de identidades a partir de la identidad narrativa, la dialéctica y la memoria histórica, cómo prosigue la constitución recíproca de la acción y del sí (Ricoeur, 2006: 40). De esta configuración compleja... me pregunto acerca de esta palabra instituida en lugar de otra y destinada a ser entendida de un modo diferente de aquel que ella habla (De Certeau, 2006). En la continuidad del argumento se sitúa la problemática de la

identidad en la intersección de una teoría de la cultura y de una teoría de los actores sociales: “agency”⁶⁵ (Giménez, 2005: 19).

O más precisamente, concebir la identidad como elemento de una teoría de la cultura distintivamente internalizada como “habitus”⁶⁶ (Bourdieu, 1979: citado por Giménez, 2005: 19), o como “representaciones sociales” (Abric, 1994:., citado por Giménez, 2005: 19) por los actores sociales, sean éstos individuales o colectivos. De este modo, la identidad no sería más que el lado subjetivo de la cultura considerada bajo el ángulo de su función distintiva (Giménez, 2005: 19). La identidad, entonces, refiere al estado contemporáneo de una tradición, que puede ser ideologizado de sí mismo y de su pasado (Bartolomé, 1997: 76).

Partiré de un marco ontológico que relaciona identidad con necesidad de complementariedad de los sujetos. Según Bourdieu, existen campos con lógicas propias donde se mueven los sujetos, donde se desarrollan relaciones objetivas entre “posiciones”; es decir, existen independientemente de las conciencias individuales (Bourdieu y Wacquant 1995: 87), visión que se transfiere a los modos de pensar, percibir y actuar. De ahí, “la crítica de la hermenéutica simbólica nos ha llevado a cuestionar la teoría del *ethos barroco* para poder replantear el problema del diálogo en función del mestizaje y el cruce intercultural” (Arriarán, 1999: 189).

La posición de los sujetos en el espacio social y en la estructura. La identidad de la posición y no la del sujeto. Aquí atenderemos especialmente a las posiciones de clase y etnia-nacionalidad, ocasionalmente género, así como a la ocupada dentro del ámbito familiar y de la comunidad por el grupo de estudiantes y no estudiantes, pero egresados de la escuela primaria de SI.

⁶⁵ Es decir, nos interrogamos en primer lugar por la acción política como producción de efectos de novedad frente a un trasfondo de constricciones normativas, abandonando la prioridad por el sujeto-agente como modo privilegiado de explicar la acción política. Esta mirada contribuye a abrir, a politizar más estas cuestiones. Nos preocupa cómo funciona, qué posibilita, qué dificulta, cómo se constituyen los significados que conforman nuestro mundo y nuestras formas de transformarlo/nos (aquí el “nosotras” no escapa a la politización, es precisamente un elemento central de ella). Se trata de moverse de las entidades a la acción, o mejor, a la agencia. (Giddens, 1986, citado por Ema, 2004: 13).

⁶⁶ Acerca del concepto, expone Bordieu: “hablar de habitus es plantear que lo individual, e incluso personal, lo subjetivo, es social, a saber, colectivo. El habitus es una subjetividad socializada”. (Bourdieu y Wacquant 1995: 87)

En cuanto a las teorías acerca de la etnicidad y su relación con los conceptos de cultura, estructura y Estado-nación, se parte de que la etnicidad es un constructo social que se autoprimaliza por la confluencia de tres factores: la inserción de la etnicidad en una estructura social más amplia, su relación estructuralmente conflictiva con el Estado-nación homogeneizante, y su recurso a las prácticas culturales habitualizadas y rutinizadas existentes en el grupo (Dietz, 1999: 66).

Para construir la interculturalidad (social-cultural) educativa es pertinente alejarse del “primitivismo” cultural,⁶⁷ de la monoculturalización y de la ideología del homogenismo.⁶⁸ En términos políticos se genera el discurso de la “igualdad” y de la “diversidad en cosas” que ofrece el mercado. Trabajar a partir de considerar que la alteración deliberada de los rasgos distintivos “entre culturas” puede proceder de una posición filosófica, ética y política respecto tanto a la presencia del poder en las relaciones interculturales como al conflicto de valores y pautas de comportamiento entre modelos culturales, cuya relación está mediada por la dominación (Bertely, Gasché, Podestá, 2008).

Ya “descubierta” la idea de que la acción de la etnicidad no supone una identidad proporcionada por naturaleza (Rebolledo, 2005), es ir en contra de la compleja tarea pedagógica de establecer lo artificial mediante un impuesto curricular nacional. Es procurar los sedimentos de otra educación intercultural (Gasché, 2008). De la propuesta intercultural-bilingüe de San Isidro: Educación-Escuela-Agencia,⁶⁹ entendida ésta como la capacidad de hacer,⁷⁰ actuar, realizar de las personas (Giddens, 1986).

⁶⁷ La fundamentación teórica de esta confusión de niveles la ofrece el concepto de “anexo primordial” para justificar la identificación supuestamente “natural” entre cultura y etnicidad (Geertz, 1963). Este carácter supuestamente “dado” de la esencia cultural, sin embargo, no explica por qué las identidades grupales persisten a pesar de los profundos cambios estructurales (Barth, 1976). No es el contenido cultural, entonces, sino la persistencia y recreación de delimitaciones intergrupales lo que genera dicha continuidad (Dietz, 1999: 83).

⁶⁸ Vista como algo deseable, vista incluso como la norma (Dietz, 2003: 100).

⁶⁹ Entre los más destacados podríamos citar la teoría de la estructuración de Anthony Giddens y el estructuralismo genético de Pierre Bourdieu. Ambos enfoques contribuyeron a reubicar –frente al estructuralismo del que en cierta medida son deudores– el concepto de acción social como lugar central en la sociología contemporánea. Ambos se distancian de una representación cerrada de la estructura social, rescatando cierta noción de sujeto que poco tiene que ver con un sujeto

Sin embargo, no es una característica exclusiva de éstas, no se trata de una participación individual, sino que es una posibilidad compartida: la agencia se realiza allí donde hay una relación, una contingencia (en este caso determinista); estriba en las posibilidades de articular los conocimientos y valores locales (étnicos o campesinos) con los contenidos escolares convencionales que representan la cultura universal y cuyo dominio es obligatorio para acceder a niveles superiores de formación, ascender en la escala social, ejercer la ciudadanía y participar en la sociedad envolvente (Bertely, Gasché, Podestá coord., 2008: 11).

Definida así, estaríamos en condiciones para decir que el abandono escolar de los estudiantes p'urhépechas de situaciones coercitivas, es apropiación y no aislamiento; ellos logran comprender (intuitivamente) que la escuela no es destino, es un trayecto.

1.7 Configuración de investigaciones, marcos y políticas: Antecedentes

Ante el proceso de una acción pedagógica intercultural, en el cual confluyen, en un mismo contexto, las lenguas (español y p'urhépecha) junto con las culturas, se pretende en específico caracterizar la manera como se realiza en el contexto escolar con niños p'urhépechas, como es el caso de la escuela primaria indígena intercultural bilingüe “Miguel Hidalgo”, de San Isidro, que marcha a contracorriente con su propuesta. Esta experiencia pedagógica, como espacio propio, provoca las pautas para encarar políticas como la enunciada por el director de dicha escuela: “Pues tienen una finalidad, que es acabar con las lenguas indígenas; es decir... ningún proyecto *viene gratis...*”. Este enunciado propone “poner en guardia contra el efecto de destino mediante el cual la institución escolar

trascendental metafísico o racional individualista. El sujeto-agente es un actor situado en contextos concretos estructurados y estructurantes (Ema, 2004).

⁷⁰ Lo que nos lleva a comprender que también se deja de estar sujeto, noción que coincide con el pensamiento político, educativo y pedagógico, ejemplo que ilustra la toma de decisión el hecho de SI. Además de atrapar al sujeto como parte de la propia acción política, los movimientos posibles ahora pasan por problematizar, ya no solamente al sujeto, sino a la propia acción y a la propia capacidad de actuar. Es decir, a lo que vamos a denominar como agencia.

transforma las desigualdades sociales previas en desigualdades naturales” (Bourdieu, 2007: 161)

El carácter problemático lo sitúo entonces en la propuesta de investigar, en hacer manifiesto el impacto formativo en la escolarización de jóvenes egresados de la propuesta intercultural-bilingüe de San Isidro, entre el ser p’urhépecha en sus identidades lingüísticas y culturales, y su praxis educativa intercultural, producto de las influencias de la cultura y lengua no indígena, así como hallar los mecanismos y las formas asimiladas que se integran a las de la identidad p’urhépecha y la caracterización de las relaciones de convivencia con el mundo “mestizo”.

Encuentro en sus trayectos, que los ex alumnos se mueven en diferentes contextos y “el mestizaje e intercambio constituyen el sentido de las culturas del presente, y las sociedades tradicionales en el ámbito rural no son la excepción...” (Pérez Taylor, 2006: 14). Tal evento incumbe al mosaico lingüístico y cultural indígena en México.

En esta búsqueda me di cuenta que es necesario “...en el acto del saber investigar, la acción de encuentro con la diversidad y la otredad cultural, y produce en su dialógica la capacidad de captación de constantes que permiten incidir en la incertidumbre” (Ibid., 13). En resumen, investigué acerca de los procesos de una acción pedagógica en contexto pluriétnico, según lo reconocen las leyes del Estado mexicano, aplicados a partir de la gobernabilidad⁷¹ (Camou, 1997) y la gubernamentalidad⁷² (Foucault, 1999). Este último vocablo es compuesto por la

⁷¹ El *Diccionario de Política* de Norberto Bobbio y Matteucci (1998) define el término de gobernabilidad como la relación de gobierno, es decir, la relación de gobernantes y gobernados; por lo tanto, la relación compleja entre los dos entes es lo que permite hablar de gobernabilidad (citado por Ancira, 2003). Una definición más delimitada de gobernabilidad: “estado o grado de equilibrio dinámico entre demandas sociales y capacidad de respuesta gubernamental” (Camou, 1995: 22). Esta definición articula tres principios (eficacia, legitimidad y estabilidad), asimismo permite ubicar a la gobernabilidad en el plano de relación entre sistema político y sociedad, sin excluir a ninguno de la relación de gobierno; por lo tanto, “la eficacia gubernamental y legitimidad social se combinan en un círculo virtuoso de gobernabilidad, garantizando la estabilidad de los sistemas políticos; mientras que la ineficacia gubernamental para el tratamiento de los problemas sociales y la erosión de la legitimidad política generan un círculo vicioso que desembocará en situaciones inestables o de ingobernabilidad” (ibid., 23).

⁷² Al concepto, menciona Giraldo, “es el sueño de una sociedad disciplinada, la utopía de la ciudad perfectamente gobernada donde todo es visible, controlable, transparente y expuesto a la mirada. Estos modelos en la práctica son superponibles y combinables”. Y cita a Foucault: “el Estado, en

unión de “gobierno” y “mentalidad”. Así, “los gobiernos” se volvieron protectores con “remediar los problemas indígenas” en su distancia de razones políticas y su práctica de gobierno con las poblaciones consideradas en marginación, vulnerables y rezagadas, ahora en desarrollo humano neoliberal.

Lo anterior me lleva a repensar acerca de una nueva configuración de los trabajos publicados sobre el tema de las interculturalidades, que en los últimos años, en el caso de México, ha sido parte central, a lo que se ha ajustado el presente trabajo, y son esos argumentos los que me proporcionan supuestos necesarios de reorientar, como algunas conclusiones que enuncio a modo de ejemplo: que la educación primaria indígena intercultural es sólo un puente inmutable de sus protagonistas para la castellanización e integración; que la identidad interna determina a los estudiantes indígenas y/o destaca la cultura en la construcción de las identidades, y que es pertinente reflexionar, hasta donde esto es acompañado por la religión, aunque esto último no se aborda.

También las invenciones han acompañado a las representaciones, como el concepto de integración social, desde una manera simplista hasta seguirlo considerando entre grises como medida de evolución y progreso, en cuyos extremos sólo existe el nivel de fracaso y quizás en “éxito” otro tanto.

Son las invenciones a las que recurren los benefactores modernos, “los gobiernos” democráticos del país han discurrido en tratar de solucionar la problemática indígena y creando otro “indigenismo”, lo que ha resultado en la invención del “indio tutelado y receptor”. Hoy, otras invenciones se cruzan con el indigenismo: la interculturalidad, tal vez.

Esto posibilita al Estado crear transición de corte político, sociocultural, lingüístico y educativo; las reformas a la Constitución o la firma de convenios internacionales respecto a los pueblos indígenas. Sin duda, más históricas son las movilizaciones y la permanencia de las culturas y lenguas de los indígenas del país. Verdad o no, mientras tanto se sigue en el intento de exhibir a la sociedad no

su supervivencia y en sus límites, no puede entenderse más que a partir de las tácticas generales de la gubernamentalidad” (Foucault, 1981:25-26). La *razón de Estado* domina la biopolítica; es decir, los mecanismos, las técnicas, las tecnologías y los procedimientos por los cuales se dirige la conducta de los seres humanos mediante una tecnología gubernamental.

indígena mayoritaria como coherente, unida y sin problemas en su continuidad “evolutiva y tecnológica”, creándose otra realidad más específica: “...el mundo urbano se convierte en una forma de semejanzas que intenta ver el mundo desde similitudes ideológicas” (Pérez Taylor 2006,14).

Con el fin de ser coherente con lo proyectado, lo más adecuado es la construcción de una investigación etnográfica concentrada en los sujetos y su contexto. Estudiar el sujeto antes mencionado plantea varias complicaciones metodológicas, lo que obliga a ser cauto y tomar en cuenta la delimitación necesaria del ámbito de estudio.

Y es en referencia a la reforma educativa del año 1990, cuando se planteó que la educación básica en México se descentralizara en las diferentes entidades federativas, a través de esta reforma y aunque no fue su propósito, se permitió la mirada en las etnias ya no subsumidas en una sola, como indígenas, sino como las múltiples etnias, una de ellas en la región p’urhépecha de Michoacán (esto se vive con más fuerza a partir de 1994). Y dado que al interior del estado también viven otra cuatro etnias, de esas provienen los estudiantes⁷³ (ver anexo 9) que se escolarizan en educación indígena.

Por la delimitación del trabajo, sólo me concentro en los estudiantes p’urhépechas, por población estudiantil intercultural, y porque se presume una práctica indígena intercultural bilingüe en educación primaria. Centralmente la investigación cuenta con la presencia de los egresados formados en la escuela primaria indígena intercultural bilingüe de San Isidro, precedida por elementos de un quehacer pedagógico novedoso, con técnicas de intervención intercultural que insinúan racionalidades educativas, mejores políticas y resultados.

⁷³ Distribución porcentual de la población de 5 y más años de edad hablante de lengua indígena, según tipo de lengua (los nombres étnicos según los describe INEGI): p’urhépecha 85.7, náhuatl 3.5, mazahua 3.2, lenguas mixtecas 0.6, otomí 0.4, lenguas zapotecas 0.2, amuzgo 0.2, tzeltal 0.2, tlapaneco 0.1, amuzgo de Guerrero 0.1, otras lenguas 5.9 (INEGI 2005). Con datos de INEGI 2010, apunta que hablan Purépecha 117 221; Náhuatl 9170; Mazahua 5431; Lenguas mixtecas 1160. En Michoacán, hay 136 608 personas de 5 años y más que hablan lengua indígena, lo que representa menos del 3%.

Según los pocos estudios sobre esta comunidad⁷⁴ p'urhépecha (Hamel e Ibañez, 1999; Silva, 2005; Carrillo, 2007), es de las más necesitadas de un desarrollo educativo a partir de su contexto, presenta altos índices de desempleo, y actualmente de migración y desnutrición, entre otros. Las dificultades para que los alumnos de la primaria continúen sus estudios son muchas. Por su inserción entre la población no indígena, podría sugerir que los estudiantes p'urhépechas de San Isidro constituyen un modelo con ciertas diferencias por su formación escolar y su perspectiva cultural, lingüística y económica. En Michoacán son pocos los trabajos de investigación que se refieran a estudiantes p'urhépechas en educación superior, por lo que he retomado los que se han desarrollado en otras regiones del país, sobre todo dedicados a la población estudiantil en educación superior en general. Los elementos que se mencionan y que son conjugados multidisciplinariamente permitirán el análisis acerca del tipo de relación intercultural (desigualitaria) instituida entre la población indígena y no indígena.

⁷⁴ Son pocos pero intensos estudios y marcados también por la intervención del proyecto Comunidad indígena y educación intercultural bilingüe en ya cerca de 9 años.

PRIMERA PARTE

RECONSTRUIR EL TRAYECTO DE LA HISTORICIDAD EN
LA GÉNESIS DE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA
INDÍGENA INTERCULTURAL PROPIA (SAN ISIDRO)

Introducción

¿Existe la necesidad de una mirada de reconocimiento histórico social a la educación indígena, asimismo, la educación intercultural en Michoacán es histórica? Cuestionamientos que generan otra más: ¿cómo es que las comunidades p'urhépechas han incidido históricamente en la educación o en su educación? Porque con actos de resistencia o de sobrevivencia, los pueblos originarios han contenido hasta el límite los embates de colonización, primero por la imposición, enseguida por la exclusión, luego reconocidos pero siempre marginados en todas esas épocas transitadas en la historia del país.

En ese tránsito, no obstante se generaron los antecedentes para llegar a la experiencia de la propuesta educativa intercultural bilingüe de San Isidro. Antes de esta, varias etnias en otras regiones indígenas crearon espacios donde han manifestado de manera organizada una reacción social y política de rechazo a la educación impuesta por el Estado, lo que ocurre a finales de la década de 1970. Y provoca que otras movilizaciones en la década de 1990 permitieran otras prácticas pedagógicas y educativas a partir del contexto de los conocimientos comunitarios (en relación con cultura, lengua, sociedad y naturaleza) dentro de las escuelas logradas por pueblos indígenas, en un marco de resistencia cultural, educativa, pedagógica y, por supuesto, política.

Refiero las experiencias educativas del estado de Chiapas, en regiones donde las escuelas parecen lejanas y diferentes, no por la cotidianidad y las historias, sino por la manera heterogénea en que están inmersos en el conflicto entre el Estado y los pueblos indios; bien sabido es ya el surgimiento de movimiento insurgente del EZLN en 1994 y que en su caminar ha puesto elementos para una mayor visibilización de lo y los indígenas del país. Los actores del movimiento educativo, social y cultural en Chiapas se ubican en las denominadas regiones zapatista y en municipios autónomos y no autónomos, cuyas prácticas educativas permiten comprender algunos aspectos de

“las trayectorias, las experiencias y los logros que apuntalan y definen las propuestas de innovación curricular diseñadas por los integrantes tsotsiles, tseltales y ch'oles de la Unión de

Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes, y por los jóvenes tseltales del Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo (ECIDEA) (Bertely, 2009: 5).

Me permito tomarlo como referencia, pues varios de sus actores-asesores independientes y de la UNEM han compartido sus experiencias en la formación con docentes indígenas de Michoacán, sobre todo durante 2008 y 2009. En consecuencia, lo es el caso de la escuela “Miguel Hidalgo” de San Isidro en Michoacán, una experiencia surgida de abajo.

Hecho que favorece la apropiación y el control de la pedagogía y la educación en la escuela y la comunidad, esta última como interesada directa en las acciones transformadoras desde la educación, donde también el inicio de la reapropiación de los elementos culturales, lingüísticos, pedagógicos generan coherencia interna y pertinencia a la indígena con nivel educativo básico de la primaria.

Es necesario prestar atención a la acción pedagógica y educativa indígena en el quehacer de sus contextos, asunto que logra una postura en perspectiva de historicidad válida al análisis pedagógico junto con sus implicaciones políticas. Es como se parte, hacia la apuesta por una educación indígena intercultural bilingüe que ofrece la escuela primaria de San Isidro; es decir, “entre lo que se ha convertido en impensable y lo que se ha convertido en pensable” (De Certeau, 2006: 143).

CAPÍTULO 2

Comunidad, defensa del territorio, educación y escuela

El objetivo de este capítulo es contribuir con elementos que ubiquen el escenario territorial-geográfico, educativo, cultural y lingüístico donde se efectuó la investigación. Un contexto donde el punto de partida es el origen, que con la identidad y la memoria genera un gran conjunto de datos de los que sólo retomé aquellos considerados relevantes para esta descripción etnográfica de territorio y contexto.

En el apartado se hace referencia a las características históricas generales de la comunidad orientada hacia su origen desde una perspectiva de proceso educativo, donde hoy está inserta la escuela de educación básica indígena intercultural bilingüe. Éstos, en su conjunto, la caracterizan "...de acuerdo con tres modos igualmente históricos, a saber, lo que siente que *le falta* (la tradición perdida), lo que *rechaza* para hacer de ello una "leyenda" o para "olvidarlo", lo que dice de ella misma al reinterpretar su pasado, es decir, su otro (lo que ella ya no es) (De Certeau, 2006:143). Por lo que sigue, con la plática los comuneros proporcionaron orientación para reconstruir parte de esa memoria frente al proceso de asentar y construir un pueblo Don Jesús (*JC SI*), Don Marcelo y Don David (*DDG SI*) comuneros de San Isidro, así también otros de Uringuitiro y Pamatácuaro. Unos intensamente y otros apoyando, enriqueciendo la versión de la plática.

Al respecto, los sucesos se definen, en buena medida, desde otros contextos y los propios, y éstos, a su vez, se establecen como marcos que influyen y, en no pocas ocasiones, determinan las historias de la comunidad y de la práctica docente de los maestros y/o del curso de la educación. Entonces, lo que es ser todo uno. El trabajo de escolarización de jóvenes egresados de la propuesta intercultural-bilingüe, poco puede ser analizada de manera aislada, lo cual se ilustra bajo tres aspectos que considero argumentos relevantes al análisis de los orígenes.

El primero se refiere a sus dos comunidades ombligo: Pamatácuaro y Uringuitiro, de sus necesidades y conflictos internos para llegar a San Isidro con sus instituciones y, por tanto, lo que los comuneros realicen o dejen de hacer afecta su avance o provoca retroceso. En el estudio, éstos son dentro de la educación, y en nuestro análisis entran como referencias.

Un segundo aspecto es un caso de escolarización y su apego al territorio, relación que mucho tiene que ver con sus recursos y tal vez el origen de un proyecto educativo.

Un tercer aspecto son las características de la comunidad y las familias; además, los profesionistas que marcan el proceso de una experiencia pedagógica de la que se habla en el capítulo IV, que centra parte del trabajo de campo en esa formación y escolarización de jóvenes egresados de esta propuesta pedagógica.

2.1 Escenario y ubicación regional

Antes, Pamatácuaro según fuentes de la época, se le concedió el título de su territorio en el año de 1717 ejecutado ese mismo año, y en 1760 se le hicieron algunas adecuaciones. Hace mención, que los p'urhépechas habitaban ya esas tierras donde hoy se ubica Pamatacuaro cuna de San Isidro (Documento: *una idea de Tinguindín en 1789*. Revista Relaciones 100, otoño 2004). Para iniciar, la historia oral es la fuente de información que atestigua que los p'urhépechas de San Isidro habitan estos lugares desde tiempos de la Revolución Mexicana, lugar que en la región se conoce como *los santos lugares*.

Actualmente, los de San Isidro y Uringuitiro (ver anexo 10) habitan en los altos serranos, un lugar estratégico que permite, por el lado sur tener dominio del paisaje del Valle de Zamora-Tangancícuaro, lo que significa ahora un acceso rápido a estas tierras fértiles y con agua, explotadas para la producción agrícola de exportación por particulares incluso por extranjeros. Por el otro, la parte noroeste, la región calentana del Municipio de Los Reyes, anteriormente productora de caña de azúcar que se procesaba en el ingenio ubicado en la

cabecera municipal, el cual fue vendido debido a las políticas privatizadoras que se han venido imponiendo y durante el gobierno de Vicente Fox se ejecutaron.

Anteriormente denominados tarascos, son una población que corresponde hoy a la autodenominación p'urhépecha, que el vocabulario de Maturino Gilberti define como “maceguals, la gente común”, y el diccionario grande⁷⁵ “gente plebeya, villanos”, recogen pues sólo un sentido de su significado. Las fuentes históricas consignan por lo menos tres posibilidades: michoaques, tarascos o p'urhépechas (Villavicencio, 2007: 101).

Efectivamente, el asunto presenta un problema de inicio. No se sabe a ciencia cierta cuál era el nombre original de la provincia, ni de su capital, ni de la lengua que en ella se hablaba a la llegada de los españoles (Martínez, 2002, citado por Villavicencio, 2007: 101). Sin embargo, mi versión como miembro del pueblo es que p'urhépecha o p'urhépicha⁷⁶ son los que “recorren caminos y se visitan”, independientemente de su motivo o necesidad, y ésta es la que utilizo para el presente trabajo.

Ahora dejo de lado las morfologías y las diferencias ortográficas con las que se enfrentan los usuarios que escriben el término p'urhépecha, por lo tanto como menciona Villavicencio, “obviaré las diferencias entre p'urhépecha, p'urhépecha, p'orhépecha, phorh'e, phurhembe, purh'e y porhépecha, mismas que merecen un tratado particular” (Ídem: 101).

En la lengua, hoy se incluye sólo como p'urhépecha, como única con sus variantes practicadas en la Sierra, la Cañada, el Lago y la región de la Ciénaga.

⁷⁵ Diccionario grande de la lengua de Michoacán por autor o autores desconocidos.

⁷⁶ Entre los años 70 y, con más fuerza, los 90 del siglo pasado son los pueblos indios, las instituciones y después los académicos quienes van tomando conciencia del uso más generalizado del término *p'urhépecha* como una manera de autonombrarse, expresión que gana espacios en su uso. Y como lo plantea Pedro Márquez: “¿Es correcto llamar *p'urhépecha* a los antiguos habitantes de Michoacán? Si bien, es un anacronismo llamar *p'urhépecha* a los habitantes del siglo XVI, surge otra pregunta: ¿Desde cuándo se puede cambiar el uso del gentilicio *p'urhépecha* sin llegar a tal anacronismo?” (Márquez, 2007: 13). Preguntas que aún no tienen respuesta y su búsqueda no está exenta de reflexiones y debates.

Los p'urhépechas somos todavía un pueblo que conserva su región territorial extensa, que mantiene su cultura, su lengua, usada en todas las comunidades, a excepción sobre todo de las cabeceras municipales, donde la lengua más usada es *la castilla*. En las otras comunidades, la mayoría de los hombres y algunas mujeres hablan *turhí* para comunicarse con las otras comunidades del área.

En la región que nos ocupa, donde se les conoce a las comunidades como “*los santos*” (ver anexo 11), en la principal población p'urhépecha (Pamatácuaro) el 95% de la población habla español y sólo el 5% únicamente p'urhépecha. En San Isidro, entre el 80 y 85% de la población habla sólo p'urhépecha y el resto, español-p'urhépecha, y en español solamente cinco, entre hombres y mujeres, aunque una mujer tiene origen p'urhépecha (observaciones propias en 2004-2006). A las comunidades restantes que constituyen la población étnica regional se les antepone la palabra “San”, como San Benito, San Antonio, San Luis, San Marcos, San Isidro, y son los menos monolingües de la lengua p'urhépecha, con excepción de SI.

La comunidad, en sus orígenes y conformación, según las informaciones orales, tuvieron diferentes condiciones históricas: originalmente constituyeron la población de Pamatácuaro, cuyas tierras de siempre han sido codiciadas por propios y extraños en etapas distintas y desde tiempos remotos; inicialmente por misioneros, y posteriormente por gente que vio en los bosques el potencial de riqueza, ahora en tiempos actuales es la invasión de territorio, pues cambia el uso del suelo forestal y agrícola con la introducción de la planta de aguacate.

Entre 1930 y 1940 llegaron varias familias cerca de los linderos del territorio de Pamatácuaro, sus descendientes asumieron la identidad de una comunidad y fundaron Uringuitiro y comenzaron a apropiarse de una parte del territorio, para lo que hubo negociaciones con los de Pamatácuaro. Crece la comunidad y también las necesidades, siendo algunos de los factores que posibilitó el origen de San Isidro al propiciarse una división.

Durante la estancia en San Isidro, entre mayo y junio de 2008, retomé un dato que los docentes de la escuela primaria “Miguel Hidalgo” obtuvieron al realizar un trabajo censal 1999/2000 con una población de 792 mujeres y 746 hombres (ver anexo 12), contabilizando un total de 1538 habitantes. Se detectó que un 13% de la población era analfabeta (en ambas lenguas), y contabilizados por hablante de lenguas: un 24% bilingüe y un 76% monolingüe p’urhépecha.

Otra de las fuentes, fue la clínica IMSS Oportunidades del lugar, reporta que en 2000 (ver anexo 13) había en la comunidad un total de 1508 habitantes, de los cuales 735 eran mujeres y 786 hombres, y de ellos, un 20%, aproximadamente, son analfabetas. En este censo la lengua no se tomó en cuenta.

Actualmente, San Isidro del Municipio de Los Reyes se localiza al poniente de Morelia la capital del estado de Michoacán, en una de las regiones más altas de la Meseta P’urhépecha.⁷⁷ Su extensión territorial es de aproximadamente 4,000 hectáreas entre las cuales una parte menor son tierras de cultivo temporal y la mayor parte corresponde a la zona boscosa de especies coníferas.

Se hallan al pie del cerro “K’eri juata”,⁷⁸ o mejor conocido como cerro de Patamban en la falda oriente, por lo que el clima predominante es el frío templado con lluvias en verano. Por la altitud de la comunidad sobre el nivel del mar y el cerco de montañas que le rodean, el frío se conserva aún en épocas de calor y se hace necesario que las personas siempre se abriguen; los alumnos, en pocas ocasiones se quitan sus suéteres y rebozos, pues los salones son bastante fríos,

⁷⁷ Al norte colinda con la comunidad de Patamban, al sur con las comunidades de San Antonio y Charapan, al oriente con Santa Rosa y al poniente con la comunidad de Jesús Díaz (Tsirío) y Uringuitiro, a 2 kilómetros aproximados de distancia. La distancia de la comunidad para ir a la cabecera municipal (Los Reyes) es de aproximadamente 65 kilómetros, que anteriormente era sólo terracería; a partir de 2007, tanto para bajar hacia el Valle de Zamora o a Los Reyes, casi todo está asfaltado, y es posible llegar más rápido y en mejores condiciones, pues anteriormente sólo se contaba con camino de terracería. Se localiza a unos 2700 metros sobre el nivel del mar, en las coordenadas geográficas de 102°, 18” longitud oeste y a 19°, 44” latitud norte.

⁷⁸ En otra entrevista, don Jesús hizo mención del cerro que llama *JC S/2JC*...Uizitlán, le decimos, ya que según en lengua náhuatl es Cerro del Águila. O sea, así están los... no tengo a la mano los documentos... Allá en la punta del cerro... Allí, según es el mojonero en el Cerro de Uizitlán”.

situación que se acentúa en invierno, pues la temperatura media es de 14° a 16° centígrados.

Los meses fríos son de noviembre a febrero, con temperaturas mínimas de -5° a -7° centígrados. Las heladas son un factor que repercute en el buen desarrollo de los cultivos, aunado al tipo de suelo, que es altamente erosionable, factor que casi no permite desarrollar una variedad o rotación de cultivos que pudieran mejorar la alimentación y la economía de las familias; esto se refleja en una alimentación desbalanceada que genera desnutrición entre los alumnos, lo que repercute en el aprovechamiento escolar (Alonso, 1995: 6).

Aunado a esta situación, los meses de mayor precipitación son de junio a octubre; en consecuencia, la población tiene un serio problema de abastecimiento de agua, lo cual repercute en sus condiciones de subsistencia.⁷⁹ El contexto del que hago mención posibilita comprender sus riquezas potenciales y sus apremiantes necesidades para su desarrollo en la línea de su historia. De modo similar, en el apartado que sigue, continúo con la búsqueda del origen de San Isidro, en donde encuentro y desarrollo dos grandes momentos de pertenencia hasta ser una comunidad propia.

2.2 Pamatácuaro, la negación para municipio

Igualmente, la comunidad de Pamatácuaro está situada en el municipio de Los Reyes (en el estado de Michoacán de Ocampo) (ver anexo 14). Cuenta con unos 2638 habitantes, según el INEGI (2004). *P'amatarakua*, palabra p'urhépecha que significa "cuchara, es lugar donde se elaboran cucharas de madera", además de otros utensilios, se recorrían 63 kilómetros para llegar a la cabecera municipal de Los Reyes; hoy, esa distancia se redujo a sólo 26 kilómetros con la nueva carretera que se inició en el gobierno de Lázaro Cárdenas Batel y se concluyó en

⁷⁹ Las lluvias son torrenciales, sobre todo en el mes de agosto, todavía en los tres últimos años (2005, 2006, 2007) la captación pluvial fue de aproximadamente 1.200 mililitros o más. Vale decir que su disminución va en aumento debido a la tala, a los incendios, a la falta de reforestación, entre otros. Los meses más secos son de noviembre a mayo y las lluvias mínimas se presentan en febrero y marzo.

el cuatrienio de Leonel Godoy. La comunidad se ubica en las altas montañas conocidas como Patamban y Pamatácuaro, a una altura de 2420 metros sobre el nivel del mar. Según su título virreinal, la población fue fundada el 11 de junio de 1532 por el fraile Juan de Velasco, misma que por disposición del entonces virrey de la Nueva España , Antonio de Mendoza, recibió el nombre de San Juan Pamatácuar (Documento: *una idea de Tinguindín en 1789*. Revista Relaciones 100, otoño 2004).

Cuenta los ancianos que el origen del pueblo provino de la unión de dos asentamientos, éstos se encontraban en las faldas del cerro grande, conocido en la actualidad como Cerro de Patamban. Uno de los poblados se localizaba en el lugar, según comentó un anciano (tata Pedro), quien le sigue nombrando *Tsintsikata* (edificación), situado al oriente de Pamatácuaro; allí existen piedras apiladas llamadas *íákata* (pirámides de piedra). El lugar donde se supone existió la otra población se encuentra al poniente y le denominan *Tsambasi* (Palma); allí sólo quedan árboles.

Cuentan que otro posible factor que obligó a la unión de estos pequeños asentamientos fue la necesidad de abastecerse de agua potable, por eso fueron situados en las cercanías de un nacimiento acuífero nombrado *Matsatakuaro* (lugar cenagoso), del cual todavía en la actualidad la comunidad se provee de agua en ese nacimiento, aunque ahora le nombran *Uetiro* (lugar donde brota agua) y le agregan también el nombre de un santo católico, en este caso San Diego.⁸⁰

Posee una extensión territorial de un poco más de 20,000 hectáreas de bosque y tierras de cultivo, según narra tata José Alfredo Reyes (hijo): “nuestros antepasados, ya hace más de 50 años decidieron que para poder cuidar nuestras tierras y bosques era necesario crear las mal llamadas rancherías y que a todas,

⁸⁰ Según información aportada por un habitante (José Alfredo Reyes), también un estudioso de su comunidad.

en conjunto, se les nombra “anexos”, mismos que siguen en uso todavía, pero algunas rancherías ya se consideran como pueblos”.

La tenencia de Pamatácuaro⁸¹ se conforma con las siguientes localidades: Tapan, San Benito, San Antonio, San Luis, San Marcos, San Isidro, Uringuitiro, Jesús Díaz Tzirío, Tata Lázaro, Los Pozos, La Zarzamora, La Tinaja y Queréndaro, además de Santa Rosa, que es un pequeño rancho compuesto por unas 10 familias.

La artesanía sigue siendo una de las principales actividades económicas de Pamatácuaro y sus trece anexos, se sigue trabajando en la elaboración de cucharas para distintos usos y de tamaños, pero es evidente la disminución del recurso forestal, como el pino, el encino y el roble, principalmente.

Ocurre, como en otras comunidades, que falta organización para trabajar en la reforestación de alto impacto, pues lo que se ha hecho hasta ahora es menor,

⁸¹ Algunos datos generales en servicios. Se cuenta con los servicios foráneos por la empresa Galeana en la ruta Uruapan-Sicuicho desde las 5:30 am hasta las 6:30 pm, cada 45 minutos. Asimismo, esta empresa brinda el servicio de Pamatácuaro-Los Reyes cada 2 horas desde las 5:30 am hasta las 5:30 pm, también en esta ruta, unas combis brindan un servicio similar. Para salir a Zamora hay una corrida a las 7:00 am, que brinda un particular de Charapan, ahora existen unidades particulares que fungen como taxis. Existen 2 casetas telefónicas que proveen el servicio a los habitantes que todavía no cuentan con servicio en su domicilio, los demás habitantes tienen servicio telefónico particular, un poco más de 200 líneas activas, y todavía con más usuarios el servicio de celular. El servicio de Internet es deficiente; sin embargo, existe un par de sitios que brindan el servicio de manera irregular. Se cuenta con oficina del Servicio Postal Mexicano. Respecto a servicios de salud, la comunidad cuenta con cuatro farmacias de patente y una de medicamentos similares, cada establecimiento tiene su médico, que son de la comunidad. También cuenta con un par de consultorios dentales, de un dentista de la comunidad, y el otro es atendido por una colega del anexo de San Luis. Por parte del Sector Salud, brinda el servicio la Unidad Médica Rural, con una doctora y dos enfermeras. Entre otros servicios, cuenta con Oficina del Registro Civil, y bastantes tiendas de misceláneas donde se expende casi de todo, desde lo básico hasta electrodomésticos (televisiones, equipos de audio, video, mercería, etcétera). También se contabilizan varios comercios ya establecidos: carnicerías, ferreterías, de materiales para construcción y una tienda de material eléctrico. La comunidad cuenta con la siguiente planta escolar: dos centros de educación inicial: *Parhakupini Jimbanh* (Nuevo mundo); *Janikua Sapichu* (Pequeña lluvia). También dos centros de educación preescolar: *Erandini* (Amanecer) y *Jimbani Eratsikua* (Pensamiento nuevo), y de primaria dos: las escuelas federales “*Erendira*” (Princesa) y la escuela “11 de Junio de 1532”, y la particular colegio “*Tata Vasco*”. Así como la secundaria Federal “*Melchor Ocampo*”. En educación media superior cuenta con la extensión del Colegio de Bachilleres Plantel Charapan. En sus apenas tres años de establecido funciona de manera provisional en diferentes lugares, por lo que está en proceso de consolidación (datos obtenidos en la zona escolar).

pero sí hay más problemas sociales, económicos, políticos y de inseguridad, producto de la organización delictiva, que le interesa sólo el saqueo.

Por la falta de fuentes de empleo, los comuneros optan por el cambio de uso de suelo y por sembrar aguacate, aunque también es importante la actividad agrícola orientada al cultivo de maíz y avena.

En su organización interna, actualmente existen fuertes conflictos debido a la intromisión en la vida política-organizativa comunal de los partidos políticos. La acusación es generalizada en todas las comunidades de la región de que los partidos políticos son inconvenientes y han obstaculizado seriamente el desarrollo autónomo de las comunidades p'urhépechas.

Lo dijo tata José Alfredo Reyes, comunero de Pamatácuaro, “los partidos políticos se dicen amigos de boca, y se presumen como un gobierno diferente, pero vienen y nos implementan el Procede y dividen, luego vienen los partidos y aprovechan esta confusión; así no es posible”. (Aguilera, 2007)

En la comunidad, las autoridades civiles –jefe de tenencia y su suplente– son elegidas en una asamblea general, donde participan únicamente los habitantes de Pamatácuaro, y en la cual se elige también a los jueces mayor y menor de tenencia.

Observé que respecto a la elección del representante de Bienes Comunales se generan fuertes conflictos, puesto que los anexos piden su participación efectiva en este proceso, así como ser representados en la estructura de la autoridad comunal; sin embargo, siempre existen artilugios para desestimar la fuerza y presencia de los anexos, ya que el comisariado comunal representa a la comunidad en general y a los anexos, y para ello se crea la figura del subrepresentante.

En estos últimos años, los p'urhépechas de Pamatácuaro y varios de los anexos se han movilizadado en busca de crear un nuevo municipio⁸² como

⁸² Asolados por la falta de agua, la deforestación, graves problemas de pobreza y desempleo, casi 24 mil habitantes de 14 comunidades anexas a la encargatura de bienes comunales de Pamatácuaro han avalado en asambleas comunales la decisión de separarse del municipio,

alternativa. Sin embargo, los diputados estatales que estuvieron en el año 2007 argumentaron alta marginación y, según ellos, es el principal obstáculo para que Pamatácuaro se convierta en municipio. Ello es una evidencia del papel de los partidos en sentido opuesto a las comunidades indígenas.⁸³

Este movimiento estuvo antecedido por el debate en torno a la autonomía, pues el 3 de abril de 2006, en el marco de la gira de la Otra Campaña, el *subcomandante Marcos* escuchó el planteamiento del presidente de Bienes Comunales, e incluso del sacerdote del lugar, sobre la necesidad de que la comunidad sea reconocida como municipio; en ese entonces se consideró una alternativa crear un Caracol Zapatista en la Meseta P'urhépecha.

En la comunidad de Pamatácuaro la lucha y defensa por el territorio y sus recursos maderables ha sido una constante histórica, y un ejemplo es que en 2008 se desarrolló una conciliación de varios días entre la Secretaría de Pueblos Indígenas y la Subsecretaría de Gobernación, y el consejo de las 13 comunidades indígenas anexas a Pamatácuaro hizo entrega en custodia al gobierno del estado de 26 de las 50 hectáreas que algunos habitantes mantenían ocupadas de manera irregular⁸⁴.

El consejo de comunidades de Pamatácuaro, que es el órgano de dirección supremo de este grupo indígena, acordó y entregó poco más de la mitad de las

porque los recursos nunca llegan a las comunidades e incluso se justifican obras “fantasmas” en nombre de los indígenas, indica el abogado Alonso Domínguez (Márquez, 2007, 21 de abril: *La Jornada Michoacán*)

⁸³ En sesión ordinaria de la 70 Legislatura, se leyó la iniciativa decreto presentada por gobernador del estado, Lázaro Cárdenas Batel, por medio de la cual se elevaría a la categoría de municipio la tenencia de Pamatácuaro, misma que pertenece a Los Reyes. De aprobarse, el municipio en mención tendría cabecera en la comunidad indígena del mismo nombre, incorporándose en lo judicial y rentístico al Distrito de Uruapan; la iniciativa fue turnada a las comisiones de Gobernación y Puntos Constitucionales.

Al respecto, la entonces diputada representante de ese distrito, Lucila Arteaga Garibay, destacó que es un requisito de la Constitución que, cuando se vaya a crear un municipio, que dicha comunidad sea autosuficiente, por lo que se revisó “esta cualidad” en el caso de Pamatácuaro. “Por ser comuneros, y al ser tierras comunales, las propiedades no están catastradas, y que es donde toda arca municipal recibe el mayor ingreso propio”, enfatizó la legisladora del PRD (Aguilera, 2007, 20 de abril, 2007: *La Jornada Michoacán*)

⁸⁴ Otro ejemplo, “Igualmente, se encuentra la Comunidad Indígena de Pamatácuaro, Municipio de los Reyes, con aproximadamente 267-55-87 (doscientas sesenta y siete hectáreas, cincuenta y cinco áreas, ochenta y siete centiáreas) y dentro de esa superficie están ubicados los poblados de Santa Rosa y San Isidro...” DIARIO OFICIAL, 2008, 4 de septiembre: 87.

tierras dedicadas al cultivo de aguacate que mantenían ocupadas. Los conflictos han sido generados por la invasión que han sufrido por pequeños propietarios de Tingüindín, Peribán, Tocumbo y Los Reyes.

Sin embargo, los comuneros reflexionan y, a pesar de que existe una fuerte división interna producto de la acción de los partidos políticos, continúan la lucha por recuperar las tierras disminuidas por las invasiones; así también, se acordó establecer una mesa de diálogo para retomar la resolución de las 8 mil hectáreas de un total de 23 mil que reclama la comunidad indígena de Pamatácuaro como suyas.⁸⁵

El gobierno del estado, un poco para detener y controlar la movilización, ha ofertado una serie de gestorías de carácter social con cada uno de los anexos de Pamatácuaro, estableciendo mesas para este propósito; sin embargo, los conflictos continúan, y es en este marco general en el que nació San Isidro.

Como menciona tata Jesús: *JC SI 3JC* “Nos hicimos anexos de Pamatácuaro, yo me considero como hijo de Pamatácuaro, somos trece anexos, trece hijos, pues, o trece de familia que estamos dentro del área de Pamatácuaro”.

2.2.1 San Martín Uringuitiro, una añeja necesidad: el agua

Los habitantes de la comunidad de Uringuitiro son nativos de Pamatácuaro. Ubicados en una superficie aproximada 502-27-70 (quinientas dos hectáreas, veintisiete áreas, setenta centiáreas) en conflicto con la comunidad de Patambán, como hace mención el Diario Oficial (2008,87). Según el INEGI (2004), cuenta con una población de 383 habitantes y, de ellos, el 94.3% son hablantes de lengua p'urhépecha. Es una comunidad p'urhépecha precaria en condiciones sumamente adversas; si las otras tienen pobreza, ésta es la primera en esa situación.

⁸⁵ Tata Jesús hace un recuento acerca de los datos, *JC SI 3JC* “o sea, anteriormente no sé si estarían mal los... aparatos que medían las áreas que le correspondían a cada comunidad. O sea, eran 22 mil 500 hectáreas más o menos que yo me acuerdo, 1500 era el conflicto aquí con... Patamban y Pamatácuaro. La otra era como 500 o 450 hectáreas aquí con Sicuicho. Pero ya luego que... Vinieron los estudios que para la resolución presidencial, más bien como 14,400 hectáreas nada más”. Es posible que estas anomalías también influyan para el origen y/o la continuidad de los conflictos de tenencia de las tierras.

Tan es así, que en el año 2000, durante una estancia de trabajo, observé la entrega de su pérgola y en el mes de febrero realizó su primera gran fiesta y, según una plática con los maestros que laboraban en la escuela primaria, entre ellos el director, originario de Paracho, quien aún en 2009 permanecía en la comunidad, me comentaban lo que era evidente: que conservan su cultura y tradiciones, pero carecen de los servicios básicos y de fuentes de empleo; “ya casi se acabó la mayor parte de sus bosques y el único cerro que les quedaba se incendió hace unos nueve o diez años”.

Además, un problema común que enfrentan las comunidades conocidas como Los Santos es que carecen de agua para consumo, es una demanda constante a los gobiernos federal y estatal, cuya respuesta ha sido, durante años, que “nos prometen el agua, que tienen los recursos, pero hasta ahora nunca ha llegado”. (Palabras expresadas en Pamatácuaro en septiembre de 2006).

En la comunidad viven poco más de 450 personas, de acuerdo con información que proporciona la escuela primaria “Benito Juárez”. Todos y todas hablan p’urhépecha; los hombres son más los hablantes de español y sólo algunas mujeres.

Las viviendas son trojes de madera y sólo unas cuantas casas fueron edificadas con tabique y cemento, logradas por medio del ahorro de los migrantes y de algunos profesores egresados de la Normal Indígena.

Por la falta de empleo, la mayor parte de los pobladores sale temporalmente hacia los campos agrícolas de Tanhuato, Valle de Zamora, Jacona para la cosecha de fresa, jitomate y otros productos, y en la que ocasiones trabajan todos los miembros de la familia. Otros deciden irse a Guadalajara, Jalisco, para trabajar como ayudantes de albañil o en algún otro empleo. Durante las migraciones temporales por el trabajo, Uringuitiro se queda sola, así como la escuela es abandonada por los alumnos, quienes también laboran y aportan a la economía familiar, con repercusiones en su formación educativa.

A pesar de esta búsqueda de ingresos, es poco lo que llega a las familias, como la de nana Luz, quien tiene siete hijos y con 40 pesos diarios, en ocasiones menos, tiene que cubrir las necesidades básicas (alimentación, medicinas, ropa educación y otros).

En esta comunidad el núcleo familiar todavía está integrado por hombres, mujeres, niños y los abuelos, donde todavía el parecer de las mujeres para las decisiones colectivas de la familia no es tomada en cuenta, más no así para el trabajo. De ahí que, cuando la migración laboral se da en los hombres, las mujeres, toman los mandos en sus hogares, en los hechos hacen a un lado la práctica machista, obligadas por la necesidad de mantener la casa, que por una conciencia de género, que igual asoma en sus acciones.

De manera parecida, las mujeres de Uringuitiro y San Isidro, comparten y viven la misma pobreza y necesidades. En voz de Marisa, vecina de Pamatácuaro, quien trabajaba en el DIF Municipal y hacía las veces de traductora (durante 2007) dijo que –la mayoría de las mujeres de esta región no hablan español–, “las mujeres ni siquiera querían hablar, porque sus esposos les prohíben, pero hemos encontrado que muchas hablan también un poco de español”. Son las mujeres que finalmente mantienen viva la lengua y la cultura en la comunidad.

Ahora que la lengua p'urhépecha es tomada en cuenta dentro de la escuela, la comunidad de Uringuitiro ahora participa con más interés, en cuanto a faenas o en cooperaciones hasta donde su economía lo permite. Otra mención al respecto, la hizo el profesor (Sócrates) de la primaria: a partir de 1996 ha funcionado y mejorado la educación para los alumnos, pues anteriormente se obligaba sólo el uso del español a los niños durante el aprendizaje, quienes “de por sí abandonan la escuela para irse a trabajar; entonces, al hablar sólo español en las clases era seguro que desertaba y los que quedaban aprendían poco, no suficiente, y se elevaba el índice de reprobación”.

Durante el año 2007 estaban acudiendo 104 alumnos y la escuela misma participaba en varios proyectos educativos, como la enseñanza de la lectura y

escritura a partir de la lengua de los alumnos y el proyecto “Uandakua” (palabra), un software educativo diseñado para texto en p’urhépecha. De hecho, desde 2005 enseña contenidos en p’urhépecha; en ese entonces contaba con 20 computadoras y proveía esporádicamente el servicio de Internet.

2.2.2 Coincidentes orígenes Uringuitiro y San Isidro

En relación con los inicios de San Martín Uringuitiro, fue durante la década de 1930 cuando se formó esta comunidad, denominada en lengua p’urhépecha *Jurhinhitiro*, que se traduce como “visualizar hacia el valle, a la parte baja”. Según tata Marcelino F.,⁸⁶ originario de Uringuitiro y fundador de SI: “...Aquí en la comunidad que se llama Uringuitiro, y eso en p’urhépecha significa una vereda directa, que no da vueltas. Esa vereda era la que iba derecho a Tangancícuaro y Zamora. Desde entonces quedó así el nombre: *Jurhinkiti...*”.

Los motivos y principio de *Jurhinhitiro*, según expresaron los *tata k’eratiicha* (ancianos) oriundos de ese pueblo y fundadores de San Isidro, concuerdan con algunos comentarios de los ancianos de Uringuitiro de que los primeros habitantes eran de Pamatácuaro enviados para defender los territorios⁸⁷ de la misma, dicen, desde la época colonial (tal vez refiera a inicios de 1900), los cuales vivían dispersos. Como mencionó tata Marcelino: “Pamatácuaro es el pueblo mayor,

⁸⁶ Yo soy nacido en 1930... 1933

⁸⁷ Dice don David D., un adulto joven (poco más de 40 años): *DDN SI 1DD*. “aquí arriba de donde se vino la gente, apenas hace poquito que se cambió aquí, apenas como 50 años, se cambió aquí a San Isidro. Entonces mi papá era originario de Uringuitiro, rancho viejo pues, le decimos, y yo soy nativo de San Isidro. Mis abuelos, bueno, decían que mis abuelos eran de Pamatácuaro, vinieron a hacer el rancho allá, donde colindamos con los de Patamban. Entonces ellos se vinieron a fundar el rancho, a decir que los de Patamban ya no se metieran acá a los terrenos de Pama. Entonces allí se quedaron en los ranchos y ya se empezó con poca gente a vivir en el rancho, unos vivían por aquí, otros por acá, no se vivía junto como ahorita está; ahorita estamos juntos en la comunidad. Más antes, estaban apartadas las casitas. Nos contaba mi papá: nomas nosotros vivíamos y los abuelos tenían casas y terrenos allá en Pama. Pero nosotros no alcanzamos a conocer esas casas ya en Pamatácuaro. Nosotros ya aquí nacimos en San Isidro”.

nosotros somos anexos.⁸⁸ Nosotros somos de allá. Pamatácuaro no quiso que otra gente le quitara sus tierras”.

Estas son las circunstancias en relación con el origen de Uringuitiro y la razón de que actualmente los comuneros vivan en condiciones difíciles, lo que se explica por la defensa ancestral del territorio ante las invasiones y la misma lucha por mantenerlo, además por tener acceso al agua, lo que los ha llevado a una relación de buena vecindad con las comunidades cercanas, se puede decir, sin requisitos de burocracia enfrente, al poseer la tierra, y hacia una relación permanente de defensa ante la codicia que siempre ha generado el bosque.

Lo anterior se refuerza con lo siguiente: “Vino otra autoridad, vino la gente mestiza a entrometerse, y ésa fue la razón de que en todos los linderos se construyeran casas, y por esa razón enviaron rancheros.” Tata Marcelino expresa parte de las relaciones históricas y políticas con que han sobrevivido y cómo ahora tienen que bastarse para continuar la defensa de la tierra, a la vez que las nuevas generaciones le van o ya le perdieron sentido, por lo que la tierra, el territorio ahora se enajena más fácilmente.

Esto mismo comentó tata Chava, de Uringuitiro; además, añadió que su comunidad es de las más discriminadas y excluidas por hablar la lengua p’urhépecha y por ser pobres. Razón tiene el anciano de Uringuitiro; si la lengua y la cultura son los medios, hablar y practicarlas provoca ser discriminado, excluido de este contexto neoliberal y globalizante.

Al abordar el origen se puede comprender mejor la fundación de Uringuitiro: el hecho de vivir en los límites territoriales de Pamatácuaro ha implicado vivir bastante tiempo aislados, lo que tal vez hizo de la actividad ganadera fuera

⁸⁸ En la actualidad las dos comunidades forman parte de los trece anexos que pertenecen territorialmente a la comunidad indígena de Pamatácuaro, del municipio de Los Reyes.

próspera, según narró tata Marcelino; además proporcionó los nombres de algunos fundadores⁸⁹ de *Jurhinhitiro*.

Pero luego se dieron otros motivos por la de defensa y aprovechamiento de los recursos, que fueron algunas causas para reunirse y conformar la comunidad, lo que sucedió en tiempos del porfirismo (por la primera década de 1900) y, según la información del mismo anciano, se nombró en 1930 a un encargado del orden en Uringuitiro,⁹⁰ que desempeñó un papel importante y necesario durante la revolución cristera.

Pasados estos conflictos, también al interior de la comunidad existía otro tipo de necesidades que comenzaron a ocasionar divisiones y enfrentamientos, sobre todo por el agua, que fue la detonante. Al evocar este pasado, relacionado con la naturaleza y lo social se generaron ciertas pautas para comprenderlo en su transformación, a saber, por “las formas inéditas de los relatos y su base material como artefactos de la memoria pueden estar presentes en los sentidos que cobran” (Medina, 2007: 30).

Cuando todo eso pasó, ya todos vivían en el mismo pueblo, Uringuitiro, como Narra tata Marcelino:

“Nada más que había ahí una barranca muy profunda, y los que vivían en la loma y otros abajo, pero todos vivían juntos. Desde 1943 a 1945, hasta como 1950, eso sucedió, se hizo una costumbre el juego del basquetbol y había dos equipos, de uno y otro lado de la barranca. Para acondicionar la cancha, ahí a la orilla de la barranca se vio la necesidad de limpiar el terreno, pero sucedió que cuando los de un lado iban a donde estaba la cancha, no los dejaban jugar... Y ése fue el inicio de una división; entonces, los jugadores dejamos de convivir y luego hasta la gente mayor, y cuando se trató de nombrar al encargado del orden, los de un lado de la barranca querían poner a su encargado y los del otro lado

⁸⁹ Aquí llegó Antonio Alonso Escobedo, él fue el primero que empezó a vivir aquí; para estar en el lindero. Luego llegó otro que se llamaba José María Ruiz Francisco, y otro que se llamaba Juan Pedro. Ellos fueron los que vinieron primero y vivieron mucho tiempo dispersos, y por todos los alrededores tenían ganado.

⁹⁰ Entonces por 1930 contaba con un poco más de cien personas, entre niños, jóvenes y adultos de ambos sexos, según refieren los ancianos.

querían poner al suyo. Ninguna de las dos partes se ponía de acuerdo”.

Pero también estaban los elementos cotidianos, la relación con el paraje del futuro San Isidro, el trabajo de la siembra del maíz, la relación diaria con el acarreo del agua de ese paraje. Tata Jesús⁹¹ de San Isidro cuenta: “Y él (mi papá) había agarrado empeñado el terreno, por allí, donde está la dicha bodega⁹², al rincón de esa calle del centro para allá (del actual San Isidro a la salida a Patamban)”. “(allá) él sembró (mi papá) y que vino pues a cuidar ese y a la vez vino hacerse como velador... (NA) se hizo su ranchito”

Debido a los recursos del bosque, Uringuitiro privilegió la siembra del maíz y la madera, por estas actividades se creó la figura emblemática local del campesino y el arriero. Dice Tata Jesús “...como él era arriero, trabajaba en la madera, iba a Tangancícuaro o a Jacona y llegaba en las tardes y traía, dicen, pescado o lo que trajera y le decía a mi mamá: hazme algo mientras, ahorita voy a darles agua rápido a los animales”. “...No estaba lejos comparando allá (de Uringuitiro)”.

A propósito ¿Cómo influyó la actividad de arriero para desarrollar el desplazamiento humano? ¿Qué tipo de estrategias lograron los arrieros a la vez campesinos? Cómo fue el contacto con la otra cultura donde se tenían que negociar los productos del bosque.

Una manera gradual de acercarse a esas tierras que cubrían sus requerimientos y pensado sólo por alguna temporada, según narró el comunero Tata Jesús. Aunque, el imperativo era de satisfacer necesidades vitales como el agua, un problema constante en la vida de las comunidades y asociado a la presencia de los deportistas con sus problemas organizativos, lo que llevó a la

⁹¹ Cuando su papá sembraba ya en tierras de un posible nuevo asentamiento, la edad de tata Jesús C., dice él: “...tendría unos 4 ó 5 años, no me acuerdo...”

⁹² Bodega construida por los años 80 mediante un programa de gobierno para almacenar las cosechas que según, luego compraba en aquel entonces la Comisión Nacional de Subsistencia Popular (Conasupo).

población a tomar decisiones para resolverlos. Las condiciones se perfilaron para el nuevo asentamiento,

2.2.3 *Tupakua*⁹³ ombligo de San Isidro

Existen otros argumentos que complementan las narraciones y posibilitan una recomposición de las acciones, pero sobre todo una visualización de esos actores de aquellos tiempos, tales son los agregados en palabra de tata Jesús en relación con su padre; él recuerda que comentaba con su mamá: *JCSI 28JC* “–No, pues aquí ya me *engrí* yo. –¿Por qué? –Porque está cerquita, tú vas al agua rápido, y te traes rápido el agua para lavar... Fíjate, qué bien que nos cambiáramos. –¿Sí verdad, pero cuando, y quién será ese que empiece. –Pues se está hablando que sí se va a cambiar el pueblo y... quién sabe”.

El contacto vía el deporte y la actividad de arriero con otras comunidades y con la otra cultura pudo crear condiciones para que los actores participaran en crear este otro asentamiento poblacional, “...se dividieron los deportistas y ya se empezó a hablar de que vamos a cambiarnos, vamos a irnos allá donde están las norias”. Aunado esto a cuestiones elementales, como satisfacer necesidades de la población y en específico disminuir las fatigosas labores de las mujeres: “Porque las pobres mujeres venían a lavar y luego a cargarse la ropa, todavía húmeda, y el cántaro de agua se cargaban encima, llegar (a la casa) y otra vez a mano hacerle las gordas al viejo pues”.

Es posible que la relación conflictiva ante el origen de San Isidro sea en cuanto a redefinirse como *p'urhépecha* frente a la persistente amenaza externa, poco amigable, de apropiación de los bienes, como su interior mismo, primero, el sentido de supervivencia, segundo, el desarrollo de una conciencia como grupo y comunidad.

⁹³ Lugar llano de la geografía local

Esta articulación del conflicto de Uringuitiro de abajo y de arriba, dentro del movimiento histórico étnico social es como dice Medina: “la constitución de un espacio es producto tanto de la interpretación cultural y social como de los niveles de representación que configure para una colectividad” (2007: 31).

En este conflicto interno de la comunidad se requirió de la pericia de algunas personas, para que se resolviera sin heridas o violencia profundas, así lo recuerda tata Marcelino: “Era tanto el pleito, que allá por 1957 había un señor que se llamaba Gerardo Alonso Lázaro. A él se le nombró encargado del orden y él luchó para que unas gentes llegaran aquí, a San Isidro, y todos quisieron venir, excepto algunos que se quedaron allí, en lo que hoy se llama Uringuitiro”.

En pláticas con otras personas ancianas, coinciden que San Isidro se fundó en 1957 por tan sólo 8 familias, cuyo incentivo principal fue que en el lugar denominado *tupakua* (terreno plano) existían (aún existen) norias con agua que permitían un mejor desarrollo para las familias, ya que su acarreo implicaba demasiado esfuerzo debido a las distancias entre donde la tomaban y la población donde llegaban, Uringuitiro.

Es lo que explica Medina, que “mediante las narraciones se definen en el presente ciertos acontecimientos que resultan huellas de los rasgos culturales y políticos que definen a un pueblo” (2007: 40). Esas familias ocuparon, hoy sus descendientes ocupan las primeras cuadras de la comunidad que se ubican en derredor de la plaza del pueblo.⁹⁴

2.3 Nuestra agua nunca llega: las comunidades

San Isidro y Uringuitiro son parte de las comunidades que en la región se conocen como Los Santos, y que en Pamatácuaro los mismos comuneros se reconocen como “anexos”, todas carecen de agua para consumo e higiene, por lo

⁹⁴ Pláticas con tata Gerardo Alonso Francisco (diciembre de 1999 y enero de 2000), ya fallecido.

que ésta ha sido una de sus principales demandas ante los gobiernos federal y estatal hace ya más de dos décadas, pero la respuesta ha sido, durante años, “sólo engaños (por los del gobierno); (nos) dicen, ya tenemos el recurso para su agua, pero nunca llega”. Y eso lo expresan varios de los que han sido autoridades⁹⁵ en las comunidades.

Con el cambio climático, es evidente que la problemática está presente en diferentes puntos de la geografía estatal; sin embargo, en esta región se acentúa, y más en comunidades como San Marcos, San Benito, San Miguel, San Isidro, San Antonio, Santa Rosa y San Martín, cuyas norias y ojos de agua se han ido resecaando.

Como sucede en San Miguel, una comunidad con apenas 300 habitantes que alcanza niveles dramáticos, pues el nacimiento (escurrimiento) de agua que los ha provisto durante años estaba por secarse (en 2007), si antes, en tiempo de lluvias se revitalizaba el nacimiento, actualmente ya no sucede así, aunque sea en plena época de lluvias, pues apenas se filtraba un hilo que entretenía hasta cinco horas para llenar un garrafón (envase de plástico) de 20 litros, y los turnos para recibir su ración de agua tardaba hasta dos o tres días en tiempo de secas.

¿Cómo es en el caso de San Isidro y Uringuitiro? ¿Qué opciones, cómo resuelven el problema? En San Isidro, varias familias tienen norias, que son escurrimientos que se obtienen luego de cavar un metro y medio o hasta tres y lograr que se vaya acumulando el agua; también tienen una general que abastece a los demás habitantes del pueblo.

La pendiente que tiene San Martín Uringuitiro hace imposible que cuente con norias en los *ekuarhos* (patio grande), lo que hace más difícil acceder al agua, pues para conseguirla siguen recorriendo cerca de tres kilómetros, para llevarla en burros y caballos; y si no cuentan con alguno de estos medios, entonces hay que cargarse el recipiente con el agua, que en ese entonces era cada vez más escaso

⁹⁵ Como los comuneros de Pamatácuaro Salvador Ramírez Alonso, José Sandoval Lorenzo, jefe de tenencia y representante de Bienes Comunales, respectivamente en 2009.

en *putsekuarho* (frutilla), pozo que les ha suministrado por décadas este líquido. La falta de agua hace que la pobreza se agudice en estas comunidades, donde todavía se mantiene la lengua p'urhépecha.

Con información proporcionada por la clínica del IMSS ubicada en San Isidro se logró elaborar una tabla que muestra los expendios o lugares donde varias familias se abastecen de agua. Las cifras se recuperaron en el año 2002, son aproximadas y corresponden a las cuatro comunidades más cercanas a San Isidro.

Tabla 3. Lugares de abastecimiento de agua

Expendio de agua potable	San Isidro	San Antonio	San M. Uringuitiro	Santa Rosa
Sistema potable	0	0	0	0
Pozo o noria	79	47	3	0
Abast fuera de casa	233	69	74	37
Fuente no protegida	51	47	3	0
Beben agua clorada/fluorada (HCF)	268	73	60	15

Cuadro elaboración propia, con datos de la clínica IMSS de San Isidro (2002). No hubo datos más actuales.

Son las mujeres, igual que en la década de los 50 del pasado siglo, las que abastecen sus hogares de Uringuitiro, trayendo agua desde el lugar donde hoy se asienta San Isidro. Es el mismo problema, las mismas mujeres, como nana Juana⁹⁶ y su hija de 14 años, que se atribuyen o les atribuyen el cumplimiento de surtir el agua para una familia de trece miembros, que incluye dos hijos casados con sus mujeres y tres hijos de esas parejas.

Esto significa que son las mujeres, sobre todo, de ambas comunidades, las que mayormente desarrollan esta actividad, y que buena parte de sus habitantes se dedique al acarreo de agua todos los días, ya sea en animales o sobre sus hombros y/o espaldas. Es la razón de las palabras emitidas en Pamatácuaro por la delegación Zapatista en el marco de la Otra Campaña, en abril 3 del 2006:

⁹⁶ Plática informal en abril de 2007.

Desde hace 513 años llegó la noche sobre nuestros pueblos. La noche del dolor. Desde entonces, cargamos sobre nosotros la miseria, el dolor, y también cargamos sobre nosotros a quien nos oprime y nos desprecia. Llevamos sobre nuestro lomo 500 años de humillación y aparte tenemos que cargar, encima nuestro, a aquel que se burla de nosotros: el político y el rico empresario.

Las mujeres p'urhépechas como nana Juana, de 52 años, lleva aproximadamente 42 años en el trabajo de llevar agua y, según observé, esta actividad se le encomienda sobre todo a mujeres y niños, pero los hombres ya participan más debido al aumento de la necesidad de su uso y la dificultad para conseguirla.

“Aunque me canse, somos las que siempre traemos el agua”, dice nana Juana, al mismo tiempo que lleva su tercio de leña, pues también las mujeres realizan esta actividad de leñar y lo que se utiliza en la *parhankua* (fogón para cocinar), además de preparar los alimentos diarios, entre sus otras tareas.

Tanto en Uringuitiro como en San Isidro se acentuó la falta de agua desde hace poco más de 12 años, sobre todo después de la tragedia ecológica, cuando se quemó el cerro El Mirador o Cerro Grande, donde intervino también el Ejército, pero no se pudo controlar el incendio, y los pozos que abastecían a la población disminuyeron dramáticamente; en el caso de Uringuitiro, se quedó sin agua, se secó.

Desde entonces, el agua se acarrea en burros desde *Putsekuarho*, aproximadamente a tres kilómetros de distancia de Uringuitiro, en donde luego de esperar el turno y llenar cuatro recipientes de 20 litros cada uno, ya se invirtió un tiempo de cuatro horas o más, porque el pozo es insuficiente para abastecer a cerca de 160 familias. Para algunos es preferible ir al pozo de noche y para otros, caminar más, hasta *Tsirapa*, lugar que corresponde a la comunidad de Patamban, en el municipio de Tangancícuaro.

Nana Juana platica que entre abril y mayo “es la temporada de más necesidad, la más difícil”, y la gente en muchas ocasiones se queda sin esperanza, sin agua, además de desaprovechar el tiempo para el trabajo u otras actividades. En una ocasión, por el año 2007, las autoridades municipales de Los

Reyes visitaron las comunidades de Uringuitiro y San Isidro, con la finalidad de conocer el problema relacionado con la carencia de fuentes abastecedoras de agua. De allí se vislumbró una posibilidad y la alternativa para ayudar a resolver el problema fue la intervención, durante el mismo año (2007), del Colegio de Posgraduados (Colpos) de la Universidad Autónoma de Chapingo,⁹⁷ con la construcción de cisternas para la captación de agua de lluvia (cosecha de agua), que brindó parte del abastecimiento del vital líquido a estas comunidades durante la época de secas.

También algunos jóvenes que terminaron la preparatoria y regresaron a la comunidad participaron en este proyecto de instalar cosechadoras de agua.

EAA SI 36A. Yo después de allí (de la preparatoria) me regresé a la comunidad... conocí al jefe de tenencia y me dijo: por qué no echas la mano como secretario. ...Y eso fue lo que pasó, allí aprendí. Y después de allí, conocí a unos ingenieros que eran graduados, que tienen proyectos en el Colegio de Posgraduados de la Universidad Autónoma de Chapingo. ...Trabajamos un rato, allí hicimos tres plantas purificadoras, una en la comunidad de San Isidro, otra en San Antonio y otra en Santa Rosa.

Para conservarla y purificarla se requirió de mantenimiento que generó gastos de energía, más otros factores que en conjunto elevaban el costo del agua, por lo que estos proyectos ya cumplieron su ciclo y el asunto vuelve al origen: la falta de agua, un problema grave de salud, político y social, y claro, también cultural. Y los jóvenes que entonces participaron, ahora ya son estudiantes de la Normal Indígena.

“Sin agua ya no soportamos, y sin trabajo es peor”, dice nana Juana con dolor, coraje contenido y/o resignación. El apoyo del Ayuntamiento de Los Reyes ha consistido en enviar de vez en cuando, si bien les va, una pipa con agua cada quince días a estas comunidades; los pocos que pueden solventar la compra de agua se ven obligados a pedirla a los piperos de Uruapan y a las embotelladoras.

⁹⁷ Del Centro Internacional de Demostración y Capacitación en Aprovechamiento del Agua de Lluvia (Cidecalli), institución de enseñanza, investigación y servicios en ciencias agrícolas.

El despojo de los recursos, bajo la palabra progreso, como ocurre con los huerteros de aguacate, que motiva a la deforestación de las tierras y le dan un giro a su uso, imponiéndole plantas para la agroexportación, que finalmente es la forma elegante de saqueo y despojo, bien lo enunciaron en Pamatácuaro los zapatistas en 2006. “Sabemos, como pueblos indios, que a la hora que destruyan nuestra tierra, o nos despojen de ella, o nos la roben –como está haciendo ahora el gobierno–, vamos a desaparecer como pueblos indios. Ya no vamos a ser más que unos fantasmas, un mal recuerdo que tenga este país o esta tierra, de quienes lo habitaron”.

“El gobernador dijo hace un año, en Corupo, que ya tenía dinero para atender esta necesidad. Seguimos esperando”, asegura tata Salomón, de San Miguel, al tiempo que informa que “nos estamos reuniendo para hacer lo que tengamos que hacer, porque ya nos cansamos de que nos ignoren. No vayan a decir que hay crisis y que no se puede. Se trata del agua, no de un lujo. La queremos para beber, no para lavar carros... para lavar ropa y bañarnos de vez en cuando”, expresó el comunero.

2.4 Escenario de los estudiantes: San Isidro

Una pregunta pertinente es: ¿y cuántos jóvenes hay en San Isidro? Y enseguida: ¿a quiénes se puede considerar jóvenes en una comunidad indígena? ¿Qué hacen en la comunidad? Para delimitar este aspecto, retomo la explicación de Bourdieu acerca del concepto juventud,⁹⁸ quien señala que el uso de la edad para significar una compleja realidad social es una manipulación que realizan los científicos sociales.

Vale decir que la manipulación ha sido la característica de este mal uso de la edad y de los rangos etéreos, en primer término, porque desde ello se ha pretendido construir realidad, se asignan conductas o responsabilidades

⁹⁸ Para este autor, “la juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente entre jóvenes y viejos. (...) La edad es un dato manipulado y manipulable, muestra que el hecho de hablar de los jóvenes como una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente” (Bourdieu, 2002: 164,165).

esperadas según edades, nuevamente sin considerar las especificidades y contextos del grupo social del que se habla. En segundo término, la definición de los rangos ha estado mediada por dichas condiciones sociales, sólo que ello no se enuncia. (Donas, 2001: 61)

Ante un panorama difícil y complejo por sus implicaciones sociales, culturales y políticas para fines del trabajo, sólo enfoco estas preguntas a jóvenes estudiantes.⁹⁹ De nuevo, retomo algunos números que reporta la clínica del lugar, en relación con la edad de los jóvenes con los que elaboré una tabla desglosada en edades y por género para lograr un acercamiento a la necesidad en educación media superior y superior.

Tabla 4. Desglose por edad y género de los jóvenes necesidad educativa

San Isidro					
	Edad	20-24	15-19	12-14	11
Género	Hombre	63	81	86	18
	Mujer	74	74	62	21
	Total	137	155	148	39
		292			

Cuadro elaboración propia, con datos de la clínica IMSS de San Isidro (2000)

Estos números permiten observar que, potencialmente, 292 jóvenes (hombres y mujeres) estarían cursando la educación media y superior; sin

⁹⁹ Son condiciones sumamente difíciles y complicadas desde sus inicios, la escolarización, por las condiciones que impone el sistema educativo nacional. Los estudiantes de estratos socioeconómicos bajos, inmigrantes y/o pertenecientes a minorías étnicas, han demostrado rendimientos a la baja en los exámenes, así como una mayor tasa de deserción y menores niveles de escolaridad. Asimismo, las escuelas que sirven a estos alumnos tienden a poner en marcha políticas que castigan a los estudiantes más desaventajados y enfatizan las prácticas repetitivas de ejercicios similares a los que incluyen en los exámenes estandarizados. (Treviño, 2006: 232) Donde los grandes afectados por estas aplicaciones de exámenes son los estudiantes indígenas.

embargo, sólo lograron hacerlo, aproximadamente, entre 3 y 4%. La comunidad contaba con aproximadamente 1499 (ver anexo 15) personas, entre hombres y mujeres de todas las edades.

Según se observó, también existe la exclusión educativa y cultural, y por sobre todo lo que pocos observan en el país: el desafío de incluirlos, ahora que se agita la violencia criminal y organizada como poder prohijado por el mismo al que se enfrenta: el Estado, y donde participa el grueso de los jóvenes, que son los que más pierden la vida, y donde los p'urhépechas, y los jóvenes en general, tienen pocas y constructivas opciones, como incorporarse a las organizaciones criminales, emigrar al “norte”, con las leyes racistas, el subempleo o estudiar algo tangible/ocupacional),¹⁰⁰ como sucede con los jóvenes de SI, donde la mayoría ingresó a la desocupación, al subempleo en el campo y en la construcción. Uno de ellos habla de ese presente-futuro *EAA SI/36A*. “...me jalaban a trabajar en la ciudad de Morelia en la dependencia de Sedesol... Sí, estuve trabajando, lo que pasa es que no es trabajo seguro, es por contratos. Terminado un periodo de gobierno, pues te dicen adiós, ahí nos vemos”.

En ocasiones, este subempleo impulsa, aunque sólo a un par de jóvenes, que logran terminar una carrera, que es básicamente en la Normal Indígena, con sus excepciones, pues algunos estudian en otra universidad pública, en las áreas

¹⁰⁰ Aunque en las últimas décadas ha habido un aumento en la matrícula escolar y de enseñanza secundaria en la mayor parte de los países de América Latina, y el número de años de escolaridad ha aumentado (en particular de las mujeres, que en gran parte de los países tienen hoy día mayor escolaridad que los varones de la misma edad), un alto porcentaje de adolescentes abandonan sus estudios precozmente, lo cual, sumado a los bajos niveles de calidad y de adecuación a las nuevas necesidades educativas que existen en vista de los rápidos cambios tecnológicos y del mercado laboral, se constituye en uno de los importantes retos: la privación educativo-cultural (“desnutrición educativa”), que conduce al concepto de jóvenes con muy bajo “capital cultural” que reduce sus opciones de goce personal de la cultura y de las opciones laborales mejor remuneradas que quedan reservadas para los grupos que logran continuar estudios de más nivel, incluyendo los universitarios profesionales y la especialización a través de maestrías y doctorados. Cabe destacar en el ámbito cultural el poco acceso que tienen los adolescentes y jóvenes en general a actividades culturales (cine, teatro, danza, museos, etc.) en parte por su escasa formación en el gusto y apreciación del arte, como por el costo de tener acceso a los mismos, y por las distancias geográficas para ir a los centros urbanos. El otro lado es el escaso acceso a manifestarse culturalmente debido a la carencia de opciones de centros de enseñanza de artes y los escasos recursos económicos para expresar sus necesidades y habilidades en este campo. (Donas, 2001: 27, 28).

de ingeniería, sobre todo agrícola. Éste el panorama que ellos vislumbran para estudiar:

EAA SI 46A. Sí pues, es triste ver, desgraciadamente que... algunos no tuvimos, no tienen la oportunidad, económicamente, para seguir estudiando y algunos ya tienen la oportunidad en el transcurso de las diferentes escuelas, en la secundaria, en la *prepa*, van reprobando y van quedando. ...de mi generación. Sí, nomás una mujer.

Alrededor de la plaza, que es un gran espacio, se encuentran los principales negocios, como tiendas de abarrotes, papelerías, tiendas de ropa y calzado, así como la jefatura de tenencia. Permanece a un lado de la iglesia un comedor del programa de cocinas populares del DIF Municipal de Los Reyes.

Un edificio de los más importantes para la comunidad es el de la iglesia, así lo refleja, pues es de los más grandes que se pueda encontrar en las cercanías. En los años 2008-2009 observé un considerable avance, de casi 70%, durante un decenio permaneció en obra negra, sin acabados; la abre todos los días una encargada de la misma comunidad. En ocasiones, un sacerdote de Pamatácuaro dirige la misa los domingos.

Al preguntar cómo obtuvieron los recursos para avanzar en su construcción, la respuesta fue: “con las aportaciones de la comunidad y la negociación con una empresa cervecera que nos ha ayudado mucho, pero ya se terminó y por eso ya quedó hasta ahí”.

Otros cambios que están viviendo, sobre todo los jóvenes, son los de la comunicación, ya que durante varios años contaron con servicio de teléfono en una caseta; ahora tienen teléfonos domiciliarios y celulares, pues durante el año 2005 se instaló una antena para este servicio.

En 2003 se asfaltó el camino de la desviación de la carretera Charapan-Zicuicho hasta cerca de San Antonio. Permaneció varios años en esta situación, pero en 2007 se concluyó hasta San Isidro y siguió hasta Patamban, quedando

comunicada por ambas vías a zonas y ciudades importantes en ambos extremos (Uruapan y Zamora). También para llegar a Los Reyes ya es mucho más rápido.

Se observó que debido a estos cambios durante el día dos personas se dedican a proporcionar servicio de transporte,¹⁰¹ además de que aumentó el número de vehículos con la introducción de camionetas “gringas”.

Todavía en 1999 eran contadas las familias que tenían televisión, eran aproximadamente cinco aparatos en la comunidad, pero en 2008 casi todas las familias tenían un televisor y videocasetera o DVD. Al visitar algunos domicilios, aprecié gran cantidad de películas, una aproximación 150 títulos y por los comentarios de una persona de la comunidad coincidimos en que por la movilidad y la posibilidad de acceder a esta tecnología, en casi en todos los hogares se cuenta con este tipo de aparatos.

Asimismo, avanza la transformación de la vivienda, sobre todo en la colaboración para construirlas. Primero, describo que en 1999 pude admirar desde un cerro la comunidad con sus casas de madera, a las que les denominamos “troje”, laminadas con tejamanil, que para realizarlas, la madera se preparaba con mucha anticipación mínimo un año. Segundo, los interesados comenzaban a pedir permiso a la autoridad para derribar un pinabete o un pino que reuniera condiciones de madurez; con el apoyo también de las persona expertas, se iniciaba la preparación del tejamanil, las viguetas y todo lo necesario; ya el día de su armado se invitaba a los vecinos y parientes para realizarlo, lo que implicaba gastos para la comida y bebida. En el fondo, éstas eran actividades permanentes regidas por la misma sociedad en concordancia con la naturaleza.

Lo anterior significa la relación necesaria con la tierra y los seres vivos (animales, plantas), pues se vuelve un espacio que da cabida a un hogar, una familia, a partir de configurarse como un trabajo que deriva del conocimiento

¹⁰¹ Denominados por el Estado piratas, pues no cuentan con los permisos correspondientes y que conseguirlo es muy oneroso y la afluencia de pasaje no es lo suficiente, aunque están luchando por conseguirlos a través de organizaciones regionales, como lo que fue la UCD.

histórico, la colectividad como figura distintiva y su misma intención del trabajo, que bien lo dicen algunos entrevistados: “la intromisión” del otro ambicioso, lo que propicia las “tensiones entre semejanzas y diferencias del juego entre exterioridad e interioridad”.¹⁰² (Medina, 2007: 31). Incluso la misma extensión de la familia es lo que posibilita esta acción en espacio y significación.

Sin embargo, este proceso está en transformación, pues en plática con un maestro de la comunidad, dice que ya hace algunos años que no se construye una *troje*, pero sí casas de mampostería,¹⁰³ sobre todo por los migrantes que regresan de Estados Unidos, lo que requiere de albañiles y de tecnificación, por eso ya sólo se contrata a gente dedicada a esta actividad, a quienes cuentan con ollas revoledoras y camiones con agua (pipas); es decir, se requiere dinero para construir y cada vez se hace menos en colectividad.

2.5 Familias y su movilidad

La acción colectiva se desplaza, de ahí la mención que los indígenas siempre han ocupado las más bajas posiciones en la estructura económica y social: bajos salarios, como resultado de las ocupaciones menos reconocidas y peor pagadas, lo que ha implicado siempre una exclusión en los servicios de salud, educación y el acceso a la alimentación. Esto porque algunas políticas influyentes y mal aplicadas han generado en crear una correlación de pobreza con el ser indígena en el país, con el sesgo miramental y la carga excluyente reiterada como lastre al progreso, es lo que ha permeado a la sociedad en su imaginario hasta ahora. Semejantes políticas de integración racial y económica es lo que

¹⁰² Prosigo con Medina, el lugar de certidumbre que se recrea a partir de un espacio es igualmente incierto en relación con los elementos que lo configuran y la inestabilidad de los mismos, lo que permite la expansión o repliegue de fronteras y formas, como el cambio de sus redes y centros que posibilitan constituir “el adentro”; pero, al mismo tiempo, un “afuera” en el espejo de las identidades como creaciones y condensaciones sociales, colectivas e históricas (2007: 31).

¹⁰³ Cemento, mortero, varilla, alambón entre otros materiales que comenzaron a realizar los que están fuera de la comunidad o los mismos docentes de allí. También han influido (aunque esto requiere un estudio) los programas de gobierno que ofrecen básicamente cemento para mejora de la vivienda.

reciben las sociedades originarias en México de manera inmoral, permanente y desigual.

Por consiguiente, debido a los tratados internacionales por el Estado Mexicano, ahora se le da importancia a la cultura p'urhépecha para conformar la nación pluricultural, aunque sólo con determinados elementos que en el fondo solo homogenizan para el gran mercado. Entonces resulta que, el sujeto p'urhépecha intenta destacar sus posibilidades creativas como sujeto histórico de su sociedad y la naturaleza que le han permitido generar cultura, conocimientos y lengua, además actividades con tecnología propia. De su núcleo social la familia, poco se habla desde su realidad cotidiana, aun, el Estado pregona el asunto de la familia pero con posturas que retoma de la religión a través de sus jerarquías. Por la amplitud del tema, es un intento por referir las condiciones específicas y desde la misma alteridad las condiciones y transformaciones familiares de San Isidro.¹⁰⁴

Para ilustrar en parte estas condiciones, los médicos llegan con “incomprensión intelectual” a la comunidad p'urhépecha, y en el caso de SI no es diferente. Los médicos siempre explican su área a partir de los programas gubernamentales de salud en términos de hábitos higiénicos negativos o acerca de los reproductivos se refieren como “el no pensar”, y la falta de prácticas “adecuadas” de salud y cuidado de los niños; sin embargo, son lógicas de organización e interrelación diferentes, hechos incomprensidos que se materializan en los informes como un permanente atraso, lo que contribuye todavía a ese descarte, y merece ser visto con detenimiento e interés, desde la perspectiva de salud que tenga la comunidad para enriquecerla.

La familia¹⁰⁵ en la sociedad de San Isidro es, se puede decir, jerárquica: el hombre es cabeza de familia, quien puede operar como elemento excluyente e

¹⁰⁴ El estudio de las familias indígenas y extensas con sus características de exclusión y pobreza también se ha reducido a su sola descripción del patriarcal y nuclear sin ir a sus especificidades y evoluciones.

¹⁰⁵ El acomodo familiar tradicional fue el de “familias extensas”, que las identifiqué conformadas por una o más familias y por la inclusión de otras personas distintas del padre, madre e hijos. Dentro de estas familias extensas, el núcleo puede estar, ya sea completo o incompleto; padre o madre

incluyente pues opera bajo la creación y el reforzamiento de las redes familiares y el compadrazgo: antes, las nuevas familias tenían que vivir en el mismo espacio que los padres, actualmente quedan algunas en estas condiciones de organización familiar, bajo la sombra del padre. A continuación, muestro la percepción de una promotora de salud que colaboraba en la clínica, ella, ajena a la comunidad y a la región, habló en relación a la familia extensa:

“Es curioso, cuando el terreno es muy grande, no sé si se ha fijado, el terreno es muy grande, lo dividen el papá, el casero, el jefe de familia lo divide por terrenos chiquititos; entonces están las casas así pegaditas. Está una troje y es del hijo mayor, la que sigue es del siguiente hijo y lo único que los divide es una pequeña cerquita, cuando les va bien, cuando no, están corridas. ¡No hombre! Se ve impresionante...” (Entrevista en 2007)

A esta alteración, generada en la promotora a causa de la organización familiar, es por su observación exótica a lo desconocido. Estas familias tienen como miembros tanto a abuelos, padres, hermanos, hijos, nietos, sobrinos así como a miembros con parentesco lejano. El arreglo extenso visto desde fuera se caracteriza como de pobreza; sin embargo, es para la familia una fortaleza que nunca está aislada de esa red de parentesco y de los demás habitantes, lo que es cotidiano por el arreglo y distribución de la vivienda.

Para que permanezca la familia se tiene que vivir en extensa, de lo contrario, ocurre como le contó una señora de la comunidad a la promotora de salud:

“Que todos sus hijos eran unos malagradecidos, que porque no vivían con ella. Le pregunto, sí se fueron de aquí o qué. No, viven en el mismo pueblo, pero fuera de la familia. Entonces eso es lo que creen, que cuando el hijo crece y no vive con ellos es un malagradecido. Y ve uno aquí casas con una troje, dos trojes, la cocina y la otra, la vivienda, y viven el papá, la mamá, los hijos, las

sin pareja. En ocasiones parecía poco claro cuál de los núcleos presentes o miembros de la casa era el jefe. Donde vivía el abuelo con la familia completa de alguno de sus hijos, éste era el jefe real, los hijos fungían como los administradores del domicilio. Hoy la mujer va asumiendo más el papel de jefa de familia por las continuas salidas de los hombres por el trabajo temporal de meses o temporadas largas por años. Y las nuevas familias ya no conforman tanto la familia extensa, pero sí con fuertes lazos de parentesco que se refuerzan conforme se tienen hijos. Extenso es todo arreglo que va más allá del modelo de familia nuclear.

nueras, los nietos. Bueno, es un hacinamiento terrible”. (Entrevista en 2007)

Lo exótico es pavoroso, son las paradojas del orden social, como lo dice Jon Elster (1997) es el cemento de la sociedad¹⁰⁶, la organización familiar es el cemento que aún mantiene la comunidad indígena. Por añadir, está la existencia de niños –nietos o sobrinos– que son apoyados y cuidados generalmente por las abuelas y abuelos o, en su caso, por los tíos, dependiendo del período de vida de los niños y de las trayectorias de cada familia, y ocurre hoy con más frecuencia frente a la migración. Es una estrategia que permite cohesionar a la familia y también atenuar los efectos de la pobreza, en el sentido de que el trabajo ancestral de la agricultura y el bosque hoy de poco sirven como aporte a la economía, igual, los escasos empleos remunerativos en que se ocupan los adultos.

Esta práctica de la organización familiar permite que los jóvenes se incluyan como pertenecientes a lo p'urhépecha, desde una tradición encarnada históricamente en la vida de este pueblo, por lo que las instituciones con sus políticas de atención a la familia son aceptadas, aunque, en particular desde lo miramental existe la duda de su eficacia y aporte a la mejora de las condiciones de vida familiar.

Todas las familias han nacido en la comunidad, pero hace 20 ó 25 años algunos miembros de éstas se fueron a la ciudad de México, algunos a Guadalajara; luego, contadas personas se regresaron y de nuevo se instalaron en la comunidad. Una característica hasta hace una década era la poca migración hacia Estados Unidos, más bien migraban a lugares cercanos, sobre todo a las regiones productoras de cultivos de exportación.

La explicación de esta movilidad se obtuvo con base en la observación directa. En estos últimos 5 años, las vías que comunican a las comunidades han

¹⁰⁶ Aunque Elster (1997) en su obra “el cemento de la sociedad” su tema no es el de la organización familiar, si aporta acerca de la acción colectiva, las normas sociales, los convenios entre otros y que permiten reflexionar acerca de esta forma de organización familiar.

mejorado, por lo que el acceso a SI y otras comunidades ya no es difícil. En el mismo San Isidro ahora es más conocida su ubicación y, por decirlo de alguna manera, su misma existencia, así como de las otras comunidades cercanas. Antes la ubicaban sólo quienes se dedicaban a la actividad de la madera y que contaban con grandes vehículos para realizar esa explotación, sobre todo gente ajena a la comunidad.

Son los pobladores vecinos más cercanos quienes conocen la región y que les permite encontrar un acomodo por medio del emparentamiento, que tampoco es muy común –lo que les ha permitido evitar el desplazamiento–, ni aún por las querellas internas con una comunidad más grande en población y extensión territorial, como es Pamatácuaro, cuyos habitantes les han hecho el reclamo de que el territorio que ostenta San Isidro ha sido prestado por ellos y que son ellos quienes tienen el derecho de explotar el bosque. Sin embargo, el conflicto ha quedado resuelto por medio de conciliaciones, y más ahora que la riqueza forestal ya casi es sólo un recuerdo.

La gente que no es originaria de San Isidro no llegó por iniciativa propia, sino que algunos jóvenes solteros migrantes temporales viajaban con su pareja, o algún maestro/maestra que se quedó a vivir en la comunidad, pero son contados tanto en San Isidro, como en San Antonio. De hecho, es del conocimiento de algunos de los habitantes que estuvieron como trabajadores de una compañía resinera del estado de Jalisco que operó por los años 70 en la región, que del equipo foráneo ninguno se quedó en la comunidad o en las otras cercanas.

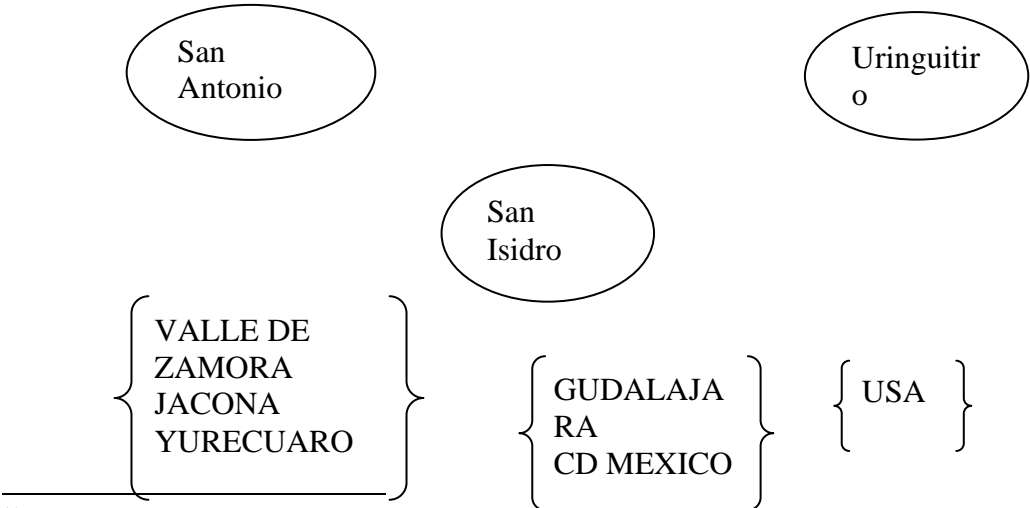
Existe entre las familias ahora una movilidad al interior mismo de la comunidad; actualmente hay un proceso de separación, pues la tradición era que las nuevas parejas vivieran en la misma casa de los padres, donde la extensión del solar era grande, ahora, estas disminuyen por la fracción que se hace cada vez que se conforma una nueva familia.

La migración de familias completas todavía, hasta hace poco, era paulatina, ahora es un poco más acelerada, lo que ha permitido en estos últimos cinco años,

según comentó un entrevistado, consolidar una colonia en la ciudad de Guadalajara, que es como punto de llegada y partida para los que van por primera vez.

Existe un esquema común de movimientos para la familia o elementos de una familia al cambiar de lugar de residencia. Por ejemplo, el padre sale solo o en ocasiones con la madre, salen a trabajar de jornaleros agrícolas, es frecuente que pidan permiso en la escuela para llevarse a sus hijos por un par de meses, aunque inicialmente van por dos o tres semanas al Valle de Zamora y Jacona, después pasan a la región de Yurécuaro; o bien, algunos regresan y ven la alternativa de irse Guadalajara, a la ciudad de México o a Estados Unidos, pero esta posibilidad es siempre en función de parentesco o por el contacto que se tenga con algún “coyote”,¹⁰⁷ según comentarios entre los habitantes de SI. Cuando ya se da este tipo de migración, pueden durar años o quizás ya no regresen a la comunidad. Tal como se observa en la figura que denominé:

Opciones de migración en San Isidro y comunidades vecinas (Véase esquema 1).



¹⁰⁷ Se designa en la región “coyote” a la persona que guía a las personas por las rutas para cruzar la frontera y llegar a los lugares de trabajo en los Estados Unidos de Norteamérica, todo esto por la paga en dólares. Los “coyotes” podían antes hacerlo solos, ahora tienen que estar asociados para seguir en sus labores de “tráfico de personas”, como le denomina el gobierno y que le adjudica como delictivo, ahora tal vez ya tenga estas condiciones por la violencia y la masificación que impera debido al aumento de la pobreza.

Las posibles causas de la migración dentro de la región p'urhépecha pueden explicarse en un esquema semejante al de la migración de zonas rurales a la ciudad.

En una primera fase, el desplazamiento se da por el agotamiento de los recursos maderables, y entre las opciones está salir del pueblo. Los primeros en irse son los que no tienen parcelas de siembra, son los más pobres o también los que tienen tierras, pero las empeñan para salir en mejores condiciones, y son los que se van a Estados Unidos. Y ahora que las tierras tienen poco valor, es como no tener nada.

Sin embargo, con los cambios en las políticas de tenencia de la tierra, se puede rentar o vender sin mayor problema, puesto que antes se tenía que pedir permiso e informar a la autoridad agraria, en la figura del representante de bienes comunales; por eso la política de ahora es rentarla a los productores de papa filiales de una empresa trasnacional que la industrializa, pero este arreglo de la renta es de manera sesgada, oculta y por una cantidad irrisoria de 700 a 1000 pesos la hectárea, lo que acontece bajo una fuerte presión económica (según algunos informantes, en 2005).

Otra presión interna de la comunidad es la necesidad de vivienda, pues las parejas jóvenes tienen que independizarse de las familias extensas, es decir, de la tradición de vivir en el mismo solar de los padres. Algo que observé es que el año 2007 se abrieron nuevas calles; por tanto, los que cuentan con terrenos cerca o en la orilla del pueblo tienen una posibilidad de venta.

Asimismo, otro factor para emigrar a Guadalajara u otra ciudad parece ser la presencia de parientes que residen con anterioridad en ese lugar. Le sigue otro factor, que es el atractivo económico: tal vez la posibilidad de adquirir un lote, que las fuentes de trabajo estén cerca, si hay necesidad de rentar un cuarto, pues se consigue a un precio un poco más bajo, etcétera.

Algunas de las razones en las que coinciden los informantes sobre su salida de la comunidad son:

- Falta de oportunidades de trabajo
- Trabajo mal pagado
- No cuenta con tierras
- Poder apoyar a la familia
- Se acabó el bosque

Se trata de familias que han tenido que salir de la comunidad, que no les niegan el apoyo a sus hijos e hijas; sin embargo, siempre la mujer está más condicionada en su cambio, por las críticas que genera en su entorno comunitario.

NEDG SI 93A. “No, yo digo que mi familia sí me apoya, pero los vecinos, como que me quieren desanimar... Dicen que, pues, cómo puedo estar así... que ande por acá y que deje a mi familia. Sí, a la mejor yo puedo andar acá de una forma que no sea, pues, adecuada, o que me esté portando acá mal y que allá me porte bien, o así”.

Éstas son algunas de las características de las familias de SI, que las cuales provienen los alumnos de la primaria, luego estudiantes de bachillerato y educación superior a los que les he dado seguimiento.

2.6 Trabajo y organización, profesionistas en la comunidad

Las tierras, en su mayoría, son comunales, la gente las trabaja sembrando por temporal; aunque algunos de los hombres se dedican también a la explotación del bosque, algunos a la albañilería y a la música, actividades de las que reciben salarios bajos. La mujer se dedica al hogar, al comercio, a la cría de animales como borregos, chivos, puercos, aves de corral, y participa en la educación de sus

hijos; ayuda al hombre en las labores agrícolas para obtener mayores ingresos y apoyo de la familia.

Durante mi estancia pude ver que muchas mujeres van a la leña, la cual transportan cargándola en la espalda. Los niños trabajan, en su mayoría, en las actividades del campo de acuerdo con su edad y sexo, y los ancianos se dedican, sobre todo, al campo y, en menor escala, al comercio. La población de la comunidad está integrada por campesinos, comerciantes, jornaleros, músicos y profesionistas (profesores de educación básica). La mayoría participa en las actividades culturales y sociales.

El bosque era una de las fuentes desde antes de la fundación del nuevo asentamiento, como menciona tata Jesús recordando a su papá: “él era arriero, trabajaba en la madera, iba a Tangancícuaro o a Jacona”. De esta actividad es de donde los comuneros obtenían sus mayores ingresos. En la actualidad el bosque se ha convertido en una de las principales fuentes de conflicto, por la situación de violencia que priva y también debido al crecimiento de la población, lo cual aumenta la problemática en su manejo y explotación, y genera también conflictos sociales al interior, y que repercute en el tema de la migración.

Aunque, todavía la economía en SI gira en torno a la madera, y puedo decir –por lo observado– que con madera ilegal, es como operan, no obstante, los aserraderos. A saber, la industria de los aserraderos tuvo su gran auge a finales y principios de los años 90¹⁰⁸ se instalaron 30 sierras cintas en la comunidad, de las cuales sólo 18 continuaban operando en el año 2000. Actualmente son alrededor de 8, pero no operan todos los días. Básicamente trabajan como organización económica familiar donde se emplean algunos miembros de las familias como peones; ahí elaboran las tablitas que sirven para armar las cajas de empaque para las frutas y sobre todo el aguacate. En alguna ocasión observé la llegada de grandes camiones foráneos para transportar la madera, en otras, los mismos

¹⁰⁸ Dice el señor Jesús que había aproximadamente 115 máquinas sierra cinta en esta microrregión, tanto había en Pamatácuaro, San Isidro, San Antonio, San Benito, Pamatácuaro, La Zarzamora, La Tinaja allá en Cirío. Las 115 máquinas generaban unos 550 empleos directos.

dueños de las sierras cintas transportaban la madera elaborada a Zamora, Uruapan y otras ciudades.

La práctica fraudulenta de trabajar con madera fuera de las planeaciones de aprovechamiento racional, ocurre en la comunidad y pueblos aledaños, además, permite que proliferen grupos delincuenciales que arrasan el ya escaso recurso forestal generándose cauda de violencia e inseguridad. Por el contrario, contrasta con la falta de capacitación de recursos humanos que permita aprovechar la madera de manera más elaborada y completa, lo que se echa al olvido. Al menos no observé y tampoco se escucharon comentarios que hicieran referencia a procesos de formación y capacitación.

Otra causa de conflictos son los incendios; éstos repercuten en varios niveles dentro del ecosistema y en la convivencia entre las comunidades, pues el origen de los incendios es natural o político-social, motivados por litigio, por las invasiones que se heredan a las siguientes generaciones o por justificar el uso de la madera, entre otros. En el caso de San Isidro ha sido por la voracidad de comunidades vecinas o la ambición interna de algunos.

Además, la prevención y combate de incendios en el bosque ha menguado en el espíritu de comunalidad; los pobladores, poco, o de plano para nada acuden en apoyar este tipo de actividades, como lo hacían anteriormente, lo cual puede ser observado en los trabajos que requieren la participación colectiva dentro de la escuela.

La extracción de resina era otra actividad que en décadas pasadas tuvo gran auge y era una manera de cuidar y conservar el bosque. La importación de materias primas que sustituyeron a la resina en el uso industrial fue un factor para que la madera en rollo fuera más rentable, acelerándose su saqueo. Hoy en día sólo algunas personas todavía se dedican a esta actividad, la resina que se reúne es transportada a Uruapan para su procesamiento. Por lo observado la actividad de resinar no tarda en desaparecer, y que corroboran según, los comentarios de varios comuneros de SI.

La agricultura es la actividad donde la mayoría de la gente participa con tiempo y fuerza; la producción se reserva, sobre todo, para el autoconsumo, si bien venden algún excedente en ocasiones para satisfacer otra necesidad. Además, el cultivo de maíz, frijol y haba se complementa con la propiedad de borregas o chivas, y los animales de trabajo (caballos, burros). En el trabajo del pastoreo, los niños y los ancianos son los que mayormente participan, pues llevan diariamente los animales a los espacios de cultivo o a los cerros.

Si antes se contaba con grandes extensiones de traspatio denominados *ekuarhos* (traspatio grande), actualmente éstas disminuyeron debido a la repartición de espacios para la construcción de casas para los hijos ya casados. Allí, en esos *ekuarhos*, las familias crían gallinas, puercos, entre otros animales. Todo lo que obtienen de estas actividades se destina a la alimentación familiar.

El comercio es una actividad favorecida en pequeña escala. En la comunidad observé gran cantidad de tendajones que venden los productos más indispensables (abarrotes), los cuales surten en Zamora, Paracho, Uruapan (frutas y verduras). Igualmente, aún existe la reminiscencia viva entre pocas familias, sobre todo las de más bajos recursos, el de realizar el trueque. Los días jueves van a la comunidad de Patamban a realizar intercambio de productos propios de San Isidro, con otros, que lleva gente de las comunidades de la Cañada de los Once Pueblos o de algún otro lugar.

A principios del siglo XXI, en la comunidad hubo cambios considerables, como en el aspecto comercial, pues antes sólo un comerciante tenía refrigerador de gran capacidad para carnes, sólo se contaba con una caseta telefónica y alguien se animó a dar servicio de fotocopias, con el riesgo de que en tiempo de lluvias quedara inservible la copiadora, por las fuertes descargas eléctricas. Actualmente existe una tortillería industrial, una rosticería de pollos, alguien presta servicio de pasaje, el teléfono domiciliario ya tiene algunos años, el uso de celulares es posible debido a la instalación de una antena, por lo que ha dejado de ser una comunidad aislada.

2.6.1 Profesionistas y facilidades educativas

Entre los estudios profesionales destaca el de docente. Una de las personas entrevistadas dijo que existen en San Isidro más de 40 profesores, entre hombres y mujeres (sólo 5 mujeres, una a punto de jubilarse), lo que sucedió en promedio en 14 años (1995-2009). También hay un médico, un ingeniero civil y dos agrónomos, así como un abogado. Esto hace resaltar a la comunidad, que en poco más de medio siglo de su fundación tenga esta cantidad de profesionistas, aunque varios ya no viven ahí; los que quedan son los docenes.

Ante esta realidad, surge la pregunta: ¿Cuáles son las profesiones que más permanecen y qué aportan a la comunidad? ¿Cómo puede un proyecto educativo convertirse en núcleo de movimiento pedagógico dentro de la comunidad?

Las preguntas anteriores me permitieron plantear no respuestas, sino más dudas, dificultades: cómo ubicar los espacios donde más aportan los profesionistas al interior de la comunidad. Cómo es posible enlazarse el aporte profesional nativo a un proyecto pedagógico educativo propio. A los actores escolares les significará crear espacios con disposición para enriquecer la práctica educativa hacia los alumnos. En consecuencia, también es tarea alentar a los que no muestran esa disposición, cuya característica es necesaria para un proyecto pedagógico educativo.

Un intento por tener una radiografía de vocación educativa en el área de la educación superior, lo fue el diagnóstico para la creación de la Universidad Indígena Intercultural de Michoacán, un equipo decidió “probar” la capacidad de las estadísticas oficiales para percibir el fenómeno, en contraste con un instrumento de elaboración propia, creado por el equipo local de investigación.

Ese instrumento fue el Censo de Profesionistas, realizado en localidades de 12 municipios¹⁰⁹ con “vocación” y no vocación, de las tres microrregiones¹¹⁰ con población p’urhépecha.

Los resultados obtenidos indicaron que la estadística oficial, en algunos casos, desconoce o no precisa, y en otros, exagera cifras. Cito específicamente un ejemplo: mientras que el censo del equipo investigador señala 55 profesionistas para la isla de Janitzio, el INEGI (2000-2002) establece una cifra de 227. Hace aparecer el dato de campo sólo en un 20% próximo a la “realidad” oficial representada por el INEGI (2002).

Algunos de sus resultados, me parece pertinente citarlos, puesto que en ellos se incluye al municipio de Los Reyes,¹¹¹ que es al que pertenece la comunidad de San Isidro y es parte de este trabajo.

Según la investigación citada, el 70% de los profesionistas p’urhépechas del municipio de Los Reyes, uno de los primeros con mayor “vocación”, proceden de dos de sus ocho localidades: Zacán¹¹² y Sicuicho. Llama la atención que los de Zacán, comunidad que ha dejado de hablar la lengua p’urhépecha y han migrado de residencia, son los que han promovido festivales y eventos culturales que enaltecen la “purhepecheidad” una representación imaginaria de orgullo del origen p’urhépecha, situación que no sucede, por ejemplo, con los pueblos indígenas que conservan su lengua y con más permanencia en su terruño.

Otro ejemplo, es el del municipio de Charapan, vecino del municipio de Los Reyes, donde 95% de sus profesionistas proceden de San Felipe de los Herreros.

¹⁰⁹ Municipios encuestados por el equipo realizador del diagnóstico: Los Reyes, San Antonio Charapan, Pátzcuaro, Nuevo San Juan Parangaricutiro, Uruapan, Tzintzuntzan, Paracho, Erongarícuaro, Quiroga, Nahuatzen, Chilchota y Ziracuaretiro.

¹¹⁰ El equipo promotor de la UIIM consideró tres microrregiones: la Sierra, la Cañada de los Once Pueblos y la Lacustre.

¹¹¹ Éstos son los 10 municipios importantes productores de profesionistas p’urhépechas detectados en 2004 por un equipo antecedente de la UIIM: Los Reyes, Charapan, Pátzcuaro, Nuevo Parangaricutiro, Uruapan, Tzintzuntzan, Paracho, Erongarícuaro, Quiroga y Nahuatzen.

¹¹² Existían en Zacán 300 profesionistas (en 1998), aunque de ese total en la comunidad solo vivían 35, todos con títulos de escuelas tecnológicas, universidades o de estudios de posgrado. En 1998 la población total era de 756 personas. (Roth, Martínez, Sosa: 2004, 185)

A diferencia de Zacán, la gente adulta entiende la lengua p'urhépecha, pero ya no la habla (Cfr. Gallardo, 2005: 120-123). ¿El acontecimiento qué nos muestra? Primeramente, que las comunidades con mayor aporte de profesionistas tienen la característica de que no hablan el p'urhépecha; pero esta misma característica es un factor que contribuye a que de alguna forma exista la organización y cooperación para mantener las tradiciones y costumbres, vislumbrándose un potencial étnico, que en el estudio le denominan *Municipios con vocación*.

Ahora, ¿qué es lo que se encuentra en San Isidro que no está dentro del estudio? Es una comunidad con un poco de más de medio siglo de haberse establecido. Una de sus características es su dinámica de movilización por satisfacer necesidades, que en su trayecto la han politizado o al menos les ha motivado que hacerse escuchar es encontrar respuestas. Esas respuestas tienen que ver a partir de su etnicidad, así como el perfil escolar de las familias de SI con hijos que cursaron secundaria y bachillerato o hasta educación superior en 2008 (ver anexo 16).

Y esta práctica ha sido evidente con la puesta en marcha de la experiencia pedagógica, un recorrido para un aterrizaje en la escuela vía el reconocerse y reconocer la educación como necesidad a partir de lo que sé es y practicarla. Aquí reviste valor la pregunta ¿cómo se vislumbran como profesionistas los estudiantes?

EAA SI 123A. ¿En qué sentido? Mi idea es echarle los kilos... una vez que termine, y de hecho, tengo la idea de trabajar proyectos porque, como te dije, yo estuve trabajando en la gobernación. Y sé cómo hacer un proyecto y cómo se gestiona y qué beneficios trae. Ya como docente, trabajar, aunque hay mucha gente que no te deja trabajar. Mi idea es ésa, o quién sabe, pues conozco muchos que dicen eso. Ya cuando yo termine, cuando yo sea... voy a hacer esto, pues ya al momento de trabajar, ya de allí no salen... Muchos dicen: yo aquí caí por accidente y no valoran su trabajo, nomás van para no tener problemas.

También comprendo que la educación abre más posibilidades; como sean, éstas allí están; crear oportunidades es lo que impulsa a los jóvenes estudiantes,

aun cuando las políticas de castellanización y aculturación para el “indio” e “integrarlo” que ahora se manifiestan en la política de la “igualdad” para invisibilizar, con resultados de mayor o menor éxito, en varias regiones interculturales indígenas y dentro de éstas ha habido lugares donde funcionaron mejor estos procesos impulsados por el estado.

Por el resultado de estas políticas, Zacán sería un ejemplo; sin embargo, junto con la “educación” oficial se crea cierta conciencia política entre los indígenas ladinizados, quienes al regresar a sus lugares de origen impulsan proyectos reivindicatorios de su cultura y derechos como pueblos originarios, que es el caso del Festival de Zacán (Cfr. Gallardo, 2005: 120-123). De modo que “Zacán tiene la imagen de un pueblo progresista con una cultura política y una preocupación profunda tanto para promover el progreso en la región como para preservar las tradiciones culturales de la Meseta.” (Roth, Martínez, Sosa: 2004, 184). Tanto que los políticos en ese entonces le nombraron “agentes del progreso”.

De modo similar, en San Isidro la educación oficial es un catalizador de la conciencia política a partir de lo étnico, es decir, quienes al permanecer crean y emprenden a contracorriente su experiencia pedagógica, que lo más “a modo” sería folclorizar lo educativo y ganar adeptos, pero su fuerte es la lengua p’urhépecha, de ella retoman y se fortalecen para permanecer en su comunidad, siendo profesionistas y guiar una experiencia pedagógica educativa en la escuela primaria bajo la lógica de la “vocación” y también de la “no vocación” que se enlaza a lo microrregional.

Vocación o no, lo cierto es que todavía en San Isidro es poca la fuga de profesionistas; el motivo es la permanencia de los docentes, y con ello, al parecer tampoco hay fuga de conocimiento, pero sí existen competencias sin potenciar, por las condiciones de inequidad y pobreza, al ser insuficiente esta base educativa que se prodiga a la población. La tentativa de este trabajo es además analizar el proyecto emergente que primero, intenta reconocerse en la acción, en segundo,

lograr que lo miren y reconozcan, tercero, crear/difundir una escuela con movimiento pedagógico, educativo, político y social en San Isidro y la región.

CAPÍTULO 3

Hacia una educación indígena: las políticas

Este capítulo integra diversos aspectos sobre la llamada educación básica indígena o en su intento el sistema educativo nacional de denominarla solo educación indígena o intercultural bilingüe, ambas denotan el retruécano oficial así como de sus principales instituciones¹¹³, de ahí que sean parte propiciadora del:

a) estancamiento a pesar y con todas las iniciativas por hacerla apropiada a la población p'urhépecha, expresión más en la forma que en el fondo; es decir, en contenido y en su re-expresión, que en el mismo ejercicio

b) presente educativo, para la población indígena p'urhépecha siga siendo de deserción y poca expectativa de permanencia, debido a la descontextualización, al dominio tan global de los contenidos y materiales, al empleo de métodos didácticos alejados de lo bilingüe y la interculturalidad, el resultado de *tabula rasa* de las evaluaciones, la escasa aceptación de contenidos en lengua p'urhépecha y la corta iniciativa de posibilitarlos al sistema de trabajo, al notable desacuerdo respecto a lo propio indígena, y a la magra economía para la continuidad en los estudios.

Así pues, surgen preguntas por el retruécano oficial respecto a lo intercultural y lo indígena ¿O el caso es segregar el concepto indígena con el intercultural? ¿Y el Estado decline su obligación de implementar la educación indígena? ¿O disfrazar deslizando solo conceptos sin un claro anclaje social, aunque tal vez si lingüístico?

Por todo lo anterior, la posible relación entre la tradición de la escuela primaria rural de la región y su práctica sistemática en las escuelas primarias

¹¹³ En su documento rector la DGEI asume el gran reto de ofrecer un Modelo de Educación Cultural y Lingüísticamente pertinente y transformar el Subsistema de Educación Indígena (SEP: 2009, 5, 6) que ofrece a manera miramental educación indígena. Mientras la CGEIB ofrece impulsar la educación con un enfoque intercultural para todos e intercultural bilingüe para las regiones multiculturales del país en los distintos niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional. (eib.sep.gob.mx). se predica y denota la ausencia de cuando la educación indígena de manera clara y precisa.

indígenas. Por eso, la educación indígena tal vez le sea indiferente, atacada o incomprendida en la estructura administrativa escolar, incluso por las propias comunidades y en los contextos sociales institucionales amplios. De ahí que, también es posible una pedagogía que surja de los procesos históricos donde la comunidad juega un papel central, a partir de sus docentes.

3.1 Entre lo plural e intercultural, el desfase (1990-2005)

Consecutivamente, dentro de los lineamientos generales del Plan Nacional de Desarrollo surge el Programa para la Modernización de la Educación Indígena (PMEI), que se establece en el año 1989, con nuevos lineamientos que establecen propósitos, directrices y estrategias que habrán de guiar las acciones programáticas a corto y mediano plazo (PEF-PND, 1989: 102).

De lo que establece el PMEI¹¹⁴ (SEP -DGEI, 1990: 7) para su implementación, se formulan seis líneas de acción: 1) Desarrollo curricular. 2) Atención a la demanda. 3) Administración educativa. 4) Superación académica. 5) Participación social. 6) Promoción y fortalecimiento educativo.¹¹⁵ (Ibíd.: 7). Otro rasgo de la etapa fue que, bajo el acuerdo nacional para la modernización de la educación básica, el Departamento de Educación Indígena en el Estado es elevado en el año 1993 a la categoría de Dirección de Educación Indígena, con lo que se pronostica un mejor ejercicio educativo hacia los indígenas de Michoacán.

¹¹⁴ Lineamiento del PMEI (1989-1994): “el reto de la educación indígena es hacerla congruente con el desarrollo nacional. Por ello es necesario elevar la calidad de sus contenidos y métodos, articular niveles, vincularse a procesos productivos; equipar y ampliar la infraestructura educativa e incorporar a los padres de familia, a las comunidades y a la sociedad en general, en su desarrollo. Asimismo, será indispensable capacitar y mejorar las condiciones de vida del magisterio bilingüe, a fin de que mantenga su fiel tradición de ser la mejor plataforma para fincar las bases del futuro” (DGEI-SEP, 1990: 7).

¹¹⁵ 1) Desarrollo curricular: con el objetivo de “consolidar los planes y programas de educación básica para el medio indígena, la investigación, la renovación de contenidos y métodos educativos...” 2) Atención a la demanda: “ampliar la cobertura, construcción y equipamiento de instalaciones...” 3) Administración educativa: se buscarán acciones de coordinación y mecanismos flexibles, de acuerdo con la descentralización educativa. 4) Superación académica: capacitación, actualización y profesionalización del personal encargado de la operación y administración de los servicios educativos. 5) Participación social: participación a través de la concertación. 6) Promoción y fortalecimiento educativo: la extensión educativa, ahora su función será como servicios de apoyo. (Ibíd.: 7)

Todavía como Departamento de Educación Indígena, en un documento de planeación del ciclo escolar 1991-1992 se menciona que el propósito central es integrar la acción de los servicios educativos y programas al subsistema de educación indígena. Entre otras cosas, señala que la educación indígena, desde su origen, se caracteriza por ser implementada por los no indígenas, con la estrategia de integrar, lo que la hace diferente frente a la educación estatal y nacional.

En relación con la participación de los docentes indígenas de Michoacán, asienta, es necesario hacerlo a partir de la realidad tomando decisiones de nuestro futuro, con el objeto de lograr mayor eficiencia, despertar el sentido crítico para la innovación pedagógica y didáctica con la comunidad (SEE-DEE-DEI, 1991).

Como problemática general, hace mención de la necesidad de otros servicios, la falta de un organizado manejo de la administración educativa y la necesidad de una supervisión de los servicios periódica y sistemática, además de involucrar todos los niveles y actores para fortalecer y extender el servicio de educación indígena.

Como parte de la proyección que se plantea la DEI está brindar atención a 5,660 alumnos de preescolar y 20,040 de primaria. Igualmente, ejecutar 16 tipos de servicios de apoyo y fortalecimiento que operan en las tres regiones étnicas (aunque son cuatro lenguas¹¹⁶ con más hablantes) del estado.

El mismo documento apunta que el aspecto teórico-pedagógico de educación bilingüe bicultural no concuerda con la práctica, puesto que, dados los planteamientos de las comunidades y las organizaciones indígenas y los mismos docentes, la propuesta ahora va en relación con el currículo que exprese a modo los contenidos étnicos, que éstos correspondan realmente al entorno y contexto social indígena donde se aplique el modelo (Ibíd.: 1991).

¹¹⁶ Purépecha, Náhuatl, Mazahua, Lenguas mixtecas (INEGI, 2009)

3.2 Abrir historia: *juchari kungurhikua*¹¹⁷

Luego, en junio de 1991 se desarrolló el Primer Congreso Estatal de Educación Indígena, que observado, desde una perspectiva de la memoria histórica, la pretensión es hacer visible ya, lo marginal, lo indígena; pues es, la necesidad de abrir la historia que atisba el pensamiento y la palabra originaria, advertir las transformaciones dentro y fuera de su ámbito, es procurar la posibilidad de que los docentes se reconozcan como sujetos proponentes y transformadores a partir de la tradición social comunitaria y profesional. Según se consignó en ese primer congreso, el evento resultó histórico y de primera importancia a pesar de los desaciertos y la escasez de recursos; fue un avance significativo del nivel.¹¹⁸

Por consiguiente, apunta las razones del progreso, entre las que destacan: 1) porque a 26 años de haberse creado el nivel, es ésta la primera experiencia; 2) a pesar del boicot por parte de las autoridades y los “charros”,¹¹⁹ participaron 307 delegados de la costa nahua, Zitácuaro (mazahua-otomí) y de toda la región p’urhépecha; 3) estuvieron representados los 11 servicios que operan en el subsistema.

Otras razones apuntan, es la madurez y responsabilidad lograda en las discusiones, se reconocieron las fallas propias y del subsistema, se adquirieron compromisos y la reafirmación de continuar en el movimiento democrático magisterial.

Observado, el congreso desde de su contexto histórico, más allá de los elementos de tipo ideológico o de los dispositivos de control y disciplina que asoman, producto de lo hegemónico y del sistema en cuestión, es a saber, una

¹¹⁷ Nuestra unión y organización.

¹¹⁸ Hasta hoy día, en las reuniones de tipo técnico-administrativo y sindical se dirige a la educación indígena entre los mismos docentes como “el nivel” o “del nivel”. La palabra nivel, asienta el diccionario, desde lo figurado es el “grado o altura que alcanzan ciertos aspectos de vida social. Nivel económico, nivel de cultura”. Otro es de vida: “grado de bienestar, principalmente material, alcanzado por la generalidad de los habitantes de un país, los componentes de una clase social, los individuos que ejercen una misma profesión” (Diccionario II: 1999: 1443)

¹¹⁹ Es un vocablo que la corriente disidente del corporativismo sindical (promueve su democratización) utilizara para designar a la dirigencia y sus bases de apoyo que se esfuerzan para que permanezca el control del sindicato magisterial por el estado.

subjetividad histórica necesaria, la que influye y conforma al pueblo, al indio, al maestro, o al ciudadano, al individuo, lo que en esa subjetividad significa ser tradición y docente.

El documento *Avances de los resolutivos* (1991) tuvo por objetivo inmediato ser difundido entre todos los compañeros de base, por la importancia de lo discutido en cada mesa. De las áreas de trabajo rescato los elementos más puntuales que fueron:

a) El aspecto técnico pedagógico: en la que centralmente se habló de la concepción de la educación indígena, del papel del maestro bilingüe, las metodologías de enseñanza y el vínculo comunitario que éstas deben tener, y la conformación de un diseño curricular específico.

b) El aspecto cultural y profesional: se refirió a la aceptación de los docentes a partir de la identificación con la etnia. El desprestigio por su falta de profesionalidad. La necesidad de que éste domine la lengua y participe en las tradiciones de la comunidad. Que los problemas se discutan de manera colectiva e igual se busquen las alternativas. La necesidad de participar en las obras a partir del respeto por la estructura organizativa comunitaria.

c) Aspecto laboral y administrativo: se orientó al liderazgo de los supervisores, que debe ser académica, moral y política. La implementación de un sistema de rotación en los mandos de la supervisión y jefaturas de sector con una duración de no más de tres años. La búsqueda de mecanismos para reincorporar al personal especializado que labore en otros niveles. La regionalización del personal.

d) Aspecto económico, social y material: se reafirma la continuidad por el aumento salarial y la democracia sindical; se habla de mejoras en los servicios que otorga el ISSSTE y la lucha por tiempos completos, así como del mantenimiento, reparación y término de obras en construcción de los edificios escolares.

e) Aspecto político-sindical: en sus conclusiones se registra: el indio es socialmente discriminado, ultrajado, humillado y ocupa el estrato más bajo de la pirámide social; que todas las políticas que implementa el gobierno van encaminadas a mantener el sojuzgamiento de los grupos étnicos; que la autogestión y el etnodesarrollo no pueden existir si no existe la autodeterminación y la autonomía de los pueblos indios. También los programas económicos salinistas (Pronasol) no son para un interés colectivo o de bien común, son con fines de manipulación política, entre otras cosas que el documento consigna (SNTE-Sector IX, 1991: 1-7).

De manera que, luego de los decisivos trabajos acerca de los aspectos: técnico pedagógico, cultural y profesional, laboral y administrativo, económico, social y material, político-sindical. Dentro del sistema formador persiste la práctica ritualizada aferrada en la modernidad, así como en la ideología prejuiciada del Estado que éste impulsó para sus fines, escudada en el “consenso” de castellanizar para integrar y asimilar a los indígenas. Desde el mismo momento en que claudicaron los misioneros de enseñar en la lengua y cultura nativa y ejercer más la evangelización hacia sus fines. Es decir, en el fondo es la lucha por lograr un sistema de instrucción pública indígena, y permanecer a pesar de las políticas educativas de inclusión obligadas para la población indígena.

Hasta el papel que se le ha conferido a la escuela, el de regular los procesos formativos necesarios para lograrse como un estado incuestionablemente mexicano y que la territorialidad misma se registre de esta manera en la historia. Ir a la escuela para nacionalizarse y aprender los símbolos exigidos por la civilización y ser, en todo caso, incorporable como mano de obra y de servicios en este gran negocio que es el país, que son los pueblos.

De modo similar, es necesaria la cita a la consigna de ese momento *¡Juchari kungurikua ka juchari uinapikua andaati!*,¹²⁰ utilizada durante ese primer congreso educativo, y que resignifica el intento por lograr ser tradición, lengua, cultura y territorio. “En el interior mismo de la colonización que los *asimilaba*

¹²⁰ ¡Nuestra organización y nuestra fuerza triunfará!

exteriormente; su uso del orden dominante engañaba ese poder, porque no contaban con los medios para rechazarlos; se les escapaban sin separarse de eso. La fuerza de su diferencia se mantenía en los procedimientos de *consumo*” (De Certeau, 2000: XLIII).

Con todo, en el terreno concreto existe la continuidad de integrar, más castellanización para los indígenas, por medio de los programas que recibe, o en caso generaliza una oposición más organizada y propositiva, manifiesta mediante la movilización a nivel nacional e internacional, con un postulado principal: alto a la práctica del racismo y la asimilación de que han sido objeto. Algunos resultados se obtienen, y son las firmas de acuerdos internacionales.¹²¹

En el caso específico, con los p'urhépechas, mazahuas, nahuas y otomíes de Michoacán, el servicio de educación indígena contiene aspectos que le permiten tener el sustento jurídico a partir del artículo 3º constitucional, que avala el derecho a la educación de todos los mexicanos, y de manera específica en la Ley General de Educación, en su artículo 7º, fracción IV, que señala como una de las finalidades “promover mediante la enseñanza de la lengua nacional –el español– un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo de proteger y promover el desarrollo de las lenguas indígenas...”

Dentro del ámbito internacional, el gobierno mexicano ha hecho comúnmente declaraciones a favor de sus orígenes y los pueblos nativos, lo que dista todavía de la conformación de un marco jurídico que dé cumplimiento a sus demandas. Tal como se mostró en el plan básico de gobierno de Michoacán 1986/1992, donde se propuso que es necesario “estimular proyectos de regionalización de modelos de educación básica... regionalizar planes y programas de educación indígena...”.

Lo anterior fue en correspondencia con el acuerdo nacional para la modernización de la educación básica (1992), que hace alusión a la necesidad de

¹²¹ Los acuerdos comprometen a las naciones signatarias a revisar o, en su defecto, construir nuevos marcos legales, los que garantizarán acciones para resguardar su integridad y los derechos de las etnias bajo un mutuo respeto, lo que significa, al mismo tiempo, el derecho de disponer sobre una forma de vida propia. (Véase por ejemplo la OIT Convenio 169)

federalizar realmente la educación bajo un proceso de desconcentración y descentralización.¹²²

La movilización indígena en México se muestra también en el año 1994, la cual se presenta de modo muy particular, como movimiento *des-armado* en busca de paz y justicia, que se refrenda en el transcurso de los años y que por hoy mantienen vigencia al interior del movimiento indígena. Allí, en la declaración de la selva lacandona, se debaten ideas de la democracia, la autonomía indígena y otros, con los temores respecto a su generalización en un ambiente de creciente tensión social y económica; sin embargo, desde esa declaración insurgente, la demanda de la educación ha sido un tema central, más implícito que explícito.

También lo ha sido en otros foros y declaraciones encabezados por los insurgentes del EZLN, aunque en el fondo la postura es orientada a partir de la acción autónoma. Como señala Ramírez, en relación con esta actitud del EZLN, en el escenario nacional, la participación popular, la conciencia y la toma de decisiones de parte de los educandos, por encima de paternalismos o planes centrales, permite un mayor aprovechamiento escolar, aun cuando las instituciones donde se imparte la educación sean las mismas (Ramírez, 2006:73).

Como se observó párrafos antes, el gobierno no permaneció ajeno a esta tendencia y la reforma de varias leyes en materia educativa y el hecho de suscribir algunos acuerdos y compromisos reflejó en algo su pacto, más con la duda que la aceptación. No obstante, nada ha sido completo, y el incumplimiento ha sido regla, por ello surgieron las críticas contra las reformas a la educación. A pesar de esta estrategia de exclusión y olvido, el movimiento *des-armado* ha mantenido su presencia, enarbolando su cumplimiento efectivo.¹²³

Es en este periodo –en 1995– que surge también otro documento técnico de la misma Dirección Estatal Indígena, que señala la importancia de los aportes

¹²² Cito: “Corresponderá a los gobiernos estatales encargarse de la dirección de los establecimientos educativos con los que la Secretaría de Educación Pública ha venido prestando... incluyendo la educación normal, la educación indígena y los de educación especial”. (GEM: 1986)

¹²³ El tema educativo es parte central en los Acuerdos de San Andrés, que revelan aspectos medulares: “...El Estado deberá respetar el quehacer educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural. La educación que imparta el Estado debe ser intercultural. Se impulsará la integración de redes educativas regionales que ofrezcan a las comunidades la posibilidad de acceder a los distintos niveles de educación”. Acuerdos de San Andrés. (Ramírez, 2006: 73)

investigativos de varias instituciones (CIESAS, UNAM, CINVESTAV, SEE, UAM, etcétera) que han documentado la educación bilingüe bicultural; según, es más un adjetivo, un discurso, consigna el texto aludido antes. Esto, a pesar de las propuestas desde la perspectiva indígena, pues han sido consideradas con poco valor de conocimiento y carácter científico; por consiguiente, sigue el solo empleo de los programas y textos a nivel nacional.

En cuanto al uso de las lenguas de Michoacán, es ocasional y sin espacios propios, el modelo queda a la deriva y dispersa a voluntad de los docentes. Una señal más es que los servicios de apoyo se desarrollan sin la asignación de recursos financieros, lo que dificulta y genera problemas en los demás servicios, pues para apoyarlos se le resta recursos a otras áreas y programas establecidos, que sí cuentan con un estipendio económico (SEE-DEI, 1995). En el mismo documento de la DEI, elaborado por el Departamento Técnico, se anota que existe la necesidad de construir y fortalecer las estructuras curriculares regionales que tomen en cuenta las características sociolingüísticas y culturales en el ámbito de cada etnia michoacana (Ibíd., 1995).

3.3 De apéndice, a la educación intercultural bilingüe

Al paso de las décadas de los 80 y los 90 se prestó a escrutinio el modelo bilingüe bicultural para “descubrir” que faltaba a las expectativas de cubrir las carencias educativas de los estudiantes indígenas y las necesidades de formación de los docentes, por lo que era preciso desarrollar uno distinto: el intercultural bilingüe.

Apunta Jordá (2003: 113): la nueva normatividad se plasmó en el documento *Orientaciones para la enseñanza bilingüe en las primarias de las zonas indígenas* (SEP/DGEI, 1994), donde se alude a la primaria bilingüe pluricultural, al tratar los contenidos escolares, pero sin ninguna especificación de lo que significaría para los maestros en su trabajo. Sin embargo, en rápida propuesta alternativa, el documento técnico de la DEI apunta ya a los

fundamentos para un modelo regional de educación indígena en Michoacán, bajo el marco de la sociedad nacional y la sociedad indígena.¹²⁴

Entre los movimientos puede observarse al estado efectuar las reformas al modelo educativo y a la estructura y superestructura de gobierno para su misma sobrevivencia. Esto mismo, en la movilización indígena hacia la búsqueda de novedosas estrategias educativas para ellos mismos.

Tal es la situación, que en el año 1996 la SEP reconoce las graves condiciones educativas en el sector indígena, manifiestas en un bajo aprovechamiento y rendimiento de los escolares, los modelos poco aptos y eficaces, deficiente formación de los profesores, existencia de un racismo público y velado en la población nacional y el limitado apoyo a los servicios educativos indígenas.

Esos resultados urgen acciones hacia nuevas propuestas, donde las características sean “superar los enfoques homogenizadores y evitar que la formación de ciudadanos se base en la exclusión; una estrategia educativa para transformar las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, calidad y pertinencia, integrando respuestas educativas diferentes y significativas” (Viveros citado por Corona, 2003:74).

A pesar de que desde 1995 en Michoacán se había hecho llegar la observación a la Secretaría de Educación del Estado de que las cifras¹²⁵ proyectadas de atención educativa no se incrementaban con la eficacia deseada y que los índices de reprobación eran mayores a la media nacional, así como la eficiencia terminal que reportaban las escuelas eran también menores.

¹²⁴ La relación de ambas sociedades es caracterizada por la marginación, la exclusión, la integración y la asimilación. Por otra, la resistencia, la persistencia, la identidad y la visibilización histórica. La propuesta de educación hace énfasis en las bases jurídico-políticas, y desde varias áreas disciplinarias, además retoma las fuentes de conocimiento indígena, lo que dentro del proceso resulta un desarrollo integral del indígena. Simultáneamente desarrollar la investigación educativa, la vinculación escuela-comunidad, la vinculación educación-producción y la vinculación teoría-práctica; con esto, permitir el desarrollo de un currículo que dé por resultado un educando crítico (SEE-DEI: 1995).

¹²⁵ Total de centros educativos y de apoyo: 454; total de personal en servicio: 1561; total de alumnos atendidos: 42,048; de madres y padres atendidos: 1165. Datos estadísticos al inicio del ciclo escolar 1994-1995 (SEE-DEI:1995)

Esos resultados implicaban factores como la necesidad de una institución formadora de docentes indígenas, la necesidad de materiales y estrategias didácticas, alfabetizar en lengua indígena a los docentes, así como elementos para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje con métodos bilingües.

Como ejemplos para ilustrar bastan los programas a plazo basados en políticas paliativas de instancias internacionales (PAREIB, Arraigo –concepto E3–, CONAFE). Son indicadores que sugieren cambio de modelo; para ello, la SEP propone el programa intercultural bilingüe, que expone en su documento *Lineamientos generales de la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, sustentado en principios, así como en una serie de normas y criterios que orientan la educación inicial y básica.

A partir del año 1996 se modificó la política¹²⁶ de atención a la población indígena en edad escolar, de ser bilingüe-bicultural a adoptar un enfoque intercultural bilingüe.

En el año 1997 la educación primaria cambió su designación por el de educación intercultural bilingüe, ocurriendo el impulso a la novedad pedagógica, el diseño de planes y programas de estudio, el uso de materiales educativos para atender “a la cultura comunitaria... y para favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como el desarrollo de actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos”, según lo establece el lineamiento número 5 (SEP-DGEI, 1999:11).

De los 42 lineamientos resaltamos otro, el noveno, que cita “la educación intercultural bilingüe... impulsará la innovación pedagógica, así como la flexibilización de los planes y programas de estudio, del uso de materiales

¹²⁶ Con la reforma en 1992 del artículo cuarto se reconocen las culturas indígenas como tales y se abandona la idea de una única y general cultura nacional. ¿Cómo se ve reflejada esta nueva orientación en la educación y cómo se traduce en la legislación en materia educativa? El inciso II establece que la educación: h. Será *nacional*, [...] atenderá [...] a la continuidad de *nuestra* cultura, y c. Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de la familia, la convicción del *interés general* de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de la fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, *evitando los privilegios* de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos. Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1994) citado por Franco, 1999: 133). La reforma al artículo cuarto constitucional no fue acompañada de una reforma al artículo tercero constitucional, que establece los principales lineamientos para la educación.

educativos y de las formas organizativas, atendiendo a las características de la cultura comunitaria y sin menoscabo de los niveles de logro educativo establecidos nacionalmente”(Ibid:12).

Sobre la observación de esta línea, existe un intento de masificar lo definido como sucede con los ritos escolares, conceptos de prontuario escolar, que limitan y confunden, tendenciosa maniobra para establecer y ofrecerla como solemnidad educativa.

Desde la perspectiva de la educación intercultural bilingüe, asienta el mismo documento que los enfoques didácticos globalizadores tienen como principio fundamental “la modificación de la práctica docente”, donde los alumnos “sean el eje alrededor del cual giren todas las actividades educativas, propiciando la flexibilización de los programas, las técnicas, los métodos, el uso de los materiales y todo aquello que los lleve hacia la adquisición de lo que les será útil para la vida” (Ibid:1999).

Es decir, es enseñar el espíritu de la nueva era de respeto del sujeto como colectivo y la experiencia del plan global educativo, considerando las habilidades y demandas de cada individuo y el desarrollo del proceso de aprendizaje en el contexto conveniente.¹²⁷ Se introduce el concepto de educación “intercultural”, asociado con el enfoque didáctico “globalizador” (SEP-DGEI, 1999: 55) que, como teoría y práctica, se observan vinculadas, el centro que ocupa la familia y la fuerte conexión con la vida escolar.

Con un horizonte, observado y vivido, al interior de la comunidad la educación escolar es extensiva de lo que sigue aconteciendo educativamente en la familia, pero con la diferencia de que la escuela desarrolla, posibilita la capacidad de aprender en función de la vida familiar, comunitaria y social. Este hecho significa acercarse a la(s) otra(s) cultura(s) y lengua(s), que si lo educativo se posibilita con este enfoque, en la sociedad “mestiza” nacional, las

¹²⁷ El trabajo en la educación básica indígena es orientado por las líneas de formación, que son la traducción pedagógica de los propósitos educativos expresados en el marco filosófico nacional, así como aspectos de la cultura y de la producción social de conocimientos que se han de enfocar como contenidos escolares. Éstos son: Líneas de formación para la identidad, para la democracia, la solidaridad internacional, para la salud; de formación ecológica, estética, científica y de formación tecnológica. (SEP-DGEI, 1999.: 34,35,36)

circunstancias y condiciones determinan una interculturalidad más posible y real. Esta tendencia a unificar y trabajar ambos conceptos es unificar la vida cotidiana en un proceso de aprendizaje global, lo que significa una vía a lo intercultural y la innovación del papel del docente en el ámbito intercultural bilingüe. Es posible que en los materiales se refleje esta tendencia, pero los conceptos permanecen sin definiciones claras y, por lo tanto, el contenido también es impreciso para el docente.

Desde el establecimiento de la escuela intercultural bilingüe en el ámbito indígena, de una u otra manera se acentúa el cuestionamiento de la dirección que debe seguir el desarrollo de la educación intercultural. Si los docentes de la vieja generación tuvieron por escuela la castellanización, las nuevas generaciones de docentes apenas asoman a una formación intercultural.

Lo que es un asunto de igualdad de oportunidades entre la sociedad y de cohesión entre los pueblos no sólo indígenas, trabajar sobre los aspectos que nos unen y debatir con argumentos razonados sobre lo que separa, excluye o discrimina. Como menciona un trabajo expuesto en el Congreso Pedagógico de Educación Indígena: *“Uno de los obstáculos que se presenta en esta colonia, y principalmente en la escuela, es la situación social, la discriminación racial y la autodiscriminación del propio p’urhépecha”* (VIII CPEEI, 2005).

La escuela, quiera o no, es indígena, el otro así lo percibe, y para el propio es p’urhépecha; más en este proceso de crear y ganar espacios interculturales puede crearse un nuevo sentido y equilibrar las percepciones y las acciones de esa sociedad mayoritaria; claro, como el espacio del Congreso Pedagógico Indígena es también un avance en las conquistas por el movimiento reivindicativo, de reconocimiento e inclusión de los pueblos p’urhépecha, mazahua, nahua y otomí de Michoacán, son los espacios logrados por medio de la reformas educativas que, evidentemente, no son producto de la generosidad.

3.4 Educación intercultural: servicios y políticas de formación

Uno de los organismos con que cuenta la educación indígena en el estado dedicado a la investigación es el Centro de Estudios e Investigación Educativa en

el Medio Indígena,¹²⁸ cuya finalidad es evaluar, reorientar y mejorar programas y proyectos educativos. Inicia su labor investigativa con el componente didáctico pedagógico *Un estudio de la lengua p'urhépecha en el aula*, y otro centrado en la lengua p'urhépecha comunitaria, con el pensamiento de revalorar y recrearla en su cultura (CEIEMIM-SEE-DEI, 2003).

El otro espacio, según dice la página web de la SEE, en el apartado de educación indígena se menciona que: “Es un proceso de diálogo pedagógico que parte del análisis de las diversas prácticas pedagógicas que se realizan en la educación indígena, para su transformación a la luz de la interculturalidad y el bilingüismo vigentes; se caracteriza por buscar la calidad, la pertinencia, la equidad, la integridad y la progresión de la práctica educativa a partir de la reformalización (*sic*) de las culturas indígenas, siendo ésta la instancia máxima donde se toman los acuerdos para la reorientación de las acciones pertinentes.”¹²⁹ Hace alusión al Congreso Pedagógico de Educación Indígena.

Son espacios, instancias, que coadyuvan a los fines educativos, hacia la búsqueda permanente de los contenidos culturales de la educación, a lo que posibilita la definición de los propósitos y objetivos de aprendizaje de la EIB, así como lo específico para cada nivel y grado escolar.

La difusión e instrumentación del modelo EIB en Michoacán ha requerido de una serie de fases y estrategias; en algunas de las etapas han sido simultáneas y en otras ha requerido de secuenciación y continuidad, pero en su conjunto se implantó el modelo propuesto, la educación intercultural bilingüe.

Temporalmente, en el ciclo escolar 2004/2005 educación básica, a través de la Dirección de Educación Indígena del Estado, reportó las siguientes:

Tabla 5. Atenciones educativas en educación indígena

NIVELES DE ATENCIÓN EN EDUCACIÓN BÁSICA	Cobertura
-----------------------------------------	-----------

¹²⁸ En los subsiguientes eventos pedagógicos se retoma, y algunos docentes que han tenido alguna experiencia en investigación y participación en proyectos lo van haciendo factible. Con la participación del sindicato (Sector IX indígena del SNTE-CNTE) y la Dirección de Educación Indígena en el Estado se acuerda y se crea el Centro de Estudios e Investigación Educativa en el Medio Indígena en Michoacán (CEIEMIM), en el año de 2002.

¹²⁹ <http://educacion.michoacan.gob.mx/index.php?>

	Objetivo:	Población registrada ciclo escolar 2004-2005
Educación inicial indígena no escolarizada	Proporcionar cobertura a comunidades indígenas del estado que carecen de este servicio educativo, con el propósito de brindar a madres y padres de familia indígenas, los primeros elementos necesarios que complementen la estimulación temprana y adecuada a sus hijos de 0 a 3 años; respetando sus conocimientos, habilidades, costumbres y tradiciones culturales propias de cada comunidad	2995 niños y niñas de 0 a 3 años 11 meses de edad 3560 padres de familia
Educación preescolar indígena	Impartir educación preescolar a niños y niñas indígenas de 3 a 6 años de edad atendiendo la diversidad cultural y lingüística a través de los campos formativos, desarrollo personal, desarrollo social, lenguaje, comunicación, pensamiento matemático, exploración y conocimiento del mundo, expresión artística, desarrollo físico y salud para favorecer su identidad local, regional, nacional y universal, así como al desarrollo de actitudes y prácticas libres y justas.	10,204 niñas y niños de 4 a 5 años de edad
Educación primaria intercultural bilingüe	Proporcionar el servicio de educación primaria intercultural bilingüe a niñas y niños indígenas de 6 a 14 años de edad pertenecientes a las cuatro regiones étnicas del estado de Michoacán: nahua, p'urhépecha, mazahua y otomí, tomando como base su lengua y su cultura.	27,169 niños y niñas de 6 a 14 años de edad

Cuadro elaborado con datos de la Dirección de Educación Indígena (2007)

Alguna excepción la presenta la educación inicial no escolarizada, aunque en los últimos ciclos escolares (2005-2007) se desarrollaba con todos los elementos que conlleva una práctica escolarizada, antes de, era considerado como solo un apoyo, sin reconocimiento escolar, desde entonces se trabajan los 5 días a la semana y con currículum y contenido propio. Esto significa la necesidad de plantear un reconocimiento dentro de la administración educativa, lo que conlleva un plan y programa de educación inicial, sustentado en lo regional. Pero la ausencia de normas y la comunicación precisa dificulta la operación educativa y su pedagogía entre la población indígena.

Menciona Jordá que las políticas de “capacitación de maestros” se ven afectadas por los cambios de funcionarios y la sucesión de un programa a otro, o de las mismas instituciones (2003: 116). Asimismo, apunta que a más de una década se lograron algunas licenciaturas en educación preescolar y educación primaria para el medio indígena que la Universidad Pedagógica Nacional ofrece a los docentes bilingües en servicio.

En este compromiso y obligación, la DEI brinda y promueve la integración de la línea de acción denominada *La formación continua del docente de educación indígena*,¹³⁰ que consiste en procurar de manera básica cursos y talleres.

Los docentes indígenas michoacanos cuentan con el siguiente perfil de estudios profesionales (ver tabla 6); de los 137 docentes en educación inicial (año) se refleja que 53 están cursando la licenciatura, 33 son pasantes de licenciatura y sólo 4 están titulados. Según los datos siguientes:

Tabla 6. Docentes indígenas de inicial perfil profesionales (2001-2002)

ZONA ESCOLAR	PRIM	SECU ND	BACH	NOR. PREES	NOR. PRIM	LICENCIATURA			MAESTRIA		OTROS
						I	P	T	I	P	
Subtotal p'urhépechas		1	21	9	1	35	22	2	1	0	6
Subtotal mazahua	0	1	3	0	0	7	4	0	0	0	0
Subtotal nahua	0	1	4	0	0	11	7	2	0	0	0
TOTAL	0	3	27	9	1	53	33	4	1		6

Datos tomados del Departamento de Educación Inicial, ciclo escolar 2001-2002.*

En relación con la educación preescolar, a más de dos décadas de su instauración, ésta ha logrado mayor cobertura, ampliación, extensión del servicio y en instalaciones. Brinda atención a niños y niñas que cursan 2° y 3° grado en comunidades situadas en áreas indígenas. El número de alumnos (niños) fue: 4,092 y alumnas (niñas) atendidas: 4,285 durante en el ciclo escolar 2001-2002, los que suman 8,377 niños atendidos.

En el caso de los docentes de preescolar indígena, suman un total de 487, cuya profesionalización es deseable para desempeñarse mejor en la docencia, ya

¹³⁰ La formación continua pretende: “mediante la articulación de diferentes alternativas de formación continua, se pretende favorecer las capacidades y potencialidades de los docentes, para lograr que las prácticas de enseñanza mejoren sustancialmente, así como impulsar las condiciones para continuar aprendiendo. Del mismo modo, se debe garantizar el seguimiento y la detección de necesidades para reorientar las acciones y actividades que se consideren pertinentes. <http://educacion.michoacan.gob.mx/index.php?>

* (I) incompleto (P) pasante (T) titulado

que la educación en nuestro país depende en gran medida de la formación que tenga el docente para impulsar un trabajo educativo de calidad.

Tabla 7. Docentes indígenas de preescolar perfil profesionales (2001-2002)

ZONAS	PRIM	SEC	BACH	NOR MAL	LICENCIAT			MAESTRIA		OTROS
					I	P	T	P	T	
Subtotal p'urhépecha	1	21	101	58	81	144	2	3	0	1
Subtotal mazahua	0	6	6	1	4	8	0	0	0	0
Subtotal nahua	1	4	18	0	10	17	0	0	0	0
TOTALES	2	31	125	59	95	169	2	3	0	1

Tabla elaborada con datos de la Dirección de Educación Indígena en el estado (2006)

Otro rubro es la acción educativa en primaria indígena y, de acuerdo con los números que proporcionó la DEIE, el total ascendió a 27,479 alumnos de primero a sexto grados durante el periodo escolar 2001-2002, que geográficamente alcanza 145 comunidades de 22 municipios en el estado. Fue una labor educativa que realizaron 1,346 docentes en 183 escuelas.

En referencia a los docentes de primaria, según datos obtenidos de una ficha técnica emitida por la DEI (2004), el total de maestros es de 1,199; de ellos, un gran porcentaje son pasantes en licenciatura, con una aproximación del 28% del total, hecho que es importante en su profesionalización. Otra cantidad significativa de docentes (321) realiza estudios de licenciatura, y representan el 22%. Con estudios de posgrado existe una representación de 1.2%, lo que en realidad tiene poca significación en el impacto educativo.

Las proporciones aludidas pertenecen a docentes con grupo, a directores de los centros escolares, a los asesores técnicos de las zonas escolares, los supervisores y jefes de sector, una estructura de educación indígena aprobada por la SEE.

Otra sección con la que cuenta la DEI son los servicios de apoyo, que hasta hoy no tienen una asignación financiera para su funcionamiento, excepto los salarios del personal, puesto que en este tipo de espacios se requiere

continuamente de incrementos presupuestales, lo cual es difícil, y resulta en una atención escasa y deficiente (alimentación, atención a la salud, etcétera), en detrimento para los estudiantes.

Tabla 8. Servicios asistenciales		Cobertura
Instituciones	Objetivos	Población atendida 2004
Centro de Integración Social No.16 "Vasco de Quiroga"	Brindar educación, capacitación para el trabajo y servicios asistenciales a niños y niñas indígenas provenientes de familias de escasos recursos económicos y recuperación de la lengua y cultura indígena.	250 alumnos de primaria y secundaria
Albergues escolares indígenas	Proporcionar servicios asistenciales a niños en edad escolar provenientes de comunidades dispersas con alto grado de marginalidad, propiciando su permanencia y la terminación de su educación primaria, así como su capacitación en actividades agropecuarias y artesanales. Así como recuperación de la lengua y cultura indígena.	830 alumnos
Brigadas de desarrollo educativo indígena	Generar junto con los pobladores de las comunidades indígenas un proceso de capacitación y adiestramiento sistematizado que responda a sus necesidades productivas como alternativa socioeconómica a partir de su cultura	405 alumnos
Procuraduría Educativa Indígena	Ayudar al fortalecimiento y desarrollo regional de las comunidades indígenas orientando a sus miembros acerca de sus derechos y de sus obligaciones, con base en el respeto a sus tradiciones y costumbres.	1,926
Unidad de Radio Bilingüe (URB)	Fortalecer los contenidos programáticos de los servicios de educación indígena mediante la promoción y difusión de programas radiofónicos bilingües y de contenido intercultural.	11,600
Programa de Apoyo Lingüístico a Educación Secundaria	Fomentar en los adolescentes y en los jóvenes de origen indígena el uso y la enseñanza de la lengua indígena (p'urhépecha) para apoyar el logro de aprendizajes significativos en la educación básica.	309
Centros de	Promover actividades de rescate, revaloración	26

Rescate y Difusión de la Lengua Indígena	y difusión de la lengua y la cultura indígena en las comunidades del estado de Michoacán donde están perdiendo los valores de la cultura materna.	
Sala de Lectura	Es uno de los servicios más recientes. Actualmente se cuenta con cuatro centros en igual número de comunidades de la región p'urhépecha.	798

Tabla elaborada con datos de la Dirección de Educación Indígena en el estado (2006)

Lo anterior es una referencia de la necesidad de discusión y análisis que lleve a la reflexión del quehacer educativo desde la academia, en consecuencia, a la sugerencia y propuestas de innovación o perfeccionamiento de la labor educativa indígena.

Actualmente, el congreso (CPEEI) y el área de investigación (CEIEMIM) son partes instituidas de la estructura de educación indígena, un logro de los movimientos de reivindicación sociales y sindicales, que brindan espacio, continuidad al debate en torno a la educación que tiene la necesidad de enseñar como prioridad en lengua y cultura indígena por medio de pedagogías y didácticas propias, pone a discusión, entre otros, la normativización de las lenguas y la necesidad de una gramática didáctica en el proceso de enseñanza-aprendizaje, del uso y creación de los libros de texto en lengua indígena, a la construcción del conocimiento utilizando material y prácticas cotidianas de la comunidad, acciones que, si se ejercen, implican una reforma del “currículo” (Silva, 2007).

Lo anterior tiene un sentido extraño para quien lo hace, es el encuentro de similitudes de espacio y tiempo, son “las novedades” con lo anacrónico; son el encuentro de los caminos andados por sujetos históricos en sus hechos. Como dice De Certeau: “la historia comienza al ras del suelo, con los pasos” (2000: 109), en otras palabras, dice una frase p'urhépecha: “*utajtiru xanaraxati, niraxatitiru*”¹³¹ es historia.

Apoiado, aunque mínimamente, en la revisión de los eventos que le dan sentido a los debates logrados en docentes y centros escolares, y de manera poco usual, logran tener eco, es el caso del proyecto educativo que están llevando

¹³¹ “Aún sigue su caminar, infinito caminar”

adelante las comunidades de Uringuitiro y San Isidro, en esta última se centra el presente trabajo.

3.5 Pedagogía un proceso histórico en la comunidad

Como una continuidad histórica del proceso pedagógico, entre otras muchas razones que justifican este centro escolar “innovador”¹³² es que su transformación¹³³ viene precedida por más de una década de trabajo realizado por un cuerpo docente que establece los principios y valores que debían regir la enseñanza, partiendo de la realidad escolar.

Se trata de un proceso donde se han puesto en práctica proyectos innovadores que ahora son parte de la realidad, pero que requieren de más trabajo y apoyo para su consolidación. Como expresa la maestra Gisela en relación con la lengua p'urhépecha como medio de enseñanza y aprendizaje: “Entre más lenguas escriba una niña, pues es mucho mejor... no nada más en lengua hablada, sino que escribiéndolo y lo puede plasmar a la hora que quiera y lo pueda dar a conocer a quien quiera y no nada más en lengua hablada”. (Diciembre, 2006)

¹³² Se puede estar o no de acuerdo con este concepto que utiliza la reforma educativa y que el Estado se la apropia para su política en la educación, al mismo tiempo le quita su carácter de creación y audacia; entonces, ¿sólo el Estado puede ser innovador?, ¿no así una escuela indígena? La innovación implica relaciones que remiten a sus diferentes formas, según contenidos, cuyo contexto define paradigmas sociales y estilos de prácticas culturales. Acción que significa intercambio, hecho que para la sociedad mayoritaria poco significa, bien lo enuncia De Certeau: “En este sentido, está constituida por un complejo y sutil juego *de intercambios y de retiradas, de aperturas y de cierres*, de silencios y de explicitaciones, y se presenta como una combinatoria (de variables múltiples) de “comunicaciones” cualitativamente heterogéneas, diversamente estratificadas y mutuamente compensatorias”. (1995: 140). Ahora existe un hecho insoslayable: en la innovación educativa existen tecnologías y políticas. ¿Cómo se tienen que evaluar éstas en su aceptación y en sus consecuencias? Pienso en la centralidad permanente que se vive como sociedad indígena, donde la acción no es sólo el voluntarismo, sino va más allá, una acción política pedagógica, es lo que existe en esta experiencia pedagógica “innovadora” en una escuela p'urhépecha.

¹³³ Existe una diferencia con respecto a otras, donde la elaboración e implementación de propuestas educativas obedece a demandas o requisitos administrativos, y pocos nacen de una decisión personal y colectiva.

El enunciado mueve al intento de profundizar el significado de lo que se les ofrece a los alumnos y de las exigencias que estimula una actividad educativa, menos limitada y más participativa y creadora.

Es una de las pocas experiencias construidas en contra de las indiferencias y creencias que *aplastan* a ese contexto indígena y no menos a la parte educativa; en todo caso, lo educativo es carcomido por un tenue racismo discursivo y con fuerte tono en los pasajes habituales. Expresa uno de los actores de la escuela: “...pues dicen que los pueblos que no saben español no van a salir adelante...”

Estamos convencidos de que la castellanización hace su labor: destierra la palabra, obliga a decir “no tengo mi palabra, no tengo cultura, pues es sólo fiesta”. Quizás obligadamente la acción educativa de ambas escuelas obligue a confirmar: “la educación y cultura es hablar a partir de mí, al presente”. Y un buen elemento es la lengua para redefinir y reconocerse en la cultura y en lo educativo.

Al respecto, De Certeau considera que “la palabra, convertida en *lugar simbólico*, señala el espacio creado por la distancia que separa a los representados de sus representaciones...” (1995: 36). Que bien vale para una sociedad y los modos cómo se organiza, es decir, particularidades que lo hacen distinto.

Siguiendo el desarrollo de su argumentación sobre la “palabra”, ésta “...anuncia una dislocación en la profundidad de los cambios y un vacío, un desacuerdo, ahí mismo donde los aparatos deberían articularse sobre lo que pretenden expresar. Se sale de las estructuras, pero para indicar lo que les falta, a saber: la adhesión y la participación de los sometidos” (De Certeau, 1995: 36)

Esto último es sugerente y apunta el proyecto hacia estas necesidades, el acercamiento de distancias y encuentro de espacios para la adhesión y participación a partir de confirmarnos reconocidos culturales y lingüísticos, uno mismo a partir del otro, lo cual surge a partir del reconocimiento, producto de un binomio verbal indisociable: distinguir-identificar.

Para identificar es preciso distinguir, y se identifica distinguiendo; lo que como arte rige, con insistencia, todos los usos nacidos del cambio del reconocer al

ser reconocido. La persona humillada aspira precisamente a ser distinguida e identificada. (Ricoeur, 2006: 41)

Es la cuestión del habla p'urhe en San Isidro-Uringuitiro (SI-UR); la población la conoce, la usa y se brinda en su lengua, y si acaso, en la segunda lengua, que es el español, ésta se desgrana con interferencia en el habla, ya que normalmente la segunda lengua se distingue (no se aprende) fuera del ámbito familiar, y usualmente en la escuela se distingue e identifica, y en ambos espacios –familia y escuela– se encuentran al interior de la misma cultura. Entonces, aún conscientes de la lengua p'urhépecha, y por necesidad de la segunda lengua, se llega hasta la negación de la primera.

Los lingüistas lo señalan como que una lengua sustituye a la otra; más bien es latente, como distintivo, el “entorpecimiento” y suponer el reemplazo de un sistema por otro; es pensar que las cosas funcionan sin la intervención de lo humano, pero éste es un tema sobre el asunto de la tradición, que se abordará en otro capítulo.

Existe, pues, un sometimiento en el sentido de hacer creer que la lengua, los modos de vida externa, son mucho mejor; que la lengua p'urhe y la cultura corresponden al contexto separado, huelen a viejo, es manjar de polilla. Pero esto concebido de hablar a partir de mí, al mismo presente, es una reflexión que nace de la convicción de que la palabra es acción simbólica, esto “abre un proceso del lenguaje y exige una revisión global de nuestro sistema cultural” (De Certeau, 1995: 36,37).

Tal es el caso de este proyecto educativo, que a partir de esta palabra une al alumnado, a las familias, y que en su gran mayoría distingue e identifica la lengua, la cultura y la historia.

La misma manera de actuar en torno a estas palabras refleja la novedad, a partir de mí reconocirme, se idea y estructura una acción educativa, que en el momento mismo de su puesta es condenada, se le denuesta con los aprendizajes de la castellanización que conlleva una carga de funesta integración y negación, sobre todo del otro y del mismo. Dietz hace una memorable documentación de las luchas en la región p'urhépecha que logran una articulación y cuyo impulso

obedece a las actividades de negociación, cabildeo y movilización frente a las instituciones gubernamentales con la elaboración y puesta en práctica de proyectos propios (Dietz, 1999: 394).

Las comunidades de SI-UR, por sí mismas, en la década de los 90 no tenían un auge o participación en las luchas; de hecho, eran comunidades aisladas por la falta de caminos y con una educación deplorable, tanto, que las escuelas eran consideradas entre los propios docentes como de “castigo”.

Mientras el objetivo de los proyectos desde entonces consistía “...en dotar de sustancia concreta y efectiva a la reivindicada autonomía regional” (Ibíd.), en el proyecto educativo de las dos escuelas “se presenta la interrogación sobre lo real en dos posiciones muy diferentes en el proceso científico: 1) lo real como conocido y 2) lo real como implicado por la operación científica”.¹³⁴ (De Certeau, 2006: 51).

La primera abarca reacciones para denostar desde la postura *miramental* de cualquier movimiento o acción “...en relación con estudiar, comprender o resucitar en (a) una sociedad pasada”, (Ibíd.) sobre todo si la reivindicación proviene desde y por los propios indígenas: en el caso de los docentes, *ver la actividad educativa indígena como ajena a su trabajo docente*; otro es desde lo *miramental*, el denuedo en boca del mismo: *y la palabra (que brinda poder) es el español para salir adelante*, acciones que provienen ya más como únicas de otros contextos culturales, como “una parte íntima de la realidad individual observada, cada vez se tiñe con el interés condicionado por tales ideas de valor” (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 2002: 213). Es decir, desde lo inmediato, lo real es asumirse como el otro, que en este caso es histórico y cotidiano.

La segunda posición es que desde ese contacto actual con las otras sociedades existe una búsqueda de procedimientos y modos para alcanzar una comprensión de lo que el plan proyecta, se logra dotar de sentido a la práctica educativa. Una frase de De Certeau lo sintetiza: “...Lo real es el resultado del análisis, y por otra, es su postulado”. (2006: 51)

¹³⁴ De Certeau nos habla desde la posibilidad de la historiografía, que corresponde bastante con la búsqueda de los mismos p'urhépechas para y hacia su educación, no sólo desde un empirismo sino desde esa emergencia de ciencia en las ciencias.

Como sucede en toda organización, surge una diferenciación interna; por un lado, argumenta Dietz, en los 90 es “entre aquellos maestros y comuneros que se centran en presentar demandas al gobierno y negociar su realización, por un lado, y otro grupo de protagonistas, por otro, que prefieren elaborar proyectos concretos al margen de las reivindicaciones políticas para incrementar con ello la capacidad negociadora de la red regional”. (1999: 394)

Si éstas son las posibilidades para las reivindicaciones regionales, ¿qué derrotero sigue el proyecto escolar de las dos escuelas ubicadas en comunidades indígenas? ¿O es acaso la misma sombra del Estado, como producto del proceso denominado elegantemente castellanización? ¿O es el empuje bajo la visión del reconocimiento?

Ciertamente se inclina hacia una de las cuestiones: la característica interna de la escuela en ese entonces –ciclo escolar 1999-2000–, su planta docente era de 19 miembros con atención a cerca de 350 alumnos, y la situación tampoco era de una asunción y acuerdo al proyecto: la estancia de algunos en la escuela era con carácter pragmático, otros eran sólo utilitaristas, y los más, de indiferencia a lo que pudiera suceder, y la parte sindical, que mucho obedece a la defensa de intereses de camarilla pactados en previsión de futuros movimientos de ascenso o contención de iniciativas de tipo didáctico pedagógico (y carácter político).

En cuanto al proyecto educativo y la participación, se pudieron observar el equipo núcleo, que genera y pone en práctica las iniciativas, y el otro grupo, que acata conforme observa los avances de la propuesta didáctica; el otro que es todavía más distante supone hacer suyos los avances cuando persiste un interés con redundancia en algún beneficio o permanencia de esa gracia. Y el grupo radical opositor que declara: “no estoy de acuerdo, pero tampoco hago mi compromiso y requiero de los beneficios”.

Pero, ¿qué pasa con el grupo núcleo? Para esto retomo una frase de De Certeau que expone: “Un primer tipo de historia se interroga sobre lo pensable y sobre las condiciones de su comprensión; el otro pretende llegar a lo vivido, exhumado gracias al conocimiento del pasado”. (2006: 51). Aun cuando el trabajo no se inscribe desde lo histórico, es innegable que a partir de ello hablan,

encuentran cauce la cultura histórica de los pueblos indígenas, y es no como propósito explícito esta búsqueda de sí y el reconocimiento de mí para su comprensión de lo vivido.

Bien, una de las características básicas de los docentes en activo es y ha sido la discriminación y exclusión durante su formación con sus variantes dentro del campo de la lingüística, lo cultural, lo histórico, lo científico y la tecnología; además, porque en el sistema educativo las competencias comunicativas continúan con la transferencia de racismo y discriminación en detrimento de lo indígena.¹³⁵

Si el núcleo de trabajo de ambas escuelas está formado con estas historias, esperamos entre los componentes un enlace de los dos tipos, para construirse, para encontrarse y perpetuarse en la tradición, o correrán el peligro de volverse leyenda; es decir, lo real obedece al resultado del análisis, que deriva (no siempre) en su propuesta, como es el caso del proyecto de las escuelas de las dos comunidades p'urhépechas.

Cabe anotar al respecto que las observaciones –registros en audio y video– en las aulas con alumnos de diferentes grados y grupos se realizaron en el marco del proyecto CIEIB¹³⁶ en 1999-2000, además de llevar a cabo procesos de muestreo y la elaboración diagnóstica de habilidades, aprendizaje y cognitivas.

En el capítulo que continúa se señalan varias características de la experiencia pedagógica (proyecto SI) logradas por la observación, las pláticas con

¹³⁵ En el tema de la discriminación y el racismo, dejo por ahora los factores sociales, económicos y políticos, interesa acercarnos más al ámbito de lo educativo, cuyas manifestaciones incluyen, entre otros hechos en la educación de los indígenas del país, declarado en conferencia mundial que los: “sistemas educacionales y comunicacionales, que son transmisores y generadores del racismo, discriminación y menoscabo de los pueblos indígenas, porque excluyen nuestro pensamiento, idioma, espiritualidad, ciencia y tecnología propias, que terminan afectando la identidad y el desarrollo de nuestros pueblos. (2000). Declaración de los pueblos indígenas de América ante la Conferencia Mundial Contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia. Santiago de Chile)

¹³⁶ El factor proyecto de investigación e intervención educativa: comunidad indígena y educación intercultural bilingüe, estrategias bilingües y prácticas escolares (Enrique Hamel, director del proyecto), “se propuso contribuir a que la población escolar indígena, que se encuentra en desventaja y limitada, mejorara sus posibilidades de acceso a una educación de calidad, por medio de propuestas puestas en práctica” (Silva, 2005: 48) como “...el de un currículum, una pedagogía y materiales didácticos, participando en la creación de un modelo para una reforma educativa que sin duda tendrá un alto impacto en Michoacán y posiblemente en el resto del sistema de educación indígena mexicano”. (Hamel y Carrillo: 2003)

maestros y maestras de la escuela, y la lectura de esa realidad del contexto escolar y del aula.

CAPÍTULO 4

Historia y contexto: la escuela p'urhépecha, una acción pedagógica en el territorio

Sin duda, en el recorrido histórico, social y étnico-político de los p'urhépechas, la presencia de la educación escolarizada desde sus inicios tiene una importante posición entre la sociedad, ligado con varios procesos: el vasallaje, la catequización, la política de exterminio (*blanquear* el país), la política integracionista (mediante el progreso) y por la acción educativa de castellanización del indígena.

Una historia educativa localizada como sólo un complemento o un anexo del sistema, se expresa su preponderancia durante la etapa de la posrevolución (1910), en los periodos sucesivos. De esto me ocupé en otro capítulo; ahora, esta misma sucesión de los procesos sociales, interesa el urdido histórico que configura la comunidad de San Isidro, circunscrito sólo al periodo específico de su configuración educativa a partir de los años 50 del siglo XX.

También, sin duda, observar el contacto con otras culturas y lenguas por medio de las instituciones del sistema de educación pública, se ve a ésta como la prolongación de la política proteccionista al indígena, siempre bajo tutela. Luego se origina un período conocido como de la educación extraescolar, donde la acción se centraba en la enseñanza para la producción con conocimientos y elementos ajenos al contexto p'urhépecha.

Se vislumbraba el México moderno, lo que formó parte de sus inicios, siempre aplazados, tiempos para constituir la acción indigenista bajo el compromiso del INI hoy CDI. Después se crea otra versión del indigenismo: la educación indígena, donde se deja ya escuchar la voz de los que participan y reciben esta educación, que, observada con detenimiento, es un punto de ruptura sutil, y convenientemente se le denominó educación indigenista.

Puesto que con cada etapa aparecen los trasfondos del “sistema”, mencionamos los siguientes: dejar la educación sólo al Estado mexicano, la necesidad de establecer otros modos de regionalización (de tierras y recursos), la creación de zonas escolares fuera de tomar en consideración pautas de conocimiento y tradiciones productivas acordes con elementos socioculturales y naturales de las microrregiones.

En estos procesos de cambio a partir de lo educativo, tal como afirma Vázquez, las instituciones de la educación pública intervienen en la redefinición del ser indígena (1992: 98). Y hace notar la carencia de estimaciones en torno a su influencia sobre la región p'urhépecha y otras regiones étnicas.

Unas y otras etapas concuerdan como periodos de transición, junto con el establecimiento y la intervención de organismos de corte religioso, como el Instituto Lingüístico de Verano (ILV). Las iglesias y sus religiones lograron, junto con la escuela, destacar en su intervención el futuro de la educación para los indígenas y sus comunidades

Con estos antecedentes, me arriesgo a decir que los organismos de este tipo intervinieron/influyeron para cerrar en lengua p'urhépecha la permanencia de esta misma en la comunidad y la de la escuela, puesto que el castellano, con sus prácticas sociales, abría otras posibilidades, y no es posible pensar el proceso de la educación indígena sin la intervención oficial de la escuela; más si los organismos se empeñaban en alfabetizar en lengua indígena para una evangelización con mayor impacto, tuvo que vincularse con la educación pública por medio de sus propuestas elaboradas por sus especialistas en lingüística.

Sin embargo, en la formación de promotores/maestros indígenas no estaba o no quisieron preparar estructuras y currículos educativos y formadores de manera profesional bilingüe. ¿Por qué se eludió esta acción? Tal vez en ese momento no alcanzó para más o no coincidió la nueva fe con el poder; hoy, sin embargo, persisten y avanzan.

En cuanto a los alfabetos propuestos al principio por los organismos de este corte religioso, se han utilizado poco y se han comprendido menos, por ello bien

vale observarlos y dirimir en cambio por la práctica docente, el estudio de una gramática y grafías mínimas aceptadas para la enseñanza escolar indígena.

También, la pugna que ocasiona ese desconocimiento e incompreensión se ha optado por crear alfabetos sobrepuestos que sólo han generado un retraimiento de los procesos educativos alfabetizadores en lengua p'urhépecha, que por cierto, repercute en que menos se tome en cuenta la historia saberes y conocimientos del contexto p'urhépecha.

Ante este nebuloso histórico educativo, los procesos de reivindicación pedagógica política han surgido aislados, sí, pero en su experiencia llevan ya más de una década, como sucede en algunas escuelas de educación indígena, como la de San Isidro y Uringuitiro.

A todo esto, en el capítulo pretendo mostrar el entramado de vida, de alguna gente escolarizada de la comunidad de SI, por la década de 1950 y principios de 1960, partir de reconstruir sus trayectorias. Específicamente, de una persona que incluso participó en el proceso para promotores indígenas, a lo que renunció para reintegrarse a su comunidad.

Por consiguiente, de allí intento hablar de los orígenes y problemas de la educación escolar de los p'urhépechas de San Isidro, que comprende varios aspectos: la práctica docente, los problemas educativos de la escuela, las lenguas vistas como carga y no como posibilidad y, por tanto, el fracaso escolar; asimismo, la necesidad de una nueva práctica escolar donde intervenga la lengua y conocimientos p'urhépechas por medio de los materiales didácticos, los problemas de organización y gestión escolar, y la necesidad de un nuevo currículo.

Aun cuando a lo largo del texto se presentan reflexiones, esta unidad cierra con deliberaciones acerca de los procesos generales de escolarización, tomando como referencia la escolarización de algunos actores y la escuela en el proceso del origen educativo con sus exclusiones e imposiciones, y la formación de un nuevo entramado educativo, pedagógico y político frente al poder a partir de los nuevos complejos sociales y culturales.

4.1 Antecedentes educativos de una comunidad

¿Cómo producir sentidos cuando a propósito, a la comunidad indígena sólo se le toma en cuenta como una narración folclorizada y más cuando ésta es ancestral? Para iniciar este apartado recordamos lo que nos dijo tata Marcelino: “en 1940,¹³⁷ yo recuerdo bien –ya para entonces estaba grandecito (contaba entre 8 y 10 años de edad) –, en ese entonces, no había escuela. No, sí había escuela pero era particular, donde se tenía que pagar para que nos enseñaran... Los pobres, pues no, porque no había facilidades”.

Para comprender lo histórico indígena, asfixiado por la misma tutela del poder, es necesario observar esa relación del orden con el acontecimiento (en 1940 no había escuela –pública, sí particular–), constituye a la vez una tarea política y teórica (para los pobres no había facilidades). En este último aspecto, cada obra atestigua una experiencia y una opción (recuerdo, enseñanza, pública o particular). Siguiendo la idea de De Certeau: “La manera a partir de la cual hace *inteligible* lo que *sucedió* postula una toma de posición respecto a lo que escapó a las reglas de una razón (social, científica, filosófica) como su impugnación ‘incomprensible’ o inesperada”. (1995: 73).

Los hechos marcan los tiempos y no éste a los hechos, como se presupone durante los procesos educativos de la historia dominante, de tal suerte que las situaciones volvieron posible el origen de Uringuitiro, del que no puede desmembrarse San Isidro, y son las que influyen también en la educación que se

¹³⁷ El gobierno de Ávila Camacho (1940-1946) se caracterizó por su política de unidad nacional, se consolidaron las metas obtenidas en el gobierno de Cárdenas. En materia laboral se estableció el Seguro Social Mexicano. En el aspecto educativo se reformó el artículo 3º constitucional, suprimiendo el carácter socialista de la educación; se estableció la Campaña Nacional contra el Analfabetismo y se creó la Comisión Impulsora y Coordinadora de la Investigación Científica. En vista de las elecciones, el PRM se transformó en el Partido Revolucionario Institucional (PRI). El PRI postuló al licenciado Miguel Alemán Valdés, quien obtuvo el triunfo electoral para el periodo presidencial 1946-1952. Su política se centró en impulsar la industrialización del país. En 1947, a iniciativa del presidente, se modificó el artículo 115 constitucional para otorgar el voto a la mujer en las elecciones municipales. Durante la campaña de 1952, el general Miguel Enríquez Guzmán abanderó a grupos descontentos con la política del gobierno y fue postulado por la Federación de Partidos del Pueblo (FPP) como candidato a la Presidencia para contender contra el candidato del PRI, Adolfo Ruiz Cortines, quien resultó triunfador.

establece durante la década de los 40, vinculada a la del campo dentro de la política de atención a la población rural de México.

Estas políticas son de las que parte la nueva escuela rural, que no sólo atiende la enseñanza de los niños, sino que se pone al servicio de la comunidad en general, enseña el mejoramiento del cultivo de la tierra, el aprovechamiento de los recursos de la región y fomenta la higiene, el civismo y la cultura nacional amestizada (española, francesa y hay que mencionar las indígenas) de sus habitantes.

La escuela de los años 40 en Uringuitiro comenzó a operar con entre 15 y 25 alumnos, aproximadamente. En ese tiempo comenzó también la gestión para lograr un terreno y ubicar la escuela; mientras, el docente desarrollaba sus labores de enseñanza en alguna casa prestada, atendiendo alumnos del primer ciclo (primero y segundo grado).

Si alguno deseaba seguir sus estudios tenía que salir de la comunidad para irse a algún internado, sobre todo al de Paracho, por su cercanía, pues otras instituciones de este tipo se encontraban en otros estados. De acuerdo con la información recabada acerca, no hubo nadie que haya salido de Uringuitiro para estudiar en el internado, al menos en esos años cuando todavía era una sola comunidad.

Tata Marcelino menciona: “Entre 1941 y 1942 vino un profesor que se llamaba Eugenio Maya; era de La Cañada¹³⁸ (de los Once Pueblos), no tiene mucho que murió. Él fue el primero en venir a enseñar aquí. Fui su primer alumno, junto con otros más grandes, como de 14, 15 años. Estuve como tres años con ese profesor”.

En mi estancia en 1999, todavía para llegar a San Isidro y Uringuitiro nos tocó algunas ocasiones recorrer a pie los 6 ó 7 kilómetros de distancia que los

¹³⁸ El área donde Moisés Sáenz buscó indios a mediados de la década de los años 30 para establecer su estación experimental de incorporación. Todavía Sáenz en 1940 participó en la organización del congreso indigenista, reunidos en Pátzcuaro. (Sáenz, 1992: XXI)

separan del cruce de la carretera Uruapan-Pamatácuaro. En los años 40 este aislamiento geográfico hacía más difícil el acceso a esos lugares, lo que significó la casi nula presencia de alfabetizadores *turhisí*; tal vez por esta razón los docentes que trabajaron fueron, en su mayoría, de la región y casi todos hablantes del p'urhépecha, salvo alguna excepción, pues en algún ciclo escolar hubo docentes ajenos a la región, según lo que nos informaron.

Esta situación permite plantear lo siguiente: ¿este hecho ha permitido que la lengua perdure y se mantenga viva en las comunidades? ¿También habrá posibilitado que la experiencia pedagógica sea reivindicativa de la lengua, la cultura y los conocimientos propios? En ese entonces la escuela apenas adquiría forma y presencia en la pequeña población de Uringuitiro.

Cuenta tata Jesús Cortés que él nació por el año de 1946 ó 1947 en esa comunidad, donde dejó su ombligo enterrado. Acerca de la escuela, recuerda un espacio donde los niños concurrían a recibir “escuela” y que en este proceso de gestarse otra comunidad (San Isidro) tiene su peso histórico como una referencia que aún perdura y se conserva. Él hace un recuento:

JC SI 26JC “Más o menos como a la edad de unos 5 años, no sé, 6 años tal vez, mi papá me metió allá en la escuela, esa troje¹³⁹ que se encuentra aquí en la primaria (hoy ubicada en la primaria “Miguel Hidalgo” de San Isidro); en esa troje había empezado... (NA)... Pero no me acuerdo cuántos años estudié allí... nada más un maestro había. Pero ya en ese tiempo, más o menos a la edad de unos 5 años, había empezado a ir, (y también) pues los pleitos que había entre los dos barrios, que el barrio de Buenaventura y el de... (Buenavista) donde yo formaba parte...

Lo que aparentemente sólo tiene el aspecto de una información, de una justificación o de una reflexión, en realidad presenta “una forma única de la relación entre un orden intelectual y la irrupción o la resistencia de aquellos hechos. Es, sin

¹³⁹ De acuerdo con los informantes, esa troje tiene historia, pues también, en otro comentario de tata Marcelino, la escuela de madera se cambió del barrio de arriba al de abajo, “...y así empezó el conflicto, por lo que cuando se tomaba vino era todavía más el peligro, pues había pleitos y ahí en la barranca había un puente de madera, y los de un lado como los del otro lo quitaban y lo volvían a poner”.

duda, la función misma de la historia (de la historiografía) constituir, pero lúcidamente, un discurso que enuncia una relación de la razón con su 'otro', con los acontecimientos". (De Certeau, 1995: 73)

Esta información que posee un orden intelectual de irrupción y/o resistencia a partir de la acción, sólo significa hacer pedagogía a partir de la relación con los "otros" y una política educativa a partir de la experiencia de escolarización, a partir de "mí-nosotros".

Entre los dos barrios (Buenaventura y Buenavista) inicia una especie de competencia por mejorar la comunidad; por los hechos que ocurren y generan el interés entre los pobladores de Uringuitiro, un barrio intenta innovar, hacer cambios radicales; otro persiste en su espacio, ya los del otro barrio plantean la emigración para un nuevo asentamiento, y así lo expresa tata Jesús:

JC SI 27JC "Otro barrio de Buenavista... tenía vista para el llano de Tangancícuaro, tal vez por eso le llamaron Buenavista. Y acá, Buenaventura, ya los jóvenes o señores jóvenes iban allá a jugar a la escuela, porque allá estaba la cancha y ellos no los dejaban jugar. Llegamos primero y no querían salirse, y ellos, por tener ganas de jugar, empezó el pleito, los problemas. Luego escarbaron por allá, todavía hay rastros de esa cancha, allá en Uringuitiro..."

Se puede pensar en la influencia también de la escuela para las decisiones trascendentales, en este caso parece fortuito que, al hacer frente a los problemas, las obras ofrecen soluciones a todos, las que pueden ser lúcidas o no. En el caso de un origen, un nacimiento que plantea problemas, es necesario ver "con qué método intelectual, en qué perspectiva comprender (o, lo que vuelve finalmente a lo mismo, hacer comprender) lo que resiste tanto a un orden mental como a un orden social, a saber: "los acontecimientos" (Ídem, 1995: 73), como estos relatos de lo que sucedió hace ya más de cinco décadas y que se omiten u olvidan, pero que el sujeto conserva en su memoria extendiéndolos hacia los demás; el absurdo, los otros con su historia, traducen en ficción la narración de estos hechos, más el discurso es presente, es origen y con una perspectiva conjugada futuro y pasado.

4.2 Promotor tarasco para el sistema: escolarización y territorio

Al mismo tiempo, con la separación de los dos barrios de Uringuitiro en 1957, y como resultado de ese alejamiento se funda la nueva comunidad, la que se lleva consigo “la escuela” que representaba la troje. *JC SI 28JC* “Y la escuela donde yo había estudiado allá, la trajeron allí donde está el kínder.¹⁴⁰ Allí estaba la escuela y estaba una cocina, no sé, quién sabe dónde quedaría ésa. Que la cocina era para el maestro”.

Cuando se construyeron los primeros espacios de concreto, la troje-escuela fue de nuevo desplazada a donde actualmente se ubica el albergue escolar y allí permaneció abandonada durante más de 15 años, tiempo en que hubo quienes propusieron vender los tablones antes de que sirviera sólo para leña. Hasta que en 2005 la troje fue removida para ser restaurada y ubicarla dentro del área que ocupa la escuela primaria “Miguel Hidalgo”, donde permanece.

Los interesados en conservar este símbolo fueron principalmente los maestros e impulsores de la experiencia pedagógica y otros habitantes de la comunidad. Es en este marco que se le da el valor emblemático de la señal educativa escolarizada, y ha servido, además, para provocar una breve ruptura al principio de la práctica educativa impuesta y sólo castellanizadora; se convirtió en referente para traer a la memoria experiencias formadoras, pero también poco agradables, debido a la exclusión de la lengua p’urhépecha en la escuela. Son las vivencias las que han fortalecido a las generaciones de estudiantes y desde 1995 comenzó el interés por revertir el estado de la educación a partir de irse encontrando como p’urhépecha, luego como comunero y enseguida como docente.

La troje-escuela es referencia de prácticas educativas, de cómo y por qué se tuvo que aprender tal o cual lección; es la referencia de las personas mayores de 45 años que tuvieron el privilegio, en ese entonces, de asistir a la escuela, pues

¹⁴⁰ La escuela, es decir, la troje, a su llegada junto con la nueva comunidad fue puesta en el lugar céntrico, en el lugar que ahora ocupa la escuela preescolar indígena ubicada a espaldas del edificio de la iglesia.

no todos tuvieron la posibilidad, como sigue ocurriendo en estos tiempos de engullenté globalización. El hacer memoria de los recursos con que se contaba: anchos y largos tablones hechos con el esfuerzo de *jarhoaperaparini*¹⁴¹ colectivo, pues trabajar la madera era sólo por medio del hacha. Son imágenes que trae la madera de la troje, de los actores que brindaron ciertas pautas organizativas, al recuerdo de: “es que así se hacía, todavía vale hacerlo así”.

Hago la anotación que la referencia ha sufrido desplazamientos y con ello la necesidad de acercarse a la historia que brinde los antecedentes del origen educativo de la comunidad de San Isidro.

Dicho de otra manera, la casa-troje es transportable, de manera que estuvo en Uringuitiro y hoy está en San Isidro; la escuela no se desvanece, se acrecienta, pues es portadora de pedagogía, política educativa y de comunidad. Aunque Uringuitiro y San Isidro estén a una distancia, esta referencia de la troje, en su desplazamiento deja una huella que permite un reconocerse para ser una referencia real de lo p'urhépecha con su lengua, de los conocimientos, las tradiciones y la identidad asumida desde una pedagogía que se desplaza y, aunque lento, les parezca a los que sólo asumen su derecho de desvanecer y desvanecerse en su identidad pedagógica.

Luego de este proceso, en su reinicio, la escuela funcionó con un solo docente, luego se fue requiriendo otro, hasta lograr ser de organización completa. ¿Quién narra estos acontecimientos?

Nombre: Don Jesús Cortes (*JC SI*). Edad: nació en 1946 ó 1947.

Sexo: hombre. Estado civil: casado.

Pueblo de procedencia: UR Lenguas que habla: 1 P'urhepecha y 2 español.

Lugares donde estudió la Primaria: Uringuitiro un año, San Isidro hasta tercer grado y en Paracho completó cuarto, quinto y sexto en el Internado Indígena.

¹⁴¹ La ayuda y el apoyo entre nosotros

Actividades: La siembra de maíz y la madera, arriero y por un tiempo promotor indígena. Comunero por siempre ha sido Representante de Bienes Comunes, Jefe de Tenencia y Secretario del Representante de Bienes, comisionado para la fiesta por mencionar.

Curso recibido: capacitación para promotor cultural bilingüe tarasco. Trabajar como maestro en las comunidades.

Lugar de la plática y fecha: en un cuarto de su casa, en San Isidro Municipio de los Reyes Michoacán. Febrero-marzo 2009

Considero necesario mencionar que haber encontrado a un comunero de San Isidro que vivió la experiencia de promotor cultural bilingüe es importante en varios sentidos:

Primero: que aún después de un año de permanencia en la comunidad (1999-2000), no estaba enterado de que alguien originario hubiera vivido esta experiencia.

Segundo: como portador de memoria, permite rearmar un entorno pedagógico, donde atraviesan periodos con sus actores y políticas educativas como referentes comunes.

Tercero: el trayecto, que le permite elementos para estar consciente de varios aspectos que van de la cultura, la lengua y de la naturaleza a lo social implicado con lo político y organizativo.

Cuarto: el ir y venir le permitió la posibilidad de enriquecer su memoria sociohistórica de ser originario de Uringuitiro a fundador de San Isidro; haber sido uno que salió a cumplir su primaria en el ya mítico y referente de numerosas generaciones de egresados: el internado de Paracho, como se le conoce en la región, pues para el sistema es el Centro de Integración Social (CIS), al que luego volvió para capacitarse como promotor cultural bilingüe tarasco.

Quinto: de las ilegalidades que tiene desde entonces el sistema para mantener el poder, la vuelta a la comunidad a la que se ha dedicado desde entonces, pero que pocos oyen para el mantener el universo p'urhépecha natural y social.

Sexto: es valiosa su narración, porque la mayoría de los comentarios, los hacen quienes han permanecido en el sistema educativo (los viejos docentes) siendo su perspectiva más de “intermediarios”¹⁴² que gozan o tienen poder establecido a partir de redes de compromisos y bajo la premisa de la “identidad adaptada/adecuada”.

Este último concepto “adaptada/adecuada” lo abordo desde “la distinción ontológica entre sí-mismo y no-sí-mismo a través de la experiencia autoegocéntrica en el seno del entorno” (Giménez, 2005: 14), con implicaciones individuales en la colectividad p'urhépecha hacia la que se tiene una lealtad práctica, aunque se asuma “otro”. Tiene que ver con la práctica social, se asume como él (social-cultural) dominante y se asume dominante en su sociedad indígena, donde surge su autoegocéntrico referido del otro, sin dejar su “lealtad práctica”, por tanto no es primero ni es último¹⁴³ p'urhépecha, *mextizo* (*mexicano-mestizo*) docente, mexicano, lugareño, comunero, más otros, muchas más combinaciones que pueden ser.

Para tata Jesús, el conflicto de “identidad adaptada/adecuada” poco entra en su “lealtad práctica” cotidiana y permanente, con los que mantiene distancia, y una cercanía más con la naturaleza que le favorece su pertenencia social, cultural, política significativa y leal.

¹⁴² Véase *Educación e ideología: constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos, 1964-1982*, de María Eugenia Vargas (1994).

¹⁴³ Revisando a Morín, en el apartado de “El Yo continuo y el Yo (moi) discontinuo”. Plantea que “el individuo no es ni noción primera ni noción última, es una noción nudo gordiano de la trinidad humana. Lleva en sí, en su más alto grado, la paradoja de lo uno y lo múltiple. Su unidad produce una dualidad y anuda una multiplicidad. Lo uno comporta efectivamente en sí alteridad, escisiones, diversidad, negatividad, antagonismos. Como dijera Hegel: la identidad es la unión de la identidad y la no identidad”. (Morin, 2006: 105).

Son antecedentes de lo que plantea la educación propia, elementos valiosos como histórico, ahora como pedagógico, pero añaden otra faceta que corre en dirección hacia un proyecto que se experimenta con elementos propios. No digo que la versión de tata Jesús sea rectora, pero es referente, aún sin que los docentes impulsores del proyecto lo tomen en cuenta o expliciten esta valiosa experiencia, porque no la conocen, sólo han escuchado que “*alguien*” comunero fue “*maestro*”. Observé de ambos momentos, problemas en común y el hecho de trabajar los conceptos que mantengan una y otra sociedad al vivir historias, lenguas, conocimientos, tradiciones diferentes, un punto nodal para el proceso educativo y la conformación pedagógica indígena.

4.2.1 Memoria de un promotor cultural bilingüe

Aún ahora, en muchas comunidades se conserva la figura del *uandari* (el de la palabra), como ocurre en San Isidro, pero las nuevas generaciones están distanciadas de querer comprender la importancia de la naturaleza en su comunicación en los diferentes momentos de la vida, como en la boda, para agradecer las buenas cosechas, en un nacimiento, etcétera. Para que trascienda es necesario que los practicantes y escuchas actúen según palabras del *uandari*, lo que propicia se generen redes para su experiencia colectiva.

En educación se denomina enseñanza-aprendizaje, pedagógicamente, desde una “postura crítica proporciona dirección histórica, cultural, política y ética, para los involucrados en la educación que aún se atreven a tener esperanza”. (MacLaren citado en Bórquez, 2006: 105). Hasta la fecha, la práctica educativa y pedagógica ha sido contraria a la postura crítica; la imposición hace ver que se desvanece la identidad, más allí está, la acción misma la realza y la hace permanecer. El ejercicio de *uandari*, trabajado pedagógicamente por el docente, le acerca a la referencia, le restituye lo p’urhépecha.

Realizar esta práctica docente a partir de los conocimientos previos es incrementar

“lo que se refiere a la memoria y a la producción de relatos en los cuales se explicitan y se transmiten trayectos de vida, de trabajo o de transporte. Como la lengua viva se forma con una sedimentación de herencias (fonética, sintáctica, léxica o fraseológica) dispuestas en frágiles y provisionales figuras de equilibrio, la vida de una cultura y de una sociedad está hecha de un incesante vaivén entre realidades, representaciones y su memorización...” (De Certeau, 1995: 175)

En esta referencia, tata Jesús es un caso único de su generación, hace que lo real se manifieste, aporta historia en su trayectoria como fundante de la escolarización y base de nuevas generaciones que han fortalecido a la nueva comunidad y, tal vez, vislumbrando un proyecto escolar.

Un principio de la escolarización era alfabetizarse

JC SI 28JC “Entonces fue en el 57 (1957), cuando yo estaba a la edad de 10 años, tenía 10 años cuando me bajé aquí. Aquí seguí la escuela; entonces nada más había un maestro. El maestro al que conocí más fue el que nos apoyó, porque sí hubo otros, pero no me acuerdo. Uno se llamaba Juan Alejandro, de Quinceo; eran alfabetizantes, creo ese salió.

“Vino una vez, porque creo una nieta o sobrina, quién sabe, aquí se casó; aquí se casó esa mujer de Quinceo. Y entonces aquí ya les habló a muchos, y ese (otro) maestro de Tengüecho, Francisco Dolores Nicolás se llamaba o se llama, muy joven él, que según había estudiado en Paracho. Y ya también le dieron, o sea que consiguió (trabajo) como maestro alfabetizante; eran esos maestros más o menos como los del INEGI ahorita, el INEA o sea algo así.

“Y yo recuerdo que éramos 62 alumnos los que atendía ese maestro, tantos, 62 de primero de segundo y de tercero. Pero éramos 62 alumnos ó 64, no me acuerdo, más o menos. No... pero para controlar tanto. Yo ni tenía ganas de estudiar, pero mi papá: que vas a estudiar y vas a estudiar. Yo no quise decirle: no quiero estudiar”.

Para cumplir la primaria sólo había un lugar: el internado de Paracho

“Yo estaba conforme, en tercer año. Luego él (papá) le dijo: –¿Que ya no va a poder entrar él (Jesús)? (El maestro le respondió): –No, ya no, ya va a haber necesidad de llevarlo a Paracho, a ver si se queda. Y él fue, se movió mucho porque nosotros fuéramos allá, a Paracho. (Agregó el maestro): –Porque no quiero que mi trabajo sea en balde, que sigan adelante, a ver hasta dónde... hasta donde

puedan ayudarlos ustedes, pues. Y que le echen ganas. Y él consiguió, luchó mucho por que entráramos.

“Yo sin ganas. No, y fuimos por, cómo se llama, por Patamban, Tangancicuaro, a pie y en el 60 (1960) entré allí, en el internado de Paracho. Salí en el 62, terminé yo mi primaria. Y 60 y... ya no... ya no seguí a estudiar, porque allí el director nos dijo: –Hagan solicitudes, manden unos a Querétaro otros a... (PL) a La Huerta (en Morelia) –. Creo ya era para la secundaria a La Huerta. Porque entonces era para hombres. Ahora es... lo hicieron para mujeres.

“Y otro en... (PL) Acámbaro, Tacámbaro, no me acuerdo. Y nos dieron como cuatro (solicitudes y cuestionarios). No, pues los que los contestan, ya la hicieron, y si no, no son aceptados. No, pues a mí me dio gusto, ya trabajaba en la madera, iba, andaba de arriero. No, pues mejor aquí, me gustaba porque traía *lana* y luego con los animalitos, burritos, yo me conformo. Y luego comer birria, chivo, allá en el mercado de Zamora, pues traía dinero”.

Sorpresa: hoy es el examen

“No me gustaba, nada más por complacer a mi papá. Y en una ocasión, andábamos aquí con otro primo, primo segundo; con él habíamos terminado la primaria. Uno no se pudo quedar, porque habíamos ido tres y nomás quedemos dos. Y los dos ya nos hacíamos del cabal para ir a Tangancicuaro a llevar madera. Luego... (PL) allí, aquí en el camino, por estas horas (12 P.M.), por ahí nos encontraron casi llegando a San Isidro.

“Ya mi papá iba, ya iba el encargado del orden y los papás, pues. –¿Por qué tardaron tanto? –Ah, cabrón dije, pues qué pasaría aquí. Llevaban bolsas todos. –¿Pues qué pasó? ¿Ya los corrieron o qué? ...–No, pues todos desde temprano los esperábamos. –Quién va a estar temprano, pues apenas estamos viniendo. –Pues ya vamos a regresarnos. – ¿Por qué, qué (pasó)? –No, pues qué, que este día es para hacer el examen”.

Antropólogo busca personal para maestro

“Antes, unos 15 días antes, andaba un... antropólogo de nombre Ramón Hernández López, oaxaqueño. Supe que vino un maestro en *Pama*; yo supe, fui y le hablé. Que anda buscando personal para maestro que se quede en Paracho, en el internado, para maestros. – ¿A poco? –Sí, y a mí me dijo que vaya a llevar los papeles. Y que mañana todavía va estar en *Pama*, porque está esperando a todos los de aquí que vayan.

“También me fui y ya allí me presenté: –Soy de San Isidro y me informaron que... se necesita primaria en Paracho y que... para maestro, algo así. –Sí, van a ser como promotores y van a hacer prueba, van a hacer examen. Bueno, así que yo les mando decir. –Bueno. Pero andaba sin ganas y por eso me valió y no... ya ese día, esa tarde cuando nosotros bajamos a Tangancicuaro, había llegado la

razón, el oficio, para que fuéramos a hacer el examen. Allí nos llevaban los papeles, allí en la mano. –Vamos, era para las 9 (A.M.) la prueba y ustedes se tardaron. –Cómo íbamos a saber, pues. No, ya no vamos. –No, ya váyanse rápido. –Ya es tarde, a qué hora vamos a llegar. –No, no le hace”.

Disculpe la tardanza... vivimos lejos

“Eran como las 9 de la mañana (del día siguiente). Por eso nos fuimos y le salimos al camión allá por el puente de Noroto, cerca de Tangancícuaro, yendo a la Cañada. Ya llegamos como a las 3 de la tarde y las pruebas ya se las habían hecho. Y le hablamos: –Pues sabe maestro, disculpe nuestra tardanza, pues estamos retirados y no estábamos, o sea, desde anoche se recibió la noticia, pero no estábamos, andábamos en viaje, íbamos entrando cuando allí nos reunieron.

“Y venimos: ¿todavía hay chance de hacer la prueba? Y si no, pues ni modo. –Miren, todavía están llegando, espérense una media hora. Bueno, pues allí esperamos una hora, más o menos, mientras nos juntábamos unos 40 ó 50 todavía. –A ver, los muchachos que todavía faltan de hacer la prueba, preséntense. Y nos metimos a un salón. Y dicen: –Aquí contesten con cuidado, piensen, no es a la carrera. Se les va a dar una hora para que hagan la prueba”.

La vida de maestro a mí no...

“Y pues más del año que... no me acuerdo, creo que fue en el 60, 64 pues. Creo que ya había pasado un año de que había terminado la primaria. Y ya hicimos la prueba. No se me había hecho difícil, todavía era reciente, un año no se olvida... y quién sabe cómo fue... yo sentí que contesté... –Ojalá cabrón no salga, pues qué chingados... a mí la vida de maestro no... Ojalá que no salga.

“Nada más para darle gusto a mi papá... le gustaba mucho que siguiera los estudios. Y ya, nos formaron. –A ver, fórmense ya aquí; a ver, cuántos son, cuatro o cinco filas, no me acuerdo. (PL) (Éramos) 485 aspirantes para 80, 84 plazas. Ah, ya la hice... no voy a salir, no pues 400 van a ser cesados. –En tal día van a ver las calificaciones en Uruapan, en el portal Carrillo número 8, quién sabe qué... Allí va a estar la relación (y) para decirles los requisitos que van a presentar”.

Los resultados: ¡felicidades, quedaste!

“Ya nos vinimos y al día (pasados varios) siguiente otra vez llegamos. Ojalá y no esté yo, ojalá no. Ellos ya nos habían dejado (los papás), nomás andábamos con mi primo. –Vamos ver, pues... Aquí estoy yo (dijo el primo)... Bueno pues... felicidades que quedaste, ojalá que yo no esté. Seguí buscando... Jesús Cortez... Hijo de... (Aquí está)... pero ahora qué vamos a hacer; vamos a preguntar qué papeles...

“Nos pedían la cartilla... pues la cartilla no, no tengo la cartilla. Ya le hablamos, quién sabe si lo conoces el mentado profesor Alberto Medina Pérez, de Pichátaro. (Carraspea)... buen maestro y ya le dijimos: –Sabe que ni él ni yo tenemos cartilla, entonces no podemos... – ¿Cuántos años tienes? Él dice (el primo): apenas voy a completar los 18 años. –Y yo apenas entré a los 17; si acaso los 17 y 3, 4 meses. –A ver, de todos modos traigan los papeles que tengan. Bueno”.

Van a trabajar como maestros

“(Cuando volvimos) y llega (él). – ¿Así que no tiene cartilla? –No, no pudimos prestar el servicio; es más, todavía no somos de edad. (PB) –Aceptados, porque todavía no son de edad, (carcajadas) y van a ir a cursos; no crean que todavía, van ir a cursos a prepararse y van a trabajar como maestros, así les van a decir en las comunidades, pero en realidad van a ser promotores culturales bilingües tarascos. Y van a trabajar como maestros en las comunidades.

“(Dije) –bueno, ni modo, pues vamos a entrarle a ver qué. Ya nos regresamos, les avisamos a nuestros padres. A mí papá, harto gusto que le dio. –Híjole, ni mi coca y mis platos de birria (risa)”.

Tener que ser maestros en esta vida

“Ni modo que tener que ser maestros en esta vida. Y tuvimos tres meses de cursos allá en Paracho, otra vez allí en el internado. Luego ya nos llevaron que a las prácticas a Turícuaro, Comachuén y Arantepacua.

“Antes de eso ya habíamos ido que de visita a Turícuaro, a conocer ese pueblo; luego regresamos y volvimos a ir otra vez a esa escuela... hasta en el periódico salió: ‘un pueblo escondido allá en... pleno cerro de la Meseta P’urhépecha’, que no sabe hablar... nada el castellano, donde todavía andan pintados, no han dejado de usar las plumas.

“Los periódicos... por allí andaban: extra, extra... un pueblo que se llama Turícuaro... pues para hacer dinero pues. Y así, allí estuvimos creo que 15 días, no me acuerdo, eso ya tiene 40 años creo. Ya nos hicieron trabajar con los alumnos. –Nosotros, los dichos supervisores, los vamos a calificar al final, a ver si la hacen o no, porque llegando van a hacer pruebas otra vez. Bueno, pues sí, ya nos juntamos en Arantepacua, los de Comachuén, los de Turícuaro, para hacer una fiesta en Arantepacua, donde hicimos una fiesta, o sea, una hora social, agradecidos nosotros con la gente”.

Se presentan los nuevos maestros

“Que los nuevos maestros, que la comunidad... y quién sabe qué más... no que Arantepacua y qué más... Tenía allí compañeros en Arantepacua, pero no lo

hicieron ellos, no lo hicieron, y ya como a las once y media de la noche terminó el programa. Y ya nos regresamos a Paracho, allí nos quedamos.

“Dice el mentado maestro oaxaqueño: –Pues van a presentarse en tal lado, sólo les damos una semana de chance y regrésense tal día porque ya no van a hacer pruebas; eso es lo que ya analizamos, ya estuvimos en todos los pueblos, vimos cuántos promotores se necesitan para cubrir todos los pueblos; ya no van a hacer examen. Es más, ya citamos a las autoridades para que vengan por ustedes. Vayan a descansar una semana y tal día se presentan para que vayan a la escuela a trabajar. – ¿Dónde me irá tocar a mí? Ojalá que hicieran las pruebas para no pasar, para ya no contestar nada”.

Tres promotores por cada comunidad

“Pues andaba con esa mentalidad. Pues sí, fuimos ya luego y empezaron a distribuir allí: fulano, zutano, mengano... Autoridades, vénganse, éstos son sus maestros. Sálganse y platiquen por dónde se va y por dónde queda, para que se pongan de acuerdo. Nos citaban en orden alfabético de a dos, de a tres; eran máximo tres maestros, tres promotores por cada comunidad o cuatro, no me acuerdo.

“Pónganse de acuerdo, porque hay comunidades pues que no saben, donde no se conocen. El caso de por aquí, cuando pensé conocer este pueblo de indios, los de Zicuicho: cómo eres gacho, allí indios. Gracias, hombre; bendito que ustedes no sean indios, ustedes son gente de razón, disque razonan y que hablan perfectamente el castellano, no que nosotros, todavía pintados. Y no se conocía aquí de plano San Isidro ni Uringuitiro, no pues nada”.

La narración de tata Jesús muestra que todavía ahora para cursar estudios superiores, los alumnos tienen que trasladarse a las ciudades o cabeceras que cuentan con educación superior. A los internados de la región y/o a los albergues escolares todavía, ubicados en varias comunidades de las zonas escolares, sobre todo, para cursar la secundaria. Cabe advertir que estos espacios el Estado mexicano los está limitando.

En el curso de implementar la educación por medio de la escuela pública, en San Isidro, igual que en la comunidad vecina, varios docentes han implementado estrategias pedagógico-educativas para mejorar o, en el sentido de la castellanización (apropiada), integrar lingüísticamente, amalgamar culturas,

historias, desdibujar fronteras en vía de correspondencia no comprendida, ya acicateada por la necesidad de reconocimiento y de aceptación.

Como si estuviera en desuso la práctica ancestral de las actividades que permitían un desarrollo más propio y no brutal de explotación de los recursos, del trabajo y su disfrute social. Por tanto, en términos pedagógicos de las prácticas sociales tal como lo es por medio de la narración (memoria e historia), lo que tiene que compartir-enseñar-aprender el docente: “las creencias que tenemos, la historia que contamos, las cosas que sabemos, el idioma que hablamos, nuestras fiestas y las maneras de organizarnos” (Monroe, Arenas, 2003: 86).

Opción que sin embargo, es casi permanente negada y la práctica educativa se reduce a la sola lectoescritura en español y con elementos enajenantes de la otra cultura mayoritaria. A su vez, la comunidad y la escuela con su origen, centrado en la defensa del territorio y los recursos naturales con elementos de su cultura, de sus tradiciones y lenguas, al revalorarlas se fortalece y enriquecen a partir de procesos educativos cercanos a su contexto.

4.3 Reforma educativa y la escuela indígena en abandono

Por otro lado, la marginación y pobreza son evidentes en las comunidades, como lo apunté antes; se hacen notar en al menos algunas formas de sobrevivir. Más, no en la permanencia de la cultura y la lengua, y sobre todo la autoadscripción identitaria, que cuenta todavía con riqueza y fortaleza, lo cual influye en lo educativo para su práctica entre los docentes, aunque sólo sea en algunas escuelas, para lograr una mejor educación a partir del contexto.

Así como, la comunidad de Pamatácuaro, que cuenta con el mayor número de habitantes (2,638, según el INEGI, 2004) –sus pobladores calculan un porcentaje más alto–, y como referencia allí se ubica la zona de Supervisión

Escolar, está fortalecida en sus manifestaciones culturales cotidianas y por su bilingüismo en la comunidad, aunque muy poco en las escuelas; sin embargo, es muy notoria la presencia y avance del español, que va desplazando al p'urhépecha, sobre todo en las nuevas generaciones. Cercana a Pamatacuaro se ubica Zicuicho, que también conserva sus tradiciones y cultura, pero no lengua p'urhépecha, tanto, que hoy se considera sólo hablante de español.

Más aún, hacía el noreste de Pamatacuaro lo que todavía considera su territorio, donde se cuenta ya con camino asfaltado, se localizan las comunidades en que la presencia de la lengua y parte de los conocimientos y manifestaciones culturales tienen presencia al interior de las escuelas, entre ellas San Isidro, la cual, por cierto, según información de los docentes, en el año 1976 logra ser de organización completa, y en 1998 la escuela de Uringuitiro también consigue serlo, por el aumento de la población escolar que atiende.

Las fechas quedan marcadas en cada escuela por su incursión como primarias con todos los grados, hecho que genera el aumento de las necesidades y, por consiguiente, sus requerimientos son mayores. Son también receptoras de las políticas educativas que afectan su realidad escolar y comunitaria.

Durante la década de los 70 se logra el objetivo de escolarizar las zonas indígenas. La propuesta educativa se ha trabajado sin tomar en cuenta los elementos del contexto, mucho menos la lengua y cultura de los alumnos, lo que se refleja también en la formación de los docentes p'urhépechas.

Con sus reformas de los años 80, el Estado mexicano se enfocó en disminuir los índices de reprobación aplicando elementos teóricos de la industrialización de los contenidos escolares, sin que tomara en cuenta las bases del aprendizaje constructivo y significativo. El resultado para los alumnos y alumnas indígenas ha sido un grave problema, puesto que las mediciones que han realizado organismos internacionales y nacionales los ubican en los últimos lugares tanto en lectura como en matemáticas.

En tanto, a partir de la década de los 90 se renuevan y/o reforman los planes y programas en el marco de la modernización educativa, lo que propicia trabajar con elementos teórico-pedagógicos hacia la búsqueda de opciones para lograr los propósitos de la educación, que es la participación de las lenguas indígenas y sus culturas para propiciar la significación de estos elementos dentro del proceso de aprendizaje.

Esta última reforma la retoman los docentes de la escuela primaria “Miguel Hidalgo” para iniciar una serie de experiencias, como incluirse en la estructura administrativa en la zona escolar 505, de Educación Indígena, ubicada en la comunidad de Pamatácuaro, pues anteriormente las zonas escolares daban atención a las escuelas de preescolar, inicial y primaria, pero a partir de 2004 inicia una reorganización, producto de la necesidad y apuntalada con movilizaciones encabezadas por el sector noveno de educación indígena, se supone, para una mayor y mejor atención a las escuelas, en este caso las primarias.

Durante el periodo escolar 2008-2009 las escuelas primarias que tienen por sede esta zona son nueve de organización completa y cinco de organización incompleta, ubicadas en 12 poblados de esta microrregión.

Entre los cambios que sufrió la primaria “Miguel Hidalgo” está que durante el ciclo 1989-1990 iniciaron un proceso de trabajo colegiado que implicaba el trabajo docente y administrativo; este ejercicio de búsqueda duró cerca de cuatro ciclos escolares. ¿Quién narra la experiencia educativa?

Nombre: Profesor y comunero Placido Alonso Méndez (*PAM SI*)
Edad: Sexo: hombre Estado civil: casado
Institución donde labora: Esc. Primaria Indígena Intercultural Bilingüe “Miguel Hidalgo”
Ubicación: San Isidro Mpio. De los Reyes, Michoacán
Formación (profesional): Licenciatura de Educación Primaria Indígena UPN
Función en la escuela: Director de la escuela Primaria
Pueblo de procedencia: SI Lenguas que habla: 1 P’urhépecha y 2 español
Lugar y fecha de entrevista: salón de la escuela primaria por la tarde: 03-2009

Al respecto, el Profesor Plácido comenta:

PAM SI 38M ...al llegar a la escuela, pues la realidad es otra; entonces yo, al trabajar aquí (en la primaria "Miguel Hidalgo") con... un grupo de sexto, llegar a..., un tanto difícil. ¿Ahora cómo le hago? Cómo... de ahí me nace la idea. Bueno, y por qué pues... ¿Por qué mi escuela está abandonada? ¿Por qué los maestros no trabajan? Entonces eso fue ya... más bien como coraje, de empezar a echarle ganas; entonces, llega el maestro Joel, llega Gerardo después, armamos el equipo; en lo posterior llega Valente y nos da más ánimos de trabajar y echarle ganas.

Esta acción repercutió en el aumento de la matrícula, de menos de 240 pasó a más de 300 alumnos, propiciado por un rezago educativo y un abandono del centro escolar por cerca de trece años. Eso generó una sobrepoblación en el primer grado, por lo que se crearon 4 grupos de primero con más de 30 alumnos cada uno; mientras que de 2° a 6° grado eran pocos. Sucedió en los periodos cuando los tres profesores Joel, Gerardo y Plácido de la misma comunidad estuvieron al mando de la escuela.

En 1989, y durante seis años, se dio el proceso de ajuste, y es hasta 1995 cuando egresa el primer grupo de 6° grado, de 37 alumnos; desde entonces hasta la fecha quedó la estructura de grupos por grado: 3 de primero, 3 de segundo, 3 de tercero, 3 de cuarto, 2 de quinto y 2 de sexto.

Desde esos años (1995 a 1998) ha atendido a más de 350 alumnos por periodo escolar; sin embargo, con las políticas de planificación familiar y el uso de los métodos anticonceptivos entre la población, para el ciclo escolar 2009 disminuyó el número de egresados, pues sólo fueron en total 214, una disminución drástica.

Durante el ciclo 95-96, uno de los logros importantes fue la regularización de los grupos, además de un notable empeño de los maestros en el trabajo, pero seguía, subsistía un bajo aprovechamiento que se reflejaba en los porcentajes que pide la Secretaría de Educación, aun cuando en ese entonces ya se evitaba la reprobación, porque los niños y niñas, si bien respondían en su momento, no lo

hacían en los exámenes, ya fuera para concurso o en la medición de conocimientos, donde salían mal y quedaban con muy bajo puntaje.

Se advertía que cumplir con los tiempos de trabajo y efectuar una enseñanza era un gran avance, pero faltaba algo: en esta parte del proceso de experimentación ya el equipo de maestros de la comunidad advertía que no se estaba haciendo lo suficiente en el área del aprovechamiento escolar, desarrollo de habilidades como en la expresión oral, la escritura, la lectura y la reflexión sobre la lengua, que influían en las otras asignaturas, lo que todavía se ejercía con el uso más intensivo del español, mientras la lengua p'urhépecha solo como puente.

Puesto que la gran necesidad era pedagógica y política, lo que les permitiría comprender mejor y a resolver esas insuficiencias. Ellos lo notaron como la necesidad de enseñar a leer y escribir en lengua p'urhépecha; todavía más, la pregunta que se formularon fue: ¿Por qué su escuela era considerada de castigo para los profesores incumplidos de otras escuelas? ¿Por qué enseñar en español si la lengua de los alumnos es otra? ¿Cuáles son entonces las posibilidades de mejorar la práctica docente, cómo profesor p'urhépecha, de estar en la comunidad y de actuar con los niños y niñas? Una práctica docente, cuyos resultados entonces la vivían los alumnos con el ausentismo, la deserción y con altos niveles de reprobación.

Por estas razones es que cobra relevancia la puesta en práctica de un proyecto donde surgen respuestas de tipo didáctico, surgen más dudas pedagógicas y políticas, a la par que se tienen respuestas (de colegas, de la administración) acerca de esa inercia y del poder, donde la reacción es siempre amedrentar por el silencio cómplice, por el descalificativo fácil, sin propuestas alternativas de prácticas educativas, ya no digamos de más experiencia pedagógica.

4.4 “Aprender nosotros con los alumnos” pedagogía y política

Entonces resulta la necesidad de mencionar las posibilidades de la escuela primaria indígena “Miguel Hidalgo” de San Isidro, al constituirse para retomar la perspectiva de la educación indígena intercultural bilingüe que plantea el sistema educativo. Y lo que parece, en el intento de aproximarme, cómo es que los docentes originarios de San Isidro entablan un “favor” educativo al “subsistema” de educación indígena, como experiencia pedagógica única, pero vista como una querrela “perdida” en la óptica de los demás docentes indígenas, no así por las familias de la comunidad, aunque también con sus excepciones.

Lo anterior lleva a una pregunta generalizada ¿cómo apostarle a la escuela p’urhépecha en el territorio (comunidad) purhépecha? Puesto que ya está la escuela y eso no basta, es necesaria la experiencia pedagógica que busque su propia perspectiva, no sólo la admitida y renuncie a su sola función determinada. Allí está el lance educativo de los colegas docentes de la escuela primaria indígena. *PAM SI 39M* ...nos pusimos un reto: aprender nosotros con los alumnos, no al revés; más bien nosotros fuimos aprendiendo con los alumnos, mucha gente (docentes) dice: no, pues es que nosotros necesitamos capacitarnos, pero quién nos va a capacitar...

Surge la emergencia de aspirar a las posibilidades educativas con una escuela que dialogue en correspondencia social, educativa y pedagógica, en la que el territorio (comunidad) tenga vínculos entre aspiraciones y pertenencias situadas aún en sistemas sociales y educativos establecidos e intervenidos. Por consiguiente, a través de los hechos de esta escuela indígena, se cuestiona la orientación homogeneizadora de las instituciones educativas y se permite al mismo tiempo, la búsqueda de los deslizamientos de sentido (Decisión y acciones atinadas las situaciones de la vida escolar, con previos argumentos y razones). Por medio de un proyecto que favorece el uso metodológico pedagógico de ambas lenguas y culturas a partir de implementarlas en los contenidos de los seis grados

de la educación primaria, lo que lleva a increpar, a examinar la homogenización escolar proporcionando el sentido deslizado en su permanente experiencia.

Por tanto, presento los rasgos generales del proyecto educativo de la escuela, considero pertinente no limitarme sólo a los principios y objetivos que se contemplan en el proyecto San Isidro,¹⁴⁴ sino que al hacerlo, el propósito es también mostrar las intenciones y los principios ideológicos, pedagógicos y lingüísticos que las sustentan, a partir de algunos ejemplos recogidos en la práctica escolar. Cabe hacer mención que el integracionismo a ultranza ha hecho también cambios y/o reformas en sus métodos para conseguirlo.

Sin embargo, de igual manera existe una emergencia de posturas más cercanas al pluralismo cultural y pedagógico, conflictos mismos al interior de la educación indígena. Éste se puede denominar como el reencuentro y la revalorización o, como lo citan algunos, “la *reconstrucción étnica*”, sí esta reconstrucción cuestiona, más, el reencuentro “deconstructivo” cuestiona sobre y en la práctica, lo que es un avance importante en términos de política indígena y educativa.

Aunque es necesario admitir que tales propuestas son escasas, los movimientos indígenas discuten el tema del Estado mexicano a partir de incluirlo en la agenda nacional, y por el cual irrumpen proyectos de diferente perspectiva y, sobre todo, plantean aspectos generales del uso de las lenguas y culturas indígenas, a la par del desarrollo y mejoras de vida.

Con estos antecedentes, considero, se plantea la educación intercultural bilingüe enfocada sólo al ámbito indígena, luego de la experiencia bicultural bilingüe se replantea para toda la sociedad. Apropiados o no por el uso en la

¹⁴⁴ El proceso del proyecto ha llevado al desarrollo de varios documentos, entre ellos el “Proyecto San Isidro-Uringuitiro” (POSIU), que se refiere a la coordinación que se estableció entre las dos escuelas de ambas comunidades, y también otros documentos, tales como la “Lectoescritura de la lengua p’urhépecha en el ámbito escolar” (LELPASI), la “Incomprensión de la lectura en español” (ILE) y el “Modelo de trabajo por grados” (MOTOG), elaborados en reuniones colegiadas donde los maestros han recogido sus experiencias e ideas, y otras iniciadas por el que fue director del centro hasta 2008, Gerardo Alonso.

educación indígena, en Michoacán, específicamente en el área p'urhépecha, tales nociones manifiestan los trazos históricos planteados como la gran incorporación/integración/fusión, mas también son rearmados y de nuevo reapropiados para un uso, pero desde la mirada indígena; desde donde los planteamientos étnicos aparecen en los movimientos indígenas (Dietz, 1999: 31,32), en específico la demanda educativa, donde se tomen en cuenta los elementos que trascienden las culturas (conocimientos, economía, sociedad, tradiciones, uso de recursos, etcétera), las actividades de los pueblos en el ámbito educativo y pedagógico.

Estas acciones de protesta y contestatarias permiten el acceso por el trabajo, y no como dádiva a los proyectos educativos y de reactivación cultural, un *plus* al hacer de la política indígena una acción que sucede conforme se gana espacio en la interlocución sorteando las tentaciones de las islas de poder, y sí por un reconocer el trabajo propositivo de un pueblo junto con el sistema educativo nacional o decirlo, con sus agentes genéricos encargados de definir objetivos y normas de contenido y currículum, una manera coherente de trabajo con un Estado que se reconoce plural, y sólo los pueblos originarios reivindican el hacer y mantener su identidad, con el seguir de la gente apoyada en sus recursos que brinda la histórica territorialidad; territorio que “pierde” sentido, en el contexto actual donde se desarrollan los procesos de tensión material y cultural a nivel mundial, hecho que marca una serie de necesidades a las ciencias sociales para comprender estas complejas relaciones que se establecen en todos los contextos.

En términos planteados por Medina, se requiere “partir de la teoría social y sus vínculos con la epistemología en el campo educativo y pedagógico...” (2005: 29), recorrer la investigación para instalarnos en una perspectiva que acerque elementos de la realidad global, y desde los contextos locales hacer emerger sus prácticas que permitan afianzar posibles respuestas a las interrogantes, y ésta es por medio de la narración. Por lo que estudiar procesos relacionados con las culturas, las lenguas y las identidades, así de los conceptos interrelacionados con la educación indígena intercultural, hoy por hoy, es plantear dudas a las prácticas

pedagógicas concretas, y por las experiencias del contexto p'urhépecha explicar la interconexión con este controvertido marco global-local.

Lo ya descrito tiene una influencia mayor o menor, sobre todo si en la definición del tipo de educación necesaria juegan un papel activo los actores indígenas, un asunto local tejido con lo regional, de allí es cómo surge su valoración. ¿Hasta dónde y cómo participan los diferentes sujetos en la práctica educativa al interior de la comunidad?

Esta experiencia escolar argumenta la labor educativa y su transformación,¹⁴⁵ precedida por más de una década de trabajo y reflexión por un colectivo que estableció principios y valores para regir la enseñanza-aprendizaje a partir de la realidad del contexto escolar y comunitario.

¿Cómo es que se logró y persiste esta experiencia pedagógica política? Se puede pensar como una decisión, primeramente, de carácter pedagógico: dejar de ser la escuela con los porcentajes de aprovechamiento más bajos.

En segundo lugar, la observación junto con la decisión de utilizar la lengua p'urhépecha y algunos conocimientos de la comunidad con la que llegan los niños y las niñas.

Un tercer aspecto es el reto de “aprender nosotros con los alumnos”, lo que le proporciona sentido pedagógico y político, retoma el sentido contribuyente de la educación social a partir de lo pedagógico intercultural. Y es que “...los hechos se alzan ante la ciencia del docente cuando los alumnos toman la palabra” (De Certeau, 1995:74).

Unas y otras decisiones fueron implicando mayores trabajos, necesidad de más discusión y consenso pedagógico, hechos que significaron, más allá de la

¹⁴⁵ Existe una diferencia con respecto a otras, donde la elaboración e implementación de propuestas educativas obedece a demandas o requisitos administrativos y pocos nacen de una decisión personal y colectiva.

escuela y la decisión de los docentes, la negociación de las políticas del sistema educativo y la apropiación gradual de la escuela desde la comunidad como p'urhépecha.

Y una verdad que expresa la necesidad de una formación que apunte hacia estas características, tal como se pregunta el docente Plácido: "...necesitamos capacitarnos, pero quién nos va a capacitar". Hasta el momento, tanto para los docentes como los alumnos, se inculca en sus familias la inclinación por la vía "civilizatoria"; el asunto gira en torno a la integración, que ahora plantea reivindicar sujetos con iguales derechos y la aceptación de identidades plurales, culturales y lingüísticas. Mas con su acción han generado un proceso que se vincula con la demanda p'urhépecha de participación en lo educativo frente a las decisiones verticales que imperan en el sistema educativo, un proceso que en estos momentos es realidad y, sin embargo, requiere de más trabajo y sustento para su consolidación.

La continuidad de estas reflexiones, puestas en práctica a partir del proyecto innovador, y producto de su práctica, lo enuncia la maestra Gisela: "Su intelecto se desarrolla un poco más y se amplía su conocimiento y puede intervenir en una sociedad. Entre más sepa de culturas y lenguas un niño, es mucho mejor" (Platica, 2006).

Estas palabras significan, en el proceso de aprender de los alumnos, una manera diferente de la actividad educativa, acciones que son resultado de una decisión y de frente a un complejo proceso histórico, remar a contracorriente, sortear inercias y dogmas que reducen al silencio a la realidad educativa indígena, permeado el sistema actual por un discurso de discriminación y silenciosamente ejecutado en los hechos cotidianos, como hacía mención el anterior director Gerardo y uno de los artífices del proyecto:

"...la mentalidad de los profesores (p'urhépechas) es que ven las actividades de educación indígena como ajenas a su trabajo docente, pues dicen que los pueblos que no saben español no van a salir adelante, pero

en realidad la situación lingüística poco tiene que ver con la situación económica". (Platica, 2000)

Ante esto, considero que los términos diversidad e interculturalidad son más utilizados para justificar discriminaciones y simulaciones. Sin embargo, la discusión al respecto se ha postergado en aras de un pluralismo y reconocimiento; hasta hoy, la política educativa admite discutir, aunque sea gradualmente y de manera propositiva con los pueblos indígenas.

Pero si algo resulta factible y posible es que las políticas educativas locales que se generan propician redefiniciones con respecto a las nacionales. Considerando que como proyecto innovador pasan un duro proceso de presiones y tensiones, al menos eso los marca en su meta y emergencia, ya que se generan, como dice Gasché, desde abajo (2008), por los mismos docentes de la comunidad.

4.5 Pedagogía como recurso estratégico: líneas de acción

En realidad es una acción educativa y pedagógica que contiene principios y acciones no sólo enunciados, sino, para la práctica escolar. De manera que las escuelas de San Isidro y San Martín Uringuitiro comparten el ombligo del origen, así como el proyecto: una inicia, la otra le sigue. Las escuelas se definen cada vez más como plurales y diversas y optan por una educación intercultural bilingüe en la cotidianidad, guiada por algunos valores identificables y que puntualizo en las siguientes líneas:

- Participación, respeto a otros individuos como cultura y grupo social.
- Las lenguas, la cultura, el respeto a la naturaleza que permiten ser solidarios, entendida ésta como pertenencia a la comunidad cultural local y global.
- La dignidad de mostrar el aprendizaje por el uso del lenguaje hablado y escrito (p'urhépecha y español), comprender y practicar la

- alfabetización sin ambivalencia, con otro enfoque, para una comunicación efectiva en distintas situaciones escolares y sociales.
- Frente a lo competitivo, guiados por el ejemplo de cooperación entre las familias de la comunidad, intentan potenciar este valor, sin hacer menos el desarrollo de las habilidades individuales y facilitar elementos para que los alumnos se superen a sí mismos.
 - El proyecto es una lucha, éste se tiene que fortalecer desde el interior y al exterior para hacer frente a la pasividad, al desdén y a la irritación que provoca.
 - El proyecto es retomar un complejo proceso histórico educativo, donde la interlocución política con los mandos administrativos de la educación y la posibilidad de configurar el apoyo a esta actividad, es un acto de negociación constante.

Los docentes de San Isidro han desarrollado recursos estratégicos¹⁴⁶ que les han posibilitado activar y hacer progresar el proyecto al interior de la escuela por medio de objetivos que se relacionan con las definiciones citadas.

Lo anterior es muestra de que la escuela se plantea objetivos que se relacionan con los valores citados; como en los ejemplos siguientes:

- Favorecer las actividades grupales para incidir en la cooperación, exposición y argumentación de ideas.
- Realizar con periodicidad reuniones donde se traten problemas de funcionamiento (educativo-didáctico) de los grupos escolares.
- Posibilitar más el funcionamiento del consejo técnico escolar.
- Reuniones bimestrales de intercambio con personal del otro centro escolar (Uringuitiro).

¹⁴⁶ Hago mención de algunos de sus recursos: incentivar las actividades grupales que incidan en la cooperación, exposición y argumentación de ideas. Reuniones donde se traten problemas de funcionamiento del grupo. Viabilizar más el funcionamiento del consejo técnico escolar, calendarizar el tiempo extraclase del programa compensatorio para tres grandes acciones: planeación de las clases, intercambio de ideas para planeación y la labor del rezago educativo. Viabilizar el intercambio personal entre los alumnos de diferentes ciclos.

- Calendarizar el tiempo extraclase del programa compensatorio¹⁴⁷ para tres grandes acciones: planeación de las clases, intercambio de ideas para planeación y la labor del rezago educativo.
- Viabilizar el intercambio personal entre los alumnos de diferentes ciclos.

Como algo concreto de estos objetivos se tiene un calendario de actividades que marca el tiempo para el programa compensatorio, el compromiso de los docentes para con la institución, además de los intercambios acordados con la otra escuela y una propuesta de trabajo por grados en lengua p'urhépecha (L1).

4.6 Experiencia educativa para comprender lo intercultural

Asimismo, los profesores del centro escolar también deciden por el uso del p'urhépecha como lengua vehicular y de aprendizaje, con el objetivo de que los alumnos, al finalizar su primaria, tengan competencia oral y escrita en primera lengua y en español. Para su práctica se comienza con un proceso de inmersión en lengua p'urhépecha que ocupa la etapa del primer ciclo, introduciendo el español durante el segundo ciclo, y en el transcurso del tercero se aplican ambas para su consolidación.

En esta área de las lenguas se puntualizan los objetivos, que son comunes tanto al p'urhépecha como al español. Por ello, el proyecto, como innovación, enfrenta esta realidad de trabajar con una lengua estigmatizada (el p'urhépecha) por propios y ajenos en el ámbito educativo, además de problemas como no contar con un alfabeto regional “normalizado” y material educativo en p'urhépecha lo suficientemente probado y validado. Por lo que sí disminuye su ejercicio, en vez

¹⁴⁷ Según cita un informe en 2003, que en atención a nuestros indígenas se han delineado los siguientes programas compensatorios para educación básica: Programa para el Fortalecimiento de las Escuelas de Educación Intercultural Bilingüe, Programa para la Formación y Desarrollo Profesional de Docentes y Directivos de Educación Intercultural Bilingüe, Programa para el Fortalecimiento de la Educación Intercultural Bilingüe, Programa para el Desarrollo de Innovaciones en Materia de Educación Intercultural Bilingüe, Programa de Equidad de Género en Servicios de Educación Destinada a Poblaciones Indígenas, y el Programa de Atención Intercultural a Niños y Jóvenes Indígenas que asisten a Escuelas Regulares (urbanas y rurales). SEP-SEIC, IESALC-UNESCO (2003).

de reforzar la labor para la L1, realmente el proyecto sería un discurso de buenos propósitos.

Es evidente que ninguna lengua por sí sola puede resolver los aspectos de atraso, sino que debe sustentarse en otras maneras y formas de una política cultural, social y económica, entre otras. Y lo que ahora ocupa es el aspecto de aprendizaje escolar de la población infantil altamente monolingüe en la lengua p'urhépecha con un considerable grado del español auditivo, y que está en vías de desarrollarla como aprendizaje comunicativo.

En este aspecto, los profesores comprenden que la educación es inclusiva, no tiene significado ningún tipo de discriminación por razón de sexo, edad, religión, etcétera. Lo que no aparece explícito en el proyecto, esto nos da una idea del alejamiento y “olvido” del tema, aunque lo intuyan. Igual puede ocurrir con las docentes indígenas, quienes ven obstaculizado su desempeño laboral y negadas en los espacios de decisiones, lo que demuestra que aún son excluidas. Aunque, estén en igualdad de condiciones hombres y mujeres en cuanto a conocimientos y experiencia, la mayor parte de las instancias de poder y decisión la detentan los profesores, tanto en lo administrativo como sindical y de participación política, siendo las maestras sólo el apoyo que requieren todos estos asuntos. Por ello, cabe preguntar:

¿Cómo se refleja la vida laboral y sindical de las profesoras en el aula para con las alumnas? ¿Qué sucede con ellas al ser madres y maestras, comuneras e indígenas, p'urhépechas y mestizas?

Estas preguntas pueden dar un aporte de género e interculturalidad en el aula. Por ahora sólo se aborda el aspecto coeducativo y las mejorías que los docentes refieren, y cito lo que ellos expresan en un documento.

“Revisando las estadísticas del pasado periodo escolar (1999-2000), nos dimos cuenta que el nivel de reprobación máximo es de un 15% y que en comparación con otros ciclos escolares, se ha ido disminuyendo gradualmente, debido a que desde 1995 hemos

implementado un proceso de enseñanza-aprendizaje diferente en la mayoría de los grupos escolares, favoreciendo con esto el mejoramiento del aprovechamiento escolar anual. Si embargo, consideramos que aún se debe mejorar el índice de reprobación escolar y para ello va a ser necesario impulsar y sistematizar ese proceso de enseñanza-aprendizaje diferente que se basa en la alfabetización escolar en lengua indígena". (LELPA SI-UR, 2000).

La maestra Gisela, que brindaba atención a un grupo de quinto grado, no es ajena a esta situación, y no puede soslayar el contexto escolar en que se desempeñaba, que la institución cuenta con un proyecto "innovador" del que se habla, y cuya disposición a cambiar la tradición en la enseñanza-aprendizaje es evidente, ya que aplica el programa reformado de la SEP en ambas lenguas.

Entonces, el proyecto educativo interno expresa una "innovación o escuela nueva", como un proyecto renovador que se opone a la educación tradicional. Ahora se hace necesario preguntar: ¿Quién está dispuesto a aplicarlo? Y, ¿qué formalizan los docentes en su práctica cotidiana?

Es evidente que conlleva a una ideología educativa y política, surge de las aulas que históricamente han sido foro y espacio de culturas y lenguas, según quien se encuentre a cargo, facilita u obstaculiza la formación de las identidades, misma que impele hacia la ambivalencia identitaria, tomando la referencia que propone Gasché (2008).

Siendo la educación que propone y practica la escuela de SI, poco apta para el *mono* (monolingüe, monocultural), se hace necesario comprender lo intercultural para evitar lo que afirma J. CL. Forquin (1991: 13-30) a propósito de la pedagogía: (...) rompe el etnocentrismo explícito o implícito subyacente históricamente a las políticas educativas asimilacionistas, así como en las de discriminación-exclusión.

El trabajo también formador de la experiencia pedagógica hacia los docentes es que no es suficiente sólo aplicar el proyecto innovador, sino, ya creado, fortalecer y comprender el propósito pedagógico intercultural y político que lo guía.

Y entablar una reflexión que por el hecho de ser humanos con personalidades, procedencia, relaciones familiares, cultura, lenguas diferentes, se puede ya hablar de relaciones interculturales, no caer en la confusión que se establece entre 'interculturalidad' y 'diversidad'. Las diferencias entre una y otra – lo intercultural es política– parten de la necesidad de visibilizarse, de ser tomado en cuenta, de construir colectivamente esta sociedad haciendo del recurso inclusión y restitución de las herramienta. De lo diverso son nuestros orígenes y las relaciones que se crean y mantienen, es fundamental no olvidarlos.

Al respecto, las niñas son las que más rezago y deserción presentan durante su educación primaria, lo que significa y demanda mayor atención hacia ellas. Y es cierto que son la mayoría como población escolar, lo que en términos cuantitativos se refleja en mayor deserción escolar y en el hecho de que son también las más beneficiadas con el uso de la lengua materna, pues presentan menos movilidad que los niños, lo que significa, por otra parte, estar en desventaja con el aprendizaje del español. Enseguida muestro algunos datos en población escolar por géneros. Total de alumnos: 342; niñas: 175; niños: 167.¹⁴⁸

Las niñas –como dije– son mayoría, pero participan menos durante las clases; su intervención es menos notoria que la de los niños.¹⁴⁹ Son algunos argumentos que me permiten perfilar ciertas ideas que enriquecen la coeducación al respecto:

– Que todos y todas tienen que saber y hacer de todo, desterrando la idea de que alguna actividad es sólo para las niñas o los niños. De hecho, las mujeres adultas –y desde niñas– participan en todas las actividades productivas y donde se les restringe es en la movilidad.

¹⁴⁸Datos del ciclo 1999/2000 de la Escuela Primaria Bilingüe "Miguel Hidalgo de San Isidro.

¹⁴⁹ Fueron varios grupos los observados y uno en específico, el 4º grado, estuvo conformado por 4 alumnos de nuevo ingreso y 2 repetidores hombres. Las mujeres son 14 de nuevo ingreso, ninguna repetidora, quienes hacen en su conjunto un total de 20; sus edades van de los 9 años, la mayoría, hasta los 13 años.

– El respeto, la igualdad de trato de manera recíproca entre hombres y mujeres, con exigencia de los derechos y deberes en todos los contextos.

Algo importante que históricamente se ha tomado como motivo de exclusión y marginación y que en cambio es un principal, es la referencia a la lengua; se menciona en este proyecto que el propósito fundamental es la erradicación de todos los aspectos desfavorables con que se tiene señalada a la lengua p'urhe, desde que no existe un alfabeto unificado, hasta los tajantes de que de nada sirve aprender a escribir esta lengua y, por lo tanto, tampoco hablarla (LELPAE, 2000).

Y surge la pregunta: ¿y cómo practicar el respeto a las culturas también desde lo pedagógico, si lo necesario es la interpelación para lograr consensos y acciones colectivas? Dicha pregunta significa asumir los riesgos pedagógicos de estos inicios, tanto en los docentes como en los demás actores, que lo bien intencionado requiere de conocimiento y sagacidad; de lo contrario, se puede diluir en una buena experiencia que pudo trascender.

Hablar de una educación intercultural bilingüe indígena tiene el riesgo de (...) deslizarse hacia una especie de folclor “residual”, de un eclecticismo blando que conduzca a lo trivial o insignificante (...). De ahí la necesidad de enseñar ciertas cosas más que otras, y de enseñarlas como valiosas en sí mismas y para todos los alumnos, no sólo para tal o cual grupo (Forquin, 1991:24-25).

El mismo Forquin plantea la validez de la acción (propia-apropiada) intercultural en la enseñanza, caso del proyecto que orienta al uso de los conocimientos y lengua locales tanto como los del sistema educativo nacional. Significa una relación por los hechos, el entablar una relación más justa y equitativa, donde la procedencia indígena es vista más como riqueza y no como el problema.

Son acciones que van en contra de la homogenización, a la desinformación sobre los procesos de aprendizaje tanto en sus culturas como sus lenguas y en sus personas. Es el trabajo/proyecto que plantea acercar nuevas maneras de

interacción constructivas entre los docentes y el alumnado; de crear un discurso docente alejado a uno apropiado y reapropiado a los destinatarios y destinatarias p'urhépechas, que se acerca y pone más atención a los procesos para lograr una mejor educación.

4.7 Escuela, contenidos, potencialidades y condiciones

A este respecto, los docentes de la escuela pretenden ser, en primera instancia, lo más democráticos y participativos¹⁵⁰ posible. Pues además de tomar en cuenta las sugerencias que tengan origen en los profesores, alumnos y gente de la comunidad, ejercen el consenso en los compromisos y las acciones. Con estos principios se proponen algunos ejemplos acerca de las funciones de los docentes, el directivo, los alumnos y las madres y padres de familia.

Tabla 9. Los actores de la comunidad escolar y sus obligaciones

De los docentes	Del director	Madres, padres de familia y alumnos
<ul style="list-style-type: none"> –Modificar y actualizar las prácticas diarias. –Integrarse y entregarse al trabajo colegiado –Propiciar el aprendizaje significativo 	<ul style="list-style-type: none"> –Promover e insistir en el trabajo colegiado. –Exigir el cumplimiento de las obligaciones de los docentes delimitando debidamente sus derechos. 	<ul style="list-style-type: none"> –Cumplir con sus obligaciones –Poner empeño en las actividades escolares de los alumnos.

Tabla elaboración propia con datos de la escuela “Miguel Hidalgo”

Además, contemplan comisiones consideradas pertinentes, integradas por profesores, maestras, padres, madres, alumnos y alumnas, como por ejemplo, hacer algún reclamo o pedir más y mejor apoyo a las autoridades para el progreso de la escuela o de alguna actividad específica, como los eventos cívicos y sociales.

¹⁵⁰ Es parte necesaria de confrontar el valor de las formas de organización comunitaria y de lo que es la democracia republicana.

En la escuela, la diversidad se reconoce y valora en todos los niños y niñas; pese a que tiene una población numerosa en los diferentes grados, acepta alumnos de nuevo ingreso, repetidores y rezagados pasados de la edad límite escolar, pues se considera que así puede contribuir a superar el rezago educativo. También se vive en ella una situación ampliamente monolingüe en la lengua p'urhépecha, por lo que es necesario, de manera gradual, el acceso de los alumnos a los contenidos escolares en español.

Aunque en todo proceso existen agentes o factores que los aceleran y enriquecen, estas escuelas no podían ser la excepción y la referencia es la participación de un proyecto investigativo y de intervención dentro de la escuelas,¹⁵¹ lo que representó un factor importante para entender el escenario de la práctica docente. De manera que con los principios culturales, psicológicos y pedagógicos que encuentro en la escuela, considero que éstos se enfocan hacia el aprendizaje y la metodología, hacia un modelo que pretende primeramente alcanzar la comprensión de la lectura en L1, y mediante la transferencia alcanzar el mismo propósito en L2, para que los alumnos puedan acceder significativamente a los contenidos escolares y acercarse a su mundo social en las mejores condiciones.

Con lo enunciado, la propuesta en la práctica escolar tiene la riqueza y potencialidad en los siguientes aspectos:

- a) Lo que conocen y saben los alumnos, son secuenciados en toda la educación primaria. Realizan evaluaciones constantes y los niños sean partícipes de sus avances, antes y después.
- b) Los cambios de actitud de los docentes se manifiestan en:

¹⁵¹ El proyecto "Comunidad indígena y educación intercultural bilingüe" que se propuso contribuir en dilucidar de qué manera el uso y funciones de las lenguas –español y lengua indígena– y diversas estrategias etnolingüísticas de la comunidad en su conjunto y de una muestra de familias en particular inciden en el funcionamiento pedagógico de la escuela, en el uso y desarrollo de las lenguas y en el rendimiento escolar de los alumnos. (Hamel, Carrillo: 1997)

- Considerar el error del alumno como información para nuevos aprendizajes, como errores constructivos.
- La necesidad de aprender a escuchar a los alumnos y actuar con la posible respuesta, sea cual sea.
- La proposición de conflictos cognitivos donde los alumnos se ven en la necesidad de cambiar esquemas de conocimientos.
- La necesidad de aprender a compartir el aprendizaje y conocimientos (con colegas y alumnos) aprendiendo a explicar en el desarrollo.
- Que procura crear ambientes donde los niños son activos, propicia interacciones entre los alumnos y él como profesor. Y procura que los alumnos sepan lo que realizan y de su utilidad.
- Que presentan más organizados los materiales, el tiempo y los espacios, de manera que el alumno aprende de lo que sabe.
- Apoyan el pensar, basado en el aprendizaje de procedimientos ligados a las asignaturas para que el alumno logre adquirir estrategias que le permitan seguir aprendiendo en cualquier contexto y situación.

Cabe hacer la anotación de que es un “experimento todavía”, los anteriores elementos los ubico por la cantidad de observaciones de clase, sobre todo los enfocados al trabajo con lenguas. Es un experimento y lo seguirá siendo, pues los docentes llegan y se van (ingreso de nuevos y cambios por situaciones administrativas y personales); aprender y volver a enseñar a los nuevos maestros (un constante conflicto que observé), lleva al desgaste a los docentes de la comunidad. En la experiencia pedagógica encuentro (2005-2006) algunas condiciones para favorecer el aprendizaje en la clase entre lo más significativo, destaco las siguientes:

I.- La actividad con los requerimientos de cada alumno y acento en la lectoescritura en p'urhépecha que guía la comprensión y el desarrollo de las

habilidades lingüísticas, al mismo tiempo que los grupos toman su dinámica en situaciones concretas.

II.- El ambiente de confianza con el uso de la lengua, con actividades diversas y el horario adecuado que posibilita la formación de su persona; donde el entorno genera en el alumno seguridad, confianza, significado y alto grado de comprensión y se valora la paciencia, la capacidad de escuchar, el respeto y (la tolerancia) el entendimiento.

De acuerdo con los objetivos del proyecto, se estructura el currículo de todos los grados y toma en cuenta los lineamientos de la educación nacional de 1991, según se consigna en un documento de los profesores:

- Las asignaturas escolares que establece el currículo de la Secretaría de Educación Pública.

- En el trabajo con lengua, priorizar L1, tomando en cuenta los componentes que propone el plan y programa nacional y los lineamientos para la educación intercultural bilingüe.

- El modelo didáctico de trabajo por grados en L1 y que favorezca el aprendizaje de la L2.

- El tiempo de planeación.

- Las metas de enseñanza y de aprendizaje por cada ciclo escolar regidas por el propósito general. SI-UR (LELPAE, 2000: 14)

Así, adoptar los “cambios” y decidir enseñar a partir de L1, son las acciones que se realizan en la escuela de San Isidro y desde donde ellos han conformado su proyecto de lecto-escritura en p’urhépecha dentro del ámbito escolar, y como ilustración refiero el cuarto grado, que contempla el desarrollo de habilidades y que muestra cómo establecer niveles de conocimiento y lingüísticos.

Tabla 10. Fragmento de actividades de lecto-escritura en p'urhépecha

LENGUA HABLADA	LENGUA ESCRITA
<p>Aiampinintanika uandontskurhintani (Exponer y discutir) Uandontskurhini memeni uentani (argumentar) ka miteni nena anchikurhisini ma uandontskurhita xanhatati (coordinador o moderador)</p> <p>Estos aspectos se facilitan bajo los conceptos de: Uandantsku-Narración. Uandauandaku-Descripción. Uandontskurhiku-Discusión. Uinhaperaku uandontskurhikuri-Argumentación. Aianpetantsku-Exposición. Kurhamarhperaku-Entrevista.</p>	<p>-Mitini maru jasí karákata (conocer diferentes tipos de escritos) karákata aiampitarakucha (textos informativos) -Mitin ukurhiku ma tak'ukukateri (Conocer la estructura de un libro)</p> <p>Estos aspectos de la lengua escrita se facilitan mediante las siguientes actividades: Karaantani mamaru jarhati karakatichani (escritura de diferentes tipos de textos) Arhentani mamaru jarhati karakatichani (Lectura e identificación de diferentes partes de un texto) Marhotani mamaru jasí anchikurhita karakurhu ka arhikurhu anapu ambe (uso de diferentes técnicas de estudio)</p>
RECREACIÓN LITERARIA	REFLEXION SOBRE LA LENGUA
<p>En este eje es importante que el alumno desarrolle las siguientes habilidades bajo los conceptos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Uontani uandaskuchani ka uenhikuchani (creación de cuentos y poesías) - Uontani irotantskuchani ka mat'ochakuchani (creación de adivinanzas y trabalenguas) <p>En todas estas actividades estarán presentes los conceptos de: Jankurhintani sesi arhini (Ejercitación de la lectura)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jankurhintani uontani karakatichani (Ejercitación de la creación de textos) - Uontani Ch'anantskuchani (elaborar escenificaciones) 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación y uso de adjetivos y pronombres: irarhperakuecha (adjetivos) mitpitarakuecha (pronombres personales) - Reconocer la concordancia de género y número en sustantivos, adjetivos y verbos, bajo los conceptos de: género masculino (t'arhe) género femenino (kutsi) pluralización con las terminaciones (icha, echa, ucha,) - Miteni uandaku andakutichani enkasí juramuku ambe uandajka (reconocimiento de las oraciones imperativas) - Uso adecuado de los tiempos verbales bajo los conceptos de: <ul style="list-style-type: none"> - Pasado-Nitamakuarhu anapu <p>Presente-lasí ukurhikua Futuro-Enka notki ukurhijka</p>

Cuadro elaboración propia con datos de la planeación escolar cuarto grado

Según el ejemplo modelo, las metas de enseñanza-aprendizaje para el segundo ciclo son:

- Transferir las habilidades desarrolladas en lengua p'urhépecha al conocimiento del español.
- Abordar los contenidos desde una contextualización cultural y lingüística.

- Transferir las habilidades lingüísticas y de razonamiento en correspondencia con la L1 y la L2.
- El uso coherente de la L2 con manejo de conceptos.

Llama la atención la singularidad de la propuesta, lo que han denominado, el modelo de trabajo por grados, pues se considera que es un espacio donde se vincula la L1 con los contenidos, y se construye la propia identidad; además de desarrollar las habilidades de los cuatro componentes del área de lengua en los alumnos y de reflexión para los profesores. Esto conduce a explicar el significado que, sobre todo, los docentes iniciadores de esta innovación en la escuela atribuyen al trabajo educativo en lengua y todo lo que con ésta se pueda realizar.

Sobre la organización del tiempo, para planear las actividades de enseñanza y aprendizaje en el proyecto, ésta tiene que ser prioritariamente en L1 durante el primer ciclo y enseguida en L2 y L1, durante el segundo, ciclo para cerrar con énfasis en L2. De igual manera, se posibilita un mejor uso del período denominado extraclase, que se divide en tres partes:

- La planeación de las actividades por grupo y grado,
- La planeación colegiada,
- Y el trabajo de regularización con los alumnos.

Todo lo anterior, con el objetivo de permitir el desarrollo de las habilidades lingüísticas, cognitivas y conocer al alumno y sus posibles dificultades para buscar los medios de superarlas. ¿Pero desde qué enfoque desarrollar lo cognitivo y lingüístico? Es posible que sea desde un reconocerse por el hacer y el ser p'urhépecha, comunero, estudiante. Sin dudar, desde una apropiación, reapropiación pedagógica intercultural comunal.

SEGUNDA PARTE

SEDIMENTOS DE UNA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA

INTERCULTURAL BILINGÜE SAN ISIDRO

Introducción

En el país, a pesar de los trayectos territoriales distantes, pero con una “cercanía” política entre la comunidades indígenas que accionan y procuran establecer bases educativas, más a partir de su contexto, de aquí proviene la importancia y el hablar de procesos educativos y pedagógicos a partir de los materiales educativos propios que se elaboran con los recursos del contexto indígena y de ese inmiscuirse de otras culturas y lenguas que opacan las culturas indígenas y que éstas mismas minimizan a otras.

Las prácticas educativas han sucedido antes en la familia que en la escuela, y a ella recurre hoy la escuela indígena para sus propuestas y al margen de ciertas políticas educativas indigenistas del sistema.

La propuesta de SI comparte elementos comunes con las experiencias del estado Chiapas, mientras en Michoacán apenas una comunidad intenta “ocupar la escuela (hacer suya por el trabajo)”, en Chiapas se ocupan territorios, más organizados políticamente y, efectivamente, fundan y amplían la colaboración comunitaria, avanza la escuela propia en lo pedagógico, en lo administrativo, aún sin el reconocimiento oficial. Sin el apoyo, sugiere un lento desarrollo, tal vez social y culturalmente una reconstitución pedagógica y política.

Al no existir reconocimiento, se margina, se excluye, las condiciones se presentan para el conflicto armado aceptado, pero en el resto del país también la violencia es el conflicto armado invisibilizado y focalizado a la delincuencia organizada, coyuntura para suprimir ciertos derechos sociales (impedimento para el libre tránsito por el país). ¿Cuál es la diferencia y semejanza para toda la sociedad?

Un punto central en ambas sociedades y espacios históricos étnicos es: el racismo, la identidad y la comunidad. En esto se involucran de distinta manera y nivel con la claridad de

“nosotros no luchamos por un aumento salarial, porque como autóctonos (o por llamársenos indígenas o indios) no percibimos salarios; tampoco el poder político, porque como comuneros no compartimos la idea del poder autoritario, ya que en nuestras comunidades estamos llamados por igual a ocupar cargos de representatividad como servicio a la comunidad en su totalidad y no en favor de tal o cual grupo”. (Mejía y Sarmiento 2003:272, 273)

El fundamento de la propuesta de SI bien pudo provenir de la experiencia de esas regiones; sin embargo, como los mismos docentes reconocen, “la situación lingüística de estas comunidades había pasado desapercibida dentro de las consideraciones pedagógicas y no parecería tener importancia ni para los maestros y ni para los padres de familia, aun cuando es... determinante en el aprovechamiento escolar de los niños”.¹⁵²

De ahí que exista una politización educativa por parte de los docentes frente a esta situación, además del contexto de pobreza y marginación, lo que motivó el proyecto escolar pedagógico: la emergencia de una propuesta surgida de la propia escuela, sin desligarse, y más bien retomando los lineamientos que plantea la DGEI respecto a la educación indígena intercultural bilingüe.

Es decir, la reapropiación paulatina de lo pedagógico, que ha ido involucrando más a la comunidad, ahora que la migración ha cobrado fuerza y se van agotando los recursos forestales; por añadidura, los medios de comunicación están presentes en la comunidad. Por tanto, es crear una educación que retome de la comunidad, una educación propia que incluya a los “otros”, que converjan de manera activa en el proyecto educativo.

A todo esto, se observa un panorama a contracorriente de la propuesta, sin o con recursos limitados, los docentes han logrado utilizar las coyunturas para establecer y trabajar con determinaciones el área pedagógica, sin olvidar los

¹⁵² También citan en su documento interno de trabajo que “se había llegado hacia los extremos comparativos para descalificar a los educandos de una escuela y otra en la hora de ubicarlos en un parámetro homogéneo de evaluación dentro de la zona escolar, pero nunca se buscaron alternativas para proponer nuevos procedimientos del proceso enseñanza-aprendizaje que facilitara brindar oportunidades similares en todos los educandos, en la adquisición de los conocimientos y tratamiento de los contenidos escolares considerando la situación lingüística que prevalece en cada comunidad. Proyecto La lectoescritura de la lengua p'urhépecha en el ámbito escolar, escuela primaria indígena “Miguel Hidalgo” año 2000.

transistores que alude De Certeau. En este apartado, se analiza a partir de sus trayectorias, el impacto, la significación que tuvo la escolarización en la vida de los estudiantes de SI. Por medio de sus narraciones, la pretensión fue comprender sus trayectos configurados como actores y parte de la comunidad formados en contextos históricos, sociales e identitarios, así como cultural y escolarmente específicos.

Esa es la importancia de conocerlos, brindarles voz y oír sus experiencias de escolarización, además de observar la importancia de la comunidad y la familia en el contexto de sus lenguas, culturas, historias y recursos económicos y materiales, así como en su participación de jornaleros, migrantes agrícolas.

Les toca comprender y vivir, además crear, interculturalidad desde la escuela y la comunidad; al expresarlo se rememoran las presiones y exclusiones, siempre acompañadas de discriminaciones y que como estudiantes, desde la educación básica a la superior, han desarrollado aprendizajes y habilidades reunidos en estrategias para manejarlos hacia apropiaciones y reapropiaciones de interés personal y colectivos étnicos.

Del mismo modo, en el país los jóvenes desarrollan acciones delincuenciales organizadas, puesto que pocas veces se tiene interés genuino hacia ellos, observamos que son pocas las atenciones y las opciones de desarrollo que tiene un joven en este país, peor aún si es indígena. Las investigaciones orientadas a ellos han comenzado a abordarlos, más allá de si aprenden o no, de su estatus socioeconómico, si es indígena o no. si es acercarse a sus experiencias de escolarización, de sus procesos subjetivos, que abordan en sus narraciones: sentido, identidad, historicidad, cómo le permiten posicionarse, apropiarse y reapropiarse de lo que el trayecto escolar le brinda.

Ésta es la disposición del presente trabajo, para el caso de esta propuesta educativa y pedagógica como minúsculo ejemplo de ir en contra de “aquí, así se hacen las cosas” que domina en el sector educativo en general y en el indígena y que es una primera labor de este tipo hacia la experiencia escolar con egresados de la primaria indígena intercultural bilingüe de San Isidro.

CAPÍTULO 5

Los estudiantes egresados/as de la primaria intercultural bilingüe; significados y sentidos

En este apartado examino lo significativo que fue la escolarización en la experiencia de los jóvenes con trayectorias escolares en y fuera de la educación indígena. La tentativa, apoyado por medio de sus narraciones de vida, fue posible hallar su configuración como individuos que se desarrollaron en contextos sociales, culturales y lingüísticos por lo general siempre adversos, lo que los dotó de un sentido histórico particular, ser indígenas, p'urhépechas y estudiantes.

Acercarse y estar al tanto de quiénes son los estudiantes fue importante para darles voz y atender a lo que expresaron acerca de su escolarización; además, lo fue su contexto familiar en la que han existido historias, su situación económica, trayectorias identitarias y de trabajo de los padres, las migraciones que han permitido a los estudiantes tener un panorama no tan halagüeño al entrar en contacto e interactuar con la otra cultura. Asimismo, los distintos momentos históricos para entender lo que les tocó aprender en la escuela y las tradiciones históricas de su comunidad, las exclusiones forzadas desde la sociedad no indígena, por su cultura y lengua. Esto, manejado para sobrevivir en otros contextos a partir de reapropiarse de lo suyo y apropiarse de lo ajeno para su conveniente vigencia educativa e histórica.

Así, a partir del trabajo de investigación, cómo es que los estudiantes construyeron su identidad a partir de su escolarización; por ello tomé en cuenta los procesos históricos, sociales y culturales en que se fundó tal identidad y pedagogía intercultural. Sí, hablar y comportarse como p'urhépecha dentro de la escuela favorece a la cultura, pero esta es la primera en no aceptarla y menos atenderla; puede ser que, en el proceso educativo, los individuos opten por una

pasiva resistencia, o la desigual asimilación-integración o una irrupción pedagógica como la propuesta educativa de la escuela primaria de SI.

Una acción afirmativa de los docentes, pero al final los estudiantes son los que se apropian y diseminan lo que les ofrece una propuesta educativa, tiene los propósitos de reivindicar su historia, su cultura y lengua colectiva para que los egresados actúen de manera más favorable en los diferentes contextos de acuerdo con su identidad, condición económica y material, sin temer en los factores y situaciones deterministas. En este sentido, la tarea es cavilar también en lo referente a la colectividad y las relaciones sociales, culturales, desde la perspectiva pedagógica y educativa en las voces de identidad y esfuerzos interculturales de los estudiantes de SI.

Plantea Cantoral una cuestión: ¿Cómo y por qué se da ese tránsito de una postura sobre el trabajo escolar formal a otra que se pretende plural y crítica? (2005: 274) Y agrego otra pregunta: ¿Es la opción más real desde una permanente exclusión intercultural o es la necesidad de una lucha permanente por la inclusión intercultural?

En este sentido, se tendría que reflexionar sobre el sujeto transgresor o disidente, que se mueve entre estos dos ámbitos en el proceso de toma de conciencia sobre la calidad y cualidad educativa (ibíd.) y, sobre el filo de la interculturalidad, planteo: ¿Esfuerzo de quién, para resolver la necesidad de quién? Siempre hemos estado aquí, seguiremos aquí. Más allá de un interés común de la clase oprimida, hay una ruptura "...introdutora de signos abiertos a tratamientos específicos" (De Certeau, 2006: 86), donde confluyen tanto sus propios intereses económicos y sociales como culturales, lingüísticos y de tradiciones, es decir:

- 1) a la *escuela como espacio de trabajo*,
- 2) a la educación como proceso histórico y proyecto educativo, y

3) al sujeto gestor como transgresor disidente del orden establecido (Cantoral, 2005: 274)

Tales son algunos de los aspectos de este trabajo. Los estudiantes entrevistados construyeron narrativas a partir de sus prácticas y vivencias durante su escolarización y aprendizajes en la comunidad. Por sus narraciones, son descubiertas sus continuidades o su distancia en la educación escolar, los conflictos que viven por ser estudiantes, por ser indígenas y tener escasos recursos; sin embargo, en sus voces se nota la fuerza del reencuentro y la revaloración de lengua y cultura, de sus propios conocimientos. También la adopción de elementos y actitudes no suyos, conscientes o inconscientes, que les permiten sobrevivir y adaptarse a esos otros contextos en el ámbito de la educación.

Resulta trascendente la elección de estos estudiantes, porque viven en una comunidad p'urhépecha, su situación material, social, cultural y lingüística es similar, como lo son las condiciones de red familiar; algunos son hermanos. Sin embargo, en cuanto a la escolarización las repuestas difieren en la forma, mas no en las acciones y actitudes recibidas, pues las maneras de sobrevivencia y adaptación y apropiación fueron parecidas. Comprender que el sujeto es producto de lo histórico implica reconocer que al mismo tiempo produce realidades sociales, políticas y educativas (Medina, 2000:27).

El sentido que tiene este trabajo es básico para un contexto de marginalización donde la acción pedagógica trata de convencer bajo una tradición supuesta “hasta que su identidad se afirme al darse las condiciones necesarias para la constitución de un lenguaje propio; es decir, al tomar el poder de organizarse una representación” (De Certeau, 1995: 60).

Lo anterior, identidad, es una palabra propia, producción de experiencias vividas, encuentro y hallazgo de esa palabra que motiva al estudiante, sujeto educativo que muestra esa parte cercana a su vida real en cuanto a supuestos en las multiplicidades de eventos escolares, qué y la forma como las enfrenta, hechos

que impelen a desarrollar una alerta permanente que nos dé línea e ingreso de escuchar al estudiante de manera explicativa y adecuada, “es abrirse a la existencia a partir de ella misma en nosotros y en el mundo, en particular en el otro” (B. Honoré, citado por Medina, 2005: 10).

En la continuidad investigativa se explican las circunstancias que las condiciones permearon en cada período procedimental, en esta construcción analítica y de interpretación fueron necesarias claves que permitieron agilidad y la claridad suficiente. Con claves como (E) y (ESCE), entre otros, sirvieron para referirme a la información obtenida luego de cada procedimiento¹⁵³ desarrollado en un ir y venir durante un lapso de dos años, periodo en que se implementaron las estrategias teóricas y de recopilación de datos mencionados en el capítulo I.

5.1 Acerca de las entrevistas y las narraciones: Procedimiento

Los logros obtenidos en relación con la calidad de los datos a través de la aplicación de este procedimiento metodológico se validaron por medio de la triangulación con otras fuentes, como fueron las entrevistas¹⁵⁴ a alumnas egresadas y que sólo concluyeron la primaria. De la misma generación, los que siguieron con sus estudios, entrevistas a maestros de la escuela primaria, a maestros de la ENIM (EMN) y a padres de familia (EPF), aplicación de cuestionarios a estudiantes (CE), a maestros (CM), observación (O) y exploración de fuentes documentales escolares acerca de los estudiantes y referentes a las normas institucionales.

¹⁵³ Para el análisis e interpretación de la información utilizo grafías entre paréntesis en los momentos necesarios del proceso investigativo; retomo el término procedimiento en lugar de instrumento (cfr. Rodríguez, Gregorio, 1999: 200), pues considero que al acceder a los conocimientos que ocurren en el contexto de estudio, desarrollé maneras de investigarlo, más que la aplicación de los instrumentos.

¹⁵⁴ Las preguntas complejas, controvertidas o difíciles, se realizaron cuando ya se había creado cierto *rapport* y conseguido despertar el interés del respondiente (Patton, 1980 citado por Goetz y LeCompte, 1988: 143). Fueron planteadas preguntas guía para un trabajo más provechoso y con posición de reorientarlas de manera adecuada, de ser conveniente.

Los mismos elementos metodológicos y procedimentales, convirtieron esa amplitud de factor en especificidades, que hicieron posible detallar en qué disposición los estudiantes p'urhépechas, mantienen representaciones afines, colaboran en los constructos y producen hechos semejantes. En otras palabras, estamos en la emergencia de nuevos sujetos colectivos en su debate por opciones posibles de futuro (Zemelman, citado por Medina, 2005: 15). La disposición de acercarme para platicar con los que estudian en la Normal fue con el objetivo de re-conocerlos (a varios de ellos) y platicarles las necesidades del trabajo, su objetivo y la posibilidad de realizar entrevistas con ellos.

Fue una primera entrevista informal, con el fin de lograr elementos para las sucesivas entrevistas individuales o en pares, como sucedió con varios de ellos. Esta labor de preparación sirvió para intensificar esas pláticas y obtener respuestas más francas y verídicas, además de que abarcaron el contexto de origen y desarrollo actual por parte de los estudiantes p'urhépechas.

Por ello, la entrevista narrativa es un “material empírico” que se caracteriza por el hecho de tratar sobre la vida personal del entrevistado sin “previa preparación”. “La situación comunicativa de la entrevista en sí es artificial en el sentido de que el entrevistador, al comienzo de la entrevista, solamente hace una pregunta inicial que motiva al entrevistado a narrar las experiencias y acontecimientos de su vida personal” (Appel, 2005: 2,3).

En la búsqueda de una orientación más pertinente y eficaz para las entrevistas, encontré experiencia y sugerencias de varios (Zelditch, 1962; Denzin, 1978; Spradley, 1979; Patton, 1980; citados por Goetz y Lecompte, 1988: 140, 141), por lo que decidí trabajar por una tipología de preguntas pertinentes al contexto y a situaciones de vida de los estudiantes que Patton clasifica en seis células.¹⁵⁵ Con las mismas propone que se implanten preguntas en la dimensión espacio temporal: pasado, presente y futuro.

¹⁵⁵ Patton (1980) clasifica las preguntas en 6 “células”: 1) Preguntas sobre experiencia y comportamiento, que descubren lo que los respondientes hacen o han hecho; 2) preguntas sobre opiniones y valores, que descubren las creencias de los respondientes acerca de sus

Como muestra, se pidió a los entrevistados hacer recuerdos (lo que implicó ya un ejercicio de armado histórico o de rearmado, que involucra a “generaciones”, recuperar lo perdido, acción que posibilita un proceso de cambio), que dieran cuenta, cómo responden a ese rearmado sociocultural a la experiencia en el presente, cómo respondieron en ciertas épocas del pasado o cómo esperan responder en algún momento futuro (Goetz y LeCompte, 1988: 139).

Estos elementos permitieron ir determinando las preguntas que luego de plantearlas en un ejercicio fónico,¹⁵⁶ pude hacer la construcción de preguntas eje o guías. Una vez determinadas las preguntas, se construyó el guión temático y las preguntas (ver anexo 5, 5a).

Igualmente, tomé las referencias del contexto para elaborar las preguntas, en lo posible alejarlas de aspectos calificativos (ver cuestionario anexo 5a), atendiendo a lo que Patton llama pregunta presuposicional, que contienen supuestos deliberados para provocar una respuesta compleja o elaborada (Patton, citado por Goetz y LeCompte, 1988: 141). Varias son las directrices que previenen acerca del uso de las preguntas inductoras, aunque Lofland (1971) señala que, bien formuladas, semejan preguntas del “abogado del diablo”, facilitan descubrir lo que los respondientes consideran temas controvertidos (Ibíd.: 140, 141). Por tanto, posibilito enunciar las dimensiones del análisis.

Ya desde las primeras manifestaciones de los estudiantes, observé sus discursos emergentes, las que fueron cobrando centralidad plena durante las entrevistas. El hallazgo de lo que emergía en el discurso de los estudiantes permitió la formulación de las unidades/dimensiones de análisis y progresivamente la delimitación del objetivo, así como el uso de otros procedimientos, ya con el material, se rastreó en sus opiniones específicamente los contenidos acerca de:

comportamientos y experiencias; 3) preguntas sobre sentimientos, que descubren cómo los respondientes reaccionan emocionalmente a sus experiencias y opiniones; 4) preguntas sobre conocimientos, que descubren lo que los respondientes saben acerca de sus mundos; 5) preguntas sobre lo sensorial, que suscitan descripciones de los respondientes de qué y cómo ven, oyen, tocan, gustan y huelen en el mundo que les rodea, y 6) preguntas demográficas y de antecedentes, con las que se obtienen autodescripciones de los respondientes.

¹⁵⁶ Entre lo oral, fone y la reverberación del sonido, eco, es un concepto que propongo.

–La representación que tienen de la interculturalidad y el aprendizaje en los contextos.

–Los elementos formativos de la práctica educativa que se promovieron entre los alumnos de primaria y maestros, luego estudiantes de educación superior.

–Los aportes comunitarios y resultados favorables de la escuela, para seguir construyéndose p'urhépecha e intercultural, ya comuneros, ya estudiantes, ya profesionistas.

O como plantea Medina: “Los ejes se convierten –desde los procesos de investigación– en objetos de estudio, recreados para su comprensión analítica, histórica, social y política, pues atraviesan la condición y la experiencia cotidiana...” (2005: 12).

5.2 Configuración de los estudiantes entrevistados

A invitación de la doctora Patricia Medina en 2006, en el marco del proyecto de investigación que ella dirige, “Desafíos para una pedagogía intercultural para todos. La formación profesional en regiones multiculturales”,¹⁵⁷ desarrollé un trabajo de búsqueda para saber en cuáles instituciones de educación superior, ubicados en la región p'urhépecha, pudiera estarse desarrollando una educación desde una perspectiva intercultural. Para ello realicé un primer recorrido por varias instituciones, como acercamiento.

En el segundo recorrido, inicié la aplicación de un cuestionario¹⁵⁸ que entre sus objetivos tenía, el rescatar concepciones de la interculturalidad, los perfiles de

¹⁵⁷ Acerca de los resultados, los ofrecerá la doctora Patricia Medina Melgarejo, directora del proyecto. Aquí los menciono como previa referencia del trabajo de campo.

¹⁵⁸ El cuestionario forma parte del proyecto de investigación SEP-SEByN-CONACYT-2004. Agrego que los cuestionarios proporcionan datos de base y proceso, que ligado a la necesidad de comprobar la utilidad de los datos logrados y las respuestas frecuentes de los encuestados, permitieron un sondeo a los indicadores que planteó el cuestionario. Enuncia Goetz y Lecompte,

estudiantes, formadores¹⁵⁹ y de los involucrados en programas de carácter intercultural o indígena.

En una tercera fase, entrevisté a estudiantes y formadores, cuya definición de posibles entrevistados obedeció a una revisión y explicación acerca de los cuestionarios, esa fue la pauta entre los más asequibles y con más elementos de carácter intercultural. El conjunto de instituciones, datos y personas entrevistadas da pauta para mostrar el siguiente tabla¹⁶⁰

Tabla 11: Instituciones, cifras y personas entrevistadas

INSTITUCION	DOCENTES			ESTUDIANTES			TOTAL
	M	F	TOTAL	SEM	M	F	
Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM)	7		7	6º Lic. preescolar	8	12	18
				8º Lic. primaria	5	3	8
				4º Lic. primaria	12	6	18
Instituto Tecnológico Superior P'urhépecha (ITSP)	6	6	12	2º Ing. industrial	13	5	18
				8º Lic. Administrac	12	22	34
Univ. Pedag. Nac. (UPN) Zamora Subsede Cherán	1	2	3	1º plan 90	3	10	13
				5º plan 90	2	9	11
Univ. Indig. Interc. Mich. (UIIM)	1	1	2				
CDI Radio	3		3				
TOTALES	18	9	27		55	67	122

Durante la aplicación del cuestionario, viví varios hechos: como los periodos de evaluación y exámenes en las instituciones, en un momento detuvo mi ímpetu; y es que, en cada asignatura/materia que se trabaja por semestre, se valen de los

que por tanto “los entrevistadores y los respondientes tienen que compartir supuestos comunes...” (1988: 135-138).

¹⁵⁹ Básicamente trabajé en 3 instituciones de educación superior: Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM), el Instituto Tecnológico Superior P'urhépecha, la UPN, unidad 162 de Zamora; la Universidad Intercultural estaba por emitir su convocatoria para los primeros estudiantes. En total fueron 27 docentes y 122 estudiantes. Acerca de las entrevistas entre estudiantes y maestros, 9 entrevistas (de la ENIM a 3 estudiantes del 4º semestre; ITSP a 3 estudiantes del 2º semestre; UPN a 2 estudiantes del 5º semestre). Encuestas y entrevistas aplicadas durante 2006-2007. Éste es el marco que antecedió a mi trabajo delimitado con estudiantes de San Isidro.

¹⁶⁰ Encuesta acerca de las concepciones interculturalidad aplicadas en el 2006-2007

exámenes parciales y finales en cada una de las materias que los estudiantes cursaron. En todas las instituciones donde trabajé los instrumentos, siempre estuvieron en proceso de aplicar los exámenes de evaluación.

Actividad que estuvo presente en todo el proceso; lograrlo se requirió la voluntad de los estudiantes en esta fase de su participación; en cierto modo, los grupos se modificaron más en función de voluntad y a mi persistencia. Los alumnos se ausentaban y recurría a otros en el momento de la aplicación, resultó fructífero.

Otros estudiantes optaron por participar debido a que su compañero o compañera se integró al ejercicio. Se crearon las condiciones de apoyo para ubicar a los egresados de la primaria indígena intercultural de San Isidro.¹⁶¹ En otras palabras, fue este el marco que antecedió a mi trabajo delimitado con estudiantes en educación superior de San Isidro.

Son estas acciones, que permiten reconocer la configuración interpretativa para elaborar materiales biográficos y de trayectorias escolares, al respecto Medina hace la mención que, son para acercarse a “las propuestas de formación e investigación que posibilitan una recreación de la memoria social y colectiva de una práctica educativa y profesional” (2005: 12).

Por consiguiente, lo anterior adquiere sentido al ubicar en esos contexto a los egresados de la primaria indígena “Miguel Hidalgo”, y tomar como base cuatro generaciones, considerando los cercano a la experiencia pedagógica y agrupados por ciclos escolares 1997/1998, 1998/1999, 1999/2000, 2000/2001. Procedí a una revisión de las listas oficiales de la Sistema Educativo Nacional (SEP) denominados REL¹⁶² (ver anexo 6) y donde consta que el alumno recibió su

¹⁶¹ En relación con la delimitación del objetivo, se formaron los elementos, base de soporte en la organización y proceso del análisis, la interpretación de los signos de los sujetos y conforme se avanzó se fueron armando las categorías.

¹⁶² Relación de folios de certificados de terminación de estudios de educación primaria indígena del Sistema Acreditación y certificación de la Secretaría de Educación Pública. El formato consta de encabezados: Clave única de registro de población; nombre del alumno transcrito fielmente del acta de nacimiento; las calificaciones finales; número de folio del certificado; la firma de recibido del alumno.

certificado. De acuerdo a la REL cada período escolar estuvo conformado por dos grupos: “A” y “B”; en cada grupo el número promedio de alumnos egresados fue de veinte¹⁶³. Con los datos obtenidos construí la siguiente tabla:

Tabla 12. Egresados de educación primaria indígena intercultural bilingüe, de la comunidad de San Isidro (cuatro generaciones)													
	ciclo escolar 1997-1998			ciclo escolar 1998-1999			ciclo escolar 1999-2000			ciclo escolar 2000-2001 ¹⁶⁴			total
	Ho	Mu	ciclo	Ho	Mu	ciclo	Ho	Mu	ciclo	Ho	Mu	ciclo	
Grupo A	10	8	18	14	9	23	7	13	20	6	13	19	
Grupo B	7	11	18	13	8	21	13	6	19	9	9	18	
Total género	17	19		27	17		20	19		15	22		156
Total grupos	36			44			39			37			promedio 20 alumnos

Cuadro construcción propia con los datos de las REL.

Con la población acotada a cuatro generaciones de egresados de la primaria. A medida que los localicé en las instituciones de educación superior, recurrí a ellos para conformar la cifra de egresados del nivel medio superior. Según los datos obtenidos, en promedio solo 5 alumnos lograron el egreso del bachillerato por cada grupo escolar de la primaria lo que significa que 15 no cursaron bachillerato, ver tabla 13.

¹⁶³ El promedio de número de alumnos por grupo lo obtuve dividiendo el total (156) entre el total de grupos A + B =8. Datos tomados de la Dirección de la escuela primaria “Miguel Hidalgo” y la Jefatura de sector 02.

¹⁶⁴ Durante el ciclo escolar 2000-2001 egresaron 3 grupos de sexto el grupo “C” lo omito en este trabajo, pero queda establecido como una referencia.

Tabla 13. Ingreso y egreso del bachillerato e ingreso a educación superior de SI (cuatro generaciones)										
	Ciclo escolar 1997-1998		Ciclo escolar 1998-1999		Ciclo escolar 1999-2000		Ciclo escolar 2000-2001		Total egresados	
	H Ingres	M Ingres	H Ingres	M Ingres	H Ingres	M Ingres	H Ingres	M Ingres	H	M
Grupo A	3i-3e	3i-3e	7i-6e	3i-1e	4i-3e	7i-5e	3i-2e	9i-8e	14	17
Grupo B	3i-3e	2i-2e	5i-2e	0i-0e	4i-0e	1i-1e	7i-1e	1i-1e	6	4
	6i-6e	5i-5e	12i-8e	3i-1e	8i-3e	8i-6e	10i-3e	10i-9e		
Ingresan bachiller H-M por ciclo	12	10	20	4	11	14	13	19	56	47
Egresan bachiller H-M por ciclo	6	5	8	1	3	6	3	9	20	21
Total egresads bach H-M	11		9		9		12		41	
Ingrs Ed super por gpo (A+B)	A2+B2	A2+B1	A5+B1	A0+B0	A2+B0	A2+B0	A1+B0	A1+B0	13	6
Total ingrs ed super H-M	4	3	6	0	2	2	1	1	Promedio por ciclo H-M	
									1.6	0.7
Totales en educ super por ciclo	7		6		4		2		Promedio general 2.3	
									19	

Tabla construcción propia con los datos de las REL y trabajo de campo.

El promedio de número de alumnos por ciclo lo obtuve dividiendo el total (19) entre el total de genero (H y M =8).

En cuanto al logro de ingreso a educación superior, de las cuatro generaciones solo ingresó un promedio de 2 alumnos por generación. En resumidas cuentas, egresaron en cuatro periodos escolares 156 alumnos, 137 quedaron sin cursar educación superior y sólo 19 pudieron ingresar. De éstos, faltaba esperar su egreso.

Para este trabajo realicé catorce entrevistas a estudiantes de educación superior, egresados de la primaria intercultural bilingüe, organizadas en sesiones de aproximadamente dos horas; en algunos casos fue más tiempo.

La acción de entrevistar a cada uno de los estudiantes¹⁶⁵ fue para establecer un diálogo. En los acercamientos anteriores percibí la necesidad de aclarar las formas de experimentar las vivencias dentro del proceso educativo y de su estancia en la Escuela Normal, hechos que pudieron ser diferentes o similares de acuerdo con el tiempo que permanecieron en sus estudios con enfoque intercultural. En tanto desarrollé las actividades de entrevistas y aplicación de cuestionarios a los estudiantes y docentes formadores, de las instituciones de educación superior, fui conformando el siguiente concentrado con datos de los estudiantes de San Isidro:

Tabla 14. Alumnos de SI-UR localizados en educación superior ciclo escolar 2008-2009 (ENIM)		
COMUNID	ALUMNOS	LICENCIATUR
San Isidro	L D Erika	Preescolar
SI	Efraín R M	Preescolar
SI	Francisco de Jesús C J	Primaria
SI	Maurilio L L	Primaria
SI	Sara M D	Preescolar
SI	Eliseo A A	Preescolar
SI	Oscar C F	Preescolar
SI	José Saúl F R	Primaria
SI	Artemio M M	Primaria
SI	Marcos A A	Primaria
SI	Celso M L	Primaria
SI	Norma D	Preescolar

¹⁶⁵ En la práctica de la investigación cualitativa... muchas veces se mezcla con un procedimiento pragmático: se busca una entrada al campo de investigación y, a partir de un sistema "bola de nieve", se encuentra a otros posibles informantes. Analizando las primeras entrevistas, surgen las pistas para precisar el entendimiento de los procesos sociales y biográficos investigados (Appel, 2005).

Uringuitiro	Norma R	Primaria
Sn Benito	Erika Jazmín M A	Preescolar
Sta Rosa	Gilberto M L	Primaria
Alumnos egresados de la primaria de SI-UR localizados en diferentes instituciones de educación superior		
COMUNID	ALUMNOS	INSTITUCION
SI	Gerardo A G	Univ. Michoacana
SI	Maribel S A	UPN
SI	Juan L C	UPN
SI	Fermin L C	UPN
SI	Juan José C	UPN
SI	Marcos A A	Unv. Chapingo
SI	Raymundo F A	Univ. Michoacana
SI	J Hever F F	Univ. Michoacana
SI	Dorotea A R	Unv. Chapingo
SI	Ma Berenice D M	Univ Michoacana
SI	Marcelino A A	Unv. Chapingo
SI	Agustina F V	Unv. Chapingo
egresados localizados de la ENNIM originarios de San Isidro y Uringuitiro		
COMUNID	ALUMNOS	INSTITUCION
SI	Florina A A	ENIM
SI	Oscar M L	ENIM
UR	Antonio M R	ENIM
SI	Leopoldo M D	ENIM
SIcher	Ma Luz G L	UPN
SI	Elvia Nallely A G	ENIM

Cuadro elaboración propia, en dos momentos; finales de noviembre de 2008 y octubre de 2009.

Al momento de localizar los primeros estudiantes de SI, ellos dieron la pauta y datos para el armado de la tabla anterior, lo que me permitió la decisión de trabajar con los estudiantes de la Normal, espacio que les brinda mayor aceptación a los egresados de SI.

En el transcurso localicé 12 alumnos en la Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM), donde hay una población estudiantil considerable y que proviene de la Escuela Primaria de San Isidro: 3 mujeres y 9 hombres. Del total de estudiantes entrevisté a 8; las 3 mujeres y 5 hombres de 2º, 4º y 6º semestre. Las edades de los estudiantes del 2o. semestre oscilaron entre los 20 y los 21 años, de 4o. semestre, entre 21 y 25 años, y de 6o. semestre, entre 21 y 24 años (ver anexo 16, 16a).

También encontré 10 alumnos en diferentes instituciones superiores, 4 mujeres y 6 hombres (ver tabla 14). De ellos, entrevisté a tres estudiantes de 7º semestre (UPN). Las edades de estos estudiantes de SI oscilaban entre los 20 y los 26 años

Se les explicó con bastante anticipación acerca del trabajo, la necesidad y su finalidad. Se les comentó que lo platicado es información bajo mi responsabilidad y que nadie tendría acceso a la misma, que ellos decidieran si usaba o no sus nombres. En ocasiones volví a explicar los motivos de la investigación, sirvió para aclarar y ratificar sus participaciones. Por esta razón, decidir en la selección y el uso de los distintos métodos estuvo basado en criterios *a priori*,¹⁶⁶ que significa determinar, por adelantado, un conjunto de atributos que deben poseer las unidades de estudio (Goetz y LeCompte, 1985: 93). Al aplicar esta estrategia, dio por resultado a miembros distintivos de acuerdo con el nivel educativo superior en torno a edad. Por ejemplo, en el caso de la Escuela Normal, las edades van de los 20 a los 25 años, razonable en los tres ciclos semestrales.

En relación con el género, en la proporción escolar, desde la educación básica secundaria los hombres sobresalen en cantidad con respecto a las mujeres. En la etapa de la educación superior es aún más drástica la proporción: dos hombres más y una sola mujer, situación que me guió a la opción de procedimiento entre cinco hombres y tres mujeres.

¹⁶⁶ “La selección basada en criterios nos habla del conjunto de atributos que deben poseer las unidades del estudio, determinado *a priori*; en ella la garantía de comparabilidad y traducibilidad se encuentra en la aplicación sistemática de procedimientos de selección no estadísticos y proporciona un fundamento para la inferencia de semejanzas y diferencias intergrupales” (cfr. Goetz y LeCompte, *op. cit.*, 93). La comparabilidad nos remite al hecho de que los constructos generados sean definidos de manera tal que puedan ser comparados, toda vez que sean referidos por los sujetos. La traducibilidad supone que las explicaciones en cuanto a metodología, características y categorías de los fenómenos permiten llevar a cabo comparaciones “con confianza y sentido” (*ibíd.*: 34). Por tanto, la razón principal para la elección de este modelo obedece a que no se están empleando procedimientos cuantitativos o estadísticos, y a que mi intención ha sido realizar una lectura de la realidad a través de los constructos elaborados principalmente por estudiantes, comparándolos o contrastándolos con constructos de maestros y otras autoridades en el plantel. En este caso, el término “autoridades” es referido a todos aquellos quienes por el cargo que desempeñan tienen la facultad de decidir qué acciones son permisibles a los alumnos.

También se consideró la opción de una representatividad académica, de manera que los estudiantes hubieran logrado calificaciones¹⁶⁷ altas, medianas y bajas; pero el hecho de conseguir llegar a educación superior es ya meritorio, es haber pasado filtros y logrado los diferentes apoyos desde contextos necesarios para estar ahí. Más aún: es haber aprendido y desarrollado habilidades que, puestas en práctica, les han llevado recorrer un tramo excepcional. Esto, sobre todo, es notorio en las mujeres.

Haber “obviado” esa parte académica con sus calificaciones correspondientes me lleva a descubrir de nuevo entre los entrevistados que han tenido valiosas y sobresalientes experiencias durante sus cursos en la primaria, así como en los demás niveles educativos, sobre todo con los elementos de tipo sociocultural, lingüístico y cognitivo.

A la pregunta de ¿cuánto ganan sus papás, o de los ingresos económicos que tiene la familia?, los estudiantes respondieron que “un promedio de entre 1,500 y 2,000 pesos, o menos, por mes, según el formato que se aplicó a los entrevistados; es decir, 8 sujetos.

Todas las entrevistas fueron grabadas y se efectuaron en algún espacio desocupado de la escuela, de manera que el alumno se sintiera cómodo, cuando el estudiante tenía un tiempo libre o no tenía clase. Otros aceptaron la entrevista en su cuarto de dormir; alguna entrevistada permitió la entrevista fuera de la casa donde vivía, es decir, en la calle. Con algunos se logró una entrevista semicolectiva dentro de su vivienda que, vale decirlo, es una especie de casa de jóvenes de San Isidro. Su modo de aceptar y la disponibilidad de los estudiantes fueron reales, a pesar de haberse prolongado algunas sesiones. En general, su permiso para la entrevista fue valioso.

¹⁶⁷ Alumnos representativos con resultados académico-evaluativos altos: con calificaciones buenas que no hubieran reprobado; medios: con calificaciones regulares que hubieran reprobado alguna materia en cualquier semestre; y bajo: los que tuvieran calificaciones aprobatorias bajas y que hubieran reprobado materias.

Los estudiantes de segundo y cuarto semestres ubicaron diferencias en sus respuestas, debido al tiempo de permanencia en la institución. Como muestra, los de segundo semestre, respecto al funcionamiento del Comité Estudiantil y la forma en que los miembros de su grupo participan, más activa y decidida en las actividades político estudiantiles). En cambio, los de cuarto, su participación en los movimientos estudiantiles de la Normal, son con la actitud de “si me molestan menos, mejor”; pero otros siguen, con la certeza de que su participación es consciente.

Por su parte, los alumnos de 6o. semestre mostraron menor cumplimiento y menor participación en los ámbitos académico y estudiantil, preocupados más por sus prácticas escolares. En lo que coinciden es que entre ellos se comunican en p'urhépecha en cualquier ámbito y, como lo dijeron en las entrevistas, es que “es mi lengua y la segunda es el español que (me) falta dominarla”.

De los 8 estudiantes entrevistados, la mayoría desde un inicio se relajó y fue su intento por tener un lenguaje formal. En diferentes momentos utilizaron expresiones acostumbradas por ellos, parte de su lenguaje cotidiano: “desmadre”, “sentí el putazo en una clase de matemáticas”, “de cuál fumaste”, “a pata”, “hablar de chicas”.¹⁶⁸

Antes de las entrevistas, y en distintas ocasiones, los estudiantes sostuvieron comentarios, como plática entre ellos, en los que objetaban lo que alguno decía e ilustraban y/o completaban con elementos esclarecedores el punto de vista del participante en turno.

De esas mismas generaciones se entrevistó a dos ex alumnas de la primaria. Vale mencionar la dificultad para acceder a los ex alumnos que no estudian, pues se dedican al trabajo y casi no tienen tiempo. Otro motivo:

¹⁶⁸ Acerca de este tipo de vocablos utilizados por los estudiantes Hammersley y Atkinson, apuntan que las palabras reales tienen considerable importancia analítica “...sobre la forma en que los miembros de una determinada cultura organizan sus percepciones del mundo y forman la ‘construcción social de la realidad’”. Los “vocabularios locales” y las “taxonomías *folk*” incorporan los tipos y modelos de acción que constituyen el conocimiento acumulado y el razonamiento práctico de los miembros de cualquier cultura (Hammersley y Atkinson, 1994: 170).

desconfían de la entrevista; no pudimos contactar a ex alumnos porque se encuentran casi siempre fuera de la comunidad. Al realizar las entrevistas, estuvieron presentes miembros de la familia, por lo que se cohibían al darnos sus respuestas. Algunos hablaron y pidieron dar sus respuestas en p'urhépecha, que entre los estudiantes fue más fortuito.

5.2.1 Actores de la comunidad y espacios de observación

Respecto a las entrevistas con docentes de la escuela primaria y la Normal Indígena y los padres de familia, se recuperó lo que dice Medina: “El sujeto es una condensación y emergencia de relaciones sociales, el informante, sujeto-persona, portador de historia, ha ocupado distintos espacios y lugares en la trama de prácticas y se ha apropiado de los saberes y discursos circulantes”. (2005: 34).

Si hablamos acerca de una interculturalidad que implica a la comunidad, a los padres y madres, al núcleo familiar del estudiante y a la escuela instalada en la comunidad, la misma la hace suya en cuanto a espacio apropiado, por así decirlo, un espacio de fuerza plural donde confluyen aspiraciones para seguir siendo. Una de tantas reflexiones me orilló a entrevistar a los padres de los ex alumnos de la escuela primaria intercultural bilingüe “Miguel Hidalgo”, finalmente la comunidad indígena es la de la interculturalidad; quiera o no, la comunidad p'urhépecha la vive en esa necesidad de relación permanentemente con el otro. Desde esa perspectiva, tiene continuidad en el sistema educativo un enfoque intercultural, presente tal vez ya en los estudiantes de San Isidro.

Las entrevistas a docentes son importantes sobre su trayecto de escolarización y, bajo la perspectiva de la propuesta educativa, comprender su programa pedagógico, cómo asumen la trasmisión de sus propios conocimientos a partir de lo p'urhépecha y de su identidad como profesores e indígenas.

En el primer caso, de los docentes de primaria entrevisté a dos, al director actual e iniciador del proyecto, el otro es de la comunidad y trabaja en otra escuela, la de Uringuitiro, pero es un impulsor decidido del proyecto. Durante las entrevistas con los estudiantes de la Normal se preguntó cuál de sus maestros me

sugerían para entrevistarlos. Los propuestos fueron seleccionados en función de algún desempeño académico. Logramos entrevistar a tres maestros, excepto una maestra que, nunca se negó, pero tampoco tuvo la oportunidad, según su argumento, por falta de tiempo.

En el segundo caso, las entrevistas se realizaron con tres padres de familia, algunos otros dos se disculparon al no poder coincidir, a pesar de haber anticipado en varias ocasiones la entrevista, pues entendí que existen prioridades y hay que sobrevivir.

Aunque ocasionales, procuré hacer el registro de lo observado.¹⁶⁹ Atendiendo a Malinowski, se enfocaron al auténtico cuadro de la vida los comportamientos y actitudes que la observación puede dejar ver significativamente (1999: 25).

Gran parte de la referida observación de campo fue durante la búsqueda de los estudiantes y en la concertación de las entrevistas, lo que en tiempo significa que, a lo largo de dos años y unos meses, en diferentes momentos y con la ayuda de las unidades de análisis como guías, realicé el registro.

Por lo demás, como un acto previo a mi presencia en las instalaciones de la Normal, por invitación de un docente formador encargado en ese tiempo de organizar el aniversario de la institución, participé en las actividades tanto como asistente como coordinador de una mesa de trabajo.¹⁷⁰

De esta manera, la observación efectuada esporádicamente se generó en la escuela Normal en lugares como los pasillos, puestos de comida, biblioteca,

¹⁶⁹ La atención del procedimiento por medio de la observación se desarrolló en forma discontinua y esporádica, con el fin de obtener una triangulación que aprobara la validez de los resultados obtenidos por medio de las otras estrategias, especialmente la actividad central de esta investigación: las entrevistas.

¹⁷⁰ Facilitado por el antecedente a los estudiantes no les causaba gran extrañeza mi presencia en el recinto de la Normal, esto hace pensar en una situación de comportamiento natural, como comer en el estancillo, transitar por los andadores para ir a un salón, las bromas y comentarios con el encargado de la biblioteca al buscar material, los gritos y palabras pesadas entre ellos; presencia nada extraña y hasta despreocupada para las y los estudiantes. Las actitudes y acciones son semejantes a las que señala Woods, en lo referente a los actores de foco de la observación, sólo "...observa situaciones de interés en tanto tal... en los diferentes espacios desde fuera" (Woods, 1998: 52).

explanada, oficinas, y en la comunidad (Cherán), donde se ubica la institución, donde los jóvenes se encuentran, se cruzan buscando sus alimentos o para realizar tareas. Un lugar que concentra a los estudiantes es el servicio de Internet, donde pasan gran parte de su tiempo por las tardes.

Algo importante fue la posibilidad de observar sus espacios, en sus viviendas rentadas; durante las entrevistas, con los varones no hubo problema, pero me hice acompañar de una ayudante mujer cuando realicé las entrevistas con las estudiantes, lo que generó una mayor interacción. Esta interacción en la observación estuvo acorde con las circunstancias; siempre se intentó interactuar de manera espontánea, creando diálogo y contenidos cuando era conveniente, tanto por el contexto como por la necesidad de datos que se intentaba conseguir.

Al hacer uso de estas notas de observación requerí demostrarlas; de manera procedimental tomé la decisión de dejarlas fuera, pero cuando algunos hechos registrados por sus contenidos estuvieran relacionados y ratificados con los constructos obtenidos de la entrevista, los tomé en cuenta.

5.3 Reconstruir las trayectorias escolares de los estudiantes

En este marco de trabajo, la información obtenida por razón de las estrategias antes nombradas, se ha completado y confirmado por medio de la construcción y descripción analítica, mismas que han permitido constituir los diferentes elementos que intervienen dentro de procesos; todos, localizados en interrelación e interacción constante.

Así, la narración biográfica ofrece un marco conceptual y metodológico, por la tentativa para analizar lo esencial del avance social o de la profesión, como suscribe Bolívar, las pertenecientes "...en el tiempo de una persona y marca 'sus' personales líneas y expectativas de desarrollo, proporcionando el marco biográfico que hace inteligible la complejidad de la vida y de la acción humana y social" (2006: 8). Así, Ricoeur señalaba que interpretar el texto de la acción es

interpretarse a sí mismo, y McEwan identificaba abierta a la narrativa como “la forma propia para caracterizar las acciones humanas”. (cfr. Citado por Bolívar 2006: 41).

De lo anterior, las acciones en la vida pueden ser interpretadas como un relato, siendo básico para comprender la acción y el conocimiento humano.

El hecho de recurrir a este procedimiento se inclinó por el beneficio de estar más cerca de la experiencia, que para los estudiantes representa el haber concluido varias etapas escolares y por los mismos adelantos a su carrera, y en ese lapso estar al tanto de su perspectiva, en un punto de vista retrospectivo en torno a diferentes aspectos de sus experiencias en los planteles escolares, biográfico-narrativo, pues, sobre sus vidas personales.¹⁷¹

En esta parte se eligió la realización de entrevistas individuales, por el trato que encontraría debido al contacto directo con una parte de los cuestionados. Dada la previa actividad realizada de los cuestionarios, ahora me interesaban las reflexiones del entrevistado, y este medio ayudaba a lograr, “en el proceso de racionalización objetiva de su vida, mediado por el contacto con el otro”, explica “...el investigador... intenta actuar como facilitador de esa reflexividad, con fines de conocer y compartir, expresarse o manifestarse” (Galindo, 1998: 303).

Fue digno que los estudiantes, al aproximarse con su discurso oral, pudieran extenderse sobre las cuestiones trazadas de sus vivencias en tanto alumnos de educación básica indígena o no indígena; si tomamos la herramienta del análisis de discursos, nos da acceso a un momento de la realidad social implícita en los procesos de subjetivación en cada realidad concreta (González, 2000: 100).

¹⁷¹ Al respecto cito un argumento acerca de este enfoque biográfico-narrativo debido a que “la aceptación y la generalización de la investigación biográfico-narrativa, como enfoque metodológico con entidad propia –y de manera paralela al síntoma cualitativo que anuncia Cisneros (2000)– lleva a que cada vez haya más proyectos de investigación que lo usan y a que aparezcan nuevos artículos de difusión que dan cuenta de la importancia y/o utilidad de esta perspectiva, de cara a su integración en áreas de conocimiento particulares, como es el caso de la educación, e incluso en el ámbito de las ciencias biosanitarias”. (Bolívar y Domingo, 2006: 26).

El haber recurrido a este procedimiento me atrajo, básicamente, a los estudiantes que se prestaron a colaborar desde el inicio. Con 8 alumnos,¹⁷² todos formaron parte del grupo que asistió a contestar el cuestionario.

Las entrevistas fueron individuales,¹⁷³ se realizaron en las instalaciones de las instituciones; excepto dos entrevistas a estudiantes mujeres de la Normal, que propusieron que fuera en sus espacios de vivienda, allí también me apoyé en mi “ayudante” mujer para realizarlas. Así también realicé tres entrevistas a egresadas de la primaria que no siguieron sus estudios. La duración de cada entrevista tuvo variaciones entre más de la hora, dos horas o más, dependiendo de la confianza y deseo de extenderse en sus respuestas.

Estudiante sujeto-miembro de San Isidro

Entretejido con lo previamente desarrollado, más los instrumentos teóricos, y como principal andamiaje metodológico, realicé entrevistas semiestructuradas del relato de vida (Bolívar y Domingo, 2006); si los cuestionarios ofrecieron datos, expresa Bolívar y Domingo, entonces el “enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo” (Bolívar y Domingo 2006: 32). Una actividad de subjetividades que se crean en un proceso dialéctico, se convierte así en una manera interesante de construir conocimiento, siendo éste un continuo proceso compuesto de tres momentos: externalización, objetivación e internalización. (Berger y Luckmann, 2001:164).

¹⁷² El número de entrevistas que es necesario hacer para captar un fenómeno depende de la gama de matices de la variable estudiada que se vayan descubriendo. Cuando la redundancia es evidente, no se hace necesario realizar más entrevistas, porque “la información nueva que nos van a dar las demás va a ser mínima... ¿No interesa el tamaño? No es una muestra cuantitativa, es una *muestra cualitativa*, que tiene una racionalidad distinta: agotar la información que me permita conocer el objeto de estudio” (cfr. Orozco, 1997: 86).

¹⁷³ Se efectuaron las entrevistas a una estudiante mujer de preescolar del 2º semestre; a 4 estudiantes del 4º semestre, tres cursaban el preescolar, dos hombres y una mujer, y a otro hombre en la licenciatura en primaria; 3 estudiantes del 6º semestre, dos hombres que cursaban la licenciatura en primaria y una mujer también el preescolar. Las entrevistas eje para este trabajo son 4, las otras permiten tener elementos de saturación de referencias.

No obstante, los tres momentos nunca ocurren uno tras otro, siempre el individuo participa simultáneamente como: comunero, p'urhépecha, estudiante, mestizo, mexicano, ciudadano entre otros, lo “hace” para ser miembro, como menciona Berger y Luckmann: “esta aprehensión... comienza cuando el individuo ‘asume’ el mundo en que ya viven otros”, mismo que asumí, viví y experimenté y continúo de manera dialéctica, comparto recíprocamente las narraciones de las y los estudiantes, características determinantes para que las entrevistas fueran interrogantes “abiertas” y se ajustaron a ejes temáticos que permitieron ir concretando casi siempre el contenido de las preguntas.¹⁷⁴

Aplicar esta estrategia ha tenido como finalidad una proximidad teórico-metodológica, por la cual se observa la posición de estos miembros estudiantes en relación con: “la reconstrucción histórica de (sus) contextos, la reconstrucción biográfica de los sujetos o de los grupos y la relación entre contextos y las biografías” (Cfr. Medina, 2005: 28. Ducoing, 2003; Ducoing y Landesmann, 1996)

Es una relación que propicia la posible triangulación indagatoria recabada de antemano y con su aplicación, ésta aporta a su narrativa, a su memoria y a sus trayectorias del sujeto; de manera que brindan los conocimientos para la construcción articulada, como propone Medina: “...genera la comprensión de las relaciones entre el texto, el contexto y las voces de los actores sociales” (Medina, 2005: 32, 35).

Una de las necesidades es lograr nutrir el trabajo con la mayor cantidad de datos, con el fin de evidenciar o impugnar la información alcanzada en las unidades de análisis; es decir, una triangulación sustentada. Más aun, mientras se entrevistó y se desarrolló la transcripción, se reconstruyeron los relatos de vida del conjunto de informantes; la problematización surgió constante por medio de las interrogantes y la necesidad de apoyo con diverso material “...que amplíe la comprensión del contexto y

¹⁷⁴ “Las preguntas son producto de la categorización conceptual y analítica del objeto-proceso motivo de la investigación; pero al traducirlas en temáticas y preguntas abiertas para los sujetos, se intenta explicitar y sustentar a nivel de categorización teórica y de proceso social a indagar, lo que se encuentra contenido en la pregunta y temática que constituye a la pregunta formulada”. (Medina, 2005: 34).

de los discursos circulantes que otorgan sentido a las experiencias evocadas”. (Ibíd. 2005: 44).

5.3.1 Biográfica escolar de los sujetos-miembro

De modo similar, en los apartados siguientes, presento la articulación de los ejes temáticos sostenidos en el desarrollo de sus biográficos y trayectos escolares, al interior de contextos sociales con “discriminaciones y exclusiones ejercidas u ocultas” durante los procesos de apropiación, reencuentro y ruptura en su continuidad educativa.

El punto, es identificar los factores que influyen en el desarrollo de los trayectos estudiantiles de escolarización (egresado de una experiencia pedagógica indígena, la familia, la comunidad, la educación escolarizada) y el sujeto mismo (actitudes, apropiación y práctica). En tanto, la familia, la escuela y la comunidad proveen la predisposición hacia la socialidad por medio de recursos en la existencia de los sujetos, y luego de la que llegan a ser miembros (Berger y Luckmann, 2001: 164).

Incluso, las estrategias como las habilidades y conocimientos para su práctica, el sí mismo, la identidad, son básicas para cada actor en sus contextos escolares, sociales; culturales y lingüísticos. Son los acontecimientos que examino en cada sujeto-miembro en sus fases de incorporación como estudiante en educación superior. Por esta razón, desarrollo una ficha biográfica donde se aporta decisiones y estancias importantes en la vida de los entrevistados, todos estudiantes originarios de SI.

Sujeto-miembro caso 1: Francisco Jesús CJ FJCJ SI (ia)

Estudiante de la Licenciatura en Educación Primaria, 5º semestre, de la ENIM.

Edad: 19. Sexo: hombre. Estado civil: soltero.

Institución donde estudia: Escuela Normal Indígena de Michoacán

Formación (profesional): Licenciatura de Educación Primaria (intercultural)

Pueblo de procedencia: SI. Lenguas que habla: 1 P’urhepecha y 2 español

Lugar y fecha de entrevista: en la casa donde rentaba (presentes sus compañeros de vivienda); 11- 2008

Nacido en la población p'urhépecha de San Isidro, en el medio rural, al igual que su familia. Sus estudios básicos (desde el preescolar hasta la secundaria) los realizó en la misma comunidad. Una decisión propia que lo marca es cursar el bachillerato en una preparatoria dependiente de la Universidad Michoacana, ubicada en la ciudad de Uruapan, a pesar del escaso apoyo de sus padres y, según él, era difícil estudiar por las muchas ocupaciones que le encomendaba su padre (cuidar animales, ir a la milpa). Y la opción era salir de la comunidad.

En el primer semestre que estuvo en la preparatoria vivió en casa del estudiante, de la que se regresó a la comunidad e ingresó en el Colegio de Bachilleres, plantel Charapan, donde estaban algunos paisanos suyos. Al terminar su bachillerato ingresó al IMCED, en la Licenciatura en Pedagogía. En el mismo periodo de sus estudios cubrió un interinato en la escuela primaria donde él estudió, precisamente cubrió el grupo de su ex maestra. Después ingresó a la Normal, donde en 3º y 4º semestres perteneció al Consejo Estudiantil (CE). Pertenece a un grupo musical y, cuando gana algo, sirve para apoyarse en seguir sus estudios. Todavía hasta la entrevista, no había pensado en casarse. De sus hermanos, uno es profesor, y los demás siguen estudiando en la secundaria y la primaria.

Sujeto-miembro caso 2: Norma Estela DL NEDG SI (ia)

Estudiante de la Licenciatura en Educación Preescolar, 1º semestre, ENIM.

Edad: 19. Sexo: mujer. Estado civil: soltera.

Institución donde estudia: Escuela Normal Indígena de Michoacán

Formación (profesional): Licenciatura en educación primaria (intercultural)

Pueblo de procedencia: SI. Lenguas que habla: 1 P'urhepecha y 2 español

Lugar y fecha de entrevista: casa donde rentaba: 09- 2008

Nació en el medio rural, en la comunidad p'urhépecha de San Isidro, Michoacán; realizó su educación preescolar y primaria en la misma comunidad. Su esfuerzo por salir fue para estudiar la secundaria en el internado para mujeres ubicado en La Huerta, en el municipio de Morelia, lo que implicó competir en el examen con otros cientos de aspirantes. En la escuela secundaria técnica No. 13 permaneció los tres años.

Se regresó a su comunidad e ingresó al Colegio de Bachilleres, plantel Charapan. Aunque precariamente, ha contado siempre con todo el apoyo de sus padres; su padre trabaja como albañil y jornalero agrícola en los campos de Yurécuaro y del Valle de Zamora, él sólo terminó la primaria. Su madre se dedica al hogar y en ocasiones ella viaja con su esposo a la cosecha de productos agrícolas. Norma es la primogénita entre sus cuatro hermanos. Al término del bachillerato intentó ingresar a la Normal, no pudo, lo que definió su decisión de ingresar al CONAFE y donde permaneció un ciclo escolar. De nuevo presentó su examen y en esta ocasión si fue aceptada en la ENIM, donde prosiguió su estudio a nivel profesional. Hasta la entrevista, su meta era terminar la carrera. Sus hermanos continuaron estudiando, uno estuvo en la secundaria, los otros en la primaria.

Sujeto-miembro caso 3: Eliseo AA EAA SI (ia)

Estudiante de la Licenciatura en Educación Preescolar, 3º semestre, ENIM.

Edad: 22. Sexo: hombre. Estado civil: soltero.

Institución donde estudia: Escuela Normal Indígena de Michoacán

Formación (profesional): Licenciatura de Educación Preescolar indígena

Pueblo de procedencia: SI. Lenguas que habla: 1 P'urhepecha y 2 español.

Lugar y fecha de entrevista: en la casa donde rentaba: 09- 2008

Nacido en el medio rural, en la comunidad p'urhépecha de San Isidro. Su educación preescolar, primaria y secundaria la cumplió allí mismo, en la comunidad. Respecto al bachillerato, ingresó en el plantel de Charapan (Cobaem)

y, por no entrar a clases, junto con otros alumnos de la misma comunidad, reprobó. Sus papás lo enviaron a Zamora, donde ingresó en la preparatoria federal incorporada a la UNAM. En aquel contexto sintió discriminación. Al terminar su bachillerato, regresó a la comunidad, donde el jefe de tenencia lo invitó como secretario; en tal desempeño apoyó la gestión de la carretera que hoy atraviesa San Isidro, junto con las comunidades anexas a Pamatácuaro.

Entonces allí conoció a los agrónomos del Colegio de Posgrado de la Universidad de Chapingo, por lo que al concluir como secretario colaboró con ellos en implementar tres plantas purificadoras de agua captada de la lluvia. Al concluir este trabajo, este mismo equipo se lo llevó a la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol) en Morelia, donde vivió medio año, mientras duró su contrato. Luego ingresó a la Normal, hasta donde –comentó– sigue firme en terminar su carrera. Mientras, su hermana, que es la mayor, es egresada de la misma Normal; sólo son ellos dos. Su papá los apoya, el señor migra a trabajar a Estados Unidos de América casi de manera permanente.

Sujeto-miembro caso 4: Erika LD ELD SI (ia)

Estudiante de la Licenciatura en Educación Preescolar, 5º semestre, en la ENIM.

Edad: 20. Sexo: mujer. Estado civil: soltera.

Institución donde estudia: Escuela Normal Indígena de Michoacán

Formación profesional en curso: Licenciatura en preescolar indígena

Pueblo de procedencia: SI. Lenguas que habla: 1 P'urhépecha (más), 2 español (menos)

Lugar y fecha de entrevista: en salón (provisional) de madera de la ENIM, luego de sus clases: 10- 2008

Vive y nació donde su familia, en el medio rural, en la comunidad p'urhépecha de San Isidro. Cumplió su educación preescolar, primaria y secundaria las realizó en escuelas de la misma comunidad. El bachillerato lo cursó en el COBAEM plantel Charapan. Durante su estancia sí la discriminaban, allí en

la institución. En algún momento le propusieron casarse, pero ella no aceptó por sus planes de estudio.

Sujeto-miembro caso 5: Oscar CF OCF SI (ia)

Estudiante de la Licenciatura en Educación Preescolar, 5º semestre, en la ENIM.

Edad: 21. Sexo: hombre. Estado civil: casado.

Institución donde estudia: Escuela Normal Indígena de Michoacán

Formación profesional en curso: Licenciatura en Educación Preescolar Indígena

Pueblo de procedencia: SI. Lenguas que habla: 1 P'urhépecha y 2 español.

Lugar y fecha de entrevista: casa donde rentaba (presentes sus compañeros de vivienda): 11- 2008.

Su pueblo está en el medio rural; nacido allí como toda su familia, que vive en la comunidad p'urhépecha de San Isidro. Su educación básica (preescolar, primaria y secundaria) la efectuó allí mismo, en la comunidad, donde en todo momento estuvo presente su lengua materna. En relación con su bachillerato, ingresó al Colegio de Bachilleres (Cobaem) plantel Charapan y, por ser tremendo, travieso y no entrar a clases con otros paisanos de la misma comunidad, casi reprobó. Sintió el rechazo de los otros, ya no hablantes del p'urhépecha.

Después de la preparatoria estuvo en servicio en el Consejo Nacional del Fomento Educativo (Conafe), el único casado en la entrevista. Su padre apenas le brindaba algún apoyo; tiene que trabajar para mantener a la familia. En la Normal perteneció al Consejo Estudiantil (CE), apenas en ese entonces tenía dos meses aproximadamente de estar en el cargo, lo que le aportó experiencia y conocimiento.

Sujeto-miembro caso 6: Sara MD SMD SI (ia)

Estudiante de la Licenciatura en Educación Preescolar, 3º semestre, en la ENIM.

Edad: 20. Sexo: mujer. Estado civil: soltera.

Institución donde estudia: Escuela Normal Indígena de Michoacán

Formación (profesional en curso): Licenciatura en preescolar indígena

Pueblo de procedencia: SI. Lenguas que habla: 1 P'urhepecha (mucho más) y 2 español (menos).

Lugar y fecha de entrevista: vía pública frente a casa donde rentaba: 10- 2008

Nacida en la comunidad p'urhépecha de San Isidro, en el medio rural. Como casi todos sus compañeros, la educación preescolar, primaria y secundaria la realizó allí mismo. Ingresó al bachillerato en el plantel de Charapan del Cobaem, donde concluyó su bachillerato. Se le dificultó esta etapa estudiantil, porque en aquel pueblo ya no hablan el p'urhépecha. Un hermano de ella es el enfermero de la clínica rural en su comunidad, y le brindó el apoyo para proseguir su estudio.

Las entrevistas se efectuaron en los espacios de la Normal, en algún salón de los provisionales que todavía permanecen desde su asentamiento en Cherán, o en el espacio de la biblioteca o al aire libre; también en las casas donde rentaban estos actores, las entrevistas fueron individuales, excepto las de dos estudiantes que fueron turnos inmediatos con sus respuestas.

Nuestra decisión de entrevistar a los maestros de la Normal obedeció a la presencia del enfoque intercultural en la institución y que en el discurso de los estudiantes aparece como una complicación persistente durante su formación docente. Mismas entrevistas fueron hechas a tres maestros luego de que otro número igual se disculpó por no poder colaborar por falta de tiempo.

5.4 La memoria, los sedimentos de lo ordinario: el análisis

Del mismo modo, la información conseguida a través de las estrategias citadas, se ha completado y confirmado con la construcción y descripción analítica, mismas que han permitido constituir los diferentes elementos que

intervienen dentro de los procesos, todas constantes y localizadas en interrelación e interacción.

De manera que la narración biográfica ofrece un marco conceptual y metodológico, donde lo importante es el saber dialéctico que emerge en torno a una narración. Como suscribe Bolívar: Lo que bien se explica enseguida,

“Se supera el dilema entre veracidad del relato o intenciones que lo guían, entendiendo la memoria como un mecanismo de búsqueda de sentido de los hechos en función de la experiencia previa vivida, el contexto en el que se produce y la capacidad para interpretar la realidad actual, y no sólo como almacén de experiencias y recursos del que echar mano”. (2006:43)

Cuando inicié la fase del análisis (constantemente estuvo en todo el proceso investigativo), fue pertinente separar entre las partes principales y las secundarias de las narraciones, esto, a manera de organizarlo. Esto es, que en la parte principal de la narración:

“...se identifican los esquemas comunicativos de *la narración* (la cadena de hechos y acontecimientos, el hilo conductor de la historia de vida), de la descripción (para contextualizar situaciones, hechos y personas) y de la argumentación (explicación práctica de intenciones y motivos de acción, del orden de acontecimientos, de razones a fondo, etcétera)” (Appel, 2005: 10).

En breve:

–Dentro del trabajo utilicé la selección como un proceso secuencial,¹⁷⁵ que ofreció las pautas una vez logrados los datos y testimonios suficientes.

–La necesidad de un modelo teórico originó su búsqueda y que conviniera en la manera para abordar datos.

¹⁷⁵ La selección secuencial es distinta de la selección y el muestreo que se utilizan para delimitar los grupos que se van a estudiar. “...Permite que se determinen nuevos fenómenos para su análisis”. Admite que se definan y analicen “...subpoblaciones de personas, acontecimientos, artefactos o cosas que despiertan el interés del investigador a lo largo del estudio...” Su objetivo consiste en “...facilitar la emergencia de constructos y teorías... una vez que se han recogido los datos suficientes para empezar el análisis...” (Goetz y LeCompte, 1988: 181, 182).

-Fase donde reuní los casos por sus semejanzas. Ejercicio que también permitió hacer una elección agrupándolos por sus diferencias.¹⁷⁶

–Al utilizar las comparaciones¹⁷⁷ constantes, éstas apoyaron desde el inicio, a través de establecer las clasificaciones y comparaciones de la investigación en sus unidades de estudio, creando posibles categorías dimensionales.

Por el relato¹⁷⁸ pude prestar atención a la interacción, que posibilitó el desarrollo de explicaciones teóricas (Goetz y LeCompte, 1988: 183). Las categorías interpretativas¹⁷⁹ dimensionales emergieron de los significados de las historias buscando sus múltiples comprensiones.¹⁸⁰ Esto, en razón de la importancia que los entrevistados daban a algunos hechos. De sus discursos dados por ellos relacionados con los ejes temáticos, fue posible identificar recurrencias y divergencias discursivas, a partir de las cuales se elaboraron categorías analítico-interpretativas, que dieron cuerpo a la totalidad del entramado teórico metodológico.

Finalmente, fue posible delimitar una noción de categoría; ésta, como un constructo dados los discursos temáticos de los sujetos investigados; me "...fue

¹⁷⁶ Por la utilidad de generar teoría que provee el hacer uso de la diferencia y semejanzas, y cuyo uso posibilita la ubicación de fragmentos empíricos más practicable. Según Goetz y LeCompte, "las semejanzas permiten la identificación de una categoría, el esbozo de sus atributos y la especificación de sus condiciones de aparición. Las diferencias entre los casos elegidos hacen posible la elaboración de los atributos de las categorías, la determinación de sus subvariantes y la delimitación de su alcance". (Ídem. 181-182).

¹⁷⁷ Diseñada por Gláser y Strauss (1967), esta estrategia, "al compararse constantemente los acontecimientos detectados con otros anteriores, se pueden descubrir nuevas dimensiones tipológicas (categorías) y nuevas relaciones. El método de comparaciones constantes coloca esta labor en la sola... determinación de categorías y la generación de enunciados de relación". (Ibíd. 188).

¹⁷⁸ La narración es una constante tribuna donde se concede tiempo al suceso, y espacio al sujeto que relata su propia acción en acontecimiento. Una perspectiva, como argumenta Medina, es que "...sustenta el obtener... (las) visiones del mundo, pasajes significativos de la historia personal y sus vínculos con la construcción social de los espacios educativos y las formas de constitución de las identidades profesionales". (Medina, 2005: 50).

¹⁷⁹ "Es decir, se propone comprender la vida de los actores en su contexto", aclarando que la interpretación que generamos no es la primera, "...las personas que cuentan su vida hacen una reconstrucción de éstas, desde su presente, que es en sí una interpretación". (Mallimaci, y Giménez, 2006: 201)

¹⁸⁰ Este análisis es importante porque, principalmente, las partes narrativas sirven para identificar los sedimentos de las experiencias biográficas. (Appel, 2005).

posible identificar recurrencias y divergencias discursivas a partir de las cuales se elaboraron categorías analítico-interpretativas”. (Hickman, 2006: 129). Puesto que los sujetos redundan, destacan, lo que afirman y niegan, es la notoriedad de su cómo existir. Es finalmente una particularidad que conmueve al sujeto con su máscara significativa.

Al mostrar una máscara, siguiendo a Cohen, interesa la diversidad detrás de la máscara, construida a partir de los múltiples significados e interpretaciones que le dan forma. Respecto a esto mismo, se afirma que “...la gente ‘significa’ su mundo implica un proceso de apropiación activo en torno a símbolos comunes y generales que, al ser ‘significados’ desde un lugar en particular, adquieren especificidad y concreción”. (Cohen citado por Bertely, 2001: 96) El lugar y gente en particular se personifica en los estudiantes p’urhépechas de San Isidro, que continúan su trayecto en la educación superior escolarizada.

Por eso, retomo el análisis y la interpretación como valiosa ayuda en la elaboración de conceptos y categorías que luego convierto en categorías dimensionales interpretativas, además orientan al establecer una construcción teórica de los referentes que poseen importancia y trascendencia para el sujeto, en su emergencia intercultural de los estudiantes.

Con el fin de encontrar una forma de validar las construcciones, requerí percatarme de referentes teóricos reconocidos. En este proceso formativo se necesita saber, como enuncia Bertely: “de los modelos analíticos y los conceptos teóricos se construyen gracias a los ordenamientos categoriales, las clasificaciones de realidad... transitando de un nivel empírico a un nivel abstracto...” (Bertely, 2002: 151). Y estar atento en la búsqueda de marcos analíticos de integración de datos, que se precise, es lo que se denomina “técnica de aplicación de teorías” (Goetz y LeCompte, 1988: 205).

Lo anterior puede permitir una transferencia de implicaciones más allá de la educación intercultural bilingüe del nivel básico, participar “en los espacios de

confrontación política donde están en juego los significados dominantes y locales”. (Comaroff citado por Bertely, 2001: 96, 97).

En la continuidad de los apartados que siguen, doy cuenta de que la multiplicación de estas historias de vida tiene el mérito de “...servir para *reactivar la memoria de lo ordinario*, restituir el relato de las prácticas cotidianas y de los trayectos anónimos ocultos tras el espesor del tejido social...” (De Certeau, 1995: 178).

Por consiguiente, analizo e interpreto los datos coligados por dimensiones de análisis. En cada dimensión se ratifica la información con las fuentes de datos, por citar, las entrevistas (semiestructuradas e intensivas), la observación y algunos cuestionarios. Con estas dimensiones se facilita detallar en qué disposición se hallan los sujetos con respecto al quehacer educativo, si mantienen representaciones similares,¹⁸¹ comparten y ayudan en los constructos y realizan acciones parecidas (de reconocimiento, histórico, de experiencia política y pedagógica intercultural en el presente y en la construcción de su afirmación) en la conformación procesual de su identidad y conocimiento.

Desde lo educativo y pedagógico, se resuelve y aproxima de la actitud que el estudiante posea hacia la particularidad de sus estudios, sigue, a una decisión consciente que él realiza. Sin embargo, el estudiante p'urhépecha tiene que establecer dentro del sistema educativo (instituciones escolares) espacios para debatir primero su existir, enseguida la presencia de su conocimiento propio y tradición.

¹⁸¹ Esto lleva a considerar que la pertenencia a una comunidad y/o grupo involucra dentro del complejo simbólico-cultural, para que funcione como emblema compartido, una reflexión que permite reconceptualizar esta complicación en términos de “representaciones sociales”. Entonces, pertenecer a una comunidad y/o grupo implica compartir el núcleo de representaciones sociales que los caracteriza y define. Abordando el concepto de “representación social”, Jodelet la define como “una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, y orientada a la práctica, que contribuye a la construcción de una realidad común a un conjunto social” (Jodelet, 1989,36, citado por Giménez). Tomadas en este sentido las representaciones sociales, “sirven como marcos de percepción y de interpretación de la realidad, y también como guías de los comportamientos y prácticas de los agentes sociales. De modo que los psicólogos sociales confirman una antigua convicción: los hombres piensan, sienten y ven las cosas desde el punto de vista de su grupo de pertenencia o de referencia”. (Giménez, 2005: 25)

Es decir, desde lo epistémico, por las irrupciones toleradas que se impulsan desde el sistema, pero que distan del contexto, siendo muy necesaria la comprensión de estas representaciones y ubicaciones por medio del conocimiento de un mundo y del otro. Son producto de los actores, en sus trayectorias históricas, de un posicionamiento y revalorización étnica, política y pedagógica a partir de una práctica cultural. Es el caso de la acción pedagógica del proyecto intercultural bilingüe que promueve la escuela de SI.

5.4.1 Significados, dimensiones de la escolarización para los estudiantes

Por lo que sigue, se trata de inferir comparativamente en el relato¹⁸² “el fondo histórico de relaciones sociales y profesionales que están en su base” (Bolívar et al, 2004). De manera que el trabajo de campo, permitió reunir una continuación de narraciones de vida referentes al ámbito de pertenencia educativa indígena, las que se relacionan e interactúan con otros y entre sí, como con las instituciones (familia, comunidad, trabajo, escuela) y en los contextos educativos inscritos.

Por ejemplo, tal como lo señala Bolívar: “esta conjunción, por ‘saturación’ de historias biográficas, puede reflejar las estructuras y relaciones de dicho ámbito social. El cruce de personas y dimensiones busca una ‘validez interna’ mediante la triangulación (de personas, métodos y teoría)”. (Bolívar et al, 2004).

De ahí que, para organizar el proceso de análisis hago uso del concepto dimensiones, que refiere del término *espacio*, en su triple acepción de continente, extensión, sitio y transcurso del tiempo; resulta útil por referirse a lo que plantea este trabajo, es decir, la tomo desde la perspectiva trabajada por Fernández.¹⁸³

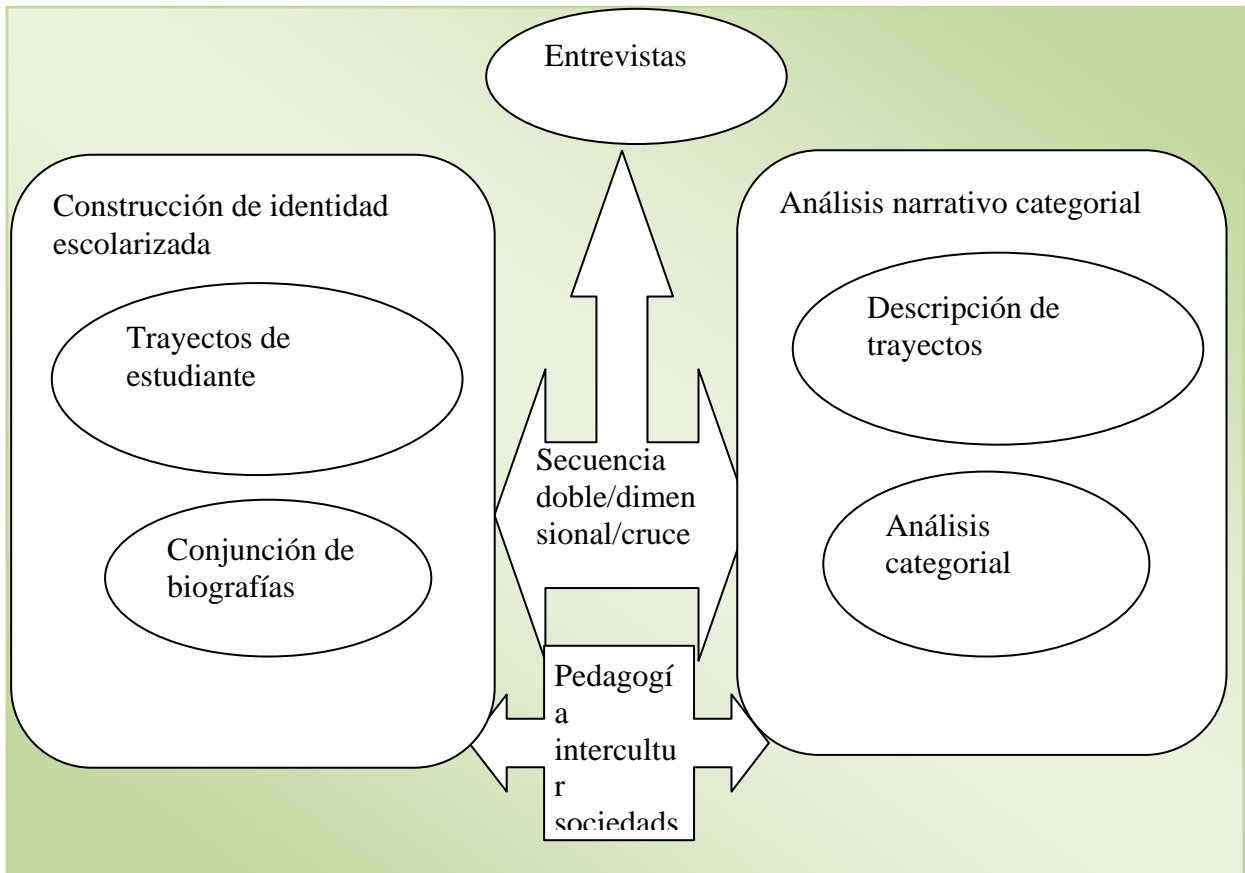
¹⁸² En su momento, Daniel Bertaux (1981), uno de los grandes padres de la metodología biográfica, para salvar el problema de que los relatos de vida sean sólo de una persona, y –por tanto– con escaso interés científico, propuso tratar los relatos de vida individuales como “récits de pratiques” (relatos de prácticas) (cfr. Bolívar et al, 2004)

¹⁸³ En su artículo *Espacios institucionalizados de la educación. Algunos componentes nucleares en la identidad institucional y sus consecuencias para el análisis*, Lidia Fernández retoma las dimensiones que pertenecen a la propuesta que Gino Germani hizo en 1960 para el análisis del mundo sociocultural. Se toma este modelo a modo de ejemplificación. (cfr. Germani (1962) citado por Fernández, 2006).

“Permite incluir en él la diferenciación de distintas dimensiones de lo observable en una extensión de lo material: el espacio físico y las instalaciones funcionando al modo de una geografía; lo organizacional: el conjunto de regulaciones que pautan el movimiento en el espacio al modo de un mapa; lo cultural: objetos, normas, costumbres, símbolos y narrativas de distinta índole a la manera de un modelo en sus dos acepciones, como estructura a imitar y como diseño de lo que algo es; lo psicosocial: el conjunto de representaciones que ligan a los sujetos entre sí y con el espacio en cuestión a la manera de una red”. (2006: 30)

Por su pertinencia, ella lo desarrolla para analizar espacios institucionalizados de la educación; en mi caso, lo referí al tema educativo, pedagógico, desde una perspectiva indígena intercultural (identidad y pedagogía). Y que dentro de las dimensiones está sedimentada en la actitud, es necesario señalarlo y bien puede ser, un situado positivo transformador en su medio o un situado negativo determinista en su no medio, una emergencia que toma la forma más adecuada o, en su caso, desarreglada, según las condiciones que lo hagan aparecer. Enseguida, menciono las dimensiones que guían mi trabajo de análisis e interpretación:

Esquema 2: Dimensiones que guían el trabajo de análisis e interpretación



Esquema elaboración propia

Dimensión A) Comunidad, familia, un proceso de acción educativa e identidad

Evidentemente, la familia en San Isidro vive nuevas realidades, como el que sus miembros salgan de la comunidad, por estancias cortas o largas, sea por trabajo o estudio, modifican paulatinamente su base y los elementos sociales, lingüísticos y culturales que los hacen trascender fuera de la comunidad y en su cotidianidad (Borobio, 2003: 30). Por medio de las entrevistas, encontramos el aporte y la importancia que tiene la familia en la vida de los estudiantes y que, en cierta forma, determina su práctica y expectativas escolares, forja la identidad o la debilita y disgrega. Esto, por los comentarios que los estudiantes expusieron en relación con sus familias.

A1) Familia, comunidad e interculturalidad

A2) Identidad y pertenencia a la familia

A3) El valor de la familia

A4) El poder cobra forma

A5) Situación intrafamiliar y pares

Dimensión B) La práctica educativa con dignidad y su expresión hacia una pedagogía intercultural, un proceso en red

La práctica docente por medio del discurso pedagógico, es por el que se comunica y comunican una serie de propósitos y realidades a los estudiantes; práctica que además debiera abrirse a las realidades múltiples de los estudiantes y con la condicionante de potenciar la pertenencia bajo la mutua comprensión (p'urépecha) que diera por apropiarse, sentirse una relación de enseñanza-aprendizaje. Que posibilitara un “mis alumnos”, por el docente y “mi profesor” por los alumnos, que aunque transitorios, los planteamientos educativos deben tomar posición junto con las estrategias pedagógicas, lograr que actúe en la relación calidad y calidez.

B1) Potenciar el sentido de pertenencia bajo la acción pedagógica

B2) La descalificación de la lengua y cultura

B3) La práctica intercultural-bilingüe de San Isidro

B4) El docente p'urhépecha enseña identidad

C) Prácticas sociales y culturales en la escolarización del estudiante de SI: lenguas, conflicto y economía

De manera que, la actitud del estudiante hacia la continuidad de su trayecto en sus estudios tendrá que ser pensada como un resultado situado positivo o situado negativo, debido a una sucesión de factores que se entrelazan para que el estudiante preste atención a las determinadas prácticas pedagógicas, lingüísticas y culturales¹⁸⁴ realizadas hacia ellos o tal vez con ellos. La investigación que le brinda sustento a esta dimensión de análisis se agrupa en las siguientes secciones enumeradas:

C1) La lengua p'urhépecha presente e incierta: una incertidumbre constante, es referencia proporcionada por los actores al notarla como una fortaleza comunitaria y una barrera en incontables veces, difícil para los estudiantes, pues no existen relaciones horizontales en la sociedad;

C2) Los contextos conflictivos de cambio; este factor acarrea decisiones en los estudiantes, quienes optan por determinadas acciones que entran en contradicción con sus prácticas aprendidas de su familia, a las que rechazan con actitud y discursos ambivalentes y de las cuales le resulta difícil despojarse; y

¹⁸⁴ Michel de Certeau plantea, deslinda y define el concepto de “práctica cultural” a partir de la tradición antropológica: “En mi texto la expresión ‘práctica cultural’ siempre se toma, implícitamente, en el sentido de la tradición antropológica (Morgan, Boas, Frazer, Durkheim, Mauss, Lévi-Strauss, etc.): sistemas de valores subyacentes que estructuran las cuestiones fundamentales que están en juego en la vida cotidiana, inadvertidas a través de la conciencia de los sujetos, pero decisivas para su identidad individual y de grupo”. Se deslinda de lo que en 1990 el Servicio de Estudios de la Investigación (SER, por sus siglas en francés), convertido en 1987 en el Departamento de Estudios y de Prospectiva (DEP), del Ministerio de Cultura, definió la “práctica cultural” con significado de descripción estadística de los comportamientos en relación con una actividad previamente determinada como cultura, por ejemplo: “ir o no al teatro y, en caso afirmativo, ¿cuántas veces? Ver o no la televisión, ¿cuánto tiempo? Leer o no, y ¿qué?, etc.” Los cuestionarios de estas tres encuestas se refieren a todos los aspectos de la vida cultural, de los más familiares a los más “elitistas”, de ahí que se trate de una información muy completa. Publicación de los resultados: *Les pratiques culturelles des Français*, París, *La Documentation française*, 1974, con el mismo título, París, Dalloz, 1982; Olivier Danton y Denis Cogneau, *Les pratiques culturelles des Français, 1973-1989*, París, *La Découverte* y *La Documentation française*, 1990, entre otras. Hacer mención de las tres encuestas (1974, 1982, 1990). De Certeau los retoma para evitar la confusión con su acepción estadística actual. Ya en el caso de su definición, él propone para “entender mejor ésta, es el conjunto más o menos coherente, más o menos fluido, de elementos cotidianos concretos (un menú gastronómico) o ideológicos (religiosos, políticos), a la vez dados por una tradición (la de una familia, la de un grupo social) y puestos al día mediante comportamientos que traducen en una visibilidad social fragmentos de esta distribución cultural, de la misma manera que la enunciación traduce en el habla fragmentos de discurso. Es ‘práctica’ lo que es decisivo para la identidad de un usuario o de un grupo, ya que esta identidad le permite ocupar su sitio en el tejido de relaciones sociales inscritas en el entorno”. (De Certeau-2, 1999: 7,8).

C3) Los recursos socioeconómicos de los estudiantes, lo cual lo abate tanto en su disposición como en la relación con sus estudios, ya que significa sangrías a la familia y el traslado a instituciones ajenas a su contexto; además de que emerge un punto álgido: la exclusión crónica del trabajo remunerado.

D) Educación intercultural, relación de poder e identidad

Para el estudiante, el logro de continuar los estudios significa, aparte de un número, el vivir, ser p'urhépecha dentro de las escuelas, lo que conlleva en ocasiones a un recubierto ejercicio étnico, donde la interculturalidad expresa las relaciones conflictivas y de poder que intervienen en el establecimiento de las distinciones y las fronteras étnicas entre grupos lingüísticos y culturales diversos (Bertely y González Apodaca 2003, 4). En cambio, el logro para los maestros es comúnmente materializar el avance numérico del estudiante.

- D1) Educación intercultural, ser o dejar de ser
- D2) Querrela histórica lo bilingüe intercultural
- D3) Relaciones de poder y producción e identidad
- D4) Aprender *turhisi*, supervivencia escolar
- D5) Comunicación y ritual el espacio educativo
- D6) Interculturalidad, ¿esfuerzo de quién?
- D7) Conocer, “adaptar”, lenguas y culturas

CAPÍTULO 6

Comunidad y conocimientos: acción pedagógica bilingüe intercultural. Estudiantes de San Isidro

Comunidad, familia un proceso de acción educativa e identidad

Primeramente, el concepto de comunidad¹⁸⁵ se utiliza de diferentes maneras y con varios enfoques. Es decir, una de la subdimensión servirá para ubicar que el alumno proviene de un espacio histórico, que es la familia y la comunidad; ambas, desde cómo se observa y se vive por los propios actores pertenecientes a un mundo y que conviven con ese otro mundo exterior. Al respecto, Dietz (1999) argumenta que la comunidad es y ha sido objeto de injerencias que atomizan su constitución.

Por cierto, expresa un comunero de San Isidro: “los partidos políticos vienen y nos dividen” (*DDG SI*). Aun cuando no coincidan los estudiosos de la comunalidad, a mi entender, la comunidad hoy se debate en una modernización mortal en su estructura interna, pero desde la cotidianidad, como en el caso de otros comuneros. Enuncia *DDG SI* que él siente la comunidad “porque aquí vivo, tengo la familia y soy de aquí.”¹⁸⁶ Dice otro comunero (*JC SI*) que el bosque se

¹⁸⁵ Desde nuestra perspectiva, es comprender la comunidad alejada de esencialismos o posturas poco históricas. A grandes rasgos, podemos decir que en la práctica antropológica la noción de comunidad local ha tenido dos acepciones ampliamente usadas por los científicos sociales: a) como una unidad de cultura (ahora diríamos un constructo cultural), y b) como una estructura u organización social, en el centro de la cual estaría un gobierno propio, sea un sistema de cargos u otro mecanismo (Zárate, 2005: 62). En nuestro país esta distinción sintetiza los diferentes acercamientos antropológicos a las comunidades locales. Por un lado, los que hacen énfasis en la unidad cultural o el sistema de valores (una cosmovisión); por otro, los que lo hacen en el mantenimiento de relaciones horizontales entre sus miembros y la búsqueda de igualdad social por medio de mecanismos de redistribución de riqueza.

¹⁸⁶ En la construcción de las casas, llamadas trojes, participa toda la familia y los parientes y compadres, aunque en los últimos años la comunidad está transformada, se han construido más

acaba y él siente que también su vida, que pocos se dan cuenta de esto y él confía en que los profesionistas reaccionen ante esta situación. ¿Cómo lo perciben y viven los estudiantes de San Isidro en su trayectoria de formación escolar? ¿Cómo vive la familia este cambio de tener un estudiante y/o profesionista? ¿Y representa la familia un apoyo que le permite tomar posición frente a su identidad étnica y profesional?

6.1 La familia en la escolarización de los estudiantes

Efectivamente, la familia juega un importante papel, y que observé a partir de las estrategias implementadas. Es decir, participa la familia en la vida de los jóvenes p'urhépechas lo que juega un papel determinante dentro de la escuela. Tal como lo muestran los comentarios que los estudiantes hicieron en relación con su familia.

De entrada, todos los miembros de la familia de los entrevistados hablan p'urhépecha:

FJCJ SI (ia) 5A. Sí, todos, excepto mi mamá, pero entiende todo; siempre se la pasa hablando en español, (porque) estuvo viviendo en México como 15 años; se fue pequeña.

¿Han ocupado cargos religiosos, políticos, etcétera? Sí, mi papá ha ocupado cargos.

casas de concreto y puertas de metal, y para esto es más fácil contratar al “maestro” albañil y sus ayudantes, los “boteros”, y una olla mecanizada que resuelve la cuestión de la mezcla. Para estrenar el nuevo troje se tiene que dar el “remojo”: lo que significa que en el transcurso de toda la faena-ayuda *jarhoapikua* (que puede durar 3 días) se tiene que invitar la comida, que consiste en alimentos a base de carne de res y el platillo fuerte *churhipu* (caldo de res con chile rojo) y las *kurhundas* (tamales de masa envuelta en hojas de maíz), así como los refrescos y los tragos, cervezas, según la capacidad económica. Es una de las muchas formas como se reconstruye la comunidad que, sin embargo, tiene que sufrir modificaciones y adaptaciones e incluso la pérdida de orientación, mas considero que no su desaparición. Veamos de nuevo el ejemplo de la vivienda: para construir la troje se tenía que traer la madera, lo que implicaba preguntar con los mayores cuáles eran las características del pino más adecuado, aserrarlo para su transporte y ponerlo a resguardo para un buen secado, entre otras actividades; en todo esto confluían los miembros de la familia y los parientes. En el otro caso, para construir la casa de concreto, sólo se requiere tener el dinero y se pide el material, y en las tareas, esto poco tiene que ver con el modo de la comunidad. Estos elementos los percibí cuando la comunidad ayudó a un egresado del seminario (formación de sacerdote católico) a construir su troje, incluso creo que fue de los últimos que se construyeron a partir del año 2001, pues se observaba ya, sobre todo a los maestros de la comunidad, hacer sus casas de concreto, aunque igual había un par de casas “modernas” de gente migrada a EUA.

Según, la otra vez, en el 50 aniversario (de la comunidad), se le entregó un diploma, y que él fue el primer jefe de tenencia; como antes era encargado, entonces él fue el primer jefe de la comunidad; ahorita el cargo que ocupa es el de secretario del representante.

NEDG SI (ia) 89A. (¿Ha sido fácil?) Pues no, primero, porque de primaria a secundaria tenía que dejar a mi familia para ir a estudiar a Morelia, y pues si sentía feo porque ya no veía a mis papás ni nada... y así como que tenía que hacer un sacrificio por ir a la escuela, pero también me gustaba la escuela, porque por eso no la podía dejar tampoco.

En este sentido, comento que para la familia p'urhépecha representa un proyecto que, junto con otros motivos, se puntualiza como sigue: 1) La escolarización de los jóvenes y su formación obedece a que la familia intenta procurar un mundo mejor para ellos, que significa un mejor medio para acceder a un trabajo y la “defensa” de la vida. 2) En el ámbito escolar, es lugar de privilegio donde se da el contacto y encuentro entre las culturas y lenguas. Cabe la mención que esta experiencia en los estudiantes p'urhépecha siempre es en condiciones desventajasas, y acentuado cuando es fuera de la comunidad.

El proyecto siempre es compartido, justamente no sólo ahora por los estudiantes en su trayecto, sino por la misma familia en su transgeneracionalidad, por el antecedente de los padres en su experiencia de haber y convivir discriminados con y por los otros. Incluso, debido a la exclusión y discriminación por el origen indígena y por la clasificación de clase con que se ha visto lo étnico, la educación es percibida por los actores p'urhépechas como un medio de ascenso social que sobrepone al solo interés por su educación a partir de su lengua y cultural.

Por su parte, en las entrevistas a los jóvenes estudiantes que cursaban su carrera profesional en la Escuela Normal, van de la familia a la comunidad:

ELD SI (ia) 91A. Pues que nos portamos de diferente manera. Yo digo que sí, porque pues nosotros ya sabemos que algunos así, no reciben mucho apoyo de parte de sus familias y les dan poquito dinero, y tienen que... estudiar para valorar el apoyo que nos brindan nuestros papás. Y yo digo que los de Paracho no, porque a lo mejor tienen mucho dinero y tienen que seguir gastando, pues no les interesa.

Se muestran de acuerdo en que, por lo general, sus padres les ayudan y se esfuerzan para que ellos continúen en la escuela, y persistan como p'urhépechas:

ELD SI (ia) 93A. Yo digo que sí, que me ayudan, porque siempre me hablan en p'urhépecha, nunca me hablan en español, o así que me digan que ya no debo hablar el p'urhépecha.

Que a pesar de la falta económica, los estudiantes han sido apoyados y alentados, lo que ejerce influencia en ellos para su toma de decisiones:

*NEDG SI (ia) 95A...*Pues mi papá también es así, de bajos recursos, y a veces veía... cómo luchaban para darme el dinero que yo necesitaba, y pues digo yo, siempre decía, algún día tengo que darles dinero, todo lo que he gastado tengo que regresarle a mi papá, pues ya ha gastado mucho y como para casarme, porque pues sí, sí tenía novios que me decían: que ya vámonos, y si no: hay que casarnos... Y yo, no, yo luego luego pensaba que cómo iba a dejar esto, todo lo que ya había recorrido y lo que, lo poquito pues que me faltaba para llegar allí y dejarlo así nomás, y pues no.

O cuando el apoyo económico es retirado y también el moral, esto los obliga a tomar decisiones para salir de su casa y de la comunidad para continuar su trayecto escolar.

OCF SI (ia) 95. Cuando estaba en la *prepa* sí me interesaba estudiar, pero mi papá ya no me apoyaba mucho económicamente. Entonces, en el momento que sí se me daba, como que no le tomaba mucho interés, (me dijo) estudia, pero tú búscale como le quieras hacer. Ya en ese momento fue cuando, como que sí me dolió lo que me dijo, pero dije: voy a demostrarle... en ese momento ya fui y me metí a Conafe, conseguí una beca, estuve dos años allí. Ya de ahí, dije, ya no me pierdo. Aunque sea, bueno me interesaba venir aquí en el *Tec*, en sistemas computacionales, y también quería estar en la Normal, entonces vine a las dos sin que... Independientemente de que mi familia ya no me apoyaba, dije: donde quiera, pues, ya me voy. Vine a hacer examen, en las dos quedé; al final dije: me quedo en la Normal.

Lo expuesto permanece ilustrado de la siguiente manera.

Dimensión interpretativa: representación de la familia.

Dimensión social: hablan p'urhépecha, siempre me hablan en p'urhépecha; ocupan cargos en la comunidad, dejar la familia, a la comunidad; estudiar para valorar el apoyo que nos brindan nuestros papás. Para llegar allí (a la meta) y dejarlo así nomás, pues no. Ya no me apoyaba (mi familia), vine a hacer examen, en las dos quedé (Tecnológico y Normal), al final dije: me quedo en la

Normal.

Condiciones, que con el tiempo tienen efectos que se esperaban al interior de la familia, el progreso, y que por otra parte, deriva en una cultura en transformación, en sus ideas, en el establecimiento y recomposición de normas, tradiciones y educativas creadoras que brinda la familia¹⁸⁷.

6.2 Identidad y pertenencia de los estudiantes a su entorno familiar

En la continuación de su trayecto escolar, los estudiantes cuentan con experiencia y han aprendido a reflexionar lo vivido, lo valoran en consecuencia, se sienten comprometidos a corresponder con su familia y la comunidad con todos los que les brindaron su apoyo algún momento, aunque meramente afectivo y de ánimo.

Las afirmaciones de los estudiantes contienen una carga afectiva y de un sentido de identidad y pertenencia a su grupo familiar, en especial hacia sus padres. Sentir que tiene como base la orientación identitaria, presente por la exigencia de sus mayores como autoridad¹⁸⁸ en la familia, no sólo intervienen sino que apoyan por la

¹⁸⁷ Los p'urhépechas constituyen una de las etnias de Michoacán, que se pueden localizar a lo largo y ancho del país y aquí sólo describo algunos elementos de la familia p'urhépecha con la familia de San Isidro, que pueden semejar a las de la región.

La importancia que mantiene es de sobrevivencia de la misma etnia y con todo lo que implica de manera básica con la: lengua, la cultura, las tradiciones y su territorio.

Importancia de la familia. La familia p'urhépecha, como toda familia social, le brinda importancia a su descendencia, es decir, entre más numeroso sea, es mejor para los miembros, debido a las cuestiones de trabajo y producción con la naturaleza, la siembra de maíz, trigo, frijol, calabaza entre otros; también en la recolección de resina, la tala de pinos y otras especies maderables; esto ha sufrido una drástica transformación en los últimos treinta años, tan es así, que San Isidro en 1999 sólo contaba con 5 miembros migrantes a Estados Unidos, ahora, de cada 10 familias 9 cuentan con un miembro allá, aunque a nivel de migración interna, desde 1990 tenía ya varias familias instaladas en la ciudad de Guadalajara, Jalisco. En estos últimos años ya viven familias en otros estados del país, como Zacatecas, según hacen mención en las entrevistas.

Estructura de la familia. La familia p'urhépecha es extensa; es decir, no sólo está constituida de padre, madre e hijos, sino también abuelos, tíos, nietos, sobrinos, nueras, bisnietos, bisabuelos. Dentro de la familia, si el mayor es hombre, es el que va tomando las decisiones, si así lo amerita y, en todo caso, éste consulta a los demás miembros de la familia, sólo en esa calidad. Aunque mientras vive el abuelo, el padre no puede decidir todo sobre la familia y de sus hijos, aunque esto también se ha transformado.

¹⁸⁸ *Funciones de los integrantes de la familia.* Cada miembro de la familia en San Isidro tiene su función o funciones, y le corresponde a cada quien según sus posibilidades, de tal manera que, por muestra, al hijo no se le puede exigir como al padre, al abuelo como al nieto.

razón familiar. Son estas características que se constituyen en el soporte de las propiedades consideradas valiosas como identidad y cohesionadoras de la familia, tienen relación directa con los resultados y las consecuencias que afectan a unos y a otros para su continuidad.

Trayecto y continuidad, en que brinda su apoyo la familia y, asimismo, demanda que sea practicado por el o la estudiante, produciendo él su reconocimiento de lo que recibe social y culturalmente y su deseo de progreso para beneficio del estudiante, de la familia y la comunidad. “La valorización del parentesco y, particularmente, de la familia, parece ser otra de las marcas distintivas de la identidad étnica” (Giménez, 2000: 22).

También, la cuestión socioeconómica es fuerte vínculo para seguir los

-
- *Tata k’eri o nana k’eri (el/la) abuelo/a*. Son los de la experiencia, orientan y guían a la familia. Son los padres de los actuales papás. En consecuencia, los abuelos no son sólo los padres genéticos del papá o la mamá: son también los tíos, las tías de tus padres. Todos ellos deben estar al cuidado de los nietos, sobre todo, aunque de toda la familia; buscan siempre el bien de la familia. Esto lo saben los estudiantes.
 - *Naandi (madre)*. Los niños van entendiendo por madre sólo a la propia (biológica), aunque también a las hermanas de su madre, en caso necesario. En la misma situación, el término se extiende también a las otras hermanas del padre o de los tíos (tío en el sentido de la otra cultura). La función principal de la mamá es el cuidado de los niños y de los quehaceres de la casa. Y es necesario anotarlo, hoy en día la mujer es la principal mano de obra en la cosecha de los productos agrícolas de exportación en el valle de Zamora y anexas.
 - *Taati*. Este término se puede utilizar también para los hermanos del padre, si así se requiriera. El papá es el jefe de familia, siempre y cuando se separe del área denominada solar, que pertenece al padre o al tata k’eri. Aunque de cualquier manera les consulta sobre los problemas que se le van presentando en su familia y les informa de sus determinaciones. Tiene la obligación de colaborar en los trabajos de la comunidad y prestar algún servicio, si así se lo piden los demás miembros de la familia.
 - *Uajpeecha* (hijos). Éstos son los hijos de la propia pareja, o bien, si así fuera necesario, los de los hermanos o hermanas. Los hijos ayudan a los padres en las tareas del campo dependiendo de la edad de cada uno, y cuando migran temporalmente a los campos agrícolas los llevan consigo, sobre todo a los varones, aunque en estos últimos años no importa si es mujer (niña). Esto hace que en los meses de abril y mayo descienda la asistencia escolar a la primaria.

Por las tardes y la noche es cuando la familia se reúne, y el signo de este encuentro es en la *parhankua*, que es un fogón de forma rectangular, o simplemente conformada por tres piedras colocadas en el centro de la cocina, tiene diversas funciones:

Es el comedor de todos los miembros de la familia, principalmente los hombres; es el lugar donde se platican los problemas y se resuelven, según la posibilidad; es un espacio de recreo: historias, cuentos, informaciones, juegos, etc.; se preparan algunas cosas para el trabajo, objetos como los lazos, el aparejo, semillas; podemos decir que es parte de la escuela familiar donde se aprende la tradición. Todavía en 1999 contabilizamos como cinco televisores, en (2008) en todas las casas tienen televisor, lo que significa que la *parhankua* está quedando en el olvido, tal como lo pudimos constatar en algunos casos; obedece también al uso de la estufa de gas, y por el agotamiento del recurso forestal.

estudios escolares, porque se encuentra relacionado con la presencia tradicional de la familia, en especial la de los padres como representaciones de autoridad, de los que dependen los estudiantes tanto afectiva e identitaria, así como por los recursos económicos, con la suma de elementos se crea una fuerte cohesión entre los miembros de la familia. De manera que, la pertenencia a la comunidad p'urhépecha no es voluntaria, se adquiere fundamentalmente “por nacimiento, es decir, a través de la inserción en una familia y, por lo tanto, en un sistema de parentesco” (Giménez, 2000, 22).

6.3 Familia y escuela, una relación organizacional: pautas de poder

Es pertinente también hacer la descripción de la familia¹⁸⁹ a partir de las pautas de poder basadas en su organización, y en una relación que no desestime la escuela, bajo estas condiciones se realizan varias actividades dentro de la escuela, como las reuniones convocadas por los docentes, y la presencia necesaria de los comuneros con hijos en la escuela.

Particularmente se entiende con lo visto en una de las reuniones, donde el tema tratado fueron las necesidades materiales de la escuela y el asunto de la lengua p'urhépecha, así como el avance escolar de los alumnos; esto perturbó la cotidianidad escolar de los docentes, pues además de estar presentes todos en la reunión, se realizó en la tarde-noche. Al concluir la reunión general, la maestra(o) del grupo espera a los padres en el salón.

Los señores y señoras van llegando allí, enseguida la maestra les

¹⁸⁹ “Para Isaacs, por ejemplo, la familia es un “grupo básico de identidad” en cuyo seno el individuo interioriza una tradición cultural, un lenguaje, una religión y un sistema de valores y de estatus (1975: 38). Por eso la familia suele ser la estructura mental de aprehensión de todas las formas de comunidad, incluidas las “imaginadas”, que “desde tiempos inmemoriales connotan pureza y extremo desinterés” (Gallisot, 1987: 19. Citado por Giménez, 2000: 22). Esta imagen primordial ha cambiado, las familias en ocasiones sólo es la madre/mujer, quien es la responsable de la familia a causa de la migración del hombre, lo que afecta las figuras de autoridad que se tenían tradicionalmente, puedo decir que existe una fractura y recomposición de la familia tradicional al interior de la comunidad.

proporcionó la información del avance escolar de sus hijos, se formularon los comentarios y preguntas que provocaron se “alargara” esta segunda reunión. Al director también se le acercaron para aclarar alguna faena o cooperaciones; igual a los otros maestros, para que escucharan sus comentarios en relación con lo que se trató y cómo mejorarlo, y en general saber cómo “va el hijo o la hija” o disculparse por la inasistencia o la falta de algún material. Toda esta interacción se desarrolló en lengua p’urhépecha aun con los maestros que ya no lo hablan.

Por lo general, las escuelas realizan sus reuniones por la mañana, y la lengua utilizada por los docentes es el español, pero la escuela de San Isidro es una excepción, pues en varias ocasiones (tres veces durante el ciclo escolar) se citó en la tarde-noche, y observé que la mayoría de los que asistían son las madres de familia, y algunos padres; entonces, si alguna madre era nombrada para algún cargo o comisión, generalmente pretextaba que primero tendría que dar aviso a su esposo para ver si éste lo aceptaba. Al menos que la asamblea insistiera en que aceptara se lograba solucionar, o se nombraba directamente a alguno de los presentes.

Algo de lo cotidiano en la escuela es la manera en que los padres, madres sobre todo, les llaman la atención a sus hijos es visitando durante la mañana, en hora de clase al maestro del grupo; allí, plantean al maestro el motivo, o en ocasiones la maestra(o) es la que cita al padre o madre para darle alguna queja de la conducta o avance de su hijo(a). Si existe la necesidad, llaman al alumno, y allí, en la puerta del salón, lo reprenden; éste escucha en silencio, al menos que le pregunten, responde, sobre todo busca su defensa, si es en p’urhépecha, pero si es en español, se queda callado.

Para terminar la entrevista, mandan al alumno a su lugar, pero antes la madre vuelve a hablar molesta, suelta otra reprimenda, a lo que el maestro sólo le dice al alumno: ¿escuchaste a tu mamá?, no se te olvide. La madre se retira agradeciéndole con reiteración el encargo de su hijo(a) al maestro.

Del acercamiento de la familia con la escuela proviene una potencialidad, que

sea en lengua p'urhépecha, aunque los contenidos en lengua apenas emerjan. Si la escuela está en la comunidad, ésta ya es parte de esa herencia lingüística, cultural y social interna, visto como parte de la tradición histórica de la comunidad. Si la escuela solo se sujeta a la lengua e insiste con los conocimientos de afuera, únicamente seguirá como la escuela *enka jorhekurhijka turhisicheri ambe* (donde sólo se aprende cosas de “mestizos”).

Entre las tradiciones (anquilosamientos) que ha fomentado el sistema escolar es la integración a través de la castellanización a ultranza, o como expresó una maestra asesora del semiescolarizado LEPEPMI 90 de la UPN (en Michoacán): “yo no trabajo en el sistema de educación indígena, entonces yo no tengo el problema con el p'urhépecha, a ver, ustedes que conocen...”¹⁹⁰

Así, tal actitud deteriorada y prejuiciosa hacia las lenguas indígenas, son signos degradados de la identidad étnica y de la cultura. Dice Bartolomé: “Se podría proponer que una tendencia generalizada es que el reemplazo lingüístico esté acompañado por el renunciamiento étnico” (1997: 83). En el proceso de trayectoria escolar, las miles de situaciones semejantes que se repiten en las escuelas no únicamente de la primaria indígena, sino en toda la educación básica regional, me lleva a plantear la pregunta ¿Qué desempeño escolar y qué de revalorización lingüística y cultural se pueden lograr con estas condiciones de profesionalización? ¿Cuál es su capital cultural, lingüístico y cognitivo que de su contexto lleva el alumno, en esa continuidad educativa? Son factores que inciden en el desempeño escolar, diferencial que reside en la composición desigual del “capital social” disponible para las familias inmigrantes o para familias de grupos minoritarios en contextos de estigmatización social y étnica (Nauck, 2001, citado por Dietz, 2008: 21).

Se trata de un capital social que implica al poder, el poder que en ese lapso impacta el aspecto identitario de los estudiantes. El poder como institución aparece

¹⁹⁰ Frase escuchada durante una sesión por el mes de mayo de 2009, en un subcentro de UPN. La maestra es de una población de la Meseta P'urhépecha considerada por sus habitantes como urbana.

en el entorno del sujeto y su primer contacto, desde luego, es al interior de la familia. Entendido el poder, del que se privilegia la familia en la comunidad, proviene de las relaciones con un territorio¹⁹¹ ancestral y sus implicaciones. Este poder cobra relevancia dominante desde el momento en que vigila y toma presencia física en los padres.

Como quiera, el estudiante se enfrenta a ésta en varias situaciones: 1) como la persistencia de identidad o su búsqueda de pertenencia; 2) y relacionadas a las expectativas de movilidad social de los padres y del mismo estudiante, o la posible relación que posibilita la permanencia, o que tome una distancia, un alejamiento o también desconocer a la comunidad, que significa el “olvido”. Si ese poder es débil desde la perspectiva identitaria p’urhépecha, probablemente, se logre que el escolar en el futuro evite lo p’urhépecha, y avance más en su compromiso con los estudios escolares, para acercarse más a lo *turhisi*, o si la perspectiva étnica es de modo creativo que se perciba un equilibrio entre la familia y la escuela.

FJCJ SI (ia) 18A. En la educación familiar recibes los conocimientos más esenciales... que debes respetar, debes hablarle a las personas mayores, debes ir... hacer cualquier cosa (trabajar). Y ya en la escuela aprendes algo diferente, lo que ya es las matemáticas, el español, el hablar, leer, y ésa es la diferencia de lo que aprendí. Sí hay un cambio muy diferente en lo que es la educación familiar y lo que fue la educación formal.

Si éstas fueran las condiciones de base para un proceso de escolarización hasta educación superior, parece que la mayoría de los estudiantes aceptarían tales prácticas culturales y lingüísticas de aprendizaje y conocimiento,¹⁹² estas fueran la

¹⁹¹ Un territorio significa una multiplicidad de relaciones e intercambios en una gran región, como es la p’urhépecha, donde geográficamente, con sus recursos naturales, implica invasiones y despojos por un poder depredador. Es como lo dice Durin, citado por Medina: “Por tanto, un territorio vivido por un grupo étnico abarca un vasto espacio de convivencia multiétnica y registra los movimientos poblacionales, de tal manera que rebasa los límites de los territorios que el Estado reconoce como propiedad comunal de los indígenas (...) el territorio vivido es una construcción social fruto de la interacción, o bien, de intercambios entre sociedades (cfr. Durin, citado por Medina, 2007: 62).

¹⁹² Como la mención que hace Medina acerca del “espacio social, en donde un grupo étnico se establece y constituye formas de relación en el juego étnico de constitución de sí frente a *otros*

norma de un proceso educativo-formativo enfrentado con creatividad a lo impuesto. Como hace alusión un comunero de esa relación del espacio social que existe desde los orígenes de San Isidro. "...Nosotros (San Isidro) somos pues... nos hicimos anexos de Pamatácuaro, yo me considero como hijo de Pamatácuaro..."

El mismo desarrollo de los estudiantes hacia la vida social, contextualizados en diferentes culturas, sería de un reconocimiento a su necesidad de apoyo familiar y comunitario, que les procure equilibrio cultural y lingüístico, aproximándoles hacia un vínculo identitario tal, que les proporcione una base segura y afectiva.

6.4 Identidad y equidad: estudia el hombre ¿y la mujer?

En estos mismos términos, las (los) estudiantes buscan la identidad que les procura la familia, pues acostumbrados a ella, alejarse les crea descontrol e incluso angustiantes cambios frente a la cultura dominante. En cuanto al pertenecer a la familia comunitaria, los asume responsables, puesto que tienen que colaborar con su trabajo, tanto niños como niñas. Un ejemplo son las faltas a clase, que afectan el aprendizaje de los alumnos. Es más allá de que ellos decidan asistir o no, las causas involucran a la familia y aparece el tema de las posibilidades económicas.

Entre las respuestas de los entrevistados cuando faltaron a clases, la principal fue: porque ayudaban en su casa, sobre todo las mujeres; los varones, porque los llevaban a trabajar. Y el principal obstáculo para que no sigan sus estudios es la cuestión económica: no hay dinero suficiente y pocos son los que cuentan con los recursos para seguir sus estudios.¹⁹³

implica una compleja red de relaciones que van desde el espacio material de existencia, las formas productivas y de trabajo, hasta la configuración sacralizada de referencias" (2007: 62).

¹⁹³ Entre menos se inscriba al sistema educativo, es más posible su ingreso al ámbito productivo (antes era en la producción para el autoconsumo, actualmente es mano de obra en las tareas, igual, del campo para agroexportación) y mayor la cooperación al aporte familiar. Por tanto, menor es el ingreso familiar, mayor es la dificultad para financiar los gastos que la escolaridad requiere.

Como señalé, las familias se componen de cuatro, cinco o más integrantes, con un ingreso mensual total entre 2,000.00 y 3,000.00 pesos (en 2009). Es común que el dinero no sea suficiente para cubrir las necesidades de todos los que componen la familia. Sin duda, es un importante factor que obstaculiza la formación de los escolares p'urhépechas, justamente por la necesidad de un interés colectivo que es prioritario al interés individual de continuidad de estudios escolares, se extiende en tiempo para los demás miembros apoyar con el trabajo, los hermanos, hermanas menores, y si logran estudiar, se extiende la dependencia económica del joven a los padres.

Por su parte, los padres y madres entrevistados expresaron que a ellos sí les agrada que sus hijos estudien. Los motivos señalados fueron: para que sea alguien, para que salga adelante, para que se supere, para que tenga una carrera.

En cuanto a la situación para apoyar mujeres y hombres, existen diferencias. En palabras de una estudiante de la Normal Indígena:

NEDG SI (ia) 112A. Yo siento que en mi comunidad no, porque dicen algunas familias, le dicen a mi papá: tú por qué estás dejando que tu hija estudie, así, porque ya luego se va a casar y a ti ni te va a dar nada, y quién sabe qué tanto. Y tú deberías poner a estudiar a tus hombres, que es el que siempre se va a quedar contigo y no la mujer, porque ésa siempre se va... y quién sabe qué tanto le dicen, por eso yo pienso que no les dan el mismo apoyo a las mujeres que a los hombres.

ELD SI (ia) 112A. No, los hombres reciben más apoyo, porque dicen que una mujer no debe estudiar, que ya tiene que estar en su casa y hacer comida y todo eso. De hecho, ya no me quieren (en la comunidad).

Existe una fuerte exclusión de la mujer para que prosiga sus estudios y esto se observa en los trayectos de 30 estudiantes, de los cuales sólo seis son mujeres. Es una situación difícil por ser mujer, ser indígena, ser estudiante. Sin embargo, existe un proceso de cambio en uno de los padres, tal vez sean más hombres, pues al cuestionarle sobre el tema, manifestó un total apoyo a su hija.

NEDL SI 112A. Mi papá dice que no, mi papá dice que... pues él no me puede dar nada de herencia, pero que sí me puede dar la herencia de... que yo estudie y aprenda todo lo que me enseñen en la escuela, y que... pues, nomás.

E. ¿Y en tu familia?

ELD SI 112A. En algunas familias, pues, (a mí) me apoyan. Apoyan a los dos, hombre y mujer.

De acuerdo con estas respuestas y las observaciones realizadas, existe un proceso de cambio, las mujeres cada vez asumen el papel de jefa de familia con todo lo que eso implica, y sobre todo la sensibilidad de los padres de familia entrevistados, se observó que con las estudiantes tienen una buena relación y el apoyo familiar, sin complicaciones sobre seguir siendo p'urhépecha. Sin embargo, la mayoría apunta a una relación de poco apoyo hacia la mujer para que estudie.

6.5 Prácticas educativas en la familia y la escuela: posibilidad de identidad propia

A pesar de todo, los jóvenes continúan su búsqueda de identidad y pertenencia, ésta se presenta de múltiples maneras, para los estudiantes, influye convivir con un abanico de contextos; luego están las contradicciones propias de su etapa y que la familia debe estar atenta, pues ellos buscan su apoyo, y si desde la cultura y lengua propias no están preparados, ni fortalecidos, se pierde, esa débil posibilidad de lograr identidad p'urhépecha. Son presionados por la vida moderna, la asumen de manera más intensa y extensa, requieren de la educación que utilice comunicación en lengua, que enseñe conocimientos y actitudes p'urhépechas. Son los momentos en que requieren ellos de más fortaleza identitaria. Enseguida abrir el mundo, donde la escuela juega el papel de mediador, de manera que el discurso del otro, la otra personalidad, y esa identidad sea con la distancia adecuada a la dominante. Asuman la sanción de la familia sin que se priven de esos cambios a los jóvenes indígenas.

“Es la situación global –nuestro medio familiar, nuestra educación, la formación de nuestros gustos y preferencias, nuestra experiencia social y la necesidad de afirmarnos como personas en una sociedad basada en la competitividad individual y en la que la sobrevivencia personal se asegura en desmedro del otro y por enriquecimiento acumulativo–, es esta situación global, digo, que nos arraiga, nos tiene amarrados en nuestra posición dominante en contraste con los

que en la sociedad global ocupan una posición dominada” (Gasché, 2008: 581).

Lo anterior se relaciona con las vivencias expresadas por los estudiantes y lo importante en esta edad del encuentro con sus compañeros, compañeras y la importancia del noviazgo en la comunidad, sobre todo las mujeres que aquilatan por continuar solteras (algunas no lo lograron) hasta su egreso de la Normal Indígena. No obstante, se lucha por realizarlo, pues en la comunidad aún son criticadas por estudiar, pero a la vez, los y las estudiantes estiman la presencia de sus compañeros que afectivamente les apoyan, y procuran lo que ellos reconocen en otros, acerca de la pérdida de identidad, un no querer hablar p'urhépecha, que a ellos los lleva a afianzarse a seguir siendo. También hablan de libertad y hacen mención de espacios, apreciaciones que han sido social y culturalmente establecidas.

ELD SI 29A. No, sí, muchos amigos.

ELD SI 36A. Tampoco, sí, sí tuve; sí, sí me dijo de casar, pero yo no quise, pues porque tenía otros planes para seguir estudiando, más que nada venir aquí a Cherán. A. Me apoyaban, mis papás no sabían del novio.

NEDL SI 8A. Pues de muchas cosas, a veces de lo que más hablamos es de los novios... También del estudio, (mis amigas estudian) sí, ahorita no quedaron aquí en la Normal, pero están en el Conafe.

NEDL SI 36A. Sí, sí tenía... lo que pasa es que fue un traicionero (carcajadas). Mis papás no me dejaban, me decían: primero los estudios y luego el novio; pero pues no les hice caso, a escondidas allí, nada más duramos como un mes...

NEDL SI 95A. Mi papá, pues ya ha gastado mucho y como para casarme, porque pues sí, sí tenía novios que me decían: que ya vámonos, y si no: hay que casarnos. Y yo no, yo luego pensaba que cómo iba a dejar pues esto, todo lo que ya había recorrido, y lo que... lo poquito, pues, que me faltaba para llegar allí y dejarlo así nomás, pues no.

OCF SI 44. (E. ¿Tú crees que los jóvenes se pueden mantener en el estudio?) En realidad no... Lo mismo un maestro hace poco decía: – ¿quién no ha de tener ganas de estudiar? – Y él mismo decía: –Todos tenemos ganas de estudiar, de superarnos, así, aunque sin constitución aún hubiera muchos con ganas de estudiar, pero muchos por cuestiones económicas no pueden alcanzar ciertos estudios, por más ganas que tengan.

A partir de las repuestas que brindan las, los estudiantes p'urhépechas se encuentran distinciones a las situaciones contextuales que mencionan desde dos perspectivas.

Primera: los padres, la familia, responden a la necesidad de brindar los apoyos para su presencia en la escuela básica y en el trayecto se “carga” al alumno de necesidades que cumplir: básicamente aprender a hablar español, leer y escribir, y hacer cuentas (las operaciones básicas de aritmética).

No sólo los padres ejercen presión para que el estudiante cumpla su fin, sino también la comunidad, en dos aspectos: que se mantengan como p’urhépechas, sobre todo que conserven su lengua, y otra, su participación en los trabajos de la comunidad.

Presión que actúa como la prolongación social, lingüística y cultural, como cordón umbilical, pues el (la) joven no indígena tiene la presión de sus padres y la escuela, para el indígena ésta aumenta por la familia, la comunidad y el vivir en la permanente frontera de las culturas, ser p’urhépecha, aprender y saber convivir en los cambiantes contextos culturales, sin mencionar lo económico, todo para seguir de estudiante.

Son condiciones difíciles, entonces, no extrañe que el estudiante se conforme con aprobar con el mínimo de calificación, pues finalmente se trata de mantenerse en el proceso, cuidar que no le excluyan más, es lo que se le pide: aprobar.

Segunda: la acción del poder en la escuela (del nivel que sea), cuando la institución demanda la asistencia de los padres purépechas, por lo general es para enterarse de la situación crítica, difícil, que enfrentan sus hijos en la escuela, y para que ellos participen más comprometidos, o de lo contrario, existe el riesgo de ser excluido de por vida en la educación. En alguna observación (dolorosa e injusta), cuando no ya no hubo más posibilidades, o el alto riesgo de ya no ser aceptado más como alumno, el padre o la madre sólo atinaron a decir al Director: “*ambé pueri Profe, isi jurajkia, anchikurhiatia*”¹⁹⁴ mirando a su hijo o hija.

Así como, Gasché apunta en referencia al poder:

¹⁹⁴ Que puedo hacer, así déjalo, ya trabajará.

“Como este ejemplo nos demuestra la cara real ‘macro’ de la dominación, no es ni realista, ni prudente imaginar que a nivel ‘micro’, entre desiguales al interior de los Estados y entre personas, este uso excesivo del poder no siga encarnándose también en ‘el poder del poder’; es decir, en el potencial egoísta del poder, en la dominación del privilegiado sobre quien no lo es. Por eso juzgamos ‘angelical’ la utopía de aquellos que quieren anticipar una sociedad ideal en la escuela pensando que luego los alumnos la realizarán en el mundo” (2008: 587).

En otras palabras, el poder desde la perspectiva que describía Foucault, entiendo por prácticas “un modo de acción que no actúa directa e inmediatamente sobre los otros, sino que actúa sobre su propia acción”. (1998: 47). Estas mismas prácticas componen “un conjunto de acciones sobre acciones posibles”. (De Certeau, 1995: 47).

Con las referencias citadas, se desprende la preocupación por ser partícipes los padres en la escolaridad de sus hijos, en las circunstancias descritas la escuela dispone y ordena, no acoge la identidad del sujeto a partir de su contexto; la escuela, quiera o no, educa al padre-madre por el lado del poder que ella ejerce, haciéndolos sensibles frente a esa dominación-poder de la educación. Podrán ver que esta necesidad de preocuparse por sí mismo está ligada a la insuficiencia de la educación. (Foucault, 2006: 51).

De manera que, la escuela de SI, aun y bajo las condiciones mencionadas, se muestra de acuerdo con la comunidad y la familia, cuyo poder está presente, pues la familia es el contexto inmediato en que nace y se desarrolla el sujeto, que primero es “ser de aquí” donde inscribe su historia personal y colectiva. Por su parte, los padres-madres y comuneros o quienes realizan esta función de educar, son el referente justo porque brindan lo necesario para sus hijos (hijas), y de cierto son quienes educan primero formando vínculos de identidad, incluso con el mismo poder que deriva de responsabilidades.¹⁹⁵

¹⁹⁵ También el poder es practicado de manera diferente y adquiere connotación de servicio, es su principal valor desde lo p'urhépecha, así como lo enuncia Bartolomé: “para los indígenas el poder deriva de responsabilidades sociales que suponen la obligación de ejercerlas en beneficio de la

Entenderla a partir de ejercer las responsabilidades, como bien señala don Jesús (comunero):

5JC SI “Y entonces había una organización, muy responsable, la autoridad comunal, en ese tiempo era de Pamatácuaro, venía y giraba oficios: por favor cuide el área donde ustedes transitan, o sea, para que no se queme tanto y se conserve. Esas eran costumbres, pues. Ya las fueron dejando, y empezaron a meterse los contratistas y, desde luego, la ambición...”

Y así como lo anota Gasché:

“Mi posición no es que la igualdad, la justicia, el respeto o la tolerancia se consigan con la prédica de estos valores y el entrenamiento de conductas conformes a los valores predicados; con esta receta es ilusorio querer convertir lo malo del mundo en el bien; sino que debemos capacitarnos y capacitar a la juventud, a las nuevas generaciones, para que logren controlar el uso egoísta del poder, es decir, la dominación”. (2008: 590).

¿Quiénes pueden controlar el uso egoísta del poder? La figura de la familia y la comunidad, en la vida escolar de los jóvenes estudiantes de San Isidro les demanda cumplir como estudiante, cumplir como miembro de la comunidad, lo que se traduce en avances y resultados, también en una identidad propia con los suficientes puentes para esa relación contextual de culturas. Y disminuir el egoísmo y que el poder se distribuya.

Para esto se requiere apoyo, motivación en la vida escolar de los jóvenes, con la intención de lograr su desarrollo cognitivo, como la de una persona productiva para su economía, en su cultura y lengua, el sujeto se sepa histórico y lo traduzca en independencia. Que sepa “oponerse, rechazar, no entrar en el juego de los automatismos relacionales que reiteran diariamente las relaciones de dominación/sumisión” (Gasché, 2008: 380).

Estas acciones contribuyen poco a poco, bajo estas condiciones difíciles, a su desarrollo intercultural, desde una propuesta educativa-pedagógica p'urhépecha.

comunidad. Las posiciones políticas (por ejemplo, el sistema de cargos) no son asumidas como espacios de poder, de dominio sobre otros, sino de servicio público, lo que conlleva la necesidad de desempeños socialmente adecuados” (Bartolomé, 1997: 69).

Práctica educativa con dignidad y su expresión hacia una pedagogía intercultural

6.6 Una cosa es ser indígena y otra es ser maestro indígena

La práctica docente en la escuela primaria de SI se escapa al molde definido desde una norma, se aleja de ser sólo el maestro que comunica una serie de propósitos a sus alumnos. Esta práctica ofrece la condición de fortalecer un sentido de pertenencia que acoge una relación de enseñanza-aprendizaje en beneficio colectivo, hecho que se traduce en los alumnos, que la maestra(o), en el caso de la primaria, llama “mis alumnos”, o “*use ka mariicha*” y los maestros son referidos por sus alumnos como “*psoriicha*”,¹⁹⁶ como cotidianamente les dicen sus alumnos (Silva, 2005: 18).

Se puede pensar que es sólo temporal, esto se aleja de la realidad, pues de los maestros que allí laboran, una buena parte son de la comunidad, y la otra, de lugares cercanos, lo cual beneficia y enriquece esa relación entre los actores hacia el fortalecimiento de la identidad encaminado a reforzar la lengua p'urhépecha, lo digo así, los intentos de volver a acercarse a la naturaleza, la sociedad y la cultura que enriquecen esta reciprocidad.

El maestro p'urhépecha todavía no es bien aceptado por sus colegas de la educación básica “generales”, aún se refieren a ellos como “los indígenas testarudos” en los ámbitos donde convergen los docentes “lingüísticamente diferentes”: eventos político-sindicales, eventos magisteriales sociales y deportivos, sin olvidar esa parte pedagógica donde más se nota la minimización que se hace de ellos. Existe una idea de superioridad por el solo hecho de estar en primarias generales, y es que son los que se prepararon en las Normales rurales y urbanas,

¹⁹⁶ Palabra que acrecienta la cercanía de docentes y alumnos, y una presencia y búsqueda más cercana a los padres y madres de la comunidad. Al respecto, la mejor manera de crear confianza es tener y mostrar un proyecto honesto, diseñado para mejorar el conocimiento, que a su vez mejore la enseñanza propia y la de otros y otros, o las condiciones de los otros (Woods, 1998: 44)

aun cuando son profesores originarios de comunidad indígena, p'urhépecha. Piensan que poseen un linaje de origen alejado de la discriminación educacional, en cambio, sus colegas de educación indígena, y la población en general todavía observa el origen-formación de los docentes indígena, como rápida habilitación, pues de un día a otro, ya fueron profesores.

Y es que básicamente era el INI (ahora CDI) el encargado de la coordinación administrativa y de reclutar, como señaló un viejo docente en una plática informal, “cuando iban a las comunidades a buscar gente para entrar como promotores, la mayoría de los jóvenes corría a esconderse”,¹⁹⁷ como alude Vargas:¹⁹⁸ era la compensación y la búsqueda del bilingüismo. Una educación de dádiva, de filántropos, que indudablemente apoyó al desarrollo educativo; sin embargo, este mismo pretexto propicia, en nombre del desarrollo, cobrarse los préstamos de las generosas peticiones de las administraciones ejecutivas en turno.

La formación de los docentes indígenas como soporte para una educación de calidad, ahora es sólo una frase recurrente para la continuidad de los programas compensatorios, y es que, como dice un maestro formador de la ENIM acerca de ser docente indígena y ser indígena, existe una fuerte ideologización y una distancia enorme de ésta y la burocracia indigenista de la educación intercultural bilingüe. Su trayectoria vivida como estudiante permite una reflexión más crítica acerca de las condiciones para una educación formadora en el sentido de las necesidades de la interculturalidad y del bilingüismo, aún hoy a debate en su intento por construirse en el sentido de aporte educativo.

JMTM NR 39M. ¿Qué consideras que has aportado a la educación desde lo p'urhépecha? (lengua, vestido, cultura)

¹⁹⁷ Plática con el profesor Domingo Santiago, jefe de Sector 02 Educación Indígena (septiembre de 2008).

¹⁹⁸ En la región tarasca el servicio de promotores y maestros bilingües se aplicó con la estrecha participación de dos instituciones: la SEP, que otorgó plazas por compensación a los promotores culturales bilingües y plazas de base a los elementos reclutados como maestros rurales bilingües, y el INI, como organismo responsable de la coordinación técnica y administrativa del personal docente por medio de la sección de Educación y Supervisión del Centro Coordinador Indigenista en la región, creado en 1965 y establecido en Cherán. (Vargas, 1994).

Desde lo p'urhépecha aportar a la educación, digamos, ¿ya en mi caso laboral? Mira, es pesado no tener la formación del maestro indígena, una cosa es ser indígena y otra cosa es no ser formado en lo indígena. ¿Cómo te puedo decir para que me puedas entender? Digamos, yo fui formado para ser maestro de primaria y a mí me enseñaron los contenidos, los programas del nivel nacional... todo lo que hay hasta ahorita como programa, pero no me enseñaron a ser maestro indígena, es otra cosa.

En otras palabras, es permanente el constructo de ser docente indígena, a partir de revalorar la formación y la práctica docente en las escuelas indígenas, aunque en éstas no se hable el p'urhépecha y en la comunidad tampoco; una decisión de valor cultural estriba en estar dentro del subsistema de educación indígena. Y la parte difícil es aceptarse primero p'urhépecha, lo que puede abrir las cuestiones de vínculo, de confianza hacia esa identidad y enseguida aceptarse y ser docente p'urhépecha en su práctica cotidiana.

JMTM NR 39M Pues los conocimientos del programa vienen en español y los conocimientos en p'urhépecha están, pero siento que no, siento que estás aportando para exterminar, porque les estás hablando en su lengua, pero les estás enseñando también una cultura que es ajena a la de los niños.

Porque al docente indígena, en la parte de su formación social es la que le genera confusión, ambigüedad, ambivalencia (Gasché, 2008). También en el sentido de la identidad lingüística y cultural, y el distanciamiento de su ser social con la naturaleza. A lo que el maestro entrevistado advierte:

JMTM NR 39M ...Ahora, cuando estoy trabajando en la Normal Indígena, desde esos momentos yo me iba haciendo a la idea de que el maestro necesitaba capacitarse en el campo laboral indígena... tenemos que desarrollar la lengua, no como un vínculo para llegar a otros conocimientos, sino que se tiene que hacer el estudio lingüístico, social, en el salón, pero para eso necesitamos estudiar.

...Yo terminé mi Normal Primaria, me fui a trabajar, trabajé durante (PB) 18 años en la primaria. Y en esos 18 años yo no sabía leer y escribir en p'urhépecha. ¿Entonces qué quiere decir? Que era analfabeta en mi propia lengua, a pesar de que ya tenía el grado, inclusive de licenciado, en educación primaria. Pero analfabeta en mi lengua originaria.

¿Por qué el poco interés en la práctica diaria del uso de la lengua p'urhépecha, en su enseñanza dentro de un proceso de alfabetización? En las escuelas primarias si existe esa preocupación y activismo (voluntarismo) por hacerlo, sin clara proyección y las experiencias aunque lenta ya se sistematizan para compartirlas en los congresos pedagógicos de educación Indígena que se realizan anualmente (todavía hace un par de años era un espacio más de política

gremial).

JMTM NR 39M ...Desde sus inicios (de la Normal indígena), me interesé en venir por el proyecto que llevaba. Y cuando llegué, vi que era el campo donde yo quería estar, para formar a los jóvenes, no como yo me formé, sino como maestro indígena. Y es entonces cuando me meto a distintos cursos, diplomados, talleres para la lengua indígena, y cada vez me apasiona más, y cada vez me fortalece más, cada vez me gusta más el p'urhépecha por sus términos, por sus formas de dirigirse con los niños, los jóvenes, con todo mundo.

En general, cuando se les pide a los docentes que opinen acerca del bilingüismo e interculturalidad, lo hacen con la suficiencia de entenderlo, comprenderlo y, aún más, practicarlo. Es el gran error; la mayoría acepta y lo habla de manera rimbombante y opta por decir que es para el servicio de las comunidades. Pero, ¿y esto mismo es para conocimiento y práctica a partir del principal actor, el docente p'urhépecha, y de los estudiantes? Es necesario partir de la comunidad.

6.6.1 Ser p'urhépecha es la voz verdadera: *juchá sesi p'indenarhixapka*¹⁹⁹

Qué sucede cuando los actores de la escuela primaria de SI hablan uno por uno: me percató de un mucho colectivo, el proceso de la acción, tanto de la autoridad y la responsabilidad de los y las docentes, los alumnos y los miembros de la familia en la comunidad, es la experiencia basada en los ensayos bajo un proyecto escolar-pedagógico, cultural, lingüístico. Es la acción de la escuela de San Isidro.

Por tanto, los docentes formadores de la Normal, en coordinación con la escuela primaria de San Isidro, pudieran entablar de inicio algunos principios básicos que alimente y retroalimente con más claridad necesidades de formación y de intervención escolar. Pues, considero que también la educación indígena intercultural bilingüe, es una necesidad suprema donde la acción tiene que ser la carta de presentación, y que inviste bajo la realidad de autoridad y liderazgo, así

¹⁹⁹ Nosotros bien que le estábamos aceptando su cara (de enseñante). Nos estábamos acostumbrando.

las responsabilidades de mantención, reforzamiento y revitalización de una cultura es asumida por los propios. Todo esto, es de poco interés para la nación de la que somos parte. ¿Qué acontecerá cuando los actores p'urhépechas de la educación “reconozcan” que el ser p'urhépecha es la voz verdadera y la conciencia efectiva de su sociedad, para sí y con las otras?

En cuanto surgen inquietudes hacia su cultura, a su lengua, a sus tradiciones, a sus saberes para sí mismos, y con la distancia crítica de ser consumo. Es decir, dentro del colectivo escolar el sujeto es miembro, la comunidad también lo es, es conciencia por causa y conocimiento o lo contrario, no quiere adquirir ninguna responsabilidad y deja que los otros se hagan cargo de los asuntos pedagógicos, educativos. Lo que significa mucha claudicación, antes de iniciar cualquier proceso pedagógico educativo y sí, la etnia deja sus cosas a la desmesura de la conciencia nacional.

Sí, ésta es la actitud que refleja el profesor en su cotidianidad docente, entonces los destinatarios de su práctica –sus alumnos– son los primeros en tomarla, por ser a quienes va destinada; si es este tipo de práctica el contexto se desvalora, se demerita y se debilita. Si, en cambio, es de revalorar y reforzar su cultura, la sociedad y la naturaleza, los estudiantes con estos elementos pueden valorar y vivirla.

¿Cómo perciben los ex alumnos la práctica de los docentes? Por lo que sigue la ex alumna de la entrevista no siguió estudiando y así es como vio la enseñanza de algunos maestros de la primaria de quien ella se acuerda:

YM SI 13Yola: Joperu peeka tanimu o t'amu, isĩpti xani i pani ka imajtu majkisĩ sesi

Tr. Creo que fueron 4 o 3, creo fueron tantos y también el

alijpisiĩampti, jo, menki imanku xe ji, primero ma, maestro ma ualixptia xu...

Tr. bien nos decía, sí, siempre el mira yo... un primero, un maestro falleció aquí...

nanindi anapupi imasĩ... San Markusĩ anapupuesĩpti xuna...

Tr. el quien sabe de dónde era... creo era de San Marcos...

jimini jukaxpti ima maestro Marcelinu, alingxampti ima, peeki sengundo o terceru imasĩ

Tr. de allí era el maestro Marcelino, así se llamaba él, creo que en segundo o tercero me...

alirapka ka prontku uarhixpti ima maestro ambendi upa, ka prontu ima seguiritaraptia

Tr. dio clases y pronto murió ese maestro, quién sabe qué le pasó, y él enseguida

ka nirani nintania, peki ima tanimu uexurhini aliratarapkia poka jucha ma sesi
Tr. se fue a su tierra, creo fueron tres años que él nos dio clases, porque nosotros
p'indenharhixpkia, jo, eki ninteki ji uandakparaxampka ji exka profesoricha notaru
Tr. ya estábamos bien encariñados, sí; cuando se fue yo sentía que ningún otro profesor
nos...

alirania. secundaria mataru ima directorispti sikuichu anapu, profesori Pedru alinhasindi
Tr. diera clases. En la secundaria el director era de Zicuicho, el profesor se llama Pedro.
ka imajtu janosindi xu sian piachindini ka ji... sano ma uxptia mmm,
Tr. Él llega aquí a comprarme cosas y yo... ya no pude (estudiar),
ichka isĩ uandasindi ka iman ka imani notaruchkani unia.
Tr. él así me platica y puedo hacer esto, lo otro, pero ya no.

No obstante, contra lo que se pudiera pensar, se crea un lazo afectivo, aun cuando la lengua p'urhépecha como parte fundamental de la enseñanza esté proscrita en la escuela y el aula, la cultura, por su parte ingresa, está allí, pero la práctica docente la niega e invisibiliza. *Poka jucha ma sesi p'indenharhixpkia jo* (acostumbrar a su cara, a su modo de estar y ser).

Puesto que esta manera de realizar la práctica, es aplicada por la mayoría de los maestros, al parecer lo hacen con cierta regularidad. Eso mismo crea las posibilidades de un interés más genuino por los alumnos y la educación a partir de iniciativas individuales y colectivas. Por su manera de trabajo, el proyecto de SI, en sus orígenes lo rescató: interesarse por el alumno y no sólo la enseñanza de grafías que él pueda repetir, al mínimo ciertamente, necesario para cuando menos lograr el recuerdo de los alumnos.

Observé que el proyecto también recupera la asistencia de los maestros a las asambleas de la comunidad, lo que genera una comunicación de la escuela con los grupos escolares y esto, a su vez, permite un derecho de decisión y de conceptos con el que se va dotando al personal docente. Desde la llegada de los nuevos docentes, de acuerdo a una tradición observada en el trabajo de campo, todos son invitados a conocer el proyecto pedagógico y a las actividades que se plantea y se deja que cada quien decida si es o no un acompañante y si quiere ser o no del equipo.

6.7 Impulso de libertades y afirmaciones por el hacer pedagógico

Entre lo que observa el proyecto pedagógico-escolar de SI es desalentar las imposiciones a partir del poder del docente debido a la comunicación del programa, de las necesidades y las dificultades para evitar imposiciones por el docente a los alumnos, antes actuar bajo esta lógica, tiene que lograr la comprensión de los problemas pedagógicos y educativos que derivan de las condiciones sociales, económicas y políticas del contexto de los alumnos.

O sea los docentes de SI influyen con su poder, para la reflexión y el trabajo a partir del contexto y la problemática educativa con los alumnos. Optan por el empleo de estrategias que le requerirán más tiempo y esfuerzo, es claro, no todo el personal lo comparte, pero los que sí, no se desentienden de los alumnos problema o del contexto problema, sino que lo enfrentan, y lo que enseña este proceso educativo es la manera de resolver problemas.

Es decir, se equipara a las soluciones o sus intentos por los implicados en la escuela a lo que llamo “el acercamiento a la interculturalidad”, basado en el derecho de decisión a partir de un conocimiento que brinda la experiencia del proyecto, con el cual se dota de conceptos, tratando de alejarse del solo discurso a partir de un acercamiento crítico al contacto de las culturas y las leguas.

En consecuencia, puede ser la base para establecer soluciones más acordes y pertinentes, más allá de lo que hasta hoy implementan bajo los resultados de los diagnósticos cuantitativos, y con lo que se enmascara la descalificación acerca de los niveles obtenidos según estándares de países europeos, como denomina Apple, para disminuir la ineptitud de los trabajadores (1994: 84, 153) del sistema educativo; se descalifica a los docentes indígenas si éstos poco obedecen el sentido de la educación²⁰⁰ nacional, que es integración y

²⁰⁰ El trabajo educativo que no esté fuertemente relacionado con una profunda comprensión de dichas realidades (sin abandonar el análisis serio de la economía política y de las relaciones de clase) corre el peligro de perder su propia alma. Las vidas de nuestros niños exigen mucho más que esto. (Apple, 2003: 50).

desarrollo de competencias fabriles y tecnológicas; poco y qué importa la historia, hablar incidentalmente, acerca del origen de la nación y las etnias para la composición nacional, de todas maneras nunca es totalmente satisfactorio para esta globalidad que pierde piso.

Del mismo modo, en la búsqueda de conceptos, observé una aplicación sistemática de negación en los grupos escolares, como el del docente que trabaja en la Normal Indígena, que durante su formación en primaria, por el año 1967, tiene el recuerdo de que:

JMTM NR 27E. había alguna materia o algún tema que tratara en relación con la cultura indígena...

No, no, sí había algunos, así como, desde la primaria, recuerdo desde la primaria, de entre tantas lecciones, algunas como, por ejemplo, un título que decía: “el niño indio, el niño indio de los llanos”, y era como una invitación, verdad, “ven conmigo a jugar o juguemos juntos”; “tú que vives en los cerros, pero tienes la mente abierta y el alma blanca”. O sea, lecciones como que me queda muy claro, digamos la intención que a lo mejor los textos tenían para apoyar un poquitito, la sociedad no estaba preparada para eso. Igualmente en la secundaria, algunos textos que bien podían... había una materia que bien... “urbanidad”, y eso nos enseñaba, pues, cómo comportarnos ante la sociedad, y sí había invitaciones de no discriminación en los libros. Pero eran *embarraditas* así, que los maestros ni tocaban, ni en el salón se tocaban.

Esto, por ejemplo, es la visión de los vencedores en la educación; como servicio, es alejado de la vida de la comunidad y los sujetos son vistos como ingenuos, como los “naturalitos”. Considerando el acontecimiento, en la experiencia educativa todavía es posible que semeje con los alumnos y docentes.

Es posible que lo anterior tenga como consecuencia que los distintos maestros ya formados escolarmente terminen en la condición de “cuerpo indígena y mente mestiza”, aunque trabajen en escuelas públicas de educación indígena; sin embargo, esta condición persiste todavía en los programas académicos de las asignaturas que se imparten.

El comentario respecto a la docente en trabajar con las fiestas y actividades de la comunidad un ex alumno de la primaria señaló:

FJCJ SI 17A. Sí, la maestra retomaba algunos puntos, retomaba lo del carnaval o de las fiestas, sí me acuerdo, cómo era que vivíamos las fiestas, de cualquier fiesta, lo que más me acordaba era de que nos preguntaba sobre el año nuevo, cómo lo habíamos pasado. Y de la fiesta patronal, cómo nos la pasamos; más bien, qué hicimos en donde participábamos.

Esto último es parte de una práctica tendiente a la autonomía del currículo y la libertad de acción; significa llevar un programa personal que dista de hacer lo que se quiere, sino, es llevada como una práctica dirigida, constante, y como un proceso durante el ciclo escolar. Es muy probable que los jóvenes hayan entendido que estas acciones constituyen libertad, esa facultad de elegir libremente la manera de aceptar los principios de la interculturalidad que transformen y enriquezcan la experiencia de aprendizajes en los ámbitos de contacto entre culturas y lenguas.

A propósito, Skliar plantea la cuestión: ¿cuál es la lengua que se vuelve la mismidad de la pedagogía y cuál aquella que irrumpe como lengua de otro? (2007: 55).

La respuesta parte de esta necesaria práctica pedagógica, en que un conocimiento permita dar la pauta y que la permanente experiencia de SI proporciona facilitadores al proceso, tanto en alumnos como en docentes. Igualmente, elude ciertos senderos falsos de la globalidad, como la única lengua educativa o de la única educación, y de que la “castilla” es la única valiosa, eso le permite a la escuela de SI desarrollar la iniciativa de la pedagogía a partir del p’urhépecha. Retomo la respuesta de Skliar a la anterior pregunta: “Le cabe a él, a ese otro, a ese extranjero, el primer movimiento de la pedagogía: hablar nuestra lengua, comprender en nuestra lengua”. (2007: 55)

Esto es, convincente para los docentes de SI, por los resultados que obtienen y que lo contrario tiene que ver más con sus limitaciones, con prejuicios, ideas fijas y también cierta falta de didáctica, mas no de “conocimiento

pedagógico”. Para ellos significa no sólo ser parte, sino el esfuerzo y la acción que pueda plantear la interculturalidad, y la práctica de la experiencia-proyecto, por lo tanto, captan la parte humana p’urhépecha.

Esto es posible inferirlo de la tensión que refleja al hacer sus comentarios la ex alumna.

YM SI 14Yola: Cha no jamaxpk’a peki iasí, peki jo, peri ioni no alixamti...

Tr. Nosotros no anduvimos, creo ahora sí, creo sí, durante largo tiempo no nos decían en...

p’urhe jimbo, purotsini alixampti ka respuesta ambetsini uchini indeni...

Tr. p’urhépecha, sólo nos decían y nos hacían las respuestas...

ka puro tuliri ambe alini paritsini inderi jurajperani puro tuliri, anku ma.

Tr. y sólo nos decían en español para dejarnos solamente en español, un eso.

Ka jucha tuliri jimbo jatsikuni

Tr. Y nosotros teníamos que darle respuesta en español...

ka ima tulitsinsí jimbotsini arhixamti sania

Tr. y ellos nos lo decían un poco en español.

Es la enseñanza de los conocimientos indígenas y la misma lengua vinculada a todas las asignaturas, ahora el referido asunto de las lenguas indígenas es la menos tomada en cuenta por los maestros de secundaria, como presenta su experiencia una ex alumna:

YM SI 14Yola. Preguntechantsini karachixania ka alani pauani ari tareauatia

Tr. Nos escribían las preguntas y decían: para mañana ésta es la tarea...

ka jucha isí puro tuli jimbo untaxampkia, cha inde jian escuela jamaxampkia, joo.

Tr. y ustedes sólo en español van a hablar; nosotros entonces andábamos en la escuela.

Elías: ¿Ka inchaspichandarusí secunarialu?

Yola: Jo.

Por el contrario, este señalamiento sobre el método del docente lleva a relacionarlo con la no comprensión de lo expuesto por el docente y que este método no sólo no contribuye a la comprensión de los conocimientos, sino que la obstaculiza, porque el docente no está en posibilidad de efectuar estrategias de enseñanza apoyadas en referentes de la educación intercultural.

6.7.1 Educación sin sujetos sometidos: *juchá nombe janhaxka*²⁰¹

Del mismo modo, se valora un proyecto, cualquiera que éste pueda ser, con la única condición de ser trabajado con los actores y sus conocimientos del contexto. Contiene aspectos significativos el ejercicio pedagógico de la escuela de SI, donde rescato características elementales de lo educativo:

Asistir con los docentes núcleo, dado su papel en el proceso de comprender y revalorar la importancia educativa que posee la lengua y los conocimientos de la comunidad; los participantes del proyecto y el contexto del mismo proporciona los recursos y ayuda que requiere el docente.

También es importante la búsqueda de los especialistas, personas que conozcan el tema de la interculturalidad y que en sus palabras y acciones manifiesten que realmente apoyan a esta educación y manifiesten los logros del avance.

Se requiere ese acompañamiento entre las culturas, las lenguas y los conocimientos locales y universales, entre los diversos campos disciplinares; si no, existe la necesidad de su búsqueda.

Aquí retomo la enseñanza del p'urhépecha como una asignatura en que la práctica del maestro cobra una dimensión excluyente. Acción que repercutió en los alumnos, al momento de continuar con sus estudios, derivó en un rechazo a las temáticas que se relacionen con la lengua indígena y a los conocimientos comunitarios, sin valor alguno y con su negación sistemática, procurada por la falta de comprensión, la que muchas veces es casi o definitivamente insuperable; así fue expresado:

YM SI 14Yola: Nombe, jucha nombe janhaxka.
Nada, nosotros no aprendimos la reflexión

La ex alumna señala que no entienden, ni aprendieron a reflexionar en p'urhépecha desde la escolaridad y ello obedece, en mucho, al método, a las

²⁰¹ Nosotros no aprendíamos la reflexión

estrategias, a la falta de un espíritu comprometido que han obstaculizado el ser maestro indígena, ella lo señale tajante, falta de comprensión.

Así es como los alumnos se estancan. No pasan de grado, no aprenden (español) y ahí se quedan. Ni en una ni otra lengua, una cultura inferiorizada, ignorada, contra una cultura superiorizada e impuesta; como resultado una lengua-cultura sometida y accesoria en la cotidianidad del docente y el alumno, creando sólo sujetos accesorios y sometidos.

Varios elementos se demuestran con lo explicado por dos maestros p'urhépechas:

PAM SI 14M entonces por lo mismo no, no aprendimos nada de español en la primaria; no, pues porque siempre, eso ha sido constante no de qué... la lengua mayoritaria pues, lógicamente no era el p'urhépecha, incluso el maestro a veces, o igual yo, he visto en otras escuelas, aquí mismo a veces, no se pueden comunicar en español y pues de ley le tienen que completar con la lengua ¿no?, la lengua del niño, pero únicamente es como trampolín, lo pudiéramos llamar, de cómo poder lograr a lo mejor lo que el maestro tiene programado, y me ha pasado y también aquí estamos.

Como constante, los maestros sólo vienen a impartir su clase, cumplen la formalidad del plan nacional educativo, no se involucran con sus alumnos; o sea, existe una sola lengua, los contenidos, el conocimiento y cultura únicos. En ocasiones, por equivocación o necesidad, se realizan acciones que permiten transitar de lo indígena al conocimiento dominante, pero regularmente se olvida el sistema comunitario y se enfoca sólo al sistema nacional.

En este mismo sentido, a pesar de que buena parte de los docentes cursan o han cursado la licenciatura del plan 90²⁰² que ofrece la UPN,²⁰³ la que considero necesaria reorientar el programa, con especificidad hacia una didáctica intercultural

²⁰² Como referencia en el Sector 02 de Educación Indígena con sede en Cherán, se concentran 9 Zonas Escolares según la información del profesor Rubén González Ramos, entre pasantes y titulados se contabilizan 694 docentes en primaria, de un total de 1239 en marzo de 2009.

²⁰³ Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena, tienen como objetivo: Formar profesionales de la docencia con grado académico de licenciatura, capaces de elaborar propuestas pedagógicas congruentes con la situación de los pueblos indígenas, en un proceso que implica la transformación de su práctica docente y el reconocimiento de la diversidad cultural, lingüística y étnica. Está dirigida a docentes de preescolar o primaria que prestan sus servicios en los subsistemas estatales de Educación Indígena. (www.upn.mx, consulta 14 de octubre 2009)

bilingüe, pues hasta hoy el objetivo principal con las líneas antropológica²⁰⁴ y lingüística es hacer que el docente en funciones reflexione y trabaje los elementos que el contexto le proporcione, centrado en las bases del constructivismo; sin embargo, es necesaria una pedagogía que vaya y/o surja en ese espacio que es la escuela, donde en su cotidianidad es la interacción entre las lenguas, las culturas, los conocimientos, las tradiciones y fiestas de la comunidad y del exterior que, sin embargo, esta última impone sus condiciones al proceso escolar por medio del sistema.

De ahí que, la profesionalización emprendida por la UPN habría de contar ya con sujetos formados y desarrollados, y con una capacidad de razonamiento acorde con su perfil profesional, la de licenciado en educación primaria; las características que hacen diferente al Plan 90 de otras propuestas de formación/profesional de la UPN son principalmente dos: la primera es que *pretende ser una respuesta al reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística y a la problemática...* pedagógica que representa atender a grupos escolares con características socioculturales y lingüísticas diversas.

La segunda característica se refiere al proceso de titulación, el cual se apoya desde los materiales de estudio en el área terminal con la elaboración de propuestas pedagógicas; es decir, intenta que el estudiante-maestro culmine su carrera con un avance considerable o con la totalidad de su propuesta pedagógica para titularse (UPN, 2009).

6.7.2 Reorientar y/o reforzar la educación indígena

De cualquier modo, lo más pertinente es la educación intercultural y su pedagogía como asignatura, como materia del tronco común y, por ende, impartida en todas las unidades de la UPN; la institución habría de perseguir su construcción con ahínco y, ya dentro del plan de estudios, habría de ser

²⁰⁴ Una lectura desde la antropología es acerca del bajo rendimiento y fracaso escolar, ocasionados por los desajustes entre el currículo escolar y la cultura de los estudiantes; la cultura escolar entra en un proceso de tensión contra la cultura de los estudiantes y disminuye las posibilidades del despliegue intelectual.

fundamental en la comprensión de otras líneas de formación. Pero si, como fue mencionado por un docente, hay maestros que dan su clase por darla, están contribuyendo a formar, de acuerdo con su realidad, sujetos que respondan al sistema en las mismas condiciones: hacer las cosas por hacerlas, sin encontrar lo valioso del aprendizaje y el razonamiento, distanciados de comprender la motivación sociopolítica de la educación intercultural.

Acerca de lo anterior, una referencia la encontramos en palabras de ex alumnos de la escuela primaria Miguel Hidalgo de SI, referencias escolares a la manera en que vive el conocimiento escolar propio y ajeno para hacer su trenza de conocimientos a partir de la vivencia con las lenguas en su formación en el nivel primaria:

NEDL SI 13A. ¿Cómo? Pues sí, diríamos que fue exitoso, porque los maestros siempre nos apoyaron en todo y además nos daban clase en p'urhépecha, y también en español algunas... También nos enseñaban español y casi lo que más nos enseñaban era en p'urhépecha.

NEDL SI 15A. Sí, sí nos decían que también nos tenían que enseñar español, porque algún día de... Cuando... nos decían: cuando salgan de aquí, pues tienen que enseñarse otra... español, porque van a ir a otras escuelas y tienen que hablar español, porque allá ya no hablan así, p'urhépecha, o van a entrar así... Muchos compañeros de ustedes no van a saber p'urhépecha y tendrán que comunicarse entre...

NEDL SI 18A. Pues muchas cosas, como por ejemplo contar en p'urhépecha y también leer y escribir en p'urhépecha y español también. Pues que me enseñaban en español en la escuela y en mi casa, pues casi no me enseñaban; como todos allá hablan p'urhépecha, pues mis papás tampoco me enseñaban a escribir en español; yo creo que fue porque mis papás no hablan español, o así, y lo que aprendí en la escuela, fue hablar... bueno, aunque no hablo bien bien el español, pero sí me enseñé poquito.

19E. ¿Y los maestros cómo te veían, qué actitudes tenían contigo?

NEDL SI 19A. Pues eran pacientes de que... nos salieran así las cosas y nos decían que no a la primera nos tenían que salir, que teníamos que empezar muchas veces, porque hay a veces que no podíamos hablar así bien el español, y como que nos, no sé, nos... poníamos tristes, porque no, no podíamos hablar bien el español, y nos decían, nos apoyaban y nos decían que de todos modos, aunque no nos saliera bien, teníamos que seguir luchando para poder hablar bien el español.

Entre ser alumno la Normal y ex alumno de SI, de modo similar, rescato tres características del tipo de docentes que ellos observan, que bien se aleja y/o se

acerca a una educación más acorde e intercultural, considero son:

- 1) El docente indígena que tiene recorrido un camino en su formación académica y profesional sólo retiene esos conocimientos y experiencia sin ofrecer casi nada a la educación indígena.
- 2) El docente indígena que ofrece y da pero alejado de su cultura, los conocimientos son siempre de la cultura nacional y en una sola lengua: la dominante.
- 3) El docente indígena que crea a partir de su contexto (lengua, conocimientos, cultura), retiene y recrea su ser p'urhépecha en contacto con el otro, y que ofrece con su ejemplo revitalizar y reforzar su pueblo, a partir de su ejercicio docente.

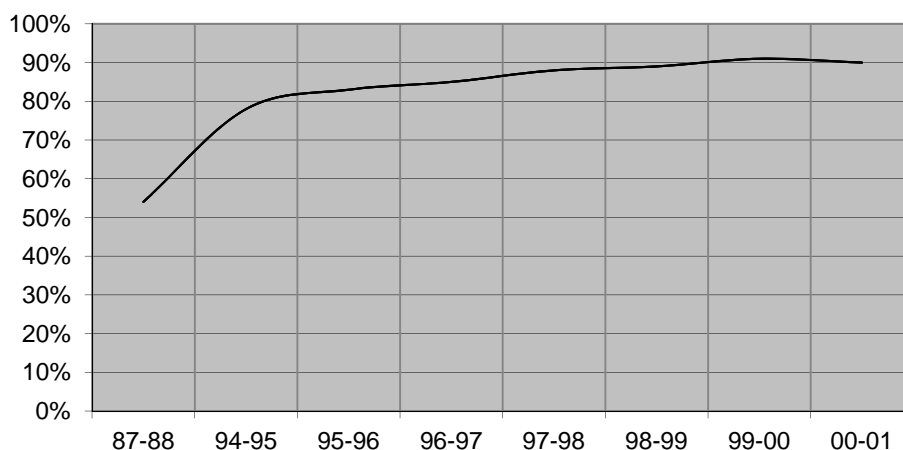
El resultado del proceso formativo de los ex alumnos, aunque mínimo (la primaria), posibilita ya un interés como persona lo que parece ser un reclamo basado en una exigencia de aprendizaje, hacia los maestros que no encuentran reciprocidad en la calidad de la enseñanza, en el uso de las lenguas y los conocimientos de la comunidad, la tan trillada frase entre ellos, trabajar los conocimientos previos del niño. El resultado, se interpreta como un desinterés de los profesores por predicar con el ejemplo, en vez de ser una actividad desplegada y con apego a esa meta del alumno, que es llevar a buen puerto una educación intercultural indígena.

Cito un documento elaborado por los docentes de la escuela primaria de SI:

“Como mera referencia (desde) el periodo escolar 1987-1988, al cierre de los ciclos escolares hemos venido registrando los niveles de aprovechamiento general y, de la misma manera, los niveles de reprobación escolar, sobre todo en los primeros grados, donde suele elevarse esta situación. Este registro nos permite que puntualmente nos demos cuenta cómo estos fenómenos cada vez son más distantes, es decir, mejoramos el aprovechamiento y bajamos la reprobación”.

En comentario de un docente: “favorablemente estamos adentro de los parámetros que pide la SEP, pues los índices de reprobación, que eran cercanos al 50%, hoy andamos y nos mantenemos por el 80-90% de eficiencia terminal por generación”.

Gráfica 1. Aumento de los índices de aprobación y disminución de reprobados



Elaborado con datos de la escuela primaria (2005)

Por una parte, se cubre lo aceptable para el sistema educativo, aunque el número no represente el aprendizaje. A propósito, cabe formular algunas preguntas: ¿Cómo el proyecto de SI puede ser un referente a la hora de retomar los saberes propios frente al grupo? ¿Por qué la propuesta pedagógica es contextualizada y hasta dónde determina la actividad docente? Al plantear una guía pedagógica el docente potencializa sus saberes, su experiencia ¿cómo recupera y determina lo que enseña? ¿El proyecto creado por el colectivo de docentes reorienta o ayuda a comprender cuál es el propósito de la educación indígena?

Considero dos aspectos generales:

Uno: que el origen y persistencia del docente indígena históricamente es compensatorio y castellanizador, lo que crea distancia de sus colegas de educación básica, aun siendo parte; sin embargo, en estas dos últimas décadas (a fines y principio de los siglos XX y XXI) su profesionalización se ha ido visibilizando y se construye su formación en una especificidad (ENIM), que le ha permitido mejorar su práctica y desarrollar una experiencia más cercana a la educación indígena intercultural bilingüe.

Dos: que el mundo cambiante y de incisiva tecnología, a la educación indígena, a los docentes se le responsabiliza de lograr y aceptar los cambios poco

generosos con su sociedad, el futuro de su lengua y cultura, recibida por ellos como una carga, sin la debida fortaleza profesional, ya no se diga étnica durante su formación y con el desconocimiento de habilidades que le permitan trabajar a partir de vincular los conocimientos comunitarios con lo bilingüe e intercultural.

En otras palabras, el docente indígena antes fue agente que promovía la integración, hoy desde el sistema se le pide reconsidere su postura discursiva; sin que el Estado proponga una clara estrategia para su formación y escamoteada si hay propuestas propias, embargo, en la confusión la mayoría de los docentes se asumen más como el continuo del cambio y la modernización, encima, demerita a las culturas y la educación indígena como desesperanza, sin opciones de una revalorización y reforzamiento educativo cultural y lingüístico.²⁰⁵

6.8 Formación escolar en pedagogía indígena: ¿existe o apenas emerge?

Aunque al mismo tiempo, en la escolaridad surgen las propuestas de las “nuevas escuelas”, que ofrecen también nuevos currículos o se generan a partir de luchas reivindicativas que gestionan en ocasiones son visibles sus conceptos que las orientan.

Como anota Spindler: “Reclutan a los estudiantes para un sistema que todavía no existe, o que está emergiendo. E inevitablemente producen conflictos entre generaciones”. (1999: 237). ¿Es ésta la cuestión en educación indígena intercultural bilingüe? ¿En qué revierte o subvierte la propuesta educativa y pedagógica de la escuela primaria de SI?

²⁰⁵ Bien cabe hacer mención que esta formación apurada de corte instrumental y deficiente excluye el autorreconocimiento a partir de ser p'urhépecha en el ámbito educativo, limitaciones que provocan sujetos en la individualidad de resolver sólo sus necesidades y superficiales en la participación de lograr una educación basada en la relación de los conocimientos del contexto históricos y culturales. Como apunta Spindler: “Se transforman así en agentes intencionales de discontinuidad cultural, un tipo de discontinuidad que ni refuerza los valores tradicionales ni recluta a los jóvenes para que formen parte del sistema existente”. (1999:234).

El punto de vista de la formación y la práctica la ilustra el comentario del docente egresado de una Normal y que trabaja en la ENIM sobre su propia práctica; esto fue lo abordado.

JMTM NR 39M. Mira, es pesado no tener la formación del maestro indígena, una cosa es ser indígena y otra cosa es no ser formado en lo indígena. ¿Cómo te puedo decir para que me puedas entender? Digamos, yo fui formado para ser maestro de primaria y a mí me enseñaron los contenidos, los programas del nivel nacional, todo lo que hay hasta ahorita como programa, pero no me enseñaron a ser maestro indígena, es otra cosa. Yo soy indígena, pero no tuve la formación de ser maestro indígena; entonces, a lo único que te reduces es a hablarles a los niños en p'urhépecha, utilizar a la lengua como un medio didáctico para poder alcanzar los conocimientos desde la cultura nacional a la mestizo.

Y así, el ejemplo de varios pueblos que han perdido su lengua, pero entonces en el conocimiento no ha sido más que ya ahora, cuando estoy trabajando en la Normal Indígena, desde ese momento yo me iba haciendo a la idea de que el maestro necesitaba capacitarse en el campo laboral indígena; desde entonces decía: se tiene que formar al maestro en cuestión indígena, tenemos que desarrollar la lengua, no como un vínculo para llegar a otros conocimientos, sino que se tiene que hacer el estudio lingüístico, social, en el salón, pero para eso necesitamos estudiar. Yo terminé mi Normal Primaria, me fui a trabajar, trabajé durante (PB) 18 años en la primaria. Y en esos 18 años yo no sabía leer y escribir en p'urhépecha. ¿Entonces qué quiere decir? Que era analfabeta en mi propia lengua, a pesar de que ya tenía el grado, inclusive de licenciado en educación primaria. Pero analfabeta en mi lengua originaria. Ya cuando más o menos vi que la Normal Indígena se estaba formando, desde sus inicios, me interesé en venir por el proyecto que llevaba. Y cuando llegué, vi que era el campo donde yo quería estar para formar a los jóvenes no como yo me formé, sino como maestro indígena. Y es entonces cuando me meto a distintos cursos, diplomados, talleres, para la lengua indígena, y cada vez me apasiona más y cada vez me fortalece más, cada vez me gusta más el p'urhépecha por sus términos, por sus formas de dirigirse con los niños, los jóvenes, con todo mundo.

El docente indígena, ahora también formador de la Normal Indígena, señala lo que más recuerda durante sus estudios en la Normal para ser maestro de primaria. De sus respuestas destaco:

Me enseñaron los contenidos, los programas del nivel nacional...
pero no me enseñaron a ser maestro indígena..

Yo soy indígena, pero no tuve la formación de ser maestro indígena...

...te reduces a utilizar a la lengua (p'urhépecha) como un medio didáctico para poder alcanzar los conocimientos desde la cultura nacional, la mestiza.

Con evidentes incongruencias son los resultados de la formación de los docentes de hace 25 años, que la misma Normal Indígena hoy intenta enfocarse hacia lo intercultural, pero como dicen los estudiantes entrevistados: “no, casi no nos hablan de eso”. Igualmente, se orienta a lo básico, hacer partícipes a los alumnos en el proceso de alfabetización en castellano y lo referente al razonamiento si bien fuera posible o si no, daba igual.

En su práctica docente, destacada por el maestro José, se desdibuja una relación de la cultura, los conocimientos, y hay más énfasis en la cuestión de la lengua y tradiciones de la comunidad, donde el razonamiento tendría que formularse con las participaciones, las relaciones entre lo propio y lo ajeno, dicho en sentido que se pretende el desarrollo cognitivo de los alumnos.

Ya una ex alumna (Yola) de la escuela primaria de SI ha señalado que las actividades escolares eran casi sólo en español en la primaria y únicamente en español en la telesecundaria, así como la comunicación con los maestros y en la participación oral, sobre todo para conseguir una calificación y aprobar el ciclo escolar. Condiciones que resaltan la desvinculada reflexión curricular relacionados a los contenidos para cualquier asignatura que posibilitara el auxilio a los alumnos en el desarrollo del conocimiento.

JMTM NR 39M. Tú piensas que ya estás aportando mucho en el conocimiento... cuando al niño ya le estás hablando en p'urhépecha, que eso ya es el gran avance, puede ser que sí, como una cuestión trascendental, como una cuestión de vínculo, sí... pues hay confianza entre el niño hacia ti y la gente hacia ti....Siento que estás aportando para exterminar, porque les estás hablando en su lengua pero les estás enseñando también una cultura que es ajena a la de los niños. Pero una cosa es eso, y otra es echar a andar los conocimientos del programa, porque el programa lo vas a hacer en español, viene en español.

El Maestro José ubica que la sola lengua de muleta es un vínculo que genera confianza; sin embargo, falta retomar la experiencia de los conocimientos ancestrales de la comunidad, y que la escuela otorgue su discursivo conocimiento universal interrelacionado con el conocimientos y trabajo indígena.

Explica José esa falta de reconocimiento de lo propio, de los conocimientos

ancestrales con la cultura ajena que ofrece la escuela, pues en el resquicio educativo se observa la tensión, la comparación, el enfrentamiento, la incertidumbre. Tal como ocurrió y continúa en el presente esa experiencia con los colegas acerca de su práctica docente. Incluso, esa tensión identitaria consciente, por la práctica que se desarrolla ...siento que estás aportando para exterminar... el sentido del acto ilegítimo contra el pueblo,

Esa búsqueda por medio del trabajo educativo, posibilita expresar relaciones de causa y consecuencias, lo que permite una participación legítima e incluyente mediada por la formación y las prácticas donde no sólo se tome en cuenta, sino que tenga pertinencia y validez la educación indígena en los espacios sociales, políticos y educativos,²⁰⁶ entre otros.

Como hace mención él mismo:

JMTM SI 39M. Y es entonces cuando me meto a distintos cursos, diplomados, talleres para la lengua indígena y cada vez me apasiona más, y cada vez me fortalece más, cada vez me gusta más el p'urhépecha por sus términos, por sus formas de dirigirse con los niños, los jóvenes con todo mundo.

La tensión, en consecuencia, pugna se oriente, en el mejor de los casos, por una voluntad de formación y profesionalización, además, el proceso de búsqueda y experiencia confrontada con la "otra cultura" permite lograr un reconocimiento sobre los legados de las tradiciones ancestrales comunitarias que son productos sociales y de la naturaleza vinculadas para una mejor forma de vida y de trabajo.²⁰⁷

²⁰⁶ Pero aún si esto fuera así, o dentro del buen discurso es así, lo cierto es que si no existe el reconocimiento trenzado, como refiere Spindler, "esto implica que las nuevas escuelas, creadas con el propósito de inducir y ayudar a la modernización, son bastante eficaces. Sin duda, crean conflictos entre las generaciones y desorganizan la transmisión de la cultura tradicional". (1999: 235)

²⁰⁷ Si se habla de reconocer y hacer partícipe por la mediación educativa a las demás culturas del territorio nacional, es necesario que sea a través de lo cercano y que ésta sea con presencia en la actividad cotidiana del docente, y no sea como todavía, cito de nuevo a Spindler: "Dado que el contenido curricular es ajeno a la cultura existente, lo que sucede en la escuela recibe poco o ningún apoyo en el hogar y la familia, o en el conjunto de la comunidad. La escuela se ve así aislada del sistema cultural al que pretende servir" (1999: 235) o la escuela se impone, y enajena por diversos medios como la homogeneidad en la lengua y los conocimientos.

6.8.1 Restablecimiento pedagógico con sistemas comunitarios

Por lo anterior y lo que sigue considero que el grupo escolar y la comunidad son espacios donde se aprende y se practica la tradición. Son estas prácticas las que sirven para preservar la comunidad. Para ilustrar tomo el caso del maestro, conforme avanza en su profesionalización y práctica con mayor frecuencia las tradiciones, estas empiezan a trascender en su vida, en su actitud y sus acciones más fortalecidas, sirven al interior y fuera de las sociedades²⁰⁸ culturales.

También, significa que al tomar en cuenta este tipo de prácticas durante el proceso educativo-pedagógico en los niveles de formación, se encuentran suficientes argumentos acerca del papel de los distintos mediadores culturales, sociales que participan en los procesos de aprendizaje.

Al ser un colectivo el mediador en los “profesores indígenas bilingües”, y no sólo “un profesor” del colectivo nacional, al tener una historia de escolarización y un proceso formativo, ha construido saberes específicos, que constituyen parte de su profesión y del acervo específico de la docencia indígena bilingüe.

¿Cómo es esa reconstrucción para que los sistemas tradiciones se mantengan y funcionen en la escuela a partir de la comunidad? Al respecto, el comentario de un docente de la primaria de SI y pionero del proyecto pedagógico:

PAM SI 23M...Primeramente porque... no se está dando tanto como se hizo en la época de castellanización... Pues... por allí enfocamos... yo siento que la escuela de hecho de eso sirve ¿no?, de eso estamos sirviendo para hacer el... cómo... la gran integración nacional que le llamaron, ¿no?

...Pero bueno, mientras que no haya otro tipo de proyectos, que empecemos a valorar la lengua desde la escuela misma... entonces, pues lógicamente para eso vamos a servir, ¿no?... vamos a ser partícipes en el... en la emancipación o en la... ¿cómo se llama?, en la exterminación de la lengua. Pero mientras posiblemente haya un trabajo diferente y empecemos a valorar nosotros como maestros y, sobre todo, hacer entender a los padres de familia y los niños, pues yo creo que sí, la escuela serviría para valorar la... la propia

²⁰⁸ Un aprendizaje mediado sólo es posible cuando el mediador imbuye de significado los estímulos, los sucesos o la información que los jóvenes reciben (Kozulin, 2000, citado por Gasché, 2008: 267)

cultura y lengua. Mientras que nosotros sigamos el ritmo de los libros de texto... de tal como viene el plan y programa, pues de hecho ésa es la finalidad; bueno, yo así lo veo.

Las palabras del profesor aducen que es necesario orientar o reorientar la educación en todos los niveles, sobre todo a los estudiantes de educación básica en su significación y en su intencionalidad, viables pedagógicamente a partir de lo intercultural indígena. Y ésta es responsabilidad del docente, acompañado con miembros expertos de la comunidad para responder a estas reorientaciones y ser partícipes de esa emancipación.

Para lograrlo, específicamente considero tres condiciones:

Uno: es necesario que “el docente formador de formadores y el conocedor (comunitario, especialista) deben hacer un trabajo previo que les prepare para vivir el evento en clase y les permita no sólo transmitir su experiencia y emoción a los jóvenes, sino también identificar y comprender las expectativas y motivaciones de éstos”. (Martínez, 2008: 267).

Dos: el docente requiere realizar trabajo de campo, además de las revisiones etnográficas que le permiten acercarse a la comprensión del pueblo indígena con el que trabaja. (Ídem: 276)

Tres: que la experiencia y conocimientos comunitarios se valoren no sólo en su ámbito, sino incluso éstos se revaloren al interior de la comunidad y sean fuente de saberes valorados en la educación escolarizada.

Los tres puntos, significan el reconocimiento en la acción participativa de los actores educativos con sus implicaciones legítimas de tipo pedagógico.

En esta tensión se observa que el docente de SI plantea tres tipos de decisiones a tomar:

Una: ser partícipes en la emancipación o en la exterminación de la lengua (y cultura).

Dos: buscar y posibilitar un trabajo diferente (removedor y creador) para valorar

los conocimientos y tradiciones tanto en los docentes, los padres, madres y niños.

Tres: la escuela serviría para valorar la cultura, la lengua y los conocimientos implicados en la productividad, tanto los propios como los ajenos.

Emerge en su historia la posibilidad de una identidad pedagógica, donde la tradición con que fue formado desde la individualidad es para favorecer la colectiva escuela-comunidad, lo que sugiere también una adaptación a lo educativo nacional, pero donde los otros, también estén dispuestos a esto mismo, a la adaptación regional, local, pero en estos cientos de años transcurridos, la idea de los otros es que las etnias son las que deben cambiar, aún no se entiende, que en el desarrollo educativo y pedagógico se necesita a las etnias, junto con esas otras grandes etnias.

6.9 Responsabilidad al asumir la práctica pedagógica intercultural

Mientras se plantea la recuperación pedagógica de sistemas en la escuela a partir de la comunidad, históricamente se muestra que no es costumbre convivir con las etnias, porque los otros, algunos permanecen sólo en su actividad frenética de ganancia y acumulación, pasando desapercibido en el tiempo lo que sucede en esta nación, y la contraproducente exclusión sistémica de la vida humana, social y natural.

Ellos sólo esperan continuidad, como dice Goffman:

“...con que el inválido sea un inválido –un ser incapacitado, indefenso e inferior a ellos–, y si no satisface estas expectativas se volverán inseguros y suspicaces. Es bastante extraño, pero el inválido tiene que cumplir el papel de inválido, así como muchas mujeres deben ser lo que los hombres esperan que sean: tan sólo mujeres; y los negros tienen que actuar con frecuencia como payasos frente a la raza blanca ‘superior’, para que el hombre blanco no se sienta atemorizado por su hermano negro”. (2008: 140)

Del mismo modo, sin la formación adecuada el docente indígena, generalmente, sólo encuentra lamentos, limitantes y obstáculos para su labor de enseñanza-aprendizaje de los contenidos nacionales, universales, y atribuye a los alumnos y al contexto los problemas de su falta de iniciativa pedagógica, igual pretexto sobre la lengua p'urhépecha, a su falta de acercamiento lingüístico; al menos, los docentes de SI marcan una pauta al dar uso²⁰⁹ a los libros de texto gratuitos llamados “p'urhépecha jimbo”:²¹⁰

G72 Aunque vienen palabras medio raras, que no, no se entienden a veces, pero con el mismo contenido y pues... si uno lee bien, pues sí se da uno la idea de lo que quiere decir. Y otra de las cosas es que, que no está escrito igual como uno lo habla. Quién sabe pues, quizá porque no está a un medio donde... o sea aquí en la Meseta. No sé dónde, de dónde, sea basado para hacer esos libros. Allí es donde uno dice: pues qué curioso que se escriba tan raro y acá se pronuncie diferente. Pero sí, a mí sí me sirven, la verdad que sí está bien.

Se colocan más allá de las limitaciones y plantean el uso de los materiales de la SEP, de manera que los alumnos logran una mejor cognición, mejora la posibilidad del aprendizaje y los docentes son más eficaces, según las necesidades del sistema. Ahora, en el fondo, también se plantea una educación más digna, orientada hacia otra práctica docente, que incluye repensar su formación laboral; digamos, otro magisterio, más propio e intercultural bilingüe.

Si esta diferencia, por mínima que sea, en su trabajo docente implica limitar los señalamientos reiterativos que pretextan eludir la educación intercultural bilingüe, bastantes por cierto. En función de esas acciones, en vez de imputar responsabilidad a las limitaciones en el aprendizaje (a los alumnos), a sus actitudes

²⁰⁹ A inicios del ciclo escolar 2008-2009 una de las docentes mostró una fotocopia de un compilado de textos y ejercicios en lengua p'urhépecha realizados por ellos, donde noté el trabajo con contenidos, es decir, temas de conocimiento escolar, más allá de la lectura y escritura en lengua p'urhépecha. Este material fue reproducido para todos los niños del primer ciclo y para los docentes que prosiguen con la propuesta educativa. La elaboración de materiales cuenta aún con el acompañamiento del proyecto externo de la UAM, “Comunidad indígena y educación intercultural bilingüe”, que coordina el doctor Enrique Hamel.

²¹⁰ “P'urhépecha jimbo”, en su traducción “en y con p'urhépecha”, sobre todo se refiere a la lengua que no se cita en el título. Cabe mencionar que el entonces director de la escuela participó en la elaboración de los materiales, así como el que esto escribe.

de estudio por su lengua y cultura, por sus antecedentes cognitivos y estrategias de aprendizaje, es más responsable tomar éstos, de esos contextos, y lograr el desarrollo de la actitud y el afecto válido desde la cultura que viven los estudiantes, a partir de la investigación y análisis de la comunidad. Es aquí donde adquiere otro valor el proyecto²¹¹ de la escuela de SI, dimensiones importantes al contar con un ejercicio de construcción curricular,²¹² sobre todo donde la situación de aprendizaje tiene intencionalidad (Kozulin, 2000, citado por Martínez, 2008: 268).

Más, considero necesaria la cuestión: ¿Los maestros tienen los conocimientos necesarios y adecuados para asumir los principios que ellos mismos se plantean? Encuentro algunas características de práctica pedagógica intercultural:

–La implementación de contenidos vinculados fuertemente con el enfoque sociolingüístico

–Una conciencia de la exclusión y las relaciones desiguales históricas en la educación

–La lucha por recuperar la tradición y memoria, principiando con los docentes e impulsarlo con la comunidad

–En la cotidianidad trabajan por crear condiciones de uso de la lengua p'urhépecha para propiciar una expresión hacia las contradicciones y conflictos que se generan en esa confrontación de lenguas y culturas dentro del proceso pedagógico de aprendizaje.

Con lo que se pretende, los alumnos elaboren nuevos discursos relacionados hacia ellos mismos, acerca de su cultura, de sus conocimientos y prácticas productivas dentro del contexto comunitario (que implica a la naturaleza y a la sociedad), donde la escuela afronta el reto en condiciones poco favorables al ir a contracorriente.

²¹¹ Todas las materias, especialmente la lectoescritura y las matemáticas, se imparten en L1. El programa se propone cumplir con los Planes y Programas establecidos por la SEP y se enseñan los contenidos establecidos para la educación primaria, pero en L1, a diferencia de las demás escuelas. (Silva, 2005: 38) (Hamel, 1999)

²¹² Ellos retoman el derecho y la acción (más allá del deber) de revalorar la tradición, enriquecidos también por los conocimientos universales de enseñar-aprender con sus alumnos “los usos culturales históricos que la han configurado como tal a través de una acción educativa específica y voluntaria y adecuada a sus objetivos futuros”. (Álvarez, 1993:199).

En otras palabras el trabajo del docente para alcanzar estos objetivos –centrales con característica de práctica pedagógica indígena intercultural– implica tiempo y más obligación de trabajo, crearlo, inventarlo con las limitantes que el sistema aplica; se supera de alguna manera –como señalan los mismos docentes– lo fundamental es un cambio profesional apoyado en el reconocerse, redescubrir su práctica capaz, un volverse p'urhépecha docente; diría De Certeau: “valerse de usos y prácticas”(2000: 35). Por el contrario, al fenómeno de aculturación, desplazamiento y sustitución, la acción es transitar la educación indígena intercultural por medio de la identificación con el contexto.

¿Existen indicios y reconocimiento por los avances de este diferente modo de trabajo? Los ex alumnos estudiantes de SI reconocen la importancia y presencia necesaria del maestro imbricado con la cultura, la lengua, que sea consciente de la importancia de su propia actividad profesional. Así lo señalaron:

...no, cuando nosotros seamos alguien, nosotros no vamos a perder la costumbre de nuestro pueblo, no vamos a perder... hablar el purépecha.

NEDL SI 108A. Como que ya hacen... como que se rechazan, pues asimismo de que sean p'urhépechas, y yo digo que es... no, no hay que ser así, porque sí hay que ir a estudiar, también pues allá, pero no hay que olvidarnos de, también, acá de las tradiciones y todo eso.

NEDL SI 13A. ...Diríamos que fue exitoso, porque los maestros siempre nos apoyaron en todo y además nos daban clase en p'urhépecha y también en español, algunas... También nos enseñaban español y casi lo que más nos enseñaban era en p'urhépecha.

Esta última reflexión ilustra lo que subyace a un aprendizaje en cuanto a que es posible y necesario el estudio de los hechos históricos, culturales y lingüísticos (conocimientos, tradiciones y naturaleza) como algo justo y un derecho, por encima de lo que priva e invisibiliza, mostrada bajo una palabrería de reconocimiento concesionado como derecho. Por el contrario, las vías por conocerse se abren a partir de conocerse, del reconocimiento de lo propio, sean potencialidades o carencias, fortalezas o debilidades necesario de fortalecer unas y superar otras, con esquemas de acción diferentes. Asumir las responsabilidades de la práctica política, pedagógica e intercultural.

6.9.1 Apropiarse es aprender y enseñar; conocer y reconocer lo propio y lo ajeno

De modo similar, el conflicto de los docentes que inician este proceso entre la normatividad del sistema educativo y el derecho con justicia de aprender primero lo propio. Dejar de aceptar solo el contexto social dominante como referencia única de valores, actitudes, competencias, habilidades y conocimientos para enseñar a los alumnos indígenas. En cambio, considerar y posibilitar los saberes indígenas se trabajen y apliquen en su sociedad y en la nacional. Incluir más los saberes de la comunidad y revalorarlos con la actual escuela. Los docentes de SI al hacerlo plantean interrogantes, confrontaciones y definiciones políticas²¹³ nada fáciles.

Los estudiantes logran entender estas condiciones adversas al reconocer y apreciar el trabajo de sus maestros de primaria, haber transitado por otros niveles educativos, les da esta posibilidad. Valoran, por lo visto, dos cosas: 1) su trabajo profesional y 2) la calidad étnica en la voluntad de revalorar y rescatar. Eso es lo que los forma y hace buenos maestros.

Ellos expresan su entusiasmo ante la presencia del buen maestro, el reconocimiento y aceptación de los estudiantes nos permite la afirmación de De Certeau en cuanto a que “estas “maneras de hacer crean un espacio de juego con una estratificación de funcionamientos diferentes e interferentes”. (2000: 36). Actualmente es otra posibilidad de formarse, los contactos con otras culturas, lenguas es más rápida y posible, la educación luego queda rezagada y rebasada por el vértigo de los cambios, producto del mundo global.

De manera que los estudiantes conocen contenidos y reconocen de dónde

²¹³ Son preguntas, dudas que han recibido respuestas por medio de luchas y movilizaciones, como expresa Gasché: “...a la que algunas organizaciones y movimientos indígenas han contestado manifestando la voluntad de revalorar y rescatar los saberes y valores sociales de sus sociedades y culturas con el fin de asegurar el modelo sociocultural propio por medio del ejercicio de cierto grado de autonomía en un territorio que esté bajo control de los pueblos indígenas y sus organizaciones”. (2008: 280).

proceden y cómo y quién se los aproxima. Puesto que lo recibido hace que se apropien de los aprendizajes y puedan darles forma en sus propios términos, para usarlos cuando se requiera, lo que se traduce en un cambio en ellos desde lo cognitivo hasta en su identidad, lo que confiere sentido a su práctica cotidiana y le brinda un marco referencial de comportamiento en los distintos contextos.

En fin, los jóvenes parecen seguros en su confrontación con lo nuevo, aprenden y valoran su desenvolvimiento en múltiples actividades cotidianas, donde cuentan con el apoyo de sus padres y con un conjunto de conocimientos y recursos que les confieren cierta seguridad y motivación para interactuar en las nuevas situaciones; reconociendo que hay aspectos que les interesa seguir incorporando de la nueva sociedad para mejorar la vida en sus comunidades y de ellos mismos. Para este grupo de jóvenes estudiantes, tienen sentido sus prácticas cotidianas, les son útiles, van acompañadas algunas veces de discursos que las justifican y les dan referencias en las distintas situaciones. Asimismo, siguen estableciendo redes de solidaridad entre parientes y a través de sus prácticas reafirman su sentido de pertenencia. Es interesante observar cómo los jóvenes estudiantes más situados y conectados en su medio son los que mejor pueden desenvolverse en nuevos contextos. Como explica Martínez:

“Al analizar las prácticas sociales que los estudiantes consideraban como ‘pasado’ a nivel verbal, descubren (se hacen conscientes) que aún siguen teniendo vigencia en sus comunidades. A su vez, constatan que tienen un conocimiento fragmentado de sus propias prácticas, despertándose en muchos la motivación para recuperarlas” (2008: 384).

La actividad motivada en la escuela de SI, es como una corriente subterránea que permite aceptar y reconocer la realidad, siempre en proceso de modificación en la medida en que los actores educativos se ofrezcan participar y continuar en el cambio de manera activa.²¹⁴ Con el ascendiente del modo como se ejerce la

²¹⁴ La idea es ofrecer al estudiante elementos para objetivar los hechos sociales presentes o pasados en sus distintos escenarios histórico-culturales y analizarlos alejándolos de su interpretación personal, valiéndonos de los aportes de las disciplinas sociales para su explicación y comprensión. El área de

enseñanza y el aprendizaje, logra importancia y preferencia para todos los actores desde la perspectiva histórico-cultural.

En este sentido, lo expresado por un estudiante de la UPN en torno a la necesidad de utilizar la lengua p'urhépecha y como sus maestras favoritas en la primaria fueron por la lengua, la cultura y las tradiciones, dado que los contenidos fueron *interesantes por sus explicaciones claras, amenas y, en consecuencia, aprendieron y también enseñaron.*

FLC SI 13A. Tuve una maestra que sí nos explicaba todo en p'urhépecha... yo era uno de los alumnos más inteligentes, se puede decir, de primero a tercero... Era una maestra de aquí que nos daba clases y luego cambiaron a la maestra por otra, una nueva, yo creo apenas había salido, no sé de dónde (NA), jovencita. Ella no nos hablaba en p'urhépecha, una que otra cosa, y allí me retrasé mucho.

Estas expresiones envían directamente a las docentes, articularmente, para que los contenidos de las asignaturas surjan atractivos y gratos se requiere de estrategias de enseñanza, además de conocimientos en lengua p'urhépecha, aquí es destacable la labor de una de las docentes en favor de sus niños y niñas; de la otra, ni el recuerdo es grato. Relacionado con el caso del proyecto SI, en el que las asignaturas han sido menos difíciles para los alumnos, expresada en lengua p'urhépecha, es interesante y agradable. Esta misma "facilidad" habla acerca de la labor del docente de delimitar contenidos de aprendizaje para que sean comprensibles a los estudiantes.

Es sabido de estudiantes que rechazan definitivamente alguna asignatura en algunos casos, o deciden en función del ascendiente del maestro o la maestra continuar con determinados estudios formativos. Si se logran condiciones donde el alumno-estudiante dialogue y exprese su lengua y cultura de manera afectiva, esto permite el acercamiento o el alejamiento a partir de estas realidades con hechos específicos.

Sin embargo, las acciones con estilos regulados, diría controlados (como el caso del sistema educativo), regulan un primer nivel, pero implantan nuevas

sociedad retoma, pues, los hechos sociales como contenidos curriculares y los interpreta a través de un corpus teórico-explicativo. (UPN, 2009).

formas de acción, como enuncia De Certeau: “introducen una forma de sacar provecho de éste que obedece a otras reglas y que constituye un segundo nivel imbricado en el primero (como el escamoteo)”. (2000: 36)

La otra definición acerca de las tareas es la de contribuir a potenciar la capacidad del alumno, que trabaje para desarrollar su cultura creando nuevas formas de discurso pedagógico; es decir, una nueva lógica interpretativa de la realidad con la que los nuevos sujetos, sin renunciar a su cultura, se ubiquen y se relacionen con los otros.

La labor del docente va más allá de su clase, ésta trasciende y envuelve todo aquello que el maestro realiza con sus alumnos y que no está considerado en el programa, es decir, el currículo.

Según sea el currículo y su formación, así serán las actitudes y disposiciones del docente desde su comprensión, apoyo y estímulo hasta la carga de un poder representado por la intolerancia, la indiferencia y la imposición; en suma, por la ambivalencia,²¹⁵ la dominación²¹⁶ y la sumisión.²¹⁷ De esto es ya consciente el docente de SI mediante el desarrollo de su proyecto pedagógico:

PAM SI 33M. Mi idea es... va a ser intercultural cuando, por ejemplo, una gente de la ciudad se interese por ese tipo de saberes que tiene la comunidad; por ejemplo, en la medicina tradicional, lo que le decía, por ejemplo, el mal de ojo; cuando lo acepten... o mientras ellos no lo acepten... o sea, no va a ser intercultural...

Todas estas formas de práctica docente no pasan desapercibidas por los alumnos. Y sí, por el proceso de la ambivalencia, la dominación y la sumisión. Por lo general, creen aceptar su impotencia ante la imposición de esta forma de poder, acaso debido a que perciben la situación de progreso e inserción en la otra

²¹⁵ Este comportamiento adopta modales y formas de discurso de la sociedad dominante en las relaciones con personas y el medio urbano dominante, y en el medio indígena adopta las conductas y el lenguaje indígena. (Gasché, 2008: 387)

²¹⁶ Existe dominación cuando la integridad de los valores, prácticas e instituciones de un pueblo no está respetada, cuando sus conocimientos y tradiciones son discriminados y no se transmiten por la vía escolar (Ídem. 372)

²¹⁷ Los pueblos están en situación de sumisión cuando el gobierno toma medidas legislativas o administrativas que los afectan sin que puedan tomar posición y expresar sus reservas y propias aspiraciones (Ídem. 372)

sociedad, sólo posible de esta manera.

Con estos tipos de práctica docente, los estudiantes reconocen cómo proceden los maestros, pues para ellos destaca el interés por su trabajo de enseñar lo educativo con los conocimientos y cultura de otros, así como los de su comunidad. Indudablemente, esto comporta y comparte un logro con sus alumnos, logro que ellos aprecian y que ha de repercutir no sólo en un mejor aprendizaje de contenidos del currículo, acaso en algo más significativo, como aprendizajes para la vida democrática²¹⁸ por medio de una práctica comprensiva y de participación, en ambas fronteras identitarias.

El proyecto de la escuela de SI y la fisura entre dos maneras de “convivir” (ambivalencia, dominación y sumisión y la otra; de participación en democracia activa) la práctica del docente es referencia invariable a lo extenso de la entrevista con los ex alumnos. O hallan y se les ofrece enseñanza, comprensión y participación, o ésta se les escamotea. Con estas posturas no es suficiente reconocer que esto ocurre en las escuelas indígenas, sino que se trata de trabajar una posición de aprobación diferente.

Si el objetivo del sistema fuera ése y el fin del trabajo docente procurara la autonomía tanto científica como filosófica, así como de una concepción sintáctica de cultura de los escolares, y la educación nacional tomara en cuenta la opinión de los actores de los servicios educativos indígenas con el propósito de mejorar los mismos, pues “comprender la sociedad y cultura indígenas en términos neutros (con lo que excluimos también las idealizaciones abusivas e irrealistas) y evaluar su praxis de resistencia en términos de la democracia activa, es una acción de revaloración frente a los juicios negativos de cualquier índole que expresa la dominación. (Gasché, 2008: 389).

²¹⁸ En esta perspectiva, las sociedades indígenas tribales ya no aparecen como rezagos de una historia evolutiva cuyo punto culminante representa el “progreso” y la “sociedad” occidentales, sino como organismos de punta y ejemplos de una forma activa de democracia. (Gasché, 2008:381).

CAPÍTULO 7

Escolarización, prácticas sociales y culturales de los actores, visibilización en términos de poder e identidad

Trayectoria de escolarización del egresado de SI: lenguas, conflicto y economía

Para comenzar este apartado, los jóvenes estudiantes en sus mismas voces observan una continuidad de sus estudios pensada como el resultado situado positivo o situado negativo, por la sucesión de factores que se entrelazan para que los estudiantes presten atención a las determinadas prácticas realizadas hacia ellos. Jóvenes que son la puerta por donde accede-entra al interior de sí y su cultura; accede-sale al exterior con los otros y su cultura. ¿Más cómo está estructurada y con que están contruidos los jóvenes puerta? ¿Con que puerta se le ha dotado a los jóvenes indígenas?

Los compromisos que adquiere por su comunidad y su escolaridad, los convierten en una suerte de solución y esperanza entre lo que se ha sido y lo que se espera ser, actores y testigos de esa transformación que intenta sujetar desde la identidad purépecha que brindan aun los mayores y la misma comunidad, ahora conjuntada con la escuela primaria. Puertas por donde la escolarización, las prácticas sociales y culturales visibilizan a los actores en términos de poder e identidad educativa, en un caso como el de SI. Los argumentos que brindó la investigación son sustento a esta dimensión de análisis concentrada en el siguiente apartado.

7.1 En la escolarización la comunidad habla así, p'urhépecha

Los estudiantes han participado con los docentes iniciadores del proyecto y su esfuerzo e impulso por que se conociera al exterior. Los toman como figuras en cierta manera ya emblemáticas. Narran los eventos y experiencias educativos en los que participaron. Eran niños, niñas con sus perspectivas por aprender y gusto por la enseñanza específicamente, entre la oscilación de hablar, aprender desde la lengua p'urhépecha y el español para enfrentar al *turhisí*, manera de mostrar las múltiples tensiones entre las generaciones de sus maestros, sus ancestros y ellos nuevas generaciones, hubo y existió la exclusión, la discriminación en sus generaciones por la lengua indígena durante sus escolarizaciones, acciones que ocuparon un lugar central, que todavía persiste.

Desde esta perspectiva histórica, se le ha atribuido un bajo rendimiento a la escolarización indígena, lo que constituye un colaboracionismo continuo hacia crear una imagen de inferioridad frente a la otra cultura, una identidad desvalorada. Porque, en las interacciones se ha demostrado que entre maestros y estudiantes la necesidad es expresar la vida en la comunidad, así, también en la escuela por medio de su lengua p'urhépecha, en este sentido dicen los entrevistados:

NEDL SI 6.7A. Porque todos hablan así, igual, nadie habla así español, toda la comunidad habla así pues, p'urhépecha, nadie habla español.

EAA SI 6.7A. No. No allí como amigos hablamos puro p'urhépecha, es la primera lengua materna que nosotros tenemos como p'urhépecha y el español es la segunda lengua materna que utilizamos.

FJCJ SI 8A. En p'urhépecha, siempre hemos crecido hablando el p'urhépecha. Casi nadie habla el español.

ELD SI 6.7A. Sí platicamos en p'urhépecha. Pues yo digo que les tengo más confianza así, de platicar, o porque nos conocemos más con ellos.

Esto es, como todo conocimiento las lenguas, demandan un proceso constructivo, en este caso partir de las identificaciones de la propia lengua y de una segunda lengua, pasar por las operaciones concretas para llegar a las abstracciones

propias del pensamiento formal.²¹⁹ La afirmación de Vigotsky vista desde una construcción cultural a este respecto define posibilidades:

“En cualquier edad, un concepto englobado en una palabra representa un acto de generalización. Pero los significados de las palabras evolucionan. Cuando el niño ha aprendido una palabra nueva, su desarrollo apenas está comenzando; al principio, la palabra es una generalización del tipo más primitivo; cuando el intelecto del niño se desarrolla, la reemplazan unas generalizaciones de un tipo cada vez más elevado, un proceso que lleva, al final, a la formación de auténticos conceptos. El desarrollo de conceptos o significados de palabras presupone la evolución de muchas funciones intelectuales: atención deliberada, memoria lógica, abstracción, la capacidad de comparar y diferenciar. Estos complejos procesos psicológicos no pueden dominarse sólo mediante el aprendizaje inicial” (2006: 104).

Diferenciando lo que acontece en el ámbito escolar al “no entender lo que se me explica en la escuela”, “entonces reprobé, no pasé”, “dicen que no tenemos conocimiento, que, que podemos saber”, y la alusión al “hablar mocho, con el recordatorio de habla bien”, “aquí nada de p’urhépecha”. Son características punzantes que van quedando desde el ingreso a la escuela, y posiblemente es el resultado de la imposibilidad de representar la palabra en las acciones, lo anterior sugerido por Vigotsky, y la falta de reconocimiento y práctica legal, formal en el ámbito escolar, expresado en voz de los estudiantes. Por las condiciones mencionadas una considerable cantidad de alumnos desertan, fracasan y en cierta manera ellos sienten ser responsables por este hecho, al señalar: “es que no entiendo y ya me enfadé”.

Por consiguiente, los ex alumnos saben, se esfuerzan por entender, para evitar seguir con el decir “no entiendo y no hablo bien el español”. Algunos otros entrevén que el “no entiendo y hablo mocho” más que en los niveles de estudios, y a una falta de construcción de estructuras cognitivas, tiene su origen en el No del hablar social

²¹⁹ ¿Cuáles son las condiciones de construcción del pensamiento formal?... El pensamiento concreto es la representación de una acción posible y el pensamiento formal, la representación de una representación de acciones posibles. No es, pues, sorprendente que el sistema de las operaciones concretas tenga que perfeccionarse, en el transcurso de los últimos años de la infancia, antes de que su “reflexión” en operaciones formales se haga posible (Piaget, 1996: 97-98).

correcto determinante, frente a un tipo de comunicación nuevo y diferente, como con claridad enuncia De Certau: "...pero (que) aún desprovisto de una política o de una teoría que le resultaran proporcionadas; por eso permanecen como 'simbólicas', significan 'otra cosa' que no podían llegar ni a enunciar ni a hacer (los sujetos p'urhépechas)" (1995: 55). Lo que parece vivir, es cargar el problema como una falta de logro escolar, o enfrentar a partir de la lengua lo social y escolar en búsqueda definiciones de identidad. Mientras que el poder local a estas manifestaciones de lenguaje p'urhépecha las percibe como traición, es decir mestizarse. Aclaro, se trata de esos pocos que logran insertarse en estudios de nivel medio superior.

EAA SI 30A. Andábamos entre paisanos muchos lados, 5 ó 10, no me acuerdo; nos salábamos las clases, pues igual desmadre, y pues me reprobaron allí (COBAEM-Charapan). Ya me dijeron mis papás: no, pues están muchos paisanos y pues te voy a llevar a la ciudad de Zamora;²²⁰ allí fue donde sentí el putazo cuando llegué, en una clase de matemáticas. Cuando empecé a entrar, me dieron una clase de matemáticas, llegó el maestro, expuso, explicó dos ejercicios, no me acuerdo, algo parecido, y dejó otros dos y dice: ya les expliqué estos, ahorita los resuelven ustedes. Yo, cuando empecé a... anotar los que había hecho primero el maestro y cuando empecé, acabé los que había hecho el maestro, ya otros compañeros ya los habían terminado los otros, los que había dejado. Y pues... qué ando haciendo yo. Todavía no acabo de apuntar éstos y mientras otros compañeros ya terminaron de resolver los problemas que nos dejó. Sí. Fue un poco difícil adaptarse a la ciudad, de hecho, allí también... ¿qué semestre me cambié? En segundo, estuvo sí, tuve baja calificación, 6 y 7; tercero también ya más o menos 7, 6, también igual. Pero ya que entre lo que es el cuarto, quinto, ya me adapté. Si en ese entonces dije: qué ando haciendo. O sea, pues, más que nada estudiar y todo eso y pues al final, ya cuando estuve en quinto y sexto semestre, pura buena calificación. Ya mis compañeros me decían: pues de cuál fumaste, qué comiste, pues ahora sí hasta nos rebasas, pero sí sentí el golpe (del cambio) cuando me adapté a la ciudad.

Obtener buenos resultados es posible pero esa posibilidad se reduce dependiendo de la materia, lo que produce una sensación de potenciación en los estudiantes. Esto parece evidenciarse en lo que observé, en la expresión del lenguaje y las actitudes físicas que hacen ver su estado de ánimo al contar su experiencia al final de la educación media superior: gran contento del joven, sale del estudio entusiasmado, expuesto, y expresivo. ...Al final, ya cuando estuve en quinto y sexto semestre, pura buena calificación. Me decían, pues de cuál

²²⁰ Preparatoria federal de Zamora, Michoacán, incorporada a la UNAM.

fumaste, qué comiste, pues ahora sí hasta nos rebasas, pero sí sentí el golpe... me adapté a la ciudad, pues.

En los sujetos, al haber sido construidas con precedentes de lengua p'urhépecha, puedo inferir que esto puede obedecer y ser enseñado-aprendido a partir de los conceptos: Apropiación (Acción: sentí el golpe, qué ando haciendo, difícil adaptarse, en quinto me adapté); Desempeño escolar (Acción: baja calificación); Bienestar escolar (Acción: pura buena calificación, sí hasta nos rebasas,)

De acuerdo al curriculum nacional, los estudiantes en primaria cursan español al menos en primero y segundo grado, un total de 360 horas durante el ciclo escolar. Y de tercero a sexto grado, 240 horas anuales (SEP, 1993: 14), y agreguemos las horas en secundaria y la globalidad lingüística social y tecnológica; un alud del español. Impresiona que sobrevivan las lenguas indígenas, como el p'urhépecha.

La asignatura opera, entonces, como un embudo importante que frena a los alumnos en su carrera escolar y provoca, en no pocas veces, que la dejen, ante el impedimento de realizar operaciones enunciativas que están desconectadas de sus propios procesos de pensamiento y de la posibilidad de hacer con las palabras.

Mejor planteado en la interrogante al respecto que plantea finamente Michel: ¿Excluye un sistema de comunicación lo que se convierte en “esencial” y le quita el poder de expresarse? (De Certeau, 1998: 55)

Se plantea problemático, una relación que sigue apostando a la certeza de dominación/sumisión, con el solo límite de producir seguridad de poder, pero la relación se volvió problemática, incluida la certeza que hasta ahora aseguraba la maniobra del lenguaje. Igualmente, la desvalorización, la exclusión de la identidad lingüística, cultural y académica refleja la pauta de relaciones coercitivas de poder que caracteriza las relaciones en la sociedad (Cummins, 2002, 23). Ante tales circunstancias, los estudiantes intentan convencerse de que el esfuerzo académico es más útil que inútil, y se asoman a la resistencia activa, contra las nuevas o

reinventadas formas de desvalorización en torno a su identidad, permaneciendo reflexivos y participativos en la vida escolar.

Aunque también, siguiendo las ideas de Vigotski de, si las redes de representaciones mentales no han sido construidas a partir de otras, que debieron elaborarse antes que ellas, efectuar nuevas instrucciones formales se vuelve problemático para el alumno.

FJCJ SI 25A. ...Ya un poquito más difícil (en la telesecundaria), las clases ya eran en español ya no en p'urhépecha, pues porque la maestra ya no hablaba sino sólo español. Entonces sí nosotros nos teníamos que dirigir en español hacia la maestra y la maestra se dirigía a nosotros en su lengua.

EAA SI 23A. ...Ya tuvimos un poquito de dificultades porque, primeramente, no sabíamos hablar el español y, aparte de eso, no entendíamos bien las clases. Si ahorita la secundaria tuviera un contenido en p'urhépecha o fuera bilingüe, sería muy diferente. Te dieran clases en p'urhépecha y español para que... uno tuviera margen, pero pues no.

NEDL SI 25A. Sí, que no podía hablar bien el español y casi no participaba en clases, porque yo sentía que al momento de participar, como no me sabía bien el español, yo pensaba que se podrían burlar de mí cuando no me salieran algunas palabras o así, y por eso casi no participaba, porque siempre tuve el miedo de participar, porque no hablaba bien el español.

En el logro e intento de crear condiciones más favorables, los puntos principales para valorarse a partir del contexto escolar y que pueden incidir para mejoría son los siguientes:

- –Sí, se comprende existe más confianza en lo escolar, valorización en/desde el p'urhépecha
 - En la escuela secundaria, es difícil en español (burla, miedo), desvalorización
- –Sí, les gusta la escuela (entre márgenes de bilingüe) con relaciones propositivas y menos coercitivas

7.1.1 Horas y horas de español no dejan hablar mi lengua

Relacionado con la identidad lingüística, el profesor Placido de la Escuela primaria de donde han egresado los alumnos sujetos de este trabajo de seguimiento escolar, comenta su experiencia como alumno:

PAM SI 7M. En principio bueno, como hace rato le recalaba. O sea que el alto grado de monolingüismo que una comunidad siempre ha sido ¿no?, siempre ha prevalecido la lengua. Entonces, uno de los problemas principales que nosotros enfrentamos fueron los libros de texto, los mismos maestros que no nos dejaban hablar ya el p'urhépecha, trataron de enseñarnos el español, pero bueno igual, igual quedamos en ceros, porque al llegar yo a una sociedad que sí habla el español, yo tuve muchos problemas, porque en realidad en la comunidad no aprendí gran cosa con los maestros, muchos compañeros de entonces ya no regresaban.

En ocasiones operan los escapes como “salirse de clase” sin motivo aparente, e incluso “escondarse”²²¹ durante el trabajo escolar. ¿Qué sucede con los estudiantes, son cuestionados?, dicen que no entienden. ¿No entienden porque “están” en clase, sin estar? ¿O al no comprender prefieren escapar de la situación escolar, ya no regresar?

La búsqueda de la posible respuesta, puede anotarse en dos direcciones:

Una, que los estudiantes no entienden porque no están en clase para trabajar la materia (puede, aduce el docente). Basta recordar que al tratarse de la modalidad escolarizada, el currículum como la impartición de la asignatura se trabaja en el aula entre docente y alumnos, como principal material los libros de texto. Según, el razonamiento puede favorecerse a través de los planteamientos pedagógicos del docente. Mas la interacción e intercambio de ideas con el grupo escolar se pasma socialmente, igual, la construcción de conocimiento social y propio es menos posible.

Dos, al contar con estructuras cognitivas débiles, necesarias para desarrollar nuevas habilidades en otro nivel de instrucción, dichos estudiantes prefieren salvarse de la

²²¹ Disimularse ante la reacción de ser cuestionado sobre algún conocimiento, cuando ya es fuera del contexto lingüístico comunitario, disimularse es, evitarse la pena y decir soy de otro lugar, evadiendo la comunidad de origen. Esto lo replanteo frente al asunto de la negación, no es que se niegue, claro, existirán sujetos completamente enajenados.

situación, desertando. La falta de comprensión lleva a una mayor falta de comprensión, ya que para lograrla es necesario organizar los aprendizajes que se van adquiriendo con los ya adquiridos.

De allí que gran parte de los procesos pedagógicos de la escuela y la cultura muestran su vacío en los currículos formadores de docentes, acción generadora de que los significados escolares se estén construyendo al margen del entorno que tiene sentido para los alumnos. Ni los mediadores humanos, ni el material cumplen como tal.²²²

El mismo docente originario y que labora en su comunidad en el turno matutino, señala algunas pautas emergentes que, desde la perspectiva histórica y política, contribuyen para que siga la actitud educativa de los docentes, con repercusiones nada amables y menos pedagogías afectivas hacia los alumnos:

PAM SI 9M: Bueno, pues la diferencia, primero, fue la lengua Y... bueno, en aquellos años los castigos eran más severos ¿no?, es lo que sí me acuerdo... a cada rato me castigaban, entonces era un contacto muy diferente. Porque salir a la casa de todos modos en la familia siempre manejo la lengua materna, que es el p'urhépecha. Y ya en la... escuela, pues de hecho no se crean que el español pero... no, no un español sistematizado, simplemente ellos, a lo mejor demuéstrese... como se aventuraban en... decir que nos estaban enseñando el español, ¿sí?

En general, escuchando a docentes (en la observación), éstos se quejaban de que faltan hábitos de lectura y del poco interés de los padres hacia la educación, los maestros de los niveles superiores arguyen la mala preparación que traen desde la primaria y la secundaria, queja que no solo se supedita ámbito p'urhépecha. Resulta que, los de educación básica también de eso mismo se lamentan. Conque, son los conocimientos de la lectura y la escritura, aunque mínimos, la herramienta para ser estudiante.

²²² “El mundo de los contenidos de la escuela mantiene un paralelismo no integrado con el mundo de los contenidos de fuera de la escuela. Podríamos decir que entre el currículo explícito escolar y el currículo implícito no hay articulación, ni a nivel de docente, ni de niño receptor” (del Río y Álvarez, citado por Martínez, 2008: 258)

De allí la gran cantidad de horas dedicadas a la asignatura de español (360 horas primer ciclo escolar y 240 segundo y tercer ciclo): ¿Entonces en lengua p'urhépecha qué procesos de pensamiento sociales y culturales se desarrollan y tienen continuidad escolar? Y queda el resquicio de la duda de: cómo se (siguen) aventuraban (aventurando) en... decir que nos estaban enseñando el español, ¿sí?

En mi experiencia de docente en escuelas p'urhépechas denominadas primarias interculturales bilingües, el español representa para los alumnos su mayor necesidad (¿o la necesidad es de los padres?) y, por supuesto, sufrimiento porque también ya vienen con el concepto o la idea de sus padres de que sólo el español les van a permitir, de alguna manera, llegar a ser profesionistas, y les respalda esa realidad.

DDN SI 6D. Hacía un burrito (la maestra) y decía: –no, pues este... –éramos, pues tan menso que no podíamos leer. Entonces hizo un dibujito y ya nos dice: –¿el burro cómo dice? –, y fácil aprendíamos “a” y así fuimos aprendiendo y ya después nos puso todo el abecedario con dibujos y ya no se nos olvidó, así me quedó en la memoria de cómo nos hacía para poder enseñarnos.

En cuanto a la asignatura, el problema que presentan los alumnos es que nos llegan muy mal preparados. Se les dificulta todo. ¿Por qué? Porque no saben ni hablar... Esto comentó un docente (foráneo) de la telesecundaria de la misma comunidad. Entonces, cómo no se les va a hacer difícil si todo se basa en el español.

DDN SI 11DD. Cuando terminé la primaria me fui a Guadalajara, duré como tres años, tenía como 13, 14 años; allí trabajé en una tienda gigante y yo creo ya sabía algo hablar en español, porque ahorita, pues, me estoy dando cuenta que a veces hablo pues así... medio mocho, y cómo me entendían pues allá en Guadalajara, cómo hablaba cuando era chiquillo... cómo dieron la chamba allí en el gigante...

Encima, se dice, existe esa deficiencia del estudiante p'urhépecha, que se confunde hasta con su capacidad de pensar y también el contexto histórico-social excluyente, lo homogéneo, el todo. En connivencia los medios de comunicación,

influyen, entra todo por los ojos y escaso el margen para nada que pensar en lengua, en cultura, en memoria, en historia que no sea la única, la europea.

Aunque evidente es que no sólo la educación indígena guarda este estado, sino que hay asignaturas que presentan dificultad para los estudiantes del país, una inercia hacia las matemáticas, a pesar de que se les dedica horas escolar anual similar a la asignatura de español. Significa que no es el tiempo, sino el compromiso estructural a la educación a lo que no se está acostumbrado y eso causa problemas sociales, culturales y científicos.

7.1.2 Condiciones de logro lingüístico: cómo se aventuran en decir, enseñé español

Puesto que la lengua obliga a formas de interacción; en cambio, en el caso p'urhépecha los actores se aíslan, el docente se invisibiliza, disimula, el alumno calla, la sociedad dominadora estigmatiza y excluye, el diálogo con argumentos obliga a la interlocución, a escuchar al otro; el otro al escuchar se desplaza para lograr establecer un entendimiento, aún, a falta de acuerdos.²²³ Incidentalmente, la aún reinventada colonización es la experiencia del padre de familia 11DD: "...medio mocho y cómo me entendían, pues, allá en Guadalajara, cómo hablaba cuando era chiquillo... cómo dieron la chamba allí en el gigante..."

²²³ El juez español llamado por el cronista Fernández de Oviedo *licenciado Zuazo* recibió hacia 1524 en México a un grupo de cuatro notables indígenas que se quejaban de la destrucción de sus ídolos y que argumentaron que los cristianos tenían igualmente ídolos e imágenes. A través de los intérpretes, Zuazo les explicó que los españoles no adoraban las imágenes por lo que son, sino por lo que representan, que se encuentra en el cielo y nos da la vida, la muerte y todo lo que disfrutamos aquí en la tierra. Mientras trataba de disuadirles de su paganismo e idolatría tomó una imagen de San Sebastián y la rompió ante los indios. Uno de éstos respondió sonriendo que ellos sabían bien que eran los maestros artesanos quienes fabricaban las imágenes de los cristianos, tal como ellos hacían las suyas, y que ellos no adoraban las imágenes en tanto tales, sino, al igual que los españoles, a causa del sol, la luna y las estrellas y las influencias que tenían en el cielo, del que proviene la vida. El licenciado Zuazo, confundido, pidió a Dios que le diera palabras para defender su causa (Gruzinski, 1999: 82-83 citado por Peñamarín 2000: 49).

Asimismo, con gran carga de incertidumbre narra su odisea, propia de quien no se tiene en ese entendimiento con los otros despreocupados, pues el hablar mocho lo expone, él otro percibe y lo marca sabe la lengua dominante, lo *prejuzga* con prejuiciosamente, los otros, asoman a la perspectiva del indio acerca de su lengua, de su cultura, de sus creencias, de su vivir más en el sentido folclórico. Si es que se percata, ese otro soportado solo en sus creencias, poder y la gran tradición de autoritarismo que priva en su entorno.

Esquemmatizando lo anterior:

Alguna condiciones para el entendimiento y que los estudiantes alcancen el logro lingüístico en el contexto escolar

Enunciados del contexto

–Al emerger la enseñanza en lengua p'urhépecha y seguida del español se genera confianza

–Las lenguas los ponen en la constante necesidad de pensar, a lo que están acostumbrados

–Continuidad del proceso de pensamiento lógico de las lenguas

–Posee los conocimientos familiares y comunitarios

–Desarrolla prácticas de estudio del contexto familiar

–Su preparación es para la vida

Enunciados desde lo escolar

–El docente tiene que descartar creencias de que si no saben español no llegarán a ser profesionistas. Se tiene que permitir acercarse a la lengua y cultura de los alumnos.

–Reconocer los insuficientes conocimientos, a los que se tiene que dar continuidad y trabajar a partir de su contexto y lengua.

–Que encuentren las palabras y métodos pertinentes a su causa, que es enseñar.

–Retomar las prácticas de conocimiento y estudio contextuales de los alumnos

–Desarrollar más el esquema cognitivo y motivar su deseo de estudiar

Todos estos referentes muestran lo que han proyectado las narraciones de las entrevistas y observaciones: los estudiantes, en cualquier nivel, cuentan con esquemas necesarios para realizar abstracciones. También se descubre la mala o insuficiente preparación de los ciclos anteriores, como la falta de elementos para continuar construyendo conocimiento, la carencia de prácticas y de razonamiento en un proceso permanente poco ayuda al sujeto a transitar de las estructuras simples a las estructuras complejas.²²⁴

Aunque no necesariamente abocados sólo a las lenguas, los hábitos de estudio se relacionan con ésta y las demás asignaturas en concordancia con el contexto. La comprensión, razonamiento y práctica sobre un objeto de estudio a fin de construirlo como conocimiento, demandan tiempo y dedicación, aspectos ausentes que evidencian el desfase existente entre la formación del docente y el contexto sociocultural, lingüístico y de la naturaleza en el que desarrolla su experiencia educativa.

La sociedad nacional, recibe un medio con efecto, la televisión privilegiada como medio de comunicación, de la que los sujetos reciben regularmente elementos precocinados, instantáneos que contribuyen en mantener mediada y adormecida la práctica de reflexión y crítica en los sujetos, normalizados en sólo recibir visualmente elementos con el mínimo esfuerzo del intelecto.

Por otra parte, tomemos la referencia de los alumnos no se saben hablar bien el español. *PAM SIGM* ...la escuela, pues de hecho, no se crean que el español, pero... no, no un español sistematizado, simplemente ellos a lo mejor... demuéstrense... como se aventuraban en... decir que nos estaban enseñando el español, ¿sí?

Lo dicho revela, más que un aprendizaje, un conflicto, una memorización; hemos de reconocer la necesidad de saber lenguas, mas no esperar traerlas de la

²²⁴ En otros términos, no prohijaron en el sujeto el paso del pensamiento concreto al formal. "El pensamiento formal... "hipotético-deductivo" [permite al sujeto] deducir las conclusiones que hay que sacar de puras hipótesis y no sólo de una observación real" (cfr. Piaget, 1998: 97).

memoria, porque no están ahí, aunado al “significativamente bajo desempeño de los estudiantes indígenas y de todo el país en la capacidad de comprensión e interpretación de lo que leen”, nos lleva a suponer que no pocos alumnos de educación indígena del nivel básico y medio superior están en situación de deserción y en engrosar el rezago educativo, por demás, no haber logrado construir los esquemas necesarios para acceder a las operaciones formales.

Lo anterior puede explicarse como la búsqueda de condiciones para lograr la escolarización, dado que la experiencia de docentes y ex alumnos de la escuela primaria de San Isidro hacen referencia a los antecedentes de conocimientos y saberes con que fueron formados ambos en diferentes tiempos. A este respecto, Martínez señala:

Tanto el maestro, como el niño (estudiante) se ven afectados por este drama, atrapados en una rutina cada vez más desimplicados. “La directividad (encargada, entre otras cosas, de motivar, regular la conducta hacia determinados fines) y la construcción socio-afectiva del sujeto no son resultados naturales sino construcciones culturales y educativas que pueden verse afectadas por políticas educativas y culturales erróneas” (del Río y Álvarez, 1997 citado por Martínez, 2008: 258).

Un currículo de formación cuyos contenidos están descontextualizados no sitúa al maestro en su realidad, no ofrece elementos para investigarla y actuar en ella y, consecuentemente, no le impulsa a un quehacer pedagógico innovador.

La construcción pedagógica afectiva y motivadora son construcciones implicadas desde la familia y la escuela, el sesgo con un proyecto involucra la política como poder para resolver cuestiones educativas. Son las lenguas ciertamente que muestran gran parte la forma en que viven los estudiantes sus procesos académicos, las contradicciones de una fortaleza comunitaria que aportó mucho dentro de un proceso escolar en lengua materna, reflejadas en actitud constructiva, propositiva hacia la continuidad escolar.

7.2 Contextos conflictivos: conocer y aprender del mismo y del diferente

Los estudiantes refirieron que entrar a la escuela, a clases, era algo diferente a la casa. De modo que platicaron de esta experiencia lo siguiente:

*NEDL *SI 18A.* Pues muchas cosas, como por ejemplo a contar en p'urhépecha y también leer y escribir en p'urhépecha, y español también. Pues que me enseñaban en español en la escuela y en mi casa pues casi no me enseñaban; como todos allá hablan p'urhépecha, pues mis papás tampoco me enseñaban a escribir en español, yo creo que fue porque mis papás no hablan español y lo que aprendí en la escuela fue a hablar... bueno, aunque no hablo bien, bien el español, pero sí me enseñé poquito.

EEA SI 23A. Pues allí (en la secundaria), como estábamos entre paisanos (hablábamos español o p'urhépecha), pues allí como quiera hicimos, pues, nos ayudábamos entre unos y otros, pero eso fue la estrategia que nos sacó allí, de la secundaria...

FJCJ SI 18A. Sí, hay un cambio muy diferente en lo que es la educación familiar y lo que fue la educación formal. En la educación familiar recibes los conocimientos más esenciales de que cuando vas desarrollándote, que debes respetar, debes hablarle a las personas mayores, debes ir... hacer cualquier cosa. En ese tiempo nos mandaban a ordeñar las vacas y allí ya aprendí, y eso es lo esencial que aprendí, casi actividades domésticas se podría decir lo que aprendí. Y ya en la escuela aprendes algo diferente, lo que ya es matemáticas, el español, hablar, leer, y ésa es la diferencia de lo que aprendí.

ELD SI 18A. Porque allá en la escuela me decían más que en mi casa, otro tipo de educación.

ELD SI 24A. Había de otras comunidades, la hice en la telesecundaria de SI, venían de Uringuitiro y de Santa Rosa. Todos hablaban p'urhépecha, nada más en el salón hablaba español con los maestros, y allí en la secundaria aprendí el español. Apenas, todos aprendimos el español. Nada más una compañera que se vino de Ciudad Guzmán, ella sí hablaba el español, pero ya los demás sólo p'urhépecha. (E. ¿De la primaria a la secundaria que cambió?) Pues porque allí, pues, conocí más compañeras que no eran de mi pueblo y también conocí maestros y allí aprendí a hablar el español.

Por cierto, ser diferente y aprender cosas diferentes, es una dimensión importante, que admite de la escuela: me enseñaban en español, aprendí un poquito. Puesto que la lengua como estrategia para sobrevivir en la escuela tiene un uso diferente y con otros objetivos, el p'urhépecha de los estudiantes depende en gran medida de los resultados escolares que obtienen. La lengua p'urhépecha utilizada estratégica y colectivamente permite sacar adelante a los alumnos de sus apuros, apoyado con una educación familiar y de trabajo colaborativo que se

complementa con las asignaturas en la escuela, el conocer otras personas con sus ideas.

Del mismo modo, los contextos conflictivos obligan a los estudiantes a tomar decisiones, quienes optan por determinadas acciones que entran en contradicción con sus prácticas aprendidas de su familia, a las que rechaza con actitud y discursos ambivalentes, siendo difícil despojarse del ser p'urhepecha.

No obstante, reconocen que la escuela en los distintos niveles educativos, los confronta, les exige tomar y aceptar disposiciones alejadas de la práctica educativa familiar, lo que no es agradable, pero sí es la imposición y del gusto de los otros, quienes para evitar confrontarse consigo mismos, aunque contradictoriamente, esto es lo que hace crecer al ser humano cultural y socialmente. Mencionan lo que ellos y otros les dicen:

NEDL SI 26A. Pues sí, sí me preguntaban que por qué no participaba, y a veces les contaba y me decían que eso no importaba, que tenía que participar, pero de todos modos me daba miedo, no sé qué me daba.

A. ...Pues sí, como que así eran respetuosos, como era mi forma de ser. E. ¿Hablabas p'urhépecha en el salón?

A. No, yo no hablaba. E. ¿No te decían habla?

A. Sí me decían eso, que pues, por qué no hablas, por qué eres tan seria, me decían, y yo les decía... no les contestaba nada, nada más me les quedaba viendo, así como diciendo: no puedo, cómo quieren que hable, y a veces, bueno, sí podía hablar, pero como que nada más en algunas cosas y ya luego mis compañeras también me apoyaban en algo; me decían: no, así no se dice, se dice así, ya; pero lo hacían de buena manera, me ayudaban y así.

EAA SI 26A. No, de hecho no nos decían nada, porque ellos mismos sabían que era una comunidad humilde. Pero eso sí, en la secundaria sí nos habían prohibido que en una clase participáramos en p'urhépecha o que si alguien estuviera exponiendo, como la maestra no entendía p'urhépecha, dije: no, pues les voy a prohibir para que no le estén soplando aquí las respuestas, aquí al compañero, no los voy a dejar que ustedes hablen en p'urhépecha cuando estemos en clases, aquí afuera pueden hablar, pero mientras no estemos en clases.

EAASI 30A. De hecho, allí (en Zamora), porque se siente diferente, porque horita, entre los compañeros que estamos aquí en la Normal se siente uno que es de la misma sociedad.

En consecuencia, implica a los jóvenes disyuntivas: la posibilidad de elegir entre el ser, y el ir dejando de ser, lo que también lleva a un asunto de esperanza y compromiso, por lo expresado, parece indicar que se deciden por lo segundo. Aunque luego tengan que realizar un esfuerzo de reencuentro, un revalorar la lengua y la cultura, por lo tanto un costo por ello. Asumen, que ir a la ciudad a estudiar es sentirse diferente, es opuesto a entrar a una escuela donde convive la lengua propia, aunque no sea en clases, pero sí en los pasillos, así, como en la Normal Indígena uno se siente que es de la misma sociedad.

7.2.1 Me “descubrían” viéndome, no volví a vestirme así

En este mismo orden aluden al actuar y hablar p'urhépecha, lo cual indudablemente es un factor de peso en sus actividades, ellos así lo expresan:

NEDL SI 26A. No, (vestía) así normal (en la secundaria)... aunque sí llevaba, pues, así faldas, pero ya no me las ponía, porque veía que ya nadie se ponía, así faldas, todas traían su pantalón y eso. Ya por eso también, como que me daba pena y ya no me las ponía. Sí, nada más una vez, pero como que me quedaban viendo, así, no sé cómo y ya de esa vez ya no me volví a vestir así. (La escuela) era de puras mujeres.

EAA SI 30A. Pero allá no, allá (en la ciudad) se sentía discriminado, como acabo de mencionar, porque pues, tanto económicamente, tanto de la vida social que llevaba, porque pues todo mundo llegaba con su camioneta, con su carro; yo a veces... yo andaba a raíz, a pata. A veces no había ni *pal* micro, me aventaba veinte cuadras, ni modo pues, así.

FJCJ SI 30A. Pues yo ya tenía siempre esa visión de seguir estudiando, entonces yo no llegué allí en Charapan, sino que yo dije: yo me voy a ir a, a otro lado, porque aquí ya... no, allí en la casa cuando la secundaria, salía y me mandaban a cuidar las vacas que teníamos y entonces me dejaban mucha tarea y no lo podía hacer o no era igual que los otros compañeros, se la pasaban jugando y así, a mi luego, luego: no, pues ve a la milpa o... Pero siempre me decían que hiciera cosas.

Los entrevistados asumen que lo p'urhépecha posibilita una tutela cultural que antepone la adopción, al cumplimiento de las exigencias de integración y si una fuerte obligación contraída con los miembros de su cultura y un fuerte compromiso que los justifica.

Un factor necesario a considerar es la edad de los jóvenes, importante por las relaciones que establecen con múltiples personas y de múltiples maneras, interactuando éstas de manera distinta con sus conflictos inmediatos de aceptación y reconocimiento, en sus mismas contradicciones de ser, pertenecer, reconocerse y lo reconozcan p'urhépecha. Lo que decididamente no sea diferido y sí resuelto. Expectativas que se plantean en esta interacción intercultural, primero, por haber interiorizado las diversas prácticas sociales y productivas fundamentales para su vida en la comunidad y, segundo, por la necesidad que percibe de seguir estudiando fuera de su comunidad. Sin embargo,

“...muchas veces el joven, en su interacción con los otros actores de la escuela, la iglesia, el mercado, servicio militar, está recibiendo nuevas maneras de ver la realidad y adopta nuevos valores, nuevas actitudes y motivaciones que entran en contradicción con las prácticas de sus padres, a las que en ocasiones rechaza con actitudes y discursos ambivalentes”. (Martínez, 2008: 380)

Tiene la opción de elegir hacer lo que más les guste en lugar de entrar a un proceso de entender al otro y a sí mismo.

O sea este tipo de contradicción, de manera regular, es afectada por la experiencia educativa, así, el estudiante recibe la influencia de los docentes que lo educarán durante todo el trayecto de su formación; particularmente durante la educación secundaria, la gran mayoría de los maestros que dan atención al alumno p'urhépecha tienen interiorizados y reproducen los estereotipos negativos respecto a lo que son las comunidades indígenas y, además, desconocen las situaciones y problemas que afectan a los jóvenes estudiantes²²⁵ y una falta de interés en conocer la cultura, la lengua, la cotidianidad sociocultural de sus estudiantes y las maneras en que ellos entablan sus relaciones con la otra sociedad.

Esto puede ser superado si se dan los pasos conducentes a ello, pues como dice Martínez:

²²⁵ Le inculcan así valores que, generalmente, entran en contradicción con los suyos. Sin ser consciente de ello, el maestro a menudo se convierte en una figura que no contribuye a reforzar en los jóvenes valores, conocimientos y actitudes que potencien sus propios saberes locales, sus redes de solidaridad para la solución de sus problemas y que refuercen su seguridad e identidad”. (Martínez, 2008: 380)

“...el gran desafío que le toca asumir al colectivo indígena tiene una doble vertiente: por un lado, ejercer su derecho a ser ciudadanos de una nación plurilingüe y pluricultural y, por otro, no renunciar a las prácticas siconaturales que les permiten seguir relacionándose (con el bosque) para transformarlo y desarrollar actividades que controlan el uso racional y social de los recursos”. (2008: 382)

En cierto modo, es necesario tener presente que la resistencia y la apropiación²²⁶ de los tropezos educativos, en su caso, tienen correspondencia con los niveles de compromiso histórico y cultural, emocional y cognitivo, los cuales se desarrollan de forma paralela.²²⁷ Por consiguiente, la educación familiar se aleja poco a poco, así también los conocimientos esenciales de las actividades domésticas, en su participación hay cambios, el respeto por medio de la palabra se debilita, si lo escolar se usa solo como herramienta y un medio más de dominación, ésa es la diferencia con lo que se aprende.

Los cambios que viven las comunidades, hoy son más acelerados, rapaces y violentos, no sólo lo indígena requiere ser estudiado desde el predominio que éste ejerce en la motivación de los jóvenes estudiantes para desenvolverse en la vida de hoy.

FJCJ SI 30A. Pues yo ya tenía siempre esa visión de seguir estudiando, entonces yo no llegué allí en Charapan, sino que yo dije: yo me voy a ir a, a otro lado, porque aquí ya... no; allí en la casa, cuando la secundaria, salía y me mandaban a cuidar las vacas que teníamos y entonces me dejaban mucha tarea y no lo podía hacer o no era igual que los otros compañeros se la pasaban jugando y así, a mi luego, luego: no, pues ve a la milpa o... Pero siempre me decían que hiciera cosas. No, pues entonces dije: yo voy a estudiar a Uruapan y yo ya les platicué, les comenté a mis papás, pues me fui solo y ya fui a preguntar cómo estaba y ya saqué la ficha. Nunca mis papás dijeron: te vamos a ir apoyar, te vamos a acompañar. Me inscribí y busqué la casa del estudiante y ya fui solo y allí estuve.

Duré nada más medio año y ya después, porque allí sí sentí un cambio diferente con lo que yo tenía de aprendizaje, de terminar las actividades, allá de plano no pude hacer

²²⁶ Esta apropiación implica acciones que recomponen el espacio propuesto por el entorno en la medida en que se lo atribuyen los sujetos, y que son las piezas maestras de una práctica cultural espontánea (De Certeau, 1999: 10); sin ellas, la vida en la... escuela... sería una vida imposible.

²²⁷ Vygotski identificó esta problemática y sostuvo que los procesos psicológicos superiores se desarrollan en los niños a través del uso de los recursos culturales facilitados por las prácticas sociales, a través de la adquisición de la tecnología de la sociedad, de sus signos y herramientas, es decir, a través de la educación en todas sus formas (Moll, 1997 citado por Martínez, 2008). En esta medida, una de sus principales aportaciones a la educación es la de destacar la gran importancia de los recursos culturales en la formación y desarrollo del pensamiento tanto dentro como fuera de la escuela. (Martínez, 2008: 258).

nada; sí me sentí muy presionado sobre las actividades que me mandaban hacer: no, pues que hay hacer esto, investigar esta tarea, y pues no, mi tiempo de plano no me alcanzaba, aunque yo me dedicaba y no. Dije: no, de plano... y me empecé a desanimar y ya me regresé. Fue pues a la vez también. Bueno me sentía muy alejado de la familia, porque lo dejé y así, ya tenía ganas de regresar a la casa. Y por eso también ya no regresé. Y después entré allí, en Bachilleres en Charapan, y allí otra vez el cambio.

Luego, luego me centré otra vez, como era mi casa; entonces ya vi el cambio que allá sí era más, un poquito difícil, y acá ya otra vez como que no... ya luego, luego, me adapté pero ya después fue, como dicen los compañeros, y como tú ya también te vas desarrollando más, ya vas agarrando más la onda con los chavos, y ya empezamos a involucrarnos ahí y todos nos antellevamos y todos andábamos iguales allí; allí sí bajé mucho y de hecho hasta las calificaciones de primer, segundo, tercer y cuarto semestre sí 9, 8, 10, en quinto 6, todos seis; en sexto ya otra vez le andaba agarrando, pero ya no, y salí con un promedio de 7.4, con promedio bajo.

Así, la actitud del ex alumno a quien se cuestionó fue de honestidad al responder lo que se preguntaba de acuerdo con su sentir; hubo un segundo momento de justificación al señalar el regreso a la comunidad. Pude constatar que hay alumnos para quienes son motivos suficientes el ser indígena, y asistir a la escuela, aunque no la pasen bien y estén con personas ajenas a su contexto, en ocasiones excluyentes ambos, aunque no les plazca una clase y el área de estudio observe una innegable dificultad, deben permanecer.

7.2.2 Práctica pedagógica: lo aprendido va relacionado con la vida

A propósito, el reto es asumir compromisos y trabajar en pro de nuevos conocimientos, sin encubrirlos en el aprendizaje escolar y sin negar el origen indígena y geográfico de la comunidad. Es con lo que cuenta un gran número de ex alumnos de SI, con elementos que los fortalecen y más propensos a inscribirse en procesos innovadores, hecho que favorece su independencia de la autoridad que está para castigar; un elemento importante que comienza a trabajar dentro de sus interacciones es la negociación, que considero central para que los estudiantes

se descubran e inserten de manera cada vez más negociada con los otros, que pueden estar allí para estigmatizar.

Observo que los estudiantes utilizan un desarrollo de percepción de renunciar a ciertas aspiraciones, eso puede llegar a considerarse como una forma de independencia. Si bien, la acción puede provocar perplejos de quien ni se imagina esta acción, el docente y autoridades escolares serán los primeros donde su respaldo de poder institucional puede cerrarlos.

Bien apunta Peñamarín: “iluminadora es la habilidad de estos indígenas para hallar –forzados por las circunstancias y pasando por encima de tantos usos diferentes de las imágenes sagradas en ambos– un paralelismo entre las creencias y los sistemas de representación amerindios y católicos”.²²⁸ (1999: 49).

Es decir, frecuentemente obliga a una relación heterónoma²²⁹ en los casos de trayectoria escolar hubo decisión por continuar los estudios. Buscar la independencia de los maestros y autoridades procurando evitar los engaños, y buscar compañeros con quienes aprovechar o desaprovechar el tiempo, que luego reconocen, es el dedicado a sus estudios. La libertad está presente en su diario acontecer, pueden saberlo o no, o no quieran usar esta relativa libertad que tienen, de manera que si no la tuvieran, habrían de estar en la comunidad y no forzosamente en la escuela. Conviene mencionar que son ex alumnos con alguna condición mínima para su continuidad educativa.²³⁰

También a estas condiciones se concatena el esquema cognitivo y el esquema intercultural. En consecuencia, un gran problema de las disciplinas

²²⁸ Es en referencia a un alegato de reclamo y defensa que hacen los indígenas nahuas al juez español llamado por el cronista Fernández de Oviedo *licenciado Zuazo*, quien recibió hacia 1524 en México a un grupo de cuatro notables indígenas que se quejaban de la destrucción de sus ídolos y que argumentaron que los cristianos tenían igualmente ídolos e imágenes. (Peñamarín, 2000: 49) El alegato ya es citado en apartado anterior de esta dimensión de análisis.

²²⁹ Según define el diccionario de la lengua española, es el que está sometido a un poder ajeno que le impide el libre desarrollo de su naturaleza. (1992).

²³⁰ Falta que hablen los que no lograron ingresar o ni siquiera tuvieron oportunidad de registrarse como aspirantes y son la gran mayoría de 151 egresados, entre hombres y mujeres, en un lapso de cuatro ciclos escolares sólo localicé a 31 y algunos son egresados antes de esas generaciones.

encargadas de estudiar la cultura, la educación, los procesos psicosociales y sociolingüísticos.

Además le añadimos otro problema: los docentes de educación indígena tienen insuficiencias de formación pedagógica para resolver los problemas de aprendizaje, que suponen para el estudiante el desarrollo de un pensamiento formal y creativo en una lengua imperiosamente no suya.

El uso combinado de herramientas, y a medida que el pensamiento (formal, creativo) y los mediadores se organizan, vemos constituirse ordenaciones, cuya forma final de equilibrio no es otra que la negociación transmitida que se apropia a voluntad en ambos mundos; la voluntad,²³¹ aquí lo utilizo como los conocimientos que se aprenden y practican, junto con los componentes afectivos y actitudinales. En consecuencia, se desprende: Uno, los estudiantes que practican estas formas al asistir a la escuela han alcanzado un mejor nivel para enfrentar lo nuevo, aprenden, le dan valor a sus múltiples actividades y cuentan con mediadores más afectivos y de razonamiento; dos, es factible que estos estudiantes comparen y sea menos posible que desestimen su práctica comunitaria, aun, cuando encuentren otros valores.

Es pues, el verdadero sentirnos parte de un mismo contexto-realidad que nos permite ser de otra manera, estar de otra manera frente al otro y hacer de otra manera. Sin olvidar el origen y ligada con un enfoque histórico, “Trazada por opciones inesperadas, una línea divide desde ahora, entre su orden y la palabra, nuestro ‘suelo’ cultural; aunque todavía intacto...” (De Certeau, 1995: 56,57) Para una sociedad indígena, ¿no hay ahora otra salida que no desemboque en el caos, y más seguridad que el conformismo? Muchos signos indican que se produjo un cambio.

En tanto, estos estudiantes que pudieron continuar (concluir) sus estudios parecen haber accedido, por lo menos en cierta medida, a un nivel de razonamiento

²³¹ Jean Piaget habla de la voluntad (1996: 90).

y politización más alto y, al mismo tiempo, haber otorgado valor a sus estudios y a su práctica cotidiana en la comunidad.

En la entrevista, a la pregunta sobre cómo desaprendió (qué cambió u olvidó) en la escuela desde la primaria hasta la superior, los estudiantes se orientaron a sus actitudes y aprendizajes anteriores:

NEDL SI 37A. ...y la secundaria, casi, como que aprendí bien, más el español, tanto como p'urhépecha y el español, y pues en la *prepa* ya como que se me fue olvidando el español, porque ya nada, así compañeros hablaban así, puro p'urhépecha y no sé qué me pasó, pero ya se me andaba olvidando el español, y pues ya.

FJCJ SI 37A. Pues aprender, uno aprende diferentes cosas, pero desaprender no creo, porque pues siempre todo lo que recibes tienes que llevarlo a cabo o echarlo a andar; por decir, en la escuela nos enseñaban los valores, el respeto, entonces son algo esencial que pues estamos viviendo dentro de una sociedad. Entonces, algo que une, que nos une en nuestra comunidad cuando nos regresamos allá, no llegar y dejar de hablar a los chavos, a los señores, a los mayores; entonces algo que, algo que te lo aprendes, que te lo aprendes muy bien, que no debes andar haciendo otras cosas, andar haciendo escándalo, que andar haciendo diferentes cosas, entonces algo que te deja.

Ello comprueba la manera cómo vivieron y dieron sentido a sus estudios durante esos períodos:

FJCJ SI 37A. ...Y así en la vida diaria, ya empiezas a necesitar, empiezas a decir; en Bachilleres vimos lo que yo llevé, este construcción; pues cuando ya estás viendo a una persona construyendo una casa, ya vas o es por decir es lo que está llevando el cimiento, los castillos, la dala y todo eso, de cualquier modo, eso es algo aprendido que se va relacionando ya con la vida, sea algún momento cuando lo estás aprendiendo como que no piensas o razones luego, sino ya hasta después, cuando surge la necesidad, y ya recuerdo pues esto...

EAA SI 37A. Ya ahorita, anteriormente pues yo no tenía, cómo te dijera, y cuando estuve en éstos, cómo se llama... ya cuando empecé a trabajar en gobierno y todo eso, no tenía o no le tomaba importancia a la lengua p'urhépecha...

Respuestas acerca de cómo, qué cambió u olvidó durante el trayecto de sus estudios, revelan un afianzamiento identitario, que lo aprendido se le relaciona con la vida y cuando sucede el aprendizaje, la reflexión está latente, surge cuando la necesidad, florece el recuerdo, y con él la acción.

Bajo estas condiciones, mostraron haber adquirido un compromiso con ellos mismos en función de sus logros hasta ese momento. Los estudiantes se mostraron con satisfacción, visualizaban sin mayor problema sus trayectorias pasadas, hablaban de sus fallas, de los trabajos que todavía tenían que entregar, de sus logros y de sus proyectos. Así, estos jóvenes delineaban planes a partir de sus experiencias pasadas y presentes.

7.2.3 La palabra nos une, saludar a los mayores nosotros los chavos

Tocante al pensar y analizar sus prácticas sociales vinculadas con las prácticas de aprendizaje pedagógico, en el discurso oral se devela el pasado como presente que se descubre y se hace consiente su vigencia y permanencia. Que a su vez, confrontan un conocimiento monolito europeo, el otro, quebrantado de sus propias prácticas culturales, por consiguiente, empieza a tener importancia el pasado, no como recuerdo, sino histórica posible partida de transformación hacia el futuro.

Aceptan, reconocen, que la realidad es susceptible de cambio si todos participan activamente. La idea es ofrecer al estudiante elementos para objetivizar los hechos sociales presentes o pasados en sus distintos escenarios histórico-culturales y analizarlos alejándolos de su interpretación personal, valiéndonos de los aportes de las disciplinas sociales para su explicación y comprensión. El área de sociedad retoma, pues, los hechos sociales como contenidos curriculares y los interpreta a través de un corpus teórico-explicativo.

Pudimos constatar que a medida que los escolares han continuado sus estudios se encuentran más comprometidos con los mismos, aunque sus motivaciones sean distintas, como se revela en los siguientes fragmentos:

EAA SI 37A. No le tomaba importancia a la lengua p'urhépecha, yo pues dije: esto, al final de cuentas, este... ya no me sirve (PB) y otra vez regresando aquí en la Normal y viendo los principios y todo eso, como que ya me parece importante.

...en la escuela nos enseñaban los valores, el respeto, entonces son algo esencial que, pues, estamos viviendo dentro de una sociedad. Entonces, algo que une, que nos une en nuestra comunidad cuando nos regresamos allá, no llegar y dejar de hablar a los chavos, a los señores, a los mayores...

Con la experiencia de una comunidad lingüística y culturalmente vital, más la experiencia escolar de la primaria donde el docente actúa en cierta manera como mediador aliado por el uso de la lengua, hablan los estudiantes de su intención de lograr situarse en su medio como algo importante en su vida.

Enseguida ilustro de la siguiente forma:

Dilemas y/o apropiaciones de los estudiantes en su trayecto escolar

Primaria

–contar en p'urhépecha y también leer y escribir en p'urhépecha y español también.

–me enseñaban en español en la escuela y en mi casa, pues casi no me enseñaban, como todos allá hablan p'urhépecha,

18A. Casi, casi no lo resentía, pues la escuela estaba en la casa. Y la escuela estaba en la misma comunidad donde yo estaba, y pues casi, casi no sentí mucho cambio en ese sentido.

Secundaria

–eran respetuosos, como era mi forma de ser.

–no les contestaba nada, nada más me los quedaba viendo, así como diciendo, no puedo, cómo quieren que hable.

bachillerato superior

7.3 Aflicción económica la exclusión laboral de los jóvenes y p'urhépechas

Los recursos socioeconómicos de los estudiantes, lo cual les aflige tanto en su disposición, como la relación con sus estudios, significan sangrías a la familia y el traslado a instituciones ajenas a su contexto, además emerge un punto álgido: la exclusión crónica del trabajo remunerado.

En las entrevistas realizadas con estudiantes en relación con los gastos de permanencia en las instituciones educativas y los gastos de hospedaje, comida y de traslado, de los 8 entrevistados, todos señalaron haber continuado por una beca, o en internado y algunos trabajaron para seguir, buscaron alojamiento en las casas del estudiante, o sencillamente cursan el Plan 90 de educación indígena semiescolarizado en las unidades de la UPN. Caso concreto de la Normal Indígena, que está ubicada en Cherán y al menos los costos no son altos para los estudiantes, se suma además que en el ciclo escolar 2007-2008 inició el programa de becas, y en 2008-2009 se terminó de concretar, por lo que ahora la mayoría de la población estudiantil de la Normal y el Tecnológico tiene beca.

Lo anterior es complementado con información tocante a los ingresos familiares: de los 8 alumnos entrevistados, 6 indican que éstos van de \$2,000.00 a \$4,000.00 mensuales,²³² en ocasiones menos, y sólo en 2, entre \$4,000.00 y nunca más de \$5,500.00. En la comunidad sólo algunas familias, estimo, pueden ganar entre \$16,000.00 y \$18,000.00 mensuales.²³³

Con esta vorágine de inseguridad y disminución del poder adquisitivo y la falta de empleo, en consecuencia, puedo afirmar que el ingreso y la secuencia educativa casi está cancelada y no se puede deslindar los costos de oportunidad de la realidad económica de los estudiantes y la manera en la que puede afectar su continuidad escolar, pues entre menos salario perciba la familia, es posible que sea de comunidad pobre y mayor su marginación y, por tanto, la posibilidad de llegar a una escolarización a nivel superior es menor.

Al preguntar si sabían del reconocimiento constitucional a los pueblos indígenas, varios contestaron que no. Al continuar y plantearles que si ellos observan hay más oportunidades para que los niños, los jóvenes puedan estar y continuar en los niveles educativos, eso sea cierto.

²³² Salario mínimo en la Meseta P'urhépecha: 51.60 pesos, según Comisión de Salarios Mínimos (2009).

²³³ Son familias donde ambos, padre y madre, son docentes, a su salario básico se le suma el recurso monetario del programa compensatorio (Concepto E3 o arraigo y Acciones Compensatorias antes Pareib) más la posibilidad de estar en un nivel en carrera magisterial y algunas otras por la venta de madera y por la migración a EU.

NEDL SI 44A. ...ahorita, como dice, las señoras o nuestras mamás les dan como una bequita, así, para ayudarles a las, a los señores que... Oportunidades, no me acuerdo, algo así, y pues ya así, ayudan así en algo y también que ahora, también les dan libros gratis y ya no compran, y también libretas y eso.

OCF SI 44A. No estoy bien enterado. (Crees que los jóvenes pueden seguir en el estudio) En realidad no... Lo mismo un maestro hace poco decía: –quién no ha de tener ganas de estudiar–, y él mismo decía: –todos tenemos ganas de estudiar, de superarnos, así, aunque sin Constitución, aún hubiera muchos con ganas de estudiar, pero muchos, por cuestiones económicas, no pueden alcanzar ciertos estudios, por más ganas que tengan.

EAA SI 44A. Eso sí está aprobado, pues según la legislación del 2004, se había aprobado y el derecho de los pueblos indígenas, tanto como en la ONU, no sé, me acuerdo entender o conocer o sea reconocido tanto mundialmente, nacionalmente y estatalmente... pero pues cómo pudiéramos llamarle, ha de ser tan conocido, pero desgraciadamente es también falta de interés de las autoridades, ya sea municipales, estatales, nacionales que impulsan eso. Más que nada, a ellos no les conviene. (PB)

AGL AN 49A. Pues... puede que el escrito sea cierto, pero de que se haga o que... la realidad pues es otra.

Los jóvenes que participaron con sus respuestas señalaron que sí está escrito ese reconocimiento, pero no dudaron en la respuesta en que su ejecución es poco posible. Varios reconocieron que en educación básica sí se brindan algunos apoyos de tipo económico y con materiales. La escuela ubicada en la comunidad cuenta todavía con albergue escolar en funciones.²³⁴

La mayoría de los estudiantes de la Normal dijeron no faltar a las clases, sino sólo cuando tienen comisión. Otro motivo es que observan los sacrificios de la familia para mantenerlos estudiando. 95A. ... veía a mis papás cómo luchaban para darme el dinero que yo necesitaba.

En relación con este motivo, las familias de la comunidad, en su mayoría, son de bajos ingresos y en estos últimos años ha aumentado la migración temporal a las zonas agrícolas para trabajar y regresar con su familia, que en no pocas ocasiones, también temporalmente, sacan a los hijos de la escuela para llevarlos a

²³⁴ Desde 1999 el albergue sólo contaba con una mínima población de alumnos de otras comunidades, pues el requisito para que funcione es que cuente con población de otras comunidades, esto es casi imposible, todas tienen su escuela primaria, excepto la secundaria, por lo que en SI la telesecundaria sigue recibiendo alumnos de las comunidades vecinas. De manera que el albergue sigue amenazado con su desaparición. Una opción sería abrirlo a los alumnos de la telesecundaria.

trabajar. Este fenómeno también se da por años, cuando es a Estados Unidos.²³⁵ Tener que trabajar también está vinculado con el nivel socioeconómico del estudiante como un restrictivo para llevar a cabo sus estudios con dedicación de tiempo completo, experiencia que vivieron algunos con otra institución de educación superior antes de su ingreso a la Normal Indígena.

7.3.1 Migrar para trabajar, trabajar para migrar: reconocer otras formas en la comunidad

Es San Isidro una comunidad p'urhépecha como otras, la gran mayoría con muchos jóvenes a quienes la situación económica ha dejado sin empleo; las comunidades padecen un crónico desempleo que hoy toca fondo, al momento de haber realizado esta investigación. Cualquier joven no indígena, pero más aún una joven, tiene dificultades para encontrar empleo en Michoacán y todas las posibilidades de engrosar el ejército de desempleados²³⁶ de largo plazo, y como no existe seguro de desempleo, tendrá que ingeniárselas para sobrevivir.

El significado de la realidad es que en las comunidades indígenas es aún más doloroso, donde la opción es migrar, sin posibilidades de encontrar trabajo, ya no se diga estable, sino cuando menos por temporal, empleo referido en el área de las empresas y servicios. Las actividades productivas del campo, del bosque en la comunidad, mueren con las esperanzas de los jóvenes; los viejos ya se han ido, se están yendo. Y el joven sin preparación escolar o con escaso perfil

²³⁵ La migración a Estados Unidos del Norte se ha disparado, en el ciclo escolar 1998/1999 se contabilizó con un docente de la comunidad sólo 5 jefes de familia en EU; en el año 2008, casi la mayoría de las familias tenía un miembro en ese país.

²³⁶ Al menos que le entren al Ejército o a algún cuerpo policial que ofertan empleo casi permanente y si es que logra cubrir el perfil y los requisitos. En 2009 un joven y otra persona con carrera castrense de SI estaban en el Ejército.

profesional es víctima de otra exclusión, la exclusión social²³⁷ laboral. Es la narración de un padre de familia:

DDN SI 13D: Van a estudiar, les digo (a sus hijas). Y eso es lo que más difícil se me hace, porque aquí en San Isidro no hay nada de trabajo. Cuando voy a Yurécuaro, a veces vamos a trabajar y a veces no, y así andamos. ...Hay días en que no puede ir a alcanzar el carro para ir a trabajar y dos días descansan, nomás 3 días trabajas y así está difícil... ahorita estoy trabajando en la obra y es muy pesado y le pagan uno... mínimo, no le pagan mucho, sí, allí es donde sí se me hace difícil... a veces se ocupa dinero, pues, mucho dinero, para apoyar a los chiquillos, entonces nomás no tienen lo suficiente, allí es donde se desaniman también en verdad...

De ahí que en las observaciones, pláticas con docentes y personas de la comunidad fue pertinente abordar la cuestión de los trabajos fundamentalmente sembrar, cuidar animales, trabajar el bosque y los dedicados al comercio; también aparecen nuevas labores, en nuestro recorrido por la comunidad pudimos observar otros servicios que en el año 2004 no se ofrecían, como las “estéticas”, vulcanizadoras o talachero, el transporte irregular, el herrero, la máquina tortilladora, rostizadora entre otros.

Es decir, en el ámbito educativo las actividades productivas y de servicios requieren vincularse con las actividades pedagógicas de la escuela. Al respecto, plantea Gallegos:

“Las actividades productivo-comunicativas son aquellas actividades que los miembros de una sociedad desarrollan de manera similar para transformar y comprender la realidad... Un modelo de actividad comprende tanto las técnicas particulares y discursos que dan significado social a la transformación que se realiza como la organización social propia para llevarlas a cabo”. (2008: 324)

Entonces implica una prioridad en cada sujeto o colectivo social, quienes efectúan un proceso de transformación de la naturaleza que le han cedido las anteriores generaciones y que son funcionales; con otras actividades se requiere

²³⁷ “Fórmula utilizada para describir la marginación de las estructuras del empleo y, más generalmente, de toda forma reconocida de trabajo”. (De Certeau, 1999: 57) Todavía recuerdo que el Estado mexicano y la sociedad creen que las artesanías no son trabajo, que son baratijas, no la consideran trabajo y, por tanto, si recibe apoyo es como alguna generosidad de la filantropía.

una adecuación en relación con las necesidades reinantes. Es entender que llegó el poder que, como lo representa Pérez-Taylor, "...el poder se describe así mismo a partir de las injusticias que promueve en nombre del progreso, encubriendo bajo su incapacidad por brindar equidad, el sensacionalismo del bienestar a partir de un individualismo posesivo, que se alimenta del dolor y la pena ajena de quienes explota". (2006: 27).

O sea se puede entender la actitud del y la estudiante ya insertos en la educación superior, o bien abraza el progreso, o se predispone y dispone tanto en lo cognitivo y afectivo, hacia lo que estudian para servicio de la comunidad como una vocación. Estas mismas pueden ser determinantes de otras actitudes. Resultado de la negación cultural y lingüística observada en los docentes que han tenido los alumnos de primarias en el aula, en algunos mismos comuneros que rechazan sus tradiciones considerándolas caducas, de gente ignorante y que "*uandani turhis*" (hablar castilla) es lo que cuenta, vivir como el mestizo.²³⁸

Por esta misma razón, tales posturas, actitudes y actos se observan habitualmente en los seguidores de las agrupaciones religiosas que han penetrado en la comunidad, en los mismos servidores de las instituciones de gobierno (médicas y educativas, otros). Las mismas actitudes y discursos en jóvenes que han adquirido experiencias de vida o profesionales fuera del contexto sin haber recibido el afianzamiento cultural comunitario.

Como se distingue, es una disposición múltiple y complicada en función de las condiciones previas y que en el momento pueden o no generar un acercamiento franco a la otra cultura. La predisposición y disposición de rechazar o revalorar lo social y la naturaleza por los estudiantes, precisa la construcción de estructuras de conocimiento con contenidos determinados del contexto, que le permitan al estudiante en ese momento lo afectivo, el deseo y la voluntad para que algunos

²³⁸ En los alumnos y profesionales indígenas, esta ambivalencia es un componente que estructura su persona: lo positivo de su propia sociedad, con que ellos se han socializado, todo lo placentero de la vida familiar y social, la igualdad entre comuneros, el hecho de compartir, de cooperar y de concelebrar ha dejado impresiones afectivas indelebles en la memoria de la persona que ha crecido en el medio indígena. (Gasché, 2008: 603, 604).

beneficios de su formación escolar se lleven a cabo a partir de revalorarse como sujeto miembro de su colectivo.

Por consiguiente pueda con elementos hacer frente a esa otra exclusión, la marginación de las estructuras del empleo y que se reconozcan esas otras formas de trabajo que existen en la comunidad.

Podemos ilustrar lo antes expuesto de esta manera:

La actitud del estudiante, dilemas y/o apropiaciones en su trayecto

La actitud del estudiante hacia
la continuidad de sus estudios

La representación de las lenguas
entendimiento alcanzar el logro
lingüístico en el contexto escolar

los contextos conflictivos de
cambio economía y aflicción,
la exclusión laboral

emerger en lengua p'urhépecha
Pensar y aprender en lengua
conocimientos familiares y
comunitarios
preparación es para la vida

Visibilización educativa de los actores en términos de poder e identidad

7.4 Condición, educación no articulada al contexto. “¡No quisiera yo reprobar!”

Para el estudiante de SI, lograr continuar los estudios significa vivir, ser p'urhépecha dentro de las escuelas, lo que conlleva en ocasiones a recubrir de ejercicio étnico y donde la interculturalidad expresa las relaciones conflictivas y de poder²³⁹ que intervienen en el establecimiento de las distinciones y las fronteras étnicas entre grupos lingüísticos y culturales diversos (Bertely y González, 2003: 4). En cambio, el logro para los maestros es, materializar un avance en relación con los contenidos entre los estudiantes. Asignar un símbolo a este avance o estancamiento educativo del estudiante, como resultado promueve de nivel o grado dentro de la escala educativa o bien no se promueve.

Acreditación que la llevan a cabo los docentes con la finalidad de plasmar en número los progresos del estudiante, acción bastante común; no obstante, hablar de estudiantes donde lo que intenta asomar es la perspectiva intercultural, la pregunta ¿cómo se traduce esta responsabilidad en el número?

Es significativo ir aprobando, pues ello representa el triunfo (éxito) o el fracaso para los alumnos. Así lo enunciaron al cuestionar si han reprobado en

²³⁹ Enuncia Michel Foucault que “el poder funciona y se ejerce a través de una organización reticular. Y en sus mallas, los individuos no sólo circulan, sino que están puestos en la condición de sufrirlo y ejercerlo; nunca son el blanco inerte o cómplice del poder, son siempre sus elementos de recomposición. En otras palabras: el poder no se aplica a los individuos, sino que transita a través de los individuos. No se trata de concebir al individuo como una suerte de núcleo elemental o de átomo primitivo, como una materia múltiple e inerte sobre la cual vendría a aplicarse el poder o contra la cual vendría a golpear el poder. Es decir, no se trata de concebir el poder como algo que doblaga a los individuos y los despedaza. De hecho, lo que hace que un cuerpo (junto con sus gestos, discursos y deseos) sea identificado como individuo, es ya uno de los primeros efectos de poder. El individuo no es el *vis-á-vis* (enfrentado) del poder. El individuo es un efecto del poder y al mismo tiempo, o justamente en la medida en que es un efecto suyo, es el elemento de composición del poder. El poder pasa a través *del* individuo que ha constituido”. (1996: 31).

algún momento y, sí se consideran buenos o regulares estudiantes: Para ellos reviste gran importancia a partir de sus respuestas,

NEDL SI 90A. No, no (en ningún nivel he reprobado)

88A. ¿Yo? Regular, porque yo siento que todavía yo no he aprendido lo suficiente...

ELD SI 90A. Nunca, nunca me he ido a un extra. Pues tuve mucha responsabilidad para seguir estudiando.

88A. Pues regular. Quién sabe, pero yo digo que sí. Pues porque nunca faltó en la escuela.

Las mujeres nunca han reprobado, argumentan razones como: responsabilidad y necesidad de aprender. Más los hombres expresan:

EAA SI 90A. Dos veces, una en la primaria, como en cuarto año (por faltas, no llegaba), y otro en la *prepa* (allí me llevaban los demás paisanos)

FJCJ SI 90A. Hasta el bachiller nunca, aquí en la Normal sí reprobé, que, dos asignaturas en segundo, tercer semestre, no me acuerdo, y en el cuarto semestre también reprobé dos.

88A. Sinceramente soy regular... de todas las calificaciones, ...hasta ahorita es 8, sí 8. ...Los estudios que estamos recibiendo no los doy, yo mismo no los doy como al cien como debería ser, entonces yo allí no me puedo considerar como un alumno bueno o un estudiante bueno, porque ahorita la misma política nos está induciendo a otro lado también.

.

Estos términos conllevan a un valor cuantificable por un valor asignado al acto de aprender. Importando poco lo aprendido, si lo que necesario es una calificación, es la calificación la que impele a especular que el alumno aprendió y el fin calificar. Con esto se puede creer que allí termina el aprendizaje, cuando en realidad a ellos los estudiantes sí les importa, dado que argumentan que les falta aprender y son responsables de hacerlo; en el caso del nivel superior, participan en actividades políticas y culturales de la institución; sin embargo, esto se observa desvinculado del currículum educativo-formativo y entonces luchan por su permanencia a pesar de los docentes formadores (indígenas) poco cercanos pedagógicamente a la sociedad indígena.

FJCJ SI 90A. ...pero no porque yo quisiera reprobado, sino hubo cierto desajuste por... es lo que te digo, a mí también me gusta lo cultural, entonces yo voy a participar mucho en lo que son los eventos, a representar la escuela; estás en la rondalla, las pirekuas, en las

danzas, pero más que nada en las pirekuas, porque se nos ofrece cada rato, tenemos un dueto con un compañero.

Con todo, participa el estudiante en eventos que le competen a la institución significa y lo vive en su formación como (*FJCJ SI 90A.*) ... íbamos a participar, fueron todos los obstáculos²⁴⁰ que los maestros no me justificaban, directamente me reprobaron, pero así, que diga que por mis conocimientos (no saberlos) o por lo que yo no entregué un trabajo o de plano no pasé un examen, no, no.

A propósito al preguntar a los estudiantes: ¿con los maestros (ENIM) qué te aleja, qué te acerca a ellos? Su respuesta fue:

FJCJ SI 102A. Lo que me aleja de los maestros es la forma de enseñanza que ellos imparten, como la imparten. Hay maestros que de plano, a veces tú haces una cosa interpuesta y que no te están valorando a ti, tu trabajo, entonces como que tú dices: no, tanto trabajo, tanto esfuerzo para que el maestro me quiera reprobar, o sea, como que sí me aleja. Trato de involucrarme, pero si los maestros se cierran, entonces por una parte, por no valorarte, y por otra, que ellos se cierran.

Por esta razón, el estudiante para aprender temas en el proceso escolar, se requiere contar con una estructura y relación coherente entre aquello explicado por otros (docentes) y reflexionado por alumnos, los aprendizajes novedosos. Reafirmen lo que ya tienen ciertas referencias o nociones. Ahora bien, al ser la escuela Normal Indígena, igualmente se espera que los docentes sean p'urhépechas, nahuas, otomíes y mazahuas con la característica de comprender y entablar una comunicación en sus lengua, es lo menos, aunque los contenidos de formación docente todavía esperen.

Sin duda, en la Normal entre los docentes formadores existe "voluntad" que no basta, si esta se desvincula con un proceso fuerte y continuo de profesionalización. Ya identificado el desfase entre la formación de los docentes de la Normal con el contexto social y académico en el que desarrollan su labor.

De manera que: El movimiento no es recíproco, porque no se da entre dos

²⁴⁰ En vez de encontrar medios que le apoyen, se topa con dificultades que le impiden conseguir su propósito formativo. Entonces la permanencia se obtiene con una calificación que se le disputa al docente formador como el fin último.

sujetos, dos culturas que dialogan entre sí (Bertely, 2008: 64). Aun cuando hablen p'urhépecha docentes y estudiantes, la esencialidad del sujeto dista de ser el seguro de una educación en y con estudiantes indígenas, como ellos fueron formados, ahora los docentes formadores reproduce esos viejos esquemas a sus estudiantes.

Precisando habilidades como articuladores, como alude De Certau: "...los articuladores pueden identificar la información útil para memorizar en su forma general, que la retienen, luego la retransmiten en una traducción particularizada y situada según la demanda del interlocutor, las circunstancias y el contexto de transmisión". (1995:163). Todavía al docente, en el fondo de las políticas educativas y sociales, aún se propone integrarlo al conocimiento, a la cultura dominante, tan sólo como un operador educativo.

Otro docente de primaria, ejemplifica cómo es el juego de acreditar fuera de algún marco pedagógico, con solo un número la lengua p'urhépecha.

PAM SI 35M. ... por ejemplo, la escuela de Charapan o de Patamban (ya no se habla lengua p'urhépecha), decir lengua indígena, no pues que un 10 (calificación) o hacerle lo que hacía una maestra que tenía a su hijo aquí; no, pues su hijo 10, 10, 10 y todos los demás, los que lo hablaban bien, lo escribían bien, 6, 7, 6, 7. Caer en ese error, ¿no? ...una discordancia con la boleta y la realidad del alumno...

Indican minimización lingüística y pedagógica a lo que tiene importancia vital para un pueblo indígena, acción aparente que no causa daño, aun cuando la intención sea sólo escribir un número. Los docentes y alumnos de primaria, en otra opción, es emplearse²⁴¹ de forma integral al contexto escolar indígena. ¿Qué hacen los docentes para formar estudiantes articuladores? Así como actúa la docente con imposición para capitalizar una acción/"saber" menor utilizando la calificación, y así llenar un informe administrativo, más allá, el uso adecuado,

²⁴¹ Emplearse implica que el alumno aprenda contenidos con y en lengua purépecha dedicándoles tiempo, el necesario para su comprensión y aprendizaje, lo que incluye al docente preparar su clase.

móvil²⁴² de un reglamento, una obligación solo legal, el manejo astuto de un asunto educativo para procurarse un objeto.

La pregunta necesaria es: ¿qué pasa en las escuelas de primaria que obligadamente tienen que otorgar un número a la lengua indígena, esto como se evalúa?

PAM SI 35M. Entonces ya sería así como darle un enfoque, nada más, pero no darle la integridad, lo que en realidad requiere la lengua; entonces yo, más o menos a veces digo, bueno, por un lado, no hay ningún problema, pero ¿qué pasa?, también me pregunto, qué pasa en las escuelas por ejemplo de educación indígena que están y que le están dando una calificación, o sea, ¿cómo lo califican?

Las evaluaciones de los estudiantes constituyen un problema en un sistema escolarizado en el que se requiere la presencia, participación y desarrollo de las cuatro habilidades de las lenguas (castellana y p'urhépecha), así como de la cultura y las tradiciones; es lo previo de los estudiantes y además significativo durante el desarrollo de los temas cuando es en contexto.

El maestro de la primaria de SI se percata de que a los alumnos se les aplica el poder fáctico, lo que violenta un proceso y pone en entredicho la lengua indígena por la acción de la docente de dar un número. En tanto, numerosos maestros p'urhépechas ambivalentes han orientado su tarea de enseñar al hermano como enemigo, “con un sentimiento de hostilidad contra la lengua, la cultura y las tradiciones que los niños llevan a la escuela”. (Cummins, 2002: 22).

7.4.1 Lo bilingüe intercultural abre mundos educativos

Del mismo modo se han concebido otras acciones durante los últimos 25 años hacia la educación básica indígena, sólo instrumentales que ofrendan en una educación intercultural bilingüe, quizás por la querrela histórica de corregir la integración y la exclusión, por el contrario, mantener la sumisión social y política.

²⁴² Móviles, diversos, cambiantes, sin estatuto oficial ni establecimiento como profesionales de estas operaciones de información y mediación, estos intermediarios están dotados de un ámbito de influencia limitado y su campo de competencia se halla también limitado, como todavía lo es la credibilidad de la que implícitamente disponen. (De Certeau, 1995: 164)

A pesar de todo, el alumno se percata que el maestro puede estar procurando su resultado escolar al conminarle a aprender español en clase, cuando en cambio su lengua p'urhépecha, cuando no presente es expresada con la calificación mínima, y más con otros alumnos hablantes de sólo español, en ambas lenguas logren el más alto número, diez.

Observan claramente los escolares la importancia otorgada al español. Esta importancia se modifica al igual que la orientación del logro escolar, durante la lucha de inserción, adaptación y adecuación en la continuidad de los estudios. Así, escuché a los jóvenes comentar:

EAA 37A. No tenía o no le tomaba importancia a la lengua p'urhépecha; yo dije, esto al final de cuentas, ya... ya no me sirve (PB), y otra vez regresando aquí a la Normal y viendo los principios y todo eso, como que ya me parece importante. Lo que yo estaba perdiendo, pero, un tiempo sí lo dejé, como que esto no me está sirviendo. Pero ahorita pues estoy viendo que, pues más que nada ahorita es lo que me abrió la puerta a la Normal. Es un requisito, de que pues tienes que ser un hablante de la lengua p'urhépecha.

FJCJ 34A. Sí, siempre, desde que me fui a Uruapan, siempre allá yo decía que yo sabía hablar otra lengua, y nada más los dos (otro p'urhépecha) nos podíamos comunicar y los otros compañeros (mestizos) no se podían comunicar con nosotros, y yo sí me podía comunicar con ellos, y siempre dije que la lengua era muy importante, para mí es el p'urhépecha como también el español, siempre los valoré a los dos.

NEDL 34A. Sí, pues siempre me he sentido orgullosa, aparte de que sé un poquito el español, ya sé dos idiomas, que es el p'urhépecha y el español, aunque no muy bien, pero sí, me siento muy orgullosa de saber y quisiera saber más idiomas, no nada más éstos; quisiera aprender inglés, francés y así hablar de todo.

En esta construcción educativa,²⁴³ la demanda cobra importancia hacia la lengua p'urhépecha, incluso en momentos que parece todo depende de una

²⁴³ Sin entrar en detalles, el art. 27 del convenio (OIT) precisa con qué elementos se cuenta para designar y trabajar "educación indígena": "1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos últimos, a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales". Con todo, hasta la fecha han sido excluidos de las aulas por las currículas nacionales: la historia, los conocimientos y técnicas, los sistemas de valores y todas las demás aspiraciones de los pueblos indígenas. Excepto en algunos proyectos educativos, como el caso de la escuela primaria de San Isidro. Aquí también intento discutir tomando de referente al debate que plantea Dietz acerca de "esta ambigüedad y la concomitante carga normativa han caracterizado al multiculturalismo pedagógico desde que se vuelve un programa explícito a través

lengua distinguida, sin dar antes, la oportunidad de salir a trabajar o estudiar, lo que surge por la experiencia y las nociones previas. Al procurar ciertas condiciones de habilidades lingüísticas, se logran aperturas a instituciones educativas donde el requisito es saber ambas lenguas (indígena y castilla), se expresa el orgullo de saber y querer aprender más idiomas, poder comunicarme con los míos y los otros, contribuye valorar a las lenguas indígenas, aunque con un fin concreto, lo demás puede ampliarse, ser bilingüe.

En palabras de Cummins: la educación bilingüe es “lo mejor de dos mundos educativos”, en referencia a las escuelas privadas e hijos de padres con un nivel económico alto; sin embargo, dice él mismo, “causa el fracaso escolar de los alumnos de la escuela pública con ingresos escasos. El bilingüismo es bueno para el rico, malo para el pobre” (2002: 33).

Es decir, nos remite a dos vínculos semejantes: Uno, a falta del docente articulador, él se demanda con la lengua p'urhepecha de manera sólo administrativa y de que permanezca el alumno en la escuela con calificación aprobatoria, para fines estadísticos. Dos, un asomo de docente articulador, es que se demande a sí mismo con la lengua indígena, como permanente en la escuela bilingüe, permanencia y reclamo tal vez con indicio intercultural en la escuela. Asociación que resultado de cruces, en lo mejor de dos culturas y lenguas,

de la llamada ‘pedagogía intercultural’” (Borrelli, 1986, citado por Dietz, 2008: 20) Esta última aún se piensa y cree en México que es sólo de indios a la puesta de una coordinación intercultural para todos por el Estado mexicano, mas como plantea Michel de Certeau: ¿Cuál debe ser en este caso el papel del Estado? “No se ha hecho cargo de los déficits de la comunicación, pues eso sería sustituir una dinámica social ausente con la rigidez de una ortodoxia administrativa que, a pesar de sus buenas intenciones, contribuiría a aumentar la atomización de los individuos. La comunicación se nutre de la vitalidad de los diferentes entrelazamientos sociales, del entrecruzamiento de las transversalidades, todos los niveles que escapan al poder de una administración. El Estado debe, más bien, consagrarse a sostener las formaciones sociales que se separan de sus propias instituciones y, por tanto, promover diferencias, en lugar de poner como pretexto las carencias para extinguir su hegemonía tecnológica”. (1995: 182). Lo que, comprendo, como a su vez hacia una racialización y etnificación esencializada, el caso de la educación indígena donde los portadores de lengua, cultura y tradiciones se vuelven cosas. En palabras de Dietz: se “corre el riesgo de reproducir la tendencia (...) implícitamente la existencia de diversidad cultural en el aula, ‘importando’ sin sentido crítico conceptos básicos de antropología, tales como ‘cultura’, ‘grupo étnico’ y ‘etnicidad’ en sus definiciones a menudo decimonónicas y ya caducas” (2008: 20). Tal cuestión me lleva a afrontar y tomar los planteamientos en torno a la educación intercultural de Jorge Gasche y otros autores que comencé a utilizar y con éstos prosigo.

creando un contexto educativo intercultural²⁴⁴ bilingüe, lo que nos indica la forma en que el sujeto logra continuar como estudiante.

7.4.2 “Transmitir lo que conocemos” relaciones de poder e identidad escolar

Por cierto, el sistema educativo tiene que replantear los propósitos de los currículos de formación de docentes interculturales y los contenidos de enseñanza; los actores p’urhépechas tienen que seguir las reglas definidas desde el exterior y de la cúpula. Aquí aludo al término interculturalidad bilingüe porque si el alumno logra continuar “haciendo uso de su lengua y cultura”, es porque existe un proceso de interculturalización cedida/apropiada desde lo p’urhépecha y no porque el sistema lo permita (por confrontación propicia espacios). La interculturalidad, al ser decretada, puede llevar a la sociedad nacional a no esforzarse por estudiar sus culturas, sino a dedicarse a la tolerancia, al respeto de la diferencia, en el mejor de los casos, a la igualdad.

Al respecto Tirzo Gómez expresa que:

“los grupos étnicos de nuestro país no son iguales, y hasta ahora no han tenido los mismos derechos, por lo que no pueden ni deben ser tratados igual. De otra forma, estaríamos reproduciendo aquello que ellos mismos criticaron a principios de 1994, cuando el discurso zapatista decía ‘no hay nada más injusto que tratar igual a los desiguales’”. (2005: 25).

²⁴⁴ El sistema educativo se tiene que replantear (aquí considero a los actores indígenas) y tendrán de organizar situaciones de aprendizaje que consideren, como dice Martínez, “los aportes de la herencia cultural de forma integral y que (...) incorporen las contribuciones de la sociedad envolvente, como garantía para que los sujetos puedan alcanzar su bienestar según la realidad que viven hoy las comunidades indígenas. El propósito de una educación intercultural es la formación de una ciudadanía íntegra que se diferencie y contraponga claramente a la ciudadanía truncada que hasta ahora ha regido los objetivos del sistema educativo nacional, y eso mediante una formación que revalorice decididamente los ideales, las formas de vida, los medios de conocimiento, los saberes y técnicas que los pueblos indígenas han producido a lo largo de su historia y que animen hoy en día de manera explícita a sus actores en el quehacer diario y en sus planteamientos para el futuro” (Etsa 1996, citado por Martínez, 2008: 392, 393).

Con lo anterior es manifestar el entretreído de las relaciones de poder con las de producción y las de significación. El poder es ejercido tanto por la institución escolar que otorga una calificación que legitima el conocimiento (e ilegítima aún más la lengua y el conocimiento propio) como por quien contrata a un sujeto p'urhépecha para un trabajo ejerciendo las relaciones de producción y significación en medida de la importancia concedida a las lenguas, a los conocimientos y a su tradición.

El estudiante y/o trabajador sabe que la norma es saber hablar español, norma que es determinada desde arriba y sabe qué significa para obtener un trabajo y relacionarse con los otros. Como plantea Pérez-Taylor: "quienes están fuera del orden global por su forma de consumir, están integrados como asalariados o mendicantes; la distancia no es mayor de lo que uno puede pensar" (2006: 27). En este caso no menor por la lengua.

Por consiguiente, las lenguas indígenas juegan un papel importante desde la educación bilingüe, según explica Rebolledo, por dos razones:

1. Se sostiene que la educación bilingüe ha surgido como un movimiento social que reivindica derechos civiles, igualdad de oportunidades educativas, derechos culturales y lingüísticos (Baker, 1993), y como tales han tenido en común un elemento político: la etnicidad.
2. De ese modo, la educación bilingüe se finca sobre discursos de la identidad (2005: 58).

Apoyan desde esta perspectiva la formación de la identidad de los estudiantes. En este sentido, esto es lo que formularon dos de ellos:

EAA SI 105A. Pues que es un orgullo ser hablante de las lenguas y sacar adelante, y como te dije, el objetivo de nosotros es rescatar, ya que no se pierda la lengua p'urhépecha.

FJCJ SI 105A. Para mí, sería la lengua; es un medio muy esencial que yo podría decir, porque por medio de ella nosotros podemos transmitir lo que nosotros conocemos, lo que nosotros vemos, lo que nuestra propia cultura tiene, es lo que yo digo.

Como ilustra Michel de Certeau en relación con el concepto “identidad”, “a menudo considerado evidente, no es menos extraño. Cualesquiera que sean sus considerandos jurídicos, administrativos o policíacos, (educativo) supone que un grupo (o un individuo) puede asimilarse a un *objeto* representable (un sistema de creencias y de prácticas, un sitio dentro de un orden, un tipo de lengua, etcétera) y que, por esto, se convierte para sí mismo y para los otros en un objeto de conocimiento (1995: 195)

No es de extrañar, entonces, que para no pocos estudiantes el resultado escolar sea equivalente a obtener la aprobación del aprendizaje del español, y en este caso, el poder representado en el sistema educativo que difunda la práctica de una educación intercultural bilingüe. Pero advirtiendo las palabras de los estudiantes, es posible que el alcance del concepto de interculturalidad se restrinja sólo a la enseñanza de otra lengua, es decir, “sostener una identidad en la lengua indígena pero desde un modelo político de dominación y sometimiento” (Díaz, 2003: 6).

7.4.3 Asignaturas pensadas para hispanohablantes: exigencia del poder

Hay, por otra parte, un elemento que algunos maestros han decidido que sea importante en la enseñanza de las lenguas: el uso comunicativo, reflexivo y funcional. A este respecto, el docente de la primaria de San Isidro explicó:

PAM SI 35M. Todas las asignaturas están pensadas para los hispanohablantes, (es porque, por eso tiene) viene escrito en español, vienen las reflexiones que hagan, por ejemplo, el uso comunicativo y funcional que dice el plan y programas, el hablar, leer, escribir y escuchar, todo eso viene diseñado por el español, para los hispanohablantes, y si nosotros hacemos en nuestra lengua (p'urhépecha), vamos a lo mejor, no a hacer una copia real y fiel, pero en realidad también al nosotros utilizar la lengua, hablar o sea la oralidad. La escritura y sus complementos qué es, escribir y escuchar; entonces prácticamente en su conjunto, nosotros, nosotros así lo entendemos, ¿verdad? Si le decimos, bueno pues están en lengua, ¿no?

Bajo esta circunstancia, los docentes parecen tener la posibilidad de enseñar lenguas a su arbitrio y, más que a los contenidos académicos de las asignaturas, se vuelven hacia aspectos de la lengua dominante que inspecciona y disciplina²⁴⁵ (una constante que aflora), considerado como efecto correcto del aprendizaje del español, en los alumnos. Entretanto, el p'urhépecha se utiliza como puente en la enseñanza de los contenidos redactados en español y con escasos elementos de la cultura comunitaria.

Con un proyecto innovador planteado por los maestros de la escuela de San Isidro, Hamel y su equipo de investigación identificó que en su currículo los docentes consideraba una clase que no se llamaba ni lengua indígena, ni español, sino simplemente "lengua". En ella contrastaban la estructura, el vocabulario y la ortografía de ambas; desarrollaban así una suerte de gramática contrastiva, fomentando la reflexión sobre las lenguas y una conciencia metalingüística de las diferencias y similitudes. Esta clase, en sí muy útil, no servía, sin embargo, para enseñar el español (Hamel et al, 2004: 95).

En tal caso, si bien la traducción es una actividad cotidiana que aleja la pedagogía intercultural, que en la escuela se pretende ejercer, observé la necesidad de un reconocimiento de la estructura del tejido escolar y comprender ese diálogo entre lenguas, culturas, de allí identificar las necesidades específicas para la formación de los docentes. Falta una enseñanza sistemática en contexto intercultural de lenguas y cultura propia, nacional y universal.

Esta exigencia (del poder) de hablar español llega al extremo de influir en la discriminación a los estudiantes p'urhépechas.

²⁴⁵ Al control lo pienso como el poder que practica quien lo tiene sobre las acciones y mente del sujeto, con el fin de situarlo en el pensar hacia los designios que el poder determina. Por su parte, la disciplina es al cuerpo: el cuerpo se disciplina y la mente se controla con la finalidad de que el sujeto "respete" y para eso la educación inspecciona y certifica. En palabras de Michel Foucault: "el derecho de castigar ha sido trasladado de la venganza del soberano a la defensa de la sociedad (2005: 94, 95). O como desde los años 40 se sigue trabajando para integrar a las comunidades indígenas a la sociedad nacional transformar sus culturas tradicionales y arcaicas en sociedades modernas y progresistas, cuyos miembros se transformarían en buenos y leales ciudadanos (Stavenghagen, 1995: 57).

AGL AN 34A. No sé... cómo sea mi físico, pero... pues para especificarlo, pero había, yo tuve una compañera que es de Comachuén y ella sí sufrió mucho, por eso, por discriminación. Lo que pasa es que ella estaba chaparrita y morenita y, no sé, así como que todas así... no sé, como que sí la hacían a un lado, y yo decía: pues no, si todas venimos de donde mismo, o sea, que yo traté de no ser así, porque yo en parte, yo sé lo que se sentía, y sí tenía amigas de otras comunidades también, pero pues... haga de cuenta que... cómo le diré... sí se llegaba a sentir a veces, más que nada (eleva su voz), cuando en algún trabajo nos tocaba exponer y luego de repente no decíamos una cosa como era y pues sí se burlaban, o ya, de repente nomás así como que se quedaban viéndonos feo.

A la lengua p'urhépecha se añade el color de la piel, el aspecto físico, y de esta forma se ejerce sobre ellos una violencia, no sólo simbólica como mecanismo de la instauración del poder, en algo que es de capital importancia: la educación indígena intercultural bilingüe.

Lo anterior es resumido por los conceptos de: Jerarquía (Acción: regular, siento que..., Me he sentido orgullosa, no he aprendido lo suficiente...); Responsabilidad escolar (Acción: Mucha responsabilidad para seguir estudiando, reprobé dos, nunca me he ido a un extra, sé un poquito el español); Intención educativa (Acción: nunca faltó a la escuela, tanto esfuerzo el maestro me quiera reprobar, trato de involucrarme, los maestros se cierran,); Saber lenguas (Acción: una discordancia con la boleta (calificación 10) y la realidad del alumno (no sabe p'urhépecha), los que lo hablaban bien, lo escribían bien, no, 6, 7, 6, 7. ya sé dos idiomas, no podemos hablar bien lo que es el español, transmitir lo que nuestra propia cultura tiene.

7.4.4 Lo institucional: rituales o colaboración y comunicación educativa

También dentro del subsistema de educación indígena intercultural bilingüe están las exigencias de control y participación. Son varios los espacios en donde los sujetos de la escuela de SI participan, los padres de familia, a los que

periódicamente se les convoca a reuniones donde resultan acuerdos de trabajo comunitario (faena) que llevan a cabo los maestros y padres o madres.

En observaciones dentro de la escuela, los docentes de la primaria de San Isidro convocan a reuniones donde se les informa a los padres y madres sobre las calificaciones y avance de los alumnos en clase, aunque observo la necesidad de reforzar la información intercultural bilingüe hacia las familias con hijos que asisten a esta escuela. Enriquecer las reuniones con información y muestra de ejercicios de tipo intercultural bilingüe, y comprendan la importancia que tiene este trabajo educativo.

Si los padres y madres de familia se excluyen, es relegar el conocimiento y las políticas educativas derivadas a partir del proyecto educativo, las que entonces tan sólo se cumplen y acatan. Cumplir con el ritual, más no con una colaboración y participación efectiva y activa. Como hace mención Bertely: ellos “saben más acerca de sus hijos que los propios maestros; imaginan formas alternativas de enseñanza para sus hijos; se debaten entre las perspectivas tradicionales y modernas en materia pedagógica y esperan que las escuelas respondan a sus expectativas y condiciones de vida y trabajo” (Bertely, 2002: 156).

Aunque también los docentes saben de los problemas de sus alumnos, que se ocultan en la familia o que pasan desapercibidos por los padres y madres; en no pocas ocasiones son los abuelos los encargados de ellos, que por su edad les comunican y los reprenden, que casi siempre resulta en oídos sordos para los niños.

Si los docentes incluyen actividades para informar más frecuentemente a los padres acerca de las innovaciones en la educación, y más desde la comunidad, lleva a suponer que hay vinculación entre los sujetos-actores y una cercanía en la construcción de la educación intercultural bilingüe. Esto lleva a una afirmación: que la comunicación entre actores miembro (docentes, estudiantes, padres) a partir de intereses de sí y compartidos, es constancia de buenas relaciones que favorecen un mejor aprendizaje (Silva, 2005).

Por lo tanto, las reuniones se tienen que valorar más allá de sólo el cumplimiento de las indicaciones por la autoridad administrativa escolar. En este ejemplo de actividad se “muestra la intervención de factores extraescolares en el curso de las negociaciones, en las que (los) (...) participantes contribuyen activamente a configurar las opciones (educativas) (...) del alumno (Coulon, 1995: 145).

Las reuniones en SI tienen algunas características, no son un simple encuentro y monólogo de docentes cargados de voluntad donde se prodiguen alabanzas a sus méritos escolares, sino se trata, por el contrario, parte “de un aparato institucional oculto, capaz de captar al instante, y gracias a las fugaces sutilezas del ritual de presentación –apariciencia, forma de vestir, de hablar y de moverse, aspecto físico–” (ídem. 145,146).

En sí, la escuela y las reuniones son un espacio para mostrar los “productos” pedagógicos interculturales bilingües en cada momento y lograr que participe más activamente la comunidad. En otros términos, si hasta ahora solo eran reuniones informativas, el proceso importante radica en explicar cómo se trabajó para que el alumno obtuviera sus aprendizajes. Como en el caso de las estudiantes de la Normal al opinar de la labor de su maestro:

AGL AN 155A. ...El maestro, del otro también era el que nos dejaba una cosa y luego nos decía otra cosa, nos preguntaba otra cosa y eso como que no nos cuadraba, porque nosotras tratábamos de hablar con él, decirle: no maestro, no nos dejó eso; o sea, recordarle, por si no recordaba. Siento que él lo hace a propósito, porque bien que se acuerda, entonces nos regañó a todo el grupo así, sin justificación... y bien feo, nos puso falta y allí pues sí son bien estrictas las asistencias, que porque si no tenemos tres asistencias, no tenemos derecho a calificación... y sí... eso es lo que hay... Luego ya fuimos a hablar con la secretaria, después de que él nos había dicho eso, ya le dijimos: no, lo que pasa es que el maestro ya nos puso falta y fue por esto, cosa insignificante, y ya la secretaria habló con el maestro, y otra vez llegó el maestro enojado y dice: para qué andan diciendo, quién les dijo que tenían falta y... así... puras broncas con ése. Y es lo que todos los compañeros estábamos discutiendo, que de plano con ese maestro pues no... y hay más maestros, pero esos sí respetan su horario, o sea, todos, nada más que él exagera.

Entonces resulta que los alumnos no entienden la asignatura y han faltado a clases, probable sea éste un factor de peso en la falta de comprensión, al estar ausentes al momento de las explicaciones, más la estudiante sólo argumenta al

final que “los demás sí son chidos y nos dejan tareas y todo, y no por eso, porque sean chidos, no las hacemos; las hacemos, pero pues...”

Esto parece apuntar en dos direcciones: una, conciben la posibilidad de comprender a la hora de estudiar por cuenta propia, o bien, encuentran la posibilidad de lograr los cambios mediante la unión y organización entre pares al momento de trabajar la materia por su cuenta y que la posibilidad de enfrentar al docente formador con la intermediación de la autoridad, implica además la conformación en los sujetos de un pensar, reflexionar y analizar los problemas.

Dos, como el desencuentro ocurre con el docente formador y los estudiantes de San Isidro, el asunto parece imputable a los vacíos de formación de carácter intercultural y la falta de claras políticas lingüísticas, propias de origen durante la formación del docente, p'urhépecha y español. E. ¿Cuál utilizan más? A. *Español*. Mención que hace una estudiante.

Más, en el centro de la actividad educativa intercultural permanecen por momento inmutable, la lengua española y la cultura dominante. Es lo expresado por los maestros formadores: “Sí entiendo el p'urhépecha, pero no lo hablo”.

¿Qué quiere decir esto? Que funciono como maestro formador aunque no hable la lengua y en mi perfil poco tenga que ver la interculturalidad.

¿A qué pedagogía y política se juega? ¿En la Normal cuáles conocimientos se enseñan en lengua p'urhépecha? *NEDL SI 59A*. Ahorita narraciones en p'urhépecha, que son cuentos y también el himno nacional en p'urhépecha, aunque ya me lo sabía, pero ya, también ya se me estaba olvidando. Y también el juramento de la bandera en p'urhépecha... y pues ya. [Expresa la estudiante].

Hago la advertencia de que en la entrevista mencioné la palabra “conocimiento” y los sujetos miembro hacen alusión a ella (la lengua) centrando su importancia en los contenidos y actos del currículum nacional y lo que éste significa tanto para los docentes como para los estudiantes, ocasionalmente un evento de sólo traducción. En este sentido, la pretensión de atribuir

interculturalidad a contextos complejos es un proceso cargado de trampas en el área de la educación.

El peligro de hacer y trabajar la educación intercultural bilingüe no es solamente la imprecisión, sino el aspecto de rigor académico. Al respecto, Dietz asiente: “En América Latina, tanto la crítica del legado homogeneizante del *indigenismo* como la influencia de agencias europeas internacionales de cooperación han contribuido a un tránsito gradual, aunque con frecuencia solamente nominal, desde una ‘educación indígena bilingüe bicultural’ hacia una ‘educación intercultural’” (1999: 17, 18).

7.5 Interculturalidad ¿Esfuerzo de quién? “nos nace decir, de dónde vengo, a dónde voy”

Entonces resulta que el docente formador, “está funcionando” no sobre la base de las lenguas y las culturas que mejoran el desarrollo cognitivo y fortalecen la identidad de los estudiantes, sino basada en la dominación-sumisión.

Asimismo, los escolares señalan que la exclusión del conocimiento p’urhépecha se debe a: *EAA 60A*. Para empezar, no tenemos apoyo de los gobiernos; segundo, sería que en los docentes mismos no hay ese interés de impulsarlo.

Lo señalado puede avivar el malestar en el profesorado formador, además soslayar la importancia que algunos jóvenes otorgan al asunto de la lengua y la cultura que por mínima, se consideran “aptos” para esa perspectiva de la formación intercultural y viables educadores. Resulta que esta manera de pensar es más de su experiencia, que de la misma institución formadora, al preguntar acerca de los temas que llevan dentro de la Normal en relación a conocimiento y saberes indígenas y si eso sería educación intercultural, la respuesta fue:

Docentes formadores (significado al Estudiante escucharlo)

JMPM 13.3 Tratar el contenido de la materia (ENIM)	EAA 53A. nosotros no manejamos en preescolar la interculturalidad. No sé, a la mejor en la primaria ellos sí manejan, porque pues ellos allí son, si la licenciatura de interculturalidad, se llama sí.
IAR 13.3 Vivencia e intercambio entre las culturas. (ENIM)	
F? 13.3 Combinación de varias culturas (ITSP)	

Tomando estas referencias, la interculturalidad se subsume por parte de los docentes al dictado formal de la interculturalidad educativa y una continuidad a la integración, según lo condiciona el desarrollismo, ahora globalismo.

¿Qué significa para el maestro escuchar la palabra intercultural? Como antítesis a estas respuestas, un maestro de la ENIM apuntó *EVFO13.3* Como (un) *racismo (sic)* que enfoca a la discriminación al –individuo humano– indígena. Otro docente del *ITSP* respondió *ARA13.3* La integración participativa de una cultura productiva, educativa y organizativa.

Resulta que por sus respuestas, los estudiantes y los docentes formadores coinciden: es el estudiante quien tiene que hacer el esfuerzo, es él quien necesita mejorar su práctica en esta mínima interculturalidad; si bien, aquellos que practican, y han tenido aunque un mínimo refuerzo intercultural durante su proceso educativo, logran mejor autoestima y confianza al insertarse en la continuidad del proceso educativo.

En contraposición, al menor número de referencias sobre interculturalidad deriva una postura ambigua frente al contexto, y poca comprensión de los mecanismos de la interculturalidad, al final sólo se desarrolla una práctica formal, procurando una visibilización en lo educativo y frente a la sociedad mayoritaria se subjetiva al estudiante en procesos ideológicos de confrontación étnica.

Adicionalmente, la participación del docente formador en el resultado intercultural, alude como únicos a los contenidos e intercambio entre culturas son tal vez el todo, y no sólo una de sus partes. Aún con estos resultados poco

alentadores y en respuesta a la pregunta formulada a los estudiantes: si aprendiendo la educación intercultural se afianza tu identidad.

Para los estudiantes no son más importantes que el aprendizaje; defienden lo primero diciendo que *FJCJ SI 92A*: “yo debo analizar primeramente la mía (cultura) y después lo demás. Pero sí forma parte para que nosotros estemos fortaleciendo”. Podemos apreciar estos acontecimientos que, no obstante es difícil, es posible que algunos estudiantes, más allá del condicionamiento existente, valoren el aprendizaje a partir de la educación intercultural bilingüe por lo que representa para conformar su identidad en la comunidad y como estudiantes.

Lo siguiente ilustra las creencias de los alumnos en cuanto a aprendizaje intercultural e identidad.

Intercultural e identidad

Cultura mayoritaria

Me anima hacia
adelante

Educación intercultural no es más importante que el aprendizaje

–Retomo elementos de la globalidad,
–seguridad por hablar lenguas y
conocer las culturas
–nos nace decir de dónde vengo,
hacia dónde voy, a qué le tiro yo.

Culturas

regionales/locales

Me fortalece para poder
llegar más lejos

Como apunta Rebolledo:

“La educación intercultural, en general, se fundamenta en nociones y presupuestos filosóficos: a) como cualquier innovación, debe adaptarse a las circunstancias cambiantes e ir más allá de la comprensión y la aceptación de la diferencia cultural y a las lenguas en cuestión (Verma, 1984 y Paulston, 1984); b) debe centrarse en el individuo y el grupo, así como en la sociedad de la que forma parte el individuo. La etnia y la cultura deben ser entendidas en términos más amplios, es decir, deben comprender las dimensiones multiculturales, interculturales e intraculturales de una comunidad; c) se trata de una perspectiva que atiende las necesidades públicas y privadas, afectivas y cognitivas de los individuos y grupos minoritarios dentro de una sociedad; d) busca promover la paridad

de logros educacionales entre grupos e individuos, el respeto y la tolerancia mutuos entre diferentes grupos étnicos y culturales; e) trata de lograr la formación de los individuos y grupos en una visión cognitivamente compleja del mundo en el que viven, fomentando la identidad personal y de pertenencia a una comunidad". (2009: 50).

Este extracto acerca de la educación intercultural lleva a la comprensión de que, si existe contextualización entre mediados y mediadores, el proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental desde el punto de vista del alumno. Las opiniones sobre sus avances académicos son el resultado evidente de su logro social comunitario. *ELD SI 92A*. Me hace más fuerte, porque dicen que pues tenemos que valorar nuestras costumbres, todo eso. Y eso me hace sentir bien, me da confianza.

En estas condiciones, los padres comuneros son partícipes también de la importancia concedida a la educación intercultural bilingüe, pues el estudio aparece como sinónimo de progreso, de movilidad social, de acuerdo con lo expresado por el padre de familia:

Yo sé, a ver de dónde voy a sacar el dinero, pero tengo que ayudarlos, porque después, *uno ya se siente*, cuando uno ya no tiene estudio.

No, no tenemos terrenos, nada, aquí nada más lo que yo puedo hacer, este, es apoyarlos para que estudien y allí *ya va a ser de ustedes* si no quieren.

El hecho de estudiar se relaciona con el aprendizaje, pudiéramos decir real o supuesto, aunque en el caso de los ex alumnos de SI es real, pues no existe otro momento, no es el mañana, es el hoy, y se muestra como una constante que incentiva o amenaza al sujeto miembro, lo cual ayuda o fuerza a su desarrollo intercultural, y en no pocas ocasiones apropiarse, ver al aprendizaje como un fin para desenvolverse, alcanzar por sí mismo, aprender la segunda lengua y adaptarse por medio de la apropiación, eso le permite incluirse y ser reconocido por los demás, no es como algo que hay que hacer para alcanzar un premio.

7.5.1 Conocer y de golpe “adaptar” lenguas y culturas

Ahora bien, en las entrevistas se les pregunta a los estudiantes sobre los problemas más serios que vivieron a lo largo de su escolaridad. Contra lo que pueda pensarse, no son las asignaturas el problema, ni en las que se centran las pruebas estandarizadas que se aplican, especialmente matemáticas y lengua española. Al respecto, hicieron mención:

NEDL 95A. Todo lo difícil que fue para mí recorrer todos estos años y como para dejarlo así, ya que casi llego a la meta y dejarlo nomás así, pues... pues mi papá también es así, de bajos recursos, y a veces veía a mis papás cómo, cómo luchaban para darme el dinero.

FJCJ 25A. Entonces, al igual que en la primaria, aunque ya un poquito más difícil las clases, ya eran en español, ya no en p'urhépecha, pues porque la maestra ya no hablaba sino sólo español.

Duré (en Uruapan en la prepa) nada más medio año y ya después... porque allí sí sentí un cambio diferente con lo que yo tenía de aprendizaje, de terminar las actividades, allá de plano no pude hacer nada. Sí me sentí muy presionado sobre las actividades que me mandaban hacer; no, pues que hay hacer esto, investigar esta tarea, y pues no, mi tiempo de plano no me alcanzaba, aunque yo me dedicaba, y no. Dije: no, de plano, y me empecé a desanimar y ya me regresé. Fue pues a la vez también... bueno, me sentía muy alejado de la familia, porque lo dejé y así, ya tenía ganas de regresar a la casa.

89A. Hay diferentes cambios que uno como estudiante pasa a otro nivel, pues primeramente es la adaptación.

EAA 30A. Sí. Fue un poco difícil adaptarse a la ciudad, de hecho allí también... ¿qué semestre me cambié? Pero ya cuando entré lo que es el cuarto, quinto, ya me adapté. Sí, en ese entonces dije: qué ando haciendo. O sea, pues más que nada estudiar y todo eso, y pues al final, ya cuando estuve en quinto y sexto semestre, pura buena calificación. Pero sí sentí el golpe de cuando me adapté a la ciudad.

En todas sus exposiciones surge la palabra adaptación y lengua, como componentes sumamente problemáticos para los estudiantes; en estas ideas no se puede descartar un factor que obstaculiza el ingreso y causa el abandono escolar se deba a la falta de elementos étnicos identitarios e interculturales que, como obstáculo intransitable para muchos, no les ha permitido continuar y,

consecuentemente, finalizar sus estudios,²⁴⁶ aunado al factor económico. Estas condiciones escolares se traducen, a largo plazo, en desigualdades y exclusión con respecto al perfil de escolaridad entre indígenas y no indígenas.²⁴⁷

Las pruebas estándares nacionales generan consecuencias de estereotipo relacionadas con el avance educativo indígena, por los bajos rendimientos con respecto a los no indígenas, esto en el caso de ser una prueba exploratoria; en otro caso, si es un examen de admisión, puede excluir en su continuidad educativa a los jóvenes indígenas. También está demostrado que si la educación básica inicia con lengua y en lengua materna, y aunque los contenidos sean un traslado en p'urhépecha, como en este caso, tiene un mayor significado para los alumnos.

Para los estudiantes, la segunda lengua, los contenidos y algunas otras asignaturas tienen un grado de dificultad al que muy probablemente contribuyen diversos referentes, por ejemplo, su esquema cognoscente, las manifestaciones de enseñanza y actitud del maestro, otros hábitos de estudio y problemas propios, incluidos los de tipo cultural.

Estas condiciones y factores, con sus variantes en cada alumno, se constituyen en una complicación por solucionar, ellos las envuelven en su recorrido valiéndose de dispositivos de sobrevivencia para obtener la interculturalidad aprobatoria a costa de su identidad o quedarse en el trayecto o entablar una resistencia.

²⁴⁶ En México se ha encontrado que, al comparar los grupos indígenas y no indígenas en áreas rurales en el año 2000, hablar una lengua indígena está negativamente relacionado con la probabilidad de terminar la primaria, aún después de controlar las características socioeconómicas de los alumnos (Mier y Terán y Rabell, 2003, citado por Treviño, 2006: 227).

²⁴⁷ En el caso del Tecnológico Superior P'urhépecha, se tenía un curso de historia de la cultura p'urhépecha que incluía algunos temas sobre la lengua; sin embargo, dejó de implementarse. En entrevista realizada con un académico (en 2007), indicó que el curso se había cancelado sin mayor explicación; sin embargo, varios de los estudiantes entrevistados de la institución admitieron que el curso les dio más referencias acerca de la cultura y la lengua, incluso para comprender un poco la tecnología. Alguien agregó que lo quitaron porque varios alumnos estuvieron en el curso y presentaron examen en la Normal y se quedaron allí.

7.5.2 Educación intercultural en juego: “con palabras ellos, se justifican”

Indudablemente, la interculturalidad ha adquirido importancia *per se*; tan es así, que en distintas ocasiones parece hasta ajena al aprendizaje de lengua, cultura y tradiciones; su presencia en el ámbito escolar es tan frecuente como sólo una franquicia global.

Durante el recorrido para entrevistar a docentes del Instituto Tecnológico Superior P'urhépecha (ITSP) fue posible ver que distintos estudiantes, algunos identificados como hablantes de la lengua p'urhépecha, otros sólo escuchan el español, al encontrarse a distintos maestros y entre sus pares. Hay algún maestro en el ITSP que generalmente no menciona su comunidad de origen y dice vivir en la cabecera municipal, ya con un ambiente de urbe, pero hay otros que sí lo comparten con sus estudiantes, informan de dónde son y si hablan o no lengua indígena.

Con esta manera de interactuar se observan tranquilos y hasta contentos. En el caso de la Normal Indígena, todos los estudiantes se comunican en lengua indígena, salvo excepciones. Entre los docentes, ellos también, sólo algunos lo hacen en p'urhépecha y varios se dirigen a los estudiantes en p'urhépecha.

Aunque como excepción, en voz de una estudiante de la Normal: 104A. Dicen que todos (los maestros) hablan el p'urhépecha, pero algunos no lo hablan; yo tampoco nunca les he escuchado hablar.

Una vez más está en tela de juicio el aprendizaje; le nombra el sistema educativo, eficiencia terminal: lo que aquí está en juego es la educación intercultural. Las instituciones parecen, en este caso, ser las primeras instancias que niegan el valor del aprendizaje basado en el contexto, al no establecer la investigación y las lenguas y culturas como mediadoras de la actividad que necesariamente habría de llevarse a cabo con una finalidad pedagógica.

La investigación permitiría ver logros y necesidades en cuanto a conocimientos prioritarios en y del contexto, lo que de manera contingente, pienso, sería motivo hacia lo intercultural educativo. La falta de investigación, de hacerle examen a la realidad, abre más la posibilidad de imposición y hasta consunción, a fin de obtener una interculturalidad bilingüe aprobada por el sistema que parece ser, a fin de cuentas, lo que se quiere.

El maestro, a su vez, tampoco escapa a la educación intercultural. Fue comentado durante la entrevista que los docentes formadores de la Normal pueden lograr una buena práctica docente, con la excepción de haber conseguido una práctica intercultural bilingüe mínima. En este caso, en la opinión de un estudiante, el docente formador es reconocido, igual se le pide que analice si los maestros y el personal de la Normal le brinda el apoyo para que siga conservando su identidad p'urhépecha desde lo educativo (formativo) o ésta va más allá. Esta fue la respuesta:

FJC 86A. ¿Los docentes de la Normal? En este caso, según el plan de estudios que nosotros manejamos, 2004, es eso, no, de llevar a cabo lo que es la interculturalidad, de prevalecer las culturas, de fortalecerlas, respetarlas, las demás culturas, y diálogo desde un punto de vista como culturas, todas las personas o todas las sociedades. Entonces, creo que sí nos están inculcando eso, nomás a nosotros también ya nos gana lo que es la imitación de lo que es la cultura mayoritaria y ya dejamos a un lado lo que es nuestra propia cultura, por eso yo digo que sí nos... inducen a este tipo de... para prevalecer, para fortalecer, pero ya ves, allí también depende de cada quien, también están tratando de inculcar, ellos también, pues no se dan al cien, sino que ellos también con dos, tres palabras, para ellos ya es justificación.

Aun así, el maestro es reconocido en su acción cotidiana pues “Se inscribe en el lenguaje común de las prácticas, donde por otra parte una sobreproducción de autoridad entraña su devaluación, pues siempre se procura más con una cantidad igual o inferior de competencia”. De cualquier modo, el sistema educativo es política, es poder que procura mantener su estabilidad “continúa creyendo o haciendo creer que tiene efecto científico, confunde el *sitio* social y el *discurso* técnico” (De Certeau, 2000: 12). Es decir, el docente es parte al actuar bajo las

“maneras” de practicar el poder²⁴⁸ tal como se presentan en el campo de las actividades llamadas “intelectuales” (De Certeau, 1995: 47).

¿Cómo educar a los otros no indígenas social y políticamente? Mientras no se reconozca y/o asuma la educación del contexto, ésta sigue distante, cargada de los privilegios; la transformación proviene de la acción política, tal como lo asumen los docentes de SI, a partir de acciones razonadas sobre todos los actores de la primaria. Diría Foucault: “...se ha preocupado por sí mismo”. (2006, 51). Como puede verse, la necesidad de preocuparse por sí mismo está ligada al ejercicio del poder, del poder educativo y social.

Pero en este tenor de práctica de poder, ¿a quién le importa la interculturalidad? Si la “evaluación” en cada ciclo se realiza sobre el trabajo educativo, las autoridades conminan al docente a que se esfuerce para mejorar su eficiencia terminal. Entonces, ¿cómo puede cambiar el criterio en cuanto a la importancia de la educación en un sistema que busca el control antes que la construcción de conocimiento contextual?

Precisamente el poder es también múltiple, nunca homogéneo, no es dominación,²⁴⁹ aunque al final sólo interese el cómo te califiquen y con cuánto; están profundamente enraizados en nuestro sistema educativo y permean no solamente la vida escolar, sino que la trascienden, a la vez que ocultan, invisibilizan, excluyen y marginan.

El docente formador necesita abrirse,

“a esta visión global que enmarca su actividad pedagógica y de contemplar (analizar y objetivar), a la vez, los factores políticos

²⁴⁸ En la perspectiva que describía Michel Foucault, “no se puede gobernar a los otros, no se les puede gobernar bien, no es posible transformar los propios privilegios en acción política sobre los otros, en acción racional, si uno no se ha preocupado por sí mismo. Inquietud de sí: entre privilegio y acción política, he aquí entonces el punto de emergencia de la noción”. (2006: 51).

²⁴⁹ Tercer punto: “Al contrario, tener bien presente que el poder, si se lo mira de cerca, no es algo que se divide entre los que lo detentan como propiedad exclusiva y los que no lo tienen y lo sufren. El poder es, y debe ser analizado, como algo que circula y funciona –por así decirlo– en cadena. Nunca está localizado aquí o allí, nunca está en las manos de alguien, nunca es apropiado como una riqueza o un bien. El poder pasa a través *del* individuo que ha constituido”. (Foucault, 1996: 31)

condicionantes de la subjetividad del alumno y las motivaciones personales variables dentro de las estructuras políticas que definen el espacio de la libertad subjetiva, desarrollará su actividad pedagógica apoyándose exclusivamente en el aparato organizativo y normativo institucional en y con que trabaja y asumiendo acríticamente sus rutinas". (Gasche, 2008: 325).

Recupero lo planteado y defino la interculturalidad como la expresión pedagógica que puede o no representar los beneficios escolares legítimos de un estudiante indígena. Así como, en la creación de la identidad pueden intervenir elementos, que nada tienen que ver con los beneficios escolares legítimos alcanzados por el estudiante, hasta llevarlo al extremo de agenciar sólo una interculturalidad justificante en su trayecto.

Todos los sujetos, no sólo los estudiantes, entran en el juego de las identidades y en numerosas ocasiones éstas son resultado de actitudes ambivalentes, por añadidura también pueden ser características de aptitud o por los conocimientos y habilidades logradas en su espacio comunal que se nutren junto con los del espacio educativo.

El *aprendizaje cimientado* logrado en los exalumnos, bajo la experiencia de la escuela primaria de SI tiene otra perspectiva: que el alumno aprende a adaptarse de manera más eficaz a partir de obedecer, en parte, a su lengua, a su cultura y contexto, lo cual se advierte en su desarrollo afectivo e identitario y las reflexiones que emite, aunque de manera frecuente es distante de los contenidos y las asignaturas en un desarrollo intercultural que debiera ser continuo.

Más aún, parte de la construcción del *aprendizaje cimientado* está bajo la cubierta social y cultural de comunidad, asimismo, la tierra y la naturaleza le brinda solidez, le sirve de base y apoyo: los cimientos de la acción educativa y pedagógica de la escuela indígena siempre debieran contar con una gran base pedagógica intercultural para que la presión del sistema fuera lo menos adversa y deplorable a la sociedad y estudiantes indígenas en formación.

Porque se ha visto, desde siempre, la integración, al emplear mecanismos de control y disciplina, afectando lo que importa a los estudiantes: ser

profesionistas, sin dejar de ser p'urhépechas, ser comuneros sin dejar de lado el ser ciudadano. Desenvolverse en su medio contextual y vincularse a espacios mediatizados de trabajo fuera de su contexto y dentro del mismo espacio.

Conclusión

El presente trabajo es producto de la acción educativa, pedagógica y social que realicé con la participación de muchos niños (1999/2000) en ese entonces alumnos de la primaria indígena de San Isidro, que luego se convirtieron en jóvenes comuneros (labores de subsistencia y trabajadores subempleados), también en estudiantes de educación superior (2006/2009), cuya formación se orientó a la profesión de docente, actividad tangible y que les permite una contratación casi inmediata, otros pocos, en las universidades y tecnológicos de la región. Decisión y acción influenciada, direccionada por los docentes p'urhépechas de la escuela primaria, las familias y la propia comunidad como actores de esta experiencia pedagógica.

También se posibilitó comprender su experiencia pedagógica a partir de los elementos educativos que rodean a la escuela y a la comunidad p'urhépecha, cuyas acciones generaron estrategias de resistencia y apropiación, como una respuesta a las acciones educativas indigenistas del sistema. El trabajo en la escuela y las aulas bajo un currículo y contenidos más propios y orientado por la punta del *iceberg*, que es la lengua p'urhépecha, se complementan.

La escuela primaria de SI se dispuso a transformarse, actuando bajo el principio, conocer y conocerse para una innovación política educativa, intentando la distancia antes que la sola recepción de contenidos, un caso en Michoacán, de una pedagogía social y política que pertenece al proyecto de la lengua p'urhépecha y los conocimientos indígenas dentro de la educación intercultural bilingüe.

Experiencia indígena propia intercultural: ¿apropiación, desafío?

Lo realizado en este trabajo, de corte pedagógico, antropológico y sociológico, obedece a la experiencia escolar que desarrolla una serie de prácticas docentes y educativas desde una política indígena, donde la experiencia sujeta a los lineamientos y al discurso del Estado. Sólo que el proceso ha sido ir en contra

de la sola reproducción educativa, que poco se cuestiona y menos se opone por la acción propositiva, más ahora que la formación se reduce a ser técnico, profesional despolitizado, donde aún en disidencia se realizan peticiones de subvenciones al Estado.

La práctica docente agita y hace emerger otras cuestiones: los jóvenes estudiantes de SI incursionan, se adscriben a educación superior, enfrentan exclusiones, aún discriminación y la carencia de posibilidades permanecer en educación superior. Esta educación que permea para formar a la sociedad mexicana, no sólo indígena, es de “sé fuerte y calla, no pienses” (Bourdieu, 2002: 164), son las condiciones de formación profesional y de incorporación al trabajo productivo; es más difícil entrar al empleo por las políticas “excluyentes”, para el Estado Mexicano la frase es elocuente.

Como jóvenes estudiantes en la comunidad, observo que desquician ciertas normas y tradiciones de la comunidad, a la que se reinsertan o de la que se alejan a pesar de estar en la comunidad, una tarea pedagógica que hace frente a las tradiciones temporales del indigenismo educativo y desarrollista.

Por lo que sigue, la metodología del trabajo etnográfico narrativo derivado durante la investigación, permitió abordar las maneras de práctica educativa que conducen a intenciones, al descubrimiento de las inercias que suscita o estanca el indigenismo educativo, resultadas de sólo políticas *miramentales*. Como todo, se requiere de tiempo y disposición en esta experiencia pedagógica. Siempre existe alguna manera de inicio.

Vuelta al quehacer educativo (el método)

Lo importante es la práctica docente se haya transformado en proyecto político educativo hacia una pedagogía diferente, enseñar de la comunidad, es ya enseñar diferente en la escuela y acerca a los alumnos; a los docentes les crea incertidumbre, la comunidad se pregunta, le preguntan a la escuela, ésta busca respuestas. Una, es enseñar en lengua p'urhépecha, acción que anima a ir incorporando conocimientos propios, de la realidad del contexto pedagógico. Ir de las habilidades y conocimientos, más allá de lo cognitivo, significa la valoración de

sí como actor y comunidad, son los cambios perceptibles. En la escuela los actores juegan con su lengua, narran, traen conceptos educativos propios.

Se deja ver lo temerario del reencuentro, reintegración de los conocimientos y la lengua de la comunidad con los conocimientos universales, de lo interior al exterior, no sólo consumen, producen “algo”, iniciaron un proceso de definirse en la invisibilidad, de recordar en su trayecto los mismos docentes, su trabajo de apropiación, comprendieron que producir es aportar, como es el caso del trabajo productivo, solo que ahora en conocimiento, que puedo llamar de autoconsumo. Qué localizar, qué descifrar.

Entre lo distinguible está que los niños se acercan a las personas que llegan a su escuela y preguntan en un español que comunica y es comprensible: ¿De dónde viene y qué anda haciendo? Ya no es tanto que el visitante pregunte. Son cambios de su actitud, que antes era de esconderse o alejarse del extraño. Ha cambiado la vida en la escuela, siempre tienen visitantes colectivos o individuales de otros lugares y que algún tema estudian sobre la educación indígena o sencillamente acerca de la educación. Los permanentes “*atrasados*” de la escuela de SI dan valor a su lengua y cultura, a su educación dentro y fuera del aula, se valoran y fortalecen su experiencia pedagógica con/sin apoyo institucional, investigativo o no; juegan a soñar realizando interculturalidad.

También, es apenas un reencuentro ético de profesionalidad, asoma trabajar en contra de actos no escritos, pero practicados “*in situ*”, plagados de escabullidas donde los docentes se han vuelto malabaristas, entre el menos trabajo y la simulación. Fuera de las metas por alcanzar las compensaciones del Estado que las regatea, un compromiso personal que asumen varios de los docentes de SI que, sin embargo, es necesario volver la vista a la parcela escolar, una manera simbólica de reconocerse implicados con el campo; el maestro en cuestión no se desarraiga, toma distancia cuando se asume docente, es la posibilidad educativa de lograr un reencuentro con el ser p’urhépecha, pertenecer y pertenecerse.

Ser de SI y trabajar en la escuela primaria es ser “*atrasado*”, lo que antes era entre los docentes, ahora ya no lo es, “ser castigado” en la escuela primaria.

Los mismos docentes de la telesecundaria de SI, si no todos, la mayoría, argumentan que los egresados se atrasan en esa primaria, pues no entienden nada en español. En bachilleres de Charapan lo dicen: “los de SI son los alumnos más *atrasaditos*”.

Así son las condiciones del contexto educativo sobre el que proceden a inventar e innovar las interrelaciones educativas indigenistas y sociales impuestas. Ya inició el proceso de alfabetizar en lengua p'urhépecha, ahora se necesita hacerlo fuertemente integrando conocimientos de la comunidad en la escuela primaria, una referencia misma es la fundación de SI, que permite acudir a la memoria y, al reapropiarse, se fortalece y reaviva este mecanismo social y cultural.

Más allá de las entrevistas, fueron las pláticas informales de los docentes los que ayudaron en este asunto de enseñar en lengua p'urhépecha, y que representa poca aceptación por las comunidades, donde “por eso está la escuela para enseñar español”, donde el tema se aprovecha para ser “grillado” (pretextado) por los docentes que poco han comprendido el proceso. Ser p'urhépecha y compartir el tema de SI es aprovechado por varios para denostar, descalificar (que sólo es interés del ex director, que le hace “campaña” a la escuela y que los docentes ni idea tienen de lo que hacen). Los datos son producto de la etnografía en la comunidad y la escuela, como la opinión en otras escuelas y contextos con proyectos de educación para la región p'urhépecha.

Haber vivido en la comunidad y ser p'urhépecha ha redundado en el acercamiento activo a las experiencias diarias de la escuela y la comunidad, haciendo de lado el conflicto metodológico de “llegar sólo de visita y quién sabe con qué intenciones”. Compartir las pláticas para resolver alguna duda relacionada con las gestiones de la escuela y en otras ocasiones con algunas preguntas acerca de lo educativo, permitió más el acercamiento social. En otras estuve presente en ciertas reuniones de la comunidad, o de las autoridades, sobre todo con las jefaturas de tenencia; si solicitaban alguna opinión, la compartía, prestar pues algún servicio. Esto mismo ocurría en las reuniones de carácter educativo de los docentes en la escuela y fuera de ella, aunque fueran álgidas, allí estaba con

su permiso. Hago mención de que sólo en las reuniones de carácter sindical me limitaba a saber de sus conclusiones.

Se buscaba contribuir de alguna manera para que la experiencia pedagógica sea conocida en el exterior y contribuir a su legítimo esfuerzo y presencia, y su fortaleza por dentro. Como esta experiencia posee implicaciones cognitivas, lingüísticas y con políticas de recuperación y revitalización de cosas y acciones consideradas ya en desuso, potencia generosamente el desarrollo hacia lo educativo desde la perspectiva p'urhépecha.

Todos los elementos de la práctica de los maestros y la misma investigación se basaron en la interacción y el reconocimiento del contexto social, a partir de contribuciones, no espontáneas sino re-sentidas por la subjetivación de los actores que se realiza entre sí; es la acción por la pedagógica que forma y transforma el sujeto miembro con conocimientos, para la actividad productiva como responsabilidad básica, es que suceden a los nuevos conocimientos y las tecnologías con las que los alumnos, el mismo docente y familia, tiene acercamientos en la escuela y producir por este proceso las alternaciones.²⁵⁰ La familia, en la comunidad de SI le confiere a la escuela sentido a su quehacer pedagógico y político.

Es así, que los docentes no sólo tienen capacidad para construir lo institucional, sino, en su campo docente p'urhépecha (educación indígena para el Estado), es lo correcto, y no sólo surge como espontáneo, sino que están sujetos a las perspectivas y prácticas de los actores que crean un poder cuya relación quiere, puede legitimar o coartar estas iniciativas en su mismo espacio.

Comprenderlos son necesarias las teorías educativas emergentes que se anclen en los principios de equidad y pertinencia educativa.²⁵¹ Los docentes observaron el índice de reprobación y deserción, el último lugar en

²⁵⁰ Una "receta" para lograr la alternación tiene que incluir condiciones tanto sociales como conceptuales, sirviendo, por supuesto, las sociales como matriz de las conceptuales. La condición social más importante consiste en disponer de una estructura de plausibilidad eficaz, o sea, de una base social que sirva como "laboratorio" de transformación. (Berger y Luckmann, 2001: 197)

²⁵¹ La equidad, definida como el derecho que tienen todos los alumnos de acceder a los contenidos y las competencias nacionales y universales, sitúa al estratega docente en la sociedad amplia y las demandas ciudadanas. La pertinencia educativa, mientras tanto, exige al docente saber cómo adaptar, traducir y generar apropiaciones escolares a nivel local, relacionadas con las expectativas y condiciones de vida de los usuarios. (Bertely, 2002: 154)

“aprovechamiento”, y la escuela etiquetada como de castigo o de sanción para los docentes incumplidos en otros centros escolares. Los docentes de SI trabajaron para conformar inscripciones y lograron una interpretación expresada en las actitudes y práctica cotidiana, cómo es que estaba configurada negativamente la cultura escolar en la primaria indígena “Miguel Hidalgo”.

El objetivo fue remontar esas circunstancias, cuyas estrategias construyeron a partir del contexto (lengua, conocimientos, adecuaciones, adaptaciones, etc.), al hacerlos tangibles y con resultados en los alumnos de la primaria. Lo demás ha sido producto del trabajo educativo, que no es un contrapeso al poder educativo del Estado, pero sí prevalece y determina para que el sistema educativo ponga su parte respecto a la educación indígena. Partir de la educación básica, hasta la educación superior, con la pertinencia debida de los contenidos y la pedagogía.

Refundar/reconstruir y deconstruir la escuela de SI

A mediados del ciclo escolar 1994-1995, los docentes p'urhépechas de SI de la región serrana iniciaron el proceso de reconstruir la escuela, vale decirlo así: de refundar la escuela desde su infraestructura y elaborar material didáctico en lengua p'urhépecha, lo que ha incluido cambios en las prácticas docentes a partir de un proyecto educativo desde la escuela y como punta de lanza la lengua de la comunidad y de los alumnos en la escuela. Los docentes adquirieron para sí el compromiso y responsabilidad de gestión e innovación educativa. Se han permitido desde la escuela y la comunidad una acción educativa que la sitúa en la búsqueda de lo conveniente en enseñar “lengua” p'urhépecha y estudiar también la otra: el español.

Muestra a una escuela en su proyecto, adoptar un enfoque lingüístico en sus inicios, luego uno sociolingüístico y en otra fase comienza a enriquecer con los conocimientos propios del contexto, es aportar al debate de lo posible, que es la educación indígena intercultural desde lo p'urhépecha. Se permite una construcción educativa más propia.

Afirmación que proviene del alto número de instituciones particulares/privadas que brindan educación a la sociedad mexicana. ¿En estas instituciones habrá resquicio para la sociedad indígena, tener un enfoque intercultural, revisar los convenios que México ha firmado en el ámbito internacional como contenidos?²⁵² Tal vez se orienten en el asunto de la multiculturalidad, que en los tecnológicos se hace hincapié, por la filosofía mercadotécnica de las empresas transnacionales, no es que importe desde una base social y educativa. Por tanto, las acciones pedagógicas de la experiencia de SI llevan a la necesidad de crear currículum e iniciar con los planes y programas a nivel regional, cosa que falta tomar en serio y desarrollarlo, para que la interculturalidad tenga vida propia desde la comunidad indígena (desde la sociedad) y ya no desde buenas intenciones. Según en los últimos decenios, el movimiento indígena nacional acepta y concuerda con esta necesidad, aunque todavía dista de existir a nivel nacional una capacidad de respuesta al proyecto nacional del Estado por un proyecto realmente innovador. A nivel regional la situación es la misma: los colegas de SI en esta experiencia alternativa lo único que tienen a favor, es su decisión para actuar pedagógica y políticamente.

Alejarse de la educación única para los jóvenes indígenas

²⁵² La búsqueda de datos del total de escuelas primarias particulares/privadas se diluye en la información de que son mejores en las pruebas ENLACE (información del 2009), pero no aparece el total nacional. En Michoacán, la estadística del ciclo escolar 2003-2004 reportó 171 escuelas primarias indígenas y 305 particulares. Otro ejemplo, el caso del Distrito Federal, las cantidades se tomaron de una empresa que vende datos y los separa, las primarias, si cuentan o no con teléfono (se supone 2010), además el caso del D.F. es donde se concentra la mayor cantidad de gente, donde según la empresa, las primarias de gobierno con y sin teléfono fueron: con, 1,291, y sin, 123: total 1,414. En el caso de las primarias particulares con y sin teléfono fueron: con, 1,065, y sin, 59: total 1124. La cantidad de 290 escuelas primarias para alcanzar a las de gobierno. Para satisfacer la demanda de interculturalidad en el D. F. expresada en el Programa Nacional de Educación (2001-2006), la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (SEP), en colaboración con la Administración Federal de Servicios Educativos en el D. F. (SEP), la Universidad Pedagógica Nacional y el Consejo Nacional de Fomento Educativo, diseñaron el *Programa de Educación Intercultural Bilingüe para las escuelas del D. F. (PEIBDF)*. Este programa se propone trabajar con el personal docente y directivo de escuelas multiculturales del Distrito Federal para aprovechar la diversidad como ventaja pedagógica y para atender a los niños y niñas en general, y a los niños y niñas indígenas en particular, de manera respetuosa de su lengua y su cultura. Según datos tomados de la estadística de inicio de cursos 2005-2006 del D.F., ya se atiende a 2,245 escuelas primarias con el programa intercultural (CGEIB, 2006). Tenemos esta otra cifra del total de escuelas primarias en el D.F. 3,386 en el ciclo escolar 2005-2006. Cifras bastante tropezadas para la planeación educativa (SEPDF, 2009).

La pregunta planteada por los propios docentes fue: ¿Lo podemos hacer diferente? Pregunta se responde con la creación del proyecto pedagógico, de intentar resolver los problemas, las necesidades en términos didácticos y hacer próxima una pauta política educativa, en los términos de que las culturas poseen los elementos que caracterizan a cada sociedad, que elabora sistemas propios y herramientas de acuerdo con el medio y que en términos específicos y adaptativos ni una ni otra cultura es inferior o superior.²⁵³

Es importante señalar que en la odisea del desarrollo, que siempre se subsume en lo cultural, minimizando lo pedagógico, en el caso educativo indígena, en los alumnos (y ex alumnos de SI) ya se logran elementos de sus situaciones de aprendizaje en la familia (situación concreta), en la manera de hacer para producir (acción) en su contexto, en el cómo participan y colaboran los demás (actores) y las cosas y conocimientos, cómo se le hacen presentes a los alumnos que, si es por otra cultura y lengua, sólo queda incrustado, lo que deriva en desórdenes sociales y culturales.

Puesto que el lenguaje, así la intención, el sentido que se le atribuye son distintos a la conciencia de los alumnos de la primaria,²⁵⁴ en la escuela de SI lo educativo allí continúa, la acción de señalar y nombrar, allí radica el origen de ser p'urhépecha, estudiante indígena, comprendido en términos de que el acto de la educación es el de poder enseñar aquello que se ignora, al mismo tiempo que el otro pueda servirse y utilizar su propia inteligencia,²⁵⁵ acto alejado del sólo propósito de educación única.²⁵⁶

Además, implica múltiples factores para que los jóvenes continúen sus estudios, más allá de la cuestión económica, no es la igualdad y sí las diferencias, que los docentes de SI encaran aun cuando el “sistema” de inercia del grueso de los docentes p'urhépechas construye creencias recurrentes, como la de ser iguales a los otros. En esta construcción implica miedos didácticos y pedagógicos, por no contar con las herramientas necesarias y suficientes, además, la condición

²⁵³ (Álvarez, 1993: 199)

²⁵⁴ Álvarez, 1993: 203)

²⁵⁵ (Skliar, 2007: 54)

²⁵⁶ Los libros como vehículo de educación del Estado mexicano construyen el ideal de un mexicano étnicamente mestizo y alfabetizado en español (Corona, 2009: 53).

y actitud de asumirse en su origen excluido y en el mundo que ya viven los suyos y los otros de la misma manera.²⁵⁷

Esas son las necesidades para la iniciativa de la escuela primaria “Miguel Hidalgo”, y que representa un trabajo colectivo asumido, con la capacidad de ser creativo y de transformación, de manera que los egresados tengan condiciones aceptables y adaptables, elementos para las específicas diferencias con las otras sociedades.

Como rememora uno de los docentes de la primaria: yo no aprendí, ya el español, dentro de la escuela.

El español yo lo aprendí en la comunidad... de la secundaria, pues, ya más o menos conocer bien, pues, el significado de los artículos y por qué tiene que llevar, si en nuestra lengua no lleva y cómo concordarlo... digo, de hecho pues nos falta, ¿no?... fue un intento, ¿no? Y... lo que me acuerdo yo de la de tanta discriminación, e incluso ahorita, ya no es así....

Pese a los acuerdos y convenios con gobiernos locales e internacionales, la distancia para que se observen sigue sólo con el efecto de las movilizaciones indígenas. De manera que la ventaja de la experiencia pedagógica inicia por su capacidad de tomar en cuenta la lengua y los conocimientos y tradiciones de SI, lo que permite emerger y fortalecer la identidad como parte de origen y comunidad: p'urhépecha, estudiante y profesionista, comunero en su familia y sociedad. Logran los jóvenes resolver, con menos conflicto, su origen e identidad a partir de los conocimientos educativos prácticos; así, la continuidad en educación superior también la estiman más útil para fortalecer su identidad, lo que en otro proceso sería sólo desgaste y ambivalencia.

Desde esta perspectiva dentro del sistema educativo, de la educación básica hasta la superior, lo diferente es menos diferente, como la lengua de los alumnos desde su inicio/origen es el p'urhépecha, el que habla diferente y enseña cosas diferentes es el maestro; en realidad, como dice Skliar, “en situaciones parecidas, caemos en la trampa de la imposición de nuestra lengua y en considerar al otro como siendo la figura única y peculiar del ser-extranjero. Más le

²⁵⁷ (Berger y Luckmann, 2001: 165)

competite a ese otro, el primer movimiento pedagógico: hablar nuestra lengua, comprender en nuestra lengua”.²⁵⁸

Dichos argumentos son bastante legítimos, cuando bien aprendida la lección de “reconocer” sólo de palabra, priva la falta de adherencia al proyecto pedagógico y político emergente de SI. Atraer bajo la acción las promociones es poco recomendable, y es lo que sucede con algún evento o suceso que favorece el desarrollo educativo desde lo p’urhépecha innovador, el resultado; se ahoga esa iniciativa que tuvo la intención de mejorar la educación intercultural bilingüe básica, con el típico “reproducción en cascada”. Si sucede, en el caso de la escuela de SI, permanecer señalado y a la defensiva, conduce a la pérdida de interés o el compromiso se vuelve sólo discurso de los actores de la escuela.

Esa es una razón para que la incursión participativa de la comunidad sea incluida y tomada de manera más creativa, más colectiva, no sólo una parte de la misma, sino toda, y continúe la posibilidad de una educación desde y en el contexto, una educación p’urhépecha-nacional-universal. Aquí, en este punto, deriva un tema álgido: si la mayoría de los jóvenes egresados de la primaria de SI son capaces de proveer más fuerza a esta experiencia pedagógica y enriquecerla con elementos educativos y pedagógicos, aún más consistentes, para incursionar en las comunidades o abandonan lo que aprendieron en la primaria, en mejor caso, sólo lo reproducen. Es uno de los más grandes retos de esta experiencia pedagógica; ésta sería la atracción y no la promoción como utilidad política y coyuntural.

Los mismos docentes p’urhépechas de SI, es necesario que encuentren que los “otros” docentes no tienen y no observan el territorio de los alumnos, y que si bien, sólo reproducen o castellanizan e integran perdiendo territorio, siendo que gran parte allí radica la identidad. Tan es así, que la educación tiene que hablar del territorio como espacio pedagógico. Una muestra, es atendiendo como pedagógico los nombres p’urhépechas que pueblan el territorio de SI o de cualquier otra comunidad. Fuente importante como memoria histórica, permite una clara noción vincular subjetiva que se mantiene con el territorio simbólico y

²⁵⁸ (Skliar, 2007: 54)

pedagógico. Es la observancia que los jóvenes estudiantes de SI practican, si no con intensidad, sí con más confianza en ser y actuar, al menos en los ámbitos educativos en que se desempeñan.

Son los jóvenes egresados que componen, conjuntan, en primera instancia, un reconocerse y construir una resistencia como opción del sistema educativo; son ellos los que fundamentan una educación desde la comunidad, difunden y ayudan a construirla. Realizarlo en un marco de respeto y práctica en las escuelas donde presten su servicio; la mayoría de los profesionistas de SI son docentes.

Al igual que el uso propio del p'urhépecha configura y da cuerpo territorial a la comunidad, igual al docente le reconfigura su ser p'urhépecha, profesionista, docente. Ello deviene en *minkuarhikurhu*,²⁵⁹ tanto en territorio propio y ser p'urhépecha en la educación y pedagogía, también es apropiación; que significa ser y partir de la comunidad en lo educativo, articular tradiciones y conocimientos que proveen los procesos productivos y los del currículum del sistema educativo mexicano y universal. La experiencia es la responsabilidad colectiva de establecer y definir algo propio como sistema educativo, lo que habrá de ser en condiciones de red comunitaria.

Aun cuando cada escuela, cada comunidad es particular en sus expresiones culturales y lingüísticas, es en la escuela donde se conjuntan las singularidades, características y condiciones poco tomadas en cuenta, espacio donde existe oposición y resistencia a esta integración y castellanización; que no se ha traducido en compromiso y resignificación del papel del docente para sí y con la sociedad.

Situación, que origina la pregunta siguiente: ¿cómo esta experiencia puede generar procesos de apropiación a partir de las condiciones propias de cada escuela y de la comunidad? No su reproducción, sino la creatividad que reinvente la educación p'urhépecha. La respuesta es: trabajar hacia una política de redes móviles, el desafío en una alternativa propositiva y reivindicativa.

²⁵⁹ El concepto *minkuarhiku*, en este caso lo utilizo como *minkurhini*: poseer, apropiarse de algo, es el verbo de la palabra y el sufijo *ku*, que se refiere al objeto. Más *rhu*, es el caso en sentido local y temporal, es decir, indica dónde y cuándo sucede algo. *Minkurhikuarhu* tiene el sentido de apropiación, posesión de un espacio social, que es un territorio.

Evidentemente, la pobreza económica aumenta, así las opciones para los jóvenes disminuye en su inserción laboral; bajo las condiciones étnica y de identidad también se observa una dispersión, una ambivalencia, que repercute en el tipo de escuela que “estudié”; peligrosa competencia más por la fachada que por una esencia educativa propia. Las escuelas de calidad lo han implementado, más competencia por la paga y el equipo²⁶⁰ para la institución, que la creatividad del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje desde su territorialidad. En el debate escolar entre progreso, entre un reencuentro creativo, o la sola mecánica de hacer o dejar de hacer, es necesaria una participación comunitaria tal como lo intenta la escuela de SI. Es su experiencia pedagógica que la guía en este azaroso propósito.

De ahí que, entre los docentes de la primaria y sus egresados ya en educación superior y la participación comunitaria, aunque esporádica, avala las acciones educativas, en conjunto constituye una seria respuesta a la demanda y es necesario iniciar otro proceso no considerado: el de reconocer la legitimidad educativa de los jóvenes estudiantes, en su formación básica a pesar de las inconformidades de sus colegas de educación básica, que observa el alcance simbólico de la actividad pedagógica educativa a partir de la comunidad.

En otras palabras, la escuela primaria de SI constituye una experiencia que ofrece las posibilidades, primero, a los docentes de trabajar más desde una acción pedagógica intercultural y alejar el sólo discurso. Segundo, propicia vínculos reales que se acrecientan conforme participa la comunidad. Un tercero, bajo un esquema de participación, planeación y los acogidos por los actores, que significa una apropiación y reapropiación de la escuela, en tiempo y espacio de escolarización, vinculado a la cultura y lengua de adentro y de afuera. Y un cuarto, es legítimo desde ese reconocimiento que pregona el Estado, histórico y legítimo desde los actores p’urhépechas.

²⁶⁰ Competencia en la que es arrastrado un sector de la comunidad, donde el docente es el empleado que desarrolla la compra y justificación del gasto, y la evidencia de invertir un tiempo considerable en este trabajo de gestión, compra y justificación de gastos.

Medios y modos de adscripciones educativas del joven p'urhépecha

Los egresados de la primaria indígena "Miguel Hidalgo" utilizan sus recursos educativos para apropiarse en la vida diaria de estudiantes, y lograr que lo educativo del sistema se adapte a sus mundos y temporalidades, lo que inhiere un rediseño y un sentido orientado hacia la interculturalidad en la enseñanza. Por consiguiente, en la Normal Indígena que ellos han hecho su bastión para formarse, existe apenas distinguible en esta experiencia que los jóvenes de San Isidro logran un sentido emancipado "neutralizada" la racialización y discriminación, así, la pedagogía de las familias tiene sentido en la enseñanza escolar, que les genera confianza.

Empatan así, su formación básica en la primaria, aunque con un vacío en la secundaria y los estudios medios superiores, se reencuentran con una Institución Superior que ofrece ciertos elementos semejantes a los de su escuela primaria, el uso de la lengua indígena y ciertos contenidos o asignaturas tendientes a la cultura y lengua, junto con algunos conocimientos de la región. Ta como aludió un estudiante de la Normal respecto al cambio al ingresar a la primaria, EAA SI 18A. Casi, casi no lo resentía (el cambio) pues la escuela estaba en la casa, no, estaba en la misma comunidad.

Análogamente la primaria y la Normal desde la perspectiva desarrollan la inclusión de la comunidad, la institución-escuela recupera un sentido comunitario y se coloca en la frontera del sistema educativo, y descubre la necesidad de un acompañamiento, tal vez limitado e irregular, el apoyo de especialistas y estudiosos de temas educativos y políticas indígenas, entre otros. Factores que crean condiciones para un mejor desarrollo formativo en y dentro del contexto, como lo expresa el mismo alumno de la ENIM: EAA SI 30A. ...entre los compañeros que estamos aquí en la Normal se siente uno que es de la misma sociedad. Allá no, allá se sentía discriminado, eh, pues, tanto económicamente, tanto de la vida social que llevaba,

Ambas escuelas, de modo similar, ponen al descubierto la carencia e insuficiencia en este rubro de especialistas (formadores e investigadores) nativos

de la región: quienes puedan realizar el acompañamiento, desarrollar y articular la mejor educación y formación indígena intercultural. Los egresados de primaria mismos estudiantes de la Normal, provocan y generan de particular manera el conflicto académico en la institución formadora al intentar ser propositivos:

EAA SI 50A. Tal vez en una clase si te dejan, verdad, pero los mismos maestros, allí también a veces se ponen sus moños, a fuerzas ello quieren que se vea lo que ellos traen. Así en pocas palabras te bajan o sea que no hay mucha diversidad, no hay, y como que el mismo maestro no quiere que el alumno se supera al maestro, no. Cómo diciendo, aquí la autoridad soy yo, aquí se va a ver lo que yo diga.

Los jóvenes estudiantes prosiguen su afiliación a las bases emergentes de la escuela primaria, intentan ejercer el derecho y los beneficios que su cultura, sociedad y la lengua les generan en un proceso formativo en la educación superior, máxime que esa bastión Institución acredita al menos una condición de formación intercultural bilingüe.

También resulta que los estudiantes de SI en la Normal observan ciertas condiciones y necesidades que cubrir entre indígenas: SND SI 60A. Nosotros allí en el salón estamos los purépechas, (nahuas), mazahuas, otomí y ñañu y nosotros no podemos hablar puro P'urhépecha porque ellos no entienden. Existe la necesidad de crear condiciones intrainterculturales entre indígenas, por medio del autoconocimiento y del reconocimiento entre etnias, espacio donde se vive intensamente lo indígena y el ser entre p'urhépecha, para ilustrar, la siguiente voz del estudiante de SI.

OCF SI 69A. Se suscitan problemas no fuertes, a veces, si hay que los de otra región quieren mandar, por ejemplo, tenemos compañeros que vienen del lago que son los que siempre andan diciendo: que hay que hacer esto, lo otro. Y a veces nosotros los contradecimos y ellos se imponen, no, aquí se va hacer lo que nosotros y cosas así. Pero, si nos llevamos bien. Como cuando hay salidas, ellos casi no quieren salir. O dicen, hay que suspender ese día no hay que venir, cuando se trata de marchas casi no quieren participar. Pero como la mayoría es el que decide, pues, lo que se diga ellos también se acatan y participan.

El espacio allí esta, los jóvenes lo toman y construyen un espacio intraintercultural, más allá del solo convivir, se convierten entre sujetos donde la identidad no es solo ser, sino conocerse en esa identidad, hablar mucho y hacer poco, no es de mucha tradición. Se puede hablar de una primera condición, que

debe ser generosa en espacios entre indígenas, y a la vez, pedagogías en construcción que tal vez la institución formadora requiere de allí partir, para generar y practicar esa formación intercultural que se plantea, darle lugar a social al ser estudiante, ofrecer la profesión válida y valorada de docente indígena, anclarla con esas bases y proporcionarle tradición y raigambre. Que permita sentir y fortalecer el ser indígena, ser estudiante y en un futuro corto, practicar como docente indígena intercultural.

Asimismo, los jóvenes con su acceso a la Normal, desarrollan más sus conocimientos básicos a nivel superior, caso de la Normal: EAA SI 52A. Yo digo que no se ha visto mucho, como que nos falta eh, cómo te digo, pues allí la diversidad es una materia que llevamos I y II, estoy en el tercer semestre llevamos el desarrollo de la lengua indígena, estamos viendo cómo se desarrolla la lengua indígena, cómo se escribe sobre todo la lecto-escritura, sí.

A propósito, en la escuela primaria “MH” una acción urgente y necesaria, es que logre mantener un nivel de práctica (reformada, retroalimentada) por los docentes jóvenes²⁶¹ que llegan para continuar con la experiencia y conservar el espíritu pedagógico indígena intercultural, de los que allí permanecen. Esta misma acción provee de algunos recursos educativos, pedagógicos y políticos y la mayor vinculación de la escuela propiciadas por los docentes en asambleas y cargos que los compromete, con su experiencia educativa desde una pedagogía que apela a la identidad lingüística y cultural y de conocimientos propios.

Es como ocurre con varios de los jóvenes estudiantes y con egresados de las instituciones de educación superior sobre todo de la Normal Indígena. Así, puede surgir la mejora y retroalimentación a la propuesta educativa escolar, como actores relacionados con las pertenencias y precedencias de su comunidad. Acción que sucede si los egresados conservan y afianzan su adscripción, es decir, que se obliguen a cumplir lo ya instituido en su escuela y comunidad *mater*, por el solo hecho de ser y haber egresado de allí, de la experiencia.

A los mismos jóvenes, esta acción les marca sentidos, y los marca en el cuerpo colectivo: “en San Isidro sí les enseñan en lengua p’urhépecha”, “a ver

²⁶¹ Al menos la escuela primaria de SI cuenta ya con 4 egresados de la Normal, 2 originarios de allí mismo, y que se han interesado por trabajar con la dinámica didáctica de la escuela.

esos de San Isidro que nos enseñen algo”, son los resquicios de una presencia antecedida por la experiencia, es la apropiación más pertinente de la educación en los siguientes niveles, un desafío a lo establecido en el ámbito educativo indigenista. Por tanto, las acciones de los ex alumnos se aproximan a lo escolar cotidiano, desde ser p’urhépecha, significado de ser el comunero o comunera, ser la estudiante, ser hijo e hija, abrir la escuela hasta hacerla pertinente. Los jóvenes estudiantes comprenden las ideologías, las políticas más pertinentes para su mejor desarrollo en todos los niveles que sustenta el sistema educativo.

Por otra parte, una exalumna de la primaria que no siguió estudiando, pero expresó su deseo de hacerlo:

23Yola: ji alaxapka ...juchi pa alasipti no nori niuakia xujkuri jamani jauokia,
(Tr) dije... mi papa dijo, ya no vas aquí vas estar
ka juchi pa uandani amberi jingoni niuaia no tsitisinga parakin xani jini nirani
(Tr) y mi papa dijo con qué vas a ir, no me gusta que vayas tanto allá
jimboka jianani notki ankuxampka intsiperagaxampti ambe oportunidades no,
(Tr) todavía entonces no se daba lo de oportunidades
apenasi uenaxpti p’inagani xu secundaria eka secundaria jamanka
(Tr) apenas lo comenzaron a entregar a los que están en la secundaria

Jóvenes mujeres que en la comunidad, el riesgo es quedarse solteras, como dice la misma gente, se es quedada ya a los 18 años. No obstante, ella colabora en el INEA porque sabe leer y escribir bien, además atiende su pequeño tendejón. Admira a los que siguieron o terminaron un estudio, y es notoria su fuerte adscripción a la comunidad, ella y otra entrevistada pidieron que fuera en lengua p’urhépecha. Tanto hombres y mujeres egresados de la primaria, es el grueso y que son trabajadores eventuales, jornaleros agrícolas, migrantes por temporadas, son los excluidos de una condición más digna de vida y trabajo

Igualmente, a partir de las narrativas se observan las relaciones hegemónicas de subordinación, explotación y desigualdad que se concretan en las prácticas sociales y en el orden discursivo. Así como del territorio fragmentado y las discontinuidades identitarias; a partir de esa experiencia significativa, los ex alumnos estudiantes o no, innovan las relaciones desde un poder táctico y estratégico del ser p’urhépecha, en procesos educativos y en (ocasiones) sus ámbitos de trabajo.

Los estudiantes perciben la descomposición, y con sus herramientas culturales, escolares y lingüísticas dan cuenta de esa territorialidad, de su cultura en movimiento y con acciones más comprometidas. Al darse cuenta ellos de su reposicionamiento como parte y aliados sujetos de su origen y trayecto escoltar, se dejan varios esencialismos “de ser *turhí*” para progresar y dejar de ser *purhé* como vía de desarrollo prometido por el sistema y el poder. Acciones que permean el posible radical subjetivismo, pues la apropiación está influida por una interiorización de lo escolar.

Pero la resistencia al interior de la escuela, también merece estrategias como la aceptación de trabajar los objetivos propuestos, desde la opción educativa p’urhépecha, que los docentes vivan procesos de conocimiento y práctica comunitaria en donde ejerce su labor docente, lo que puede fortalecerse por una red de comuneros y comuneras en un futuro.

Un reto educativo que inquietara la labor de los docentes en otras comunidades, lo cual puede posibilitar otras prácticas educativas (proyectos en cada escuela únicos) y de relación con la exclusión, el saqueo, que aún genera más pobreza. Un factor actual es la deslegitimación del docente; este tipo de experiencias vuelven a posicionarlo como legítimo de la comunidad, pues se vuelve al arraigo, no sólo por una compensación, sino realmente que funcione como tal frente a la alternativa educativa que se plantee desde lo p’urhépecha.

Retomo líneas anteriores, como necesario para constituir y fortalecer la resistencia educativa con servicios y proyectos de otras áreas. Este mismo estudio es el intento por comprender la experiencia pedagógica y de las muchas aristas que contiene, donde siempre sucede el desencuentro y la exclusión aderezada con el racismo sibilino. Ante un programa de trabajo escolar incompleto y con oportunidades limitadas, si bien, por lo menos está proveyendo de medios que logran una transformación en la escuela, aunque, ¿por cuánto tiempo más la resistencia pedagógica?

Entonces resulta necesario ofrecer un esquema de trabajo que puede resumirse en tres ejes fundamentales: *los colectivos pedagógicos, el trabajo colegiado, y la revaloración pedagógica*. Resistencia donde es construir un

programa educativo con el uso de la lengua materna y los conocimientos p'urhépechas que siguen vigentes a través de las actividades productivas, donde participan los actores de la comunidad, son los primeros conocimientos que los niños y niñas traen consigo.

Incluso premisa que debería ser ley en la escuela por principio, en ese trabajo individual y colectivo, donde poco tiene que importar la promoción y el convencimiento del trabajo docente hacia afuera. Expresa en cierto modo hacer la educación intercultural p'urhépecha individual y colectiva sin exigencia solo discursiva o mandato por medios legales. Por el contrario, las influencias de control a la acción pedagógica, puede generar el caos y los conflictos que demeriten su aspecto formativo y constructivo. Igual, si los iniciadores optan por la promoción sin antes haber fortalecido sus débiles principios, es acercar la iniciativa y su experiencia a lo espectacular, que al mismo tiempo conduce sólo a conflictos intestinos entre personalidades que compiten por el prestigio y poder personal.

A saber, las relaciones son mejores desde las coincidencias y las mejoran atractivas propuestas de trabajo escolar, e indudablemente el eje y los principios siempre pedagógico-educativos con las consabidas controversias de otra índole: política, sindical, sistema educativo, entre otros, aunque presentes, éstas tienen que subsumirse y aprovecharse para la acción reflexiva.

En cierto modo, la intervención de un equipo²⁶² de investigación ha promovido el conocimiento del proyecto educativo, que propone “innovaciones” en su práctica áulica cotidiana; igual por la presencia de personas que desean constatar la experiencia pedagógica. Sin embargo, el proyecto inquiere la transformación sociocultural misma y las relaciones político educativo, lo que se dificulta por el aumento de la pobreza en el sexenio 2008-2012.

De la misma manera, la reflexión hacia un sistema sustenta que los actores docentes son los intermediarios hacia su interior. Mientras más pertinente sea la

²⁶² La intervención es sólo de apoyo, las decisiones son siempre de los docentes. Estuve en un par de ocasiones en asambleas de la comunidad, menos eso observé. Entre más participación también con ideas que enriquezcan el pensamiento y la visión, pero en perspectiva que se parta del contexto se tienen muchas posibilidades de generar una interculturalidad no sólo con etiqueta indígena, o para indígenas.

educación, es más posible su apreciación y también más posible su desatención²⁶³ por el desacuerdo que genera para el sistema educativo, aunque debería ser de más apoyo. Estas muchas aristas ofrece la iniciativa-proyecto escolar de SI.

Por cierto, en realidad es un planteamiento sencillo desde la escuela primaria; consta de una reorganización que le ha permitido visibilizarse a través de sus experiencias, mismas que ha expuesto en diversos foros estatales y nacionales y en otros países que le han propiciado el intercambio. Es la nueva visión para descubrirse a sí mismo educativo, social e intercultural, y redescubrir a los otros, semejantes; es la apropiación escolar en sus dimensiones pedagógicas, tanto de espacio-temporal, como histórico. En su continuidad, la escuela ya en cierta manera la comunidad la considerada propia, pues atiende prioridades de los actores.

Educaciones indígenas, recuperación y revaloración que configura

Ahora bien, la educación alternativa “innovadora” y la tarea por construirlo es esfuerzo con la comunidad lo que reposiciona la práctica y la presencia del docente. Siendo necesario su compromiso, pues son pocos los que asumen así su trabajo. Otras características detectadas son: Revalorización de sí y su ser social p'urhépecha, rigurosa labor educativa y pedagógica, y control del colectivo encima del individuo, son bases principales y constantes para un proyecto educativo.

Por consiguiente, revalorizarse y reposicionar la cultura, los conocimientos y la lengua incluso lo que parece rebasado, desfasado, anacrónico e incoherente e incomprensible desde la sola castellanización²⁶⁴, adquieren sentido en la escuela y en las áreas de aprendizaje.

²⁶³ Bajo el Estado neoliberal y global, los jóvenes perciben en sus oportunidades de trabajo, un futuro catastrófico, debido al resquebrajamiento del Estado que prohió la organización delincinencial y criminal, por encima del derecho al trabajo y a la organización laboral con las desapariciones de sindicatos, aunque con cifras y discursos los funcionarios intenten mostrar lo contrario, por hacer mención de los gobiernos transcurridos.

²⁶⁴ A propósito de escuela solo castellanizadora, es lo “normal” y la pauta de desarrollo y progreso para la comunidad, y más todavía para los docentes de comunidades indígenas formados en Normales rurales y urbanas, pues los ubica fuera de, ahora que sólo se tiene que alfabetizar en una sola lengua: la dominante.

Sin que fuera premeditado, se perdió para lograr el encuentro de la escuela y la comunidad, los actores con sus experiencias al servicio de la educación y pedagogía local.

La escuela “Miguel Hidalgo” de SI ha experimentado sus paradojas:

La primera: durante varios ciclos fue la peor de la zona escolar, escuela de castigo, fue necesaria la reflexión y la acción para lograr la alternativa. Experimentó una crisis educativa y pedagógica, de allí fue necesario plasmar ideas en un proyecto educativo que mirara a partir del desastre; a la lengua y los conocimientos de los niños y niñas, el ser p'urhépechas. Segunda: por el contrario, los anteriores docentes dieron poco de su tiempo y su práctica (ni siquiera castellanizaban), perdieron la escuela, se perdieron ellos y lo más catastrófico; a los alumnos junto con su comunidad. Era necesario dar esa práctica en tiempo y forma; seria y comprometida, planeada y organizada a partir de las necesidades de los alumnos y alumnas.

Fue una reacción convertida en acción para recuperar y revalorar la escuela junto con sus historias y la memoria de una práctica educativa pedagógica a partir de la pertinencia del contexto.

Ahora los jóvenes estudiantes egresados de la experiencia pedagógica han experimentado esas paradojas; si antes se negaba el origen, hoy se asume con valentía. Antes era una discontinuidad educativa abrupta al ingresar a secundaria y al medio superior, de allí el recuerdo pedagógico de la alternativa como apoyo.

Actualmente egresan motivados con los elementos de conocer y utilizar su lengua y el español en procesos de formación superior, de adquirirlo y enfrentar a docentes poco afectivos con su ser p'urhépecha, y otros en el sistema, menos sensibles a la compleja resistencia y apropiación de una perspectiva intercultural y a su construcción política educativa.

De cualquier modo los jóvenes estudiantes, encuentran en sus espacios formativos la motivación para participar en lengua, a pesar de que en el aula los pretendan callar; lo que significa, aún, antes de ser estudiantes se le da por desahuciado por el Estado *miramental*, por falta de medios, por no saber el

español, una lucha aún más difícil convertirse en estudiantes p'urhépechas, que en el caso de la experiencia de SI los estudiantes se incentivan al reconocerse y ser reconocidos en este proceso social y educativo.

Subrayo que mientras se efectuaba la investigación que me condujo a escribir este trabajo de tesis a partir de observaciones y entrevistas, pláticas y participación, comencé a formularme preguntas: luego de que la experiencia educativa y pedagógica se construyó ¿Qué les ha ocurrido a las generaciones anteriores y posteriores que han logrado egresar de la escuela primaria de SI, en un antes sin proyecto, y en un después por propia decisión la experiencia pedagógica? Y se convirtió en pregunta personal al agregar: ¿Qué les habría sucedido a los demás y a mí (p'urhépecha) de haber egresado de una experiencia pedagógica escolar indígena e intercultural?

Durante los primeros ciclos escolares de la década de los años 70, ya con programas biculturales y bilingües, especialmente antes de la adopción de la educación intercultural indígena oficial, se vivió un proceso de “destrucción”, e invisibilización significativa de lengua, cultura y los conocimientos, provocaron opacidad destructiva del ser tarasco, más el hecho de que hemos sobrevivido como p'urhépechas a estos riesgos, es un resultado de haberse asumido p'urhépecha. Con todo, el tiempo tiene otros 500 años.

Queda en labor postergada delinear una perspectiva amplia y completa de los proyectos y experiencias educativas indígenas, más desde la toma de decisiones propia colectiva y con la implicación de los demás actores de la comunidad y la región.

En las pláticas con gente externa pero enterada de la experiencia pedagógica de la escuela primaria de SI, llama la atención que se refieran más a la comunidad que a la escuela: “allá enseñan en p'urhépecha”, “que hay investigadores en SI”, “nos gustaría saber cómo trabajan en SI”, “a ver cuánto les dura a esos de SI el gusto”, entre otras expresiones.

Lo anterior lleva a plantear la recuperación del servicio a partir de las juntas comunales, más que de los comités (ejemplo, de padres de familia) al estilo y con la estrategia de las instituciones del Estado. Para ello es necesario establecer, no

escuelas receptoras, sino escuelas de servicio responsables de a quien sirven, lo que significaría servir sólo a lo que establece la junta de la comunidad, donde la base organizativa fuera desde esa tradición, que en términos prácticos significa: la junta de la comunidad, es responsable ante la acción educativa que legitima la escuela, y la junta representativa hacia la comunidad.

Este mismo espacio de decisión serviría para redesignar (reasignar) a los docentes que llegaran a la escuela de la comunidad, aunque el “Estado sea quien les pague”, pero su explicación en sus formas de trabajo educativo para con los alumnos y alumnas, tuviera también sentido para la comunidad y hacia quien se estaría legitimando el servicio educativo. Allí se designaría a voluntarios servidores que en el transcurso del ciclo escolar dieran cuenta del trabajo docente y de las necesidades de la escuela, responsables ante quienes los designara: la comunidad. Serviría, además, para crear equipos de trabajo transitorios en caso de haber necesidad de eventos, estos desaparecerían una vez concluido el servicio y de los resultados.

Todo trabajo que se desarrolle tiene que ser transmitido a las instancias correspondientes escolares y de la comunidad. La autoridad serán los barrios y el personal electo de la escuela para tales fines. Mas pueden surgir algunos actores que se autointegren a los comités para prestar servicio pasando por encima el orden y la estructura, lo que les evita estar frente al colectivo y escabullir su responsabilidad, y que en la práctica se autoconstituyen luego en jurado, y feroces críticos de los organismos legítimos y hacia sus objetivos del trabajo educativo para la comunidad. Y planteo la pregunta: ¿Qué sucedería con la escuela y la comunidad si en todas partes se ejerciera este legítimo y tradicional orden?

Ésta es una razón por la que se alude a la comunidad más que a la escuela y se alude a su total, no a sus partes. La interculturalidad es como tiene que aludir, al total, no a las partes.

BIBLIOGRAFIA

Aguirre Beltrán, Gonzalo y Ricardo Pozas (1981) *La política indigenista en México. Métodos y resultados*. SEP-INI. DF.

Alcalá, Jerónimo. (1984) *La relación de Michoacán*. Introducción y notas de Francisco Miranda SEP. Morelia, Michoacán

Alonso Méndez, Gerardo (coord.) (2001). “La lectoescritura de la lengua p’urhépecha en el ámbito escolar”, en: *Documento de Trabajo*

Alonso Méndez, Plácido (1995). *Trabajo* “La Comunidad Indígena de San Isidro y el medio”, UPN, Uruapan, México.

Álvarez, Amelia (1993) Todos somos inmigrantes. Una aproximación histórico-cultural al tratamiento educativo del problema lingüístico en las minorías culturales. En: seminario del *Proyecto educativo de educación intercultural del Ministerio de Educación y Ciencia*. Ed. Universidad de Salamanca. Salamanca.

Arriarán, Samuel (1999) *La fábula de la identidad perdida: una crítica a la hermenéutica contemporánea*. Ed. Ítaca. México.

Ancira García, Andrea (2003) *Gobernabilidad Democrática en América Latina*. Ensayos Octubre. Centro de Investigación y Docencias Económicas (CIDE). México.

ANUIES (2002). *Anuario estadístico 2002, Población escolar de licenciatura en universidades e institutos tecnológicos*, México, ANUIES.

Anzaldo Meneses, Juan (compilador). (1998) *¡Nunca más un México sin nosotros! El camino del Congreso Nacional Indígena. Vol. 1: compilación de documentos 1996-1998*. Serie: de los usos y costumbres.

Anzaldúa Arce, Raúl Enrique (2009). *La formación: una mirada desde el sujeto*, en: X Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE. Veracruz, México.

Apple, Michael (1994) *Educación y poder*. Paidós. Barcelona

Apple, Michael (1997) Comiendo papas fritas baratas. Cultura, política y currículo. En: Gentili, Pablo (comp.) *Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Ed. Losada, S.A. Buenos Aires.

Appel, Michael (2005). La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los otomíes en México [127 párrafos]. *Forum Qualitative*

Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 6(2), Art. 16, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502160>.

Arana de Swadesh, Evangelina (Coord.) (1975) *La lingüística aplicada a la educación indígena*, en: *Las lenguas de México, II*. SEP-INAH, México.

Archivo de la Dirección (1997). *Censo escolar de la Escuela Primaria Federal Bilingüe. "Miguel Hidalgo"*. Ciclo 1997/1998. San Isidro, Michoacán.

_____ (1999). *Primaria Bilingüe "Miguel Hidalgo" "Estadística de Educación Primaria Indígena" 1999/2000*.

Banamex-Accival (1999) *México social*. México. pp. 297-360

Barre, Marie-Chantal (1983) "La política indigenista", en: *Ideologías indigenistas y movimientos indios*. Antología SEP p.258. México.

Barreno, Leoncio (2003) "Educación superior indígena en América Latina", en: *La educación superior indígena en América Latina*, Caracas. Unesco-lesalc.

Bartolomé, Miguel A. (1997). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. México: Instituto Nacional Indigenista y Siglo XXI, DF.

Berger L., Peter, y Thomas Luckmann (2001) *La construcción social de la realidad*. Ed. Amorrortu. Argentina.

Bertely Busquets, María (2001). *Conociendo nuestras escuelas, un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. 1º reimpresión. Ed. Paidós. México.

Bertely, María y Erika González (2003). "Etnicidad en la escuela". En: María Bertely Busquets (Coord.). *Educación, derechos sociales y equidad*: COMIE, pp. 57-83. México.

Bertely Busquets, María (2002) La etnografía en la formación de enseñantes. En: *Teoría de la educación*, revista interuniversitaria ISSN: 1130-3743 – CDU 37.013. Vol. 13. Ed. Universidad Salamanca.

Bertely, María (2008) La historia social de la escolarización en pueblos indígenas y tribales. Múltiples maneras de vivir la escuela. En: Bertely, María, *Educando en la diversidad cultural*. Ed. Abya-Yala, Quito.

Bertely, María, et al. (Coord) (2009) *Sembrando nuestra educación como derecho. La nueva escuela intercultural en Chiapas*. CIESAS, ECIDEA, OEI, UNEM Ed. Alcatraz DF.

Bonfil Batalla, Guillermo (1987) *La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos*. En: Papeles de la casa Chata, año 2. Núm. 3. 23-47. México.

Bolívar, Antonio & Domingo, Jesús (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual [112 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 7(4), Art. 12, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0604125>.

Bolívar Botía, Antonio, Fernández Cruz, Manuel & Molina Ruiz, Enriqueta (2004). Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial [69 párrafos]. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(1), Art. 12, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501125>.

Borobio García, Dionisio (2003) *Familia e Interculturalidad*. Universidad Pontificia de Salamanca. Salamanca.

Bórquez Bustos, Rodolfo (2006) *Pedagogía crítica*. Ed. Trillas. México.

Bourdieu P., Chamboredon, J. C., Passeron, J. C. (2002) La construcción del objeto. En: *El oficio del sociólogo* (pp. 205-231). Ed. Siglo XXI. México.

Bourdieu, Pierre (2002). La “juventud” no es más que una palabra. En: *Sociología y cultura* (pp. 163-173). Ed. Grijalbo, Conaculta. México.

Bourdieu, Pierre, y Loïc J. D. Wacquant (1995) *Respuestas por una antropología reflexiva*. Ed. Grijalbo. México.

Bourdieu, Pierre (2007) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Ed. Siglo XXI. México.

Bourdieu, Pierre (1999 [2006]). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.

Butler, Judith y Ernesto Laclau (1995) *Los usos de la igualdad*. Este intercambio se publicó por primera vez en *TRANS* (vol. 1, núm. 1) en noviembre de 1995. Traducción: Mónica Mansour.

CGEIB 210 www.eib.sep.gob.mx.

Camarena Ocampo, Eugenio (2002) *Investigación y pedagogía*. Ed Gernika. México.

Calderón Mólgora, Marco Antonio. (2004) *Historias, procesos políticos y cardenismos*. COLMICH

Candela, Antonia (1999). *Ciencia en el aula*. Paidós. México.

Cantoral Uriza, Sandra (2005) *Identidad, cultura y educación*. UPN. Colecc. Mastextos. México.

Camou, Antonio (1997) Gobernabilidad y Estabilidad, en: *Gobernabilidad y Democracia*. IFE. México.

Casarini, Martha (1997) *Teoría y diseño curricular*. Trillas. México.

Casillas Muñoz, María de Lourdes y Laura Santini (2006) *Universidad intercultural. Modelo educativo*. SEP-CGEIB. México.

CEIEMIM SEE-DEI (2003). *Diagnóstico sobre el uso de la lengua p'urhépecha en escuelas primarias monolingües*. Morelia.

Corona Berkin, Sarah (2009) Dos fuentes de etnicidad indígena: las políticas públicas y los procesos de emancipación. En: Medina, Patricia, *Epistemologías de la diferencia. Debates contemporáneos sobre la identidad de las prácticas educativas*. Ed. UPN, CONACYT, PyV. México.

Corona Fernández, Cruz Elena (2003) *Formación de profesores desde la diferencia étnica: experiencia de educación alternativa en la Escuela Normal Indígena de Michoacán*. Tesis para obtener el grado de maestría en pedagogía. UNAM.

Coulom, Alain. (1995). *Etnometodología y educación*. Ed. Paidós. Barcelona.

Cummins, Jim (2002) *Lenguaje, poder y pedagogía*. Ed. Morata. Barcelona.

Chávez Arellano, María Eugenia (2008) Ser indígena en la educación superior, ¿desventajas reales o asignadas? En: *Revista de la Educación Superior*, Vol. XXXVII (4), No. 148, Octubre-Diciembre de 2008, pp. 31-55. México.

De Certeau, Michel (1995) *La toma de la palabra y otros escritos políticos*. UIA-ITESO. México.

_____ (1998) *Historia y psicoanálisis entre ciencia y ficción*. UIA-ITESO. México.

De Certeau, Michel, et. al. (1999) *La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar*. UI. AC. ITESO. AC. México.

_____ (2000) *La invención de lo cotidiano 1. Artes de hacer*. UI. AC. ITESO. AC. México.

_____ (2006) *La escritura de la historia*. UIA-ITESO. México.

De Garay Sánchez, Adrián (2001) *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. ANUIES. México.

Decreto de creación de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (2006) *Periódico Oficial del Gobierno Constitucional del Estado de Michoacán de Ocampo*. Tomo CXXXVIII. 11 de abril del 2006. Núm.52.

Decreto de creación del Instituto Tecnológico Superior P'urhépecha. (2001) *Periódico Oficial del Gobierno Constitucional del Estado de Michoacán de Ocampo*. Tomo CXXV. 26 de abril del 2001. Núm. 71.

DGEI-SEP (1990) *Programa para la Modernización de la Educación Indígena*. 1990-1994, México.

DGEI/SEP (1980) *Dirección general de organización y métodos*. México.

Díaz, Raúl (2003) *La interculturalidad en debate. Apropiaciones teóricas y políticas para una educación desafiante*. Universidad Nacional del Comahue (Argentina). http://www.aulainterultural.org/article.php3?id_article=80

Díaz-Polanco, Héctor (2006) *Elogio de la diversidad*. Ed. Siglo XXI, Colegio de Sinaloa

Diccionario grande de la lengua de Michoacán por autor o autores desconocidos (1991). Introducción, paleografía y notas de J. Benedict Warren, Fimax publicistas, Morelia.

Dietz, Gunther (1999) *La comunidad p'urhépecha es nuestra fuerza*. Ed. Abya-Yala.

Dietz, Gunther (1999) Etnicidad y cultura en movimiento: desafíos teóricos para el estudio de los movimientos étnicos. *Nueva antropología* 56. Pp 81-107. México.

Dietz, Gunther (2003) *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Ed. Universidad de Granada. España.

Dietz, Gunther (2008) *El paradigma de la diversidad cultural: tesis para el debate educativo*. A publicarse en Ed. COMIE: Conferencias Magistrales del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yucatán, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. Mérida, Yuc. & México.

Dietz, Gunther (1999) *Indigenismo y educación diferencial en México: balance de medio siglo de políticas educativas en la región Purhépecha*. Revista interamericana de educación de adultos. Vol.21 no 1 (1-3) Patzcuaro, México pp.35-60

Documento de trabajo (2000) *Lecto-Escritura de la Lengua P'urhepecha en el Ámbito Escolar (LELPAE)* agosto del 2000 realizado por Docentes que laboran en la comunidad de Uringuitiro y San Isidro Municipio de los Reyes, Mich.

Documento: *una idea de Tinguindín en 1789*. Revista Relaciones 100, otoño 2004, vol. XXV. P.218 Colmich.

Donas Burak Solum (Comp.) (2001) *Adolescencia y juventud en América Latina*. UPN, UNAM, GTZ, IT. Costa Rica.

Dubar, Claude (2002) *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Ed. bellaterra. España.

Elster, Jon (1997) *El cemento de la sociedad. Las paradojas del orden social*. Ed. Gedisa. Barcelona

Ema López, José Enrique (2004). Del sujeto a la agencia (a través de lo político). *Athenea Digital*, 5, 1-24. En <http://antalya.uab.es/athenea/num5/ema.pdf>

Felipe Cruz, Celerino, Coord. (2007) *Pluralismo jurídico e interculturalidad*. Documento del diplomado. Morelia, Michoacán.

Fernández, Lidia M. (2006) Espacios institucionalizados de la educación. Algunos componentes nucleares en la identidad institucional y sus consecuencias para el análisis. En Landesmann, Monique (coord.) *Instituciones educativas instituyendo disciplinas e identidades*. Ed. Casa Juan Pablos. DF.

Forquin, Jean-Claude (1991) Justification de renseignement et relativisme culturel. In: *Revue française de pédagogie*. Volume 97 N°1, 1991. pp. 13-30. http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rfp_0556-7807_1991_num_97_1_1338

Foucault, Michel (1971) "*Nietzsche, Lo Geneoiojie, L'Histoire*". En: Hommage a Jean Hyppolite. Ed. PUF. París. Págs. 145-172.

Foucault, Michel (1995) *Un diálogo sobre el poder*. 5º Edición. Alianza Editorial. España.

Foucault, Michel (1996) *Genealogía del racismo*. Edit. Altamira. Argentina.

Foucault, Michel (1998) *Tecnologías del yo*. Paidós. España.

Foucault, Michel (1999a). La gubernamentalidad. En: *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales: Vol. III*. Paidós. Barcelona

Foucault, Michel (2005) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Ed. Siglo XXI. México.

- Foucault, Michel (2006) *La hermenéutica del sujeto*. Ed. FCE. México.
- Foucault, Michel (2007) *Arqueología del saber*. Ed. Siglo XXI. México
- Francis, Norbert (1997). *Malintzin Bilingüísimo y alfabetización en la sierra de Tlaxcala*. Quito. Colección biblioteca ABYA-YALA.
- Franco Mendoza, Moisés (1999) El debate sobre los derechos indígenas en México. En: Assies, Willem et al (editores) *El reto de la diversidad. Pueblos indígenas y reforma del Estado en América Latina*. Ed. COLMICH. México.
- Galindo Cáceres, Luis Jesús (1998) "Etnografía. El oficio de la mirada y el sentido", en: Galindo Cáceres, Luis Jesús (coord.). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Ed. Addison Wesley Longman. México.
- Gallardo Ruiz, Juan et al (2005) *Uantontskorhekuecha*. UIIM, Morelia, Michoacán. México.
- Gallegos, Carmen (2008) El currículo de primaria basado en actividades como instrumento de mediación entre la cultura local y global: una experiencia educativa en la amazonia peruana. En: Bertely, María, *Educando en la diversidad cultural*. Ed. Abya-Yala Quito.
- García S., Sonia (2004) "De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad p'urhépecha, Michoacán, México", en: Revista Mexicana de Investigación Educativa (vol.9, núm. 20). México, pp. 61-81.
- Gasché, Jorge (2008) 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: Bertely, María, *Educando en la diversidad cultural*. Ed. Abya-Yala Quito.
- Gasché, Jorge (2008) La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En: Bertely, María, *Educando en la diversidad cultural*. Ed. Abya-Yala Quito.
- Gasché, Jorge (2009) *De hablar de la educación intercultural a hacerla*. En prensa.
- Gobierno del Estado de Michoacán (1986) *Plan básico de gobierno de Michoacán 1986/1992*. Morelia.
- GEM. (2007) *Quinto Informe de Gobierno del estado de Michoacán*. Morelia.
- GEM-SEE (2006) *Comparecencia ante la LXX Legislatura del secretario de Educación*, documento de trabajo 23/03/06, Coordinación General de Asesores. Morelia.

GEM-SEE (2008) *Educación pública universal, participativa y pluricultural, gobierno estatal para el periodo 2008-2012*.

GEM-SEP (2002) *Programa de desarrollo educativo 2003-2008*. Morelia, Michoacán. México. pp. 1-67.

Giddens, Anthony. (1986) *The constitution of society*. Cambridge: Polity Press.

Giménez Montiel, Gilberto (2005) *Teoría y análisis de la cultura. Vol. II*. Conaculta Icocult. México.

Giménez Montiel, Gilberto (2000) "Identidades étnicas: estado de la cuestión". En: Leticia Reina (coord.) *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*. Ed. CIESAS/INI/Porrúa, pp. 45-70. México.

Giraldo Díaz, Reinaldo (2006) Poder y resistencia, en: Foucault, Michel. *Tabula Rasa* [online], n.4 [cited 2010-05-15], pp. 103-122. Available from: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892006000100006&lng=en&nrm=iso>. ISSN 1794-2489.

Giroux, Henry (1997) *Teoría y resistencia en educación*. Siglo XXI. 3ª, Edición. México.

Giroux, Henry A. (1985) *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Cuadernos Políticos, número 44 México, D. F., editorial Era, julio-diciembre de 1985 pp. 36-65.

Giroux, Henry A. (2008) *El nuevo autoritarismo, la pedagogía crítica y la promesa de la democracia*. Traduc. Lourdes Cisneros. En: Separata sinéctica, ITESO. Guadalajara.

Goetz, Judith y LeCompte, Margaret (1988) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ed. Morata. Madrid.

Goffman, Erving (2008) *Estigma la identidad deteriorada*. Ed. Amorrurtu. Argentina.

González Apodaca, Erika E. (2008) Significados de la educación escolar en un marco intercultural. Algunas reflexiones desde un bachillerato mixe, en: Bertely, María, *Educando en la diversidad cultural*. Ed. Abya-Yala Quito.

González Casanova, Pablo (2006) El zapatismo y el problema de lo nuevo en la historia. En: revista *Contrahistorias. La otra mirada* 6 (2) 31-40. Morelia.

González, Enríquez Bertha Mónica (1993). "Uso y distribución funcional de las lenguas para el aprendizaje de la lecto-escritura en el salón de clases" tesis de licenciatura en antropología social, UAM-I.

González Rey, Luis Fernando (2000) *Investigación cualitativa en psicología*. Ed. Thompson. México.

Gutiérrez Vázquez, Juan Manuel (2004) *La Universidad Indígena Intercultural de Michoacán*. Ideas para una universidad diferente. UIIM. Morelia, Michoacán. México. Pp11-18.

Guzmán Gómez, Carlota y Claudia Saucedo (2007) *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. Ed. Pomares-UNAM. DF.

Hamel Rainer, Enrique y María Amalia Ibáñez (1999). "La lectoescritura en la lengua propia: educación indígena bilingüe en la región p'urhépecha de México" en: Actas de las III Jornadas de Etnolingüística. (6, 7 y 8 de mayo de 1999) Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.

Hamel, Enrique, et al (2004) "¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua en un currículo intercultural bilingüe de educación indígena", en: Revista Mexicana de Investigación Educativa (vol.9, núm. 20). México, pp. 83-107.

Hammersley, Martín y Atkinson, Paul (1994) *Etnografía. Métodos de investigación*, Paidós. Barcelona.

Hickman Rodríguez, Hortensia (2006) Trayectorias e institución. Un uso teórico metodológico para su análisis. En: Jiménez, Marco Antonio, *Los usos de la teoría en la investigación*. Ed. P y V. México.

<http://educacion.michoacan.gob.mx/index.php?>

INEGI (2004) *La población hablante de lengua indígena de Michoacán de Ocampo*. Publicación única. Primera edición. Aguascalientes, México.

INEGI (2010) *Censo de Población y Vivienda 2010*. Gobierno Federal. México.

Jacinto Zavala, Agustín (1997). "Del proyecto tarasco al proyecto Gilberto. La función del idioma nativo entre los p'urhépecha". En: Garza Cuarón (coord.) *Políticas lingüísticas en México*. La Jornada edic. y Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM. p.245, 256.

Janacua Escobar, Roberto (2007) *La configuración identitaria en estudiantes bilingües p'urhépecha: persistencia, transformación y ruptura*. Tesis de doctorado en Desarrollo Humano, Universidad Iberoamericana. México, D.F.

Jordá Hernández, Jani (2003) *Ser maestro bilingüe en Suljaa': lengua e identidad*. UPN-Porrúa edit. D.F.

Jordá Hernández, Jani (1987) "Tres décadas de políticas internacionales y su influencia en la política educativa indigenista de México", en: *Pedagogía*, No. 10, México. UPN. Pp.11-18.

Keyser Ohrt, Ulrike Barbara (2009) *Los sentidos del Otro entre docentes de educación indígena de una comunidad purhépecha*. Tesis de doctorado, UPN-Ajusco, México.

Landesmann, Monique (coord.) (2006) *Instituciones educativas instituyendo disciplinas e identidades*. Ed. Casa Juan Pablos. DF.

Leco Tomás, Casimiro (2000) *La educación socialista en la Meseta P'urhépecha (1928-1940)*. IMCED. Morelia. Michoacán México.

Leitao Moreira, Rosani (2005) *Escola identidade étnica e cidadania: comparando experiências e discursos de professores terena (Brasil) e p'urhépecha (México)*. Tesis de Doutorado em Antropologia (Conceito CAPES 7), Universidade de Brasilia, UNB, Brasil.

López Pérez, Alexis (2001) Los proyectos educativos para la diversidad cultural en México: superficies de inscripción. (117-126) *Pensar lo educativo, tejidos conceptuales*. Gómez S.M. y Orozco F.B. (Coords.) México, Plaza y Valdés

López Sáenz, Ma. Carmen y Beatriz Penas (eds.) (2008) *Paradojas de la interculturalidad. Filosofía, lenguaje y discurso*. Ed. Biblioteca Nueva. Madrid.

Malinowski, Bronislaw (1999). Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación, en: Velasco Maillo, Honorio M., García Castaño, F. Javier, Díaz de Rada, Ángel (comp.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Ed. Trotta. Madrid.

Mallimaci, Fortunato y Giménez, Verónica (2006) Historia de vida y métodos biográficos. En: Vasilachis de Gialdino, Irene (Coord.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Ed. Gedisa. Barcelona.

Márquez Joaquín, Pedro (ed.) (2007) *¿Tarascos o p'urhépecha? Voces sobre antiguas y nuevas discusiones en torno al gentilicio michoacano*. COLMICH, UMSNH, UIIM. Ed. Morevallado, Morelia.

Martiarena Álamo, Oscar (1995) *Michel Foucault: historiador de la subjetividad.*, ITESM/Ed. del Equilibrista. México.

Martínez Buenabad, Elizabeth (2000) *“Agentes de la modernidad”:* *Profesionalización y la identidad étnica y comunal en San Pedro Zacán, Mich.* Tesis de Maestría en Antropología Social. COLMICH. Zamora, Mich. Mex.

Martínez, Elizabeth y Andrew Roth, Manuel Sosa (2004) "A nombre de la comunidad" política étnica y reforma neoliberal en la Meseta P'urhépecha", en: *Recursos contenciosos. Ruralidad y reformas liberales en México.* COLMICH. Zamora Michoacán, México. Pp. 181-208.

Martínez Cuervo, Jessica (2008) La actividad mediada y los elementos del aprendizaje intercultural a partir de una experiencia educativa con maestros indígenas de la amazonia peruana, en: Bertely, María, *Educando en la diversidad cultural.* Ed. Abya-Yala. Quito.

Massot Lafon, Ma. Inés (2003) *Jóvenes entre culturas. La construcción de la identidad en contextos multiculturales.* Ed. Desclee. Bilbao.

McLaren, Peter (1998) *La vida en las escuelas, una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación.* Siglo XXI, México.

Mead, Margaret (2006) *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas.* Ed. Paidós. Barcelona.

Medina Melgarejo, Patricia (2000) *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada,* Universidad Pedagógica Nacional, plaza y Valdés. México.

_____ (2005) Una propuesta metodológica en la construcción de trayectorias profesionales vinculadas a los relatos de vida. Procesos y momentos de investigación, en: Medina, Patricia (coord.). *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional.* Ed. Universidad Pedagógica Nacional / Miguel Ángel Porrúa, México.

Medina Melgarejo, Patricia (2005) "Oralidad y enseñanza, memoria y escritura". En: Jorge Tirzo (Coord.). *Educación e interculturalidad: una mirada a la diversidad.* UPN, SEP. México.

_____ (2007) *Identidad y conocimiento. Territorios de la memoria: experiencia intercultural yoreme mayo de Sinaloa.* Universidad Pedagógica Nacional, Conacyt, Plaza y Valdés. México.

Medina Melgarejo, Patricia (2009) *Educación intercultural en América Latina. Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas.* UPN, CONACUT, PyV. México.

Mejía Piñeros, Ma. Consuelo y Sergio Sarmiento (2003) *La lucha indígena: un reto a la ortodoxia.* Ed. Siglo XXI. DF.

Méndez Puga, Ana Maria y Ma. Lourdes Vargas (2007) *La educación básica en comunidades p'urhépechas: apuntes desde distintas miradas*. UMSNH, CONACYT. Morelia.

Monroe M., Javier, Arenas B., Fabricio (2003) *¿Somos iguales? Un aporte para el diálogo sobre la identidad cultural en las escuelas de la sierra del Perú*. Coordinadora de Ciencia y Tecnología en los Andes, Centro Ideas e IDMA Coedts. Lima.

Mora Nawrath, Héctor I. (2010) *El método etnográfico: origen y fundamentos de una aproximación multiétnica* [57 párrafos]. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 11(2), Art. 10, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1002100>.

Moreira Leitão, Rosani (2005) *Escola, Identidade Étnica e Cidadania: Comparando Experiências e Discursos de Professores Terena (Brasil) e Purhepecha (México)*. Orientador: Dr. Roberto Cardoso de Oliveira. Tese de Doutorado. CEPPAC/UnB, Brasília.

Morin, Edgar (2006) *El método 5. La humanidad de la humanidad. La identidad humana*. Ed. Gran Cátedra. Madrid.

Muñoz Izquierdo, Carlos (2003) *Origen y consecuencias de las desigualdades sociales*. FCE. DF.

Nava, Fernando (1999). *El campo semántico del sonido musical p'urhépecha*. Colección científica, Instituto Nacional de Antropología, Distrito Federal.

Orozco Gómez, Guillermo (1997) *La investigación en comunicación desde la perspectiva cualitativa*. Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario, A.C., p. 86. México.

Paniagua, Walter (2007). *De indígena maya: efectos y potencia de la transformación discursiva*. Athenea digital, primavera, numero 011. Universidad Autónoma de Barcelona.

Paraizo Alves, Jean (2007) *Em busca da cidadania: Escolarizacao e reconhecimento de identidades indígenas em dois paises americanos (Brasil e México)*. Tesis de Doutorado em Ciencias Sociais (Estudos Comparados sobre as Américas) Universidade de Brasilia. Brasil.

Peñamarín, Cristina (2000) "Mestizajes culturales e identidades en conflicto". En: Peñamarín, (coord.) *Revista de Occidente*, nº 234. España.

Pérez Martínez, Herón (1994) *Los mecanismos de la tradición: un caso: en: Relaciones, estudios de historia y sociedad*, Vol. XV, núm. 59. Revista editada por El Colegio de Michoacán (pp181-208).

Pérez-Taylor, Rafael (2006) *Anthropologías: avances en la complejidad humana*. Ed. Mitre, Buenos Aires.

Periódico *La Voz de Michoacán*, 27 de junio de 2007. pp 4A.

Piaget, Jean (1996) *Seis estudios de psicología*. Ed. Planeta. México.

Poder Ejecutivo Federal (2001) *Programa Nacional de Educación 2001-2006*.

Poder Ejecutivo Federal (1989). *Plan Nacional de Desarrollo. Secretaría de Programación y Presupuesto*. México.

Poder Ejecutivo Federal (2007) *Plan Nacional de Desarrollo 2007-2012*

Popkewitz, Thomas S. (1988) *Paradigma e ideología en investigación educativa*. Ed. Mondadori. Madrid.

Ramírez Castañeda, Elisa (2006) *La educación indígena en México*. UNAM, México.

Rebolledo Resendis, Nicanor (2005) Educación y etnicidad, en: Tirzo, Jorge (coord.), *Educación e interculturalidad. Miradas a la diversidad*. Ed. UPN-SEP. DF.

Rebolledo Resendis, Nicanor (2009) *Cultura, escolarización y etnografía. Los palikur en el Amazonas brasileño del bajo Uaca*. UIA, México.

Reyes García, Cayetano (1997) La función de las lenguas indígenas, principalmente el p'urhépecha en Michoacán. De la ilustración a la posmodernidad mexicana. En: Garza, Beatriz, *Políticas lingüísticas en México*. Ed. La Jornada, UNAM. México.

Ricoeur, Paul (2006) *Caminos del reconocimiento. Tres estudios*. FCE, México.

Rivera H. Héctor (2006) "El contexto sociocultural del desarrollo del niño y la comunidad: los esfuerzos de una comunidad de indígenas norteamericanos para reformar la escuela" En: Mejía-Arauz Rebeca (Coord. Et al). *Investigar la diversidad cultural*. ITESO, UIA, UNIV. COLIMA. México.

Rockwell, Elsie. (2005) La apropiación, un proceso entre muchos que ocurre en ámbitos escolares. En: *Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Memoria, conocimiento y utopía*. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Número 1. Enero 2004-mayo 2005. Ediciones Pomares. Barcelona-México.

Rockwell, Elsie (1998) "Democratización de la educación y autonomía: dimensiones históricas y debates actuales". Revista *El Cotidiano* No. 87. Año 14. 38-47. UAM. DF.

_____ (1993). *La etnografía como conocimiento local*. En: IV Simposium Interamericano de Investigación. Organizado por la UNAM y la Universidad de Nuevo México. México. DIE-IPN.

Rodríguez, Gregorio, et al. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. Ed. Aljibe. España.

Ros Romero, Ma. del Consuelo (1981). *Bilingüismo y educación, un estudio en Michoacán*. INI-Ed. Libro, México.

Rubio Graciela, (2007) *Educación y memoria. Desafíos y tensiones de una propuesta*. En: *Nómadas*. Revista crítica de ciencias sociales y jurídicas. 15 (2007). 1) Chile.

Ruiz, María Mercedes (2006) Investigación y conocimiento local: educación de adultos y organizaciones civiles. En: Jiménez Marco Antonio, *Los usos de la teoría en la investigación*. Ed. P y V. México.

Sáenz, Moisés (1992) *Carapan*. CREFAL. Pátzcuaro, Mich. Mex.

Saucedo Ramos, Claudia (2001) "*Entre lo colectivo y lo individual: la experiencia de la escuela a través de relatos de vida*", tesis doctoral en Ciencias, especialidad en investigaciones educativas, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV-IPN, México.

Schmelkes, Silvia (2004) *Educación superior intercultural, el caso de México*, en: revista *Educación* 2001 (nueva época, Año IX, núm. 104) México, pp.54-58.

SEE (2010) <http://educacion.michoacan.gob.mx/index.php?>

SNTE-CNTE Sector IX (1991) *Documento, avances de los resolutivos*. México

SNTE-CNTE Sector IX Educación Indígena (2007) *Resolutivos del VIII Congreso*. Caltzontzin, Mpio. de Uruapan, Michoacán.

SEP-SEE-DGEI (1986) *Bases generales de la educación indígena*. México.

SEP (1993). *Planes y programas de educación básica primaria*. Secretaría de Educación Pública. México.

SEE-DEE-DEI (1991) *Plan de trabajo, ciclo escolar 1991-1992*. Michoacán.

SEE-DEI (1995) *Líneas generales para un modelo curricular regional indígena bilingüe intercultural en Michoacán*. Departamento Técnico Pedagógico. Morelia, Michoacán. Mimeo.

SEP-DGEI (1999) *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y niños indígenas*. Conaliteg. Querétaro, México.

SEP-SESI. (2003) *Informe nacional sobre la educación superior en México*.

SEP (2007) *Programa Sectorial de Educación 2007-2012*. Conaliteg, México.

SEP (2008) *Plan de Estudios 2009 educación básica primaria, etapa de prueba*. Conaliteg. Querétaro.

SEP-SESI, IESALC-UNESCO (2003) *Informe nacional sobre la educación superior en México*.

SEP-DGEI (1990) *Plan para la modernización educativa en educación indígena*. México.

SEP-DGEI (2009) *Para concebir el futuro en el presente Documento rector*. SEP. México.

Silva Castellón, Elías (2005) *“¿P’urhepecheni o turhisini? Una revalorización social de la lengua p’urhépecha en el aula”*. Tesis de Maestría en Desarrollo Educativo, Universidad Pedagógica Nacional Ajusco, D.F.

_____ (2007) *Reflexiones sobre la educación en el marco del Congreso Pedagógico Indígena*, en: *Jorhenguarhiri* (el que aprende), revista de la Unidad UPN 162. Publicación semestral. Época II No. 1 Michoacán, México.

Skliar, Carlos (2007) *La educación (que es) del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Ed. Noveduc. Argentina.

Spindler, George D. (1999). La transmisión de la cultura. En: Velasco Maillo, Honorio M., García F., Javier, Díaz de Rada, Ángel (comp.). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Ed. Trotta. Madrid.

Staples, Ann y Galván, (1994) *La periodización*. En: Luz Elena (Coord.) *Memorias del Primer Simposio de Educación*. CIESAS. DF.

Stavenhagen, Rodolfo (1976) “Reflexiones sobre el proceso político actual”, en: revista *Nueva Política*. Vol. 1 núm. 2 abril-junio. México. p.17, 18.

Stavenhagen, Rodolfo (1995) *Derechos humanos y derecho de los pueblos. La cuestión de las minorías*. UNESCO.

Tarrés, María Luisa (Coord.) (2004) *Observar, escuchar, comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Colmex, FLACSO, Porrúa. México.

Tirzo Gómez, Jorge (2005) "Aprender y enseñar la diversidad sociocultural en México". En: Jorge Tirzo (Coord.). *Educación e interculturalidad: una mirada a la diversidad*. UPN, SEP. México.

Treviño Villarreal, Ernesto (2006) *Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina. Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social*. En: Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-marzo, año/vol. 11, número 028 COMIE. México.

UPN (www.upn.mx, consulta 14 de octubre 2009)

Valentínez, Bernabé Ma. de la Luz (1982). La persistencia de la lengua y cultura p'urhepecha frente a la educación escolar. Tesis de licenciatura, SEP-INI, México.

Valiente Catter, Teresa (1999) Interculturalidad y desarrollo curricular en el Perú, en: Moya, Ruth (editora) *Interculturalidad y educación. Diálogo para la democracia en América Latina*. Ed. Abya Yala. Quito.

Valles, M. S. (1997): *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Ed. Síntesis. Madrid.

Vargas, María Eugenia (1982). *Educación y cultura. La educación bilingüe y bicultural en las comunidades p'urhépechas*. DGEI-SEP, México.

_____ (1994). *Educación e ideología: constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos, 1964-1982*. CIESAS, México.

Vargas Hernández, José Guadalupe (2005) Movimientos sociales para el reconocimiento de los movimientos indígenas y la ecología política indígena. En: *Ra Ximhai*, septiembre-diciembre, año/vol. 1, núm. 003 Universidad Autónoma Indígena de México. El Fuerte, México.

Vasallo de Lopes, Maria Immacolata (1999) La investigación de la comunicación: cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas (*Traducido por Ana María Cano C.*) en: *Diálogos de la Comunicación*, núm.56, octubre 1999.

Vázquez León, Luis (1992). *Ser indio otra vez. La purepechización de los tarascos serranos*, México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Velásquez Pañeda, José (1993) *La relación entre la administración pública y los indígenas en México*. Tesis para obtener el título de Licenciado en Ciencias Políticas y Administración. UNAM. DF. P.55

Velázquez Reyes, Luz María (2007) Preparatorianos: trayectorias y experiencias en la escuela. En: Guzmán, Carlota y Claudia Saucedo (2007) *La voz de los estudiantes. Experiencias en torno a la escuela*. Ed. Pomares-UNAM. DF.

Villavicencio, Frida (2007) La denominación de un pueblo, una relación entre lenguaje y poder, en: Márquez, Pedro, *¿Tarascos o p'urhépecha? Voces sobre antiguas y nuevas discusiones en torno al gentilicio michoacano*. COLMICH, UMSNH, UIIM. Editorial Morevallado, Morelia, México.

VIII Congreso Pedagógico Estatal de Educación Indígena en Michoacán (CPEEI) (2005) Uruapan, Michoacán, México. Diciembre.

Vygotsky, Lev S. (2006) *Pensamiento y lenguaje*. Ed. Quinto Sol. México.

Yampara, Simón (2008). *Mundo "indígena" y educación superior (Marka Jaqinakan Qamawipana, Jacha Yatiqañanaka) Interculturalidad: ¿Encubrimiento o descubrimiento de las matrices civilizatorio culturales*. Santiago de Chile: Conferencia en el Primer Encuentro Interuniversitario de Educación Intercultural.

Woods, Peter (1998). *La escuela por dentro*. Ed. Paidós. Barcelona.

Zambrano, Carlos V. (2000) Diversidad cultural ampliada y educación para la diversidad. *Nueva Sociedad* No. 165 Enero-Febrero 2000, pp. 148-159.

Zárate Hernández, José Eduardo (2001) *Los señores de utopía*. COLMICH-CIESAS. Jalisco, México.

Periódicos

Márquez, Jaime (2007, 21 de abril) Indígenas de Pamatácuaro buscan crear nuevo municipio como alternativa contra la pobreza. *La Jornada Michoacán*

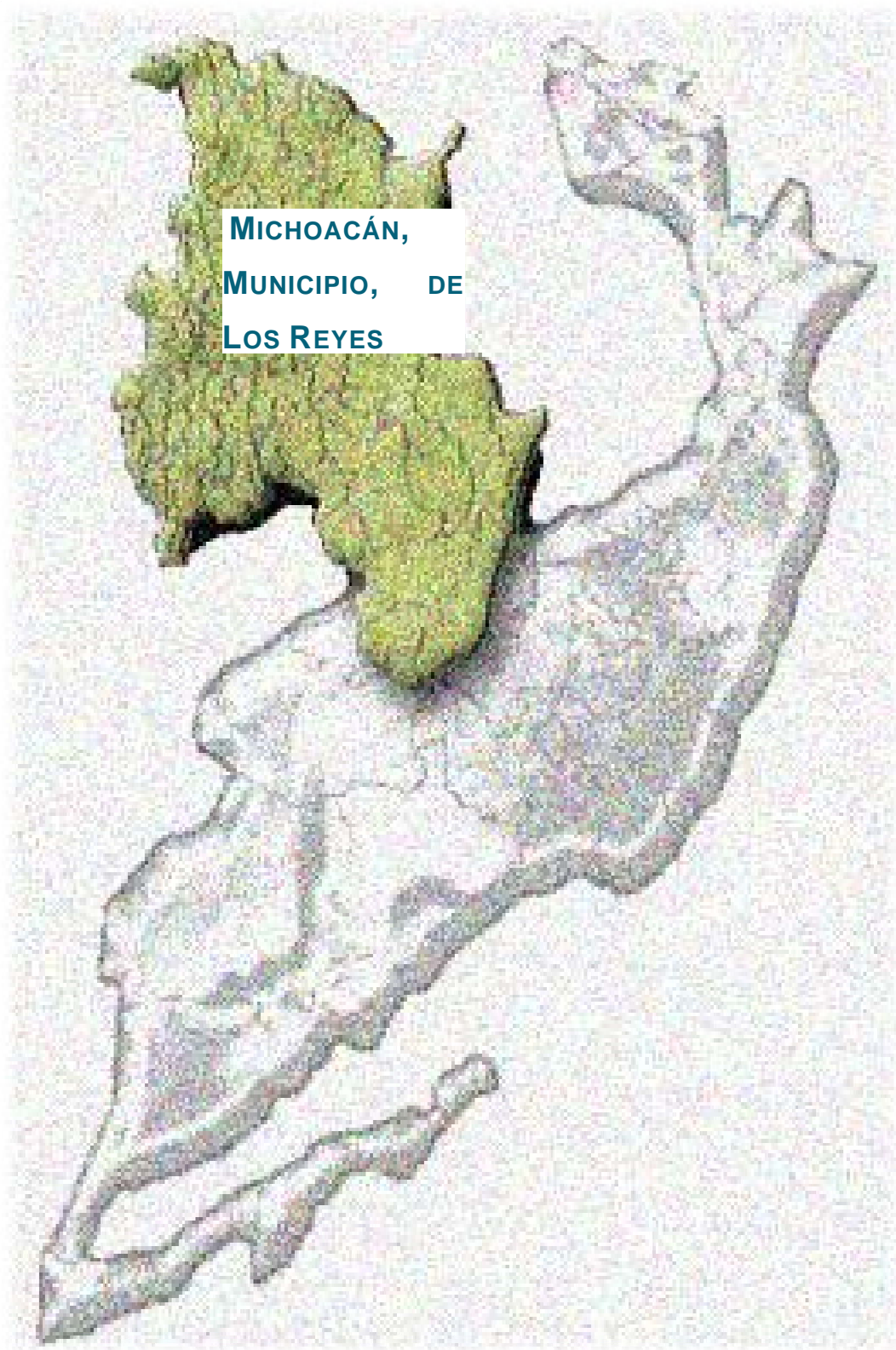
Aguilera, Antonio (2007, 20 de abril) La alta marginación, principal causa para que Pamatácuaro no se convierta en municipio. *La Jornada Michoacán*

Diario Oficial, 4 de septiembre de 2008 p.87 (Primera Sección).

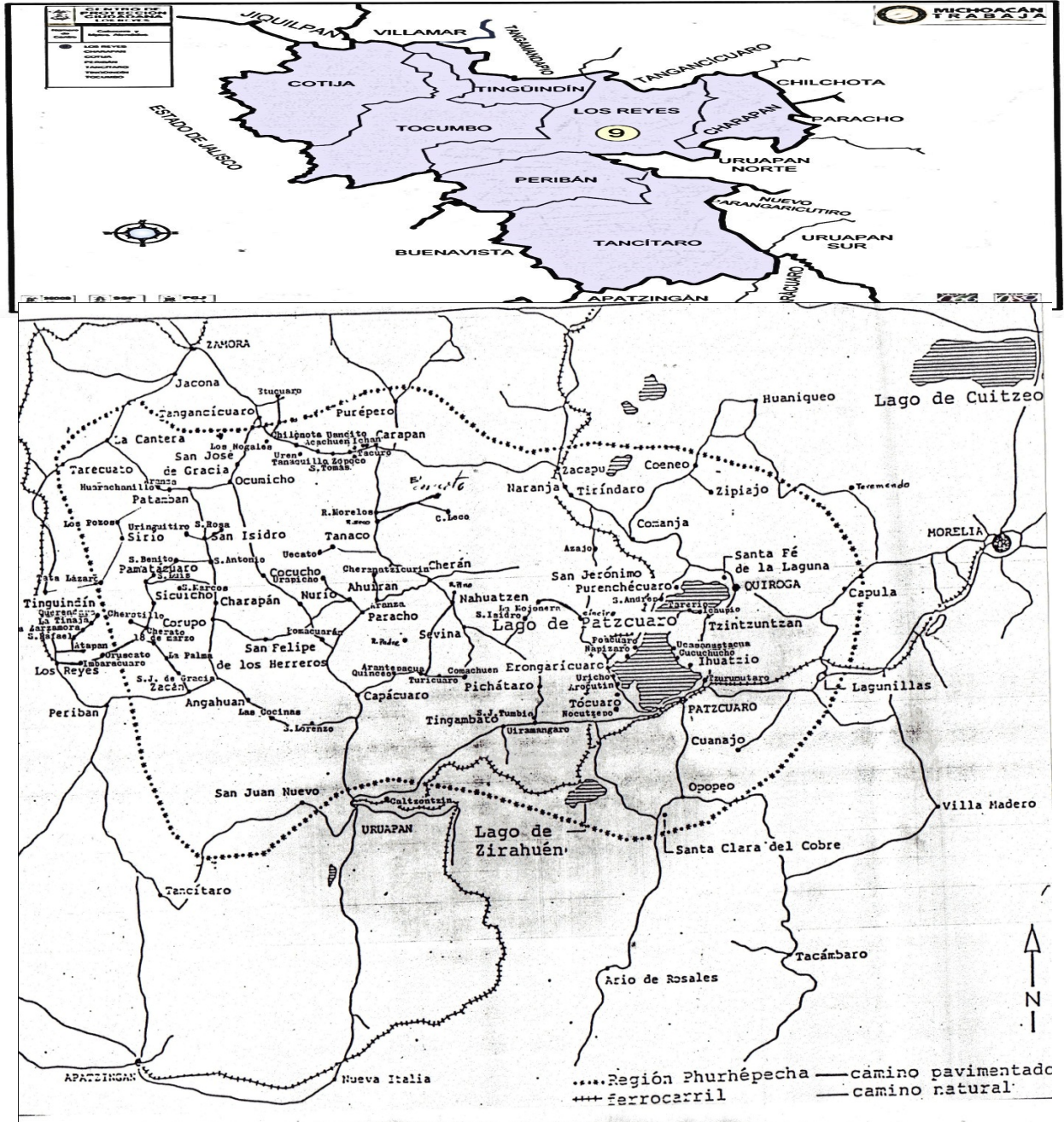
Casillas Mendoza, Sayra (2009,11 de febrero) Demandan comuneros de Pamatácuaro reactivación de obras públicas pactadas en 2008. *Cambio de Michoacán*

ANEXOS

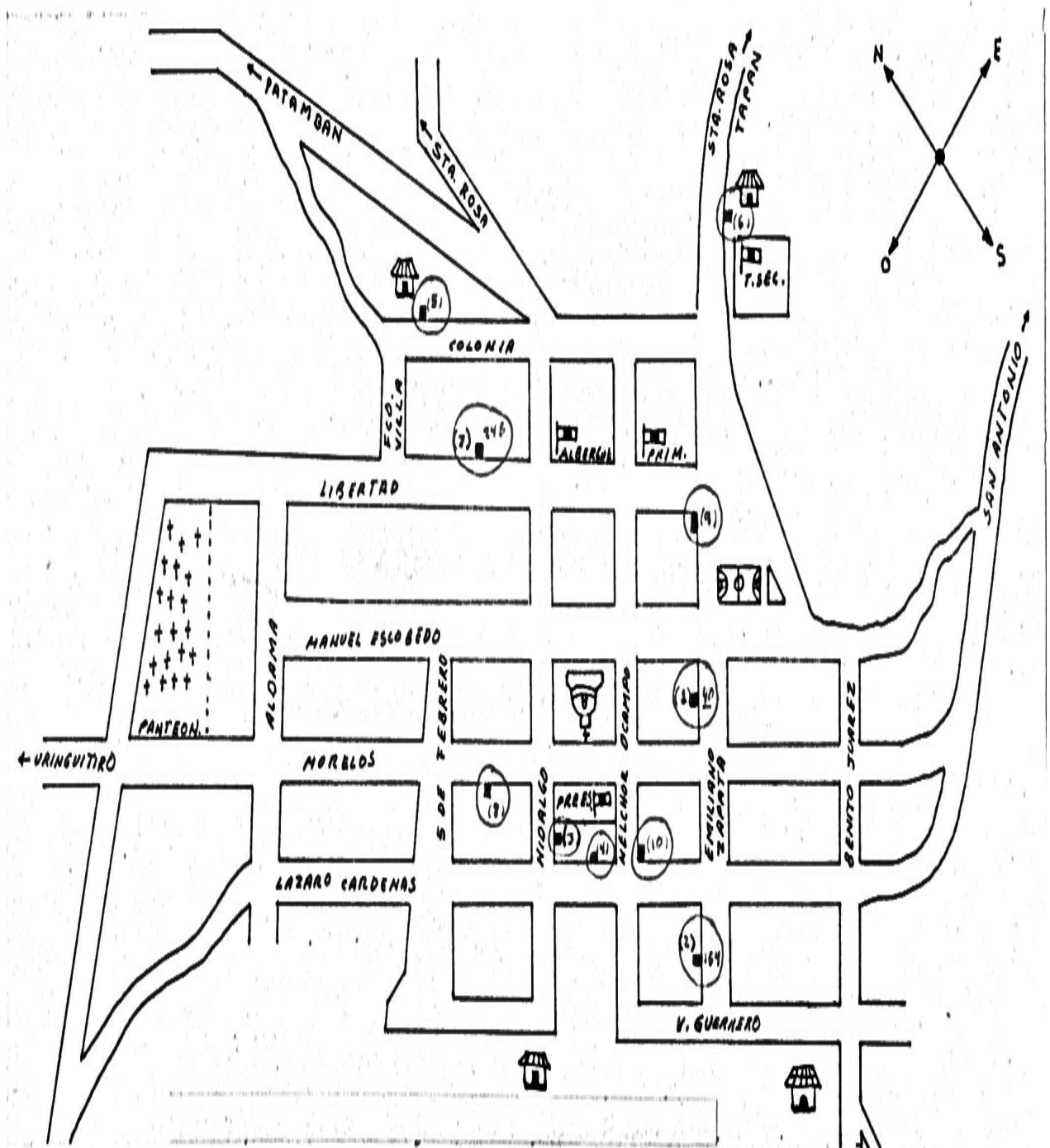
Anexo 1. México y el Municipio de Los Reyes, Michoacán



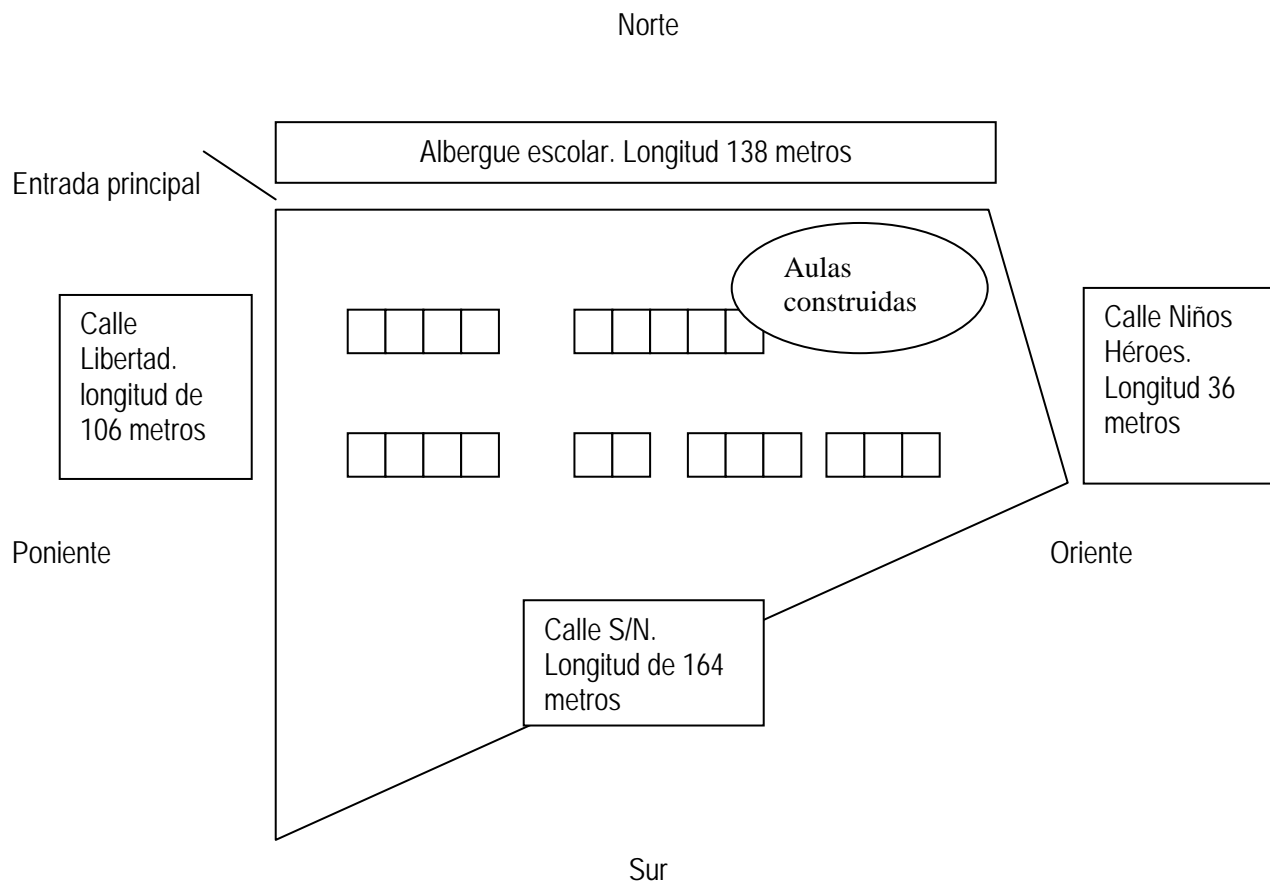
Anexo 2. San Isidro Región Sierra P'urhépecha, Los Reyes



Anexo 3. Croquis de San Isidro, Michoacán



Anexo 3a. Área de la Escuela Primaria “Miguel Hidalgo”



Anexo 4. La planta docente y población escolar en 2008 (plantilla)

SECRETARIA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO
SUBSECRETARIA DE EDUCACIÓN BÁSICA
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INDÍGENA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PRIMARIA INDÍGENA
ÁREA DE ESTADÍSTICA

F.P.P

FECHA DE FUNDACIÓN: 1978-10-04


N.C.T. MIGUEL HIDALGO
C.C.T. 16DPB0092D
TURNO MATUTINO
TEL. C.T. LIBERTAD No. 10, SAN ISIDRO

PLANTILLA DEL PERSONAL

MPIO. 075 LOS REYES PERIODO ESC. 2008-2009

C.S.E 505 PAMATACUARO
C.J.S. 02 CHERAN
LENG. LOC. PURHEPECHA
C.P. 60430 NUM. LOC. 18


N. P.	CURP	NOM. COMPLETO EN ORDEN ALFABETICO	CLAVE PRESUPUEST.	FUN	SIT	MOV	SOS	ESCOL.			FECHA DE INGRESO				ALUMNOS				PROG. COMPEN.				D. LING				SEXO			
								NME	CE	SEP	FUNC.	CT.	G	H	M	T	CM	E3	PB	PS	W	H	L	E	H	M				
01	10MP680210HMNLN01	ALONSO MENDEZ PLACIDO	E1485160258	B	1	2	2	Q	NO	89-01-16	89-01-16	89-01-16	DIRECTOR				1	1					1	1	1			H		
02	ACAF540408HMILL02	ALONSO ALVAREZ FELIPE	E1485000233	C	1	2	2	K	NO	74-10-01	74-10-01	95-05-01	SUB-DIRECTOR ACADEMICO				1						1	1	1			H		
03	AOR0780312HMNLN02	ALONSO RAMOS DAVID	12103305004430009	V	1	2	3	PSC	NO	04-01-01	04-01-01	04-01-01	6B	10	9	19						1	1	1	1			H		
04	AEA4780071MMNLDN1	ANCELMO ALVAREZ ANA ALICIA	12110506004430026	V	1	2	3	PSC	NO	05-09-01	05-09-01	05-12-15	1B	12	9	21						1	1	1	1			M		
05	DOMG620222HMNRB05	DOMINGUEZ MARTINEZ GABRIEL	E1485000292	V	1	2	2	PSC	NO	80-10-01	80-10-01	08-08-18	4A	10	11	21												H		
06	HEHC170315HMNRRL02	HERNANDEZ CLEMENTE	E1485160124	V	1	2	2	R	SI	91-08-15	91-08-15	91-08-15	3A	8	9	17					1			1	1	1			H	
07	LARI770110HMNCZS06	LAZARO REYES ISAURO	12110201004430003	V	1	2	3	PSC	NO	02-10-01	02-10-01	03-02-15	6A	12	7	19						1	1	1	1			H		
08	MAMP771016MMNRRL09	MARCOS PRADO MARGARITA	E1485165224	V	1	2	2	PSC	NO	02-10-01	02-10-01	04-08-01	2A	11	10	21					1			1	1	1			M	
09	MAC450413MMNRRL02	MARTINEZ CORTEZ JULIANA ANGELINA	E1485000271	V	1	2	2	K	NO	77-10-15	77-10-15	78-10-15	1A	11	11	22					1			1	1	1			M	
10	MAMV680613HMNRRL08	MARTINEZ MARTINEZ VALENTIN	E1485160657	V	1	2	2	G	NO	95-10-25	95-10-25	05-09-01	3B	10	6	16							1	1	1			H		
11	OERS65004HMNSYR08	OSEGUERA REYES SERGIO	E1485160286	V	1	2	2	L	SI	88-11-15	88-11-15	91-09-01	5B	9	8	17					1			1	1	1			H	
12	RUIAF840101HMNZR04	RUIZ ANTONIO FRANCISCO	E1485160479	V	1	2	2	P	NO	89-11-16	89-11-16	92-10-15	4B	8	12	20					1			1	1	1			H	
13	TOBA791031MMNRND4	TORAL BRAVO ANGELICA	12110506004430148	V	1	2	3	Q	NO	07-08-01	06-08-01	06-11-15	2B	10	10	20							1	1	1			M		
14	VAME330313MMNLN03	VALENCIA MENDEZ MA. ELIA	12110506004430084	V	1	2	3	PSC	NO	06-08-01	06-08-01	06-11-15	5A	7	7	14						1	1	1	1			M		
15	JEJ6850605MMNRND0	CERVANTES JERONIMO SONIA LIZETH	12110201000060012	W	1	2	3	O	SI	05-03-01	05-03-01	05-03-01	AULA DE MEDIOS										1	1	1			M		
16	OOCC640716MMNCLR00	OCHOA CLEMENTE MA. DEL CARMEN	SC2810100002	H	1	2	2	O	SI	01-05-01	01-05-01	08-08-24	INTENDENCIA										1	1	1			M		
17	ADMG630822HMNLNR05	ALONSO MENDEZ GERARDO	E1483160046	W	1	2	2	R	SI	83-10-01	96-11-15	89-09-15	DEI				1						1	1	1			H		
18	A00L610824MMNLR06	ALONSO ORTIZ MARIA LUCRECIA	E1485000740	W	1	2	2	K	NO	79-09-01	79-09-01	95-11-15	SPI				1						1	1	1			M		
												TOT.	12	118	109	227	2	8					4	18	18	18	10	8		


PLACIDO ALONSO MENDEZ
NOMBRE Y FIRMA DEL RESPONSABLE

S.E.P.
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN INDÍGENA
MIGUEL HIDALGO Y C. S/N, SAN ISIDRO MICH.
DOM. PART. DEL RESPONSABLE

01 354 54 4 30 23
TEL. PART. DEL RESPONSABLE

SAN ISIDRO MICH. A 18 DE AGOSTO DE 2008
LUGAR Y FECHA


ARTEMIO RAFAEL MADRIGAL MORALES
AUTORIDAD INMEDIATA SUPERIOR

S.E.P.
SECRETARIA DE EDUCACIÓN
MICH O A C A H
SUPERVISIÓN DE
EDUC. INDÍGENA No. 505

Anexo 5. Estructura previa de un largo cuestionario-entrevista

Eje descriptivo	Pregunta
<p>1 Se supone existe continuidad en educación básica, sin variaciones en la conformación de los tres niveles básicos (y en la superior), en los planes y programas y organizativos. Es posible esclarecer los tipos de práctica académica, legitimadas y disruptivas; la búsqueda por posiciones y los modos afines a dichas variaciones.</p>	<p>1e. ¿Quiénes deciden lo que van a aprender los alumnos p'urhe en primaria? -¿Quiénes deciden los temas y asignaturas para los p'urhe?</p> <p>2 ¿Por qué hay (conocimientos) purhe que no entran en las clases como aprendizaje y/o disciplina académica? ¿Qué entra pues?</p>
<p>2 Los planes y programas son un referente de la institucionalización de la historia, cultura y lengua p'urhe (HCLP) como disciplina académica, y hace perceptible las formas de transmisión y legitimación de la HCLP al campo educativo, señala la importancia asignada a esta forma de conocimiento al interior de las escuelas y que se expresan en textos normativos. Pongo el acento en preguntar los tipos de relaciones, las formas de hacer, entre grupos de sujetos, las prácticas y representaciones relativas a la HCLP que presenten trayectorias con vínculos diferenciales entre apropiación y práctica educativa, continuidad emergente pedagógica de egresados.</p>	<p>3 Después de haberse aprobado constitucionalmente el reconocimiento a los pueblos indígenas, estos tienen más oportunidades para estar y continuar en todo los niveles educativos. Debería entonces la HCLP estar más dentro de los planes y programas de estudio, ¿verdad? - el reconocimiento también a los saberes, estos tienen mas oportunidades para estar como contenidos en asignaturas/materias y planes programas en todos los niveles educativos. ¿Verdad? ¿Esto será importante? -¿Será esto lo que se dice educación intercultural indígena o solo intercultural o solo indígena?</p>
<p>3 Resaltar los cruces identitarios, de apropiación y práctica educativa intercultural bilingüe, entre primera generación, la segunda generación y la tercera generación de esta visión de emergencia pedagógica (HCLP en lo educativo). Cruces necesarios, que posibiliten manifestaciones de las cercanías y/o divergencias entre sujetos pertenecientes a diferentes identidades de generaciones. ¿Existirá y cuales son las variaciones que advierte el alumno indígena respecto a su identidad con respecto a otros estudiantes y/no estudiantes? ¿Que de la identidad posibilita manifestaciones de cercanías y/o divergencias entre sujetos pertenecientes a diferentes identidades.</p>	<p>4 tan sencillo que es aprender por medio de la lengua p'urhepecha cualquier conocimiento nuestro y de otros lados ¿no creen? ¿Por qué habrá tanta exclusión, marginación del conocimiento p'urhepecha?</p> <p>5Si los alumnos p'urhe tienen apoyo y se presentan a clases, estudian la HCLP y hacen sus tareas ¿Qué pasa con lo que logra? Sigue estudiando, ya no estudia</p> <p>Si los alumnos p'urhe tienen apoyo y se presentan a clases, estudian, y hacen sus tareas pero dejan fuera la HCLP ¿Qué pasa con lo que logra?</p> <p>Si tu como alumno te apropias y practicas la educación intercultural bilingüe ¿será posible que aunque se crucen otras identidades afianzas la propia tuya?</p>

	¿Esto se puede observar en otras generaciones de egresados?
--	-------------------------------------------------------------

Eje descriptivo	Pregunta alumnos
4 Los cruces, a manera de lazos identitarios, permitirán seguir la trayectoria de sujetos egresados en la 2 ^{da} generación tanto retrospectivamente, en términos de las formas de hacer y ser transmitidas por los de la 1 ^{era} generación, en lo actual de su ingreso a la educación; como también prospectivamente, en términos de la resignificación, posicionamiento y practicas diferenciales entre estos y aquéllos.	6 ¿que esperan los maestros de los alumnos: que aprendan solo en español o en p'urhepecha o en las dos lenguas? Porque? ¿Luego de esto los maestros que esperan de los alumnos: que aprendan en cualquier lengua o solo la calificación? ¿Cómo enseñan los maestros la HCLP?
5 Analizar las trayectorias de formación y socialización de los sujetos. Desde aquellas situadas en los márgenes institucionales (grupos de estudio y grupos políticos), hasta su formalización estratégica en el espacio institucional. Dichas practicas, moldean en el grupo comportamientos, formas de vida que articulada a la identidad académica sostenida por la identidad p'urhe (experimental) como lo correcto por la ciencia para institucionalizar la HCLP como disciplina académica.	-En la escuela existen grupos de estudio o grupos culturales, sociales y políticos. ¿Tiene alguna importancia participar como estudiante p'urhe? -Para que se (reconozca) y establezca la HCLP como materia en la institución ¿como participas para su formalización? 7 ¿Y los demás, su mama, su papa, su familia esperan que aprendan solo en español o en p'urhepecha o en las dos lenguas? ¿Luego de esto los demás, su mama, su papa, su familia que esperan de los alumnos: que aprendan en cualquier lengua o solo la calificación? 8 ¿y ustedes, que esperan al aprender solo en español o en p'urhepecha o en las dos lenguas? ¿Luego de esto que esperan los alumnos: que aprendan en cualquier lengua o solo la calificación?
6 Acercarme a la construcción de las redes de relaciones, intra y extra estudiantil, que como elementos discursivos, amarren los itinerarios de los sujetos. Redes de relaciones que operan como estrategias de construcción del prestigio y legitimidad académica de la versión (experimental) de la HCLP como disciplina académica y sus sujetos, es posible que se establezcan posiciones y relaciones diferenciales a los diversos grupos en el campo educativo.	9 ¿cual es la relación de la educación intercultural bilingüe y que ustedes estén estudiando aquí? 10 bueno la escuela, los directivos, los maestros y demás personal les ayudan a ser p'urhepecha y conocer su cultura, su historia y lengua p'urhe ¿verdad? Independientes Bueno también la comunidad con sus autoridades, los familiares, los vecinos les ayudan a ser p'urhepecha y conocer su cultura, su historia y lengua p'urhe ¿verdad?

Eje descriptivo	Pregunta alumnos Pregunta profesores
<p>7 Destacar las representaciones, simbólicas e imaginarias, como constitutivas de una identidad grupal, construidas en contextos de significación. Atender a los ordenes simbólicos e imaginarios de los tres campos (disciplinar, identitario étnico-estudiante, curricular) en que se sitúa la trayectoria de los sujetos, se observe la condensación y desplazamiento de sentidos de lo invisible a la visibilización, en momentos específicos del devenir institucional.</p>	<p>1 ¿Cómo han logrado llegar hasta este momento de sus estudios? Como Purhépecha y estudiante que te acerca hacia los demás? Como Purhépecha y estudiante que desacuerdos escolares/académicos tienes hacia los demás?</p>

Referencias revisadas:

Situación de la formación docente inicial y en servicio en Colombia, Ecuador y Venezuela. Elaborado por Eduardo Fabara Garzón con la colaboración de Martha Lucía Buenaventura y Jorge Torres (CENAISE) 2004.

Guía de observación, de la materia de escuela y contexto social; de la escuela Normal para Educadoras profr. "Serafín Contreras Manzo" Morelia, Michoacán 2006

Desafíos para una pedagogía intercultural para todos. La formación profesional en regiones multiculturales. Elaborado por Patricia Medina Melgarejo con la colaboración de su equipo (UNAM-UPN) 2006.

Anexo 5a. Cuestionario previo para entrevista final

Ejes para entrevista final /agsoto-sept/08

1 que has aprendido en la escuela

1-1 y que has aportado a la educación desde lo p'urhepecha

2a ¿Quiénes deciden los temas y asignaturas de aprendizaje para los purhes?

Después de haberse aprobado constitucionalmente el reconocimiento a los pueblos indígenas, estos tienen más oportunidades para estar y continuar en todo los niveles educativos.

5b¿Es cierto?

El reconocimiento también a los saberes, quiere decir que se tienen mas oportunidades para proponer como contenidos en asignaturas/materias lo p'urhepecha.

6b ¿es verdad? ¿Esto será importante?

3b ¿Por qué hay (conocimientos) purhe que no entran como aprendizaje y/o disciplina académica en nuestras clases?

4b¿Qué entra pues?

7c ¿Será esto, lo que se dice, es, educación intercultural indígena?

8c ¿o debería ser solo intercultural?

8cc ¿o solo indígena? ¿Qué opinas?

9b ¿hay saberes reconocidos (legitimados) dentro de las asignaturas de tu escuela, cuales son?

10b ¿Cuáles mas pueden ser reconocidos (legitimados) dentro de tu escuela?

11 tan sencillo que es aprender por medio de la lengua p'urhepecha cualquier conocimiento nuestro y de otros conocimientos ¿tu que crees?

12 ¿Por qué habrá tanta exclusión, marginación del conocimiento, saber p'urhepecha?

13 Si tu como alumno tienes apoyo y te presentan a clases, estudias lo que te marcan en el semestre y estudias también la HCLP ¿como será tu logro, qué pasara con tus compañeros de SI?

14 Si el (maestro) tiene apoyo y trabaja sus clases, tomando la HCLP como contenido de enseñanza ¿Qué logra contigo?

15 ¿Qué pasara con sus alumnos?

16 Si tú como alumno aprendes (apropias) y practicas la educación intercultural bilingüe ¿será posible que aunque se crucen otras identidades mas fuertes afianzas la propia?

17¿Esto se puede observar en otras generaciones de egresados de tu escuela de SI o cambian?

18 ¿Que esperaban tus maestros de primaria con sus alumnos: que aprendieran solo en español o en p'urhepecha o en las dos lenguas?

19 ¿Porque?

18 ¿Ahora en la ENIM que esperan los maestros de los alumnos: que solo aprendan en la lengua que sea?

19 ¿Porque?

20 ¿en la primaria que esperaban tus maestros de sus alumnos: que solo aprendieran en cualquier lengua o solo les interesaba ponerte calificación?

21 Hoy en la ENIM tus maestros que esperan de sus alumnos: que solo aprendan en cualquier lengua o solo les interesa ponerte calificación?

21 ¿explica cómo enseñaban tus maestros de primaria la HCLP?

21-1 ¿explica hoy cómo enseñan tus maestros la HCLP?

22 -En la escuela existen comisiones, comités, grupos de estudio o grupos culturales, sociales y políticos. Mencionalos

22-1 ¿Le ves importancia participar como estudiante p'urhe?

23 -Para que se reconozcan y establezca los conocimientos p'urhe como materia de estudio en la institución ¿como participas para que se formalice o fortalezca?

24 ¿en aquel entonces, en la primaria, tus papás, la familia esperaba que aprendieras solo en español o en p'urhepecha o en las dos lenguas?

24-1 ¿hoy en tu estas en la ENIM tus papás, la familia espera que aprendas solo en español o en p'urhepecha o en las dos lenguas? Que te comentan?

25 -¿durante la primaria tus papás, o la familia esperaban que tú solo aprendieras en alguna sola lengua o solo les interesaba tu calificación?

25 -¿Hoy en la ENIM tus papás, o la familia espera que tú solo aprendas en alguna sola lengua o solo les interesaba tu calificación?

26 ¿en la primaria cual era tu idea, aprender solo en español o en p'urhepecha o en las dos lenguas?

26-1 ¿hoy estas en la ENIM, que esperas al aprender solo en español o en p'urhepecha o en las dos lenguas?

27 ¿enseguida de esto que esperan los alumnos, como tu: aprender en cualquier lengua o solo les interesa la calificación?

28 ¿cual es la relación de la educación intercultural bilingüe y con el hecho de que ustedes de SI estén estudiando aquí en la ENIM?

29 ¿que tipo de apoyos recibes en la escuela por los directivos, los maestros y demás personal para seguir siendo p'urhepecha en la ENIM?

29-1 ¿has seguido conociendo esta cultura, de su historia y de su lengua p'urhe en la ENIM?

29-2 ¿que tipo de apoyo recibías en la primaria por parte del director, los maestros y demás personal, y si esto les ayudó a seguir siendo p'urhepecha?

29-3¿y que te acuerdas conocer de esta cultura, de su historia y de su lengua p'urhe en la primaria?

30 ¿también la comunidad con sus autoridades, los familiares, los vecinos que tipo de ayuda les brindan para seguir siendo p'urhepecha?

¿y como les ayudan para conocer mas su cultura, su historia y lengua p'urhe?

30-1 ¿De cunado estuviste en la primaria y hoy en la ENIM en que cambió esta ayuda y conocimiento?

31 ¿como has logrado llegar hasta aquí de tus estudios?

32 Como Purhépecha y estudiante que coincidencias escolares/académicos te acercan hacia los demás?

33 Como Purhépecha y estudiante que divergencia escolares/académicos tienes hacia los demás?

34 a partir del reconocimiento a los pueblos indígenas, ¿existen más oportunidades para los niños y jóvenes en seguir y permanecer estudiando en todos los niveles educativos?

35 -aun antes del reconocimiento por el gob, la cultura ancestral p'urhepecha a estado aportando conocimiento, saberes, tradiciones etc. Que aun casi no se toman en cuenta en los diferentes niveles educativos. ¿Verdad? ¿Será esto importante tomarlo en cuenta?

36 Para especificar, que aporta el ser p'urhepecha a los demás en tu escuela (indígenas/no indígenas)

37 Que aporta la otra sociedad (indígenas/no indígenas) al estudiante p'urhepecha

38 Hasta ahora en tu vida de estudiante ¿cuales elementos destacas para seguir siendo estudiante p'urhe?

39 ¿Que elementos destacas para ser p'urhe en tu comunidad?

40 Que elementos te representan para ser estudiante p'urhe?

41Que elementos te representan para ser p'urhe de tu comunidad?


42 Que símbolos tiene el estudiante p'urhe

43 ¿existen símbolos que representen a todos los p'urhepecha de la región?

44 Habrá surgido una educación intercultural bilingüe (pedagogía emergente) en la escuela primaria "Miguel Hidalgo" de SI?

45 ¿Habrà continuidad de esta educación intercultural bilingüe (pedagogía emergente) de la escuela primaria SI, hasta otros niveles educativos?

Anexo 6a. REL egresados Primaria "Miguel Hidalgo", ciclos 2000-2001



SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL
RELACION DE FOLIOS DE CERTIFICADOS DE TERMINACIÓN DE ESTUDIOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA INDIGENA

HOJA **1** DE **1**

REL-2
SEXTO GRADO

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN Y ORGANISMO PÚBLICO DESCENTRALIZADO

MICHOACÁN
ENTIDAD FEDERATIVA

NOMBRE OFICIAL DE LA ESCUELA SEGUN CATALOGO DE CENTROS DE TRABAJO MIGUEL HIDALGO		DOMICILIO DE LA ESCUELA CONCIDO		CALLE SAN ISIDRO	NÚMERO 	LOCALIDAD SAN ISIDRO	1. CLAVE SEGUN CCT 14090007	SERVICIOS REGIONALES		
NOMBRE DEL DIRECTOR DE LA ESCUELA GERARDO ALONSO MENDEZ				MUNICIPIO LOS REYES		2. IDIOMA ESCOLAR ES	GRUPO B	TURNO M	PERIODO ESCOLAR 2000-2001	

LEA EL INSTRUCTIVO AL REVERSO.

PRESIONE AL ESCRIBIR

CLAVE ÚNICA DE REGISTRO DE POBLACIÓN (CURP)	NOMBRE DEL ALUMNO TRANSCRIBALO FIELMENTE DEL ACTA DE NACIMIENTO NOMBRE(S) PRIMER APELLIDO SEGUNDO APELLIDO	CALIFICACIÓN FINAL										NÚMERO DE FOLIO	FIRMA DE RECIBIDO DEL ALUMNO	DATOS ESTADÍSTICOS				
		LINGÜÍSTICA	ESPAÑOL	MATEMÁTICA	CIENCIAS EXPERIMENTALES	HISTORIA	GEOGRAFÍA	EDUCACIÓN CÍVICA	EDUCACIÓN ARTÍSTICA	EDUCACIÓN FÍSICA	EDUCACIÓN TECNOLÓGICA			PROMEDIOS DEL ALUMNO	AL INICIO DEL PERIODO ESCOLAR	CONCEPTO	IMPANIBLES	MUJERES
01 COMA800310HNNRN	ANA LILIA CORTES MARTINEZ	8.4	8.6	8.2	8.2	8.4	8.0	8.0	8.2	7.6	8.1	4P	MO092699	<i>Ana Lilia Cortes H.</i>				
02 DIMAB710Z0MNGRN12	ANGELINA DIEGO MARTINEZ	8.4	8.6	8.2	7.8	8.4	8.0	8.0	8.2	7.6	8.1	4P	MO092700	<i>Angelina Diego M.</i>				
03 LALF890902HNNZRD06	FIDEL LAZARO LORENZO	9.0	9.6	9.4	9.0	9.4	9.2	8.4	9.4	9.4	9.2	4P	MO092701	<i>Fidel Lazaro L.</i>				
04 LAR089030IMNNZL03	MARIA OLGA LAZARO RUIZ	8.6	9.4	9.4	8.6	9.0	9.2	8.4	8.4	8.6	8.8	4P	MO092702	<i>Maria Olga L.</i>				
07 LOAT880424HNNR55	ISRAEL LORENZO ASCENCIO	6.6	7.0	7.0	7.8	7.6	7.6	8.8	7.2	7.2	7.2	4P	MO092703	<i>Israel Lorenzo A.</i>				
09 LOR0891104HNNZRD08	HECTOR LORENZO RUIZ	8.2	8.0	8.0	8.4	8.4	8.6	7.4	8.0	8.2	8.1	4P	MO092704	<i>Hector Lorenzo R.</i>				
10 MABF871201HNNR03	FRANCISCO MARTINEZ BERNABE	8.4	8.4	8.4	7.8	7.4	8.0	8.2	8.0	8.2	8.0	4P	MO092705	<i>Francisco M.B.</i>				
12 MAB890501IMNNR006	MARIA GUADALUPE MARTINEZ BERNABE	8.4	9.0	8.8	8.6	8.2	8.0	7.8	7.6	7.4	8.2	4P	MO092706	<i>Ma. Guadalupe H.</i>				
13 NAF6860812HNNR8RD	MARIA GUADALUPE MARTINEZ FRANCISCO	8.2	8.0	8.2	8.0	7.4	7.8	8.2	8.4	8.4	8.0	4P	MO092707	<i>Ma. Guadalupe H.</i>				
14 NAF880411HNNR2H	MARIA DE LOS ANGELES MARTINEZ RUIZ	8.4	9.0	8.8	8.6	8.2	8.0	7.8	7.6	7.6	8.2	4P	MO092708	<i>Ma. De Los Angeles</i>				
15 NAT4860718HNNR1R	MA MARGARITA MARTINEZ TELLO	7.4	5.0	5.0	6.6	7.4	6.0	7.4	8.4	7.0	4P	MO092709	<i>Ma. Margarita M.</i>					
16 PEAB881201HNNL02	BOLIVAR MENDEZ ALONSO	9.0	9.6	9.4	9.0	9.4	9.4	9.2	9.0	8.6	9.1	4P	MO092710	<i>Bolivar M.</i>				
17 MEM189111BHNNR808	ISMAEL MENDEZ MARTINEZ	7.6	8.0	7.6	7.8	8.2	8.6	8.4	9.0	8.8	8.2	4P	MO092711	<i>Ismael Mendez M.</i>				
18 NAB8905010HNNZRR	ERIKA NAZARIO BERNABE	8.6	8.4	7.8	7.2	8.0	8.0	7.4	8.2	9.0	8.0	4P	MO092712	<i>Erika Nazario B.</i>				
19 RUD18608031HNNZ6L	FLORA RUIZ DIEGO	8.2	8.0	8.2	8.0	7.4	7.8	8.2	8.4	8.4	8.0	4P	MO092713	<i>Flora Ruiz D.</i>				
20 RUD18608031HNNZ6S00	ISRAEL RUIZ DIEGO	9.2	8.4	8.6	8.6	9.4	9.0	9.6	9.4	9.0	9.2	4P	MO092714	<i>Israel Ruiz D.</i>				
21 TEHJ870308HNNLRN03	JUAN CARLOS TELLO MARTINEZ	9.0	9.6	9.4	9.0	9.4	9.2	9.4	9.0	9.0	9.2	4P	MO092715	<i>Juan Carlos Tello M.</i>				
22 YESS891120HNNLRN02	SERGIO TELLO SANDOVAL	8.2	8.4	8.0	8.4	8.0	8.2	8.2	8.6	8.2	8.1	4P	MO092716	<i>Sergio Tello S.</i>				
23																		
24																		
25																		
26																		
27																		
28																		
29																		
30																		
31																		
32																		
33																		
34																		
35																		
36																		
37																		
38																		
39																		
40																		
41																		
42																		
43																		
44																		
45																		
46																		
47																		
48																		
49																		
50																		
51																		
52																		
53																		
54																		
55																		
56																		
57																		
58																		
59																		
60																		
61																		
62																		
63																		
64																		
65																		
66																		
67																		
68																		
69																		
70																		
71																		
72																		
73																		
74																		
75																		
76																		
77																		
78																		
79																		
80																		

LOS NOMBRES, FIRMAS Y SELLOS DEBEN IMPRIMIRSE AL TÉRMINO DEL PERIODO ESCOLAR

S.E.P.
D. Gr. S. 4.
Ex. Prim. Sec. - Fed.
MIGUEL HIDALGO
SAN ISIDRO, Mpio. d.
Los Reyes, Mich.

RECIBI DE ENTREGA
2001 07 06

Anexo 7. Egresados de primaria localizados en educación superior ciclo 2008-2009.

ESTUDIANTES DE SI-UR LOCALIZADOS EN EDUCACIÓN SUPERIOR ESPECÍFICAMENTE EN LA ENIM CICLO ESCOLAR 2008-2009 (elaboración final noviembre de 2009)		
COMUNID	ALUMNOS	LICENCIATUR
San Isidro	L D Erika	Preescolar
SI	Efraín R M	Preescolar
SI	Francisco de Jesús C J	Primaria
SI	Maurilio L L	Primaria
SI	Sara M D	Preescolar
SI	Eliseo A A	Preescolar
SI	Oscar C F	Preescolar
SI	José Saúl F R	Primaria
SI	Artemio M M	Primaria
SI	Marcos A A	Primaria
SI	Celso M L	Primaria
SI	Norma D	Preescolar
Uringuitiro	Norma R	Primaria
Sn Benito	Erika Jazmín M A	Preescolar
Sta Rosa	Gilberto M L	Primaria
ALUMNOS EGRESADOS DE LA PRIMARIA DE SI-UR LOCALIZADOS EN DIFERENTES INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR		
COMUNID	ALUMNOS	INSTITUCION
SI	Gerardo A G	Univ. Michoacana
SI	Maribel S A	UPN
SI	Juan L C	UPN
SI	Fermin L C	UPN
SI	Juan José C	UPN
SI	Marcos A A	Unv. Chapingo
SI	Raymundo F A	Univ. Michoacana
SI	J Hever F F	Univ. Michoacana
SI	Dorotea A R	Unv. Chapingo
Si	Ma Berenice D M	Univ Michoacana
SI	Marcelino A A	Unv. Chapingo
SI	Agustina F V	Unv. Chapingo
EGRESADOS LOCALIZADOS DE LA ENIM ORIGINARIOS DE SAN ISIDRO Y URINGUITIRO		
COMUNID	ALUMNOS	INSTITUCION
SI	Florina A A	ENIM
SI	Oscar M L	ENIM
UR	Antonio M R	ENIM
SI	Leopoldo M D	ENIM
Slcher	Ma Luz G L	UPN
SI	Elvia Nallely A G	ENIM

Anexo 7a. Datos de alumnos de SI-UR en educación superior 08-09 2008

com	entrev	Alumnos de SI-UR	ENIM	Semes	Localización-Cheran	donde SI
SI		Lorenzo Diego Erika	pree	5º sem "C"	cel 354-1059643 Zarago morada farm	
SI		Efraín Ruiz Martínez	pree	5º sem "A"	Galeana 64 casa roja Puerta negra	
SI		Francisco de Jesús cortes Jiménez	prim	5º sem "A"	Café DKD	
SI		Maurilio Lázaro Lorenzo	prim	5º sem "A"	Hgo 80 (vec norma)	
Sta Ros		Gilberto Martínez Lázaro	prim	5º sem "A"	Hgo.20 (salon purhe)	
SI		Sara Martínez Diego	Pree	3º sem "C"	Zarago morada far	
SI		Eliseo Alonso Anselmo	Pree	3ª sem "B"	Lavan burbuj un lado	
SI		Oscar Cortés Francisco	pree	3º sem "B"	Café DKD 4521221789	
SI		José Saúl Francisco Ruiz	prim	3º sem "A"	Lavan burbuj un lado	
SI		Artemio Martínez Mtnez	prim	3º sem "A"	Hgo 80 (vec norma)	
SI		Marcos Anselmo Alvarez	Prim 08-09	1º sem "A"		
SI		Celso Mtnez Lazaro	Prim 08-09	1º sem "A"	Hgo 80 (vec norma)	
SI		Norma Diego	Pree 08-09	1º sem "B"	Hgo 80	
UR		Norma Ruiz	Prim 08-09	1º sem		
SB		Erika Jazmin Martinez Alonso	pree	5º sem "A"		Papas de SI

Localización de EGRESADOS ENIM (preguntar en supervis)

com	entrev	Alumnos de SI-UR	Institu ENIM		Localización-Escuela	viven en SI
SI		Florina alonso Anselm	enim		Anga preesc entrda	
SI		Oscar Martínez Lázaro	ENIM		pamatac	
UR		Antonio Ruiz Martínez	ENIM		San luis? cherato	06/67
SI		Leopoldo Martínez Diego	ENIM		Pama preesc erandi	06/06
SIcher		Ma Luz Glez Lopez	UPN	8º	Uruapan sta rosa	casó SI? Egrso enim?
SI		Elvia Nalle Alonso Guz	Enim		¿	¿

Localización de egresados SI-UR en educación superior

com	entrev	Alumnos	Institu	Semes	Localización	viven en SI
SI		Gerardo Alonso Guzmán	UMSN-AGROB	3º? zootec	Uruapan CEML cel 4521261983	
SI		Maribel Sandoval Anselmo	UPN-p?	?Conaf	¿UPN zamor? cher	Vive jacona?
SI		Juan Lorenzo cruz	Upn?	8º	Uruapan	
SI		Fermin Lorenzo cruz	Upn?	8º	Uruapan	
SI		Juan Jose Cortes	Upn?	¿	Uruapan? Hermano	de Joel
SI		Marcos Alonso Anselmo	UACH?	¿	Chapingo?	en el norte?
SI		Raymundo Fco Anselmo	UMNH?	¿	Morelia?	
SI		J Hever Fco Fco	UMNH?	¿	Morelia?	
SI		Dorotea Alonso Ruiz	UACH?	¿	Chapingo?	
SI		Ma Berenice Diego Mendez	UMNH?	¿	uruap?	
SI		Marcelino Alonso Ascencio	UACH	¿		
SI		Agustina Fco Vazquez	UACH	¿		

Anexo 8. Entrevistados (4) maestros de la ENIM, 2008

Entrevista fase				
pm	entrev	ENIM (cheran)	localización	notas
		Ma de Jesús Alonso Flore zicuicho	V. Quiroga 26 zicuicho	
m		Hermilda Andrés Neri Arantepacua	N. bravo 198 Parach 5250683	
		Socorro Torres Ambrosio cheran	Arista 35 cher	
		Isabel Morales Gabriel ¿?	Aurora 250 parach	
m		Dora Ninis Romero Cheran	Rep. Brasil 18 cher	
		Dolores Morales Olmos Zicuicho	E. Zapata S/N, zicuicho	
	entrev	J Manuel Torres Marcos Nurio?	Cedros 23col. El pino Parach	
m		Pablo Bernabé Alejo San Lorenzo	Paracho 452130726 0145-2500761	
		Romualdo Vallejo Garib Acachuen	Fco. I Madero 30, acachu	
		Everardo Vargas Flores ¿?	3 de junio San Lorenzo	
m	entrev	Isidro Alejo Rodríguez Carapan	Vasco de Quiroga 2, carapa	
m		Benja Crisóstomo moral Arantepacua	Fco. I Madero 9, arantepacua	
m		Jesús Felipe Sebastián comachuen	comachue	
m	entrev	David Custodio Lucas cheranastico	Hidalgo 30, cheranastico	
		Amando Jiménez Cruz Arantepacua	L cárdenas 1, arantepacua	
		Andrés Pedro Lopez	Cheranastico	
		Juan Manuel Pablos	Carapan	
	entrev	Bartolo Bautista Hdez	costa nahuatl	

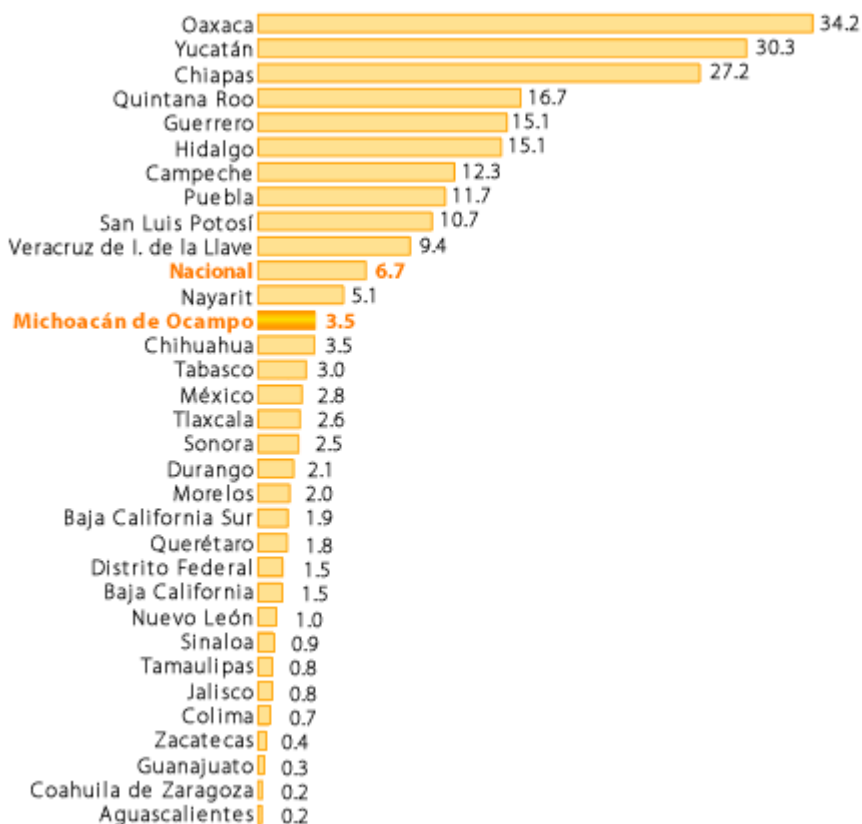
Anexo 9. Lenguas indígenas de los estudiantes en educación básica

Las lenguas indígenas más habladas en el estado de Michoacán de Ocampo son:

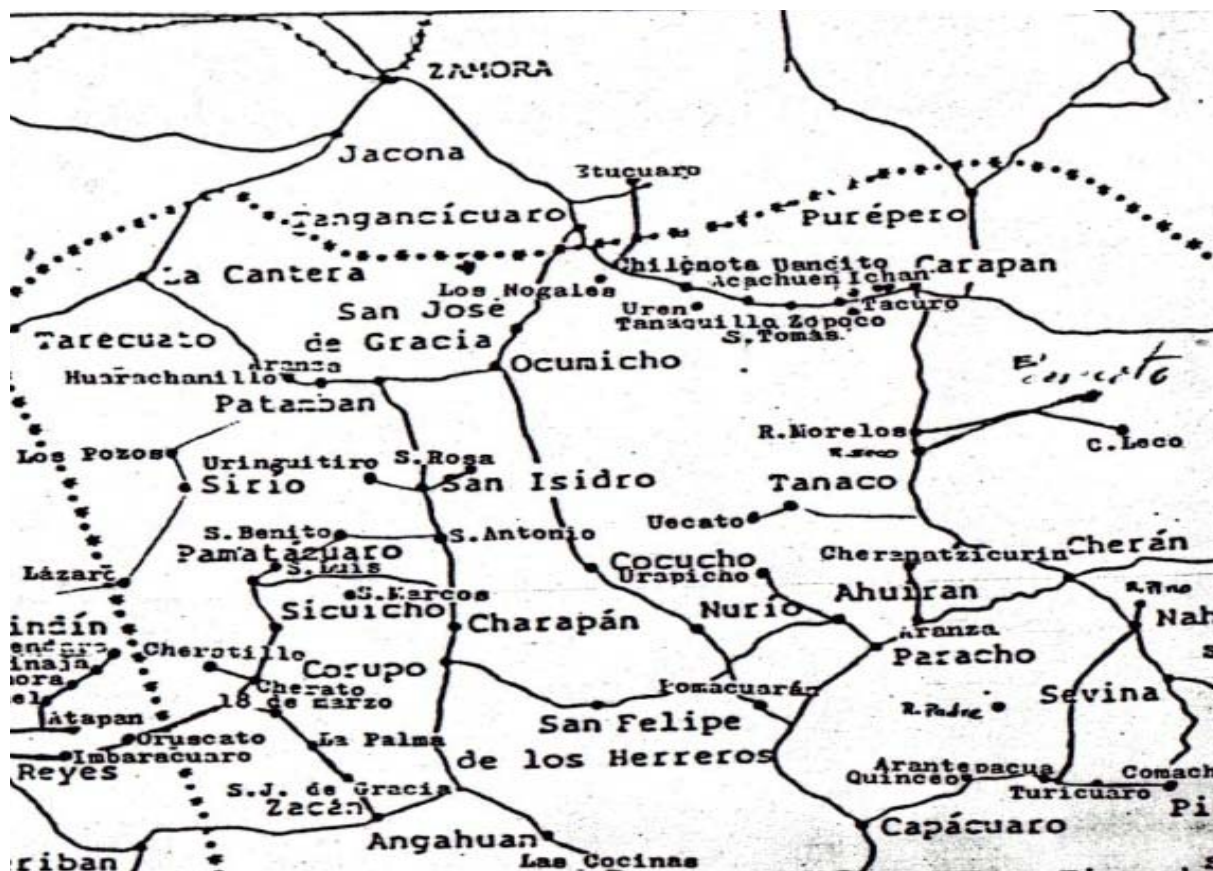
Lengua indígena	Número de hablantes (año 2010)
Purépecha	117 221
Náhuatl	9 170
Mazahua	5 431
Lenguas mixtecas	1 160

FUENTE: INEGI. Censo de Población y Vivienda 2010.

En Michoacán, hay 136 608 personas de 5 años y más que hablan lengua indígena, lo que representa menos del 3%.



Anexo 10. San Isidro y Uringuitiro habitan en los altos serranos.



Anexo 11. Microrregión conocida por sus comunidades como “*los santos*”

Demandan comuneros de Pamatácuaro reactivación de obras públicas pactadas en 2008

Fuente: [Cambio de Michoacán](#)

11 de febrero de 2009

Por Sayra Casillas Mendoza

Comuneros de Pamatácuaro y sus 13 anexos anunciaron que este miércoles, acompañados por sus autoridades civiles y comunales, visitarán la capital michoacana para reunirse con autoridades estatales y hacer valer los compromisos establecidos en 2008, en cuanto al encarpetamiento de algunas vías de comunicación en la sierra, y la perforación de un pozo profundo para el abastecimiento de agua **en la región denominada “Los Santos”**.

Los comuneros buscan se concrete el encarpetamiento de las carreteras San Isidro – Uringuitiro, San Isidro - Santa Rosa, San Antonio – San Benito Huarachanillo – Tzirio, La Zarzamora – Queréndaro, Pamatácuaro – Queréndaro y Tata Lázaro – La Tinaja.

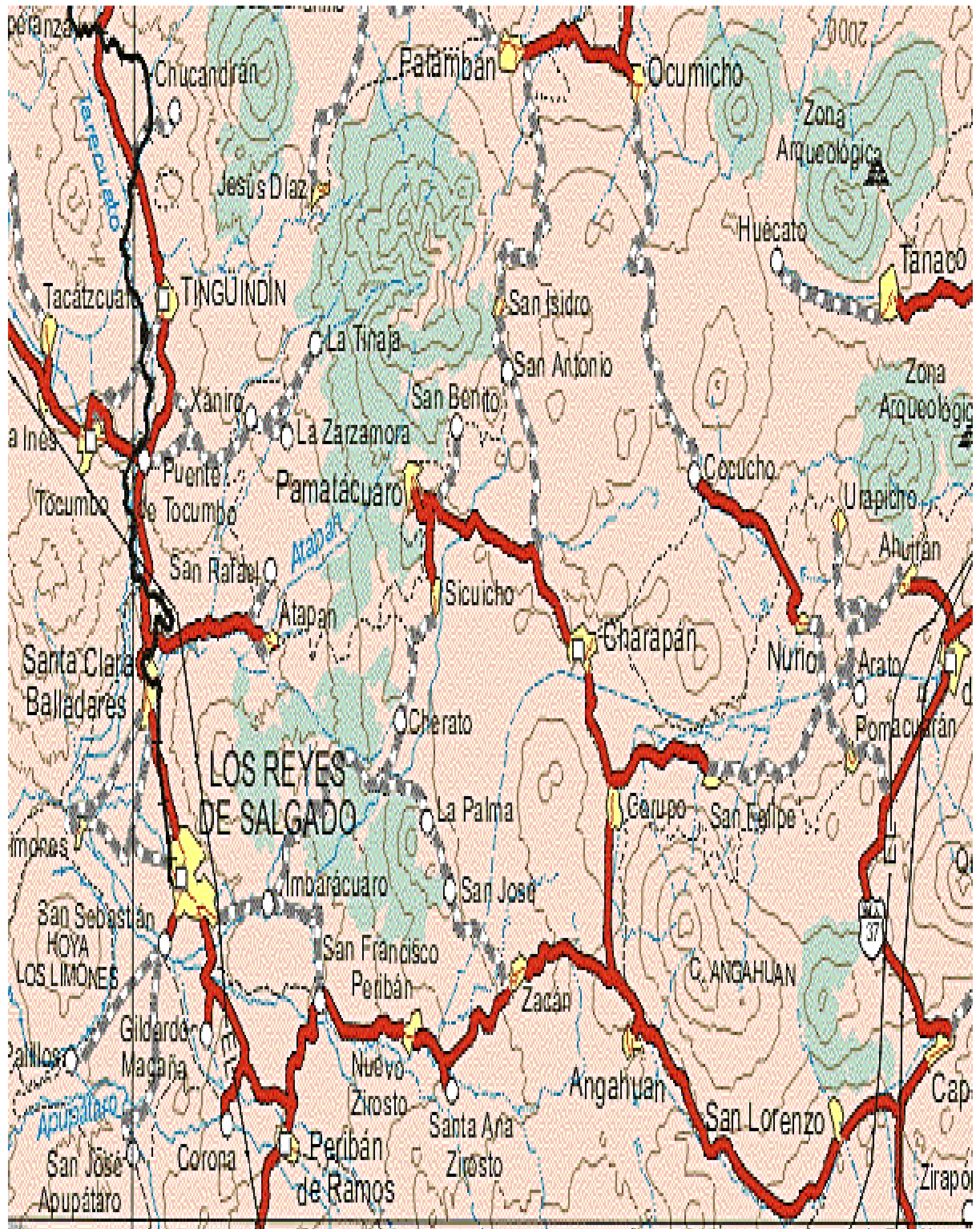
Manifestaron que citadas vías de comunicación, excepto San Isidro - Santa Rosa, se proyectaron desde el año pasado y se estableció el compromiso de que serían ejecutadas en el presente 2009.

Los pobladores apuntaron que en el 2008 estaba programada la ejecución de tres kilómetros de la carretera Huarachanillo – Tzirio, pero se dialogó con representantes de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) así como de la Secretaría de Comunicaciones y Transportes (SCT) y se acordó esperar a que en el presente año se les rehabilitaran los 8.5 kilómetros que comprende la vía.

En el caso de la carretera Tata Lázaro – La Tinaja, explicaron, también estaba contemplada para el 2008, pero finalmente no se ejecutó por la falta de estudios de impacto ambiental, mismos que todavía están pendientes. Caso semejante ocurre con las vías La Zarzamora – Queréndaro y Pamatácuaro - Queréndaro, por lo que una de las peticiones centrales será la agilización de dichos estudios.

Par dar solución al problema de abastecimiento de agua potable en la **zona denominada “Los Santos”, integrada por las comunidades indígenas de Santa Rosa, San Antonio, San Isidro, San Benito, San Luis, San Marcos, Tapan y Uringuitiro**, se solicitará la realización de un estudio hidrológico, a fin de determinar si es viable o no la perforación de un pozo profundo. En anteriores ocasiones se han realizado dos, pero con resultados negativos.

Anexo 14. Pamatácuaro, Municipio de Los Reyes Michoacán



Anexo 15. Habitantes de la comunidad de San Isidro y Uringuitiro

Edades	San Isidro			Uringuitiro		
	Masculino	Femenino	Total por edad	Masculino	Femenino	Total por edad
80 +	5	5	10	1	0	1
75-79	7	4	11	0	0	0
70-74	6	7	13	5	5	10
65-69	13	16	29	2	3	5
60-64	12	14	26	2	2	4
55-59	7	13	19	1	2	3
50-54	19	19	38	3	2	5
45-49	18	31	49	6	3	9
40-44	34	31	65	8	11	19
35-39	29	37	66	5	8	13
30-34	34	38	72	13	11	24
25-29	50	63	113	12	15	27
20-24	63	74	137	18	15	33
15-19	81	74	155	21	30	51
12-14	86	62	148	25	15	40
11	18	21	39	6	3	9
10	17	25	42	6	13	24
9	20	22	42	11	2	13
8	21	31	52	4	4	8
7	28	24	52	9	10	19
6	22	22	44	4	2	6
5	24	27	51	10	12	22
4	24	24	48	5	8	13
3	23	28	51	7	7	14
2	24	21	45	7	8	15
1	23	25	48	7	9	16
-1	15	18	33	6	5	11
Total por sexo	723	776		204	205	
Total	1499			409		

Elaborado con datos del 2000 clínica IMSS

Anexo 16. Perfil escolar de las familias con hijos en la ENIM

Nombre Madre/padre	Estudiante de SI-UR	Trabajo padre	Hijo 1	Hijo 2	Hijo 3	Hijo 4	Hijo 5	Hijo 6	hijo 7
Abraham Lorenzo	L D Erika	Campo	Erika casada ENIM	Herma Casada primar	Hermano Mel tvsec	Hermano Gasp tvsec	Hermano Balt tvsec		
Salvador Ruiz	Efraín RM	campo	Darío	Salv casado prepa-charap	Hermo casado en San Antonio	Noé	Hermo sin/estud	Efraín ENIM	herma
J. Jesús cortes Ruiz	Fco Jesús C J	Campo	Socrat UPN profr	Antonio	Cesar	Willy	Fco Jesus 22 ENIM		
Ambrosio Lázaro reyes	Maurilio L L	campo	Maurilio ENIM	Hermo ENIM	Hermo prep charap	Herma cursa UPN			
José Mtnez Reyes	Gilberto M L	campo			Hermo	hermo			
Sara Diego	Sara M D	campo/ su hno le apoya	Manuel prepa enf	Ismael No estud	Hermo casado no estud	Leopo egreso ENIM	Herma No estud	Herma no estud	Sara ENIM
Marcelino Alonso	Eliseo A A	Norte/ migrante	Florinda 30 egresada ENIM	Eliseo 26 ENIM	Marcos EUA	Ever EUA			
Heliodoro cortes Escobedo	Oscar C F	Campo y comercio	Joel Normal Superio	Jaime ejercito	Heliodoro UPN profr	Juan José UPN prof	Oscar 24 ENIM	Edith EUA	Silvano estudia prepa
Finad (AA)* Concepción Ruiz (AA)	José Saúl F R	Campo	Herma sin estud	Herma sin estud	Hermo sin estud	Hermo sin estud	Saúl 22 ENIM		
Dámaso Martínez	Artemio M M	campo	Artemio 22 ENIM	Hermo 20 casd tvsec	Herma csada tvsec	Dmaso tvsec			
Finad/ Elvia Álvarez	Marcos A Á	Norte migrante	Ana casad egresó ENIM	Marcos 23 ENIM					
Celso Martínez Ruiz	Celso M L	campo	Hermo egresó ENIM	Celso 20 ENIM	Hermo prepa	Hermo secd			
David diego	Norma D L	Campo-albañil	Norma ENIM	Herma casad tvsec	Hermo sec Nurio	Herma primr			

Anexo 16a. Perfil escolar de las familias con hijos en educación superior

Nombre padres	Estudiantes	Instit Superior	Trabajo padres	Hijo 1	Hijo 2	Hijo 3	Hijo 4	Hijo 5	Hijo 6	Hijo 7
Gerardo Alonso	Gerardo A G	Agrob. UMSNH	docnts	Nayeli egresada ENIM	Gerardo UM Agrob	Iván prepa Patzc				
Silvino Sandoval	Maribel S A	UPN Zam	Velador/campo	Raymnd prepa	Maribl UPN	hermo	Mónica primar			
Juan Lorenzo (finada Floriberta AA)	G Juan L C	UPN Uru	campo	Herma casada prim EUA	Hermo solt prim	Juan Intendec egresó UPN	hermo UPN uru			
Juan Lorenz Fco	G Fermin L C	UPN Uru	campo	Herma casada prim EUA	Hermo solt prim	Juan UPN	Fermin Egresó UPN			
Heliodoro cortes	Juan José C	UPN Uru	Campo comercio	Joel normal superior	Jaime ejercito	Heliodr UPN profr	Juan José 26 UPN profr	Oscar ENIM	Edith EUA	Silvan prepa
David fco Nazario	Raymundo F A	UPN Uru	Aserradero campo	Hector UPN profr	David EUA	Raymnd conafe UPN	Eva prep incom	Hermo tevsec		
Valente Alonso	Dorotea A R	UACH bosques	Campo carnicero	Dorotea 24 10sem	Sonia 22 UIIM 3sem	Valente 18 UPN Uru 1sem	Luna 10 primar			
Pedro Anselmo (espos)	Ma Berenice D M	UPN Uru 4sem	campo	Beren 23 UPN	Herma prep incom	Hermo tvsec				
Placido Alonso	Marcelino A A	UACH suelos	docente	Marcelino 24 10sem	Mayra 20 UPN Uru 1sem	Dorotea 17 prep charap				
Santiago Fco	Agustina F V	UPN Urua	campo	Hermo Guadalajara	Fidelina 35 EUA	José Luis UPNUru	Agustina 20 UPN Uru			

Anexo 17 Localización y ubicación detallada de egresados Primaria Indígena “Miguel Hidalgo”, 4 generaciones grupos A y B

No	gen ero	Nombre del alumno	Situacion individual					Secund/Bachiller			
			Año nac	Edo civil	Migrac	Edad	Tipo de trabajo	Sec Term o Incom	Prepa-bachiller población	Sevic Instiutvc	Institución Otro. Ubicación (poblac cd)
		Prof. Salvador T T SI 6° GRUP "B" 99/00									
1	H	A A Antonio	87	CAS	EU	22		ST	NI		NI
2	H	A_C Jesus	87			22		ST	COBACHara	incomp	NI
3	M	A L Herlinda 6.8	87		EU	22		SIN	NI		NI
4	H	A_A Israel	87	SOLT		22		ST	NI		NI
5	M	D R Flavia	84	CAS	Guadj	25		SIN	NI		NI
6	H	F A Wenceslao	85	SOLT	Guadj	24		ST	NI		NI
7	M	F M_Mayra 7.4	87	SOLT	Guadj	22		SIN	NI		NI
8	M	F V Ma Agustina	86	SOLT		23		ST¿	COBACHara	UPN-urp	NI
9	H	G M Felipe	87	SOLT	EU	22		ST?	COBACHara	incomp	NI
10	M	M B Adelina	87		Yurec	22		SIN	NI		NI
11	M	M B Ma Anadella	85		Guadj	24		ST	NI		NI
12	H	M B Sergio	85	SOLT	EUA?	24	Trozos e	NI?	NI		NI
13	H	M C Sergio	85	CAS		24	Ventmdera	ST	COBACHara	incomp	NI
14	H	M G Cesario 7.9	87	CAS	Guadj	22		SIN	NI		NI
15	H	M J Rigoberto 8.1	84	CAS	EU	25		ST	NI		NI
16	H	M M Adolfo	86	CAS	EU	23		ST	NI		NI
17	H	M A Salomón	85	CAS	EU	24		SIN	NI		NI
18	H	N B Alejandro	86	CAS	EU	23		ST?	COBACHara	incomp	NI
19	H	T M Juventino 7	85	CAS		24		ST	NI		NI

Anexo 18 Presentación de las entrevistas (muestra primera página)

SMD SI (ia)

Nombres: Sara M D **Edad:** 20 **Sexo:** mujer **Estado civil:** soltera
Institución donde estudia: *Escuela Normal Indígena de Michoacán*
Formación (profesional): *Licenciatura en preescolar indígena*
Pueblo de procedencia: SI **Lenguas que habla:** 1 *P'urhepecha (mucho más)* y 2 *español*
Lugar de entrevista: *en la vía pública frente a la casa donde renta*
Fecha de entrevista: 10- 2008
Transcripción Elías Silva

Abreviaturas.

PB=Pausa Breve

PL= Pausa Larga

NR= No respondió

NA= No Audible

NP= No Pregunté

SI= San Isidro

E = Entrevistador (Elías-Lilian)

A = Sara MD

1E. ¿Nombre...de donde eres?

1A. Sara M D de San Isidro (SI).

2E. ¿Donde resides actualmente?

2A. En Cheran

3E. ¿Edo civil?

3A. Soltera

4E. ¿Tus papas, tus abuelos son todos originarios de...?

4A. SI. Aja.

5E. ¿En tu familia todos hablan p'urhépecha...? ¿Han ocupado cargos religiosos, políticos?

5A. Si, religioso, no

6.7E. ¿Cuantos amigos tienes en la comunidad, cuando se reúnen platican en P'urhépecha o en español? ¿Por qué crees?

6.7A. No tengo amigos (E. ¿Jóvenes de tu edad o parientes?)

Si tengo, amigos, primos, hablamos el P'urhépecha. Porque hablamos eso en la comunidad, es lo que se habla

8E. ¿Y cuándo platican que... es lo que ustedes comentan?

8A. Hablamos de las cosas de muchachas y muchachos.

9E. ¿Se han organizado para hacer algo? ¿Que opinas?

9A. ¿Nosotros? No.

10.11.12E. ¿Como se llama la escuela, donde hiciste la primaria, fue completa?

10.11.12A. Miguel hidalgo,

FJCJ SI (ia)

Nombres: *Francisco J C J* **Edad:** *19* **Sexo:** *hombre* **Estado civil:** *soltero*
Institución donde estudia: *Escuela Normal Indígena de Michoacán*
Formación (profesional): *Licenciatura de Educación Primaria (intercultural)*
Pueblo de procedencia: *SI* **Lenguas que habla:** *1 P'urhepecha y 2 español*
Lugar de entrevista: *en la casa donde renta (presentes sus compañeros de vivienda* **Fecha de entrevista:** *11- 2008*

Transcripción Elías Silva
Inicio lado a casete uno

Abreviaturas.

PL= Pausa Larga

NR= No respondió

NA= No Audible

NP= No Pregunté

E = Entrevistador (Elías-Lilian)

A = Francisco J

1E. ¿Nombre...de donde eres?

1A. Francisco Jesús C J de San Isidro municipio de los Reyes

2E. ¿Donde resides actualmente?

2A. Vivo en Cheran, porque estoy estudiando en la Normal Indígena de Michoacán la Licenciatura de Educación Primaria

3E. ¿Estado civil?

3A. Soy soltero todavía (Risa)

4E. ¿Tus papás, tus abuelos son todos originarios de...?

4A. mm... Mi papá, mi mamá es originaria de Arantepacua.

5E. ¿En tu familia todos hablan purep...?

5A. Si todos, excepto mi mamá, pero entiende todo, siempre se la pasa hablando en español, (E. ¿porqué?) Estuvo viviendo en México como 15 años, se fue pequeña.

E. ¿Han ocupado cargos religiosos, políticos, etc.?

Si mi papá ha ocupado cargos, según, la otra vez en el 50 aniversario se le entrego un diploma y que él fue el primer jefe de tenencia, como antes era encargado entonces el fue el primer jefe de la comunidad, ahorita el cargo que ocupa es el de secretario del representante.

6.7E. ¿Cuántos amigos tienes en la comunidad, cuando se reúnen platican en P'urhépecha o en español. ¿Porque crees?

6.7A. Si, muchos amigos. Cuando nos encontramos nada mas los que estamos aquí, hablamos de la educación de cómo interviene o cómo esta la comunidad, muchos temas pero tratamos de ver sobre cuales son las problemáticas, cómo se pueden dar solución, hablamos de diferente pero ya... y a veces de las chicas y así.

8E. ¿Y cuando platican, que es lo que ustedes comentan?

OCF SI (ia)

Nombres: Oscar C F **Edad:** 21 **Sexo:** hombre **Estado civil:** casado

Institución donde estudia: Escuela Normal Indígena de Michoacán

Formación profesional en curso: Licenciatura en Educación Preescolar Indígena

Pueblo de procedencia: SI **Lenguas que habla:** 1 P'urhepecha y 2 español

Lugar de entrevista: en la casa donde renta (presentes sus compañeros de vivienda) **Fecha de entrevista:** 11- 2008

Transcripción Elías Silva

Abreviaturas.

PL= Pausa Larga

NR= No respondió

NA= No Audible

NP= No Pregunté

E = Entrevistador Elías Silva

A = Oscar CF

1E. ¿Nombre...de dónde eres?

1A. Oscar C F de San Isidro municipio de los Reyes

2E. ¿Dónde resides actualmente?

2A. Cheran, estudio, estoy en la Normal estoy cursando la licenciatura en preescolar indígena

3E. ¿Edo civil

3A. Casado

4E. ¿Tus papás, tus abuelos son todos originarios de...?

4A. mmju...si

5E. ¿En tu familia todos hablan purep...?

5A. Todos

(E. ¿Han ocupado cargos religiosos, políticos, etc.?) Mi papá es el que dirige en la iglesia, es presidente de la acción católica... Cargo político no.

6.7E. ¿Cuántos amigos tienes en la comunidad?

6.7A. Muchos

(E. ¿Cuándo se reúnen platican en P'urhépecha o en español. Más es... ¿Por qué crees?) Siempre en purépecha. De las cosa que suelen pasar en la comunidad o lo que vivimos por acá.

8E. ¿Y cuándo platican qué... es lo que ustedes comentan?

8A. De las muchachas, de las fiestas, de las que ya están próximas o de las que ya acaban de pasar. (Risas)

9E. ¿Se han organizado para hacer algo? ¿Qué opinas?

9A. mm... Con los compañeros de la Normal si, hemos hechos eventos hemos invitado Normalistas a eventos socioculturales. La fecha es el 15 de octubre, fuimos el año pasado estuvimos participando y este año también es el aniversario del pueblo en este año cumple 51 años, y allí todos los muchachos participan, tanto los que están en la

NEDL SI (ia)

Nombres: N Estela D L **Edad:** 19 **Sexo:** mujer **Estado civil:** soltera
Institución donde estudia: Escuela Normal Indígena de Michoacán
Formación (profesional): Licenciatura en primaria (intercultural)
Pueblo de procedencia: SI **Lenguas que habla:** 1 P'urhepecha y 2 español
Lugar de entrevista: en la casa donde renta **Fecha de entrevista:** 09- 2008
Transcripción Elías Silva

Abreviaturas.

PB=Pausa Breve

PL= Pausa Larga

NR= No respondió

NA= No Audible

NP= No Pregunté

E = Entrevistador (Elías-Lilian)

A = N Estela DL

1E. ¿Nombre...de donde eres?

1A. N Estela DL, de San Isidro

2E. ¿Donde resides actualmente?

2A. Actualmente vivo en SI

3E. ¿Edo civil?

3A. Soltera

4E. ¿Tus papás, tus abuelos son todos originarios de...?

4A. David Diego, Angélica Lorenzo los dos de SI, los abuelos de SI

5E. ¿En tu familia todos hablan purep...? ¿Han ocupado cargos religiosos, políticos, etc.?

5A. Sí, todos hablan P'urhépecha, no han ocupado cargos

6.7E. ¿Cuántos amigos tienes en la comunidad, cuando se reúnen platican en P'urhépecha o en español? Mas es... ¿Porque crees?

6.7A. Como unos...ya ni me acuerdo... a ver este... Déjenme contar...Nomás dos... (Risas). En español... en purépecha no hablamos español y solo P'urhépecha. Porque todos hablan así igual, nadie habla así español toda la comunidad habla así, pues P'urhépecha nadie habla así español.

8E. ¿Y cuándo platican que... es lo que ustedes comentan?

8A. Pues de muchas cosas, a veces de lo que mas hablamos pues es de los novios si (Risa) mm... También del estudio, (mis amigas estudian) si, horita, no quedaron aquí en la Normal pero pues están estudiando en el CONAFE.

9E. ¿Se han organizado para hacer algo? ¿Que opinas?

9A. No...

10.11.12E. ¿Cómo se llama la escuela, donde hiciste la primaria, fue completa?

10.11.12A.Miguel hidalgo, primaria completa

ELD SI (ia)

Nombres: Erika L D **Edad:** 20 **Sexo:** mujer **Estado civil:** soltera
Institución donde estudia: Escuela Normal Indígena de Michoacán
Formación (profesional): Licenciatura en preescolar indígena
Pueblo de procedencia: SI **Lenguas que habla:** 1 P'urhépecha (más) y 2 español
Lugar y fecha de entrevista: en un salón (provisional) de madera de la ENIM, luego de salir de sus clases: 10- 2008.
Transcripción Elías Silva

Abreviaturas.

PL= Pausa Larga

NR= No respondió

NA= No Audible

NP=No preguntó

E = Entrevistador (Elías Silva-Lilian Jurado)

A = Erika LD

1E. ¿Nombre...de donde eres?

1A. Erika L D, de SI municipio de los Reyes

2E. ¿Donde resides actualmente?

2A. Aquí en Cheran

3E. ¿Estado civil?

3A. Soltera

4E. Tus papás, tus abuelos ¿son todos originarios de San Isidro?

4A. Mi papá Abraham Lorenzo Cortes y mi mamá Apolonia Diego Alonso, si viven. Nomas vive mi abuelo que se llama Antonio Lorenzo Tello, mi abuela ya murió, todos originarios de SI. Tíos originarios de allí.

5E. ¿En tú familia, todos hablan p'urhépecha? ¿Han ocupado cargos religiosos, políticos, etc.?

5A. Si, todos (hablan purépecha). No.

6.7E. ¿Cuantos amigos tienes en la comunidad, cuando se reúnen platican en P'urhépecha o en español. Mas es... ¿Porque crees?

6.7A. A lo mejor si porque tengo muchos amigos, los de por aquí y los de mi pueblo. Si platicamos en P'urhépecha. Pos yo digo que les tengo mas confianza así, de platicar o porque nos conocemos mas con ellos.

8E. ¿Y cuando platican que... es lo que ustedes comentan?

8A. De nuestros pasatiempos, así pues de lo que nos pasa, nos contamos de todo, cuando nos hallamos allá en el pueblo y cuando nos venimos aquí, nos empezamos a platicar que nos a..pasado pues, (NA).

9E. ¿Se han organizado para hacer algo? ¿Que opinas?

9A. Si, en el aniversario que hicieron allá en SI el 15 de octubre, si, con mis compañeros que son de allá.

EAA SI (ia)

Nombres: *Eliseo A A* **Edad:** 22 **Sexo:** *hombre* **Estado civil:** *soltero*
Institución donde estudia: *Escuela Normal Indígena de Michoacán*
Formación (profesional): *Licenciatura de Educación Preescolar indígena*
Pueblo de procedencia: *SI* **Lenguas que habla:** *1 P'urhepecha y 2 español*
Lugar y fecha de entrevista: *en la casa donde rentaba: 09- 2008*

Transcripción Elías Silva
Inicio lado A casete uno

Abreviaturas.

PL= Pausa Larga

NR= No respondió

NA= No Audible

NP= No Pregunté

SI= San Isidro

E = Entrevistador Elías Silva

A = Eliseo AA

1E. ¿Nombre...de donde eres?

1A. Eliseo Alonso Anselmo, de SI

2E. ¿Donde resides actualmente?

2A. Actualmente como estudiante estoy aquí en el municipio de Cheran y me regreso los fines de semana a mi comunidad de origen lo que es la comunidad de San Isidro Municipio de los reyes

3E. ¿Estado civil?

3A. Soltero

4E. ¿Tus papas, tus abuelos son todos originarios de...?

4A. Si son originarios de la comunidad de San Isidro

5E. ¿En tu familia todos hablan purep...? ¿Han ocupado cargos religiosos, políticos, etc.?

5A. Si, si allí nacimos, allí crecimos y de allí empezamos a seguir estudiando, o sea todos hablamos p'urhépecha... No.

E. ¿Han ocupado cargos religiosos, políticos, etc.?

A. Hii... No... En mi familia no, más bien yo ocupé este el cargo de la secretaria de tenencia... (E. ¿Cuándo fue eso?) Eso fue el periodo pasado (E. ¿2007?) Estuve como sustituto en el 2006-2007 por ahí... Antes de entrar aquí en la Normal

(E. ¿Y allí qué hiciste durante el tiempo...?)

Allí, más que nada cuando estuvimos allí, hicimos... este ¿cómo se llama? La gestión de la carretera que se hizo de SI a Patamban, lo que ahorita ya esta la pavimentación de la carretera junto con el jefe de tenencia y los...Teníamos una organización de todas las comunidades que pertenecemos a la... o los anexos de Pamatacuaro, allá este nosotros tuvimos ese organización y fuimos allá en Morelia a gestionar eso...De hecho tomamos el palacio de gobierno y de allí salió para empezar...Hacer los estudios topográficos de hecho lleva mucho proceso para llegar a hacer la carretera, la pavimentación de la carretera, pero como anteriormente muchas autoridades este hacían este... ¿cómo se

YM SI (ia)

Nombres: Yolanda M Edad: 20 Sexo: mujer Estado civil: soltera Cursó solo secundaria, colabora en el INEA. Pueblo de procedencia: SI Lenguas que habla: 1 P'urhépecha (mucho más) y 2 español Lugar y fecha de entrevista: en su tendejón que atendía en su domicilio en SI: 18-08-2008. Entrevista y transcripción Elías Silva y Teresa Ascencio

Abreviaturas.

PL= Pausa Larga

NR= No respondió

NA= No Audible

NP=No preguntó

1Elías: ¿Yolanda?

1Yola: Jooo, Yolandexka.

2Elías: ka na xani ioniski ya, na xani ioni uskia ekatsi uentaka primaria?

2Yola: No miixinga ji nandi xani ionia.

Elías: ahh

Yola: jooo

3Elías: ka ekatsi primaria jamapka ambe, ambetsi, ambetsi san miantasini?... Na nitamaspi primariarhu?

3Yola: primeri jimbo, karani ambeia, ka alintani ambe, ka leeri ambe, mmm, jo inde, indejtia jorhentperangania, iasí nombeia, iasí peka komputadorecha ambeia, kaia o nandixi uia. Peri ionixi isisptia isikuxi jamapkia eskuela.

4Elías: ka ekatsi ah, mmm cha miasini este... naksini jorhendasirembi p'orhee jimboksini jorhendasirembi o turhi jimbo?

4Yola: puro turhiimbo.

5Elías: puro turhi jimbo, joo, ka cha kurhangsirembi engaksini isi arhini, jorhenguia 17 turhii jimbo?

5Yola: Joo kurhanguxamkachia ... (NA) porki nandi uesptixia jucha puro p'orhe uandaxankia, por ke puro p'orhecha jamaxanguia jini eskuelalia, ka ima profesori, imá licenciado arhixempki entre ucha no ima puro turhi uandasiamptia

6Elías: nani anapuspi profesori chaari?

6Yola: San Jeronimo arhixamtsini nomaske Sikuichu irekuni anapuni uarhitini kamti, (ahh) enga isi san uenapka imatsini isi arhixempti en San Jeronimu kuani p'itsemplia ... (no se entiende una palabra) pauani Isí alasiampti, nomás Sikuichu japtia, ka nandi xani ioni ima sontku motsisptia enga cha uentapkia, menku notaruni xanku, notaruni nirasiamplia ka isi notaru xeni, ka ji kulangulisiamplia, nani niraxki imaia, directorin kulamalixanga Gerardo Alonson director ka ma alani: motsijti Sikuichu nijtichkia. Peru iasí nandi na nik'iaa peru iasí nandi na nikiia nanindi nirajkia iaxa escuela,... Ji notaru seguirixpka pok jucha xu no uanisika tsimankuxka marichijti indeia xeia cha septiembrijku jamaxania inde chiti anku nasí alinkia.. (NA) ka cha menku xu jamasinkia jimbo jimini menku notaruni segurixkia upiini jiya o no upiini prepa nandini upiinia kajimbo menku notaruni seguirixpka para escuela jamana ka maru seguirini ka maru iamu ambe kanhaxptia ka maru norti isi janhajtia tumbicha ambe engasí no kamenguia ingenia ka maru iamu misa jukaristixa.

JC SI (ia)

Plática con Don Jesús C (JC) comunero de San Isidro.

Febrero-marzo 2009

Lugar: en el cuarto de su casa, San Isidro Municipio de los Reyes Michoacán

Transcripción Elías Silva

PB= Pausa Breve

PL= Pausa Larga

NR= No respondió

NA= No Audible

E = Entrevistador (Elías-Lilian)

Don JC = Jesús C

JC. Haciendo rayas guardabosques...

1E. Ahh anda haciendo...

1JC. Si un servicio pues... No que, ya no es idea de nosotros sino ya de... Desde años atrás, muchos años atrás, (NA)... De cuidar el bosque. Ya cuando se nos quemó pues, o sea anteriormente pus, ya este empezaron a ir dejando eso pues o sea primero hacían a un lado que lo que era comunal, lo que era servicio social y empezaron a alejarse de eso. Pero ya cuando se quemó, pos entonces este, la gente vio esa necesidad, de seguir cuidando pues, una parte que no se había quemado. Estaba explotado o sea por los hacheros pues ya andaban duro, por eso pues no fue difícil ir a apagar el incendio, fue en el 97 cuando se nos quemó...

2E. ¿Cómo se llama el cerro?

2JC. El cerro se llama este Uizitlan le decimos, ya que según en lengua náhuatl es cerro del águila. O sea, así están los... no tengo a la mano los documentos. Allá en la punta del cerro... Allí según es el mojonero en el cerro de uizitlan.

3E. ¿Y cuanto de extensión tiene SI en tierras?

3JC. O sea como nosotros somos pues...ehh... Nos hicimos anexos de Pamatacuaro, yo me considero como hijo de Pamatacuaro, somos trece anexos pues, trece hijos pues o trece de familia que estamos dentro del área de Pamatacuaro, o sea anteriormente no se si estarían mal los cómo se llama? Los aparatos no que median las áreas que le correspondían a cada comunidad. O sea era 22 mil 500 ha mas o menos que yo me acuerdo. 1500 era el conflicto aquí con este... Patamban y Pamatacuaro. La otra era como 500 o 450n ha aquí con Zicuicho. Pero ya luego que la... Vinieron los estudios que para la resolución presidencial mas bien como 14,400 ha nada mas.

Anexo 19 SIGLAS CITADAS

ANPIBAC	Asociación Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, A. C.
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.
CDI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indios
CE	Consejo Estudiantil
CEIEMIM	Centro de Estudios e Investigación Educativa en el Medio Indígena en Michoacán
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (SEP)
CIEIB	Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
CIS	Centro de Integración Social
CNI	Congreso Nacional Indígena
CNTE	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación
COBAEM	Colegio de Bachilleres del Estado de Michoacán
COLMEX	Colegio de México
COLMICH	Colegio de Michoacán
COLPOS	Colegio de Posgraduados de la Universidad Autónoma Chapingo
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CONACULTA	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
CONACYT	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONASUPO	Comisión Nacional de Subsistencia Popular
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
CPEEI	Congreso Pedagógico Estatal de Educación Indígena (Michoacán)
CREFAL	Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.
DEI	Departamento de Educación Indígena
DEIE	Dirección de educación Indígena en el Estado
DGEI – SEP	Dirección General de Educación Indígena
DIE-CINVESTAV	Departamento de Investigaciones Educativas Centro de Investigación y de Estudios Avanzados
DIF	Desarrollo Integral de la Familia
DVD	Disco de Video Digital
ECIDEA	Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
ENAH	Escuela Nacional de Antropología e Historia
ENLACE	Evaluación Nacional de Logro Académico en Centros Escolares
ENIM	Escuela Normal Indígena de Michoacán
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
FCE	Fondo de Cultura Económica
FLACSO	Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
GEM	Gobierno del Estado de Michoacán
HAC E	Habilidades y Conocimiento en Español
HAC P	Habilidades y Conocimiento en P'urhepecha
III	Instituto Indigenista Interamericano
IESALC	Instituto Internacional de la Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe

ILE	Incomprensión de la Lectura en Español
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
IMCED	Instituto Michoacano de las Ciencias de la Educación
IMSS	Instituto Mexicano del Seguro Social
INAH	Instituto Nacional de Antropología e Historia
INEA	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INI	Instituto Nacional Indigenista
ISSSTE	Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado.
ITSP	Instituto Tecnológico Superior P'urhépecha
L1	Lengua 1 o Lengua materna p'urhepecha
L2	Lengua 2 o lengua extranjera español
LEPEPMI 90	Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena
MOTOG	Modelo de Trabajo por Grados
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONG	Organización No Gubernamental
ONU	Organización de las Naciones Unidas
PAN	Partido Acción Nacional
PAREIB (PARE)	Programa para Abatir el Rezago Educativo en Educación Básica
PLELPAE	Propuesta de Lecto-Escritura en Lengua P'urhepecha en el Ámbito Escolar
PMEI	Programa para la Modernización de la Educación Indígena
PND	Programa Nacional de Desarrollo
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
POSIU	Proyecto San Isidro-Uringuitiro
PRD	Partido de la Revolución Democrática
PRONASOL	Programa Nacional de Solidaridad
PROSEDU	Programa Sectorial de Educación 2007-2012
REL	Relación de folios
SEByN	Subsecretaría de Educación Básica y Normal
SEDESO	Secretaría de Desarrollo Social Michoacán
SEDESOL	Secretaría de Desarrollo Social
SEE	Secretaría de Educación en el Estado de Michoacán
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SI	San Isidro
SESIC	Subsecretaría de Educación Superior e Investigación Científica
SI-UR	San Isidro y Uringuitiro
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UCD	Unión Campesina Democrática
UACH	Universidad Autónoma de Chapingo
UIIM	Universidad Indígena Intercultural de Michoacán
UMSNH	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNEM	Unión de Maestros de la Nueva Educación para México
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UR	Uringuitiro