



Universidad Pedagógica Nacional

Ajusco 092

Docencias p'urhépecha en Michoacán y su correlato en las propuestas educativas propias. Entre reproducción, resistencias y autodeterminación.

Tesis que para obtener el grado de:

Doctora en Educación y Diversidad

Presenta:

Virginia Paula Porras Ruiz

Directora de Tesis: Dra. Gabriela Victoria Czarny Krischkautzky

Ciudad de México

22 de noviembre 2023



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Secretaría Académica
Coordinación de Posgrado
Doctorado en Educación y Diversidad

Ciudad de México, 13 de noviembre, 2023

DESIGNACIÓN DE JURADO

Dr.(a) Gabriela Victoria Czarny Krischkautzky
PRESENTE

La Coordinación de Posgrado, tiene el agrado de comunicarle que, considerando su alto desempeño académico, se le ha designado miembro del Jurado para el Examen de Grado del(a) estudiante: **Virginia Paula Porras Ruiz**, quien presenta la tesis: **“Docencias p’urhépecha en Michoacán y su correlato en las propuestas educativas propias. Entre reproducción, resistencias y autodeterminación”**, para la obtención del Grado de Doctor(a) en Educación y Diversidad. Así mismo adjunto a la presente se le hace entrega de un ejemplar de ésta.

El Jurado quedará integrado de la siguiente manera:

JURADO	NOMBRES
PRESIDENTE:	Dra. Cecilia Salomé Navia Antezana
SECRETARIO:	Dra. Gabriela Victoria Czarny Krischkautzky
VOCAL (1):	Dra. Julieta Briseño Roa
SUPLENTE (1):	Dr. Saúl Velasco Cruz
SUPLENTE (2):	Dr. Marco Antonio Calderón Mólgora

Atentamente
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”

MIGUEL ÁNGEL VÉRTIZ GALVÁN
COORDINACIÓN DE POSGRADO

c.c.p. Estudiante
Expediente

Carretera al Ajusco #24, Col. Héroes de Padierna, CP.14200, Tlalpan, CDMX
Tel: 56 30 97 00 upn.mx



Agradecimientos

Para la realización del trabajo de investigación que sustenta a esta tesis, se contó con una beca CONAHCyT.

Estos documentos de obtención de grado deberían tener una larga portada de autores, porque, por lo menos en este caso, no fue tarea sencilla para mis seres queridos contener todo el peso de mi humanidad en este proceso.

Además de ello, debería ser un objeto poliédrico, de la cantidad de caras que sean necesarias, para no tener que hacer un agradecimiento lineal, poner a alguien “primero” y a otro después, todas y todos permanecieron siempre en el proceso.

¡¡¡Gracias, gracias, gracias!!!

A los docentes p'urhépecha y maestras de educación básica con quienes dialogué para realizar este trabajo, los que me brindaron su tiempo y sus conocimientos, experiencias y esperanzas de que podemos cambiar el sentido y los procesos educativos en los que participamos.

Al Doctorado en Educación y Diversidad, que me brindó la oportunidad para seguir formándome, encontrar en la reflexión respetuosa y rigurosa, coincidencias y diferencias con profesores y compañeros, y, sobre todo, coherencia en lo que nombra al doctorado: es un espacio de reconocimiento a la diversidad de formas de pensar al mundo, ser, sentir y apropiarse de él.

Tuve la gran fortuna de que Gaby Czarny fuera mi asesora de tesis. Su generosidad al compartir sabiduría, conocimientos y experiencias, así como la belleza y sensibilidad humana que la caracterizan hicieron gran parte del soporte para que mi, con frecuencia deshilachada humanidad, diera continuidad al trabajo. ¡¡¡Gracias infinitas, Gaby, querida!!!

A Ceci Navia, quien, además de su mirada crítica, siempre constructiva y enriquecedora de mi trabajo, fue un enorme sostén como coordinadora del doctorado, con su habilidad y empatía al hacer de esta opción formativa un increíble espacio de rigor académico con hospitalidad humana.

A Julieta Briseño, que realizó un paciente y enriquecedor acompañamiento de este trabajo a lo largo de tres años, gracias por su tiempo y compromiso.

A Saúl Velasco y Marco Calderón, quienes amablemente revisaron mi texto e hicieron generosos aportes a éste, y, sobre todo, a mi formación.

Al maestro Rigoberto Martínez Soriano, mi coordinador en la Sede Pátzcuaro de la Universidad Pedagógica Nacional, en gran medida artífice de esta investigación; todas las dudas, titubeos, descubrimientos y, descalabros, siempre fueron compartidos con él, y nunca le faltaba la palabra precisa para alentarme a seguir en este desafío.

A mi familia, la fuente inagotable de fuerza y amor que siempre me sostiene.

A La familia Basilio Hipólito, que me recibe amorosamente cada que llevo a su fueguito, a sanarme las heridas.

Porque como dijo alguna vez mi amigo Edgar Amador, “La amistad está viva y parturienta”, sigo agradeciendo:

A mis compañeras y compañeros de la UPN, que cada que me veían ansiosa, me daban ánimos y estaban más seguras que yo, de que esto llegaría a buen puerto: Belinda Montes de Oca, Susana Corza, Argelia Rodríguez, Fidelina de Jesús, Francisco Magallón y Roberto Colín.

A Luiyo, el amigo de Pablo que no me abandona cuando me abandonan las palabras.

Al Wero del otro lado de la calzada que, por ser whitexican, también me alinea y acerca palabras, pero en inglés.

A Carito y Lalo con los que siempre aprendo y disfruto visitas y conversaciones, pero también tortas y enchiladas.

A mi amiga de siempre, Lety Palma, islita de certidumbre en el turbulento mar que es la vida.

A Ana Esther Ceceña, quién en algún momento sabrá que sigo acumulando pistas y pruebas, para mostrarle a Julio C. y Susan S. que los vampiros trasnacionales de ayer y hoy, siguen chupando vitalidades de todo tipo, recursos mineros o humanidades, pero que no perdemos esperanza de detener los extractores gigantes que se siguen instalando.

A Lupita Guadarrama y Lety Gutiérrez, solidarias amigas, que me ayudan en cuanto me ven aparecer con un nuevo desafío de vida.

A la generosa **Universidad Pedagógica Nacional**, nunca suficientemente bien reconocida en toda su potencia e impacto en la historia de la educación indígena en México.

Contenido

Agradecimientos.....	iii
Introducción.....	1
Capítulo 1. La Tensión de Ser Maestro de Educación Indígena y de Responder a las Necesidades de sus Pueblos Originarios. Entre Proyectos Educativos Propios y Ajenos.....	7
1.1 El Problema y los Objetivos	8
1.2 Algunos Antecedentes de la Construcción de Proyectos “Alternativos” en Educación Escolar para y en Comunidades Indígenas en México.	18
1.2.1 El zapatismo y la diversidad de proyectos educativos	30
1.2.2 “Oaxaca quiere educarse a sí misma”. Breve esbozo de un ejercicio de educación comunal.	39
1.2.3. Simplemente educación p’urhépecha, y así evitamos la alternativitis.	49
1.3 Notas Conceptuales Sobre los Proyectos Educativos Propios y su Disputa Frente al Estado	61
Capítulo 2. El Docente P’urhépecha. Notas Etnográficas.....	65
2.1 El Sentido de Investigar.....	65
2.2 El Sinuoso Camino de la Investigación. La Etnografía Como Estrategia.....	71
2.3 El Proceso.....	75
2.4 Universo Empírico con Quienes Se Dialogó y Co—Construyó la Investigación.....	81
Capítulo 3. Algunos Antecedentes Históricos en la Construcción de las Docencias Indígenas y P’urhépecha en Michoacán.....	93
3.1 México. Laboratorio del Indigenismo Educativo.	94
3.2 Homogeneizar—Integrar Para Forjar Nación	98
3.3 Misiones Culturales.	100
3.4 Michoacán: Un Laboratorio Experimental.	104
3.4.1 Carapan	105
3.4.2 Proyecto Tarasco.	114
Capítulo 4. Horizontes Conceptuales Desde los que se Ha Pensado al Docente de Pueblos Originarios.....	120

4.1 La Invención del Maestro Indígena Como Agente de Aculturación (<i>Cultural Broker</i>) en México.....	122
4.2 El Docente Intermediario Aculturalizador y Castellanzador en Michoacán.	126
4.3 El Docente Indígena ¿Cacique Intermediario?	134
4.4 Los Maestros y la Reproducción.....	138
4.5 Freire. La Resistencia y la Rebeldía Frente a las Injusticias.	141
4.6 La Agencia. Formando para la Ciudadanía.....	145
4.7 El Intermediario Civil Académico no Indígena.....	149
Capítulo 5. Ser P´urhépecha y Ser Maestro. Docencias entre Reproducción, Resistencia y Autodeterminación.....	154
5.1 Formación Inicial y Profesionalización Docente P´urhépecha. Buscando la Pertinencia Educativa Escolar para Pueblos Originarios.	156
5.2 Actualización Docente. Las Urgencias que Resuelve.	171
5.3 El Maestro P´urhépecha: Entre el Mandato Escolar, la Comunidad y la Familia.	176
5.4 Castellanzación, Aculturación, Resistencia y Autodeterminación. ¿Semillas en Tierra Fértil?	190
5.5 La Identidad en la Escuela P´urhépecha. La Castellanzación/Racialización Rinden sus Frutos.....	199
Capítulo 6. El PEPOMICH Debe Sobrevivir a su Lucha Interna, Luego Sobrevivir a la Lucha Externa.....	204
6.1 Sujetos e Historias que Contienen al PEPOMICH	205
6.2 Participar o no Participar Razones y Colocaciones.....	209
6.3 Desafíos en la Elaboración e Implementación del PEPOMICH.....	215
6.3.1 Adecuaciones: la salida habitual.	215
6.3.2 Organización interna, lógica intermitente y visión de largo plazo.....	217
6.3.3 Los padres de familia y el contexto social.	219
6.4 Mediar Entre la Institución que nos Atraviesa y los Procesos que Buscamos Construir. Tan lejos y Tan cerca de la SEE.....	224
6.5 Sustento Epistémico, Pedagógico y Didáctico de PEPOMICH	231

6.6 El espejo de la Nueva Escuela Mexicana	240
Conclusiones.....	245
Bibliografía	256
Anexo estadístico.....	274

Introducción

Esta tesis tiene su origen en mi experiencia como docente de maestros de educación indígena escolarizada en el estado de Michoacán. Por esta misma situación, he tenido la posibilidad participar en la conformación de un proyecto curricular de educación básica, realizado principalmente por los docentes indígenas de ese nivel educativo.

El Programa para la Educación de los Pueblos Originarios de Michoacán (PEPOMICH), construye los caminos que conducen a una educación pertinente para los pueblos originarios de Michoacán.

La configuración de las docencias indígenas en Michoacán tiene especificidades históricas y contextuales que es necesario abordar para comprender no sólo la situación actual de la educación indígena en dicho estado, sino también para asumir el desafío de transformarla en relación con las aspiraciones de los maestros que la impulsan.

Al nombrar a los pueblos que habitaban, desde antes de la invasión española, en lo que ahora se llama América, se estableció una lógica de relación colonial entre los invasores y los pueblos nativos. A partir de la invasión, todos los pueblos originarios de la región fueron nombrados “indios”, por parte los colonizadores; aunque eran culturas, lenguas y visiones de mundo distintas entre sí, a los ojos del conquistador todos eran lo mismo: indios. Posteriormente, al ser usada comúnmente con tintes racistas y discriminatorios, la denominación “indio” se sustituyó por “indígena”, que hace referencia a persona originaria de determinada región, esta noción también ha provocado innumerables críticas por la pretensión de nombrar unilateralmente.

Al establecerse esta noción de indígenas, tanto local como internacionalmente, en normas y leyes y, en tiempos recientes, el reconocimiento de derechos, esa categoría sigue siendo reivindicada por los pueblos originarios de la región, es decir, se usa principalmente por

su carácter político. En una situación más o menos similar, la concepción más reciente es: pueblos originarios. En este documento usaré indistintamente pueblos originarios e indígenas.

La lógica colonizadora, que se impone sobre los pueblos indígenas mediante políticas públicas exógenas, en sociedades profundamente racistas y discriminatorias y paternalistas, con condiciones de vida precarizadas, que se perpetúan una y otra vez, brinda el clima perfecto para la emergencia de los sujetos que buscan transformar esta condición de vida. Las preguntas que sustentan esta tesis indagan sobre la configuración de las docencias indígenas, en un contexto racista, discriminatorio, y paternalista, específicamente pretendo responder a las preguntas: ¿Cómo se configuran las docencias p'urhépecha? ¿Qué elementos sociopolíticos y epistémicos conforman a las docencias denominadas indígenas en Michoacán?

Para dar cuenta de estos procesos de conformación de las docencias indígenas, además del análisis de diversas perspectivas teóricas, el otro eje esencial de esta investigación lo constituye una serie de diálogos que establecí con compañeros docentes de educación básica y superior, principalmente p'urhépecha o que realizan su práctica educativa en contextos indígenas. Encontrándose éstos en un periodo de incorporación a la docencia, entre el año 1980 y 2003, es decir teniendo entre 20 y 40 años de servicio docente.

Por ser colega de docentes p'urhépecha tuve la fortuna de tener retroalimentación de las conversaciones que llevaba a cabo, es decir, había la confianza de que, una vez realizado el diálogo, transcrita la conversación, algunos de los maestros me hacían comentarios para puntualizar, enriquecer o corregir todo lo que consideraban pertinente.

Tengo clara mi "exterioridad" al ser una persona no p'urhépecha, nacida en una familia humilde de la Ciudad de México y, años más tarde, convertida en maestra universitaria, y sé de las posibles sobreinterpretaciones, reificaciones e incluso juicios de valor que puedan, desde una mirada crítica, observarse en este trabajo; en mi descargo diré que nadie es neutro en su posicionamiento político y ético, ni los docentes en sus decires, ni yo en los míos, sin embargo, mantengo una interlocución constante con mis colegas docentes, con algunos, por la tarea

común de formación de docentes indígenas y, con otros, por la intención de configurar propuestas formativas que sean pertinentes en los pueblos originarios. Pero en lo que atañe a este trabajo de investigación, hemos mantenido conversaciones en torno, tanto de las transcripciones de los diálogos que hemos establecido, como de los avances de este trabajo.

Esos diálogos han sido los hilos con los que se teje esta investigación. Cada capítulo tiene un énfasis claro, ya sea histórico, metodológico, conceptual o de análisis e interpretación de diálogos, intentando responder a la forma en que la realidad se articula, no por apartados, sino en tejidos complejos, hay momentos en que es necesario hacer uso de una u otra dimensión o varias de ellas en el mismo capítulo.

Este documento se encuentra organizado en seis capítulos. En el capítulo 1 da cuenta del problema, mi necesaria implicación en él para poder construirlo, así como la pregunta general de investigación que guía el trabajo que presento, esta es: ¿Cómo se configura el docente p'urhépecha de Michoacán en la tensión de responder a su figura de docente al servicio del Estado y su necesidad de construir una educación propia? En ese mismo capítulo se enuncia el objetivo general que articula procesos y sentidos de la investigación que realizo: reconocer, en diálogo con docentes p'urhépecha de Michoacán, el entramado de relaciones en el que éstos despliegan su práctica docente, a través de un acercamiento a sus trayectorias de formación y profesional; así como su implicación en la construcción de proyectos educativos propios como el Programa para la Educación de los Pueblos Originarios de Michoacán (PEPOMICH), con el fin de contribuir a la reflexión de la complejidad que implica ser y pensar las docencias p'urhépecha de Michoacán. En ese mismo capítulo se presentan los objetivos específicos.

Mi experiencia en educación indígena inicia en proyectos educativos alternativos a los oficiales, mismos que se configuran en los pueblos originarios; pensar en ¿qué hace necesario que existan dichos proyectos?, es el punto de partida de esta investigación, en esta tesis

analizo a los sujetos que, desde mi perspectiva, anudan o sintetizan la realidad compleja de la escuela indígena: los docentes.

En el capítulo 2 me posiciono metodológicamente, pues ya que la forma como se encara la pregunta de investigación no es neutra, —ni la misma pregunta lo es— considero debe enunciarse la manera como se asume la producción de conocimiento. Sé que cada problema o pregunta de investigación exige su propio método de abordaje, en el caso de la presente tesis, la realicé desde una perspectiva analítica cualitativa, a través de estrategias de investigación etnográficas. Siendo mi intención distanciarme de la posición donde el investigador externo “busca y avizora su objeto de conocimiento”, el que inerte, como buen objeto, se deja hacer; mantengo diálogo constante con mis colegas maestros p’urhépecha y docentes de educación básica en Michoacán, en los que encuentro resonancias críticas y la intención de construcción de conocimiento en colectivo, en común.

En el capítulo 3 se exponen elementos históricos estructurales que nos ayudan a comprender la situación actual de las docencias indígenas, aquello que ha dejado marcas indelebles en las ideas, concepciones sociales y la forma como los docentes se piensan, valoran y consideran a sí mismos. Este capítulo se articula con el capítulo 4, ya que las formas de nombrar al docente a lo largo de la historia de las políticas educativas para pueblos indígenas y las funciones que se le asignan como correlato a esos nombres, se dan en marcos históricos concretos. Michoacán ha tenido un lugar especial en la historia de la educación indígena en México ya que, en el origen del indigenismo, México fue un laboratorio en el que se experimentaron algunas de las políticas educativas con intenciones de integrar y homogeneizar la diversidad de modos de vida que están contenidas en nuestro país.

En el capítulo 4 profundizo, en las nociones y conceptos con los que, tanto académicos como hacedores de políticas públicas y educativas han pensado a los docentes indígenas, lo que nos ayuda a comprender la configuración de las identidades y funciones de los docentes. Es un

capítulo conceptual, que dará entrada a lo que los docentes piensan sobre sí mismos, que es el tema principal del capítulo 5.

En el capítulo 5, retomo las concepciones con las que en términos históricos se ha caracterizado al docente indígena, pero ahora vistas desde lo que los docentes piensan respecto a ello ¿asumen las nociones? ¿en qué medida sí cumplieron/reprodujeron, lo que se les asigna como funciones siendo a la vez que docentes, es decir funcionarios públicos que reciben un salario, también parte constitutiva de comunidades indígenas?, ¿Cómo viven la tensión de encontrarse entre la comunidad, la escuela y la familia?, que con frecuencia tira para lados distintos. Cómo resuelven, o no, la situación de encontrarse en todos y en ningún lado, tener la posibilidad de actuar en la intersección de por lo menos esos tres sectores de la sociedad, y ser reconocidos algunas veces con esa potencia, pero otras no ser reconocido en ninguna de ellas.

En el capítulo 6 se busca presentar una manifestación concreta de ese docente p'urhépecha que se localiza entre la escuela, la familia y la comunidad, pero además con la necesidad de construir propuestas de educación propia. En diálogo con los docentes se reflexiona en torno a cuáles han sido los desafíos a los que se enfrentan como docentes p'urhépecha al querer diseñar e implementar propuestas educativas con pertinencia valórica, lingüística, cultural y epistémica de pueblos originarios.

La intención de este trabajo es presentar un mapa en movimiento, con diversos planos y dimensiones; vistos desde ángulos diversos, por los mismos docentes p'urhépecha y por quien esto escribe, buscando dar cuenta de la complejidad que implica ser un docente p'urhépecha, con historias de reproducción y múltiples rebeldías, pero siempre un sujeto que elige, con capacidad de transformación de su realidad social y educativa.

Un apunte más, desde hace tiempo he tenido una pretensión, quizás un sueño o una ilusión; esta es, poder escribir articulando experiencia y teoría, aspirando a que la escritura se parezca un poco a la forma en cómo la realidad se despliega ante nosotros, o mejor dicho como la construimos nosotros. Si bien es cierto que en cada capítulo hay una propensión ya sea

histórica, metodológica, conceptual o de experiencia concreta, intento que en todas aparezca el sujeto vivo y potente que es el docente, que somos los docentes, los hacedores de estas historias.

Capítulo 1. La Tensión¹ de Ser Maestro de Educación Indígena y de Responder a las Necesidades de sus Pueblos Originarios. Entre Proyectos Educativos Propios y Ajenos.

La educación para pueblos originarios ha sido un tema estudiado principalmente por antropólogos que analizan las diferentes dimensiones de lo cultural, entre ellas lo educativo. Los propios docentes día con día observan, desde otros ángulos, la situación de la educación que el Estado ha construido para los pueblos originarios y en la preposición “para”, se encuentra quizás el principal problema de la educación indígena.

A partir del proceso de colonización, los pueblos originarios fueron despojados de su capacidad de decidir sobre su vida, es por ello que las políticas públicas elaboradas “para” ellos, siempre “sin” ellos, tendrán pobres resultados en relación con lo “esperado” por parte de los gobiernos. Sin embargo, el impacto de dichas políticas en la construcción social, la forma en que nos relacionamos y nos reconocemos es condición, proceso y resultado de esa construcción social; es decir, los sujetos configuramos nuestra subjetividad en esas relaciones sociales en las que interactuamos. No sólo elementos como las políticas públicas y educativas nos impactan socialmente, también los vínculos y relaciones inmediatas, familia y comunidad, por lo menos. En este caso, las redes tejidas entre las docencias p’urhépecha es el foco de atención de este trabajo. Presentar imágenes de esas redes de maestros p’urhépecha es la pretensión de esta tesis.

Para que una investigación pueda llevarse a buen término —por lo menos a término— es importante localizarse en ella. ¿En dónde está el sujeto Paula en este problema de investigación? ¿Por qué me interesa indagar a las docencias p’urhépecha?; mi colocación y lo que deseo indagar, conocer —la pregunta principal de investigación de esta tesis y sus objetivos— es sustancialmente lo que se localiza en este capítulo.

¹ Tal como lo plantea Emilio Tenti Fanfani, uso la noción de tensión “sin ninguna pretensión teórica... como un conjunto de fuerzas que se oponen en un espacio social particular” (Tenti, 2021, p. 44)

1.1 El Problema y los Objetivos

La educación es un sistema de relaciones sociales articuladas y en movimiento constante que nos conforman como los sujetos que somos o, mejor dicho, que estamos siendo. Ésta se constituye de procesos en los que aprendemos a relacionarnos en y con los contextos en que desplegamos nuestras vidas; aprendemos y enseñamos a convivir y resolver los desafíos de vida que se nos presenten individual y colectivamente. Humberto Maturana (2008) señala que de manera espontánea la comunidad reproduce su vivencia, y, en ese sentido, es conservadora en lo que a educación se refiere y, argumenta que “como vivamos, educaremos y conservaremos en el vivir el mundo que vivamos como educandos” (p. 30), pero la idea del autor no es negar la potencia transformadora de lo educativo, más bien señalar la importancia de modificar nuestro modo de vivir, para que de esa manera, apoyados en la educación, configuremos el mundo que queremos vivir; teniendo claro que “la educación como sistema de formación del niño y del adulto, tiene efectos de larga duración que no se cambian fácilmente” (p. 30), por eso, lo que se juega en los procesos educativos es sumamente importante ya que se configura, nos dice Maturana, “el modo de nuestro vivir y convivir”.

La educación ocurre en todos los espacios de vida del ser humano y durante toda la vida, sin embargo, a partir de la modernidad capitalista, irrumpe una institución a lo que se le dará un peso extremadamente importante en lo que se refiere a los procesos educativos por los que los seres humanos transitamos: la escuela.

El sistema capitalista, con su necesidad de mano de obra disciplinada tanto para participar de procesos productivos como para el mercado, instituye en la escuela las formas de convivencia, procesos y visiones de mundo adecuadas a esa lógica mercantil. Estas formas de vida desplazaron hacia los procesos productivos capitalistas a hombres, mujeres y, con frecuencia, también a las infancias, se reorganizaron los tiempos y sentidos de los espacios educativos: la escuela, el mercado y el lugar de trabajo, se convertirán en los principales —

aunque no únicos— lugares de relación, de conformación de subjetividades y de educación. La familia y las comunidades pierden territorio y fuerza en esa nueva dinámica social. Dinámica que, como desarrollaremos más adelante, no acepta “fisuras”, es decir, no hay cabida para formas de socialización ni sentidos que se escapen del control del mercado.

Pero, el que la utopía perversa del control absoluto de los seres humanos “no acepte” fisuras, no implica que lo logre, si el ser humano se reconoce como un ser histórico, nos señala Navia (2007), con presencia consciente, sin escaparse de la responsabilidad ética de moverse en el mundo, estará asumiendo su naturaleza humana, sus posibilidades y no el determinismo fatalista.

La tensión entre la educación y la escuela consiste en que, aunque ésta última se inventa para estructurar y establecer control y dominio sobre las poblaciones, y se configura como un terreno de reproducción de las verdades incuestionables emitidas por la visión científica unívoca eurocéntrica, la educación es un proceso de mayor amplitud, que se desarrolla en todos los espacios y tiempos de vida de los sujetos, en donde puede haber mayores posibilidades de divergencia.

Y aunque Carlos Calvo (2009) plantea que en la escuela “se nos escapa el vivir” (p.8), siendo un lugar de repetición de la palabra petrificada en libros y teorías, Navia (2007) nos señala, recuperando a Freire, que la necesidad ética y responsable de lo humano se localiza en “el dominio de la decisión, de la evaluación, de la libertad, de la ruptura, de la opción” (pág. 25), en las escuelas se elige: son espacios políticos.

Soy maestra por elección, inicio mi travesía en un proyecto político educativo en pueblos indígenas que cuestiona fuertemente lo que el Estado ha brindado como posibilidades educativas escolares a dichos pueblos en general y a los pueblos indígenas del sureste mexicano en particular. Mi formación inicial como maestra se dio, “en la marcha”, en una de las

propuestas educativas para formar promotores de educación zapatista; el zapatismo², es un levantamiento armado conformado por pueblos indígenas, que emergió en enero de 1994 en el sureste mexicano y que tenía entre sus principales proyectos civiles, la formación de promotores de educación y de salud. El cuestionamiento que realizan los pueblos que toman las armas en 1994, a la formación escolar, es radical, no sólo es un problema de los contenidos educativos que ofrece el Estado, también son las lógicas, las formas, los tiempos y los maestros que operan dichos contenidos.

El reclamo de los pueblos originarios respecto a la educación escolarizada es que ha demostrado ser impenetrable, impermeable a las propias comunidades, no hay cabida a formas diferentes de pensar y resolver las problemáticas de los sujetos en el mundo; la homogeneización, la estandarización de los procesos escolares ha contribuido a la aniquilación no sólo de la riqueza en conocimientos que las diversas civilizaciones y culturas produjeron y producen, sino también del derecho a definir el presente y futuro que los pueblos originarios quieren vivir. Es decir, la escuela no es inventada para educar en libertad y autonomía, sino que busca el control y, prescribe lo que “debe saberse” desde una visión unívoca y lejana a las comunidades indígenas. Sin embargo, la cualidad del humano de ser mucho más que el objeto/cuerpo que lo contiene es nuestra potencia; nuestras capacidades, como correlato de nuestras necesidades crecientes, trascienden cualquier intención de control absoluto y predicción de nuestras acciones.

Actualmente soy maestra de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena —también conocidas como Plan 90— en la Universidad Pedagógica Nacional en la sede Pátzcuaro de la Unidad 161 Morelia, en el estado de Michoacán. Desde otro lugar, pero observando situaciones similares a las que observaron los zapatistas, los

² También conocido como neozapatista, en virtud de que el levantamiento retoma el nombre y banderas del viejo referente de la revolución mexicana Emiliano Zapata, en este trabajo referiré al levantamiento armado que inicia en 1994 en el sureste mexicano.

docentes p'urhépecha también cuestionan los procesos educativos que se practican —que ellos mismos practican—en los pueblos indígenas y reflexionan sobre las razones de los indicadores y resultados de la educación indígena escolarizada, nada y nunca halagüeños para los pueblos originarios (Porras, 2014).

Desde hace décadas, los cuestionamientos convocan a una reformulación de los procesos educativos en los que participan, la configuración y puesta en marcha de propuestas educativas propias ha sido un camino arduo y complejo. La noción de lo propio es usada por los docentes involucrados, aludiendo al ser pensadas, conformadas y puestas en práctica por los actores directamente involucrados, docentes, padres de familia, niños, autoridades educativas inmediatas. Sabiendo que la noción de lo propio implica también lo que Bonfil Batalla (1988) llama patrimonio cultural heredado, producido, reproducido y/o transmitido de generación en generación.

La demanda de educación propia se ha exigido a través de movilizaciones, luchas y organización social y comunitaria, buscando autonomía respecto a la educación que brinda el Estado, como es el caso de los proyectos educativos que impulsa el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), que han sido profusamente estudiados y acompañados desde hace casi 30 años (Centro de formación para promotores en educación Semillita del Sol, 2004; Nuñez, 2005; Gutiérrez, 2006; Gómez, 2008; Ortiz, 2010; Moya, 2011; Nuñez & Alba, 2013; Mora, 2020).

Pero también mediante proyectos que, dentro de los límites de la Secretaría de Educación Pública, proponen los docentes indígenas, reivindicando y exigiendo el derecho a una educación cultural, lingüística y contextualmente pertinente a las necesidades de sus pueblos, en la que se reconozca la capacidad de producir y usar conocimientos propios, que,

desde una visión de mundo distinta a la eurocéntrica, pueden ser útiles a la resolución de problemáticas globales y de su realidad contextual³.

En términos formales y en correspondencia con algunos acuerdos y convenios internacionales, firmados por México, como el 169 de la OIT, los pueblos originarios tienen el derecho a una educación en concordancia con su visión de mundo, incluidos los procesos y sentidos en la producción de conocimiento, sin embargo, el terreno de la epistemología ha sido, hoy por hoy, uno de los campos más usados en la negación del reconocimiento de esa capacidad. Desde la racionalidad positivista eurocéntrica “se considera a ‘Occidente’ como la única tradición de pensamiento legítima capaz de producir conocimiento y como la única con acceso a la ‘universalidad’, la ‘racionalidad’ y la ‘verdad’” (Grosfoguel, 2011, p. 243).

La escuela, uno de los espacios de producción y reproducción de conocimiento, es un lugar de encuentros y desencuentros, en donde se juega la construcción del sentido de las sociedades, es por ello que el tipo de educación que se brinde en ella es una cuestión política, es un asunto de poder. Levinson y Holland (1996) la definen como: “Una institución estatal organizada o regulada de instrucción intencional” (p.2); en el caso de México, la intención es el uso de la escuela para conformar el proyecto de “nación moderna”.

En la conformación de la nación mexicana, la escuela ha sido un instrumento esencial a través de la cual se ha buscado uniformar u homogeneizar a la enorme variedad de lenguas, culturas y saberes, para establecer la visión unívoca que Grosfoguel señala como “universal, racional y verdadera”, fundamentada en la llamada ciencia moderna occidental, que, en el caso

³ Los conocimientos que emergen de la llamada ciencia moderna occidental, son los que se validan como superiores y el resto de producción de conocimiento se convierte, desde esa perspectiva, en charlatanería, producto de los seres supuestamente inferiores, no civilizados. De hecho, la educación en el México rural e indígena inicia como una gran travesía experimental para “civilizar” a los seres “ignorantes... de escaso progreso mental y primitivos” a decir de Elena Landázuri, una de las ideólogas y operadoras de las primeras misiones culturales establecidas en México (Calderón, 2016). Y en la perspectiva de los primeros antropólogos sociales de México, contemporáneos a Landázuri “..extirpar cualquier anacronismo prehispánico mediante educación, asimilación y secularización impuestas” como señala Gutiérrez Chong, (Gutiérrez N. , 2012, p. 151) refiriéndose a la idea de Gamio para “forjar patria”.

de los pueblos originarios de México se apoyó, en la “ciencia” antropológica” (Gutiérrez N. , 2012, p. 148).

Es por ello que, el reconocimiento de la diferencia de visiones de mundo y de formas de conocer y educarse en él, es, para los diversos pueblos originarios, una exigencia permanente. Más allá de lo que los gobiernos dictaminen como políticas públicas, los pueblos no pueden evitar que surja la necesidad vital de su existencia en la diferencia⁴.

En esa emergencia, los docentes, que están vinculados directamente a los procesos educativos escolares tienen un lugar preponderante. Muchos movimientos sociales cuentan a profesores entre sus filas, apuntalando la idea de reconstruir la escuela que tenemos. Incluso sucede que a partir de movilizaciones sociales de profesores, las poblaciones se involucran en la necesidad de transformar a la sociedad y a la educación escolar como es el caso de Oaxaca y la conformación de sus programas alternativos de educación (Martínez, 2015).

Las propuestas educativas, como sabemos, se configuran desde distintos posicionamientos y contextos históricos, es decir, cada propuesta estará cargada de una visión de mundo y la intención de que el sujeto que emerja de ella tenga ciertos rasgos, modos de actuar y sentidos de vida. Esos sentidos van constituyendo dinámicas sociales que con el paso del tiempo se van naturalizando como lógicas de relación social y cuyo origen termina por

⁴ En relación a las nociones de diferencia y diversidad cultural hay autores como Bhabha (1994) que plantean perspectivas críticas a su uso. Sobre todo, cuando implican esencializar características de los sujetos y pensar a las culturas como totalidades terminadas e inconexas; los argumentos más importantes de Bhabha giran precisamente en torno a concepciones como: lo conectivo, liminar, articulado, performativo, lo no dado, intersticial, dislocado, no lineal, ni binario. Argumentando que él reflexiona la historia de la teoría crítica desde la idea de la diferencia cultural, ya que diversidad y diferencia responden a órdenes distintos: “la diversidad cultural es un objeto epistemológico (la cultura como objeto del conocimiento empírico); mientras que la diferencia cultural es el proceso de la *enunciación* de la cultura como ‘cognoscible’, autoritativa [authoritative], adecuada a la construcción de sistemas de identificación cultural...un proceso de significación mediante el cual las afirmaciones de la cultura y sobre la cultura diferencian, discriminan y autorizan la producción de campos de fuerza, referencia, aplicabilidad y capacidad. [Para Bhabha] la diversidad es una categoría, con contenidos y usos dados y da origen a ideas liberales como el multiculturalismo, o al intercambio cultural... [entre totalidades inconexas] (pp. 54-55). En el caso de este trabajo, uso ambas nociones, procurando precaución en su uso, de cualquier forma, en ningún caso caracterizando a lo contenido en ellas como algo petrificado, fijo ni inconexo.

velarse. Al realizar propuestas educativas es necesario indagar qué sujetos hay en las escuelas, estudiantes, profesores, autoridades, comunidad; cómo se formó el profesor y en general cómo se formaron las personas de las comunidades, desde qué perspectiva pedagógica y epistémica, en qué contexto y condiciones se encuentran, cuál es la trama histórica, política, social y cultural —por lo menos— que sostiene a los sujetos. Analizar esto nos permitirá dilucidar en dónde se ha centrado la formación y con qué elementos se cuenta para apuntalar la intención o sentido de reconstrucción de los procesos educativos.

En el análisis de las docencias y los procesos formativos, que responden a contextos y situaciones concretas, es necesario señalar que, a la vez que se intenta naturalizar —petrificar— lógicas de acción y relación, la realidad sigue en movimiento, sigue siendo transformada por los sujetos día a día, por lo que se hace necesario tener capacidad de realizar reflexiones, acciones y propuestas flexibles, que respondan al movimiento permanente del sujeto. Uno de los profesores p'urhépecha, JG, compañero de trabajo en la formación de docentes de educación indígena, con el que he dialogado con motivo de la presente investigación, lo enuncia claramente: “no se puede hablar de purezas...ni de regreso al clásico... pero se puede continuar forjando lo propio” (Diálogo Mtro. JG—V.P. Porrás, 2022, p. 5).

En el marco de esta tesis, en torno a los docentes p'urhépecha, los procesos educativos escolares en sus pueblos originarios y la posibilidad de transformarlos, algunas preguntas que trataré de dilucidar son: ¿Qué permanece y qué se transforma? ¿Cómo asumen o no, los docentes los mandatos y funciones que se les asignan? ¿Quieren cambiar el rumbo de la educación escolarizada? Si es así, ¿hacia dónde? y ¿cómo han pensado hacerlo?

La escuela que se ha ofrecido a los pueblos indígenas ha tenido el objetivo de incorporarlos, asimilarlos o integrarlos a un país que desde su origen es heterogéneo en cosmovisiones, lenguas y culturas. Las políticas públicas implementadas para lograr ese

objetivo tuvieron como punto de anclaje el “uso” de pobladores indígenas como intermediarios entre el aspirado mundo homogéneo “mestizo” y los pueblos originarios.

La intención de homogeneizar a las sociedades —intención que, a principios del siglo 20, responde a una lógica mercantil capitalista, en ese momento floreciente de la producción en masa— parte de un “extraño desconocimiento” de la naturaleza humana diferenciada; como correlato a esa diferencia, los seres humanos somos, por fortuna, indeterminados en nuestros pensamientos y acciones. Incluso queriendo cumplir las funciones que se nos asignan, la configuración de nuestra subjetividad atraviesa nuestras acciones, de modo que nuestro hacer y sus resultados siempre son indeterminados. Los procesos y resultados de las prescripciones que se indican a los funcionarios/intermediarios/promotores/maestros, es algo impredecible.

María Eugenia Vargas analiza a los docentes p'urhépecha entre 1975-1986, lo que plasma en su tesis doctoral de 1994; Vargas centra el análisis en las relaciones interétnicas, en la función asignada a los docentes, que es que, mediante la educación escolar se conviertan en “agentes de aculturación” (Vargas, 1994, p. 21) de sus propias comunidades, tal como lo impulsó Aguirre Beltrán unas décadas atrás (1955), mediante políticas públicas que buscan implantar visiones “modernas” en los pueblos indígenas a través de los intermediarios culturales o agentes de aculturación⁵.

El análisis de Vargas ha sido el referente común de quienes realizan, a partir de los años 90, investigaciones en torno a los procesos educativos escolares en pueblos indígenas, aunque un año antes de la publicación del libro de María Eugenia Vargas, en 1993, Luz Olivia

⁵ El uso de la noción de aculturación ha sido fuertemente criticada por Robichaux (2022), quien argumenta que es una noción que se introdujo en México de manera, diría yo, artificial. En este caso, los antropólogos, casi todos estadounidenses, que llegaron entre los años 30 y 40 del siglo pasado a México (Beals, Foster, Steward, Redfiel, Elsie Clews, Calixta Guiteras) la introducen, y a partir de ello se empieza a dar por un hecho algo que no se comprobaba del todo. Retomaré más adelante la idea, sin embargo, me parece interesante plantearlo porque uno de los argumentos que enunció en este trabajo, es el frecuente uso, por parte de investigadores e intelectuales, de categorías que están vacías o se vacían de contenido. Cabe aclarar que precisamente por lo fallido de la “aculturación” que señalaban como un hecho los antropólogos, se hacía necesario darle prosecución al proceso, que es lo que intenta Aguirre Beltrán, a través de políticas públicas de “aculturación inducida”.

Pineda publicó un libro llamado: “Caciques⁶ culturales: el caso de los maestros bilingües en los Altos de Chiapas”, en el que localiza, en la creación del intermediario entre culturas, es decir, en los promotores y maestros bilingües adscritos a la SEP, el nacimiento de un sector privilegiado en la estructura económica y política de los Altos de Chiapas (Pineda, 2001).

Los análisis de la educación indígena han retomado los textos señalados para caracterizar a los docentes indígenas “formados en escuelas oficiales” (Bertely, 2013), tanto en su significado de ser caciques (González, 2008; Gómez, 2013; Bertely M. , 2013) y aculturalizadores, como en la idea que enuncia como posibilidad Vargas, que es rebelarse a ser parte del engranaje que produce la asimilación homogeneizadora nacional de los pueblos indígenas (Bermúdez, 2015), a través de los procesos de escolarización.

Esta idea del intermediario que se resiste a seguir los mandatos del poder es desarrollada por Guillermo de la Peña⁷ al configurar su conceptualización de “ciudadanía étnica”. Tomando en cuenta las movilizaciones sociales y armadas de los años 70 del siglo pasado en México, y las huellas que dejaron para las siguientes décadas, hacia los años 90 el antropólogo plantea

Una nueva construcción de ‘los indios’ en México, relacionada con un discurso de ‘resistencia cultural’... las estrategias adoptadas por los ‘actores indios’ frente a las

⁶ Carlos Montemayor (2009) nos señala los orígenes de la palabra cacique; la que viene de una palabra de origen caribe y se traduce como “Señor de vasallos o superior en provincias o pueblo de indios”; de ello se ha derivado que un cacique es quien ejerce excesiva influencia en asuntos políticos y administrativos y busca hacerse temer por sus “inferiores”. Sin embargo, lo que Montemayor marca como interesante fue la prohibición de la Corona de llamar “Señores de los pueblos” a los indígenas con poder, señala que se les autoriza llamarse Caciques o principales, pero no Señores de los pueblos, esa noción está reservada para los conquistadores. Es decir, se conserva un concepto local, para definir al poder con lo que se puede: “mantener como un tipo marginal o inferior de autoridad a los ‘señores’ de los pueblos indígenas, siendo que hasta la fecha tiene la voz como de autoridad ilegítima o de facto, fuera del orden constitucional de las modernas repúblicas” (p.32).

⁷ Más adelante desarrollaré la complejidad del sujeto que nos ocupa, a través de la metáfora que recupera críticamente Alan Knigth de James Scott de la olla a presión, que siempre explota desde la visión de Scott, y que no siempre lo hace desde la visión de Knigth (2002); así como a través del análisis que realiza Natividad Gutiérrez Chong, en su argumento de la necesidad de valorar la confluencia de elementos económicos, territoriales y religiosos en la toma de decisiones de los pueblos originarios, tanto como las agendas diferentes de dichos pueblos, los huayapeños por ejemplo, nos dice la autora, adscriben las políticas estatales, los coras se resisten (Gutiérrez N. , 2012, pp. 80-82, 161)

instituciones del Estado Nacional...se han visto afectadas por el surgimiento de una nueva categoría de intermediarios culturales y políticos, que construyen su 'indianidad' como un elemento de resistencia...[sin subordinarse a] los actores locales o los dominios superiores de poder...entre los intermediarios se han contado a los maestros, a los funcionarios de la reforma agraria, y a los caciques o jefes locales... la resistencia cultural ha de entenderse... como un proceso de 'invención de la tradición' que legitima a sujetos sociales y políticos emergentes (De la Peña, 1996, pp. 118-119).

Hay algunas nociones, como en este caso, la de intermediarios culturales, que han atravesado las reflexiones en torno a los maestros indígenas, pensados como intermediarios aculturalizadores, incorporados, caciques culturales, pero también han sido pensados como luchadores por la autonomía, en resistencia, rebeldes, contrahegemónicos e independientes.

Una de las intenciones principales de esta investigación es analizar con los propios docentes p'urhépecha su realidad educativa, su necesidad de transformarla a través de la configuración de proyectos educativos propios, su manera de categorizar las situaciones que experimentan como docentes indígenas, pero también toda la compleja red de relaciones en la que inscriben su práctica docente.

Con base a la intención investigativa enunciada, presento una pregunta general de investigación, así como los objetivos que le otorgan sentido y articulación:

Pregunta General de Investigación: ¿Cómo se configura el docente p'urhépecha de Michoacán en la tensión de responder a su figura de docente al servicio del Estado y su necesidad de construir una educación propia?

Objetivo General:

Reconocer, en diálogo con docentes p'urhépecha de Michoacán, el entramado de relaciones en el que éstos despliegan su práctica docente, a través de un acercamiento a sus trayectorias de formación y profesional; así como su implicación en la construcción de proyectos educativos propios como el Programa para la Educación de los Pueblos Originarios

de Michoacán (PEPOMICH), con el fin de contribuir a la reflexión de la complejidad que implica ser y pensar las docencias p'urhépecha de Michoacán.

Objetivos Específicos:

- Reconocer el contexto histórico de la educación indígena en México y en el estado de Michoacán, en relación con las funciones y exigencias que se les han hecho y aún hoy se les hacen a los docentes indígenas.
- Analizar críticamente los horizontes conceptuales con los que se ha pensado la educación indígena en México, así como a los docentes indígenas.
- Desentrañar contextos, situaciones, tensiones, discursos, ideologías, historias propias de la colectividad docente p'urhépecha que constituyen la trama en la que éste se despliega.
- Reconocer el significado que adquiere el Programa para la Educación de los Pueblos Originarios de Michoacán (PEPOMICH) que emerge de docentes y pueblos originarios en Michoacán como alternativa a los planes y programas que la Secretaría de Educación Pública dispone, y las formas en que los docentes se posicionan frente a ello.

1.2 Algunos Antecedentes de la Construcción de Proyectos “Alternativos” en Educación Escolar para y en Comunidades Indígenas en México.

El entrecomillado que aparece en el nombre de este apartado tiene su explicación en algunas de las conversaciones que mantuve con los maestros p'urhépecha, a partir de las que emergen las reflexiones que presento.

Al conversar con el maestro EC en torno a la idea de las propuestas educativas que han pensado los maestros, investigadores y en general académicos y que han llamado “alternativas”, me planteaba que la palabra puede ser usada en sentidos diversos e incluso contrapuestos:

...el docente p'urhépecha surge a partir de una necesidad no del pueblo, no es el pueblo el que dice: 'necesitamos escuelas', ahí está lo de Vasconcelos y el asunto del indigenismo, lo que plantean los discursos de incorporación de los pueblos al desarrollo. Ahí la cuestión es que el docente es incluido, es buscado y se le incluye, pero como el docente no tiene herramientas, como se le haya llamado, promotor o como quieras... pienso que lo que busca el docente sí son alternativas, 'me dijeron que lo tengo que hacer en español y apenas y lo hablo', entonces busco alternativas, tengo esa necesidad... yo digo que desde ahí surge ese asunto de las alternativas, de la búsqueda...

Hay otro nivel de lo alternativo, frente a las cuestiones del sistema, en donde el docente se va politizando, encuentra una ideología, ... a lo mejor se despega, se desapega de su entorno, de su cultura, de esas bases políticas de la comunidad y luego se asume más como docente rural... y en ese proceso otra vez de búsqueda de alternativas es cuando surge el asunto del movimiento de la organización ANPIBAC [Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas bilingües AC]... no deja de ser siempre una búsqueda de alternativas... En lo particular yo ya no la seguiría usando, desde mi postura como p'urhépecha no usaría la palabra 'alternativa', simplemente Educación P'urhépecha y eso te obliga frente a quien tú quieras a decirle, mostrarle qué características tiene la educación p'urhépecha... ahora lo estoy reconsiderando, ahora lo estoy reflexionando... creo que el concepto alternativa es como un poco la cuestión del indianismo, el indigenismo, lo originario, me parece ... [que] nos llevan a... —hace una señal de que se les dirige hacia algún lado — (Diálogo Mtro. EC—V.P. Porrás, 2021, p. 5).

También el maestro JG planteaba una reflexión muy interesante en torno a la dificultad para asumir la noción de "propuestas o proyectos alternativos". En las reflexiones, en relación al PEPOMICH, con su grupo de trabajo, me señala que se preguntaban:

¿Por qué alternativo? ¿Porque va a estar el proyecto nacional y el proyecto local a la vez y vamos a alternarlos? ¿Alternativo porque va a ser una opción diferente al proyecto nacional, pero se tiene que consolidar como proyecto final? Nos quedábamos por mitad: la mitad pensaba que era alternativo porque iba a ir jugando a la par con el proyecto nacional, la otra mitad pensaba que en algún momento tendría que ser el proyecto oficial del nivel [indígena] (Diálogo Mtro. JG—V.P. Porras, 2022, p. 26).

Estas dificultades para definir lo que implicaría nombrar al proyecto propio como alternativo, hace considerar al maestro JG que es mejor mantener distancia respecto de esa noción, razón por la cual el proyecto educativo que ellos presentan como docentes indígenas del estado de Michoacán no lleva ese adjetivo en su nombre.

Estas reflexiones muestran que la posición que asumen los docentes respecto a políticas, planes y proyectos, e incluso el uso de conceptos con los que ellos se piensan a sí mismos en su práctica y experiencia, dependerá de la situación en la que se encuentren, de sus propios cálculos políticos, visiones de mundo o “agendas” como lo plantea Gutiérrez Chong. Dependerá también de quiénes sean los sujetos concretos que se involucren directamente en negociaciones, controversias y disputas; más allá de que todos puedan pertenecer a comunidades indígenas, hay acuerdos, pero también diferencias entre ellas y al interior de las mismas.

A lo largo de la historia de nuestro país ha habido momentos de emergencia y visibilización de desacuerdos, protesta y resistencia de los pueblos originarios, principalmente respecto al poder encarnado en los gobiernos que han insistido en homogeneizar culturas, lenguas, visiones de mundo, para lo que, como se ha señalado, se usa a la institución escolar. De la que, paradójicamente, egresan también, algunos de los críticos de esas lógicas (Gutiérrez N. , 2012).

Es decir, en la escuela se convence a muchos de que el mejor de los mundos posibles es el que responde a la lógica moderna mercantil capitalista occidental, pero también se ponen

a disposición herramientas que ayudan a confrontar esa lógica. Con frecuencia, los que participan activamente en este vaivén de aceptar y rechazar las dinámicas que se tratan de imponer como dinámicas sociales a través de la escuela, son precisamente los docentes.

Como se señaló previamente, hay momentos de emergencia de los pueblos originarios y sus habitantes, pero también momentos de aparente pasividad respecto a las imposiciones de la élite gobernante. En el caso de los docentes indígenas, se ha localizado como una etapa de “visibilización” de sus demandas, la creación, en 1977, de la Alianza Nacional de Profesionales Bilingües AC (ANPIBAC), aunque Natividad Gutiérrez Chong (2012) señala que previo a esta organización, hubo otras, como la Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas A.C. (OPINAC), creada en 1973 y que claramente se oponían a la perspectiva asimilacionista e indigenista gubernamental, que en este caso, se manifestaba en los procesos educativos escolares; perspectiva indigenista que sí habían asumido en los años 40 organizaciones como la Asociación Nacional de Profesionales Indígenas e Intelectuales (AMPII), cuya consigna base fue: “Mexicanicemos a los indios y no indianicemos a México” (Gutiérrez N. , 2012, p. 186).

El papel de la ANPIBAC, como frecuentemente sucede en nuestra sociedad, fue contradictorio —pero comprensible a la luz de las políticas indigenistas que permean, históricamente, las relaciones sociales y políticas de nuestro país —, por un lado era crítica respecto a la aculturación, homogeneización lingüística y en general la visión paternalista y exógena del indigenismo, pero a la vez buscaba colaborar con la estructura gubernamental, incluso en algunos documentos agradecían el apoyo del partido en el poder, en ese momento, el Partido Revolucionario Institucional (PRI) (Gutiérrez N., 2012), cuya trayectoria se caracteriza precisamente por haber instituido el corporativismo y paternalismo que ha atravesado la historia de la educación en México.

Más allá de las posibles contradicciones de las organizaciones magisteriales que buscan el reconocimiento y validez de los conocimientos, lenguas y culturas indígenas, así

como su exigencia en la participación del diseño y toma de decisiones en las políticas públicas que los afectan, hasta los años 90 no había en sus exigencias la idea de una educación intercultural o una relación intercultural, principalmente con el llamado mundo mestizo de esa época.

Debido al vínculo que se establece entre la sociedad dominante y los pueblos originarios, las propias exigencias de éstos últimos se han tenido que establecer con nociones, conceptos y categorías enunciadas en la lengua de dominación y a través de conceptos acuñados en la moderna ciencia occidental⁸.

Las exigencias que las organizaciones de maestros lograron negociar como horizonte formativo en los años 80 pasaban por la idea de una educación bicultural y bilingüe. Y aunque eso podía estar establecido como acuerdo de política pública, lo que llega a los maestros en las comunidades originarias, me decía uno de los maestros p'urhépecha con el que dialogué, es la indicación de la Dirección General de Educación Indígena de “adecuar”:

...si es bilingüe, eso que se está trabajando en español, utilicemos la lengua... y respecto al contenido, nos decían: para que sea bicultural elijan algunos contenidos de la comunidad que puedan adaptarse aquí y entonces ahí vamos haciendo esos dos mundos: bilingüe y bicultural, y esas eran las indicaciones que se nos daban, pero eso quedaba en los discursos, en la práctica no se hacía (Diálogo Mtro. RS—V. P. Porras, 2021, pp. 6-7).

Más allá de que, como lo plantea el maestro RS, la indicación no se seguía, y aunque, como me han señalado los maestros, por lo menos traducir implica un avance porque antes ni eso se hacía, el problema es que, desde la misma lógica científica occidental que implican los planes y programas de estudio oficiales, los maestros se limiten a traducir y poner ejemplos de

⁸ Aunque a decir del antropólogo Bartolomé, existe una apropiación del uso de “argumentos proporcionados por el exterior... [por ejemplo] el mismo discurso antropológico es utilizado [por los pueblos indígenas] para definirse en términos de ‘cultura’, ‘etnia’ o ‘civilización’...en un intento para comprender mejor el *nosotros* con base en las categorías y axiologías externas (Bartolomé, 2004, p. 92)

la comunidad —cambiar carros por caballos por ejemplo en los cálculos de velocidad y distancia, así como decir en p'urhépecha lo que viene en el programa en español—, y listo, ya se tenía la llamada educación bilingüe bicultural.

Esta ha sido una de las demandas principales, debido a que para educación indígena nunca han existido planes y programas de estudio oficiales, ni métodos para abordar contenidos en concordancia con una enunciación de educación bilingüe bicultural, aunque a lo largo de la historia de la educación indígena ha quedado claro que toda propuesta bilingüe bicultural tiene un sentido aculturalizador.

...nunca pudimos tener metodologías para la enseñanza bilingüe o para cuando la lengua materna es el español y cómo adquirir el p'urhépecha o al revés, cuando la lengua materna es el p'urhépecha y para adquirir el español...Por grados de bilingüismo [ni usar] la lengua como una estrategia para la comprensión o materiales que pudiéramos manejar e implementar, en una educación bilingüe, ya ni siquiera intercultural, si quiera bilingüe. Todo eso jamás se ha visto en las instituciones y en los procesos formativos, todo lo que se ha estudiado...ya analizándolo es muy romántico... (Diálogo Mtro. RS-V. P. Porras, 2021, p. 8).

En esa situación, los docentes p'urhépecha siguen ensayando adecuaciones contextuales y lingüísticas, que ha sido la indicación por parte de la Secretaría de Educación Pública ante la petición de currículums pertinentes a la educación indígena.

Una reciente, muy promovida y aún vigente categorización que les ha llegado a los docentes indígenas, por vías diferentes y hasta contrarias en términos de posturas epistémicas es la interculturalidad.

En las últimas décadas, la configuración de proyectos educativos en pueblos originarios ha venido de la mano de la idea del reconocimiento de la gran diversidad cultural como fundamento de dichos proyectos. Han corrido ríos de tinta para adherir a la idea de interculturalidad como la perspectiva que incluye a la diversidad, en un primer momento cultural

y lingüística, y ahora cualquier diversidad que se enuncie en nuestras sociedades.

Simultáneamente se introduce también la noción en los programas oficiales de las diversas secretarías y ministerios de educación de la región latinoamericana —y del mundo—.

A través de ella se adjetivan relaciones entre sujetos individuales y colectivos, pero el sentido que se le otorga, dependiendo de quién lo enuncia va hacia lados diferentes e incluso contrapuestos. Esta noción, como otras que caracterizan visiones, procesos y contenidos de las propuestas educativas “alternativas” con frecuencia llegan vacías, se vacían/se enajenan, el Estado se las apropia y las usa o nacen vacías; por lo que me parece importante preguntarse ¿qué contenido le otorgan a la interculturalidad los maestros que realizan propuestas educativas propias?

Hay diferentes contenidos otorgados a la noción de interculturalidad, que en general llegó a los maestros vía Secretaría de Educación Pública, y eventualmente por la vía de los discursos críticos decoloniales.

Llevar a cabo la clase en p'urhépecha y con contenidos contextuales fue un ejemplo de práctica intercultural que señaló uno de los profesores con los que dialogué:

En ese momento no tenía muy clara esa parte, nos remitíamos a tratar de trabajar algunos contenidos, algunas actividades en lengua indígena, fomentar las tradiciones, costumbres, los rasgos distintivos de la cultura, eso es más que nada lo que yo concebía en ese momento, y ... pues yo soy hablante nativo de la lengua, entonces no le veía dificultades en ese sentido. [Pensaba] en un momento dado en que tenga que trabajar, lo voy a hacer, y si hay que traducir también lo puedo hacer... (Diálogo Mtro. JT—V. P. Porras, 2022, p. 15)

Más adelante el maestro JT ha tomado muchos cursos de actualización docente, estudiado maestrías y participado en diversos espacios político—pedagógicos en los que la noción de interculturalidad, seguramente fue afinándose, pero la gran mayoría de los docentes no acceden a tantos espacios formativos como el maestro JT.

Otro profesor hizo una observación crítica precisamente de esta idea del significado de interculturalidad, que se conserva aún hoy día, y planteó que la interculturalidad es sólo un enfoque que podría permitir el diálogo entre culturas pero que ninguna de las culturas tendría una educación intercultural, son culturas diferentes que dialogan mediante un puente llamado interculturalidad, pero el camino, el sujeto que camina y el sentido del caminar son distintos.

Una [educación] es del sujeto indígena p'urhépecha y otra del sujeto occidental, que estamos aquí presentes. La educación intercultural tiene que tender un puente entre nosotros dos. Hablar de educación indígena no es hablar de educación intercultural. Hablar de educación occidental no es hablar de educación intercultural. La educación es un puente entre estos dos posibles modelos educativos.

El discurso del Estado ha hecho entender que lo indígena es lo intercultural. Para nada es así. La educación intercultural debería ser en valores. Orientada a la comunicación cultural. Al respeto recíproco entre las culturas que coexisten y no considerarse [las] prácticas indígenas [como lo intercultural].

Varios compañeros dicen: 'yo hago educación intercultural porque retomo esencias de las culturas indígenas'. Pues no, retomar una práctica cultural indígena en la escuela es eso [retomar una práctica cultural indígena], no una práctica intercultural. La interculturalidad tendría que ver con, cómo yo relaciono, cómo yo tomo justa medida entre la visión de mundo; entre la justicia indígena y la justicia social nacional. Cómo hago ese puente para trabajar esos dos sistemas de justicia mexicanos. Al final de cuentas, los dos tienen que ser mexicanos (Diálogo Mtro. JG—V.P. Porras, 2022, p. 20).

Por otro lado, la maestra LC señala también que definir a la educación como intercultural es otra forma de manifestación del indigenismo, que impone conceptos exógenos para pensar "al otro", señala la maestra:

...como la interculturalidad la promovieron y la promueven a nivel de 'con el otro'... con la otra cultura, digamos así; el mestizo y así... yo la veo como un concepto indigenista. Porque en verdad, ¿qué nos está ayudando a resolver? Y la maestra Beatriz [que era la directora de investigación de la CGEIB desde 2001 hasta 2022] decía que sí, que era el respeto que le teníamos que dar a las otras culturas. Y yo le rebatía que eso no existía. En eso estábamos cuando impulsaron que a todas las escuelas primarias les pusieran de nombre "Escuela Intercultural Bilingüe" (Diálogo Mtra. LC—V.P. Porras, 2022, pp. 66-67).

En el año 2013, participando en un proyecto de investigación educativa, con un equipo conformado, entre otros, por maestros de pueblos originarios, recuerdo la discusión sobre la noción de interculturalidad. Ésta se puso en la mesa de reflexión a partir de una situación referida al nombre de una propuesta educativa que estaba siendo negociada con autoridades educativas del estado de Oaxaca. Nuestro compañero en esa investigación, nos platicó que las autoridades no querían dar autorización a ninguna propuesta formativa para pueblos originarios que no tuviera el adjetivo "intercultural", ese era el motivo por el cual nos encontramos conversando sobre esa noción. Los compañeros del equipo —que eran maestros de pueblos originarios (ayuujk, tzeltal y p'urhépecha)— plantearon la complicación de encontrar alguna noción en sus idiomas que fuera "traducible" como "cultura", de modo que eso dificultaba mucho usar la noción de interculturalidad.

Precisamente la idea de adjetivar obligatoriamente con la palabra intercultural la propuesta educativa que proponía el pueblo ayuujk, sin que ese proyecto educativo tuviera ese enfoque sino el de la comunalidad, o la idea de cambiar el nombre a las escuelas, como decretando la interculturalidad, es algo de lo que se sostiene mi idea del vaciamiento o burocratización de esa noción.

Centrar la mirada en la cultura para definir las relaciones entre diferentes colectividades, grupos, o pueblos, a través de nociones como multiculturalidad, pluriculturalidad, e

interculturalidad, antes que en otras dimensiones de la realidad no es gratuito. Hacia la década de 1960, frente a la cada vez más evidente emergencia de demandas y exigencia de reconocimiento de derechos por parte de los pueblos originarios, los gobiernos, en vínculo con organismos internacionales como la UNESCO, empezaron a anunciar políticas de reconocimiento de la diversidad y del valor de las culturas de los pueblos originarios, a través de esa noción. Sin embargo, nos señala Zapata (2019) que, por ejemplo, no tocaron el tema de la distribución desigual de la riqueza y las formas de reproducir esa dinámica.

La lógica de reproducción capitalista, fundada en la desigualdad económica y social busca formas de acallar reclamos y exigencias mediante una concesión, u olvido, que no implique transformar de raíz los cimientos del sistema mercantil capitalista. Nos dice Claudia Zapata, (2019):

Ha sido demasiado el tiempo en que los debates sobre los derechos de los pueblos indígenas se concentraron en cuestiones culturales, descuidando las variables estructurales, que son las que finalmente proporcionan las condiciones de posibilidad para que estos derechos sean reconocidos y respetados (p.35).

Esa es la razón por la que a pesar de los discursos gubernamentales y emisión de leyes que enuncian el reconocimiento de la diversidad cultural; la discriminación, injusticia, racismo y saqueo de los pueblos originarios —por lo menos— sigue siendo la forma de relación entre estos pueblos y el Estado. Siendo la misma lógica la que define la relación entre pueblos originarios y el resto de la sociedad. Y es esa la razón por la que los pueblos originarios, no sin contradicciones internas, mantienen sus exigencias de respeto a sus derechos como pueblos con capacidad de gestión de sus vidas y horizontes de futuro.

Catherine Walsh (2005) realiza una acotación sobre el uso de las nociones señaladas; la multiculturalidad es un término descriptivo y alude a la existencia de grupos culturales provenientes de diferentes lugares que se encuentran reunidos en espacios, países, regiones delimitadas, pero que no mantienen ninguna relación entre ellos. La pluriculturalidad implica,

según Walsh, una convivencia territorial de largo tiempo, de diferentes pueblos y culturas, que se han mestizado y que hacen “una totalidad nacional” manteniendo relaciones asimétricas. Por otro lado, Walsh señala que, la interculturalidad crítica, parte del reconocimiento de la existencia de asimetrías (sociales, económicas, políticas, de poder), en las relaciones entre culturas diferentes, pero busca el reconocimiento del sujeto con identidad, diferencia y agencia; construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas. La interculturalidad nos dice la investigadora, “no existe, es un proceso a configurar” (Walsh, 2005, p. 7).

La interculturalidad se ha convertido en la noción usada por los gobiernos para implementar políticas educativas, entre otras. En un primer momento, explícitamente orientadas a los pueblos indígenas y recientemente buscando permearse a toda la población. La diferencia entre la interculturalidad que se describe como crítica y la usada por los gobiernos, también llamada funcional, se ha localizado en la intención de éstos últimos de lubricar las relaciones entre los diferentes actores sociales pero sin cambiar de fondo las relaciones asimétricas y por otro lado quienes asumen la noción de interculturalidad crítica plantean transformar las raíces mismas en donde se asienta el sistema capitalista actual: la explotación de sujetos y naturaleza (que responden a una lógica productiva y reproductiva de un sistema, que por cierto, pasa por, pero trasciende lo cultural), la reproducción de desigualdad económica y social, de racismo, discriminación y extractivismo, por decir lo menos.

Desde mi perspectiva, una noción que sirve tanto al gobierno como a los intelectuales críticos, para una cosa y su contraria lo que produce es confusión; pero además de ello, en mi experiencia como formadora de docentes indígenas, he observado que el significado más común se enuncia como: relaciones de respeto entre culturas; y la aplicación práctica de la interculturalidad en los procesos escolares se plantea como el hablar en la lengua originaria y dar ejemplos contextuales.

A decir de los propios maestros p'urhépecha, las políticas educativas interculturales que enuncian el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, “han tenido un pobre resultado, pues no han permitido la emergencia de los interesados como actores que influyen en las decisiones, los padres de familia, maestros y autoridades de las comunidades originarias” (De Jesús, et al., 2011, p. 52).

Como se ha señalado, las luchas y exigencias de reconocimiento de los pueblos indígenas como sujetos productores de conocimiento, de visiones de mundo válidas, ha obligado a los gobiernos mexicanos a la enunciación de políticas de educación bilingüe bicultural en los años 80 del siglo pasado, e intercultural bilingüe en los últimos 30 años.

Lo que ha resultado insustancial ya que esos discursos políticamente correctos, se depositan en el contexto de una escuela general mexicana que se ha reconocido como un espacio de conformación de ciudadanía, de construcción de sentido social, en este caso con un horizonte civilizatorio unívoco eurocéntrico occidental, que es de dónde emergen las lógicas y visiones de mundo que se reproducen en nuestras aulas “aunque dicha occidentalización tenga más componentes imaginarios que reales” (Bartolomé, 1997, p. 29). La escuela es, en todo caso, un espacio en disputa entre el poder hegemónico —representado por el Estado— que intentará a toda costa mantener el control y la dominación a través de la prescripción de sentidos y procesos formativos y, por su parte los sujetos o actores educativos vinculados directamente con los espacios escolares, que de acuerdo a sus propias necesidades actuarán en los espacios en los que tienen presencia.

Frente a esa lógica en donde la escuela cumple funciones meramente prescriptivas, en la historia de la educación escolarizada indígena se han mantenido, sobre todo en los últimos 50 años, las tensiones, resistencias y propuestas por parte de los docentes y comunidades

indígenas, que buscan colocar un sentido propio⁹ a la educación escolar que se imparte a los niños, incluso hay pueblos y organizaciones que ante la imposibilidad de encontrar resonancia en la lógica impuesta por la Secretaría de Educación Pública, llevan a cabo propuestas educativas fuera de dicha instancia, como la zapatista en Chiapas.

También hay proyectos que, manteniéndose dentro de la Secretaría de Educación Pública buscan la forma de configurar sentido propio en la educación básica que se imparte en las comunidades, ejemplo de ello son las propuestas de la comunalidad en Oaxaca y las p'urhépecha de Michoacán.¹⁰

Presento, a grandes rasgos, tres formas de pensar lo educativo que buscan ser pertinentes a los pueblos en las que se inscriben. Éstas representan tres modos distintos de relacionarse principalmente con el Estado, lo que pasa por asumir, no asumir o algunas veces sí y otras no, los contenidos, métodos y enunciaciones del Sistema Educativo Mexicano.

1.2.1 El zapatismo y la diversidad de proyectos educativos

Aunque los proyectos educativos zapatistas se gestionan al margen de la educación escolar que brinda el Estado Mexicano¹¹, reivindicando su autonomía respecto a planes y programas de estudio, docentes pertenecientes al sistema educativo mexicano, presupuestos, y en general al sentido de lo educativo que dictamina la SEP; el zapatismo y sus acciones políticas (educativas entre ellas) posibilitaron mayor visibilización de las acciones que ya venían

⁹ La noción de lo propio es usada por los maestros indígenas que realizan propuestas educativas distintas a las mandatadas por la Secretaría de Educación Pública, la noción que acuñó Bonfil Batalla (1988) en relación a elementos culturales propios y apropiados, refiere a aquellos que la unidad social gestiona autónomamente, que los produjo o son su patrimonio preexistente, no hay una dependencia externa respecto a ellos. Los elementos apropiados si bien es cierto que son ajenos, su uso responde a decisiones propias, de la sociedad que adoptó el uso, es decir, se apropió de esos elementos.

¹⁰ Cuando aborda la cuestión educativa en pueblos originarios, Raúl Gutiérrez Narváez, enuncia una caracterización de acuerdo al tipo de relación que establecen los pueblos originarios con el Estado. Si ésta es "al margen del Estado" les llama proyectos educativos independientes o bien autónomos; y oficiales si adhieren al proyecto educativo estatal. Gutiérrez Narváez retoma la idea que Bertely llama: el tránsito de la intermediación corporativa a la civil cuando los proyectos dejan de "depender" del Estado y realizan peticiones de apoyo a las ONG (Gutiérrez R. , 2006).

¹¹ Sabiendo que en la zona de influencia zapatista existen muchos programas que se reivindican alternativos, autónomos y no oficiales; en este caso me refiero a los proyectos que no buscan el reconocimiento del Estado mexicano.

gestionando los pueblos originarios del país, de sus proyectos y propuestas educativas. La emergencia zapatista también amplió los diálogos y enriquecimiento entre las diversas experiencias educativas que buscan educación con pertinencia en los pueblos originarios.

El levantamiento armado zapatista que se hace público en 1994, tiene entre una de sus principales demandas el derecho a una educación digna (CGEZLN, 1993).

Recordemos que, en el marco de las negociaciones entre el Gobierno Federal Mexicano y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional, en San Andrés Sakamch'en de los Pobres, el punto que refiere al derecho a la educación, se enuncia como la demanda de una Educación Indígena Bilingüe Intercultural. Es necesario señalar que, en ese momento, la caracterización de la educación en ámbitos de diversidad cultural, era debatida principalmente entre académicos, movimientos sociales, investigadores educativos y tomadores de decisiones de políticas públicas. El debate se establecía entre adherentes a la idea de multiculturalidad "liberal o neoliberal" o "crítica y revolucionaria", como perspectiva de relación entre las sociedades; y por otro lado los que planteaban que el horizonte de relación entre diversidades culturales debía ser nombrada como interculturalidad "neoliberal" o bien "crítica". Para el caso de México, en 2003 la Dirección General de Educación Indígena de la Secretaría de Educación Pública, cambia la nominación de la educación en pueblos originarios, de educación bilingüe bicultural a educación intercultural bilingüe.

Al dar contenido a los Acuerdos de San Andrés (2003), en el rubro denominado Educación indígena bilingüe intercultural, observamos que, se plantea el reconocimiento de la composición pluricultural, en este caso, del estado de Chiapas, así como la exigencia del reconocimiento del derecho de los pueblos originarios localizados en Chiapas a recibir educación de acuerdo al artículo tercero constitucional y a la Ley General de Educación en México.

Asimismo, se demanda el respeto a la cultura, la difusión y promoción de historia, costumbres, tradiciones y valores de la raíz cultural, e identidad nacional; también se incluye el

respeto a saberes, tradiciones y formas de organización y al quehacer educativo de los pueblos indígenas en su espacio cultural; señalando finalmente la necesidad de que en el diseño de planes y programas de estudio participen prioritariamente los pueblos indígenas, para asegurar contenidos regionales y diversidad cultural (Los Acuerdos de San Andrés, 2003).

Es decir, no logra observarse cuál sería la especificidad de nombrar a la educación zapatista como intercultural, ello puede responder a la dificultad para darle contenido a una noción polisémica como lo es la interculturalidad, agregando a ello, la diversidad de asesores del EZLN que participaron de los diálogos de San Andrés, muchos de los cuales ya estaban posicionados en la idea de la interculturalidad y lograron que quedara manifestada en los Acuerdos.

La noción de interculturalidad ha sido para mí, muy difícil de asumir. En el año dos mil, inicio mis primeras experiencias como maestra de promotores de educación, en uno de los múltiples proyectos educativos zapatistas y en el que confluían personas de, por lo menos 5 pueblos originarios diferentes, localizados en el estado de Chiapas, las autoridades educativas de la región, nombradas por los propios pueblos, es decir, no eran funcionarios de la Secretaría de Educación Pública, nos indicaban una serie de temáticas que querían que abordáramos con los promotores y promotoras de educación. Entre 100 —120 varones y 4 o 5 mujeres en un rango de edad aproximado de 8 a 40 años en cada “generación”.

En el transcurso de los años en los que participé del proyecto, recuerdo que nunca pidieron incluir la interculturalidad como un tema de interés, estaban más preocupados en que se abordaran algunas de las temáticas de educación básica general como aprender a sumar, restar, multiplicar, dividir, leer, escribir, así como las formas de abordarlo en aula (área de Reflexión Pedagógica). Más adelante propusieron cuestiones que aludían a derechos de pueblos indígenas e historias de los movimientos sociales; la globalización, biodiversidad y las manufactureras con sus impactos en las sociedades en donde se instalaban; incluso pedían cursos de mecanografía antes que hablar sobre la interculturalidad.

Fue precisamente una asesora externa, y –ahora lo sé— referente educativa importante en el país, quien sugirió el tema: la revisión de la noción de interculturalidad a partir de un texto de Gasché. Era tal la cantidad de temas y problemas que se pedían y abordaban en esos cursos de formación de promotores, todos demandados por los zapatistas, a través de sus autoridades educativas que, mientras participé en ese proyecto, no hubo tiempo de abordar esa noción.

Nos señala Raúl Gutiérrez Narváez que al “abrir” el diálogo a la sociedad civil, los zapatistas tuvieron que reorientar sus demandas (Gutiérrez R. , 2006), y es lo que aparece en los Acuerdos de San Andrés. De cualquier manera, frente al rompimiento del diálogo con el gobierno federal, el movimiento zapatista continuó su camino hacia la autonomía, en el tema que nos ocupa, la autonomía educativa con acompañamiento de la sociedad civil, pero dialogando y tomando las decisiones ya sin la necesidad de negociar con alguna instancia gubernamental y aceptando o rechazando, de acuerdo a sus necesidades las propuestas venidas de la sociedad civil que apoyaba los procesos educativos en zonas zapatistas (Centro de formación para promotores en educación Semillita del Sol., 2004; Gómez, 2008; Martín, 2009; Ortiz, 2010).

Se propone como horizonte, la búsqueda de una educación con pertinencia cultural, lingüística y en todo caso respetuosa de los pueblos indígenas, no discriminatoria, ni racista; en la que sean los propios pueblos los que decidan qué quieren que se estudie, cómo quieren que esto se lleve a cabo y quiénes serán los promotores de educación de sus niños, elementos que me parecen base de una práctica autonómica en la educación escolar.

Es importante señalar que es muy complicado, o inexacto, plantear la idea de un Proyecto Educativo Zapatista, o de La Educación Zapatista. En el área de influencia del zapatismo se hablan, por lo menos, los idiomas tzeltal, tzotzil, tojolabal, ch’ol, zoque, chuj, mame y español. En términos geográficos, prácticamente la mitad del territorio de Chiapas se considera zona de influencia zapatista, dentro del que existe una gran variedad de ecosistemas

y producción agrícola –y ganadera—, que responde a tiempos naturales distintos.

Evidentemente hay diversos tamaños de poblaciones, así como diferentes tipos de vínculos de los pueblos originarios con las ciudades, mercados y en general con la llamada sociedad “mestiza”. Si retomamos la idea de que son las comunidades las que deciden procesos, sujetos y sentidos de lo educativo, articulado con las condiciones contextuales tan diversas señaladas previamente, podríamos pensar en la dificultad de caracterizar un Proyecto Educativo Zapatista.

Y aunque en la zona norte de control del EZLN, se ha planteado la idea de un Sistema Educativo Rebelde Autónomo Zapatista de Liberación Nacional/Zona Norte (Martín, 2009; Arévalo, et al., 2016); en todo caso, no se busca un modelo homogéneo y hegemónico, sino la coordinación en los trabajos de esa zona. Es importante señalar que sí hay algunos acuerdos comunes irrenunciables en los proyectos educativos zapatistas, por ejemplo, mantenerse “fuera” del sistema educativo oficial¹², decidiendo en asambleas comunales, como he señalado, los contenidos, procesos, sentidos y sujetos en la educación, es decir, construir la autonomía educativa en la práctica misma; en donde, temática y problemáticamente¹³ las demandas zapatistas¹⁴ tienen un lugar central. Así mismo, las historias, culturas y lenguas de los pueblos de la región son temáticas/problemáticas insoslayables, sin dejar de lado los conocimientos de la escuela oficial que se consideren necesarios, principalmente para el diálogo con otras sociedades, reivindicación de derechos y la posibilidad de elección de los sujetos de desplegar su vida en cualquiera de las sociedades que cohabitamos en el mundo.

Un elemento también muy importante es que los pueblos nombran a los promotores de educación dentro de sus comunidades, adquiriendo esta tarea una modalidad de cargo

¹² Por lo que los estudios no son reconocidos por la Secretaría de Educación Pública.

¹³ La idea refiere a ser dispositivos problematizadores, no en el sentido de ser molestias o inconvenientes.

¹⁴ Trabajo, tierra, educación, salud, alimentación, techo, libertad, democracia, independencia, justicia y paz.

comunitario¹⁵, por lo que no es un empleo, no cobran por ello, y la comunidad tiene la responsabilidad de apoyar a su promotor o promotores educativos, ya sea haciendo su milpa o ayudando con la compra de sus necesidades materiales básicas, pero también asumiendo responsabilidades en la educación de los niños, participando de decisiones de tiempos, sentidos y contenidos, así como en comisiones para diferentes actividades necesarias a la educación; todo ello mediante toma de acuerdos en asambleas comunitarias.

Como he señalado, es en uno de los diversos proyectos educativos zapatistas que me nombran maestra de promotores de educación zapatista, “maestrita o mayestra” es como me llaman y asumo desde el año 2000 ese nombre.

Cada región tiene su propia manera de organizar sus procesos educativos concretos, por ejemplo, hay regiones en las que a los grupos de niños, las poblaciones, autoridades educativas —entre las que se encuentran los comités de educación que es un cargo de apoyo para las cuestiones operativas de los cursos de formación de promotores y en general para el funcionamiento de la estructura educativa zapatista — y promotores de educación deciden organizarlos de manera semejante a la Secretaría de Educación Pública, por grados equivalentes a la primaria y secundaria. Hay otros proyectos que organizan los procesos de aprendizaje por niveles de conocimientos, y entre promotores, poblaciones y autoridades educativas van decidiendo en qué consiste un primer nivel, segundo, o tercer nivel. Por ejemplo, aprender a leer, escribir, sumar, restar, multiplicar, dividir, reconocer sus lenguas, historias y medios ambientes locales y regionales puede estar incluido en un primer nivel de conocimiento.

Los promotores de educación también se forman de acuerdo a la manera en que se organizará la educación de los niños en su región, es decir, pasan por “grados” o bien por

¹⁵ Aunque los cargos comunitarios tienen la cualidad de ser rotativos, lo que ayuda a que nadie se “apropie”, “haga carrera”, se petrifique o se burocratice en un cargo, el de promotor de educación, al exigir una formación muy compleja, es un cargo que sí es de más largo plazo.

“niveles” sólo que enfatizando en cuestiones pedagógicas y didácticas, buscando la integración de conocimientos en torno a las demandas zapatistas, para que ellos a su vez puedan trabajar con los niños de manera articulada las herramientas y conocimientos en las escuelas zapatistas, con los contextos de vida de sus comunidades, en este caso, comunidades en resistencia, en rebeldía y luchando por sus derechos como pueblos originarios.

Lo importante del proceso de formación no es que los promotores logren memorizar muchos temas y cómo abordarlos en sus comunidades, sino que mediante una situación del contexto que viven, puedan articular los temas que necesitan trabajar con los niños de su comunidad, de manera que no hay un solo camino al realizar los procesos formativos, cada promotor con base en sus condiciones y contextos podrá llevar a cabo su práctica educativa (Ortiz, 2010).

Bajo el amparo de los proyectos educativos, en concreto de la formación de promotores, éstos últimos junto con sus autoridades educativas también organizan pequeños cursos con temáticas concretas que quieran abordar o puntualizar, éstas pueden ser de profundización histórica, política o social, local, nacional o mundial.

También hay mucha diversidad en las formas de evaluar los avances de los niños, lo que sí es común es que en la educación zapatista no se reprueba a nadie, en todo caso siempre se busca el fortalecimiento de aquello que se considere necesario fortalecer. Se procura que la evaluación se realice mediante el uso práctico de lo trabajado en la escuela, es decir, se pide a los niños y niñas realizar actividades en las comunidades que impliquen, por ejemplo: operatividad matemática o la elaboración de cartas, comunicados, denuncias, es decir, que muestren lo que están aprendiendo en la escuela.

La diversidad de proyectos también se observa en la forma de nombrar a los cuerpos de contenidos escolares que se abordan, en algunas regiones se llaman áreas (Bellinghausen, 2010), y en otras materias.

Para algunos momentos, sobre todo los primeros años de la gestación de la educación autónoma se convocaba a maestros y a estudiantes universitarios “caxlanes¹⁶”, es decir, de afuera de las comunidades, a apoyar en los procesos formativos de los promotores de educación, pero la intención siempre ha sido que los promotores se transformen también en formadores de nuevos promotores. Es decir, en última instancia la perspectiva es la autonomía educativa, incluso respecto a la sociedad civil “foránea”. Y como se observa, no hay ni intención ni posibilidad de uniformar u homogenizar programas de estudio ni estrategias de aprendizaje, quizás lo que puede ser común es un sentido global de autonomía educativa, educación en el respeto y revitalización de culturas, lenguas, tradiciones y conocimientos de los pueblos originarios, así como el respeto a la vida-madre naturaleza; sin descartar en ningún caso el llamado “conocimiento científico”. Todo ello tejido con las demandas zapatistas, lo que nos brinda un horizonte epistémico, político y pedagógico muy complejo.

En virtud de ello, no me atrevería a decir que haya “una” educación zapatista, ni que hay “una” perspectiva Freireana en los procesos educativos que se transitan, o que se sigue al constructivismo o a la pedagogía crítica; cada proyecto responde a condiciones muy distintas, pero en todo caso sí podría plantear algunos comunes en los diversos proyectos educativos: Lo que se aprende debe ser aplicable en el contexto de vida de los estudiantes y en ese sentido la comunidad, sus sujetos y las demandas por las que se rebelaron están al centro de la propuesta educativa; es una educación crítica en el sentido de que es cuestionadora de la realidad existente y por ello un dispositivo didáctico muy importante en estos procesos formativos es la pregunta, lo que será base para configurar conocimiento; la educación retoma tanto conocimientos de las culturas propias como también los llamados “conocimientos científicos occidentales”, y como todo conocimiento establecido, es cuestionable, incluidos los conocimientos de sus propios pueblos originarios, los promotores se preguntan por los

¹⁶ Caxlanes es el nombre que se otorga en las comunidades indígenas tojolabal, tzeltal, tzotzil, por lo menos, a las personas que no son indígenas.

conocimientos transmitidos desde anteriores generaciones, los que se reflexionan y de ser comprobados por experiencia, se reconocen como válidos.

Es un tipo de educación que le apuesta a la escucha atenta (Lenkersdorf, 2008), en el respeto de todos los que participan de los tránsitos educativos, es decir, todos aprendemos de todos; en otras palabras, se validan dos ideas paradigmáticas del zapatismo, una que es retomada de enunciaciones de otros pueblos: sólo entre todos sabemos todo y la segunda es que se transita en la construcción de un mundo en el que quepan todos los mundos.¹⁷

Finalmente una idea que, desde mi perspectiva, da cuenta de lo valioso de estas visiones de mundo que observé en la experiencia vivida en la educación con pueblos zapatistas: el vínculo entre comunidades indígenas en zona zapatista o de impacto zapatista se sustentaba en las acciones y actitudes que desplegaban entre sí los pueblos aledaños, los niños de las comunidades consideradas como “priístas”, podían asistir a la escuela zapatista y toda la población podía hacer uso de las clínicas, así como dirimir sus diferencias y pedir justicia en las Juntas de Buen Gobierno (Ortiz, 2010, p. 68), de modo que las relaciones entre los pueblos no pasaba por las “militancias partidistas”, el vínculo fraterno y de reconocimiento de todos como pueblo hermano se mantenía más allá de esas supuestas filiaciones y sólo era afectado cuando había acciones paramilitares o de guerra de baja intensidad entre pueblos hermanos.

En todo caso, la diversidad de propuestas educativas dentro del marco de la educación zapatista, dificultaría encasillar o encuadrar teórica, pedagógica o didácticamente en alguna perspectiva preconcebida a la red de procesos que se articulan bajo la perspectiva educativa zapatista.

¹⁷ Una nota que me parece interesante es un cambio del discurso inicial en el que el vocero del zapatismo plantea la idea de la construcción de un mundo en el que quepan *todos* los mundos, a un planteamiento de la construcción del mundo en el que quepan *muchos* mundos, giro que considero no es menor en el discurso del vocero del zapatismo.

1.2.2 “Oaxaca quiere educarse a sí misma”¹⁸. Breve esbozo de un ejercicio de educación comunal.

Visibilizándose desde hace por lo menos 50 años, pero con procesos que anclan a un pasado mucho más lejano, otra categoría de propuestas educativas que son también resultado de procesos de reflexión comunitaria en pueblos originarios, así como diversas en sus contextos de aplicación, son las propuestas de educación comunal en Oaxaca, también estudiadas y acompañadas por una gran cantidad de investigadoras e investigadores, que se acercan individual o colectivamente, a través de organizaciones, asociaciones y universidades. Pero también, con cada vez más estudiosos de los mismos pueblos, que han salido a transitar procesos formativos fuera de sus comunidades y han regresado a sus lugares de origen, ahora impulsando procesos formativos de todos los niveles de educación, desde educación inicial hasta estudios universitarios y posgrados (Vásquez & Gómez, 2006; Meyer, 2010; Maldonado, 2010; Aquino, y otros, 2013; Díaz, 2014; Martínez J. , 2015; Guerrero, 2015; Martínez, et al, 2019; Vásquez R. , 2021).

La diferencia formal que se observa en relación a los proyectos educativos zapatistas, es que, para el caso de Oaxaca, no hay ruptura con la Secretaría de Educación Pública, aunque sí claramente tensiones, resistencia y confrontación con la educación que mandata la SEP.

Muchos son los elementos que posibilitan esta suerte de “caminar en dos pistas”, pero en este caso quizás nos ayuda a pensar la idea de aprovechar los pequeños reductos que existan dentro de la propia institucionalidad gubernamental para fortalecer la autonomía local, lo que Floriberto Díaz llamaba: “hacer las puertas desde dentro” (Maximiano, et al., 2014),

¹⁸ Enunciado pronunciado por Jaime Martínez Luna en Comunalidad y Educación. Jaime Martínez Luna. Subido 16 julio 2015. Minuto 10:35 <https://www.youtube.com/watch?v=9aNx71wFXDM>

aunque él se refería a las reformas de 1992 al artículo 27 constitucional¹⁹, en los hechos observamos que aplica también para la cuestión educativa.

Esta construcción de “puertas desde dentro” requiere de condiciones de posibilidad también “desde dentro”, que es el apuntalamiento que implica contar con una organización y compromiso comunitario de raigambre muy profunda, principalmente en el respeto a los acuerdos y decisiones, “el empeño de la palabra” dirían los comuneros.

La especificidad contextual del estado de Oaxaca es otro elemento esencial para que, manteniéndose “dentro” de la institucionalidad gubernamental, la educación escolar se organice con sentido, prácticas y contenidos comunales. Como nos señala Jaime Martínez Luna, (2015), como secuela del levantamiento zapatista de 1994, en 1995 en Oaxaca se oficializó como válido el nombramiento de autoridades municipales en los pueblos indígenas, a través de lo que se llamó en un primer momento “Usos y costumbres”²⁰ y recientemente Sistemas Normativos Indígenas²¹.

Que la gestión política de los pueblos sea decidida por ellos mismos, implica un importante paso hacia la autonomía municipal de más de 400 municipios (de los 570 existentes en el estado), que fueron los que se inscribieron en esa modalidad de gestión política. Oaxaca

¹⁹ Reformas que refieren a la posibilidad de apropiación privada de las que hasta entonces fueron tierras comunales y ejidales, hasta ese momento propiedad social, por lo que eran inalienables.

²⁰ La noción de usos y costumbres sigue siendo de uso común, incluso dentro de muchos sectores en los pueblos originarios. En algunos casos incluso se ha convertido en una bandera identitaria debido a que precisamente marca una diferencia o distancia con la política y democracia –y el derecho- de corte moderno occidental, de las formas de tomar decisiones en los pueblos originarios; pero también son nociones cuestionadas por muchos otros indígenas debido el matiz discriminatorio que adquiere cuando se trata de descalificar por “premodernas o retardatarias” a las dinámicas de los pueblos originarios. Es también claro que estas nociones se han tratado de usar para evadir la responsabilidad que el Estado debe asumir en cuanto a derechos de los pueblos originarios. Más allá de ello, algunos de los docentes p’urhépecha con los que he dialogado me han planteado la pregunta ¿nuestras prácticas de vida y visiones de mundo se catalogan como “usos y costumbres” y los turhisí (los que no son indígenas son llamados turhisí entre los p’urhépecha) ¿no tienen usos y costumbres sino derecho, cultura y política? ¿por qué si estamos hablando en español no usamos los mismos términos ya que definen lo mismo? El listado de subestimaciones es largo: “el *indio* no tiene arte, sino artesanía; no tiene idioma, sino ‘dialecto’; no tiene religiosidad, sino superstición; no tiene sistemas normativos, sino ‘usos y costumbres’; no tiene organización política, sino ‘cacicazgos’ (Montemayor, 2009, p. 32).

²¹ Noción que el antropólogo ayuujk Floriberto Díaz insistía que debía ser la usada en lugar de “usos y costumbres” o “derecho consuetudinario” (Maximiano, et al 2014, p. 16).

tiene además 16 lenguas originarias reconocidas oficialmente y es un estado en donde casi el 80% de la propiedad de la tierra es social (Registro Nacional Agrario. , 2018), dentro de la que la comunal es la mayor proporción. Aunque es importante reconocer que, hoy día, en buena medida, ésta se trabaja familiarmente.

Lo descrito previamente conforma una parte central de la red de relaciones que posibilita poner en práctica proyectos pedagógicos sustentados en “el trabajo colectivo... la recuperación del saber y la cultura comunitaria [... con el horizonte de la] comunalidad como forma de vida y razón de ser de los pueblos indígenas” (IEEPO SNTE., 2012). La práctica de la comunalidad refiere a la posibilidad de existir como pueblo en la autonomía, pero tiene otras condiciones que me parece otorgan una pretensión totalizadora al concepto: lo comunal, lo colectivo, la complementariedad y la integralidad. El concepto según nos plantea Floriberto Díaz (2014, p. 36) no debe ser entendido como opuesto a la sociedad occidental sino como diferente y se constituye de cinco elementos: 1) La tierra como madre y territorio; 2) El consenso en la asamblea para toma de decisiones; 3) El servicio gratuito como ejercicio de autoridad; 4) El trabajo colectivo como acto de recreación y; 5) Los ritos y ceremonias como expresión del don comunal. Estos son elementos que, no sin dificultades, se despliegan en los procesos educativos que se inscriben en el horizonte de la comunalidad.

Esto que yo llamo “el caminar en dos pistas”, nos dice Rigoberto Vásquez (2021), es parte de la vida relacional, el tránsito

entre espacios y dinámicas diversas de aceptación y rechazo... la capacidad de reinventarse para seguir siendo ... frente a la escuela colonial ... la recreación del ser comunal frente a las estructuras sociales que individualizan, particularizan, despojan y hasta sospechan de la vida en colectividad... recreación que [refiere] a la relación del cuerpo—mente y espacios de expresión comunitarios (p. 50).

Para sostener la trasgresión que implica “la redefinición de la escuela, el aula, el sentido y orientaciones pedagógicas” (Vásquez, 2021, p. 66), una condición de posibilidad es el

compromiso en el trabajo, que en este caso es el trabajo comunitario. El trabajo como dispositivo didáctico, pero también el compromiso y la responsabilidad que implica para el profesor ir más allá del horario escolar, en ese sentido la idea de que la escuela es la comunidad y la comunidad la escuela no es un discurso hueco.

En la educación comunitaria, nos señala Julieta Briseño “las prácticas escolares están vinculadas con la vida comunitaria: toma de decisiones colectivas, trabajo colaborativo y conocimientos locales, entre otros” (Briseño, 2021. p.168).

Del 23 al 27 de octubre de 2013, junto con un equipo de investigación educativa al que yo pertenecía, visitamos Santa María Tlahuitoltepec y Tamazulapam, pueblos ayuujk²² que practican la educación comunal, conversamos con autoridades²³, profesores y profesoras, tanto de educación básica como docentes jubilados, de la escoleta musical, y referentes de proyectos educativos, todos ayuujk y todos en la formulación del horizonte de la comunalidad²⁴. De esas conversaciones retomo algunas de las ideas que considero dan cuenta de las razones por las que el pueblo ayuujk decide configurar sus procesos educativos escolares partiendo de las necesidades y sentidos del propio pueblo; así como las formas en que esto se lleva a cabo (Porrás, 2013).

Un elemento que ha sido reconocido como muy importante, no sólo por los profesionistas indígenas que en diversos espacios académicos hablan en torno a la práctica de la comunalidad en Oaxaca, sino también por los propios profesores de los pueblos, es el papel

²² Conocida por los akäts (o no ayuujk), como pueblo mixe.

²³ Que nos aclararon: “Somos maestros de grupo que ahora estamos en esta comisión, pero el trabajo lo pensamos siempre con los niños” (Diálogo colectivo con maestros de Tlahuitoltepec, 2013, pág. 12)

²⁴ Uno de los maestros con los que conversamos dijo que el concepto de la comunalidad se sigue trabajando, no se termina, y hay críticas también de parte de algunos de sus compañeros. Este mismo profesor ante la pregunta en torno a la noción de autonomía nos decía que el concepto se discute en el mundo intelectual, el concepto es ajeno a la comunidad, pero lo que existe es la práctica... “la autonomía no comienza con las declaraciones zapatistas, es una práctica que vivimos desde mucho tiempo atrás, se observa en las formas de gobierno, de autogobierno y en los servicios comunitarios...” (Diálogo colectivo con maestros de Tlahuitoltepec, 2013). Idea que por otro lado señalaba también Andrés Aubry, al analizar las discusiones en San Andrés Sakamch´en de los Pobres, en torno a derechos y culturas indígenas, al referirse a las formas de organización oculta, la principal, la autonomía, vivida de contrabando hasta el 1 de enero de 1994 (Aubry, 2002, p. 405)

de los pobladores ayuujk que salen a estudiar fuera de su región de origen y después regresan a cumplir con las responsabilidades que como comuneros y comuneras y ahora profesionistas, tienen²⁵. Es el caso de quien es reconocido como uno de los principales pilares en la configuración de la comunalidad como visión y práctica de vida cotidiana, Floriberto Díaz, que como muchos otros indígenas salió a estudiar y regresó a su pueblo originario a participar de la vida, de los trabajos comunales y del “asunto de los derechos humanos”.

La lucha por la autodeterminación del pueblo ayuujk inicia defendiendo la tierra y recursos naturales, pero pasó también al ámbito de la educación escolarizada, en donde emergen los cuestionamientos debido a que eran temas que estaban en el ambiente desde mucho tiempo atrás. A partir de asambleas, reuniones, diálogos que los propios profesores realizan en torno a los programas de estudio de la SEP, se van develando problemas de la escuela que se ofrece al pueblo ayuujk. Por ejemplo: La distancia entre cómo nombra y cómo actúa la Secretaría de Educación Pública es una de las ideas que emergen en el diálogo, llamar a la educación primero bilingüe bicultural y después intercultural bilingüe, con la noción de inclusión como una de sus cualidades fundamentales, sin que ello tenga anclaje ni en los programas ni en las propuestas didácticas y que sea a través del castellano que se lleven a cabo los procesos escolares, con contenidos que no tienen relación con la forma de vivir e interpretar el mundo de los pueblos a los que se dirige esa educación, son elementos que se reflexionan críticamente.

²⁵ Con un proceso implícito que Rigoberto Vásquez, maestro ayuujk, actual coordinador académico de la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO), llama: “descategorización del pensamiento académico” (Vásquez, 2021), que según comprendo es cuestionar las formas en que fueron educados en las escuelas e instituciones de corte “moderno occidental”. Floriberto Díaz por su parte, plantea que los primeros “estudiados” regresaron a las comunidades hacia los primeros años de la década de 1970, éstos empezaron a tener cargos, el problema es que la lógica “levantamos” y “mayoría de votos”, que aprendieron mientras estudiaban fuera, y que es con la que se reincorporaron a la comunidad fue contrarrestando el consenso y cuchicheo, de modo que la población fue perdiendo interés en la participación de asambleas, así que, se busca enderezar lo torcido, reconstruir la asamblea, lo que toma su tiempo. (Díaz, 2014).

Los profesores también cuestionan el tipo de enseñanza repetitiva, memorística y reproductora de los programas diseñados por la Secretaría de Educación. En ese sentido se autocuestionan como reproductores y “agentes de cambio”, pero para el interés del Estado y; ellos mismos “invisibilizadores” de los conocimientos del pueblo y los mismos profesores se preguntan: “¿cuántos alumnos se han echado a perder sin ver los conocimientos que traen? ¿Por qué decimos que el alumno no sabe? ¿Por qué hay deserción en la escuela?” (Diálogo colectivo con maestros de Tlahuitoltepec, 2013, p. 7,9)

Es a partir de estas ideas de tener una educación en donde sí se tomen en cuenta los conocimientos propios –incluido el conocimiento del niño—, que se inician propuestas educativas en las que se coloca al centro a la comunidad y al trabajo/tequio como uno de los ejes articuladores de los procesos educativos escolares, sin dejar de lado la relación con el programa nacional²⁶. Julieta Briseño, en su tesis doctoral (2018) relata el movimiento de sujeto que le implicó “dejar de ver la realidad escolar indígena [de la secundaria comunitaria indígena de Tiltepec, región mixe] como una oposición de dos conjuntos epistemológicos” (p. 12). Las prácticas escolares comunales implican, nos dice la autora, ir más allá de intentar comprender dos mundos diferentes articulados.

El desafío es de gran calado, lograr la articulación de conocimientos no escolares y escolares buscando la pertinencia para el contexto, nos decía un profesor: es en la realidad, en la interacción en donde realmente se aprende, por ejemplo, ¿queremos aprendizaje situado? sacamos a los niños de las 4 paredes para llevarlos a hacer cuentas con las personas que venden (Diálogo colectivo con maestros de Tlahuitoltepec, 2013). Briseño (2021), recupera a Lave (1991) y a Lave y Wenger (1991):

²⁶ En la idea, dicen los profesores ayuujk, de que el conocimiento siempre es complementario, que hay otras culturas y formas de organizarse válidas en otros contextos, de las que se puede enriquecer cualquier sociedad, pero, sobre todo, pensándose en igualdad epistémica, aportando el pueblo ayuujk conocimientos y valores al resto de las culturas del país o del mundo. En ese sentido plantean los maestros: los proyectos no han sido escondidos, tienen reconocimiento a la luz del día (Diálogo colectivo con maestros de Tlahuitoltepec, 2013)

...el aprendizaje se da en la actividad directa en y con la práctica, en un contexto determinado. El concepto de prácticas sociales situadas... permite comprender las actividades realizadas en la escuela como parte de un entramado entre las estructuras sociales y culturales del contexto, las personas que participan y las herramientas culturales que median la acción (p.168).

Aunque tampoco ha sido un camino sencillo de transitar, el desafío como profesores, de salirse de lo fácil, que es tomar el libro de texto y repetir, ha implicado ir, en sus propias palabras, “rompiendo de a poquito” esas dinámicas y algunas veces se está tentado a decir: “mejor no... sigamos igual”. Incluso la formación escolar de los profesores, son estructuras difíciles de romper: “escuchar y no proponer”; “siempre obedecer... y más que eres indígena” (Diálogo colectivo con maestros de Tlahuitoltepec, 2013, p. 22) son ideas expresadas por ellos y que socialmente calaron hondo y no pueden soslayarse.

Sin embargo, lo que favorece, nos decía un supervisor, es que la mayoría son ayuujk, de alguna de las tres zonas (alta, media o baja), o propiamente de la comunidad en la que desempeñan sus funciones docentes. En ese sentido, hay algunas cuestiones que tienen claras, esto es: de dónde parten, lo que saben, lo que tienen, y fundamentalmente estar todos en la misma línea de trabajo. Saber y estar convencidos de que es un trabajo de largo plazo, que se va construyendo y que, aunque sea comunitario no es estandarizado, ya que hay diversidad dentro de la región (incluyendo variantes lingüísticas), y dentro de las mismas comunidades en donde los pobladores tienen características propias, todo ello son elementos a tomar en cuenta para la participación en el proyecto en común.

La característica de que la mayoría de profesores son ayuujk, hablantes de la lengua, y además de la comunidad, tendría entonces la ventaja de que ninguno puede escudarse, nos decía un profesor, “[en] que no sabe” y no sólo en términos de la lengua, sino también en las

prácticas cosmogónicas²⁷ en la comunidad, los trabajos, sus procesos, tiempos y espacios; las formas, espacios y tiempos de los rituales, los valores que existen (Diálogo colectivo con maestros de Tlahuitoltepec, 2013). En este caso, todos participan de las prácticas señaladas, del tequio, del servicio comunitario, de los cargos, no importa si tienen grados académicos o no los tienen, son cuestiones que pertenecen a distintas dimensiones.

Para que la educación escolar tenga anclaje en la realidad de los pueblos ayuuik, los profesores se han dado a la tarea de realizar investigaciones de campo, para indagar cuáles serían las actividades—dispositivos didácticos más propicios a la intención educativa que han pensado; en ello participan no sólo los profesores y niños, también los padres de familia, encargados de educación y autoridades. A partir de esas investigaciones, se trabaja con temas como la medicina tradicional, las fiestas, el tequio, la siembra de maíz, elaboración de panela o piloncillo, alfarería, historias de las comunidades, comidas tradicionales, temazcal, oralidad indígena, fiestas tradicionales como el cambio de autoridades, maguey pulquero, mezcalero, trajes tradicionales. Briseño (2018) analiza, pormenorizadamente para el caso de las secundarias comunitarias indígenas, la organización del trabajo escolar a través de proyectos de aprendizaje, que es el horizonte educativo que de manera sintética planteo en este apartado.

Tampoco se puede decir que todo fluye suavemente, hay padres que preguntan ¿por qué ven eso en la escuela si son cosas que se aprenden en casa? El desafío para los profesores ha sido convencer a los padres de que los procesos no se quedan ahí, que esos conocimientos se articulan con los programas educativos nacionales, y son parte de los diversos conocimientos que se abordan en la escuela, en donde se incluye al llamado

²⁷ En este caso, son prácticas rituales que explican no sólo el origen del pueblo sino el presente que actualiza ese origen y que se manifiesta en todos los momentos importantes de las vidas comunitarias, en la siembra, crianza de animales, crianza de los hijos, en la muerte, en las peticiones para casamiento, etc. en todos estos procesos la lengua es fundamental, se hacen rezos y se realizan ofrendas. Estas prácticas si bien no se localizan en la escuela, siempre emergen en la recuperación de saberes de niños y padres de familia.

“conocimiento universal”, si es eso lo que les preocupa; y sobre todo que son conocimientos que configuran a la persona ayuujk, sus visiones de mundo, valores, sus formas de producir conocimientos y resolver las problemáticas a las que, como pueblo y como persona, se enfrentan. Sin embargo, también hay muchos padres que participan, apoyan y se alegran cuando llegan los profesores con nuevas intenciones, nuevas ideas para fortalecer la educación desde la perspectiva comunal.

En estas propuestas, nos decían las maestras, los niños son más participativos, más abiertos, les preguntamos ¿por qué?: “porque se empieza desde lo que conocen los niños, participan también los padres, en las historias, la geografía, en los trabajos que realizan, se dialoga mucho con ellos” (Diálogo colectivo con maestros de Tlahuitoltepec, 2013). Sin embargo, es importante señalar que recuperar historias, geografías o los trabajos de la comunidad es una parte y es el principio, se piensan más proyectos y hay talleres y reuniones para compartir experiencias y realizar el trabajo de sistematización de las experiencias, que ha sido uno de los mayores desafíos a los que se han enfrentado los profesores y que me parece es el desafío común de muchos proyectos educativos no convencionales.

En el diálogo que tuvimos con las maestras de educación preescolar, éstas nos señalaban que, los niños y ellas mismas visitan a personas de la comunidad que desempeñan distintas funciones y oficios, los niños realizan actividades prácticas con las personas que visitan —y aunque algunos saben ya mucho de los oficios debido a que participan en sus casas, de la actividad que realizan los padres, ninguno sabe todos los oficios y funciones en la comunidad— y preguntan todo lo que desean saber, así mismo las profesoras hacen todo tipo de preguntas y después se vuelve al aula, con la intención de vincular los conocimientos prácticos adquiridos con conocimientos escolares, en este caso, con los campos formativos que se exigen en el nivel preescolar (Diálogo colectivo con maestras de Tamazulapam, 2013).

Las maestras nos dijeron que el viernes por la tarde se reúnen con el resto de compañeras de su nivel, de su región, y comparten todo tipo de experiencias, también

reflexionan sobre formas de resolver los desafíos académicos, administrativos, de organización escolar, incluso políticos, que se presentan en la semana. Ante pregunta expresa sobre “algún pago extra” por asistir a esas reuniones, con un poco de sorpresa las maestras contestaron que no, no había pago extra, es trabajo que hacen por el bien de la comunidad (Diálogo colectivo con maestras de Tamazulapam, 2013) El beneficio es para los niños y las comunidades a las que ellas mismas pertenecen.

La formación de las maestras en sus casas explica en gran medida esta posibilidad: han sido formadas en la dupla trabajo—tequio, además de que estando en la propia comunidad todos observan el compromiso que tienen con el pueblo al que pertenecen. También les preguntamos sobre sus propios hijos ¿qué hacían con ellos mientras ellas se iban a las reuniones? La respuesta fue: “se quedan al cuidado de nuestras familias, madres, suegras, esposos, de modo que no tenemos ninguna inquietud” (Diálogo colectivo con maestras de Tamazulapam, 2013).

Esto es claro cuando se le pregunta al profesor ya jubilado ¿qué es o cómo tendría que ser una persona ayuujk? El maestro nos dice: la familia asiste a reuniones, presta sus servicios comunitarios, colabora con la comunidad, está y sirve a la comunidad. De ahí que los hijos vayan asumiendo funciones “nuestros hijos ya son topiles, tienen algún cargo, ya está la semilla” (Diálogo Mtro. JoVá, 2013).

El abono de esa semilla son fundamentalmente las relaciones en el horizonte de la comunalidad, y sobre todo la certeza y acción para seguir configurando su futuro de acuerdo a sus visiones de mundo; pero también algo que me parece muy importante, la certidumbre de que la riqueza epistémica que generan no sólo es útil para su pueblo, sino para todos los pueblos del mundo.

1.2.3. *Simplemente educación p'urhépecha, y así evitamos la alternativitis*²⁸.

Otro territorio en el que los pueblos originarios han estado en constante gestación de proyectos educativos escolares que respondan a sus necesidades formativas, es Michoacán. Al igual que en Oaxaca, bajo la premisa de que el Estado debe cumplir con su obligación de brindar educación de acuerdo a los derechos de los pueblos que habitan el país, las múltiples propuestas de las que se ha tenido mayor conocimiento o información no buscan salirse del ámbito de la Secretaría de Educación Pública, sino más bien, configurar y exigir el derecho a educarse conforme a sus historias, culturas, sistemas de socialización y políticas lo requieren.

Este apartado, es apenas un acercamiento a algunos de los proyectos educativos escolares gestados en los últimos 20 años, en pueblos originarios de Michoacán, proyectos que buscan construir una educación con pertinencia cultural, lingüística y contextual, por lo que, en este momento no profundizaré en ninguno de ellos; más adelante analizaré, por ser manifestación de la red de relaciones en las que se despliegan las docencias p'urhépecha, uno de los proyectos más recientes, de amplia participación, acordado por el nivel estatal de educación indígena y aceptado por la Secretaría de Educación del Estado en 2017 como el proyecto educativo para pueblos originarios: El Programa para la Educación de los Pueblos Originarios de Michoacán (PEPOMICH).

En cierto sentido parecido al caso de Oaxaca, en Michoacán también confluyen por lo menos dos situaciones que alimentan la emergencia de la conformación de proyectos educativos que surgen de las iniciativas de los pueblos y los profesores de educación indígena: la defensa de la vida y del territorio del pueblo por un lado²⁹, y por otro, las reflexiones críticas

²⁸ Reformulación de idea del maestro EC, quien cuestiona la noción de “proyectos educativos alternativos”. (Diálogo Mtro. EC-V.P. Porras, 2021)

²⁹ El caso paradigmático que visibiliza la emergencia de movimientos sociales recientes en pueblos originarios en Michoacán, es Santa Fe de la Laguna, que, desde finales de los años 70 del siglo pasado, ha mantenido una constante lucha en contra del despojo de sus tierras comunales y en los años 80 protagonizó la resistencia a la instalación del Centro de Ingeniería de Reactores –que fue una controversia interna ya que la propuesta venía de un sector del propio movimiento-, que se establecería

que los profesores indígenas realizan en torno a la educación que brinda el Estado a los pueblos originarios.

1.2.3.1. Nido de lengua. En 2001 a iniciativa e insistencia de un grupo de profesores de educación indígena básica en Michoacán, se conforma el Centro de Estudios e Investigación Educativa en el Medio Indígena de Michoacán (CEIEMIM), dependiente de la Secretaría de Educación del Estado de Michoacán, cuya idea base es que

...la escuela propicie junto con los alumnos y padres de familia el desarrollo y fortalecimiento de los pueblos originarios... a partir de acciones de intervención directa con los agentes involucrados en la práctica docente, con los que se ha analizado, reflexionado e investigado, para luego proponer nuevas formas de construcción de conocimiento, privilegiando como base los saberes, metodologías de enseñanza natural o directa, conceptualizando y reconceptualizando aquellos conocimientos que se han ido perdiendo, que han sido en los que se fundan los valores de las comunidades originarias [...] retomar los principios filosóficos y cosmogónicos que sustentan su vida social, política y económica [...] juntos iniciar la intervención de la práctica educativa bajo la idea de revisar los problemas y necesidades comunales [...] para dar una solución desde el ámbito educativo [...] (De Jesús, et al. 2011, pp. 53-54)

A partir de las reflexiones e investigaciones diagnósticas de la situación de la educación indígena en el Estado de Michoacán; de los actores, procesos y sentidos de lo educativo, quienes participan en el CEIEMIM observan la urgencia de modificar tanto los contenidos como

en el Lago de Pátzcuaro, en concreto en la comunidad de Santa Fe de La Laguna. En 2011 es el movimiento por la autonomía y defensa del territorio de Cherán el que se manifiesta pública y muy visiblemente a nivel local y mundial. Como se señala en los casos de Oaxaca y Chiapas, no es una revuelta por el derecho a la educación de los pueblos originarios lo que se observa en la emergencia, pero, es al trazar los proyectos políticos y sociales de largo alcance, que se arriba inevitablemente a la necesidad de transformar el tipo, contenido y sentido de lo educativo que se ha establecido hacia los pueblos originarios desde la Secretaría de Educación Pública. También es muy importante señalar que, en los levantamientos y movilizaciones sociales, en general, hay una gran participación de maestros, principalmente de educación básica, un elemento que sin duda lleva al terreno de lo educativo la necesidad de transformación de la realidad social de los pueblos originarios.

los métodos que se usan en educación indígena, buscando darle un lugar preponderante a la lengua y la cultura de los pueblos originarios del estado. Es por ello que surge la idea de elaborar materiales y recursos didácticos, pero la perspectiva de largo alcance, es “propiciar un currículum que responda a los verdaderos intereses de las comunidades originarias” (De Jesús et al, 2011)

Teniendo como horizonte de largo plazo esa configuración curricular, pero con la necesidad de realizar acciones inmediatas, el CEIEMIM observa un panorama similar al del resto de las lenguas de los pueblos originarios de la República Mexicana, en este caso, la inminente pérdida del idioma p'urhépecha, por lo que se dan a la tarea, en coordinación con la Jefatura del Sector y maestras de educación inicial y preescolar, así como con supervisoras del mismo nivel, de la Región de Lago y Ciénega de Zacapu de asumir “el reto de hacer resistencia cultural y tomar una postura política a través de la estrategia Nido de Lengua”. (De Jesús, et al. 2011, p. 65)

Nido de Lengua se considera una estrategia de revitalización del idioma, dirigida a niños de 1 a 6 años, en la que se busca revertir la tendencia a la pérdida de la lengua del pueblo originario al que pertenecen los infantes.

Es una estrategia “de inmersión total en la lengua originaria...Su intención es crear un espacio y un ambiente casi familiar donde los niños chiquitos oigan hablar sólo la lengua originaria...para que crezcan como nativo—hablantes de su lengua... El primer nido de lengua se impulsó en la década de los ochenta en Nueva Zelanda... en el pueblo maorí...” (Meyer & Soberanes, 2009, p. 9) los nidos se extendieron por centenares en Nueva Zelanda, apoyados por padres de familia y presionando al gobierno para el seguimiento del proyecto en la escuela y “ se distinguen ... por la importancia que dan a aspectos culturales... prácticas y creencias relacionadas con la comida, la limpieza y el respeto y los conceptos culturales...” (Meyer & Soberanes, 2009, p. 10) hacia 2008 se crea el primer nido de lengua en Oaxaca, México, de la

mano de la educadora y lingüista Lois Meyer, ya en 2009 había nidos de lengua en Yucatán, Chiapas, Guerrero, Jalisco, Sinaloa, Baja California y Michoacán (Perales, 2019).

En el caso de la implementación en las escuelas de Michoacán, las maestras adecúan, ya que originalmente la estrategia es pensada para llevarse a cabo en las casas de los pobladores, realizando actividades en donde la comunicación se establece entre los abuelos de la comunidad, únicamente en la lengua originaria, y los niños pequeños de entre 1 y 6 años, sin embargo, en este caso, las actividades se realizan en las escuelas preescolares, nombrándose a esta adecuación: Nido de Lengua Escolarizado, llevando a las abuelas y abuelos, a recrear actividades de la vida cotidiana y comunal en la escuela, al que, siendo preescolar asisten únicamente niños entre 3 y 5 años. En la medida de sus posibilidades, las maestras adaptaron lugares que se asemejaran a los hogares o talleres en los que se realizarían las actividades de reproducción comunal.

El tema de las condiciones materiales es importante, sin embargo, las maestras saben que implementar esta estrategia implica mucho más que crear condiciones materiales, es en todo caso:

...un cambio de pensamiento... manera de ver el mundo... y actitud del docente... [siendo necesaria la] ... formación adecuada del docente indígena ... por otro lado, está el absoluto control del aparato de Estado que se orienta por la enseñanza de conocimientos occidentales con contenidos modernos, nacionalistas, que dificulta la puesta en práctica de propuestas o iniciativas que van encaminadas a hacer una educación de y para el pueblo (De Jesús, et al. 2011, pp. 98-99).

Similar a lo que ocurre para el caso de la comunalidad en Oaxaca, descrito más arriba, siendo las maestras parte de la estructura docente perteneciente a la Secretaría de Educación Pública, vinculan los programas de dicha secretaría con las actividades del proyecto que realizan. El sustento de las actividades y contenidos que abordan lo buscan en el propio programa institucional de preescolar, en los campos formativos de lo social, lo natural y el

lenguaje, por ejemplo. También realizan evaluaciones de las actividades, tanto al término de las mismas como en reuniones amplias con el colectivo de autoridades y profesoras que participan en este proyecto.

El proyecto descrito se estableció en una docena de escuelas preescolares, pero como el propósito no es apoyar una estrategia en sí misma, sino trabajar en favor de la lengua, la cultura y en general, el interés comunitario, otras comunidades, también acompañadas de sus supervisoras y asesoras técnicas pedagógicas, pusieron en marcha, en esos mismos tiempos, otros programas como el de “Equilibrio Lingüístico” y el de “Inmersión Lingüística”.

En general el reto que se observa como nivel básico de educación indígena, es el compromiso de reivindicación cultural y lingüística en primaria ya que, en este caso, son principalmente maestras de educación inicial y preescolar las que asumieron radicalmente esa responsabilidad, el proyecto, o mejor dicho, la lógica de revitalización de la lengua, no logró permear hacia el nivel de primaria.

De largo alcance hay dos ejes de trabajo muy importantes, el primero de los cuales no se logra debido a la suspensión del proyecto, sin embargo, lo señalo porque me parece que puede dar cuenta de algunas de las dificultades a las que se enfrentan los proyectos que buscan transformar la realidad educativa; el segundo eje avanza, con pausas a ratos y con prisas también. 1) lograr la autonomía respecto a la escuela, es decir “desescolarizar” y comunalizar la estrategia de nido de lengua y 2) configurar una propuesta de “orientación filosófica desde el pensamiento, necesidades y realidades de los pueblos originarios, [que en ese momento llamarían]: *La educación comunitaria de y para los pueblos originarios de Michoacán, basada en valores*” (De Jesús, et al, 2011, p. 101) y que más de una década después se retomó para conformar el Programa para la Educación de los Pueblos Originarios de Michoacán (PEPOMICH); de hecho, nos señala la maestra LC: “La mayoría de las maestras que trabajaron en nido de lengua, se asumen como parte de la creación del PEPOMICH” (Diálogo Mtra. LC—V.P. Porras, 2022, p. 63).

Estas experiencias, aunque aparentemente se acaban, más adelante veremos que resurgen en otros proyectos, no sólo los sujetos que las sostienen, la experiencia es usada como antecedente y sobre todo generan la certeza de que los procesos toman nuevos cauces al cabo de un tiempo, son intermitentes, pero nunca se apagan.

1.2.3.2. T´arhexperakua. Un proyecto escolar que ha sido muy importante, reconocido entre los maestros p´urhépecha de Michoacán, pero también por la propia población de los lugares en los que se implementó, así como por investigadores educativos foráneos, es el T´arhexperakua o Creciendo Juntos, el que inicialmente se llamó Proyecto San Isidro Uringüitiro (SI-UR).

A mediados de los años 90 del siglo pasado en dos comunidades, San Isidro y Uringüitiro, Municipio de Los Reyes, Michoacán, ante una situación que se venía agudizando desde años atrás: ausentismo, deserción y un notorio bajo nivel de aprovechamiento en comparación con otras escuelas; algunos profesores, que habían estado fuera y regresaron a sus comunidades, hicieron el compromiso de mejorar la situación escolar de sus pueblos de origen. Siendo pobladores hablantes en su mayoría, sólo del idioma p´urhépecha, la educación que se brindaba en español, como parte de la política castellanizadora, no era comprendida, ni tenía sentido para los niños. Aunado a ello, no había relación entre profesores y padres de familia, es decir, estos pueblos son un ejemplo paradigmático de la relación escuela indigenista y comunidades indígenas. Es por ello que profesores y padres de familia acuerdan compromisos para trabajar juntos y mejorar el aprendizaje y calidad de la escuela (UPN Ajusco, 2015).

Los profesores, sin dejar de lado el programa de estudios nacional, van diseñando sus actividades y contenidos, todo ello en idioma p´urhépecha y con temas del contexto; se dan cuenta que ello es de interés para los niños, que los padres se comprometen en el seguimiento de sus hijos, pero que también los profesores están aprendiendo, principalmente la escritura del p´urhépecha, idioma que aunque no hay acuerdo de estandarización gramatical, entre ellos

van conviniendo formas de escribirlo, acuerdan un alfabeto de los varios que existían y también usan el material en p'úrhépecha que les ofrecen y que fue creado por la Dirección General de Educación Indígena en la Ciudad de México.

El español se deja como una asignatura más, que en los primeros años se trabaja sobre todo en el nivel de la oralidad. Hacia el tercer año, una vez que ya los niños tienen las bases de los conocimientos escolares en p'úrhépecha, inician la lectura y escritura en español. El cambio radical que realizan entonces los profesores es abordar en lengua p'úrhépecha, tanto los contenidos de la llamada ciencia occidental como los conocimientos de sus pueblos, la noción de lo intercultural arribará más tarde.

Unos años después de iniciado el proyecto, se acerca un grupo de antropólogos, lingüistas y educadores que piden participar del proyecto³⁰, señala Enrique Hamel:

En ese momento habíamos recorrido ya varios estados, Oaxaca, Veracruz, buena parte de Michoacán, buscando algunas escuelas indígenas muy particulares, con su proyecto propio, y cuando llegamos aquí, nos impactó que aquí había proyecto escolar... acción colectiva y liderazgo académico, esto nos gustó mucho y eso hizo que dijéramos, si ustedes nos invitan, aquí nos gustaría participar (Incluir, 2013, minuto 7: 32).

Después de un tiempo de observación se formulan las ideas para realizar un proyecto colaborativo, retomando a Ulrike Keyser (2018) sintetizo en dos líneas principales los procesos del proyecto:

1. Seguir avanzando en la configuración de un currículum en lengua originaria
2. Colaborar en la formación docente y transformación de su práctica en los ejes:
 - Pedagogía y didáctica
 - Lecto escritura en p'úrhépecha

³⁰ Estudiosos principalmente de la Universidad Autónoma Metropolitana y Universidad Pedagógica Nacional, incorporados al programa permanente: Comunidad Indígena y Educación Intercultural Bilingüe, con sede en el Departamento de Antropología de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, programa financiado por CONACyT y Fundación Ford (Hamel, et al, 2018).

- Currículum de español como segunda lengua

Hamel plantea la idea de lograr un bilingüismo coordinado y en el proceso del proyecto colaborativo buscar “una forma como desintoxicar las mentes y la cabeza de los maestros indígenas del pensamiento occidental como están formados...” (Incluir, 2013, minuto 26: 40), — idea que, por cierto, me parece extraña, por lo menos—, señalando la lengua como una de las principales herramientas para reconstruir la cultura y pensamiento propio.

El proyecto ha realizado procesos de evaluación y comparación, demostrando que el trabajo realizado rinde mucho mejores resultados, en términos escolares, que las propuestas escolares castellanizadoras a ultranza, más allá de ello, Gerardo Alonso (2020), profesor y directivo fundador y que ha estado a lo largo de todo el proceso, también plantea que hay un sentido emancipador en el proyecto que pasa por distintos terrenos:

- Descolonización ideológica de profesores y padres de familia y como correlato a ello la valoración de lengua y cultura madre.
- Trabajo colectivo y la reflexión del trabajo docente como elemento fundamental del proceso.
- Desarrollo de autoestima de los niños y aprecio por la lengua p’urhépecha, con niveles óptimos de lectura y escritura de la misma.
- Conformación de alternativas educativas paralelas a los planes y programas oficiales sin tener que confrontarse con la institución.
- Desarrollo de una verdadera educación intercultural bilingüe –sin dominación ni subordinación—, en diálogo constante de conocimientos intraculturales e interculturales con bilingüismo aditivo y equilibrado.
- Verdadera colaboración entre educación superior y básica.
- Desarrollo del sentido de pertenencia entre alumnos y maestros.

El proyecto de San Isidro y Uringüitiro es reconocido en Michoacán y otros lugares de México y América Latina, como uno de los más potentes en cuanto a resultados escolares, en una propuesta que coloca a la lengua, conocimientos y cultura indígena como base de la educación escolar. Más aún, cuando se trata de convocar a realizar prácticas escolares pertinentes a las necesidades de contextos indígenas, San Isidro es referente obligado. En una de las conversaciones sostenidas en este trabajo de investigación, con el maestro p'urhépecha RS, éste me señala "...son referencia, todo mundo dice: 'como pasó con San Isidro, o bien: así como en Uringüitiro', se reconocen ... [esas y otras experiencias, que hayan tenido buenos resultados] y hasta como que uno idealiza un poco" (Diálogo Mtro. RS—V. P. Porras, 2021, p. 23).

Un desafío muy importante para este proyecto —y cualquier proyecto de educación escolar indígena en México— es poder darle continuidad en el subsistema educativo indígena, no sólo porque en nuestro país la educación para pueblos originarios se limita a la inicial, preescolar y primaria, sino también porque me parece que no existe un ambiente en el sistema educativo mexicano que, en general reconozca, valide e intente trabajar desde la diferencia cultural, es decir, entrando a la secundaria³¹ los estudiantes sólo reciben clases en español, sólo se pueden comunicar en español y se sigue el plan de estudios general, cuya visión centra en los conocimientos llamados universales y en la perspectiva científica occidental, sin dar cabida a la diversidad de conocimientos, lenguas y culturas —como de hecho es, en general, en educación preescolar y primaria, pero en secundaria ni siquiera hay un subsistema que se enuncie como nivel indígena de educación—. De hecho, esa es una de las preocupaciones que con frecuencia se manifiesta como razón para no trabajar con perspectivas como la de San Isidro, con la lengua, cultura y epistemología de pueblos

³¹ Que para los niños indígenas será principalmente telesecundaria, según datos del (INEE UNICEF, 2018), en el ciclo 2016-2017 el 51.3% de los niños indígenas que se inscriben en el nivel de secundaria lo hacen en telesecundaria, le siguen las secundarias comunitarias, las secundarias técnicas y las generales.

originarios como plataforma: cuando vayan a la secundaria los niños van a estar en desventaja. Señala un profesor que trabajaba en una comunidad completamente hablante de p'urhépecha: “cuando salían a la secundaria se enfrentaban al choque cultural de que no podían expresarse en español” (Diálogo Mtro. JT—V. P. Porras, 2022, pp. 16-17)

Hay muchas más razones por las que la propuesta de San Isidro sigue circunscrita a los dos pueblos en que se estableció desde un principio, o no ha “contagiado”, a otras escuelas, a pesar de sus claros buenos resultados escolares a nivel primaria, una idea muy frecuente, es que esa propuesta sólo puede aplicarse en comunidades en las que el p'urhépecha sea el idioma predominante, y como en la mayor parte de las comunidades p'urhépecha prácticamente ha desaparecido ese idioma, los maestros plantean que no es aplicable en sus escuelas:

[la propuesta de la Dirección de Educación Indígena del estado de Michoacán] era que se orientara a todas las escuelas basadas en el trabajo de San Isidro... Pero chocaron con los maestros. Muchos decían que sus escuelas no eran como San Isidro. Allá son nativohablantes al 100 % o 98 % de p'urhépecha, pero acá en la mayoría de las comunidades son bilingües o monolingües o tendientes al monolingüismo en español (Diálogo Mtra. LC—V.P. Porras, 2022, p. 56).

Si bien es cierto que el hecho de que los maestros tengan condiciones lingüísticas muy distintas, influye en la decisión de asumir o no un proyecto educativo propio, más adelante veremos que son muchos más los elementos que se juegan al impulsar o no dichos proyectos.

1.2.3.3 Método Inductivo Intercultural. La implementación del Método Inductivo Intercultural es contemporánea en Michoacán a los proyectos descritos previamente (inicia en 1995 en México, en Michoacán en 2007) y tiene un punto de partida similar, es decir, el reconocimiento de que la educación para pueblos originarios se establece en relaciones asimétricas de poder, pero pensando en “proporcionar a docentes y estudiantes contenidos y métodos apropiados para dar cuenta de estas relaciones de poder, fortalecerlos y prepararlos

para su superación mediante una democracia activa y solidaria frente a las estructuras que hacen funcionar al sistema” (Salgado, et al, 2018, p. 10).

La forma en la que buscan transformar la educación en pueblos originarios es mediante la investigación y valoración de conocimientos, cultura y lengua indígenas, así como propiciando la participación comunitaria en la definición de contenidos y procesos, diseño de materiales y actividades educativas interculturales y bilingües; todo ello bajo el paraguas del Método Inductivo Intercultural³². Al igual que los proyectos descritos con anterioridad, no hay exclusión de los conocimientos llamados universales, y en este caso, la idea se enuncia con una intención de “potenciar los conocimientos locales y de los pueblos originarios mediante su articulación con conocimientos escolares y científicos ‘universales’ para fortalecer las comunidades indígenas en su forma de ser, hacer y darle sentido a la vida, contra el dominio neoliberal...” (Salgado, et al. 2018, p. 12).

Algunas características de este proyecto educativo es que se realiza con profesores de educación indígena³³, es decir, no es un proyecto de educación básica, sin embargo la idea es que los maestros en funciones participen de talleres y diplomados que les permitan transformar su práctica docente, sin dejar de lado los contenidos de los programas oficiales. El proyecto plantea la importancia de que las actividades sean de preferencia afuera de la escuela, es decir, que sea un aprendizaje que se efectúe en las prácticas sociales cotidianas.

³² Jorge Gasché es el antropólogo reconocido como el fundador de esta propuesta, la que se origina en Perú, con pueblos de la Amazonia. En México se instala en Chiapas, Puebla, Oaxaca, Yucatán y Michoacán, bajo la asesoría y liderazgo de María Bertely, mediante diplomados realizados en el marco de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para Medio Indígena (plan 90) de la Universidad Pedagógica Nacional (Bertely, INAOE CONACYT)

³³ El programa educativo para maestros indígenas conocido como Plan 90, que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional contempla en sus últimos semestres, un taller integrador en el que el estudiante lleve a cabo una propuesta pedagógica, que tiene un fin formativo, pero también de titulación, en este espacio se realizaron algunos diplomados con la perspectiva del Método Inductivo Intercultural en la Unidad de Zamora, sede Cherán, Michoacán.

En esta propuesta se señala un “enfoque pedagógico [...] basado en Vygotski (zona de desarrollo próximo) y Leontiev (actividad y acción) [...recuperándose] la educación en y para el trabajo como esencia de la educación comunitaria” (Salgado, et al. 2018, p. 10).

El centro de la propuesta es articular todos los conocimientos, tanto los de los pueblos originarios como los llamados científicos—universales en un eje llamado: Sociedad y Naturaleza, con la intención explícita de no fragmentar los conocimientos. Como una categoría central del proceso se ubica la noción de territorio, la idea es que los docentes aprendan a validar los conocimientos propios y de los niños, que a partir de ello construyan nuevos conocimientos, en “diálogo de saberes en condiciones de igualdad” (Salgado, et al, 2018, p. 7), lo que les posibilitará encontrarse con otras culturas sin renunciar a lo propio.

El eje sociedad y naturaleza se concreta en un calendario circular sacionatural, en el que aparecen no sólo los climas, comportamientos de flora y fauna, actividades de niños y adultos en el año, sino también los conocimientos locales con el objetivo de validarlos. Del calendario se eligen actividades y se diseñan tarjetas de interaprendizajes³⁴ en lengua indígena y en español, en ellas hay indicaciones e ilustraciones para realizar actividades pedagógicas y comunitarias, en las que es necesaria la participación de especialistas de la comunidad, el objetivo es sacar de las aulas a los estudiantes. “Milpas educativas” es uno de los ejemplos de actividades que vinculan las actividades productivas a las escolares (Keyser, 2018).

Lo presentado es un ejemplo de algunos de los múltiples proyectos educativos en los que los maestros p'urhépecha, pertenecientes a la Dirección General de Educación Indígena

³⁴ Rossana Podestá, quien trabajó también en el horizonte del Método Inductivo Intercultural, señaló que al conocer cada vez mejor las zonas de estudio, se observa con mayor claridad las diferencias cosmogónicas que separan a los investigadores de las sociedades a las que investiga y propone una metodología de interaprendizajes. En la que “el investigador no dejará de ser una pieza clave, pero debe abrir el camino al protagonismo y a la formación de la alteridad dominada” (Podestá, 2007, p. 991). La antropóloga recupera la idea de Vermes y Gashé (2001) de “una antropología dialógica que respete la identidad de los *otros*, estableciéndose así una relación horizontal y dialógica investigador-sujeto a pesar de las diferencias culturales que los caracterizan (Vermes y Gashé 2001). [...] Buscando representar adecuadamente la autoridad de los informantes (Clifford, 1995) [y] A través del interaprendizaje (Investigador-nativo; nativo-investigador; nativo-nativo –como contraobservaciones-) [y asignar] al intelectual nuevas funciones: organizador, impulsor, promotor, facilitador” (Podestá, 2007, pp. 990-991).

de la Secretaría de Educación del Estado de Michoacán, han participado, tienen la característica de que su margen de impacto no ha permeado hacia zonas amplias del estado, múltiples son los factores, algunos objetivos como los recursos, otros menos tangibles como los vaivenes políticos, la disposición y compromiso con ese tipo de trabajo, que exige mayor tiempo y acciones, las simpatías y antipatías endógenas y exógenas, una desconexión –real o ficticia— en la estructura docente, que provoca que no se reconozca en las propuestas y proyectos distintos al oficial; incluso la posibilidad de una especie de oposición por consigna.

Más allá de estas dificultades, la intención de transformación de la realidad educativa en pueblos originarios de Michoacán hace pausas, pero sigue caminando. Hacia el 2015, los maestros ya estaban nuevamente pensando, discutiendo y formulando propuestas curriculares, buscando la pertinencia desde sus necesidades, esta vez con la intención de acordar programas de estudio estatales. La búsqueda de un currículum propio, de eso se trata el Programa para la Educación de los Pueblos Originarios de Michoacán (PEPOMICH) del que más adelante hablaremos.

1.3 Notas Conceptuales Sobre los Proyectos Educativos Propios y su Disputa Frente al Estado

Como hemos visto, la necesidad y exigencia de conformar una educación propia, en y desde los pueblos originarios tiene una larga historia en nuestro país. Bonfil Batalla (1988) define la noción de lo propio como “elementos que... la unidad social considerada ha recibido como patrimonio cultural heredado de generaciones anteriores y los que produce, reproduce, mantiene o transmite, según la naturaleza del elemento cultural considerado” (pp. 7-8). Aún más, la noción de Bonfil Batalla se amplía a los elementos apropiados, los que, aunque no se produzcan dentro de la unidad social, son elementos sobre los cuales dicha unidad toma decisiones propias.

La idea de lo propio y lo apropiado es útil en esta reflexión, las propuestas educativas descritas tienen la intención de hacer uso de los conocimientos heredados de los ancestros,

pero también de todos los conocimientos humanos a los que puedan acceder, de los que se apropian y usan de acuerdo a sus necesidades.

Como parte de la visión de mundo colectiva, en los proyectos descritos, las decisiones sobre el sentido y el proceso que transite lo educativo, no puede quedar en manos de algunas personas solamente y menos de personas ajenas a la vida del pueblo originario, se involucran maestros o promotores, estudiantes, asesores –intermediarios civiles, como es el caso de Método Inductivo Intercultural—, algunas autoridades interesadas que participan de las propuestas y la comunidad en general.

Hay además otro común denominador en estos proyectos: existe la conciencia de que la tarea que realizan es de largo aliento, porque se implican procesos que buscan desarticular o desestructurar las relaciones asimétricas y racializadas que se han naturalizado en la sociedad mexicana.

Alertar sobre la naturalización de las relaciones señaladas implica un cuestionamiento de raíz a las formas en las que, socialmente, nos hemos relacionado con los otros y con el mundo. Nos dice Aníbal Quijano (2000), que aunque

la idea de raza, se establece como idea de clasificación social básica... [y sitúa desde lo biológico, una supuesta diferencia que coloca a unos pobladores como seres inferiores y a otros como superiores...] se legitiman así las relaciones de dominación y [...] la expansión del colonialismo europeo sobre el resto del mundo, [lo que conduce] a la elaboración de la perspectiva eurocéntrica de conocimiento y con ella a la elaboración teórica de la idea de raza como naturalización de esas relaciones coloniales de dominación entre europeos y no europeos (pp. 202-203).

Precisamente, al colocar en el lugar de lo biológico la diferencia, en la que unos seres humanos son superiores y otros inferiores, se posibilita la reificación de las relaciones de dominación y, más adelante, los paternalismos. Fortino Domínguez y Gisela Carlos nos plantean que la situación, para el caso de México se complejiza aún más ya que:

... el racismo ha pasado como un estigma leído a través de los lentes de la cultura [...] de modo que en México no se tiene clara la frontera que separa los procesos de etnización de los procesos de racialización, usando de forma indiscriminada explicaciones naturales/biológicas en nombre de la cultura. Así pues, cuando se trata de generar políticas educativas, se entiende que el foco de atención debe ser la cultura y no eliminar las injusticias causadas por un racismo al mismo tiempo histórico y vigente (Carlos & Domínguez, 2018, pp. 24-25).

La idea de relación asimétrica, desde el punto de vista curricular, la plantea Lucy Trapnell (2008), cuando analiza la intención de la educación intercultural bilingüe de diversificar los currículos básicos en Perú, en cuyo caso nos dice la autora, no se encara la relación entre conocimiento y poder, siempre se parte de una propuesta curricular oficial que se asume como neutra y objetiva, siendo que fue concebida, nos dice retomando a Tubino, desde la mentalidad y cultura hegemónica.

En las propuestas educativas descritas previamente, el docente tiene una especial relevancia, es quien cuestiona y se autocuestiona respecto a lo que sucede en las aulas, en las escuelas, pero también se pregunta en torno a las políticas públicas educativas indigenistas – que son las que configuran y alimentan las relaciones sociales y educativas asimétricas—.

Las preguntas que subyacen a las intenciones transformadoras de la realidad educativa en medio indígena, refieren a los motivos por los que existe poco interés de los niños y niñas por asistir a la escuela, un alto índice de deserción, así como aprendizajes comparativamente menores respecto a la población no indígena. Es decir, preguntas sobre contenidos, procesos y sentidos de lo educativo en pueblos originarios. Los maestros se preguntan precisamente sobre ese currículum que, a decir de Trapnell, se reivindica como neutral y objetivo, pero no sólo eso, los maestros se preguntan también por ellos mismos, por su acción, las funciones que realizan, por su capacidad y necesidad de hacer una educación diferente, que dé resultados diferentes.

Sin embargo, sabemos que, dada la exigencia institucional, sindical, de autoridades inmediatas, de padres de familia, incluso social general –la idea latente del docente como apóstol o bien misionero— de realizar no sólo las actividades didácticas y pedagógicas sino también las de militancia política, burocráticas, comunitarias y sociales en general, tampoco tiene mucho tiempo para el análisis. Se espera del maestro,

[..]que sea capaz de tomar decisiones sobre la marcha, con muy poco margen para la duda y la reflexión antes de adoptarla [... existe una] multitud de factores que rodea las situaciones a las que el maestro se enfrenta y que se encuentran en constante cambio, de tal modo que para el maestro es difícil, cuando no imposible, conocerlos en su totalidad (Woods, 1987, p. 17).

Es en esa red de relaciones y situaciones en las que el maestro p'urhépecha se despliega, que configura una identidad en cuanto docente p'urhépecha, que se reconoce como tal, pero que también algunas veces no se reconoce en ello, que fluctúa en esos procesos de construcción identitaria que él mismo y el entorno alimentan, que al igual que la realidad misma, nunca se petrifica, aunque sí mantienen anclajes que le dan continuidad a sus horizontes educativos, por el momento el ámbito de lo valórico a decir de ellos mismos.

Ese considero que es uno de los desafíos más importantes de esta investigación, dar cuenta de ese territorio siempre móvil, cambiante, indeterminado, pero a la vez específico y consistente: He ahí la complejidad que implica actuar y pensar, pensarse como docentes p'urhépecha.

Capítulo 2. El Docente P'urhépecha. Notas Etnográficas

Cada investigador e investigación se configura a partir de diferentes circunstancias, en mi caso, la experiencia como formadora de docentes indígenas me atraviesa por los cuatro costados. Las situaciones concretas de la educación indígena me exigen una colocación, un posicionamiento frente a esa problemática; eso en términos de interés problemático. En términos subjetivos, me doy cuenta de que la implicación y compromiso impulsan a buen puerto la investigación, y que los métodos de investigación se eligen desde esa experiencia y colocación.

La implicación es también colocación, como se sabe, no hay neutralidad en los actos que llevamos a cabo, tampoco en nuestras elecciones, incluida la investigación educativa. Tengo claro que el método científico hipotético deductivo tiene límites para analizar las acciones de los docentes en su red de relaciones. No hay posibilidad de reproducir en laboratorios nuestras experiencias, ni medir con precisión absoluta, ni predecir lo que haremos, en cuanto humanos, desbordamos cualquier contenedor.

La perspectiva de investigación cualitativa me permite recuperar información de esa red de relaciones en movimiento en la que se despliega el sujeto docente que nos ocupa en esta investigación. Recuperar información vinculada a la experiencia de los sujetos y, con ello, producir conocimiento en comunidad.

2.1 El Sentido de Investigar

Muchas de las preguntas que nos hacíamos, en torno a la educación indígena desde hace años, siguen vigentes. Podríamos preguntarnos la razón de esa vigencia y quizás la respuesta rápida puede ser: las condiciones de vida, en este caso, de los pueblos originarios, apenas y se han modificado porque las políticas públicas, en general, pero específicamente las educativas, dirigidas a estos pueblos, siguen respondiendo a las mismas lógicas. Con distintos nombres, desde las políticas indigenistas de hace 80 años hasta las interculturales (neointigenistas) de este momento, la intención ha sido más o menos la misma: incorporar a los pueblos indígenas a una supuesta masa homogénea, moderna y civilizada llamada

población mexicana, por lo tanto, ha permanecido un perfil indigenista orientado a la aculturación.

Pero una respuesta rápida no es nuestra intención, el desafío de la investigación en torno a la educación en pueblos originarios y más específicamente a los docentes p'urhépecha, es mucho más compleja. Hugo Zemelman, en un texto en el que recupera a Bachelard, plantea que la tarea de la ciencia es ponerle nombre a las cosas, pero advierte de dos peligros: ponerle nombres viejos a cosas nuevas y creer que las que no tienen nombre son innombrables, es decir, suponer la imposibilidad de conocer al mundo, a la realidad social y natural; incluso más aún, nos señala Zemelman: tener cuidado de creer que son nuevas las cosas viejas (Zemelman, 2006, p. 108).

Por las características de los procesos sociales, en este caso, los educativos, las formas de investigarlos exigen perspectivas que tomen en cuenta que lo que se investiga son concepciones, prácticas y procesos en constante transformación, es por ello que la tarea es un gran desafío que parte de la pregunta básica: ¿para qué investigamos?

Anderson y Herr (2007) señalan la posibilidad del investigador de cuestionar “lo que da por sentado” o lo que da por un hecho establecido, lo que los autores llaman “tomar distancia” respecto a ello (p. 52), en este movimiento inicial del sujeto que en todo caso nos remite a la idea de ser críticos —separarnos, ver a la distancia—de los procesos que vivimos.

Elegir y construir sentido de la investigación, procesos y problemas, implica un posicionamiento ideológico, ético y político. Como he señalado con anterioridad, elegí desde hace más de 20 años ser docente, concretamente de profesores y promotores de educación en medio indígena, y a ratos, he podido realizar acercamientos a la investigación educativa. He de confesar que a pesar de creer que mis tímidos acercamientos a la investigación, se inscribían en una perspectiva crítica, en el sentido de poder alejarme y “desde afuera, como un tercero que mira la situación”, poder observar lo investigado, es hasta ahora que comprendo que mi involucramiento en los procesos educativos en realidad nunca me permitió tal hazaña. Hoy día,

sabiendo de la porosidad del “afuera y del adentro”, busco algo distinto, mediante una perspectiva cualitativa, usando estrategias etnográficas de investigación, en y entre docentes, realizar procesos de reflexividad común/compartida.

Tengo claro que plantear la idea de la construcción de conocimiento en común, una co-construcción de conocimiento, puede parecer una posición ingenua, siglos de racismo y discriminaciones diversas pesan sobre nuestros cuerpos y mentes, y los estudios actuales que analizan la vigencia de la lógica social racista y discriminatoria nos muestra que goza de cabal salud (Carlos & Domínguez, 2018); Respecto al racismo, Saúl Velasco (2016) señala que la propia escuela “es un agente ideal capaz de producirlo, reproducirlo, introducirlo y legitimarlo entre las nuevas generaciones [...] la educación formal suele promover ciertos contenidos racistas, algunos explícitos y otros velados, suficientes para que el racismo encuentre lo necesario y se reproduzca” (Velasco, 2016, p. 403). Pero la escuela también es un espacio en donde se manifiestan resistencias y rebeldías, el sujeto individual y colectivo no sólo es, está siendo y en esa dimensión procesual del sujeto, se localiza la capacidad de transformar la realidad, lo que no nos gusta de esa realidad.

Haber nacido en la Ciudad de México, estudiado en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) —y ahora mismo en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Ajusco—y ser monolingüe del español, marcan mi relación con los maestros p’urhépecha con los que actualmente trabajo y con los que he establecido diálogos para esta investigación. Pero también tengo claro que los maestros me miran, me escuchan, me interpretan, me dicen o me ocultan con clara conciencia. Diría Elizabeth Castillo (2018): “imagen y espejo que en compleja tensión se reconocen y se sitúan como sujetos de un vínculo que atrapa y autodefine” (p.8), ambos imágenes, ambos espejos.

Podemos pensar el problema del investigador “exógeno” a través del planteamiento que Spivak, siendo participante del grupo de estudios subalternos³⁵, enuncia en 1983. En su texto ¿Puede hablar el subalterno³⁶? se pregunta si éste puede hablar y en todo caso si es que no puede hablar, ¿quién habla por el subalterno? o quien “lo representa”. Aunque en un primer momento la autora negaba esa posibilidad, en la reelaboración de sus reflexiones, en 1993, plantea que sí; que en realidad la pregunta no es si puede o no hablar, ya que, (reconociendo la complejidad o diversidad de “subalternos” existentes), todos podemos hablar, el problema se localiza en la escucha o, diría yo, lo que se hace con lo que se escucha.

Estas ideas vienen a sumarse al proceso que, desde los años setenta del siglo pasado se observa, pero que se retoma en los años 90 del mismo siglo, que es el cuestionamiento a la investigación sociológica, antropológica y escolar tradicional, o de corte cientificista, en la que hay un “objeto” de investigación (el maestro, en este caso) y un sujeto que investiga (el investigador educativo), y con ello cuestiona la posibilidad de “producir conocimiento sobre y/o en nombre del ‘otro’” (Czarny, 2022, p. 46).

La pretensión de que la investigación educativa se mueva de la dicotomía sujeto-objeto o investigador-objeto de investigación, hacia una visión no dicotómica y no colonizadora, no extractivista, tiene larga data, Gabriela Czarny (2022), señala que la intención de dejar de

³⁵ Es una corriente de pensamiento conformada por intelectuales indios que se gesta en los años 80 del siglo pasado y que empieza a tener fuerte resonancia en los años 90, una de las características más importantes es la apertura de la categoría de política, para incluir acciones que podrían no caracterizarse tradicionalmente como políticas por carecer de un plan prefigurado, por ejemplo derribar un gobierno y no tener de antemano pensado quién será el reemplazo; es decir, la claridad de querer cambiar esa estructura de poder ya implica un posicionamiento político (Modonesi, 2012).

³⁶ De manera sintética diremos que en una primera categorización de la noción “subalterno”, Gramsci plantea la relación entre clase dominante y clase subalterna; y en la perspectiva Gramsciana hay una clave del uso de esa categoría, el subalterno no es un simple subordinado a los designios del capital y sus manifestaciones, la complejidad de todo sujeto está implicada en la categoría, el subalterno a veces acepta la lógica capitalista y la asume, a veces se resiste, proyecta y camina hacia la autonomía, no hay sujetos sin fisuras, por lo que la categoría busca salir de las lógicas dicotómicas que han atravesado el pensamiento occidental (Modonesi, 2012). El problema del uso de esta categoría es el significado común de la misma, ser subalterno implica estar en relación de subordinación o ser inferior, es por ello que, personalmente procuro no usarla, a menos que, como en este caso, sea enunciada por algún autor o autora en su contenido complejo, sujetos que reproducen el sistema pero que también se resisten al mismo.

hablar “en nombre de” se observa en los planteamientos de los años 70, en las reuniones de Barbados entre académicos y líderes sociales, principalmente indígenas, pero también no indígenas; preocupación que podemos observar en la investigación de corte cualitativo, pronunciadamente en las prácticas de investigación acción participante, que en América Latina han sido profusamente usadas desde los años 60 y 70 del siglo pasado, y hasta nuestros días.

En esa misma intención de investigación, pero de reciente enunciación, tenemos a las llamadas investigaciones con perspectiva de reflexividad crítica (Street, 2003), de doble reflexividad (Dietz, 2011), del interaprendizaje (Podestá, 2007), investigación comprometida (Colín, 2020), de la investigación horizontal (Corona, 2020; Briones, 2020), la etnografía colaborativa (Dietz & Mateos, 2020) y la metodología arraigada intercultural (Sartorello, 2020), entre otras, que enuncian la búsqueda de formas de investigar en las que el respeto y reconocimiento de todos, como legítimos en nuestros saberes, sea una potencia productora de conocimiento.

En estas hay reformulaciones de las perspectivas de investigación del siglo pasado, que buscan la “colaboración —entre el que ‘investiga y el que es investigado’—, la co-construcción de conocimiento y la horizontalidad” (Czarny, 2022, p. 47); las que son visiones que aspiran a un cambio radical en la producción de conocimiento, tal como lo plantea Czarny, “las etiquetas no resuelven las profundas asimetrías y relaciones de poder presentes a la hora de establecer vínculos con los otros, así como al negociar los sentidos y usos de los productos de eso que se investiga” (p. 47).

Sé que el camino de la co-construcción de conocimiento es complicado, no soy ingenua, sin embargo, ser parte de los docentes que forman maestros en educación indígena, en este caso, p’urhépecha, me permite establecer diálogos que han resultado fructíferos para dirigirnos hacia ese horizonte.

Como he señalado, soy profesora frente a grupo y una constante es que quienes estamos en esta situación no logremos llevar a cabo procesos de investigación de las prácticas

en las que participamos, tanto por las limitaciones de tiempo como por algunas limitaciones formativas, y con no poca frecuencia por el convencimiento de que la investigación es un ámbito de privilegio al que sólo acceden algunos “iluminados”³⁷.

No estamos libres de asumir discursos que niegan nuestra capacidad de producción de conocimiento y de normalización de la lógica dicotómica con tintes discriminatorios entre teóricos y prácticos, pensantes y ejecutantes, investigadores educativos y docentes frente a grupo, diría Gary Anderson: “... los docentes son considerados como técnicos que se dedican a poner en práctica políticas en las que no tienen ni arte ni parte” (Anderson, 2013, p. 73). Más adelante, en el capítulo 6 se observará cómo, la lógica discriminatoria, de invalidación de lo producido por los propios docentes indígenas, se actualiza en nuestros días y dificulta la puesta en práctica de propuestas educativas propias.

Precisamente, uno de los principales desafíos a trabajar en la investigación educativa es que la educación escolarizada ha implicado la reactualización permanente en quienes transitamos por la escuela, de las miradas que validan parámetros establecidos por quienes detentan el poder de determinar lo que es el conocimiento, quiénes lo pueden producir y las formas de producirlo. En este caso, lo que se valida como ciencia³⁸, que emerge de la llamada

³⁷ La investigación válida como productora de conocimiento es la investigación científica, a la que sólo se accede mediante largos procesos de escolarización, mientras más escolarizado seas, más te acercas al reino de la investigación y con ello de la producción de conocimiento validado por la ciencia occidental vigente. Saúl Velasco (2016), al retomar de Bourdieu la noción de racismo de la inteligencia, el que se usa para justificar el orden social dominante, plantea que los títulos escolares “se consideran garantía de inteligencia...quien alcanza el título se consume como inteligente, y con ello en beneficiario de la alquimia mediante la cual esta construcción de la inteligencia resulta en un don, un atributo que se respalda en el ‘discurso científico’” (p. 388). La espiral da vueltas y escala, y con ello va velando, cada vez más, el proceso de configuración del racismo de la inteligencia. Argumenta Velasco, “el título puede convertirse en una verdadera patente para ejecutar o arbitrar esa clasificación resultante, la de la inteligencia” (p. 388). Al paso del tiempo, la maquinaria funciona “automáticamente”, y nos encontramos, los profesores, aceptando “naturalmente” nuestra invalidez como investigadores y productores de conocimiento. Aunque señalará María de los Ángeles Gómez (2018) que a nuestra vez reproduciremos esa misma lógica al descalificar intelectualmente, a los estudiantes, por encontrarse el profesor “en una posición de superioridad intelectual, justificada en títulos académicos” (p. 201).

³⁸ Sarah Corona plantea una síntesis muy oportuna: “Ciencia con Criterios Científicos son ciencias sociales que parten de criterios básicos, homogéneos e inflexibles, puestos en práctica por el investigador ‘objetivo’ en la búsqueda de la ‘verdad’ como prueba de calidad científica, elaborados por el NCR (National Research Council)” (Corona, 2020, p. 31).

investigación científica es nuestro primer y principal alimento escolar. Susan Street nos llamaría a “asumir una actitud ética basada en la sospecha de los saberes académicos” (Street, 2020, p. 73), entendidos como científicos.

Más aún, la situación se complejiza si observamos que, en la construcción del imaginario social, mientras más escolarizado estés³⁹, casi por decreto tienes mayores virtudes como investigador, si además eres originario de una metrópoli, estudiaste en una universidad, eres blanco y varón, prácticamente eres incuestionable. El desafío aumenta, y nos encontramos con la pregunta sobre la posibilidad de establecer procesos de investigación entre pares. Susan Street nos trae a la tierra: “pertenecer a la academia no es lo mismo que pertenecer al magisterio... desigualdad que no... [puede] ser abreviada por un acto de voluntad” (Street, 2020, p. 77).

2.2 El Sinuoso Camino de la Investigación. La Etnografía Como Estrategia.

Los sujetos que salimos de las instituciones educativas hemos sido troquelados, formateados para validar sólo aquello que sea producido dentro de la maquinaria llamada científica, cuya representación más clara son las llamadas ciencias naturales. Pero la experiencia nos ha mostrado que la investigación de prácticas sociales, como la educativa no puede responder a las premisas teóricas o metodológicas a las que responde (o pretende responder) la investigación de las ciencias “con criterios científicos” tampoco podemos esperar, como esperan las ciencias naturales, predicciones “exactas” u objetividad en procesos y resultados.

³⁹ Un texto reciente en donde se aborda la cuestión de la escuela como espacio de blanqueamiento es el que realizan Cleto et.al (2022). A partir de las reflexiones que ofrecen las autoras, en relación a la investigación educativa me parece que la escuela busca afanosamente acercar a los estudiantes al ideal occidental de civilización; que conozcan, reproduzcan y generen, si es posible, conocimiento válido en el marco de ese paradigma, mientras más escolarizado, es más probable que no sólo reproduzcas el conocimiento eurocéntrico ofrecido en la escuela, sino que incluso llegues a producir, investigación mediante, conocimiento que aspire a ser válido en ese paradigma.

Este trabajo tiene como perspectiva analítica a la investigación cualitativa, la que a decir de Patton (2002), recuperado por Irene Vasilachis (2006), es una forma de analizar “diversas concepciones acerca de la realidad y acerca de cómo conocerla...[que] no constituye, pues, un enfoque monolítico sino un espléndido y variado mosaico de perspectivas de investigación”. (Vasilachis, 2006, p. 24).

Como he señalado, mi práctica inicial como formadora de educadores se produjo en pueblos indígenas, en educación no formal en los proyectos educativos zapatistas; actualmente y desde 2014, soy docente de maestros y futuros maestros de educación indígena en las Licenciaturas de Educación Preescolar y Primaria Para Medio Indígena (LEP y LEPMI o Plan 90), en la sede Pátzcuaro de la Universidad Pedagógica Nacional; he participado en investigaciones con docentes e investigadores indígenas en el proyecto denominado: “Pedagogía de la Comunidad” en el Centro de Cooperación Regional Para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) entre 2012 y 2014; y fui invitada como asesora externa entre los años 2016 y 2018 en el Programa para la Educación de los Pueblos Originarios de Michoacán (PEPOMICHA), es por ello que considero que la elaboración de preguntas de investigación y el problema mismo emergen de la experiencia que he vivido, de las reuniones de trabajo, conversaciones y necesidades expresadas por los grupos de trabajo a los que he pertenecido y pertenezco. Ello me posibilita acercarme a la circunstancia que nos plantea Irene Vasilachis:

Quien realice investigación cualitativa debe ser plenamente consciente de que conoce en un contexto epistemológico determinado, de que no es independiente de él y, de que, como persona situada, es quien conoce y el medio a través del cual se conoce. Debe tener presente que sus valores, perspectivas, creencias, deseos, expectativas influyen en la percepción y en la construcción de la realidad que estudia, y que la experiencia vivida es también una experiencia corporeizada, siendo la propia investigadora o el propio investigador una fuente de datos (Vasilachis, 2006, p. 36).

La intención de la investigación educativa en perspectiva cualitativa es, recuperar la idea básica de una producción de conocimiento vinculada a la experiencia, el reconocimiento de que todos los seres humanos tenemos capacidad de producción de conocimiento, cosa que es una verdad de Perogrullo, sin embargo, como lo plantea Graciela Morgade (2007):

La construcción social del trabajo docente en nuestros países deparó sin duda una contradictoria relación de los sujetos de la enseñanza con la producción de conocimiento sobre su propia labor; con la investigación y la escritura [...] Sujeta de/a la palabra de otro, la docencia tardó décadas en hablar con una voz propia y todavía no lo ha logrado del todo (p. 10).

En relación con esta idea, conversando con una maestra p'urhépecha de primaria, le planteé la posibilidad de dialogar en torno a los procesos de configuración del docente p'urhépecha, tema de esta tesis, al principio dijo que sí, que hablaríamos en unos días, sin embargo, cuando llegó el día de conversar, una vez que nos saludamos me dijo: “¿por qué quiere platicar conmigo? Si hay maestros mucho más preparados que yo... mejor busque a uno más preparado”. Tal como lo plantea Morgade, estamos en un largo proceso de recuperación de la voz, probablemente la maestra tenga temor por las interpretaciones posibles de sus reflexiones, por el uso que se les pueda dar a éstas⁴⁰, o se detiene ante el compromiso que implica hacer escuchar su palabra. También es posible que esté convencida de que las reflexiones de personas más escolarizadas son más valiosas, ante ello una posible pregunta es ¿qué se ha hecho con la palabra emitida por los pobladores de pueblos originarios? Y sobre todo ¿qué haremos esta vez?

En cuanto a lo que Anderson y Herr llaman criterios de validez o validación del estudio (Anderson & Herr, 2007) acuerdo con ambos cuando retoman a Meyers (1985), quien plantea

⁴⁰ Wolcott plantea la idea de “ejercitar la discreción en lo que elegimos informar... [aunque] La discreción de una persona puede ser la indiscreción de otra...” (Wolcott, 2007, p. 292).

que se obtiene la validez dialógica cuando se logra “una consonancia con las intuiciones de la comunidad docente, tanto en la definición de los problemas como en los resultados” (P.57).

Bajo la perspectiva cualitativa de investigación y con uso de la etnografía en tanto estrategia, en este caso para el campo educativo, se busca la recuperación de esa voz propia, lo que implica también el reconocimiento de lo diferente como válido frente a nuestros ojos.

La etnografía es una concepción y práctica de conocimiento que busca comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de sus miembros (entendidos como actores, agentes o sujetos sociales). La flexibilidad del trabajo de campo etnográfico sirve, precisamente, para advertir lo imprevisible, lo que para uno ‘no tiene sentido’ (Guber, 2001, pp. 5-7).

En ese mismo orden de ideas, la etnografía promueve la participación de los sujetos involucrados en la investigación ya que “El etnógrafo se interesa por [...] el punto de vista del sujeto —que puede tener opiniones alternativas— y la perspectiva con que este ve a los demás...” (Woods, 1987, p. 19). Sin embargo, el uso de la etnografía en el campo educativo que el autor señala como el más importante es

...el que se relaciona con la comprensión de la especie humana, de cómo vive la gente, cómo se comporta, qué le motiva, cómo se relacionan los individuos entre sí, las reglas —en gran parte implícitas— que rigen su conducta, los significados de las formas simbólicas tales como el lenguaje, la apariencia y la conducta (p.24).

Sumado a ello, Woods plantea algunos otros elementos que hacen aún más propicio el uso de la etnografía como método adecuado para realizar investigación educativa, centrandose principalmente en el conocimiento que el maestro tiene del campo educativo, los procesos, sentidos y las relaciones que en éste se establecen además de que “los maestros cuentan con una notable experiencia como observadores participantes y como entrevistadores” (Woods, 1987, p. 21).

Si la investigación que llevamos a cabo tiene como propósito la construcción de conocimiento y lo que queremos conocer es aquello velado, lo que queremos transformar, aquello de lo que dudamos, la condición entonces es querer conocer, transformar o dudar de nuestras certezas, romper los encasillamientos en los que hasta ese momento nos hemos acomodado.

Por ello considero importante recuperar en primera instancia la idea de que ... lo que de verdad encara el etnógrafo [...] es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí, estructuras que son al mismo tiempo extrañas, irregulares, no explícitas y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después (Geertz, 2003, p. 24).

Tarea que implicará un verdadero deseo de conocer. Una ventaja importante de la investigación educativa es que tiene lugar en un ambiente en el que se pueden generar intenciones comunes de generación, reproducción y/o cuestionamiento del conocimiento y sus formas de producción. En el caso concreto que me ocupa, sin ninguna intención de neutralidad, con un claro posicionamiento ético y político hacia la construcción de relaciones y contenidos educativos elegidos, construidos, pensados desde la necesidad de los propios pueblos originarios.

2.3 El Proceso

Siendo consciente de que portamos múltiples diferencias a cuestas, y haciéndome cargo de que la recuperación y sistematización de los diálogos que establecí con los maestros que participaron de esta investigación, ha sido mi responsabilidad, en este trabajo hay manifestaciones de la co-construcción de conocimiento. Considero que ello es posible o por lo menos una pretensión factible, porque, como lo he señalado, parto de mi localización en el campo de investigación como docente y colega de maestros p'urhépecha, en ese sentido, me conocen como docente; compartimos espacios de reflexión en torno a la problemática común,

que es la formación de educadores p'urhépecha de la región en la que trabajamos; es decir, pertenezco al “campo de investigación”, aunque también estoy fuera de él, por ser *turhisí*, sin embargo como también lo he señalado, he sido invitada a reflexionar en el grupo de configuración del PEPOMICH, por lo que pienso que alguna confianza, en relación al interés común de configurar educación pertinente al pueblo p'urhépecha, hemos construido.

En relación al llamado por los etnógrafos, “trabajo de campo”, la observación participante es característica de mi situación habitual, aunque no puedo, ni pretendo, la colocación “mosca en la pared”, que algunos etnógrafos recomiendan. Precisamente por mi práctica docente cotidiana, la “no interferencia” en lo que sucede en el campo de investigación no es posible; aunque, sin haber tenido un objetivo de investigación previo, pero sí de involucramiento en los procesos formativos, lo que he buscado es comprender los posicionamientos frente a lo educativo y en general los significados de vida de los docentes y estudiantes con los que comparto el espacio formativo común.

Por lo señalado previamente, he intentado, más que realizar entrevistas, establecer diálogos con los docentes que estuvieron dispuestos a compartir conmigo sus experiencias de vida en general, aunque con centralidad en su experiencia docente; sin embargo, también por lo expuesto previamente de las marcas de vida que porto, que yo sintetizarían en ser *turhisí*, considero que sólo hubo momentos en los que la reunión era diálogo – en las reflexiones colectivas fue más común— en donde ambas partes exponíamos y nos exponíamos frente al otro, nos posicionábamos respecto a lo educativo; por lo que considero que, tal como señala Miguel Bartolomé (2003): “No se trata sólo de proponer un nuevo término para un viejo estilo de recolección de información, sino de estipular claramente e inaugurar un diferente tipo de relación social con las personas con las que nos vinculamos” (p. 209). Sin embargo, el proceso está abierto, en la mayoría de los casos, la confianza y el respeto son dos de los elementos desde los que nos relacionamos, por lo que no dudaron en hacerme observaciones respecto a

las transcripciones de los diálogos, así como de los avances de investigación y el borrador de tesis que les presenté.

Los diálogos fueron enriquecidos al realizar la transcripción, posterior lectura y retroalimentación de los profesores, algunos de ellos me dijeron que estaban de acuerdo con lo leído, otros me pidieron volver a encontrarnos para aclarar algunos puntos, a otros les pedí yo nuevos encuentros, en todos los casos hubo respuesta positiva ya sea de corregir lo que el maestro consideraba mal recuperado de mi parte, o volvernos a ver para afinar algunos puntos que consideramos importante profundizar.

Así mismo los avances del trabajo de investigación fueron enviados a los maestros, algunos de ellos me comentaban cuestiones que consideraban importante señalar, por ejemplo, el uso de algunas nociones que podrían resultar confusas, por ejemplo: tensiones, que fue una palabra que me cuestionaba la maestra LC, me señalaba que podría parecer que digo que hay problemas entre los maestros y que quizás eso podría parecer rudeza excesiva. Otra, también muy importante, el uso de la noción de indígena y p'urhépecha en el título inicial de mi proyecto de investigación, el cuestionamiento de doble categorización; innecesaria, me decía el maestro JG:

... ¿necesariamente los maestros tendríamos que llevar esas dos categorías?, ser maestros indígenas y ser p'urhépecha, o basta con sólo ser maestro p'urhépecha, puedo hacer una analogía, decimos: es europeo, o sólo decimos, es español, inglés, francés... no tenemos que hacer esa doble categorización del sujeto para ubicarlo física y geográficamente, no sé si necesitamos decir maestros p'urhépecha indígenas, o basta con sólo ser maestro p'urhépecha o ¿tendríamos que ser solamente maestros indígenas? ¿Cuál pudiera ser ahí la lógica...? habría que definir en términos más generales el papel, el reconocimiento que se tiene de estos sujetos, del maestro p'urhépecha, del maestro indígena o para poder ubicarlo como sujeto en sí, sobre todo

en su esencia... o ¿por qué hacer tanta precisión? Si sólo somos (Diálogo Mtro. JG— V.P. Porras, 2022, p. 2).

A partir de esa reflexión con el maestro JG me di a la tarea de profundizar en las nociones con las que se caracteriza a los pueblos originarios, cómo y quiénes configuraron históricamente las formas de nombrarlos, y las razones, ello me remitió a la idea de Bonfil Batalla ((1972) 2019) en torno a la noción colonial de indios, que a partir de la invasión, colonización y error geográfico de Colón, termina por designar a toda la diversidad de pueblos existentes en lo que hoy conocemos como América Latina. La noción de indígena viene un poco después, emerge como categoría que busca la corrección política (aunque no semiótica). De cualquier forma, ambas nociones son designaciones exógenas a los pueblos originarios y se inscriben en “el deseo de continuar conociendo y definiendo al Otro” (Tuhiwai, 2011, pág. 192). No está de más señalar que a partir de ello decidí modificar el nombre de mi investigación.

En los diálogos también los maestros se veían reflejados en mis descubrimientos y emociones, me señalaba el maestro RS:

... así como usted me decía que ahora le pasa... (yo había platicado un momento antes con el maestro sobre las lecturas que estaba haciendo y las cosas que iba hilando, sobre la historia de los experimentos antropológico educativos en Michoacán del siglo pasado) así yo también, iba descubriendo... (se refiere a sus estudios en la Licenciatura en Educación Indígena en UPN Ajusco) (Diálogo Mtro. RS-V. P. Porras, 2021, p. 6).

O bien al estar dialogando en torno a las experiencias e historias, los maestros llegaban a ideas que no habían pensado antes:

—Paula: Entonces ¿se aspiraba a dejar de ser maestro de educación indígena?

—Mtro. RS: Pues creo que estamos concluyendo eso ¿no maestra?, yo no lo había pensado hasta ahorita que estamos hablando, pero sí, se dejaba de ser (Diálogo Mtro. RS-V. P. Porras, 2021, p. 13).

Señalo también una cuestión que en general se manifestaba con los maestros al conversar, valorar el diálogo: “Por eso me fui (se refiere a estudiar a Ajusco), qué bueno maestra que estoy haciendo este recuento... yo me fui porque quería hacer mejor mi trabajo” (Diálogo Mtro. RS-V. P. Porras, 2021, p. 5).

En nuestras conversaciones se manifestaron cambios de posturas frente al uso de las nociones comunes en las propuestas de educación propia; pero con una implicación que trasciende a un simple cambio de palabras:

En lo particular yo ya no la seguiría usando, desde mi postura como p´urhépecha no usaría la palabra alternativa; simplemente Educación P´urhépecha y eso te obliga frente a quien tú quieras a decirle, mostrarle qué características tiene la educación p´urhépecha... ahora lo estoy reconsiderando, ahora lo estoy reflexionando... creo que el concepto alternativa es como un poco la cuestión del indianismo, el indigenismo, lo originario... me parece es un poco esa parte, nos llevan a... (se refiere a que dan dirección) (Diálogo Mtro. EC-V.P. Porras, 2021, p. 5).

La idea del maestro EC me parece sumamente importante porque nombrar no es neutro. Como sabemos, quien nombra, quien tiene el poder de nombrar, le otorga sentido a lo nombrado; esto tiene una especial relevancia en los procesos de construcción de conocimiento.

En todo caso, en la investigación educativa en pueblos originarios ha habido experiencias, como las del pueblo maorí que, precisamente cuestionan la imposición de formas de nombrar al mundo. Refiriéndose al ámbito de la descolonización de la investigación llevada a cabo por indígenas, Linda Tuhiwai plantea algunas ideas que pueden ser útiles para reflexionar esta problemática. Aunque la investigadora se refiere a prácticas de investigación

maorí, el encuadre epistémico, político y ético que realiza, es muy parecido a las intenciones educativas, en este caso, del pueblo p'urhépecha: privilegiar sus conocimientos y formas de ver el mundo, configurar soberanamente los propósitos, las estrategias, el uso de los resultados, las agendas de trabajo; usar conceptos y lengua indígena, realizar sus propios análisis, interpretaciones y producción de significados; así mismo tener presentes las aspiraciones y el desarrollo de la comunidad, incluso dar cuenta de cómo se financian los proyectos y cuestionar las reglas procedimentales de investigación, así como los acuerdos no escritos en su relación laboral, y agregaría para el caso específico de los docentes mexicanos, cuestionar la normatividad que exige el llenado de formatos al infinito y que les resta tiempo para realizar el trabajo docente.

Tuhiwai nos plantea la idea de las formas de nombrar a las prácticas realizadas por pueblos originarios, éstos prefieren no llamar a sus prácticas investigativas, investigación indígena, sino kaupapa maorí, en virtud de la reivindicación de su capacidad de “nombrar al mundo... teorizar el mundo, [e] investigar como una forma de rebatir el poder” (Tuhiwai, 2011, p. 198). O como lo plantean Cumes y Bastos al hablar de la conformación de propuestas identitarias de los pueblos maya, cambiar la palabra “indígena” por “maya” (Cumes & Bastos, 2007, p. 19), en ese mismo libro en el capítulo elaborado por Cumes, ésta nos remite a las palabras de los mayanistas locales culturalistas: “no somos indios, ni indígenas, somos mayas” (Cumes, 2007, p. 93).

Es en esa búsqueda de nombrar los procesos lo más cercano que sea posible a sus intenciones de investigación y formativas, que algunos docentes con los que dialogué en el proceso de esta investigación, plantean la idea más que de alternativas a la educación oficial, la idea de configurar la “educación p'urhépecha”, en cierto sentido “p'urhépechizar” la educación, lo que de ninguna manera excluye otros conocimientos como el llamado científico occidental.

2.4 Universo Empírico con Quienes Se Dialogó y Co—Construyó la Investigación.

Teniendo como contexto local las experiencias señaladas de trabajo como formadora de maestros indígenas en Michoacán desde el 2014, así como la invitación a participar como asesora externa en las reflexiones de configuración del PEPOMICH; una parte de los diálogos que fundamentan esta investigación fueron con mis colegas trabajadores de la Universidad Pedagógica Nacional, docentes p'urhépecha de las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria Para Medio Indígena (Plan 90), la mayoría egresados de las licenciaturas y posgrados que ofrece dicha universidad, siendo también maestros de primaria indígena general. También incluyo diálogos con otros maestros de primaria indígena y maestras de telesecundaria, una vez que una alta proporción (más del 50%) de los egresados de primarias indígenas tienen como única opción para dar continuidad a sus estudios, la telesecundaria.

Presento a continuación una tabla con información de los docentes con los que dialogué en la conformación de la presente investigación. No está de más aclarar que todos los diálogos fueron realizados en un marco de consentimiento informado. A los efectos de no afectar su identidad, sus nombres no se incluyen.

**TABLA 1. Docentes con los que dialogué.
Diálogos presenciales, excepto los señalados.**

Clave mtros.	Formación docente	Niveles trabajados y algunos lugares de trabajo	Otros	Número de diálogos
GB. P'urhépecha de Cucuchucho. Aprendió p'urhépecha ya siendo profesor.	Ha tomado cursos que ofrecen los asesores técnicos a los maestros de educación indígena, tuvo promesa de curso de inducción pero no le avisaron, por lo que ya no pudo tomarlo.	Primaria en Cuanajo, Janitzio y enseñanza del p'urhépecha en telesecundaria de Tzurumútaró.	25 años de servicio docente. Ha elaborado y aplicado material de trabajo para aprendizaje de p'urhépecha para docentes de telesecundaria	2 Individuales. Presenciales
RS. P'urhépecha de Pichátaro. Aprendió p'urhépecha cuando se casó.	Promotor, maestro bilingüe, Licenciado en Educación Indígena por UPN Ajusco, Maestro en Desarrollo Curricular por UPN Morelia	Trabajó en primarias como Quinceo, Cheranástico Ocumicho y Pichátaro; Así como en programas como el Programa Para Abatir el Rezago Educativo, en el estado de Mich.; UPN Morelia, Pátzcuaro Plan 90.	40 años de servicio docente. Fundador del Congreso Pedagógico Indígena de Michoacán, ha tenido diversos cargos en la Dirección de Educación Indígena del Estado de Michoacán y ha coordinado la sede Pátzcuaro de la UPN Morelia, los últimos 20 años.	2 Individuales. Uno presencial, uno a distancia. 3 colectivos. Mixtos.

<p>EC. P'urhépecha radicado en Cherán. Habla p'urhépecha como lengua materna.</p>	<p>Curso de inducción como maestro de educación bilingüe, ingeniero, maestría en interculturalidad UPN Ajusco y Doctorado en Educación UPN Ajusco</p>	<p>Trabajó en Primarias en comunidades como en San Isidro, Cherán. UPN Zamora</p>	<p>30 años de servicio docente. Ha participado en diversos proyectos, entre ellos: Milpas Educativas en Cherán (Bertely); Creciendo Juntos, en San Isidro (Hamel); Desafíos para una pedagogía intercultural (Patricia Medina) Pedagogía de la Comunidad (Picón/Zemelman)</p>	<p>1 Individual. Presencial</p>
<p>JG. P'urhépecha de Puacuaró. Aprendió p'urhépecha siendo profesor.</p>	<p>Curso de inducción como maestro de educación bilingüe Licenciado en Educación Primaria para Medio Indígena. Plan 90. Con los créditos de la maestría en Desarrollo Curricular en UPN Morelia</p>	<p>Docente de primaria indígena en lugares como Angaguan y Capácuaro. Profesor de plan 90 UPN desde hace más de 10 años.</p>	<p>30 años de servicio docente. Fue Coordinador del Departamento de Desarrollo Curricular e Investigación Educativa de Educación Indígena en Michocán.</p>	<p>1 individual. A distancia. 3 colectivos mixtos.</p>
<p>LC. P'urhépecha de Puacuaró.</p>	<p>Promotora, Curso de inducción como maestra de educación bilingüe</p>	<p>Profesora de primaria indígena en pueblos como Urapicho, Angahuan,</p>	<p>40 años de servicio docente. Fue coordinadora del Centro de Estudios de</p>	<p>2 individuales presenciales.</p>

P´urhépecha hablante como primera lengua.	Maestra de educación indígena UPN. Con los créditos de la maestría en Desarrollo Curricular en UPN Morelia.	Jarácuaro, Pichátaro, Urandén, Cuanajo, jubilada. Se incorporó a plan 90 UPN hace 4 años.	Investigación Educativa en el Medio Indígena en Michoacán (CEIEMIM), iniciando la idea de configurar un currículum propio	3 colectivos mixtos.
JT. P´urhépecha de Janitzio. P´urhépecha hablante como primera lengua.	Curso de inducción como maestro de educación bilingüe Licenciado en Educación Primaria para Medio Indígena. Plan 90. Con los créditos de la maestría en Desarrollo Curricular en UPN Morelia	Profesor de primaria, en comunidades como Rancho Los Ucuare, Acachuen, actualmente Asesor Técnico Pedagógico. Maestro de UPN, en plan 90 desde hace más de 10 años.	30 años de servicio docente. Participante activo en la elaboración de PEPOMICH. Actualmente da cursos para implementación de PEPOMICH	1 individual presencial. 1 colectivo Mixto.
JC. P´urhépecha de Janitzio. P´urhépecha hablante como segunda lengua	Curso de inducción como maestro de educación bilingüe. Licenciado en Educación Primaria para Medio Indígena. Plan 90. Maestro y Doctor en Educación en una Institución privada	Profesor de primaria, en primarias como Turicuaro, Pichátaro; actualmente director de primaria. Maestro de UPN en plan 90 desde hace más de 10 años.	27 años de experiencia docente.	1 individual presencial. 1 colectivo Mixto

CT. P'urhépecha de San Jerónimo Purenchécuaro.	Licenciado en Educación Primaria para Medio Indígena. Plan 90. Con los créditos de la maestría en Desarrollo Curricular en UPN Morelia	Profesor de preescolar indígena en Morelia, Santa Fe de la Laguna, San Andrés Ziróndaro, un semestre como docente de plan 90.	20 años de experiencia docente. Activo en reelaboración e implementación del PEPOMICH.	1 individual presencial. 1 colectivo Mixto
MAESTRAS TELESECUNDARIA				
VH No es p'urhépecha.	Maestra de primaria general Egresada de la Normal Urbana Federal de Morelia, con Maestría en Educación Básica por la UPN Morelia— — Sede Pátzcuaro	Docente en telesecundaria en la comunidad de Tumbio.	19 años de experiencia docente. La telesecundaria es en donde la mayoría de los niños que egresan de primaria indígena pueden cursar la secundaria.	1 colectivo.
AD No es p'urhépecha	Médico Cirujano y Partero Maestría en Educación Básica por la UPN Morelia— —Sede Pátzcuaro	Docente en Telesecundaria en la comunidad de Carahuen	18 años en el servicio docente. La telesecundaria es en donde la mayoría de los niños que egresan de primaria indígena pueden cursar la secundaria.	1 colectivo.

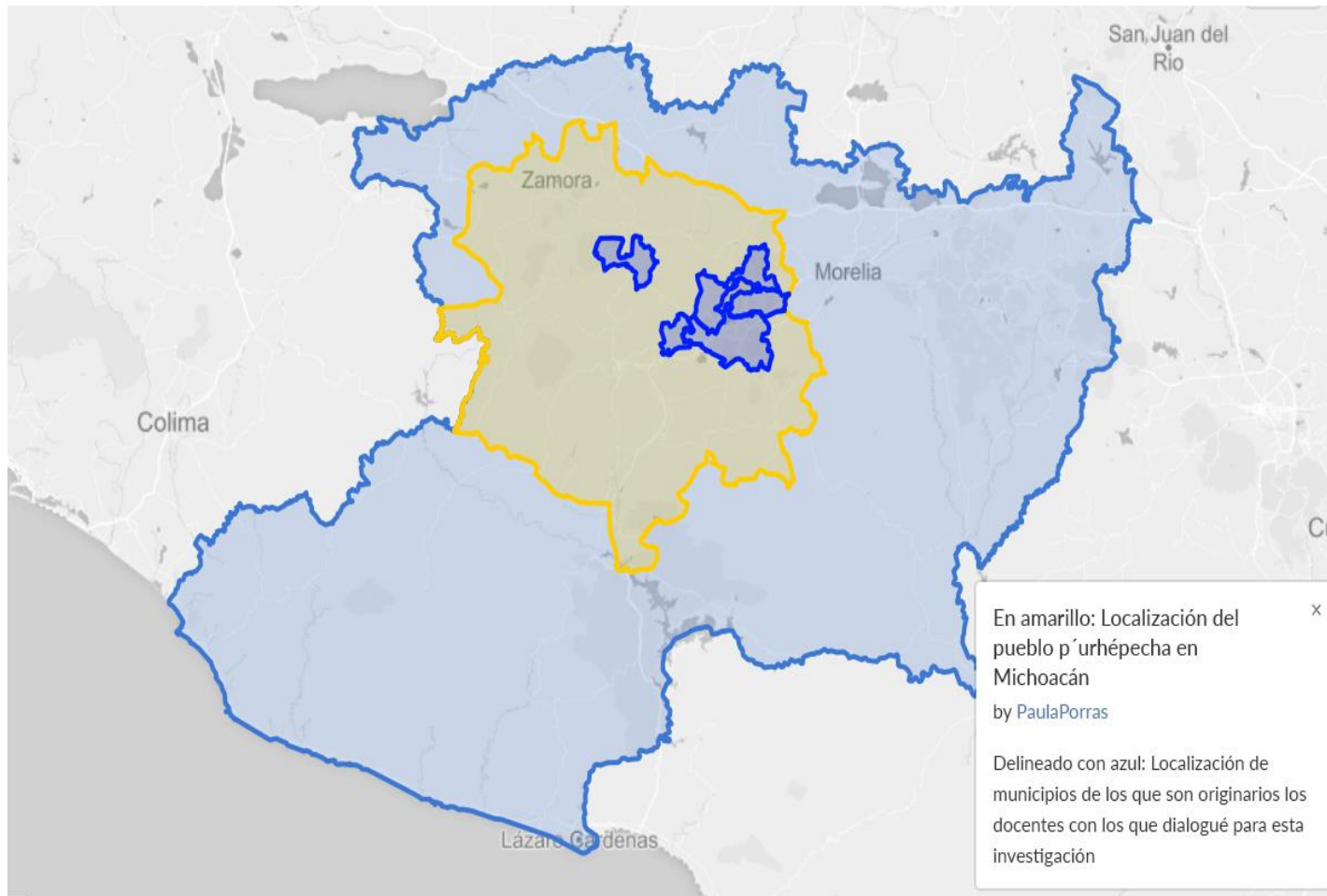


Ilustración 1 Mapa de localización del pueblo p'urhépecha. Elaboración Paula Porras/Christian Díaz (2023)

Como se observa en el cuadro previo, a pesar de que la mayoría de los diálogos se realizaron en el periodo de pandemia (entre 2020 y 2023), casi todos fueron presenciales, con todas las precauciones de salubridad que se indicaban, sin embargo, lo señalo porque considero que el cuerpo completo emite señales, complementa lo que algunas veces las palabras no alcanzan a enunciar. Es también necesario señalarlo dado que, estando en zonas altamente boscosas, montañosas, y en ocasiones con lluvias torrenciales, el uso del internet, con frecuencia es inestable o no es posible, todos los maestros lo sabemos, de modo que queríamos asegurar que los diálogos tuvieran lugar. En el caso de las reuniones que eran grupales, se optó modalidad mixta para que el mayor número de maestros pudiera estar, entre semana las reuniones eran a distancia y los sábados se podían cerrar las reflexiones de manera presencial.

Los diálogos fueron grabados, excepto uno, ya que al preguntar a los maestros si me daban autorización de grabar (una vez que ya habíamos conversado sobre el objetivo del trabajo de investigación a la que estaban siendo invitados y con el previamente señalado consentimiento informado), excepto uno, el resto aceptaron.

Esos diálogos fueron transcritos y regresados a los docentes en formato electrónico, excepto uno que fue entregado impreso, por las condiciones concretas de ese maestro. Los maestros leían y la mayoría me regresaban observaciones o bien sólo la aceptación de que estaban de acuerdo con lo que ahí estaba plasmado, en un caso, el maestro pidió volvernos a ver para corregir lo que observó como errores en la recuperación del diálogo, en esa nueva reunión, aclaró y amplió la mayoría de las ideas. Otros maestros y maestras me señalaron conceptos puntuales a repensar. Con tres de ellos nos vimos dos veces individualmente y con la mayoría nos reunimos individual y colectivamente.

La forma en que los diálogos se establecieron iniciaban señalando que lo que se dijera tenía fines exclusivamente académicos, que se tratarían con total discreción y cuidado, que

sería transcrito y enviado para su revisión, aceptación, cuestionamiento y cambio o rechazo de lo que ahí se dijera. Se contextualizaba el origen de la idea de investigación y en general se iniciaba abriendo el diálogo con alguna de las preguntas ¿Se considera usted un maestro indígena? ¿p'urhépecha? y porqué o ¿qué es para usted ser maestro indígena, p'urhépecha y usted considera que lo es?, a partir de la respuesta, casi siempre se profundizaba en cómo se convirtió en maestro, qué lo invitó a serlo, lo que consideraba sus principales desafíos. A partir de esa primera o segunda pregunta emergían múltiples posibilidades de diálogo, yo misma les contaba cómo me hice maestra y cuáles son algunos de los desafíos a los que me enfrento⁴¹, los puntos de vista en torno a lo educativo iban y venían.

Las ideas que en general se abordaron se relacionan con la formación, profesionalización y actualización docente; el uso de la lengua, cultura y visiones de mundo p'urhépecha en la escuela; la relación entre el docente y la comunidad, los cambios que notan, de cuando iniciaron su función docente a la actualidad, en esa relación comunidad—docente o comunidad—escuela; experiencias discriminatorias que hayan vivido; el papel del sindicato; el uso de algunas nociones con las que se enuncia la educación indígena y su práctica profesional; las experiencias en torno a proyectos educativos propios como el PEPOMICH y finalmente quién o cómo se determina quién es p'urhépecha y quién no.

Cada diálogo tuvo un primer momento de lectura y organización de temas y problemas que se abordaron y tuvieron sus propios nudos articuladores, por ejemplo, en el caso de las maestras de telesecundaria, que fueron las primeras entrevistas, la organización temática fue

⁴¹ Cuando presenté la primera propuesta a mi asesora de tesis, pensé en un formato que partía de los temas que yo consideraba importantes y una pregunta base, por ejemplo:

Tema: La formación docente. **Pregunta base:** En su ejercicio como docente en medio indígena. Qué papel considera que han jugado los procesos formativos por los que ha transitado: escolares y no escolares.

Tema: Relación escuela comunidad. **Pregunta base:** Siendo usted maestro de educación indígena ¿qué experiencias importantes considera que han marcado la relación (para bien o para mal) entre las comunidades y las escuelas en las que ha realizado sus funciones docentes?

A partir de las asesorías con mi directora de tesis, la idea fue transformándose en algo menos rígido, me di cuenta que rigidez no es sinónimo de trabajo serio, profundo y complejo.

de temas del docente en general. Algunos de los ejes fueron propuestos por mí, a partir de los cuales emergen otros, que pusieron en la reflexión las maestras.

- ¿Cómo se hizo docente? ¿Cómo es que eligen o deciden o llegan a serlo?
- Implicaciones de ser normalista.
- Qué es ser docente en la actualidad.
- ¿Para qué consideran que sirve la escuela?
- Invalidación del maestro ¿cómo se convierte el mtr. en alguien invalidado? Sin valor, no valorado.
- Espíritu burocrático de algunos docentes.
- Trabajo para desmontar las ideas del maestro degradado.
- ¿Por qué los padres siguen inscribiendo a sus hijos en la escuela -quienes los inscriben ya que quedó claro que muchos, al cabo de pocos años, deciden ya no hacerlo-?
- Reconocimiento de padres hacia el docente “ser un buen docente”.
- Reconocimiento de los propios docentes ¿qué es ser un buen docente?
- El papel del sindicato como fuerza motora.

Para el caso de los maestros de primaria y preescolar indígena la organización temática fue distinta:

- Ser indígena.
- Elección de profesión.
- Formación inicial como maestro.
- Tensiones de ser maestro bilingüe bicultural, castellanizador, aculturalizador, cultural bróker
- Razones para seguir formándose.
- El uso de la lengua p'urhépecha.

- Ser indígena y reconocimiento político y académico.
- Propuestas propias educativas de educación indígena en Michoacán.
- Consecuencias de “salir” del p’urhépecherio.
- Militancia del ser p’urhépecha.
- El sindicato y la educación.
- La marca de la discriminación.

A partir de estas primeras organizaciones temáticas, o mejor dicho, problemáticas, ya fui organizando en lo que poco a poco se convirtió en los grandes ejes articuladores: 1) Lo que significa ser docente, en este caso, p’urhépecha; 2) Cuáles son los procesos formativos por los que han pasado; 3) El lugar de la lengua, la cultura y la cosmovisión p’urhépecha en la escuela/comunidad; 4) Las funciones asignadas y las categorías que se les imponen al ser trabajadores del Estado y “objetos de investigación”; 5) El lugar/función de la discriminación, racialización, invisibilización; 6) Posicionamiento político y sindical; 7) Las propuestas educativas propias y sus desafíos.

Estos ejes fueron la base de recuperación de diálogos, leo en repetidas ocasiones, señalo con un color distinto cada eje y voy dándole lugar en el trabajo de investigación.

La escucha atenta y el diálogo son dos de las herramientas más importantes en esta intención de producción de conocimiento. He compartido con los maestros los avances de investigación, me han realizado algunas observaciones, las retomo aspirando a la co—producción de conocimiento.

Además de ello, en una de las sesiones de presentación de avances de la investigación, algunas de las maestras y maestros me preguntan si ya pueden ir usando el trabajo para reflexionarlo con los estudiantes que se están formando como docentes de primaria y preescolar en medio indígena, sobre todo me señalan dos cuestiones importantes, la

especificidad que observan en el análisis de la educación escolar del pueblo p'urhépecha y la actualidad de las fuentes bibliográficas en el contexto general de educación indígena.

La riqueza que implica para mí pertenecer al grupo de docentes que trabaja con y que son del pueblo p'urhépecha se observa principalmente en la confianza para plantearme cuándo no logré comprender las ideas que se conversaron, y que traten de ayudarme a comprender o también cuando les alegra observarme aprendiendo nuevas cosas, pero también que siempre estén en disposición a resolver alguna de las dudas que constantemente me surgen y que en esos diálogos todos vayamos observando cuestiones antes no vistas, descubriendo situaciones que nos han estructurado y que no nos habíamos dado cuenta.

La construcción de conocimiento en común, en un contexto que se ha caracterizado por las relaciones asimétricas, racializadas y discriminatorias es una tarea de largo aliento, que exige una transformación radical de nuestras visiones de mundo, de las formas de actuar, pensar y sentir. Ese movimiento del sujeto es, considero, el desafío mayor, hemos internalizado lógicas coloniales y mercantiles, muchas de las cuales ya ni siquiera podemos observar, se han naturalizado, es por ello que considero absolutamente necesario enfrentar el reto que implica esta relación de construcción de conocimiento, en donde podríamos ser espejos múltiples que devuelvan miradas críticas entre personas que aspiran a un fin común: transformar las relaciones señaladas.

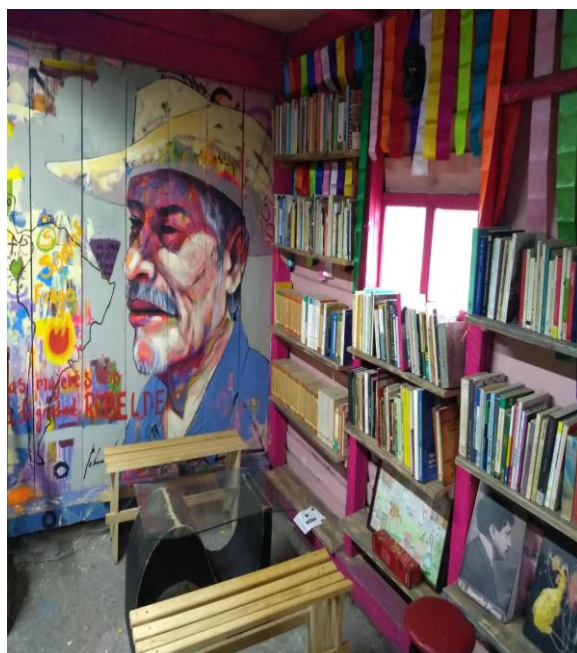


Ilustración 2 Biblioteca en una comunidad de uno de los docentes con los que dialogué. Foto Carolina Perea 2022.

Capítulo 3. Algunos Antecedentes Históricos en la Construcción de las Docencias Indígenas y P'urhépecha en Michoacán.

En la recuperación puntual de algunos momentos históricos, que a continuación presento, y que considero muestran semillas/raíces de lo que es la educación que hoy día se proporciona a los pueblos indígenas en general y p'urhépecha en particular, emergen algunas nociones y categorías como las de homogeneidad, incorporación, integración, asimilación, modernidad, civilización, control y poder; las que organizan intenciones y proyectos que buscan mantener a la sociedad dentro de visiones de mundo unívocas, las llamadas visiones universales de la vida, que en gran medida anclan en la moderna ciencia occidental.

Con distintos nombres, desde los primeros síntomas del indigenismo a través de la intención de integrar/asimilar a los pueblos indígenas a la nación mexicana, que actúa desde hace por lo menos 100 años hasta las políticas interculturales actuales (neindigenistas) el propósito ha sido más o menos el mismo: incorporar a los pueblos indígenas a una supuesta masa homogénea, mestiza, moderna y civilizada llamada población mexicana.

En las políticas nacionales de educación dirigidas hacia pueblos originarios, Michoacán ha tenido un papel especial, es uno de los espacios reconocidos como “laboratorios de experimentación” de pedagogos, antropólogos, educadores y políticos, con las poblaciones rurales y pueblos originarios. Es también el espacio elegido por los antropólogos estadounidenses –invitados por los mexicanos—, no sólo para “ejercitar” sus prácticas de obtención de información sino también para poner a prueba o bien desarrollar algunas de sus teorías antropológicas. Es por ello que estudiar la implementación de las políticas educativas indigenistas en Michoacán, es una forma no sólo de acercarse al indigenismo educativo en el país, también nos puede ayudar a pensar cómo se fueron constituyendo algunas de las prácticas docentes en el subsistema educativo indígena en México, cuáles sedimentaron en el

imaginario de los docentes p'urhépecha, cómo sedimentaron, pero también observar la complejidad de las relaciones histórico/contextuales, que hoy día se manifiestan y en las que las docencias p'urhépecha buscan la configuración de propuestas educativas propias.

3.1 México. Laboratorio del Indigenismo Educativo.

En el momento en el que México busca su incorporación al llamado mundo moderno, nuestro país se convierte en un laboratorio para los antropólogos estadounidenses, en principio ello se explica por la cercanía espacial y vale decir, situación geográfica estratégica que ocupa México con respecto a EEUU. Por su parte, los intelectuales y funcionarios mexicanos se mostraron interesados en ser instruidos por alguna de las escuelas e institutos de antropología del vecino país, las justificaciones en ambos lados de la frontera son diversas pero el discurso confluye en un punto en común, un interés “civilizador” hacia la población mexicana, principalmente la rural e indígena. Marco Calderón (2011; 2016) y Robert Kemper (2011) analizan el vínculo fundante de la antropología mexicana respecto de la estadounidense, cuyos referentes emergen de la Universidad de Columbia y del Instituto Smithsonian, principalmente.

La obtención de información relevante, en este caso para los Estados involucrados (México y Estados Unidos) en las regiones de interés en nuestro país, así como el “adiestramiento”⁴², en una perspectiva científica estadounidense de los investigadores locales y; como correlato a ello, la incorporación del campesino y del indígena a una moderna nación mexicana a través de la educación, son algunas de las principales funciones con las que se afianza la antropología en México. Ello explica que la gran mayoría de las construcciones conceptuales, teóricas y metodológicas para analizar y actuar en torno a la educación y los sujetos de pueblos originarios han emergido del pensamiento antropológico.

⁴² Noción usada por Julian Steward cuando buscaba fondos para establecer en México el Instituto de Antropología Social, que se instala en México en 1944 (Kemper, 2011)

La apuesta por la cruzada modernizadora en México cae en la educación, a la que la antropología le daría herramientas valiosísimas. El desafío era lograr un cuerpo compacto, una nación uniforme, homogénea y moderna. Por ello, tener múltiples lenguas y culturas representaba una dificultad en los afanes modernizadores de los funcionarios mexicanos y sus ideólogos, muchos de los cuales eran a la vez funcionarios y académicos.

La intención principal de los funcionarios intelectuales, es lograr que el proyecto nacional que está naciendo, se vea fortalecido, pero observan lo que desde su perspectiva es un obstáculo de grandes dimensiones: una gran parte de la población está precarizada económicamente, principalmente la población rural, entre la que se encuentra la población indígena, la que para más complicación, responde a lógicas y sentidos de vida, así como idiomas distintos al de los gobernantes y funcionarios-académicos, en por lo menos 60 diferentes idiomas al español.



Ilustración 3 En la comunidad de uno de los docentes con quien dialogué.

Foto Archivo Personal 2023.

Lo incomprensible, lo diferente, lo remoto, sigue presente, no se aniquiló físicamente. En ese momento han transcurrido 400 años desde la conquista y ahora quienes están en el poder se reivindican modernos y humanistas de modo que, se ha transitado de la explicación de “atraso” por raza, a “atraso” por procesos sociales e históricos vividos por la población indígena y rural mexicana.

Así las cosas, buscando “civilizar” a la población “primitiva” se recurre a instrumentos y argumentos científicos de la época. La intención está sembrada, la “gente de razón” — principalmente antropólogos— buscarán, mediando la investigación científica, “educar para transformar a los primitivos”, en esta perspectiva considero que se parte del supuesto de superioridad moral y cultural, por lo menos, de unos sobre otros. Es así como se establece el vínculo primigenio entre la antropología y la educación indígena.

De manera sintética De la Peña (2008) explica la relación germinal que se establece entre la antropología y la educación en México. Nos señala que uno de los tres lugares en los que a principios de siglo 20 se realizaba algún tipo de investigación antropológica en México era el Museo Nacional, en la Ciudad de México. El abogado Andrés Molina Enríquez era profesor en ese lugar y planteó, una de las ideas que quizás ha marcado la lógica educativa hacia los pueblos originarios que permanece desde hace más de un siglo. Molina Enríquez realiza una clasificación de los grupos del país de acuerdo a su “raza” y desarrollo cultural; plantea que la “raza” mestiza representa el progreso, los blancos eran parasitarios y los indios inferiores y débiles como resultado de siglos de la opresión y despojo. “La solución, entonces, estaba en la expansión del mestizaje los indios deberían convertirse en mestizos, no sólo mediante la miscegenación, sino también mediante la castellanización, la educación y el reparto de los latifundios. Sólo así se haría efectiva la igualdad legal de la población” (De la Peña, 2008, p. 4).

Por su parte, Manuel Gamio, considerado “el padre de la antropología moderna en México”, estudió en Columbia y fue alumno de Franz Boas. Ángeles González Gamio (1987), citada por Reynoso (2013) afirma que, la influencia de los métodos de investigación de Boas sobre Manuel Gamio, así como su perspectiva de la cultura⁴³, le permitió: “comprender mejor al indígena y conocer extensamente sus necesidades y aspiraciones, a fin de poder satisfacerlas de manera autorizada” (p. 339). Gamio retoma la idea de Molina Enríquez acerca del progreso y el mestizaje (De la Peña, 2008) pero no el concepto de raza, con lo que hace un planteamiento que sentará, sin duda, algunas de las bases del indigenismo en México. Observamos una situación que aparece recurrentemente a lo largo de la historia de México; y que probablemente, dé cuenta de una perspectiva paternalista, esto es: que, desde afuera de los pueblos indígenas, en este caso, desde la mirada de los investigadores o académicos, o académicos-políticos, se puede no sólo conocer y comprender lo que la población aspira, sino incluso satisfacer *indudablemente* sus necesidades.

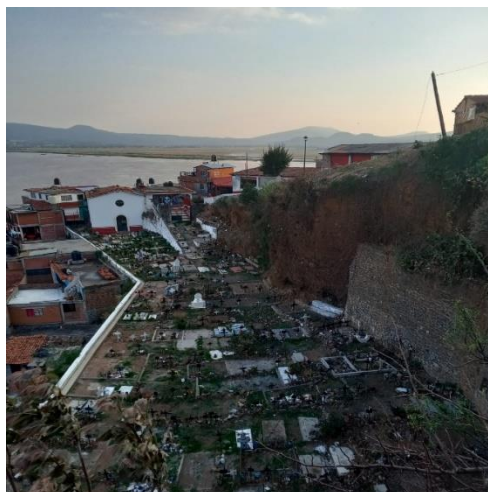


Ilustración 4 Comunidad de algunos de los maestros en diálogo para esta investigación. Foto Mtra. Vianney López Cortés 2023.

⁴³ Si bien es cierto que Boas fue reconocido, nos señala Reygadas (2014), como un antropólogo con intenciones de romper paradigmas respecto a la existencia de culturas superiores e inferiores y quien mantuvo una relación de “colaboración” con un “nativo” durante 45 años, ello no implicó que dejara de reproducir los esquemas de relación o colaboración asimétrica –y diría yo, extractivista durante más de 4 décadas -. Boas era la cabeza pensante y autor de los resultados de las investigaciones y Hunt (el “nativo”) era el recolector de datos y transcriptor; decía Boas de Hunt: “demasiado flojo para usar su cerebro... increíblemente torpe y difícil de lidiar con él” (Reygadas, 2014, pág. 96).

3.2 Homogeneizar—Integrar Para Forjar Nación

En 1917 Gamio, siendo Jefe de la Dirección de Estudios Arqueológicos y Etnográficos, que en ese momento dependía de la Secretaría de Economía y Fomento realiza un estudio de la población del Valle de Teotihuacán, que a decir de Marco Calderón buscaba “encontrar formas adecuadas para lograr la homogeneización cultural [...] el desarrollo integral de la población [...] un proyecto [...] vinculado a la educación...[en el que conformó] una Escuela Regional que sirvió de modelo para otras escuelas de la región” (Calderón, 2011, p. 3).

Gamio realiza su propia mezcla, paradójica según De la Peña; no cree que el indígena sea inferior al mestizo, pero está de acuerdo con la necesidad del mestizaje para posibilitar la unidad de la nación, De la Peña sintetiza a Gamio: “lo ‘mexicano’ no era entendible sin ‘lo indígena’. Esta idea animó la política cultural impulsada por la Secretaría de Educación Pública fundada en 1921, que convirtió la noción de mestizaje — ‘la raza cósmica’ (Vasconcelos 1925)— en la clave de los símbolos nacionalistas” (De la Peña, 2008, p. 6).

De la Peña señala que Gamio, propone mantener las cosas ‘positivas’ de los indígenas y quitar las negativas; cuestiones como “la solidaridad comunitaria o la cohesión familiar” debían permanecer y “las supersticiones, el fanatismo y el atraso tecnológico” debían desaparecer;

Para esta tarea, era necesaria la intervención de los antropólogos: sus pesquisas – auxiliadas por estudios multidisciplinarios— proporcionarían una visión objetiva de las culturas del país... De estas pesquisas se derivarían proyectos gubernamentales y diseños normativos adecuados a la ‘forja de la nación’. (De la Peña, 2008, p. 5).

El primer secretario de educación en México, José Vasconcelos (1921—1924), promueve las misiones culturales como una de las principales estrategias para “integrar al

progreso social” a las poblaciones rurales, sin dar alguna especificidad a la población indígena en un primer momento; la idea era incorporar a la nación “mestiza y moderna” a las poblaciones campesinas rurales, para ello la figura del maestro se vuelve especialmente relevante. Las misiones buscan capacitar a los maestros en dos dimensiones: la escolar y la productiva. Sobre la primera es obvia la necesidad de formación de los docentes, sobre la segunda podemos observar que es un tema que permanece aún hoy día; en los proyectos que se piensan para los pueblos originarios, el ámbito de lo productivo, lo laboral –vinculado con la tierra, la producción artesanal, etc.— siempre aparece como uno de los ejes más importantes que le dan sentido a la educación rural e indígena institucional, lo que se comprende a la luz de una intención de formación más que académica, intelectual, artística o científica, una educación para poblaciones precarizadas que puedan sobrevivir –o no rebelarse— con herramientas de producción/sobrevivencia básica⁴⁴.

Manuel Gamio, efímero subsecretario de educación pública, acuerda con la idea de la necesidad del mestizaje para unificar a la nación. En la intención de que las culturas originarias mantengan “lo bueno” y se deshagan de lo “negativo”, la antropología tiene un papel importante que jugar, realizando etnografías, estudios, proponiendo acciones, políticas públicas que, en ese caso, sirvan a la intención “civilizatoria” estatal. Es decir, la diversidad cultural y lingüística se asume como un problema central para el Estado y el trabajo antropológico se realiza para fundamentar y justificar políticas estatales.

De hecho, algunos años más tarde, Gonzalo Aguirre Beltrán planteará que:

⁴⁴ Los proyectos educativos propios que hoy día existen, al margen o cuestionando la educación que ofrece el Estado, también tienen una carga significativa relacionada con la tierra y los proyectos productivos locales, la intención es productiva, que se aprendan los procesos productivos que pueden permitir una entrada económica, pero no reducido a ello, también cumplen otras funciones como ser procesos de enseñanza para la revitalización de las lenguas, culturas y visiones de mundo, procesos de cuidado de la tierra, en general se proponen como dispositivos formativos con la intención de recuperar los territorios perdidos, físicos y simbólicos.

...la antropología social [es una] disciplina que está siendo utilizada como instrumento para resolver los problemas que derivan de la heterogeneidad cultural del país, y, consecuentemente, de la existencia de grupos de población subdesarrollados que no participan plenamente de la vida cultural y económica de la nación (Aguirre, 1955, p. 1).

Aguirre Beltrán también reconoce a Gamio como precursor en el tránsito entre la antropología académica y la práctica, a decir de Aguirre Beltrán, Gamio es el primer antropólogo en el mundo, que le da cuerpo a la dimensión social de la antropología (Aguirre, 1955).

En el primer cuarto del siglo XX, hay algunos procesos visibles en la búsqueda de forjar la ansiada patria nacional, moderna, civilizada y mexicana: Las misiones culturales, mediante las que se busca el “progreso” de la población rural (sea indígena o no lo sea) con proyectos productivos, de higiene y educativos; así mismo las casas del pueblo y del estudiante indígena tienen la misma intención de “civilizar” a los pueblos “atrasados”; sin dejar de lado los internados indígenas, que entre 1925 y 1940 llegaron a ser más de 30 en todo el país, en donde los jóvenes indígenas se preparaban como maestros y promotores bilingües para que gradualmente implantaran la “mexicanidad” y la modernización en sus pueblos de origen.

3.3 Misiones Culturales.

Vasconcelos, siendo el primer secretario de educación en México (1921—1924), promueve las misiones culturales, que en un primer momento, entre 1923 y 1927, se plantean como itinerantes, e inician con la connotación de ser “experimentos sociales”, con la intención de capacitar a los maestros rurales en temas escolares y culturales, pero, debido a que tenían un eje de trabajo de promoción de mejoras agrícolas e industrias básicas y de comercio, rápidamente se convierten en proyectos económicos y sociales para las comunidades, se amplía tanto el tiempo de permanencia en los poblados como los participantes en ellas, se

agregan más especialistas misioneros en temáticas productivas, de higiene, salud, trabajadoras sociales y se amplía la invitación a participar en los cursos a todos los pobladores.

Las misiones se centran en la idea de búsqueda del llamado progreso social. Es necesario plantear que estos programas se dirigen en general a poblaciones rurales y campesinas, sean éstas indígenas o no lo sean, y aunque se propone que las misiones se establezcan en zonas con alta población indígena, ello no siempre se cumple debido a múltiples factores contextuales. Un elemento que indica que se empieza a tomar en cuenta la especificidad de la población indígena es que una instrucción a los misioneros es la obligación de enseñar el castellano a quienes no lo hablen.

En general se eligen poblaciones que tengan una o más de las siguientes características: ser pobres, rurales e indígenas, es decir “incivilizadas”. Y la indicación explícita a los misioneros, además de ocuparse de dar los cursos, es recuperar información geográfica, social, cultural, lingüística de los pueblos indígenas para poder alfabetizarlos. Calderón (2018) nos narra que un diputado presente en la inauguración de la Misión de Zacualtipán en 1923, José Gálvez, escribe en el boletín de la Secretaría de Educación Pública lo que considera son los objetivos del Departamento de Cultura Indígena, creado en 1922: “incorporar a los indios de las diferentes razas que pueblan el territorio nacional, a la civilización, educándolos para convertirlos en ciudadanos productores” Gálvez (1924), citado en Calderón (2018, p. 181) Lo que coincide exactamente con los objetivos de las misiones.

Algunas de las principales gestoras e instructoras de las misiones culturales en México estudiaron en EEUU, según nos narra Marco A. Calderón (2011; 2016), Elena Torres Cuellar y Vesta Sturges estudiaron en Columbia y Elena Landazuri en Chicago.

Elena Torres había ideado y gestionado una misión cultural experimental en Morelos en 1923, en la que se abordaron diversas temáticas sobre higiene y salud, después de ello obtuvo una beca y se fue a estudiar a Columbia. En 1926, a su regreso del *Teachers College*, Torres

fue la primera directora del Departamento de Misiones Culturales de la SEP y participó en el proyecto con gran entusiasmo hasta que empezó a temer por su vida, debido a diferencias que tuvo con el líder de la Confederación Revolucionaria del Trabajo Luis N. Morones y se fue del país (Calderón, 2016; 2018).

Calderón señala que Elena Landazuri, estudió en la Universidad de Chicago entre 1918 y 1920, y un tiempo trabajó con una de las más importantes trabajadoras sociales en Estados Unidos en una famosa casa de asistencia social; previo a sus estudios en Estados Unidos, en 1917, había sido secretaria de Manuel Gamio (Calderón, 2011). En 1928 Landazuri empieza a participar comprometidamente en el diseño y operación de los proyectos misioneros, en los que, como se ha señalado, la idea principal era que los habitantes de las comunidades rurales mexicanas transitaran del mundo “primitivo al civilizado”.

Egresado de la Universidad de Columbia, Moisés Sáenz, quien a diferencia de Gamio tiene como referente pedagógico a Dewey, es quien releva a Gamio en la Subsecretaría de Educación Pública, y entre 1927 y 1928 realiza diversas reuniones con maestros misioneros, visitas de campo y evaluaciones tanto de las escuelas normales rurales como de las misiones culturales, hasta entonces ambulantes. De estos procesos de evaluación, encabezados por Sáenz, se concluye que, debido a los cortos tiempos de gestación e implementación de los proyectos, es recomendable implementar misiones fijas.

Marco Calderón (2016; 2018), presenta una esmerada recuperación de las misiones en México. Nos señala que Landazuri realiza actividades de enseñanza de conocimientos básicos escolares, impulsa proyectos productivos, así como promoción de cambios de actitudes en ámbitos de la vida cotidiana, fomentando formas de vida que en la perspectiva del proyecto misionero se consideraban modernos y civilizados. Landazuri pensaba que las creencias, así como los pocos conocimientos sobre la historia y geografía del país, excluía de pertenecer a la

nación mexicana a los pobladores de las comunidades rurales en las que se instalaron las misiones.

Las misioneras consideraban que mientras mayor independencia de pensamiento de las mujeres hubiera, más superiores eran esas poblaciones, para ello, Landazuri daba talleres a las mujeres de decoración del hogar y de moral. Lo mismo que elaboraban guisos y postres, les daba charlas sobre la necesidad de la fidelidad de la esposa y les leía textos como “Donde está el amor está Dios”. En la revisión que hace Marco Calderón de los apuntes de Landazuri, observa que hacia finales de 1928 ya hay muestras de desesperación de la misionera; el autor recupera algunos de los juicios sobre las poblaciones que realiza la trabajadora social en sus notas: “ignorancia absoluta, escaso progreso mental, nulo interés de algunos por algo, cabezas llenas de prejuicios, mujeres sucias, despeinadas, hilachientas”, son algunos de los síntomas de la vida “primitiva” que, a pesar de su buena voluntad, estaban agotando a Landazuri (Calderón, 2016, pp. 159-164).

Catherine Vesta Sturges, otra referente obligada en cuanto al tema de misiones culturales, estudió su doctorado en la Universidad de Columbia (Calderón, 2016), ella mantiene la misma forma de organización del trabajo usada por Landazuri, pero Sturges le imprime un matiz a su práctica misionera, piensa que renombrando a los instructores como “ayudantes honorarios”, se modifica la idea de que las poblaciones con las que trabajan son sujetos pasivos que reciben instrucción de un líder, intentando así, poner énfasis en que todos los participantes de los proyectos eran sujetos activos.

Sturges, fue una de las colegas con las que Moisés Sáenz trabajó en Carapan, que es como se llamó el proyecto educativo que se ha caracterizado como uno de los primeros proyectos claramente indigenistas en México; Kemper (2011) lo incluye en el marco del

Proyecto Tarasco⁴⁵ de Michoacán, constituido por tres más, desarrollados entre 1939 y 1945, dos que tenían una línea claramente antropológica, cuyas sedes fueron Cherán y Tzintzuntzan y el lingüístico, desarrollado en Paracho.

Sin embargo, hay algunas diferencias importantes entre la estación experimental de Carapan y los Proyectos Tarascos. Ojeda y Calderón (2016) realizan una síntesis puntal de éstos últimos. Todos son de “colaboración académica —y política— entre instituciones y agencias mexicanas y estadounidenses de alto nivel” (p. 83), uno es claramente lingüístico y los otros tienen un mayor peso antropológico. Pero lo que señalan como importante en su análisis, es que estos proyectos marcan un giro, por lo menos retórico, de las políticas indigenistas del Cardenismo, que irían del incorporativismo /asimilacionismo al integracionismo. Ello implicaría una intención de integrar a los pueblos indígenas a la cultura nacional, respetando sus idiomas, tradiciones y costumbres. En ese orden de ideas, primero los estudios antropológicos exhaustivos, permitirían comprender la cultura p'urhépecha; después, con la ayuda de herramientas como la alfabetización en su propia lengua, se posibilitarían la integración de los pueblos indígenas a la nación mexicana.

Lo que observo, es que más allá del adjetivo que se use, la intención es la misma, homogeneizar lingüística, cultural y epistemológicamente a todas las sociedades que se encuentren dentro de los límites de la República Mexicana; también observo que probablemente los matices de esas enunciaciones no estaban claros para todos los que participaban de la gestación y operación de las políticas públicas de ese momento.

3.4 Michoacán: Un Laboratorio Experimental.

⁴⁵ Desde la época de la colonia se usó el término tarasco para nombrar al pueblo p'urhépecha, sin embargo, algunos académicos p'urhépecha, han encontrado evidencias de que el nombre que el pueblo asumía, por lo menos también desde esa época, era precisamente p'urhépecha, que es el nombre que hoy día reivindican como válido. En este caso usaré la noción “tarasco” sólo cuando se aluda a los proyectos que llevan ese nombre; o bien si refiero a algún texto en el que así sean nombrados los pueblos, en el resto de mi texto uso la noción de p'urhépecha.

Refiriendo al tema rural, en un balance que hace de 50 años de políticas educativas en la región p'urhépecha, Gunter Dietz (1999) retoma a Hewitt de Alcántara (1988):

... la manera en cómo los antropólogos se han acercado al fenómeno de lo rural, siempre ha sido ante todo una función de la estructura intelectual de las escuelas en las que se formaron, y no el resultado de una confrontación casual con la vida en el agro mexicano. (p. 41).

Esta idea no es menor, me parece que sintetiza la marca de los proyectos educativos en México, perspectivas acuñadas en lugares lejanos a la realidad en la que dichos proyectos se implementarán.

Ello sustenta la idea en torno al indigenismo que nos plantea Dietz al señalar que:

El rasgo común de estas medidas, destinadas, según el propio Lázaro Cárdenas, a 'mexicanizar al indio' (Cárdenas, 1978 [1940]), reside en su doble carácter exógeno y estatista: por definición, el indigenismo es asunto de los no—indígenas, pero no de la sociedad mestiza—cuya precaria existencia constantemente postula el nacionalismo postrevolucionario—, sino del Estado. (Dietz, 1999, p. 38).

Y precisaría con Gutiérrez Chong, el indigenismo como “una construcción intelectual de la política dominante y la élite académica” (Gutiérrez N. , 2012, p. 157).

3.4.1 Carapan

Vinculados en la trama educativa con las misiones culturales, teniendo como eje central de interés la educación para poblaciones rurales e indígenas; siendo también coordinado por personajes emergidos de aulas estadounidenses, con perspectivas antropológicas similares, encontramos en primer lugar el experimento Carapan.

Calificado como “el sociólogo por antonomasia de la educación y del desarrollo de la comunidad rural” por Castillo ((1992) 1996, p. xv), Sáenz se aventura a “establecer un centro

de observación, de experimentación y de acción para incorporar a los indios a la familia mexicana... [con] doble propósito: experimentación científica y mejoramiento social.” (Castillo I., (1992) 1996, pp. XIX-XX), el proyecto educativo se instala en Carapan, Municipio de Chilchota, en Michoacán en 1932. La idea se plantea como integral debido a que se busca la articulación de programas económicos y sociales que permita condiciones de mejoría de la población y en donde la educación sería un elemento muy importante, pero imposible de desarrollar sin las condiciones contextuales necesarias.

Carapan, la Estación Experimental que fundó Sáenz nos posibilita reflexionar las lógicas de pensamiento y acción desde las que se implementan los procesos educativos en pueblos originarios. Las nociones principales que centran la intención de investigación y acción de Sáenz son: Incorporar, asimilar e integrar. Cuando el antropólogo define el objetivo de la Estación señala:

La Estación tiene por objeto desarrollar estudios e investigaciones de antropología social, para cerciorarse de las realidades del medio indígena y de los fenómenos que operan en el proceso de la asimilación de la población aborígen al medio mexicano [...].

La Estación no tenía el compromiso de incorporar a los Once Pueblos a la vida mexicana sino de estudiar el fenómeno de la incorporación estableciendo de paso acciones benéficas para las comunidades (Sáenz, 1992 (1936), pp. 21,77).

Recordemos que Moisés Sáenz es quien sustituyó a Gamio en la Subsecretaría de Educación Pública, y que se plantea en términos pedagógicos como seguidor de Dewey (Schaffhauser, 2010; Arce, 2013; Taylor, Arredondo, & Padilla; 2016; Moraga, 2017; Robichaux, 2020), el referente obligado de la Escuela nueva o de la Acción; al parecer, “entre Dewey y el político mexicano hubo una comunicación recíproca, aquel pudo tener un ‘laboratorio social’, donde comprobar sus hipótesis y por su parte legitimó la labor educativa del gobierno de Plutarco Elías Calles en los Estados Unidos” (Moraga, 2017, pág. 15).

Tan buena relación se estableció entre ambos que “Sáenz... invitó a su antiguo maestro Dewey para que viera florecer los resultados de su teoría en el campo mexicano. Dewey impresionado con los experimentos de su alumno, escribió un ensayo laudatorio intitulado: ‘El renacimiento educativo de México’” (Arce, 2013, p. 154).

El nombre que le da Sáenz a su laboratorio, radicado en Carapan es: Estación Experimental de Incorporación del Indio. Emulando quizás al educador ruso Stanislav Shatsky quien, en la misma perspectiva de educar en la acción, había ideado en 1919 algo llamado: Primera Estación Experimental (Moraga, 2017), con centro en Moscú, que se reformaría en 1932, un par de años antes de la muerte de Shatsky y precisamente el año en que Sáenz se instala en Carapan. Aunque considero necesario apuntar que la primera escuela en donde Dewey desarrollaría sus ideas en EEUU se inauguró en 1896, y se llamó Escuela experimental, y era para niños, pero tenía la misma lógica de “aprender en el hacer”. No es de extrañar que esta lógica irrumpió con fuerza precisamente a principios del siglo XX en diversos países de Europa y Estados Unidos, en ese momento, la llamada ciencia exacta estaba en plena ebullición y las intenciones “experimentadoras” eran comunes.

El propio Sáenz y su equipo de trabajo se encontraron en una dificultad al querer nombrar a su proyecto:

Estación de incorporación, Estación de incorporación indígena, Estación de incorporación del indio... Instituto social rural, Instituto de investigaciones indígenas, Laboratorio de Sociología indígena, que denotaban conceptos diferentes [...]. La dificultad para acertar con la denominación no era únicamente la confusión de ideas, contaba también lo complejo de la misma. Se pretendía en efecto crear un instituto de estudio y de investigaciones de orden etnológico y, más ampliamente, sociológico, y a la vez poner en juego un programa de acción tendiente a culturizar al indio y a mejorar sus

condiciones de vida y a lograr la integración de las comunidades al conglomerado social mexicano. (Sáenz, 1992 (1936), pp. 7-8).

En síntesis, la idea de Sáenz respecto a Carapan es “establecer un centro de observación, de experimentación y de acción para incorporar a los indios a la familia mexicana” (Sáenz, 1992 (1936), p. 2), “estudiar al indio en el punto justo en que comienza a ser mexicano” (p. 1), y así comprender las condiciones de posibilidad de “desindianizarlo”.

En una de las múltiples reuniones nocturnas culturales que realiza con los pobladores de Carapan, Sáenz define lo que implica la incorporación: “ponerse en una base de igualdad cultural, política, económica, etc., con el resto de los mexicanos, para lo cual es preciso instrucción, aprender el castellano y colocarse en condiciones de trabajo mejor” (Sáenz, 1992 (1936), p. 85).

Las actividades de este centro serían etnográficas, económicas (estudios económicos, censos, análisis del régimen de propiedad, cultivos, explotación rural, comercio, pequeña industria...), lingüísticas, de castellanización, médicas, así como de instrucción de niños y adultos... (Sáenz, 1992 (1936)).

Cuando Sáenz buscaba algo que atrajera la atención de la población adulta en Carapan, en miras a su intención educativa nos señala:

Es cosa sabida que en las pequeñas comunidades de cultura más o menos rudimentaria o primitiva, la solicitud de la población adulta no llega más allá del arco de la necesidad aparente. Tales grupos humanos son esclavos del pasado, —tradición— y sufren, por otra parte, el acicate del diario menester. No queda margen para el futuro. Su vida es de dos dimensiones: de ayer y de hoy; carece de perspectiva.... (Sáenz, 1992 (1936), p. 77).

Esta idea de que los habitantes de pueblos originarios no tienen capacidad de proyección de futuro, me parece que implicaría la negación de una de las cualidades principales de lo humano: la dimensión teleológica, la posibilidad de configurar sentido, proyectar y, por tanto, la capacidad de transformación de la realidad también.

Por otro lado, cuando Sáenz llega a Carapan y observa resistencia a su proyecto, primero pasiva y después activa, por parte de la población, nos narra:

Las reflexiones de aquella noche en el retiro del curato eran un poco tristes. Tal parece, decíamos, que los indios están tan acostumbrados a que se les maneje a culatazos que cuando se les trata por la buena, con persuasión, creen que se es débil o se está desautorizado. El indio obedece, pero no colabora (Sáenz, 1992 (1936), p. 30).

Más adelante Sáenz relata la disposición al trabajo, al aporte en especie y en dinero que los carapenses otorgaron al proyecto.

Me pregunto si estas ideas de que el indígena es un ser obediente como resultado del maltrato, así como la previamente señalada de “carecer de perspectiva”, no son otra forma de manifestar la concepción de que el indígena es un ser sin capacidad de elección, de construcción de sentido propio, de transformación de su realidad, es decir la inexistencia de alguna capacidad política. Ideas discriminatorias que considero, hoy día, permanecen en el imaginario social.

En esos momentos de la historia se manifiesta descarnadamente una concepción reduccionista y discriminatoria hacia los pobladores indígenas, que más adelante será la que emerja al conceptualizar al docente indígena como Cultural broker o mediador aculturizador, cuya función principal, casi exclusiva, es ser operador automático de las políticas educativas que se le indiquen.

Tejiendo en el mismo telar, Sáenz descubrió *sorprendido*, en las actividades que realizaban en sus reuniones culturales, “todo lo que saben” los carapenses. Es decir, esa sorpresa que implica descubrir que estos pueblos tienen capacidad de generación y reproducción de conocimiento, puede ser una manifestación del racismo epistémico que sin apenas darnos cuenta –o simulando no darnos cuenta— emerge en nuestra mirada.

También nos señala “la apatía” que, en los primeros días, él observaba en los indígenas hacia las actividades culturales que se realizaban en el centro, mirada unívoca que no permite reconocer ya no digamos el valor, la simple existencia de formas distintas de convivencia, formas de expresión e intereses de los pueblos originarios.

Hecht (2013) por ejemplo, señala en un análisis acerca de los silencios de los niños Tobas en las escuelas de la provincia de Buenos Aires: “...el silencio...no debe ser entendido literalmente como el *no hablar*, sino como toda una variedad de formas de conducirse que implican no estar dónde, cuándo y cómo la escuela lo requiera” (p. 414). Es decir, pueden ser manifestaciones de distintas formas de relacionarse o bien formas de resistencia a las lógicas occidentales impuestas desde la colonia.

En una visita realizada, durante el desarrollo del proyecto, a una población llamada Etúcuaro, que “se mexicanizó”, Sáenz nos relata su visión de ensueño: ya no se habla “tarasco”, construyeron una escuela “que es un palacio”, la iglesia está cerrada y el atrio es una plaza de deportes, la gente viste overol, gorra y chamarra en vez de tilma, “respetan al experto, sospechan [en el sentido de que intuyen, no que dudan] el valor de la ciencia”.

Sáenz nos señala que Etúcuaro dejó de ser indio, se mexicanizó, se incorporó al medio nacional. Y a pesar de sus planteamientos críticos respecto a posturas paternalistas, vemos una transcripción hecha por él mismo de un discurso dado a la población de esa localidad:

Os escapasteis del cerco indígena y habéis entrado a la más amplia, libre y satisfactoria vida de México. Dejasteis de ser indios y os habéis hecho mexicanos... Yo os encarezco que, ciudadanos mexicanos libres como sois, conservéis vuestra lealtad indígena. Sois como un hermano mayor, el hermano que, llegado a la madurez, se ha situado en el terreno más parejo, fácil y agradable de la vida en México. No olvidéis a los menores que habitan todavía los riscos y las tierras duras; que no hablan la lengua de México, que sufren de miseria y de ignorancia; que no saben más que de sus pueblos pobres y olvidados, desconociendo el amparo de la patria grande. (Sáenz, 1992 (1936), pp. 165-166).

A contrapelo de estos discursos, en el apartado crítico de la narración de su experiencia/experimento, Sáenz nos plantea:

Al indio hay que reivindicarlo, rehabilitarlo, capacitarlo, estimularlo, pero no es el caso de redimirlo... El indio podrá ser un desadaptado, pero ni es un menor de edad, ni mucho menos un imbécil. Cualquier política que postule la inferioridad del indio (y la paternalista es de esas) será mala. (Sáenz, 1992 (1936), p. 199).

Carapan naufraga, muchos son los elementos que se conjugan. Es un proyecto ajeno a la población, impuesto por un funcionario "indianista militante" (así se definió Sáenz) quien, con su equipo de trabajo, buscó un pueblo "ni demasiado mestizo, ni sobradamente *cerrado*", ni muy comunicado pero tampoco incomunicado, ni muy cercano a un centro populoso y que no fuera muy hostil, ni "anormalmente falto de bienes económicos", tampoco que "haya caído muy bajo en la escala de la cultura", libre de antiguos cacicazgos, y que el gobernador coopere con la Secretaría del Ramo... (Sáenz, 1992 (1936), p. 2) y encontraron a Carapan. Y justamente en Carapan los caciques de la región, al observar los procesos que realiza el equipo de Sáenz, ven peligro de merma del control que tienen sobre las poblaciones, por lo que, aparentando adhesión al proyecto, realizan diversos actos de intriga en detrimento de la propuesta.

Por desacuerdos políticos con los altos funcionarios de la Secretaría de Educación Pública, Sáenz sale del proyecto, que se queda a cargo del etnólogo de la cruzada, Carlos Basauri, quien realiza una fuerte crítica a la dirección que tomó el experimento en Carapan cuando estaba al mando de Sáenz. A juicio de Basauri el proyecto perdió el sentido científico experimental y se convirtió en una misión más; Basauri salió también de Carapan, al parecer huyendo de los agraristas y lo relevó Enrique Corona, quien realizó una evaluación tremendamente desfavorable, el Centro cerró a principio de 1934, por la valoración de un impacto “insignificante y débil” en las poblaciones objetivo.

El motivo que señala Sáenz para salir él mismo del proyecto, fueron las diferencias “de opiniones y puntos de vista en cuanto a la política educativa, es decir, la disputa del sentido de lo educativo,” con el ministro Bassols, y con “el sargento de la empleomanía, Rafael Ramírez... [quien] subrayaba su lealtad en turno combatiendo el *Saencismo*, que no existía por otra parte, más que en su mediocre y metodológica imaginación” (Sáenz, 1992 (1936), p. 173); pero también vislumbraba diferencias con “el rabioso Vasconcelos [que identifica] la tendencia indigenista con el ‘pochismo’. (p. 185). Agrega, además, una “dolencia mexicana: la falta de perseverancia... dejamos proyectos a medio andar y nos entregamos a uno nuevo...” (p. 178).

Sáenz cierra su narrativa con dos ideas que unos años más adelante se observarán en la postura de Aguirre Beltrán: considera que la mexicanización dependerá ya no tanto de la escuela sino de las comunicaciones, de las carreteras: “Lo que pasa en la cañada no sucede porque la comarca sea india, sino porque está apartada.” (Sáenz, 1992 (1936), p. 179).

El problema del indio es primordialmente un problema humano, y en cuanto a México, corre en función de la integración nacional. El proceso de socialización, por sí solo, basta para su resolución, siempre que entendamos que socializar quiere decir comunicar y comunicarnos implica en seguida la participación mutua de beneficios y responsabilidades. Socializar al indio no es ni incautarlo, ni regimentarlo, ni

exterminarlo; es hacerlo una parte de nosotros. Al socializar al indio tendremos forzosamente que socializarnos a nosotros mismos y esto quiere decir que siendo buenos mexicanos aprenderemos también a ser mejores indios (Sáenz, 1992 (1936), p. 180).

Como hemos señalado, aunque la experiencia de Carapan queda inconclusa, Moisés Sáenz la retoma para realizar algunas recomendaciones a Lázaro Cárdenas en torno a la instauración del Departamento de Asuntos Indígenas (Sáenz, 1992 (1936), p. 181; Dietz, 1999, p. 181). A decir de Marco Calderón esas ideas no fueron tomadas en cuenta, aunque reconoce que Sáenz sí fue un referente escuchado por Lázaro Cárdenas en la creación de dicho departamento (Calderón, 2018).



Ilustración 5 Comunidad de uno de los maestros con los que dialogué para esta investigación. Foto Mtro. José Baltazar 2023.

3.4.2 Proyecto Tarasco.

Vinculados con Carapan en las intenciones “civilizatorias” y de investigación antropológica, se instalan en Michoacán otros proyectos que se enmarcan, en lo que se llamó Proyecto Tarasco. Este proyecto se constituye en dos grandes vertientes, la antropológica y la lingüística.

Vertiente antropológica

La vertiente antropológica sería la punta de lanza de las ambiciosas intenciones de hegemonizar y controlar, a través del conocimiento territorial y cultural, la zona de interés estratégico de Estados Unidos de Norteamérica, por un lado, y por otro, para el gobierno mexicano, estos proyectos le posibilitan avanzar en la intención de “integrar, incorporar, asimilar” a las poblaciones “atrasadas, sin identidad nacional” y extremadamente pobres a la nación mexicana, población rural e indígena.

La vertiente antropológica del proyecto Tarasco que se localizaría en Cherán inicia su gestación hacia 1938, con el apoyo de Cárdenas. Los antropólogos Rubin de la Borbolla y Kirchoff, del Departamento de Antropología del Instituto Politécnico Nacional (IPN), invitan a dos antropólogos de la Universidad de California (UCLA) para realizar un proyecto de análisis de la cultura p'urhépecha, el aliciente científico para los antropólogos estadounidenses estaría en la posibilidad de estudiar una cultura relativamente aislada, poner a prueba sus teorías antropológicas y desarrollar nuevas teorías culturales (Ojeda & Calderón, 2016). Para los antropólogos mexicanos implicaría “entrenarse adecuadamente”, Alfred Kroeber, decano del departamento de antropología de la UCLA aseguraba que los mexicanos “definitivamente quieren que los americanos dirijan sus investigaciones científicas” (Ojeda & Calderón, 2016, pág. 99). Para los gobiernos involucrados también habría alicientes, conocimiento minucioso y

exhaustivo del territorio mexicano para el estadounidense y posibilidades de intervención “civilizatoria” para el gobierno mexicano.

El proyecto da comienzo en 1940, éste se encuentra a cargo de Ralph L. Beals (UCLA) y Daniel Rubín de la Borbolla (IPN); el momento en el que el proyecto emerge, es muy complicado por dos razones, por un lado, inicia la segunda guerra mundial, por otro lado, termina la presidencia de Cárdenas y no se sabe si el nuevo presidente seguirá apoyando estas iniciativas. A pesar de estos contratiempos el proyecto logra sostenerse algunos años, Beals escribe un libro, que se ha convertido en un clásico de la antropología en México y Michoacán: Cherán. Un pueblo de la Sierra Tarasca; pero además a través de estas investigaciones se desarrollan metodologías innovadoras en “Estudios de largo plazo y estudios multigeneracionales, de cambio cultural”, según Ojeda y Calderón (2016, p. 101).

En 1944 Foster, investigador del smithsoniano se instala en Tzintzuntzan, junto con el geógrafo Donald Brand y Pablo Velásquez, conocido como el primer antropólogo p'urhépecha; el proyecto concreto que desarrollan bajo el amparo de los Proyectos Tarascos se cataloga como de cooperación, investigación y formación.

Foster desarrolla diversas investigaciones de antropología médica y “humoral”, así como su propuesta del “bien limitado” y da pie a muchas otras investigaciones. Los estudios antropológicos de Cherán y de Tzintzuntzan marcaron caminos que, según nos plantean Ojeda y Calderón, hasta iniciado el presente siglo, seguían impactando a la antropología no sólo de la región p'urhépecha, sino de México y Estados Unidos (Ojeda & Calderón, 2016).

Vertiente lingüística

En 1939 en la primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas de México, se acuerda realizar procesos de alfabetización en lenguas originarias, en concreto empezar con el pueblo

p'urhépecha, para conformar un modelo aplicable a todo el país⁴⁶. Para esa finalidad “se capacitó a 20 jóvenes indígenas en el uso del alfabeto tarasco, en técnicas y métodos de traducción, propaganda y alfabetización” (Ojeda & Calderón, 2016, p. 102).

La intención es elaborar un sistema fonético para la lengua p'urhépecha, que después se usaría en programas de educación bilingüe, ello a través de misiones que serían operadas por los 20 jóvenes p'urhépecha—hablantes, que se prepararon en Paracho.

En ese equipo hay principalmente lingüistas, con formación antropológica y algunos afiliados a la iglesia protestante, como Morris Swadesh de la Universidad de Wisconsin y Maxwell D. Lathrop del Instituto Lingüístico de verano.

La especificidad de esta propuesta es que se parte de la lengua originaria, para desde ahí alfabetizar a la población –y “de paso” evangelizarla e ideologizarla. Pero también tratan de adaptar sus métodos de enseñanza a las costumbres de los pueblos originarios.

Esta perspectiva es la que abrirá el camino a la modalidad de castellanización indirecta, en la que ya no se intenta obligar a los indígenas a hablar en español mediante la imposición de procesos educativos en los que no se habla absolutamente nada en lengua originaria y se castiga severamente a quien lo haga, la novedad consiste en que la lengua originaria sirva para “introducir” el español, para castellanizar.

Una suerte de aparentes azares, daba continuidad entre Moisés Sáenz y los proyectos alfabetizadores del Instituto Lingüístico de Verano. Aguirre Beltrán nos narra: En una visita a Guatemala en 1931, Sáenz conoce a Guillermo Townsend, fundador del instituto, y queda

⁴⁶ Aunque es necesario señalar que Maxwell Dwight Lathrop, quien pertenece al Instituto Lingüístico de Verano, señaló que desde 1935 recibieron él y su esposa, un telegrama de Cárdenas, invitándoles a ir a Michoacán a analizar el idioma p'urhépecha. Éstos se instalan primero en la comunidad de Puacuaro y más tarde en Cherán, en donde realizan acciones de acercamiento y experimentación antes de la implementación del proyecto propiamente dicho (Lathrop, 1982)

encantado con el método que usa éste último para alfabetizar a pueblos indígenas y le invita a venir a México a implementar sus cursos (Aguirre, 1981).

Estos proyectos se inscriben en la lógica indigenista, que desde ese momento atravesará toda la historia de políticas públicas dirigidas a pueblos originarios y que tiene como una de sus principales características la de ser exógenas, no son los pueblos quienes demandan lo que los proyectos ofrecen. Robert Kemper (2011) señala que los antropólogos que participan de los Proyectos Tarascos no fueron simples intermediarios culturales, sino intermediarios institucionales, esto es: agentes de los gobiernos, y nos muestra que los propios antropólogos estadounidenses reconocen que los proyectos se gestan en buena medida, en una de las instituciones creadas para operar la “Política del Buen Vecino” para América Latina, esto es: el Instituto de Antropología Social (*Institute of Social Anthropology de la Smithsonian Institution*); política que a raíz de la segunda guerra mundial se radicaliza y dedica muchos recursos a proyectos en América Latina.

El mismo Foster (1979), enviado a México como representante del Instituto de Antropología Social, citado por Kemper (2011) reconoce que “en tiempos de paz, probablemente no habrían recibido [tantos recursos]” (p. 217). La intención parece clara, en 1940 la “*Smithsonian Institution* formó un Comité de Guerra, y luego en junio de ese año, prestó oficinas a la recién creada Junta Etnográfica (*Ethnographic Board*), encargada de hacer fácilmente accesible a agencias militares y de la guerra en Washington [...] información regional específica y datos evaluados de personal” (Kemper, 2011, p. 216).

Poco tiempo antes de incorporarse a la serie de acciones comprendidas en el Proyecto Tarasco, a mediados de 1943, siendo analista en ciencias sociales en el Instituto de Asuntos Interamericanos en Washington, Foster había escrito informes para el personal del gobierno norteamericano que viajaba a América Latina, los que fueron sellados como secretos por los

burócratas estadounidenses. Lo que más tarde el propio Foster criticó como contraproducente (Kemper, 2011).

Otro dato por lo menos interesante, es el que nos narra Marco Calderón: a pesar de que Foster tendría que cumplir con su servicio militar, lo que le impediría esta vez relevar a Beals, el encargado del Proyecto Tarasco en Cherán, (había sido su suplente también en la UCLA), milagrosamente fue disculpado por el ejército estadounidense debido a una alergia al polen, lo que le permite salir de EEUU y tomar las riendas del eje del Proyecto Tarasco en su vertiente antropológica, esta vez en Tzintzuntzan en 1945.

Quizás esta intención de “etnografiar” a pueblos originarios de México, así como formar personal que pueda realizar investigaciones de la población indígena y rural en AL, desde la perspectiva del “abordaje libre de la democrática ciencia norteamericana”, señalada por el *National Anthropological Archives* citado por Kemper (2011), encuentra su cauce en el interés del presidente mexicano Lázaro Cárdenas, quien abre las puertas a las intenciones de “cooperación del buen vecino” estadounidense. El principal impulsor del indigenismo en México fue Lázaro Cárdenas, y a partir del impulso que su mandato otorga a las políticas hacia pueblos originarios, se generan “diversas instituciones indigenistas... destinadas a integrar a las comunidades en el Estado—nación” (Dietz, 1999, p. 36).

Esta recuperación histórica que he realizado tiene la intención de hilar algunas de las situaciones socioeducativas, que han estructurado a nuestras escuelas y docencias indígenas actuales, es decir, la intención no es una narrativa histórica que nos resulte interesante o aburrida, que nos enoje o nos mantenga indiferentes, la búsqueda son las múltiples situaciones históricas que ayudan a entender y explicar el contexto actual en el que la educación y las docencias indígenas tienen lugar.

Uno de los elementos más importantes que aún hoy día se observan en la relación que se establece entre Estado y pueblos originarios es la intención de “marcarles”, desde las

políticas públicas y sus programas, el camino que sea mejor para los pueblos originarios. En las políticas públicas, aún hoy día, más allá de los discursos centradamente ideológicos, se toman decisiones sin considerar una discusión y análisis profundo con los pueblos originarios, sobre lo que se decide. Precisamente a principios de este año 2023, se realizaron unas consultas buscando validar la reforma educativa del gobierno en turno, que se autodefine como “incluyente y democrático”, uno de los maestros con los que dialogué para esta investigación señala que esa reunión fue en su pueblo, pero que, la autoridad educativa del sector indígena del estado de Michoacán, seleccionó a unas pocas personas para que fueran a leer sus ponencias a favor de la reforma y en eso consistió la consulta que el gobierno definió como: Previa, libre e informada.

Estas decisiones tomadas de manera unilateral —el indigenismo vivo, más vivo que nunca—, parten, del establecimiento de dinámicas en las que hay un sector de la población que se abroga el derecho y la superioridad ética e intelectual para decidir por las poblaciones indígenas. Este es un elemento muy importante en la configuración de las identidades de las docencias p'urhépecha y por supuesto en el despliegue de su subjetividad.

En el siguiente capítulo, se recuperan, desde otro lugar, algunos de los hilos que trenzan y dan continuidad a la red, en la que las docencias indígenas despliegan esa subjetividad.

Capítulo 4. Horizontes Conceptuales Desde los que se Ha Pensado al Docente de Pueblos Originarios.

Cómo han sido analizados los docentes indígenas en general y p'urhépecha en particular tanto por investigadores académicos, por ellos mismos y por tomadores de decisiones de políticas públicas siempre tiene una marca histórica. Las nociones, conceptos y categorías que se usan, algunas veces se construyen en relación con una realidad concreta de la que se busca dar cuenta, pero con frecuencia se usan porque se han naturalizado en nuestras lógicas de pensamiento.

Decir que cualquier estudio de la realidad social, de los elementos que la constituyen debe ser inscrito en su contexto histórico de producción es ya un lugar común, sin embargo, esto no me parece tan sencillo de llevar a la práctica, es decir, dar cuenta de la red de relaciones, movimientos, procesos y sentidos que contiene a aquello que deseamos analizar y nombrar, es un desafío de grandes dimensiones.

La dificultad se incrementa al procurar dar visiones críticas de las situaciones cuando se está radicalmente involucrado en los procesos; también observo el desafío de no reducir la pluralidad de sujetos y procesos que pueden estar contenidos en el análisis bajo un nombre único, es decir; ¿a quién nombro cuando hablo de docentes indígenas⁴⁷ o bien de docentes p'urhépecha ?⁴⁸.

⁴⁷ En uno de los diálogos que mantuve con un profesor p'urhépecha, éste me cuestionaba la idea de enunciar a los maestros como "indígenas p'urhépecha", su argumento me parece interesante, me planteó que ello puede ser repetitivo, al calificar como p'urhépecha a la persona me dice, ya no es necesario decir que es indígena. En otra conversación otro profesor, al dialogar sobre diferentes propuestas educativas "alternativas" a las de la Secretaría de Educación Pública, me decía que consideraba mejor decir proyectos o propuestas educativas p'urhépecha, así no hay confusión sobre lo que se quiere enunciar, es por ello que, trataré de ser muy cuidadosa en el uso de las dos nociones: indígena y p'urhépecha

⁴⁸ Spivak en el texto ¿Puede hablar el subalterno? (Spivak, 2003), aludiendo a una conversación entre Foucault y Derrida, plantea una crítica aguda a la reducción de una compleja pluralidad de sujetos,

Como planteo en los objetivos que presenté en el capítulo 1, en esta investigación abordo las formas en las que se ha pensado al docente indígena en Michoacán, es decir, analizo las categorías con las que se le enuncia o se le define —principalmente desde los ámbitos de la investigación educativa y de las instituciones indigenistas del país—, pero como correlato a ello, las formas en las que el propio docente se piensa, así como sus interpretaciones de los escenarios sociales, políticos, culturales, lingüísticos y comunitarios en las que su práctica docente se inscribe; y vinculado con ello su actuar en esos escenarios. La intención es apuntar hacia la comprensión de la configuración de las docencias indígenas en Michoacán.

Una de las nociones que desde hace ya 70 años se ha mantenido en el ambiente es la de “agentes de aculturación y castellanización” para definir a los maestros indígenas, considero que precisamente es una noción que debe ser problematizada en un trabajo de investigación que indaga sobre la conformación de la identidad del maestro indígena, la que se forja no sólo con lo que él mismo maestro piensa de sí, también juega lo que otros piensen de él. Estas nociones, responden a las funciones que le fueron asignadas a los docentes cuando se convierten en trabajadores del Estado, podríamos decir que ambas confluyen en la idea de que el docente indígena ha sido a lo largo de la historia de la educación indígena, un reproductor de mandatos, es esa otra de las nociones que se abordan en este capítulo.

Con frecuencia vinculada a la noción de “aculturalizadores”, principalmente en algunos estudios que han documentado la situación de maestros indígenas en Chiapas, se ha empleado la noción de caciques, lo que implica un ejercicio de poder y sometimiento hacia las poblaciones en las que trabajan, es otra de las nociones que reflexiono en este capítulo.

individuales o colectivos que subyacen a nociones como La lucha obrera o “El tercer mundo”; el desafío en mi caso, tendrá que ver con ¿cómo sintetizamos articuladamente, las dimensiones que constituyen al sujeto docente —individual y colectivo- o al proceso que estamos analizando?; más aún ¿cómo transitamos de experiencias que pueden parecer estrictamente personales hacia construcciones sociales?.

Observo, de fondo, en esas nociones, la idea, por un lado, de docentes como tiránicos reproductores de mandatos, y por otro, poblaciones doblegadas, en la inconsciencia de su situación de vida, lo que me parece cuestionable.

A partir de las movilizaciones y levantamientos de pueblos originarios, se ha empezado a reconocer, principalmente por parte de intelectuales vinculados a dichos movimientos, la capacidad de transformación de las realidades educativas y sociales por parte de los docentes indígenas.

Algunas tendencias, más cerca de la democracia liberal, pensando a los docentes desde la ciudadanía hablan de su capacidad de agencia (Yurén, 2013; Mick, 2013); y otras, vinculadas con la raigambre popular y colectiva –también en la perspectiva de ciudadanía— se plantea a los maestros en la resistencia y con posibilidades de emancipación, de la autodeterminación, hacedores de la historia y rebeldes ante las situaciones de injusticia del sistema capitalista que provoca inequidades, pobreza y muerte (Freire, 2010).

Abordo también la noción de intermediario civil académico no indígena (Bertely, 2013), que, en la misma tónica de la necesidad de intermediación entre pueblos indígenas y las instituciones estatales, internacionales e incluso algunas empresas que otorgan recursos a Organizaciones Civiles y No Gubernamentales, realizan la intermediación.

4.1 La Invención del Maestro Indígena Como Agente de Aculturación (*Cultural Broker*) en México.

Hacia los años 50 se configuran los Centros Coordinadores Indigenistas, y es cuando inicia de manera sistemática lo que ahora conocemos como política indigenista en México. Gonzalo Aguirre Beltrán, médico y antropólogo, es uno de los principales ideólogos de dicha acción política. La novedad que establece Aguirre Beltrán en su propuesta es un planteamiento crítico al modelo de Redfield, antropólogo estadounidense de los años 40 del siglo pasado, que

consideraba a las comunidades indígenas como “aisladas, cerradas y homogéneas”, (Czarny, 2008, p. 71), lo que trae como consecuencia que, cuando se intenta implementar los métodos de incorporación, estas se piensan separadas, sin vínculo con la infinidad de comunidades de nuestro país; además de que apuntan sólo a una población caracterizada como “indios”.

El cambio cultural que se buscaba, según Aguirre Beltrán, debía tomar en cuenta que la comunidad indígena era un satélite entre muchos otros de:

...un núcleo central o una comunidad urbana ladina –mestiza o nacional— ... había que tomar en cuenta el sistema intercultural del cual formaba parte. [y] lo importante era el desarrollo integral del sistema, esto es, de la región cultural comprendidos indios, mestizos y ladinos... no era posible pensar en el mejoramiento de unos sin buscar la elevación de los otros (Aguirre, 1955, p. 3).

En relación a los niveles de aculturación lo importante era por un lado no centrar en lo educativo o en introducir elementos culturales nuevos sino fortalecer la interdependencia, la integración intercultural al núcleo urbano a través de romper el aislamiento: meter carreteras y unificar como lengua nacional el español, que precisamente es a lo que había llegado como conclusión Sáenz más de 20 años antes.

Se define entonces una figura de intermediarios indígenas y ladinos que actúan como enlaces entre “las culturas en conflicto”, a decir de Aguirre Beltrán la ciudad desea y mantiene subordinada a la cultura folk, así mismo hay elementos de la cultura nativa que “chocan” con los valores morales y religiosos del núcleo ladino, por lo que se busca sustituirlos por elementos de la cultura occidental; es por ello que, a decir de Aguirre Beltrán (1955), existe la necesidad de estos intermediarios entre las culturas.

Al definir el sentido de los Centros Coordinadores, Aguirre Beltrán introduce de manera contundente ya no sólo las nociones de *región cultural* (la integración es una noción heredada

de políticas previas), sino también la idea de realizar procesos de aculturación inducida por quienes serán los encargados de llevar a cabo esta tarea: los agentes de aculturación.

Una primera característica que el antropólogo plantea es que, para que los procesos que realizan no levanten “barreras de resistencia insuperables, los agentes de aculturación deben proceder de la cultura subordinada” (Aguirre, 1955, p. 6), es decir, del mismo sector sociocultural al que se busca intervenir, lo que ayudará a que los elementos a introducir no se perciban como impuestos. Estos individuos serán promotores del cambio cultural porque introducirán innovaciones “convenientes”, modificarán elementos tradicionales que se consideren nocivos y catalizarán la “evolución progresista” del grupo. Y aunque la comunidad sea en extremo impermeable al cambio, “siempre habrá desajustados sociales... que inconformes con las normas y valores del grupo propio están prestos a convertirse en agentes de aculturación” (Aguirre, 1955, p. 7).

Aguirre Beltrán plantea que, de cualquier forma, ya existían los intermediarios, quienes han cumplido el papel de amortiguar la relación entre los dominadores y los dominados, que dicha intermediación existe por la colonización de nuestro continente “de ahí se puede extraer el personal básico de implementación de los programas de aculturación” (Aguirre, 1955, p. 7).

Estos personajes no siempre son bien vistos por la comunidad, pero sí gozan de algún estatus. Los Centros Coordinadores emplean a los intermediarios como promotores culturales, a quienes se les otorga

...la responsabilidad de establecer un sistema de educación formal destinado a la alfabetización y castellanización de los niños y jóvenes de la comunidad.... [como agentes de aculturación, su objetivo es] promover la transformación progresista del grupo propio y su integración al núcleo regional (Aguirre, 1955, pp. 7-8).

Aguirre Beltrán alerta sobre la posibilidad de que frente a los cambios que el promotor impulsa, se generen categorías y necesidades que éste, no esté en capacidad de resolver, por ello se abren centros de capacitación, escuelas de formación de promotores culturales, en donde, más allá de la educación básica, se “entrena” a los promotores en actividades específicas: administración, educación fundamental, salubridad, actividades agropecuarias, cooperativismo. (Aguirre, 1955).

También advierte que un promotor altamente a culturado pueda perder el estatus en el grupo, por lo que se echa mano de los intermediarios ladinos.

Como lo plantea Luis Vázquez León, esta intermediación está vinculada con la desigualdad, con una intención de mantener ventajas en el nivel del dominio. Es al sistema político al que le resultan fundamentales los intermediarios para mantener el ordenamiento en el poder (Vázquez L. , 2007).



Ilustración 6 Comunidad de algunos maestros con los que dialogué para esta investigación. Foto Mtra. Vianney López Cortés 2023.

4.2 El Docente Intermediario Aculturalizador y Castellanzador en Michoacán.

Uno de los trabajos multireferido, por ser pionero en el análisis de las relaciones entre los docentes indígenas y el resto de la sociedad, a través de los llamados “intermediarios culturales”, se localiza precisamente en Michoacán. Es el estudio que María Eugenia Vargas realizó a finales de los años 70, que se sustentó como trabajo de grado en 1986 y se publicó a mediados de los años 90 llamado: *Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*. En este trabajo la autora señala:

...ubicaremos...el caso concreto en el que se basa nuestro análisis de las relaciones indígena—mestizas: el de un grupo de intermediarios de la comunicación interétnica pertenecientes a la etnia purépecha o tarasca cuya función es la de ser agentes de aculturación de su propia sociedad mediante la impartición de la educación escolar diseñada por el Estado (Vargas, 1994, p. 21).

En Vargas 1994, la autora señala la posibilidad de resistirse al proceso de aculturación, siguiendo a Redfield, Linton y Herskovits (1936), quienes plantean que dicho proceso:

...se realiza mediante selección de rasgos, por parte de los grupos donador y receptor, que implica la presentación selectiva de los rasgos de la cultura ajena, o bien la resistencia del grupo receptor a incorporar rasgos ajenos a sus patrones culturales... el proceso de aculturación puede provocar *asimilación, fusión o reacción...* a los rasgos culturales ajenos, sobre todo cuando los grupos se hallan en condiciones de opresión (pp. 24-25).

En ese mismo orden de ideas, Clifford Geertz retomando a Lévi Strauss argumentaba que la preservación de sistemas de valores y culturas diversas es justamente lo que posibilita

recursos para renovarse, resistirse y distinguirse de otras culturas y aunque hay préstamos entre ellas, es necesario que algunas características y elementos permanezcan “de alguna manera impermeables” para sobrevivir (Geertz, 1996 (1986), p. 70).

María Eugenia Vargas plantea que:

...la categoría de intermediarios culturales tiene la posibilidad de no ser sólo agente de la hegemonía, transmisores pasivos de la ideología dominante, sino también de reaccionar a ella –mediante la transformación de su situación de dominados –y de manipular su identidad indígena en situaciones de ambigüedad... no son solamente la expresión de una clase, sino que tienen su propia creatividad (Vargas, 1994, pp. 49, 50, 53).

A lo largo del texto, lo que enuncia Vargas son las prácticas de aculturación que, desde su perspectiva, realizan los docentes, la idea de que los sujetos se pueden rebelar frente a la dominación, queda precisamente a nivel de posibilidad, lo que es con frecuencia manifestado en el texto de la autora es que el docente asume el papel de agente aculturalizador de sus comunidades, reproductor del mandato estatal.

Como he señalado líneas arriba, el texto de María Eugenia Vargas es muy referido debido a que el estudio que realiza del vínculo entre docentes indígenas y las sociedades en las que se despliega, es precursor en su tipo (aunque señalamos que un año antes de la publicación de Vargas, Luz Olivia Pineda había publicado un libro llamado: “Caciques culturales: el caso de los maestros bilingües de Chiapas”), si se pretende pensar al docente indígena, su formación, sus características, las funciones que desempeña, sus horizontes de sentido. En el análisis que realiza de las implicaciones que existen al ser caracterizado como “intermediario cultural” o mejor dicho “aculturalizador” observamos que, a través del trabajo docente, y bajo la consigna original de Aguirre Beltrán en su concepción de aculturador, deben

transformar a sus comunidades de trabajo para que “dejen u olviden” la cultura originaria al considerarse ésta atrasada.

La mirada de Vargas ha configurado un modo de interpretar el lugar que ocupan los docentes en el nivel de educación indígena; interpretación que, a través del tiempo comparten muchos otros y otras investigadoras educativas, asumiendo el parámetro de que el docente indígena, en general, ha sido básicamente un intermediario “al servicio” del estado. Sin embargo, en el libro de Vargas lo que se puede observar es la dificultad de dar cuenta de la consistencia de esa función, o, mejor dicho, no se alcanza a dar cuenta de la intención consciente o mínimamente explícita de cumplir dicha función, por parte de los docentes.

Vargas nos muestra a docentes que no quieren ser nombrados ni promotores, ni maestros bilingües biculturales, su aspiración es precisamente dejar de pertenecer a esa denominación y ser nombrados como maestros de primaria (general). Unos años después del análisis que realiza Vargas esta misma situación permanecía, y emergió en uno de los diálogos que sostuve para esta investigación con el colega RS, maestro p'urhépecha, quien narró que, cuando se hizo maestro de medio indígena, en los años 90, tampoco querían ser nombrados como maestros bilingües biculturales, sino maestros de educación primaria general y que de hecho hubo movilizaciones del magisterio indígena con esa demanda, “queríamos que nuestro título dijera maestros de educación primaria y no de primaria bilingüe porque ya estábamos señalados como maestros de segunda, que no saben, del pueblo, maestros p'urhépecha, entonces todos mis compañeros estaban en la misma tónica” (Diálogo Mtro. RS—V. P. Porras, p. 4), es decir, la situación descrita por Vargas perduró a lo largo del tiempo.

A los promotores o maestros de educación indígena, cuando se les dan los cursos de inducción a la docencia, adquieren algunas herramientas que más bien corresponden a educación general y realizan algunas actividades para compartir con los otros compañeros que se encuentran en dichos cursos; comidas, vestuarios y música de sus pueblos originarios, es

decir, no se da cuenta de estrategias en las que se observe un sentido distinto al de la educación general, que por otro lado, no se ha caracterizado como “aculturador”, es por ello que no hay una formación expresa para ser promotores o maestros indígenas “aculturalizadores”. Sin embargo señalan los maestros con los que he dialogado para esta investigación, la escasa formación para educación general que se les brindó, sí posibilita aculturar ya que, conscientes o no de las implicaciones formativas de usar en los procesos escolares de educación básica los materiales y sentidos de educación general, por la vía de los hechos su uso va debilitando las visiones de mundo de los pueblos originarios y se introduce la eurocéntrica occidental, que es la que está en los materiales de estudio, más aún, si esto ha sido durante toda la historia de la educación indígena.

La idea de que sea a través del uso de la lengua originaria que éstos promotores puedan introducir a las comunidades la educación para “civilizar” es complicada, los maestros o no saben, o por diversas razones se niegan a usar idiomas de pueblos originarios y casi siempre usan el español. Recupero un diálogo con un compañero, maestro p’urhépecha en una comunidad en donde todos eran hablantes de p’urhépecha “...todo nuestro discurso era en español, incluso con conceptos complicados, que ni nosotros mismos los entendíamos pero para mostrar que es el maestro el que sabe...” (Diálogo Mtro. RS—V. P. Porras, 2021, p. 7). Ello implica que, en estas situaciones, había poca comprensión de lo que sucedía en la escuela, la idea de “civilizar” desde ese espacio fue por lo menos, complicada.

Y aunque los maestros p’urhépecha tenían escasas herramientas para realizar la tarea de castellanizar, es importante señalar que era un trabajo y, que los maestros buscaban formas de resolver las peticiones de su patrón, el Estado:

...me dijeron que lo tengo que hacer en español y apenas y lo hablo, entonces busco alternativas, tengo esa necesidad, no tan organizada como ahora lo pensamos: contenidos o currículum, pero sí, ¿cómo voy a comunicar, ¿cómo le voy a dar a los

niños?, desde la invitación a la población que se va a atender... (Diálogo Mtro. EC— V.P. Porras, 2021, p. 4).

Esta situación no es privativa de Michoacán, una reciente investigación doctoral sobre promotores culturales bilingües en el estado de Hidalgo en los años 60 y 70 observa situaciones parecidas. Para resolver las necesidades didácticas que se presentan en aula, los promotores buscan espacios de formación pertinente al medio indígena, ya que la formación que recibieron fue para educación general o rural, sin especificidad para el contexto indígena, igualmente enfrentan el desafío que implicó la exigencia de ser castellanizadores cuando muchos no sabían español, dice uno de los maestros entrevistados para esa investigación: “...estábamos iguales –que los alumnos—... medio aprendí ya el español en el trabajo” (Mendoza, 2022, pp. 122-123).

La castellanización, es un fenómeno que sí se observa en las comunidades indígenas y no niego que los promotores y maestros jugaron un papel importante en ello. Pero también considero que hay que tomar en cuenta otros elementos que abonan significativamente a la aprehensión del idioma español, por ejemplo el mercado y la migración, en donde se establecen interacciones sociales que, en general, tienen lugar en español, lo que obliga a los pueblos a aprender ese idioma, más allá de la escuela⁴⁹. Aventuro la idea de que, si bien se logra la castellanización, ello se debe al contexto que trasciende al docente y la escuela.

⁴⁹ Un caso muy interesante es el que desarrolla Edgar Pérez Ríos en su tesis doctoral. El autor señala que cuando se funda la comunidad de Soledad Piedra Larga, Oaxaca, en 1930, por diferencias con la cabecera municipal, la comunidad decide adoptar el español como primera lengua y dejar de hablar el di'zhke'; por lo que el autor llama al fenómeno: apropiación lingüística, no desplazamiento lingüístico. Lo peculiar del caso es que describe a una comunidad desescolarizada, por lo menos hasta bien entrada la década de 1960, señala que había una escuela de gestión comunitaria en donde un profesor, a petición de los padres, enseñaba a leer y escribir en español a los niños; explica que no había una transmisión de la ideología del Estado –que habitualmente se reproduce en la escuela-; tampoco había luz, ni mucha comunicación con otras comunidades –era una comunidad de autoconsumo y trueque, es decir, con mercado limitado-; al no existir mucho vínculo con el exterior, el autor plantea que no hubo discriminación ni racismo cuando la población indígena optó por hablar español. Incluso nos señala que no hubo migración considerable sino hasta el año 2000. Lo que esta descripción nos invita a pensar es en el papel real que jugó la escuela y los docentes indígenas como castellanizadores. Edgar Pérez intenta demostrar que es la comunidad en

La diversidad de situaciones en las que se pueden encontrar, haría necesario que, para poder cumplir las funciones que se les asignan en cuanto intermediarios aculturalizadores, tuvieran herramientas educativas para comunidades en las que la lengua principal es el p'urhépecha y también tener herramientas para comunidades en las que, siendo p'urhépecha, su lengua más común es el español. Se tendría que haber configurado un currículum en el que se incluyan de manera clara y explícita prácticas castellanizadoras, es decir un claro sentido castellanizador; no “castellanizar” dejando huecas o sin contenido muchas de las palabras que se aprenden de memoria.

Pero como la idea de la aculturación no se reduce a la lengua sino también a lo que señalaba Aguirre Beltrán de “olvidar el atraso”, incluso en las comunidades en las que ya no es necesario castellanizar porque ya se habla español como lengua general, se tendrían que tener herramientas que eduquen “en la visión moderna”, o desde las “innovaciones convenientes” y “catalicen la evolución progresista del grupo”, pero, como se ha señalado, a los promotores se les provee de algunas herramientas docentes de educación básica general y con ello se les envía a “aculturar”, por lo que la función se convierte en una misión con escasos recursos y con resultados limitados⁵⁰.

su conjunto, la que decide abandonar la lengua originaria y asumir el español como primera lengua, sin que en ello la escuela, el mercado, las comunicaciones, la interacción con otras comunidades hayan tenido un papel significativo. De hecho también intenta demostrar que la apropiación del español no trajo consigo un proceso de aculturación, las prácticas comunales, incluidas las religiosas se siguieron gestionando pero en español (Pérez, 2022).

⁵⁰ Considero importante señalar lo problemática que ha sido la cuestión del uso de la noción de aculturación en nuestro país. Según Robichaux (2022), la noción se introduce en México a partir de los análisis de parentesco que realizan los antropólogos estadounidenses desde finales de los años 30 del siglo pasado, principalmente Redfield; quien estaba vinculado con Gamio –de quien señalamos en el capítulo 3 de esta tesis, fue subsecretario de educación pública y reconocido por Aguirre Beltrán como precursor de la antropología práctica-. El argumento de Robichaux es que más bien se forzó la noción ya que a partir de estudios que Redfield realiza con poblaciones “no primitivas” como las de Tepoztlan y Yucatán concluye la existencia indudable de un profundo proceso de aculturación. “Otros estudiosos, en lugar de operacionalizar la noción de aculturación en investigaciones concretas, simplemente dieron por sentado que dicho proceso se produjo de manera muy profunda y de ahí se concluyó que la conquista había asestado un golpe de muerte a la cultura mesoamericana...” (p. 115.116); a partir de trabajos como los de Beals (en Cherán) y Steward (en Tzintzuntzan) la idea de la aculturación se convierte

Otro de los elementos que se plantean en la embestida aculturalizadora es que el promotor sea un ejemplo para la comunidad, un ejemplo de “civismo”, espíritu laboral diría yo, moderno, mercantil, capitalista, con un uso adecuado del español y que sea a través de este ejemplo, de su trabajo en la comunidad, que el promotor la “arrastre” hacia ese mundo “civilizado”. Esto considero que apenas se sostiene ya que, en general los promotores y maestros buscan la forma de no quedarse en las poblaciones más allá del horario de trabajo, lo que en nuestros días se ha radicalizado aún más, como también fue descrito en otro de los diálogos que sostuve, para esta investigación, con el maestro p’urhépecha EC: “Ahora le preguntas al padre de familia ¿oiga usted conoce al maestro? Y te va a decir que sólo se le ve por la mañana en las clases. A los maestros no los conocen (Diálogo Mtro. EC—V.P. Porras, 2021, p. 14); además de ello, nos dice Vargas, los maestros rechazan desempeñar tareas que no sean estrictamente escolares; pero incluso, si se pensara que también “desde las actividades exclusivamente escolares” se podría introducir la lógica de pensamiento “modernizadora”, Vargas, en su tesis doctoral, nos muestra un panorama complicado, no sólo desconocen la existencia de materiales, programas de trabajo, sino que aun los que los conocen, se niegan a usarlos.

En un apartado de su libro, nos dice que en el internado o Centro de Integración Social de Paracho preparaban a los jóvenes como “agentes de integración de la población indígena, en el sistema de ideas y valores de la sociedad nacional” (Vargas, 1994, p. 186); sin embargo se lee en su mismo texto que en realidad la búsqueda más importante de la mayoría de los egresados del Internado o Centro de Integración Social, es una mejora en sus recursos

“prácticamente en un dogma de la antropología mesoamericanista”(116), con lo que comunidades como las de Cherán o tipos de familias como las de Tzintzuntzan, resultaron más cercanas a la tipología española que a la de Mesoamérica sin importar por ejemplo, que los habitantes de Cherán hablaran p’urhépecha o que tuvieran una organización social propia. Esto lo señalo porque es frecuente que, estudiosos, investigadores o políticos fuerzan a las nociones para que se amolden a lo que desean demostrar; y, que las nociones así forzadas, no se corresponden con la realidad o resultan vacías de contenido. Algo parecido sucedió cuando se designó a la educación en México como “socialista” en el periodo cardenista, por ejemplo.

económicos individuales, incluso si ello implica migrar, es decir, no buscan regresar a sus comunidades, sino salir del internado e ir al lugar en donde exista una posibilidad de ascenso económico, “Si no aprenden bien un oficio o si no acreditan para promotores...se dan a la bracereada porque ya no quieren regresar a sus pueblos. Otros prefieren quedarse por aquí, alquilándose como torneros para no regresar” (Vargas, 1994, p. 185).

Me parece que en general lo que se puede observar en el texto es que la búsqueda de promotores y maestros bilingües es fundamentalmente económica e individual, y en todo caso, si esa búsqueda es en grupo, es por demandas laborales y económicas, como fue la exigencia de entrega de plazas en 1974—1975. Que fue una lucha ganada por los docentes indígenas de la región.

En lo que refiere al vínculo entre comunidades y maestros indígenas, la descripción es desoladora: las comunidades, en general se negaban a tener “maestros INI” ya que los consideraban mal preparados, irresponsables, con mal comportamiento. En palabras del maestro RS, compañero de trabajo con quien tuve un diálogo muy fructífero en torno a estos temas: se les consideraba “maestros de segunda” (Diálogo Mtro. RS—V. P. Porras, 2021, p. 4). Una pregunta posible es ¿cómo realizar actividades de intermediarios culturales cuando hay un desajuste muy grande entre la idea de lo que “*deberían*” hacer los docentes y lo que realmente quieren, pueden y hacen?, ¿Cómo realizar intermediación si la preparación que se brinda a los supuestos intermediarios no “alcanza” para ser aceptados en las comunidades “objeto de aculturación”?

Esta breve recuperación que realizo del análisis de Vargas la considero pertinente porque muestra que no corresponde la función que se supone realiza el promotor o maestro indígena, con las herramientas con las que cuenta, y el propio texto de Vargas, a pesar de enunciar a un promotor o maestro indígena aculturalizador, lo que se presenta es algo distinto, a momentos y de manera limitada puede cumplir ciertas funciones, pero en general, hay una

gran dificultad para que ello suceda. Pero también la considero importante porque hay reediciones de situaciones similares hoy día, por ejemplo, el planteamiento de que imparta una “educación intercultural”, tema que he desarrollado en el capítulo 1.

Como señalé párrafos arriba, la idea de que los docentes indígenas han sido intermediarios aculturalizadores, castellanizadores, ha permeado en la mayoría de los análisis sobre docentes indígenas, aunque también es justo decirlo, los propios docentes plantean que, con las herramientas que se les ha otorgado, sí cumplen con esas funciones, tal como me lo señaló el maestro JG en uno de los diálogos que establecimos para esta investigación: “empezó más dura la castellanización y... aunque quisieran ser bilingües biculturales, pues estaban en la lógica de la castellanización y de ahí ya nunca regresamos, seguimos castellanizando en estos momentos, seguimos castellanizando a las comunidades y niños indígenas” (Diálogo Mtro. JG—V.P. Porras, 2022, p. 14).

La situación es mucho más compleja de lo que puede suponerse en un primer momento: el maestro p'urhépecha a ratos cumple, interpretando, las funciones mandatadas por el Estado, a ratos se rebela, a ratos hace como que cumple, a ratos hace como que se rebela, no hay posibilidad de encasillar a los profesores en “aculturalizadores” ni tampoco en “revolucionarios, emancipadores o liberadores de sus pueblos”. El escenario concreto, el momento histórico y político, las tensiones en la red que contiene al docente indígena, nos obliga a seguir analizando las múltiples situaciones y respuestas posibles del sujeto con capacidad de elección y construcción de sentido que es el docente indígena que nos ocupa.

4.3 El Docente Indígena ¿Cacique Intermediario?

La lógica de relación social que hace necesarios a los intermediarios, en la historia moderna de nuestro país, como lo plantea Luis Vázquez, se fundamenta en las condiciones de desigualdad social, económica y política, existentes. De otra forma, es también lo que Aguirre Beltrán reconoce: que el intermediario ha existido, por lo menos, a partir de la época de la

colonia, para vincular a “dominadores y dominados”. Pero, agrega De la Peña, esta figura es parte de un entramado de figuras que cumplen, entre todas, funciones de control social. En ellas incluye a la propia organización comunitaria, creada en la colonia, a decir de fuentes etnográficas retomadas por De la Peña (2001), sosteniéndose posteriormente a la colonia y cumpliendo funciones comunales pero también respondiendo a las élites locales.

De cualquier forma, cuando se crea la nación mexicana, el fundamento de ésta sería el ciudadano individual, pero como vimos en el capítulo histórico, los pueblos indígenas y rurales estaban muy lejos de esa categorización. Ha sido tan distante la visión de mundo de las poblaciones rurales e indígenas respecto de quienes aspiran a la consolidación de “la nación moderna” que, según recupera De la Peña de Eric Wolf, para establecer la socialidad de la nación se necesitaría construir “diferentes *roles* y redes de intermediación (*brokerage*), independientemente de las instituciones” (De la Peña, 2001, p. 151); como señalamos en el apartado previo, los maestros indígenas fueron pensados con las funciones de intermediación entre las comunidades y el Estado. Y en la misma lógica de intentar el control social, De la Peña analiza dos figuras que Chevalier categoriza en esa misma tarea, y que considero importante anotar, sobre todo porque son figuras que aparecen con recurrencia en los análisis de configuración de las docencias en México; estas son los caudillos y los caciques. Personajes que, mediante mecanismos variados, someten y controlan a las poblaciones en beneficio propio y de los grupos de poder del momento.

Estas figuras no siempre se usan para hablar de los docentes, sin embargo, son figuras de intermediación que se entrelazan en las socialidades rurales e indígenas e inciden en los rumbos que toman los procesos educativos en los territorios en los que tienen influencia; la noción de cacique ha sido más usada para categorizar a los maestros indígenas y rurales de Chiapas, pero también se usa con frecuencia para categorizar a líderes sindicales, incluidos los magisteriales de todo el país.

Aunque hay matices para diferenciar a estas figuras, ambas asumen un papel patriarcal en la relación que establecen con las poblaciones con las que se vinculan, y a decir de De la Peña, que retoma a Chevalier, son “síntoma y resultado de la debilidad estatal” (De la Peña, 2001, p. 151). Estas figuras instauran relaciones de sometimiento y control sobre las poblaciones, con frecuencia a través de la violencia física y engaños. Recordemos que un elemento que jugó un papel importante en el fracaso de la Estación Experimental de Incorporación del Indio en Carapan, proyecto etnográfico y educativo dirigido a poblaciones rurales e indígenas de Michoacán, fueron los caciques locales —en ese caso caciques *turhisí*—, que al observar a ese proyecto como una posible competencia en el control de la población, realizaron diversos actos velados (y eran velados porque ellos pertenecían a las facciones del caudillo Lázaro Cárdenas, quien fue promotor de dicho proyecto), de amedrentamiento e intrigas contra la propuesta académica paternalista de Carapan.

En ese sentido Carapan resulta paradigmático precisamente por la confluencia de diversas figuras que de una u otra manera intervienen en la conformación de la escuela en México y de sus docencias. Un caudillo nacional, Lázaro Cárdenas, promueve el proyecto antropológico/educativo, los caciques locales —“al servicio” de intermediación del caudillo/patriarca, tata Cárdenas— intentan no perder su propio control de la región y hacen todo lo necesario para que fracase, el proyecto es ideado por antropólogos y pedagogos (el mismo Moisés Sáenz, coordinador del proyecto fue definido como un *broker cultural* por David Robichaux (2020, p. 6), bien intencionados pero con fuertes inclinaciones racistas, paternalistas y clasistas, finalmente los pueblos originarios, destinatarios del proyecto exógeno, a ratos aceptan el proyecto, a ratos lo rechazan, dependiendo de sus propias inclinaciones.

A partir del análisis de María Eugenia Vargas, se ha extendido la idea de los docentes indígenas como intermediarios castellanizadores y aculturalizadores, y, desde algunas

perspectivas analíticas, enunciados como caciques, como se observa en algunos textos de investigadoras educativas como Bertely (2013)

Estas tareas [las docentes] los colocaron entre los intereses de sus pueblos y los del Estado, tal como muestra María Eugenia Vargas (1994) entre los purépecha. En otros casos, los profesores actuaron como caciques culturales, como sucede aún entre algunos maestros bilingües de Chiapas (Pineda 1993, Lomelí 2009). Estas son expresiones propias de la intermediación corporativa y del indigenismo institucionalizado (p. 139).

Bertely señala que ella en algún momento, naturalizó “el despotismo y la concentración del poder entre indígenas como condición inherente al ejercicio de la autonomía” (Bertely, 2013, pp. 147-148), pero, más adelante la autora, se cuestionó esa postura.

Siguiendo ese orden de ideas, la investigadora nos plantea que los “intelectuales indios” que pertenecen a la educación intercultural bilingüe oficial,

... actúan como intermediarios culturales y políticos, como *brokers* o intermediarios entre los niveles nacional y comunitario en distintos planos de articulación y poder (Wolf 1956) y, al hacerlo se resuelven entre lo propio y lo ajeno. En algunos casos, los intermediarios indígenas se subordinan a sus propios intereses egoístas, satisfechos a partir del poder y los beneficios relativos que se desprenden de su posición de sumisión y heteronomía con respecto a los poderes superiores (Bertely, 2013, pp. 150-151).

Otros intermediarios que, más adelante, una vez ya conformados como gremio docente, también jugarán sus cartas serán los sindicatos. Guillermo de la Peña, refiriéndose al ámbito de la “intermediación política (*political brokerage*) y niveles de articulación” (De la Peña, 2001, p. 153), recupera el estudio realizado por Richard Adams en 1970 sobre Guatemala, en el que sintetiza de manera muy sencilla la labor del intermediario político: “poner a un actor

previamente independiente bajo el dominio de otro” (De la Peña, 2001, p. 153), lo que es importante tener presente en una sociedad partidocrática como la nuestra y con un sindicalismo corporativo.

La adscripción o búsqueda de la intercesión de todas o algunas de las figuras señaladas, en este caso, por parte de los pueblos y docencias indígenas, trasciende la idea de meras dependencias, pasividad o demanda de indulgencias. Puede ser ello, pero también la idea de formas de resistir, o “mañas necesarias para la sobrevivencia” como lo ha señalado Freire (2010, p. 64), o como dice De la Peña “una estrategia coyuntural que en otros momentos y circunstancias ceda el lugar a la solidaridad comunitaria” (De la Peña, 2001, p. 161).

4.4 Los Maestros y la Reproducción

Si bien es cierto que, siendo trabajadores del Estado a los docentes se les exige el cumplimiento de ciertas funciones, también es cierto que éstas pasan por la propia interpretación y el sentido que los profesores otorgan al proceso educativo, la complejidad de la situación radica en que los sujetos actuamos de acuerdo a las circunstancias y momentos concretos, con base en lo que consideramos necesario o pertinente en el despliegue de nuestras vidas, en ese sentido no podríamos “definir” a los docentes, ni como colectivo amplio o restringido, pero incluso tampoco individualmente.

Las identidades⁵¹ docentes se crean y recrean a través de rasgos y elementos comunes en relación a otros grupos. Aunque el docente individual y colectivamente configura y transita en diversas “identidades” a lo largo de su vida y ejercicio docente, considero que con

⁵¹ La idea de identidad, en términos generales la retomo de Guillermo Bonfil Batalla, quien se refiere a identidad étnica, sin embargo, la noción puede ser usada en su sentido lato, “los miembros del grupo...se identifican entre sí como parte de un ‘nosotros’ distinto de ‘los otros’ ...e interactúan con éstos a partir del reconocimiento recíproco de la diferencia” (Bonfil, 1988, p. 16); “distintos y contrastantes” diría Yásnaya Aguilar (Aguilar, 2017, p. 19) ...en virtud de que esta situación es relacional entre sujetos en sus contextos, tiene de suyo la cualidad de ser un proceso en permanente movimiento y transformación. Tanto por el despliegue de las dimensiones de los sujetos como por las de la realidad contextual. Es por ello que las identidades se han planteado como diversas y nunca petrificadas.

frecuencia hay trazos, principalmente en relación a posicionamientos éticos, que se mantienen relativamente constantes.

Si pensamos al docente en su relación con el contexto comunitario, no reducido a un rol, sino como sujeto desplegando múltiples dimensiones, podemos observar a algunos docentes que cumplen a cabalidad tanto los mandatos escolares como los comunitarios, incluso si éstos se contraponen en procesos y sentidos; docentes que no están interesados en unas u otras acciones –básicamente dejan correr el tiempo en la escuela sin involucrarse mayormente y en la comunidad apenas y se aparecen—; docentes que simultáneamente son comuneros defensores de la lengua, conocimientos, cultura y tradiciones ancestrales en la comunidad, pero como maestro de la escuela, sólo hablan español en las clases, se sujetan a planes de estudio, normatividad y reglamentos establecidos desde una instancia lejana como lo ha sido la Secretaría de Educación Pública. O bien ser un docente que busca las oportunidades que se presenten para trabajar los contenidos escolares en lengua p'urhépecha y con prácticas sociales comunales, y también en la comunidad ser un activo militante de lengua, visiones de mundo y promotor de la validez de los saberes originarios; o algo también común, ser un docente que cumple lo que se pide como funciones escolares y nunca se involucra con las comunidades originarias. Entre todas estas opciones, hay una amplia gama de posibilidades, combinaciones, e ir y venir en una u otra posición, las que involucran todas las dimensiones y contextos del sujeto docente.

En este sentido, no podemos reducir a los docentes a simples reproductores de mandatos y funciones que la relación laboral les exige, diría Willis (1993) refiriéndose a la clase trabajadora: “sería absurdo pensar que el capital puede imprimir esas condiciones sobre una clase maleable...” (Willis, 1999 (1993), p. 434).

Sin embargo, nos dice Willis, la escuela sí se implica en la formación para el funcionamiento del capital, es decir, busca hacer maleables a los sujetos escolarizados. Pero

precisamente, para este autor, en la producción cultural de los grupos dominados se juega la imposibilidad de “imprimir directamente en los estudiantes los requerimientos sociales” (Willis, 1999 (1993), p. 440).

Al posicionarse críticamente en torno a la idea de reproducción cultural, Willis plantea que la diferencia entre producción y reproducción cultural es que la primera es creativa y activa, cada generación vive como nueva la herencia cultural que recibe, así sea impuesta; la segunda reproduce y da continuidad, mediando procesos ideológicos y culturales, a formas limitantes de la sociedad como el racismo, el sexismo, la división entre trabajo manual y no manual y permitiendo mantener el sistema capitalista. (Willis, 1999 (1993), p. 434).

En cualquier caso, lo que es más importante para el autor, es que la reproducción social —que nos señala como general y altamente abstracta— tiene lugar entre grupos de personas, lo que implica movimiento, cambio, acción; y, si se busca la posibilidad de que los grupos permanezcan idénticos en el tiempo y el espacio, es sólo para justificar “teorías funcionalistas muy mutiladas acerca de la formación ideológica, visiones no dialécticas de la transmisión, ideas sobre la dominación eficaz: todo ello vinculado a nociones muy abstractas de la ‘estructura’” (Willis, 1999 (1993), p. 433). Yo podría decir que esta es la diferencia entre ser sujetos y ser objetos; el *status quo* le apuesta a que nos asumamos objetos, cuando mucho, contenedores de ideologías, nunca sujetos con capacidad de transformar nuestra realidad.

Pensar a los docentes como meros reproductores de los mandatos de las secretarías o ministerios de educación es, por lo menos, limitado. En todo caso, siempre habrá una interpretación que modificará en alguna medida el mandato. Aunque los docentes pueden, interpretaciones mediante, elegir ser reproductores, serlo casi por accidente —podríamos decir serlo de manera inconsciente—, elegir no serlo, o dependiendo de la situación serlo a veces y no serlo otras tantas.

En la misma dimensión de orden cultural, Bonfil Batalla plantea la idea de control cultural en relación a la decisión de lo que se hace con los elementos que constituyen a las culturas (Bonfil, 1988). Los pueblos, en este caso originarios, pueden, de manera autónoma mantener, transmitir y reproducir —o no—, los elementos propios; o apropiarse —o no— de aquellos elementos ajenos a su cultura. Aunque también los elementos propios pueden ser enajenados —la mercantilización del arte de los pueblos puede ser un ejemplo—; y los ajenos pueden ser impuestos. ¿Cómo se decide qué reproducir o no reproducir? O ¿De qué apropiarse y de qué no?, incluso ¿cómo y quiénes deciden lo que se intente imponer de una cultura a otra? ¿Quién o quiénes deciden ello?

A decir de Bonfil Batalla, la escuela quedaría incluida dentro de los elementos impuestos en virtud de que las decisiones sobre sus calendarios, formación docente, contenidos, procesos y sentidos no son tomadas por las poblaciones sino por instancias ajenas, en este caso, las secretarías de educación pública, federal y locales. Precisamente la apropiación de este elemento cultural es lo que se ha discutido fuertemente por lo menos los últimos 50 años por las docencias y pueblos originarios, esto es, retomar a la escuela como espacio de formación de los pueblos, pero en donde sean los maestros y pueblos quienes decidan los principales elementos a desarrollar en la escuela y sus formas. A ello responden los programas llamados alternativos, apropiados o propios como el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO), el Programa de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDCEM), y para el caso de educación indígena, el Programa para la Educación de los Pueblos Originarios de Michoacán (PEPOMICH).

4.5 Freire. La Resistencia y la Rebeldía Frente a las Injusticias.

Cuando los docentes en México, incluidos los docentes indígenas, hablan de la posibilidad de ser sujetos transformadores de su realidad social y educativa, generalmente refieren a Paulo Freire. En los fundamentos pedagógicos del proyecto que sustenta el

Programa para la Educación de los Pueblos Originarios de Michoacán, aparece en primer lugar Freire en una idea en la que los maestros p'urhépecha reconocen que, “negar los aportes de otros teóricos del mundo sería un error... [por lo que se recupera de Freire su posición sobre lo educativo]. La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (DGEI, 2017, p. 77).

La idea del ser humano como inacabado, pero con posibilidad de saberse inacabado, nos invita, nos dice Freire, a la búsqueda y creatividad, en ello “se funda la educación como un proceso permanente. Mujeres y hombres se hicieron educables en la medida en que se reconocieron inacabados” (Freire, 2010, p. 48). Tenemos la capacidad de aprender, de conocer y de producir nuevos conocimientos, lo que nos ayuda, nos dice Freire no sólo a adaptarnos al mundo, sino a transformarlo.

Quizás una de las claves para pensar con Freire la idea de los docentes como sujetos transformadores de sí mismos y de su realidad, se encuentra en su idea de la naturaleza humana, que, aún antes de leer a Marx⁵², nos dice el pedagogo, ya existía en él: “la comprensión del hombre y la mujer en cuanto seres hacedores de historia y hechos por ella, seres de la decisión, de la ruptura, de la opción... [ser] condicionado, pero capaz de superar el propio condicionamiento” (Freire, 2010, p. 104).

Pero otra clave importante en Freire, que también está en Marx, es la idea de que la colectividad potencia. Freire además nos plantea que el diálogo nos hace más creativos, porque nos damos cuenta de más y diversas perspectivas, y, al dialogarlas hacemos emerger otras, pero también porque el humano, al crear el lenguaje, implicó a por lo menos dos

⁵² Recordemos que Marx al describir el trabajo humano coloca dos “fuerzas esenciales” que movilizan al proceso de trabajo, pero de largo alcance también a la propia historia de la humanidad, nos dice Marx que las necesidades deben ser satisfechas, para lo que se ponen en juego las capacidades humanas. Las necesidades, como se comprueba a lo largo del desarrollo histórico de la humanidad, están en crecimiento constante, las capacidades para resolverlas, también. El ser humano es un ser histórico, en transformación permanente.

personas, en ese sentido nos dice “la oralidad es dialógica por naturaleza, puesto que no puede realizarse de manera individualista... la oralidad exige solidaridad con el Otro” (Freire, 2016, p. 72).

También somos seres políticos. Seres de elección, que al “leer el mundo” nos posicionamos y actuamos respecto a lo que vemos y en relación a nuestra circunstancia. La noción de ética en Freire viene anclada a las ideas de responsabilidad, libertad, respeto, coherencia, por lo menos, lo que más adelante veremos es parte de lo que los maestros p’urhépecha localizan como el centro de su propuesta educativa, para Freire ello es parte de la naturaleza humana, quien no lo asume, trasgrede la ética y su propia naturaleza.

... que alguien se vuelva machista, racista, clasista, lo que sea, pero que se asuma como trasgresor de la naturaleza humana, que no venga con justificaciones genéticas, sociológicas, históricas o filosóficas... cualquier discriminación es inmoral y luchar contra ella es un deber, por más que se reconozca la fuerza de los condicionamientos que hay que enfrentar (Freire, 2010, p. 50).

Las situaciones de vida de las poblaciones empobrecidas económicamente, configura resistencias físicas u orgánicas, la propensión a la vida impulsa estas adaptaciones, pero también hay resistencias culturales, que, como estrategia se pueden presentar en formas de sincretismos, o aparente aceptación de los mandatos culturales del grupo en el poder,

en el fondo, las resistencias –la orgánica y/o cultural— son *mañas* necesarias para la sobrevivencia física y cultural de los oprimidos... en la resistencia que nos preserva vivos, en la *comprensión* del futuro como *problema* y en la vocación para *ser más* como expresión de la naturaleza humana en proceso de estar siendo, encontremos fundamentos para nuestra *rebeldía* y no para nuestra *resignación* (Freire, 2010, p. 64—65) (Cursivas del autor).

En ello los procesos educativos llevados a cabo en la escuela tienen especial lugar, en un vaivén dialéctico y contradictorio, ni hay exclusivamente reproducción ni tampoco se observa en los procesos escolares “una fuerza imbatible al servicio de la transformación de la sociedad” (Freire, 2010, p. 91), lo que nos ayuda a problematizar las categorizaciones dicotómicas, los docentes no son meros reproductores o sólo emancipadores; si los reducimos a una u otra caracterización no podremos pensar potencias, límites y contradicciones de los sujetos docentes, por lo que se harán lecturas de la realidad sesgadas, que no llevarán por buen camino las decisiones políticas que se tomen a partir de estas lecturas.

Y para agregarle complejidad a la situación Freire plantea un fenómeno de estos —y aquellos—tiempos, que es “el poder invisible de la domesticación enajenante que alcanza una eficacia extraordinaria. [La] ‘burocratización de la mente’; un estado refinado de extrañeza, de ‘autosumisión’ de la mente, del cuerpo consciente, de conformismo del individuo, de resignación ante situaciones consideradas fatalmente como inmutables” (Freire, 2010, p. 92). Situación que, como veremos más adelante se manifiesta como inercias, “el estar cómodos” que se observa en una parte del magisterio, nos señalan los maestros p´urhépecha los que dialogué para esta investigación.

Con estas dificultades, pero finalmente seres cuya cualidad natural es la transformación, seres que no se reducen a un objeto o un robot replicante de lo que se les indique, y, en todo caso, que eligen su colocación frente a la realidad; colocación que puede ser reproductora, rebelde, emancipatoria, ética o no, burocrática, o ir y venir entre una y otra, es decir, no hay seres unívocos, sino seres enormemente complejos que responden a situaciones concretas.

En el proyecto que fundamenta el Programa para la Educación de los Pueblos Originarios de Michoacán, señalan los maestros, recuperando ideas de Freire:

Ahora los docentes de educación indígena en Michoacán, nos hemos propuesto hacer un ejercicio de libertad educativa por primera vez, llevándolo al nivel de toma de

decisiones y construcción del propio currículum, es decir, en palabras de Paulo Freire: ‘ser partícipes en la teoría curricular, en sus aspectos estructurales y funcionales, con la idea de que educando y educador tenemos el derecho y la responsabilidad de contribuir al contenido curricular, elaborando dialógicamente un programa educativo que apoye el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para decidir por sí mismos qué aprender, cuándo y cómo, de acuerdo a su realidad, experiencias, necesidades e intereses específicos, asumiendo sus propias convicciones sin esperar que los demás interpreten los hechos en una actitud pasiva’ (DGEI, 2017, p. 15).

4.6 La Agencia. Formando para la Ciudadanía.

Como señalamos más arriba, en la configuración de las identidades docentes se juega la autopercepción que tengan los docentes, pero también lo que socialmente se piense de ellos y la forma en que son nombrados o descritos tanto por los investigadores educativos, los funcionarios del sector y las comunidades. Una noción que han usado los investigadores educativos para referir la capacidad de acción de los sujetos que participan en los procesos educativos es la noción de agencia.

La agencia, según Yurén y Mick (2013), es la “capacidad indispensable para ejercer una ciudadanía activa y aprender a lo largo de la vida..” (p. 13); para su ejercicio, las autoras plantean supuestos que implican además de las capacidades señaladas previamente, que haya dispositivos con carga autoformativa y ser “sujetos autónomos (que construye sus propios principios) y autoregulados (que conduce sus acciones de acuerdo a sus principios)” (p. 16). Es decir, para ser sujetos con agencia se parte de algunas condiciones que es necesario producir. Nuestro contexto, dispositivos de por medio, como se ha observado en la exposición de este trabajo, ha configurado sujetos fuertemente heterónomos, de hecho, esa es una de las principales aspiraciones por las que se busca realizar propuestas educativas propias, para conformar sujetos que recuperen las capacidades autonómicas que se han perdido.

En la figura de la agencia, la educación juega un papel fundamental. La noción de agencia heredada de la ilustración, nos dice Yurén, “amalgama las disposiciones de ciudadano y sujeto moral [las que], según el ideario ilustrado, deberían ser cultivadas y perfeccionadas por la educación” (Yurén, 2013, p. 23).

En la idea originaria de agencia, que nos expone Yurén hay una preeminencia del sujeto individual, el planteamiento de la autoformación, la constitución de principios propios y las acciones conforme a esos principios, han marcado señaladamente las disposiciones y acciones individuales como el fundamento del ejercicio de esta categoría, aunque es preciso decirlo, también se plantea que si bien la persona actúa individualmente, también actúa “con otros, sacrificando intereses particulares en favor del bien de todos” (Yurén, 2013, p. 30,42). Pero si en la acción política, se actúa “con otros sacrificando intereses particulares”, yo me preguntaría por la noción de sacrificio, articulada a la acción con los otros. En contextos comunitarios, pensar en clave colectiva ¿cuándo implica un sacrificio?

Así como un agente se puede orientar a transformar las estructuras sociales, que es “la agencia actuante o praxis, que conlleva poiesis y autopoiesis⁵³, hay agentes que se mueven dentro de las estructuras y las fortalecen” (Yurén, 2013, pág. 39). Pero en todo caso el agente es el que elige.

Aunque también nos dice Yurén retomando a Aristóteles, hay actos voluntarios, pero sin plena elección, como los que se hacen por ignorancia. Es probable que, en cierta medida esto último haya ocurrido con los primeros docentes p´urhépecha, a los que se les califica de aculturalizadores y castellanizadores. Se les da un breve curso para maestros de educación básica general, se les indica el uso de los libros también de educación general y en algún

⁵³ Yurén realiza una explicación histórica introductoria para configurar su idea de agencia, en ella, sale de la visión dicotómica entre praxis-agere (el actuar u obrar humano –lo que permanece en el humano-) y poiesis-facere (el hacer o producir –lo que sale del humano-), para ella la agencia implica tanto el agere como el facere. En ese orden de ideas, el agente actúa, hace y se hace a sí mismo.

periodo se les distribuyen cartillas de alfabetización en español, es decir, ellos toman un trabajo por el que les pagan y lo desempeñan lo mejor que pueden con lo que tienen a la mano, en otras palabras, no hay un sentido ni aculturalizador ni castellanizador configurado en ellos en su desempeño docente. En ese sentido, acuerdo que “Se es un agente intencional si las actividades obedecen a razones y se tiene capacidad para hacer lo que se tiene intención de hacer [en donde se juega el] creer y sentir tener eficacia personal” (Yurén, 2013, pp. 38,43).

Considero que la idea de educar para la agencia, tiene pertinencia en los procesos escolares que, como señala la autora, buscan formar al sujeto “con responsabilidad moral individual... que se autoconstruya, insatisfecho con la realidad, que asuma el riesgo... [nos plantea Yurén retomando a Ricoeur] es el Yo que responde a la pregunta ¿quién es el sujeto al que se le imputa el acto?” (Yurén, 2013, pp. 30,42). Idea que habría que problematizar en relación con el lugar preponderante de la moral individual, sintetizado en el Yo, que es el sujeto actor o agente. Aunque es verdad que advierte la autora que hay un problema cuando se reduce la agencia a una agencia individualizada, en detrimento de la agencia colectiva.

Mick, por su parte, dice que el paradigma “agencia” integra la teoría estructuralista y la teoría de la acción (Mick, 2013, p. 53), en donde, nos señala Yurén, las estructuras no implican restricción, en ellas se pueden adquirir habilidades y disposiciones para transformar la realidad natural y social (Yurén, 2013, p. 41), es decir, en la escuela hay procesos de reinterpretación y acción desde los contextos concretos, por lo que es un espacio propicio en la formación para la agencia, que, aunque estructura, no petrifica.

Hay algunas cuestiones que me parece importante destacar en la idea de formar para la agencia. Una es la intención de formar para la ciudadanía, lo que si bien es cierto que es parte constitutiva del paradigma educativo de la modernidad, es necesario pensar las implicaciones

en una educación en contextos comunitarios y de pueblos indígenas⁵⁴. En el caso que me ocupa, que son maestros p'urhépecha pertenecientes al sistema educativo mexicano, que no pretenden salir de las estructuras educativas institucionales, sería importante repensar colectivamente la noción misma de ciudadanía, para otorgarle la especificidad que en dichos contextos se enuncia. Principalmente por el lastre histórico que implica que cuando nace la República Mexicana, los pueblos originarios, pasaron por un proceso de fragmentación para constituir a los individuos, el prototipo del ciudadano moderno, es decir, se intentó dismantelar el continente que contenía a los pueblos originarios, su raigambre colectiva, cooperativa, comunal —construida en la colonia, a decir de algunos historiadores, pero en todo caso, asumida por los pueblos originarios como potencia de vida—, de hecho la naciente idea de ciudadanía (en la perspectiva individual de un sujeto frente al Estado) se contraponía con el actuar cooperativo de los pueblos originarios.

También considero necesario repensar y en todo caso, que los maestros p'urhépecha le den contenido el concepto de ciudadanía porque en el momento de creación de los Estados nacionales, quienes no sabían leer y escribir —nuevamente pueblos originarios y rurales, así como sectores urbanos económicamente empobrecidos—, no eran considerados ciudadanos, en todo caso, a la luz de la realidad actual ¿qué consideran los docentes p'urhépecha que es un ciudadano? Y entonces cuando plantean formar ciudadanos ¿a qué se refieren?

Es importante considerar para el caso de comunidades indígenas, cómo podría pensarse la recurrente preeminencia que se observa en las cualidades individuales para el

⁵⁴ En el caso concreto del Programa de Educación Para los Pueblos Originarios de Michoacán (PEPOMICH) se plantea la idea de formar para la ciudadanía activa, noción que, a decir de un estudio del Colegio de México (COLMEX) y del Instituto Nacional Electoral de México (INE), realizado por Somuano y Nieto (2014), se usa en los planes de educación cívica en Europa, por lo menos en los últimos 20 años, “para asegurar la continuación de la democracia deliberativa, participativa y representativa” (p 13). También Teresa Yurén, en su libro Ciudadanía y Educación, plantea la idea de “formar ciudadanos activos que generen los cambios que requiere el país” (Yurén, 2013, p. 14), formar para una “ciudadanía activa que tuviese como finalidad la justicia y como principio la democracia” (p. 15)

ejercicio de la agencia, que se resuelve con la idea de que por la naturaleza gregaria de los seres humanos los actos —y las palabras— diría Arendt son la urdimbre en la que

toda nueva acción y todo nuevo comienzo cae en la trama ya existente, donde, sin embargo, empieza en cierto modo un nuevo proceso que afectará a muchos, incluso más allá de aquellos con los que el agente entra en un contacto directo (Arendt, 1957, pág. 9).

Me parece que la noción de agencia, es más usada en los ámbitos de investigación académica que cuando los docentes hablan de sí mismos como sujetos con capacidad de transformación de su realidad educativa; incluso, en el caso de los docentes p'urhépecha, la idea de intermediarios aculturalizadores y castellanizadores es una concepción más empleada cuando realizan análisis en perspectiva crítica de su función como docentes; y cuando hablan de su capacidad de transformación de la realidad educativa y social se plantean en clave de emancipación y autodeterminación más que en clave de agencia.

En síntesis, acuerdo con Yurén en la idea de que los seres humanos tenemos capacidad de acción para transformar nuestra realidad, en este caso, educativa y que podemos configurar un sentido de la realidad desde una visión ética, sin embargo, también considero que la acción colectiva, por lo menos la de los pueblos originarios que se adscriben a una visión comunal de la vida, no es un mero encuentro casi fortuito de individuos que, desde su “convicción de eficiencia personal”, su “responsabilidad moral individual”, e “insatisfacción”, transforman la realidad, sino que la convicción de la posibilidad de transformar la realidad la sustentan en la fuerza, memoria y ética comunal, en ese sentido, la noción de agencia me parece limitada cuando hablamos de maestros indígenas que buscan conformar procesos educativos con pertinencia para sus pueblos.

4.7 El Intermediario Civil Académico no Indígena.

María Bertely (2013) señala que la emergencia del movimiento zapatista, en 1994, desafía a un grupo de investigadores educativos a asumir un rol novedoso de intermediación, “impulsados en parte por la sociedad civil organizada... ciudadanos que... actúan fuera de las estructuras gubernamentales para incidir en la toma de decisiones, sea en el ámbito público o en las políticas institucionales...” (Bertely, 2013, p. 140). En este caso, la autora refiere a sociedad civil identificada con organizaciones no lucrativas, no gubernamentales y fundaciones mediadoras entre individuos y el Estado, en donde incluye universidades, colegios profesionales y comunidades religiosas. En estricto sentido esta figura no corresponde a los maestros indígenas, son principalmente académicos de fuera de las comunidades indígenas (*caxlanes, turhisi, akäts*) que fungen como “gestores” o mediadores entre los pueblos originarios y el Estado, organismos internacionales y empresas privadas. Sin embargo, lo incluyo debido a que, realizan trabajo de formación en pueblos indígenas. Es decir, realizan intermediación, buscando, nos indican, un tránsito de la intermediación corporativa (que es como categorizan a las relaciones pueblos originarios-Estado) a la civil (que es la que ellos representan) a la vez que hacen trabajo de formación de docentes indígenas — principalmente—, de largo alcance plantean que la idea de sus propuestas es que los maestros dejarán de ser heterónomos y comenzarán a recuperar su capacidad autonómica.

Uno de los ejes de trabajo más importante que convoca al nuevo tipo de “intermediarios académicos” refiere al:

...diseño de nuevos modelos educativos, diversificados, comunitarios y étnicamente pertinentes; [participando] activamente en la construcción desde abajo y desde adentro de una educación que atienda a lo políticamente significativo para las comunidades y los pueblos indígenas... [para ello] los académicos deben estar dispuestos a interaprender, revisar su etnocentrismo y subvertir las relaciones de dominación y

subordinación de las que son parte y caracterizan históricamente las relaciones interculturales (Bertely, 2013, pp. 141,150).

La idea es interesante, yo me preguntaría ¿cómo hacer para cumplir con las condiciones de “disposición” al interaprendizaje, o tener consciencia del etnocentrismo o del ejercicio de poder que nos atraviesa? ¿qué tendríamos que hacer socialmente? Esto porque me parece que es muy importante la voluntad y conciencia individual pero también necesariamente, una transformación radical del contexto social en el que nos encontramos.

La idea de “desde abajo y desde dentro” me parece importante ya que es desde ahí, donde la autora señala que los intermediarios académicos participan activamente en el diseño de modelos educativos que atiendan lo políticamente significativo de las comunidades; la puntualización la refiero por la pregunta ¿quién se encuentra “abajo y adentro” para *diseñar* y “*atender*” lo políticamente significativo de las comunidades?

A partir de ello podemos observar, a decir de esta postura de intermediación civil académica, dos figuras de intermediación. Los maestros que participan en la educación intercultural bilingüe oficial, que actúan como caciques e intermediarios que se reducen a sus propios intereses, que son broker culturales (es decir, caballos de Troya aculturalizadores); y otros intermediarios que se localizan en el interaprendizaje (validando que todos aprendemos de todos), procesos que en esta perspectiva implican la revisión de su etnocentrismo y la subversión (si es que es posible), de las relaciones de dominación, estos son: los intermediarios académicos civiles. Que, en este caso, se refiere a un tipo de académicos y docentes indígenas que participan en algunos proyectos de investigación como los de la perspectiva del método inductivo intercultural.

La idea previa, sostenida en la posibilidad de un uso de ese poder que el intermediario académico tiene, ya sea por pertenecer o haber emergido de alguna aula universitaria o red de investigadores, por haberse dedicado a formar profesores indígenas, por haber construido

relaciones de confianza en instituciones dedicadas a la Educación Intercultural Bilingüe y por contar con márgenes de negociación política y financiera con las que el docente indígena, en general, no cuenta.

A decir de Bertely, los modelos educativos étnicamente pertinentes, elaborados por los intermediarios académicos, civiles e interculturales, que *acompañan* a los maestros indígenas, impactan de manera clara: “los profesores antes heterónomos, comienzan a recuperar su capacidad autonómica y autogestiva, disputando al Estado el control sobre los recursos materiales y simbólicos que representa la escuela” (Bertely, 2013, p. 142), y en los que, los procesos educativos buscan articular lo propio con los conocimientos “universales” (método inductivo intercultural).

La noción de intermediación, como observamos, al igual que otras como la de interculturalidad, tiene la complejidad de poder ser usada con distintos adjetivos para enunciar sentidos contrapuestos. En este caso, la intermediación, antes adjudicada a los maestros indígenas, será ahora desempeñada por académicos, que por la red de relaciones y situaciones tejidas a lo largo de la vida —márgenes de negociación política y financiera—, tienen posibilidad de intermediación, ya no sólo con el Estado, ahora también con organismos internacionales y empresariales.

Abordar las nociones, conceptos y funciones con los que se ha pensado a los docentes indígenas en general y p´urhépecha en particular es importante debido a que, como hemos señalado, la configuración de las docencias no es únicamente un ejercicio personal o individual de autopercepción; cómo los piensan y nombran los otros es uno de los elementos que se juegan en esa configuración. Las miradas externas e internas —con sus modos de nombrar— se conjugan en la red contextual en la que el docente despliega su práctica como educador. Como docente en todas sus dimensiones.

Las nociones que se puntualizan en este capítulo también dan cuenta de las transformaciones discursivas y contextuales que se dan al nombrar a los maestros indígenas en general y p'urhépecha en particular: castellanizadores, agentes aculturalizadores, ciudadanos, rebeldes, emancipadores, agentes, hacedores de historia, caciques, reproductores, productores, etc. con todas o la mayoría de las nociones han sido calificados los docentes, sin embargo, sabemos que ninguna los sintetiza; todas podrían ser una parte constitutiva de dichas docencias, pero también algunas pueden estar vacías de contenido para la situación concreta de los maestros que analizamos, éstos no se reconocen en ellas (es el caso de agencia); otras tienen un anclaje ambiguo en la realidad, ya que se anuncian pero no se dan herramientas para que los docentes cumplan esa función y asuman esa categorización (podría ser el caso de aculturizadores y castellanizadores), con algunas resuenan a momentos y a momentos dejan de resonar (rebeldes, emancipadores, hacedores de historia), en síntesis las docencias p'urhépecha son mucho más complejas de lo que a simple vista podríamos imaginar, como seguiremos observando, pero ahora desde cómo se piensan a sí mismos los maestros p'urhépecha.



Ilustración 7 Mural en la comunidad de uno de los maestros con los que dialogué para esta investigación. Foto Mtra. Carolina Perea 2022.

Capítulo 5. Ser P'urhépecha y Ser Maestro. Docencias entre Reproducción, Resistencia y Autodeterminación.

El maestro p'urhépecha de educación básica, como cualquier otro docente, despliega su práctica docente en múltiples dimensiones. Asentadas en contextos concretos.

En México, el arribo a la docencia, comúnmente es resultado de un contexto de escasas oportunidades laborales, principalmente en el medio rural e indígena. Pero una vez que están en ese ámbito, los maestros buscan formas de resolver los desafíos que se les presentan “y mejorar en el trabajo, igual que cualquier maestro no indígena” diría el maestro RS (Diálogo Mtro. RS—V. P. Porras, 2021, p. 6).

Los programas con que transitaron su educación básica, así como con los que ellos mismos, ahora forman a los niños, no tienen especificidad ni cultural, ni epistémica indígena, son de educación general; su formación como docentes también ha tenido problemas en cuanto a la pertinencia lingüística, cultural y epistémica, ello dificulta el panorama cuando se plantean la necesidad de realizar propuestas educativas propias, el molde nos ha configurado y salir de ese horizonte en que hemos sido educados todos los mexicanos no es tarea sencilla. Desnaturalizar lo que se ha naturalizado requiere de un ejercicio radical de crítica y autocrítica individual y colectiva.

Analizar entonces las formas en que históricamente han sido o se han escolarizado, nombrado y pensado, es una de las tareas que realizan los maestros indígenas cuando buscan proponer procesos educativos en los que se identifiquen y reivindiquen como personas productoras de cultura, conocimiento y socialidades diversas, personas que se reconocen en la capacidad de transformar su realidad educativa.

Una mirada crítica de lo que es su práctica docente, su militancia política/sindical y su posicionamiento frente a las funciones que le ha demandado el Estado a lo largo de la historia de la educación indígena es también una tarea que se observa como necesaria si se quiere cambiar la situación educativa que se vive.

También es importante observar los cambios que ha habido en los vínculos o sistemas de relaciones entre docentes—estado; docentes—comunidad; docentes—lengua/valores y cultura; docentes—docentes; docentes—investigadores educativos *turhisi*.

Es necesario analizar concienzudamente al docente fluctuante entre escuela, comunidad y familia, si se quiere configurar la educación p´urhépecha, la que tendrá como método y forma de articulación la *xurukua* (tejido) constituida por múltiples *uandakua* (palabras, nociones, categorías) en el horizonte de la *kaxumpikua* (de los valores p´urhépecha).



Ilustración 8 Mural en comunidad de uno de los maestros con los que dialogué para esta investigación. Foto Mtra. Carolina Perea 2022.

5.1 Formación Inicial y Profesionalización Docente P'urhépecha. Buscando la Pertinencia Educativa Escolar para Pueblos Originarios.

Cuando se origina la educación indígena en México, la formación de los docentes p'urhépecha de Michoacán, al igual que la del resto de docentes indígenas del país, se limitaba a los cursos de inducción de unos meses de duración, los que tenían escasa correspondencia con el trabajo que se les asigna.

La noción de formación docente en los discursos de las políticas públicas educativas refiere a formarse en programas educativos que, a partir de 1984 adquirieron la condición de licenciaturas⁵⁵. A esto se denomina formación inicial de docentes, estos estudios se cursan en instituciones como las normales y/o en la UPN, por un lapso de 4 años.

Como han señalado los estudios históricos de la educación indígena (Bertely M s/f.; Dietz, 1999; Loyo, 1996; Giraudo, 2010; Civera, 2011; Calderón, 2016), así como se ha hecho evidente en los diálogos que he establecido con mis colegas docentes, cuando se crea la educación indígena escolarizada, se invitaba a ser maestro de los pueblos originarios a quienes tuvieran la primaria terminada o que supieran leer y escribir. Es por ello que algo común que se observa en los maestros con los que dialogué, es que eligieron este trabajo como una opción laboral ante situaciones de desempleo o expectativas laborales inexistentes. Esta condición es frecuente en todo el magisterio mexicano; “sin que yo hubiera querido... yo nunca pensé que sería maestro” (Diálogo Mtro. RS—V. P. Porras, 2021, p. 3), me dice un compañero docente, quien abandonó el Seminario en Morelia, en donde se formaba para desempeñarse como

⁵⁵ El dato corresponde al año en que las Escuelas Normales dejan de ser carreras técnicas y se convierten en licenciaturas, pero antes de ello (entre 1968 y 1976) hubo iniciativas locales. En Oaxaca, el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO) ofreció opciones de formación para promotores, técnicos y licenciaturas, dependiendo del perfil con que contaran los maestros indígenas en servicio o para quien quisiera serlo, pero estos estudios no fueron reconocidos de manera oficial, de modo que sus egresados fueron enviados a las normales (Coronado, 2016, pp. 18-19).

sacerdote —el sacerdocio también fue una opción laboral en esos contextos— y se encontró de un momento a otro fuera del seminario, joven y desempleado.

Poco a poco va incrementándose el nivel de escolarización que se pide para acceder a una plaza en el magisterio indígena, pero en general, quienes hoy día tienen más de 20 años de experiencia en la docencia indígena en Michoacán, recibieron, entre los años 70 del siglo pasado y el año 2001 los llamados “Cursos de inducción a la docencia”; los que se efectuaban en diferentes estados de la República Mexicana, en el caso de Michoacán algunos se realizaban en el Centro de Capacitación Técnica en Paracho y más recientemente en Pátzcuaro; su duración era diversa, podía ser de una semana, quince días, dos meses, tres, seis meses o hasta un año, dependiendo de cada situación en que se generara el curso, aunque el ideal, para la institución impulsora de éstos, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), era que fuera de una duración de 120 horas (Dietz, 1999, p. 281; Coronado, 2016, p. 21; Diálogo Mtra. LC—V.P. Porrás, 2022, p. 24).

Esta preparación, a decir de los maestros con los que dialogué, presentaba, por lo menos dos grandes dificultades: una era que en seis meses “le dan a uno su brochazo y lo mandan a trabajar [...por lo que...] uno se forma en el camino, en el campo” (Diálogo Mtro. JT—V. P. Porrás, 2022, p. 4); la otra era la poca o nula pertinencia contextual indígena de los cursos señalados al abordar los temas y métodos, aunque se reconoce que se realizaban actividades culturales y lingüísticas de los pueblos a los que pertenecían los maestros que asistían a esos cursos, actividades en las que compartían comidas, cantos y bailes, lo que para todos era enriquecedor, sin embargo, los contenidos y métodos para trabajar en aula eran para escuelas generales, “matemáticas, español, a lo mejor metodología para la enseñanza de esas materias, de manera general... [lo que] no respondía a lo que debía ser un maestro de educación indígena sino [para ser] maestro general” (Diálogo Mtro. RS—V. P. Porrás, 2021, p. 3-4).

Una vez en el ejercicio docente, hay razones muy diversas por las que los maestros buscan la profesionalización o ir teniendo mayores grados de escolarización; puede haber razones económicas, de resolución de problemáticas áulicas, el deseo de salir del ámbito de educación indígena, tener reconocimiento académico e institucional, o varias de ellas a la vez.

Dependiendo de la época se elige la forma de acceder a espacios de mayor formación. En los años 80, me dice el mtro. RiMa, “busqué acceder al Instituto Superior de Capacitación del Magisterio, eso me permitiría pasar de ser promotor a ser maestro bilingüe y era también una oportunidad para tener mayores ingresos” (Diálogo Mtro. RS—V. P. Porras, 2021, p. 3).

Con el tiempo, se fueron abriendo otras opciones educativas para los maestros indígenas, esto es: licenciaturas y posgrados especializados ya sea en temáticas educativas, o vinculadas con lo étnico, como el programa de Licenciatura en Etnolingüística formulada por CIESAS y que se impartió en CREFAL⁵⁶ hacia finales de los años 70, y a la que asistieron profesores que más tarde serían funcionarios de la Secretaría de Educación Pública, docentes e investigadores universitarios p’urhépecha, como Pedro Márquez Joaquín (+), Néstor Dimas, María de la Luz Valentinez, José Antonio Joaquín, Dámaso Calderón Molina (+), Juan Cornelio Aparicio (+), Sinfonso Elías Ruiz (+) e Isidro Manzo Cayetano.

En el caso de los maestros indígenas, que se dedicarían a la docencia en educación básica, la Universidad Pedagógica Nacional —a través de la Licenciatura en Educación Indígena (LEI), creada en 1982, y la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria para Medio Indígena (LEP y LEPMI) creadas en 1990— profesionaliza a mandos medios, la primera, y a los docentes indígenas que ya están frente a grupo y que en su mayoría

⁵⁶ Programa que a decir de Dietz (1999), quien recupera a López y Rivas, fue muy polémico debido a la intención de formar “líderes profesionales leales a las instituciones indigenistas y no a las comunidades de origen” (p. 288). Lo que será un elemento que impactará las relaciones entre los diferentes sujetos vinculados con los procesos educativos escolarizados, que aún hoy día se manifiesta como rupturas y alianzas.

no habían tenido una formación inicial como el resto de los docentes del sistema educativo mexicano, la segunda.

En 1982, como resultado de un convenio de colaboración entre la Dirección General de Educación Indígena y la Universidad Pedagógica Nacional, la Unidad Ajusco, empieza a impartir la Licenciatura en Educación Indígena (LEI), con la salvedad de que, al principio, los criterios de ingreso a esa opción no favorecían a los maestros indígenas frente a grupo, sino que tenían que “ser cuadros medios con la capacidad de planear, proponer metodologías de enseñanza bilingüe y para el manejo de los elementos de la política educativa bilingüe bicultural...docentes bilingües en servicio que se encontraran desempeñando cargos de supervisión, jefaturas de zona y directivos” (Rebolledo, 2014, p. 26). Más adelante se reciben maestros frente a grupo y poco a poco se flexibiliza la opción hasta recibir, hoy día, año 2023, a personas que tengan bachillerato concluido o normal, y que estén interesados en la educación indígena, hablantes de lengua indígena o comprometidos con aprenderla, como se señala en su convocatoria de ingreso anual (SEP-UPN, 2023)

La idea de mejorar prácticas educativas, –no una preocupación por el manejo de las políticas públicas, sino con la urgencia inmediata de qué hacer en el aula con los niños—, así como la intención de mejorar la situación laboral, atrajo a la LEI a algunos docentes p’urhépecha, que fueron a estudiar a UPN Ajusco, y aunque no encontraron lo que buscaban, que generalmente son métodos de enseñanza, encontraron otras riquezas. Dialogando sobre la formación que recibían, en general para ser docentes, y en específico en la Licenciatura en Educación Indígena, me dice un colega p’urhépecha, que estudió a finales de los años 80 del siglo pasado, en esa licenciatura:

No tenían nada que ver con educación del subsistema de educación indígena, ya no hablemos de educación indígena o de la comunidad, sino todo era ser maestros de manera general, incluso en Ajusco, en la Licenciatura en Educación Indígena, sí veíamos cuestiones antropológicas...muchas cuestiones antropológicas y me empecé a

impregnar de esa parte de la importancia de la lengua, de la identidad, de la cultura, de todo eso y como que me identificaba por todo el proceso de discriminación que yo mismo viví... entonces decía, pues sí es así, las políticas indigenistas, las lingüísticas, las educativas y eso es lo que nos ha dado al traste, ese es el producto que uno tiene ahora, este es el resultado de todo este proceso... así iba yo descubriendo (Diálogo Mtro. RS—V. P. Porras, 2021, p. 6).

Y aunque no era lo que él buscaba en esa formación, el maestro reconoce que tuvo aprendizajes que han sido muy importantes en su vida como docente de educación primaria, como funcionario de educación del estado de Michoacán y como formador de docentes p'urhépecha, de educación primaria y preescolar, asumiendo una perspectiva crítica respecto a las políticas educativas que han arraigado socialidades discriminatorias en nuestro país.

Es en 1990 que se abre la opción formativa de mayor envergadura ofrecida a docentes indígenas en funciones en el país hasta ese momento, cuyo objetivo es la profesionalización de miles de maestros indígenas: las Licenciaturas en Educación Preescolar para Medio Indígena y Educación Primaria para Medio Indígena, más conocidas como “Plan 90” de UPN. Esta propuesta educativa, también fue resultado de un convenio entre la Dirección General de Educación Indígena y la Universidad Pedagógica Nacional e inicia su trabajo en “23 estados del país, 35 unidades de la UPN y más de 40 subsedes” (Salinas, 2011, p. 36)

Plan 90 es un programa que busca contribuir a mejorar la práctica docente a través de la reflexión y sistematización de la misma. El programa convoca a los profesores, ya sea de preescolar o de primaria en medio indígena, que se encuentren en funciones, para que: “a partir de recuperar su experiencia docente ... mejore su formación y desarrolle prácticas profesionales más acordes a los requerimientos educativos de los grupos étnicos indígenas en el marco del contexto nacional” (SEP/UPN, 1993, pág. 2), para ello hay tres tipos de situaciones de aprendizaje que se trabajan en el programa: “individual, grupal y taller

integrador, en los que el estudiante interactúa con otros sujetos y con los materiales de estudio” (SEP/UPN, 1993, p. 17).

Precisamente la razón principal que enuncian los docentes cuando buscan procesos formativos, especializaciones, cursos, diplomados, talleres, etc. es mejorar su práctica docente, que, en general, identifican con las actividades a realizar con los niños en el aula. Reconocen que los cursos de inducción les dieron un panorama general de la educación, pero por mucho que sean buenos seis meses —en el caso de quienes sí tuvieron curso, hay casos en que, por una u otra razón, no tuvieron el curso—nunca será suficiente para brindarles herramientas, principalmente didácticas y en general para:

... formarme más, conocer más, saber más, para poder desempeñarme de una manera más apropiada. Desafortunadamente también lo que vimos en ese tiempo no me resolvió por completo mis dificultades, ya ve que plan 90 es más de visiones teóricas y lo que necesitábamos eran estrategias, metodologías. Precisamente para la enseñanza de la lectura y escritura no tenía metodología y en un momento que me hubieran dado... entonces lo que uno ocupa son las estrategias, dinámicas, eso que pueda uno ir a aplicar directamente con los alumnos. Acá son cuestiones teóricas y de reflexión... de alguna manera nos apoyaron en determinado momento, pero sí me quedé con esa laguna de conocer más algo que me pudiera servir en el trabajo con mis alumnos... (Diálogo Mtro. JT--V. P. Porras, 2022, p. 7).

En general se sigue observando esta dicotomía entre visiones teóricas y acciones prácticas, que ha sido uno de los temas que ha atravesado no sólo a la escuela, es característica de las formas de concebir y producir conocimiento en la cultura occidental, uno y otro polo difícilmente se encuentran. Además de que como lo señala Coronado (2020), en uno de los análisis que realiza acerca de los maestros indígenas en Oaxaca, observa “una especie de inseguridad profesional muy arraigada, respecto a su papel como profesores, es decir, en su práctica docente, de la que casi todos dudaban y con la que se sentían siempre en deuda,

siempre en falta” (p. 141). Navia (2007) también señala, refiriéndose en general a los docentes, la problemática que implica la constitución del maestro en el sistema escolar, cómo se le percibe –y él mismo se percibe— sometido y desvalorizado por las instituciones.

Como hemos señalado, ha sido la Universidad Pedagógica Nacional, con su estructura nodal, la que asumió el desafío de profesionalizar a los docentes indígenas de todo el país, es por ello que no es extraño que la gran mayoría de docentes indígenas en ejercicio profesional, entre los años 90 del siglo pasado y hasta la formalización⁵⁷ de las normales indígenas, se hayan formado en las aulas de la UPN. Inicialmente en las licenciaturas señaladas, más recientemente en los posgrados que ofrece en sus distintas unidades.

En el caso de los profesores con los que dialogué para esta investigación, solamente uno no ha estado vinculado con la Universidad Pedagógica Nacional. Dos de ellos estudiaron la licenciatura en UPN Ajusco, uno la Licenciatura en Educación Indígena, otro en Plan 90; 5 más estudiaron plan 90 en UPN Morelia Sede Pátzcuaro, una maestra estudió en la Normal de Morelia y otra es Médica Cirujana y Partera por la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; quienes estudiaron posgrado lo hicieron en la Universidad Pedagógica Nacional, uno en Ajusco estudió la maestría en Desarrollo Educativo y el doctorado en Educación; el resto estudiaron la Maestría en Diseño Curricular (6) y dos la Maestría en Educación Básica, finalmente uno de los maestros realizó su doctorado en Educación en una institución privada en Pátzcuaro llamada UNICLA (Ver cuadro # 1 del capítulo 2).

Las primeras experiencias en aula, cuando los maestros inician su práctica docente, me señalan éstos, es un momento fundante para ellos, ya que es ahí, en donde se observan algunas de las limitaciones que enfrentaron por su formación, es por ello que los maestros noveles buscan ayuda de los profesores que ya tienen más años en la práctica docente y que

⁵⁷ En el caso de la Normal Indígena de Cherán, como se verá más adelante, las licenciaturas cambian de nombre en 2004 pero los programas de estudio, en este caso, con perspectiva intercultural, que es la perspectiva que, institucionalmente se determinó para educación indígena, empiezan a operar en 2009.

están dispuestos a ayudarles, lo que no siempre es sencillo. Con mucha frecuencia llegan a pasar por situaciones de prueba o resistencia, por parte de las autoridades por ser nuevos, señala el maestro JC.

...´como ustedes son los nuevos... —el director que también voy a omitir su nombre, fue especial (risas)— pues agarre primer grado maestro´; ¡hay Dios!, nuestro curso de inducción duraba cuatro meses y en esos cuatro meses nos enseñaban todo lo que se aprende en una Normal, toda una formación de cuatro años, resumida. Pues entonces va uno totalmente inexperto, y aunque fuésemos llenos de teoría, pues la práctica no la teníamos ... Una dificultad enorme maestra, enorme totalmente, y mi director no me ayudaba para nada, fue alguien muy especial, entonces lo que yo hice fue leer... y como le hice también en la UPN cuando entré: identifiqué a algunos grandes maestros que tengo, grandes compañeros y me acerqué a ellos, igual allá en la primaria: Oiga profe yo veo que a usted lo respetan mucho los niños, ¿cómo le hace? Y pues así, así... (Diálogo Mtro. JC—V.P.Porras, 2022, pp. 8-10).

Plan 90 es un programa que precisamente tendrá como una de las riquezas más importantes, el intercambio y análisis de experiencias. En este programa confluyeron docentes con muchos años de experiencia que compartían las formas en las que iban resolviendo los desafíos frente a grupo, pero hay otros aprendizajes importantes que también brinda esta opción formativa, en una reunión colectiva de docentes señala uno de los participantes:

Plan 90 me permitió la profesionalización, actualizarme como docente, hay elementos que permiten desarrollar la práctica, pero también conocer elementos teóricos que fortalecen al maestro...Ya como maestro de plan 90, he podido acercarme a tantos jóvenes de casi toda la región p´urhépecha, me permite conocer elementos de la cultura, buscar aprender a través de compartir experiencias con los estudiantes. Este espacio permite compartir con sujetos de poblaciones que acaso había visitado...Con los años voy conociendo mejor los contenidos de plan 90 y cuando toca orientar el

bosquejo de PEPOMICH [...] se sacó lo que había abrevado de plan 90 y se plasma todo el saber que plan 90 nos había fortalecido... (Diálogo colectivo docentes p'úrhépecha, 2022, p. 6).

Como se observa, la formación en un programa como el de Plan 90 de UPN, ha marcado a un sector de los docentes de Michoacán en la construcción de un programa como el PEPOMICH. Este último emerge como necesidad de educación pertinente a los pueblos originarios, en este caso por lo menos estatal. Como sabemos, la Secretaría de Educación Pública no ha diseñado programas de estudio para educación indígena en sus diferentes niveles ni grados —han elaborado algunas propuestas de parámetros y marcos curriculares—. Lo que se ha indicado desde que la educación indígena emerge, es que los docentes realicen “adecuaciones” de los planes y programas de educación general; es por ello que desde hace tiempo los pueblos originarios se encuentran en la intención de hacer propuestas educativas propias.

Y aunque la UPN ha sido la opción que ha brindado una formación con elementos muy importantes para sus funciones como docentes, y han encontrado mucha riqueza teórica y de formación crítica, los docentes p'úrhépecha consideran que es necesario configurar opciones formativas escolares de todos los niveles, desde inicial hasta superior —incluida la formación de docentes—, que sean realizadas por ellos mismos.

En 2003, como resultado de años de exigencia de un espacio de formación con pertinencia cultural y lingüística para docentes indígenas, por parte del sector IX, de la Sección XVIII de la CNTE/SNTE en Michoacán, se oficializa el cambio de nombre de la Normal Rural de Cherán y se transforma en la Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM).

Este cambio generó muchas expectativas, principalmente entre los docentes indígenas del estado, se apostó a la transformación al darle la nomenclatura de intercultural a los programas de estudio de la ENIM. A partir de 2004 el nombre de la licenciatura cambia de llamarse Educación Preescolar —plan 1984 y 1999— y Educación Primaria —plan 1984 y

1997— a Licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe—; y a partir de 2009 entra en vigencia la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

Las expectativas que tenían los docentes indígenas en funciones era clara, aunque compleja “[los nuevos maestros] van a salir con elementos para la lengua...” (Diálogo Mtro. EC—V.P. Porras, 2021, p. 9); “...el propósito era que la Normal fuera un semillero de jóvenes [con perspectiva cultural, lingüística y valórica de pueblos originarios]... (Diálogo Mtra. LC—V.P. Porras, 2022, p. 73); sin embargo, unos años después de formalizado el cambio de nombre de la Normal, y en relación a los egresados, los docentes señalan: “...yo creo que [la educación indígena] anda más mal, los compañeros más viejos dicen [sobre los estudiantes de la Normal], que andan más en la grilla” (Diálogo Mtro. EC—V.P. Porras, 2021, p. 9).

Los cuestionamientos a los resultados de la Normal Indígena, se han dado en las reuniones políticas y pedagógicas del nivel indígena, en las que participa la propia Normal, así como en reuniones realizadas en la sede de la Normal y como se esperaría, causa controversia entre los docentes:

Yo [...] he dicho algo que me ha originado enemistades, he dicho que la Normal no ha dado para lo que fue formada... pero tengo que decirlo y se los he dicho en la misma Normal: No están formando docentes con el perfil de educación indígena ¿qué están formando? grillos (Diálogo Mtro. CT—V.P.Porras, 2023, p. 19).

Los docentes indígenas con los que mantuve los diálogos para la conformación de este trabajo, buscan alguna explicación sobre el fenómeno:

Entonces, se retiran del propósito de la Normal... se perdieron los muchachos en lo político... y ni tan en lo político, nada más a quemar carros, a ponerlos en la vía del tren; a chocar con los policías. ... Ahora a los jóvenes egresados de la Normal les critican mucho eso. Que no llegan con ganas de trabajar, que nomás están pensando en las marchas, en los bloqueos, quizá por su inestabilidad laboral. Pero muchas generaciones ya tienen estabilidad laboral [...] A lo mejor es válido, en un momento dado [...] en esas

últimas generaciones en las que empieza la modernización educativa y los muchachos se tambalean por el asunto de la inestabilidad laboral. Para lograr su estabilidad laboral. Pero generaciones anteriores sí tienen estabilidad laboral e igual se siguen quejando (Diálogo Mtra. LC—V.P. Porras, 2022, pp. 10, 11, 73).

En la perspectiva de esta maestra, se trataría de conseguir el objetivo de configurar una educación que tenga pertinencia cultural, valórica y lingüística, como pueblos originarios, pensar en realizar investigaciones, lecturas de la realidad en relación a los docentes egresados de la Normal Indígena, saber cuáles son sus expectativas y disposición respecto al trabajo docente:

En las últimas generaciones hasta me hubiera gustado un día ir a dar seguimiento a las generaciones de la ENIM. ¿Qué actitudes asumen? Sabemos unas cosas que comentan en las escuelas, en los centros de trabajo, pero no como un estudio en sí [se refiere a una investigación educativa]. ¿Cómo toman ellos el trabajo? ¿Cumplen o no cumplen? Porque uno de los valores de nuestros pueblos p'urhépecha es el trabajo, *anchikurita*, no es nada más ir y medio hacer: es ir y hacer lo que se debe hacer.

Trabajar con conciencia, ¡vaya! No nada más perder el tiempo y esperar la hora del receso y la salida. Sino el compromiso de estar ante el trabajo (Diálogo Mtra. LC—V.P. Porras, 2022, p. 10).

En esta situación concreta se observa una situación compleja: la idea de “trabajar con conciencia” tendría procesos y consecuencias aparentemente contradictorias, pero de las que es difícil salir. Como trabajadores de la Secretaría de Educación Pública, “como cualquier otro trabajador”, trabajar con compromiso implicaría asumir los planes y programas de estudio que la secretaría establece, en última instancia la reproducción de la lógica indigenista que nunca se ha ido; es decir, trabajar en un sentido distinto de la educación con pertinencia de pueblos originarios. Por otro lado, trabajar con compromiso, desde la perspectiva valórica del

anchikurita implicaría reivindicar la visión de mundo, y en ella la epistemología p'urhépecha, que se aleja de la lógica indigenista.

Parecería que, estos procesos formativos escolares, resultan contraproducentes para el objetivo que buscan los maestros de los pueblos originarios, en relación al desarrollo de propuestas educativas propias. En el diálogo que establecí con el maestro EC, conversando de un proceso de formación previa a sus cursos de inducción a la docencia y que da cuenta de esa complejidad fue el siguiente:

—Mtro. EC. Yo quise siempre estar en la milpa... yo estudié agronomía, lo que yo en ese momento pensaba o era mi deseo era el asunto de trabajar investigación hacia la tierra. ... hay elementos que se nos ofrecen, ya estoy hablando de hace varios años (risas), hay elementos de tipo técnico, de tipo teórico, vamos a decir metodológico y también te habilitaban, no sé si lo siguen haciendo, yo digo que sí, te habilitaban como vendedor de todos los productos de la agroquímica, ese es el gran negocio, es como la medicina. ¿a los médicos les interesa el paciente? Yo creo que sí, pero les interesa más vender el producto de las farmacéuticas.

...estoy aventurando ideas... lo que quiero comentar es lo de la diferencia, vamos a decir entre los egresados de las normales y los profes habilitados, es que los profes habilitados, no sé cuántos quedan, pero ya vamos siendo historia, hacían las cosas con más pasión, con más ganas.

—Paula ¿Por qué?

—Mtro. EC. Porque no había proceso de escolarización

—Paula. ¿El proceso de escolarización por el que ahora pasan los jóvenes normalistas, inhabilita en el hacer?

—Mtro. EC. Te inhabilita el pensamiento, no sé qué pasa. Realmente no sé si será esa la palabra adecuada, pero te ideologiza... luego que se pensaba en el impacto de la

normal [en beneficio de la lengua y cultura indígena], pero no. (Diálogo Mtro. EC-V.P. Porras, 2021, p. 9)

La idea sobre el “inhabilitamiento” me parece muy interesante. Por un lado, a los viejos maestros se les mandó a un curso para “habilitarlos” como docentes en medio indígena, en este caso “en el hacer”, el hacer para incorporar o integrar la diversidad cultural, las visiones de mundo; la configuración de conocimiento a la visión moderna mercantil capitalista. A la vez la intención de los docentes se encuentra en configurar una educación que no los disuelva en esa supuesta homogeneidad mestiza, pero también que no reduzca “el hacer” a acciones “ideológicas”, en el sentido de tener una perspectiva centrada en un activismo permanente, sin un correlato de formación, compromiso y acción académica.

En todo caso, la idea del “inhabilitamiento” es interesante por la posibilidad que nos brinda de preguntarnos ¿qué dimensiones del sujeto busca o puede inhabilitar/habilitar la escuela? Ana Hecht (2013) nos señala que “la escuela se presenta ambigua y simultáneamente como un agente habilitante y limitante” (p. 417), que puede habilitar para el campo laboral pero oponiéndose a la raigambre indígena.

Aunque la misma noción de habilitamiento tiene sus complicaciones. Al referirse a los maestros rurales e indígenas que se formaron a través de los cursos de inducción a la docencia, se usa la noción de “habilitar”, pero no es común que se use para los docentes no indígenas. Verónica Hernández (2014) nos señala que la idea de habilitación tiene una implicación discriminatoria “para el estado mexicano hay mexicanos que merecen maestros con formación en la profesión y otros que pueden tener ‘habilitados’ con secundaria” (p. 229).

El significado de habilitar implica “hacer” a alguien hábil, la idea es que, mediante políticas públicas, programas y acciones, un sujeto —gobierno—, “hace” a alguien hábil, —en este caso al docente— para que cumpla ciertas funciones, lo que implica una relación sujeto-objeto, el sujeto que moldea y el objeto que es moldeado.

Hoy día, institucionalmente, la noción de habilitar se usa para referirse a certificaciones, superación académica y estudios de posgrado, como se puede observar en las reglas de operación del programa de fortalecimiento a la excelencia educativa 2023 (referidas a las normales) (Gobierno de México, 2022); sin embargo, aún en el periodo 2014-2018 aparecía la habilitación en el programa de educación intercultural –que es como fue nombrada la educación indígena a partir de la primera década del siglo XXI— en lo referente a la formación inicial y continua de los profesores del nivel básico, medio superior y superior en la dimensión de atención con pertinencia la diversidad cultural y lingüística (Gobierno de México, 2014).

En síntesis: la formación inicial que han recibido los docentes indígenas, hasta los años 80 se mantuvo en el marco de la educación general, es decir, sin pertinencia cultural ni epistémica de pueblos originarios; siendo además extremadamente limitada ya que se reducía a unos pocos meses de formación. A partir de entonces hubo iniciativas que pretendían acercarse a una formación escolar con mayor pertinencia para pueblos originarios, como la Licenciatura en etnolingüística de CIESAS y las licenciaturas de UPN llamadas plan 90.

Las opciones señaladas tienen intenciones distintas, en el caso de la Licenciatura en Etnolingüística de CIESAS impartida en las instalaciones del CREFAL, fue una experiencia que se redujo a una generación de pocos integrantes, sus egresados se convirtieron en funcionarios de la Secretaría de Educación Pública, así como en investigadores y maestros universitarios. Plan 90, como se señaló, formó – y sigue formando— a miles de docentes en todo el país y por su característica reflexiva, crítica y autocrítica de las experiencias docentes y su metodología etnográfica, brinda a sus egresados una mirada crítica de la realidad educativa de los pueblos originarios en México, de modo que se reconocen las herramientas teóricas y metodológicas que brinda esta formación para realizar propuestas de educación propia.

No omitimos señalar que en los discursos de los docentes con los que establecí diálogo para esta investigación, emerge como característica de plan 90 su gran carga teórica y

metodológica, sabiendo que, en general, los docentes de pueblos originarios no son los que han producido esa teoría ni metodologías de investigación educativa. Es por ello que sigue siendo un pendiente la búsqueda de formación de docentes en un horizonte educativo configurado por ellos mismos. Ello no implica que no se reconozca el valor de formación teórica, metodológica y epistémica, en contexto de intercambio de experiencias que brinda plan 90.

La creación de la Normal Indígena de Michoacán en 2004, generó expectativas entre los docentes indígenas que buscan la educación con pertinencia indígena; por razones de índole político sindical—laboral, los estudiantes de esa opción educativa pasan gran tiempo de sus años de formación en las manifestaciones y lucha por su futuro laboral. Lo que ha dado como resultado que las herramientas docentes con las que egresan resultan escasas, incluidas las de pertinencia cultural y lingüística.



Ilustración 9 Comunidad de uno de los maestros con los que dialogué para esta investigación. Foto Mtro. José Baltazar 2023.

5.2 Actualización Docente. Las Urgencias que Resuelve.

Otros espacios formativos que han sido importantes para los docentes ya que en ellos buscan paliar tanto las dificultades didácticas, que ellos señalan al estar en el aula, como la necesidad de acceder a alguna mejoría económica, pero también robustecer la posibilidad de conformar un programa de estudio pertinente a los pueblos originarios, son variados.

Hasta los años 80 y 90 del siglo pasado, era muy común buscar opciones que permitieran a los maestros salir de educación indígena especializándose en alguna asignatura de secundaria, para lo que usaban sus vacaciones y se iban a otros estados de la República en donde les ofrecían cursos durante las vacaciones:

En aquel tiempo mucha gente se iba a estudiar una licenciatura que en ese tiempo era lo máximo, que estudiaban por asignaturas, español, matemáticas, para trabajar en secundaria porque la idea era así, el maestro siempre ha tenido su crecimiento académico y personal. en ese tiempo se iban a Tepic, Nayarit... los maestros se iban en las vacaciones, cada uno a una asignatura distinta y terminaban... Era como una especie de normal, y cuando terminaban pedían horas en secundaria. Implicaba tener un estatus más grande, ya no eras de educación indígena, ya eras maestro de secundaria, con horas en la secundaria de Tangancícuaro, de Pátzcuaro.

Económicamente también era mucho, unas cuantas horas en esas asignaturas equivalía a lo que era medio tiempo [se refiere a educación primaria indígena]...Aquí en mi pueblo empezaron unos como promotores, ya antes que yo... y luego fueron maestros de educación indígena, luego al poco tiempo trabajaban en las secundarias ... pues ya ni el saludo nos daban. (Risas)... Pero, pues uno sí pensaba: No pues ya de secundaria... y trabajar con muchachos ya adolescentes, pues estos sí, ya son lo máximo. Sí se sentía que como que era un grado de dificultad más grande. Entonces en

relación a la formación se decía: Sí, este estudió en Tepic, este se fue al DF, este a Morelia (Diálogo Mtro. RS—V. P. Porras, 2021, pp. 12-13).

Había otros espacios de formación que tenían la doble vertiente, tanto de actualización docente (general) como de acceso a una entrada de dinero extra, pero, según el maestro RS podría haber sido un espacio de encuentro y fortalecimiento teórico metodológico, para pensar propuestas propias de los maestros indígenas; éstos fueron los diversos programas compensatorios a los que tenían acceso los maestros, como Escuelas de Calidad o el Programa para Abatir el Rezago en Educación Inicial y Básica (PAREIB), en ellos se les dan cursos en el marco de educación general, sin embargo, era difícil lograr los objetivos planteados, tanto por la SEP, como por los maestros que buscaban usar esos espacios como lugar de encuentro y fortalecimiento de la educación indígena, así lo señala el maestro RS:

Yo ya lo he vivido y si ahora le cuento de cuando fui asesor técnico y luego cuando fui capacitador de asesores técnicos. Eso fue por ahí de los años 90. Teníamos maestros con arraigo, es decir, una plaza a la comunidad más su plaza, entonces ganaban doble; maestros con incentivo de programas compensatorios, aparte su plaza; maestros con incentivo de escuelas de calidad y maestros con doble plaza, es decir, todo educación indígena estuvo muy bien pagado por mucho tiempo, pero tenían que trabajar estos cursos... pues no los trabajaban, nada más rendían los informes, los sellaban, la firma y ya, hay que cobrar...

Así como estos yo he dado otros cursos, cursos muy bonitos, me acuerdo de uno que se llama educación bilingüe y que es muy bueno, es de programas compensatorios, está buenísimo ese y de veras que convence... se da el curso, regresamos a seguimiento y... nada, otro curso importante llamado Atención a Grupos Multigrado en Educación Indígena, a nivel nacional, también de programas compensatorios y esos materiales retoman parte de la práctica bilingüe, multigrado...

Los elabora CONAFE... los elaboró porque ya hace tiempo [no existe el programa]. Y había muchos recursos materiales impresionantes, uno que se llama 'El proyecto Escolar', buenísimo... bueno maestra, después de trabajar con los Asesores Técnico Pedagógicos, con los Supervisores, con los Directores, dando estos cursos, regreso y no hay nada... [pienso que], esto pudo servir como un pretexto para nosotros poder cristalizar nuestras ideas, es decir, aquí está este espacio, con esto que nos piden, si no nos sirve igual podemos aprovechar el espacio...

Lo mismo pienso de toda la fundamentación y justificación que nos pueden dar los teóricos, que nos pueden dar algunos elementos para hacer nuestras propuestas, pensar cómo revertir y usar eso... (Diálogo Mtro. RS—V. P. Porras, 2021, pp. 20-22)

Sin embargo, estos espacios y recursos, a decir del maestro RS no fueron aprovechados, incluso piensa que es necesario realizar estrategias distintas a las que hasta la fecha se han operado, ello con la intención de poner en práctica programas como el PEPOMICH.

Un espacio de formación que es reconocido como de posible ayuda práctica para resolver cuestiones en el aula, es carrera magisterial⁵⁸, programa en el que, por instrucciones de la vertiente crítica al oficialismo sindical, es decir, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), los maestros debían negarse a participar, pero algunos profesores sí se inscribieron en el programa, tanto porque implicaba un incremento salarial considerable, como porque se fueron dando cuenta de que los cursos de los que se constituía les daban

⁵⁸ Carrera Magisterial es un programa de estímulos con base en evaluaciones que se realizan a los docentes – y sus alumnos-, directivos, inspectores y jefes de sector, que se inscriben en él, dicho programa se establece a partir de 1992. Debido a que se origina en el marco del Acuerdo Nacional de Modernización de la Educación Básica, suscrito entre el gobierno federal encabezado por Carlos Salinas de Gortari y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación, encabezado por Elba Esther Gordillo, fue un programa proscrito por la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, la vertiente crítica al oficialismo sindical, que tiene uno de sus principales bastiones en Michoacán, con la sección XVIII. Uno de los elementos que se evalúa a los docentes inscritos en el programa es precisamente tomar los cursos de actualización, nacionales y estatales que ofrece el programa.

algunas herramientas y materiales para resolver los aprendizajes que se establecen como necesarios para los niños en el programa de estudio –ya sabemos, general, no hay especificidad indígena, de hecho, como hemos señalado, no existen programas oficiales para educación indígena—

Había unos muy buenos cursos en ese programa de carrera magisterial, sobre todo los nacionales, ahí sí se enfocaban en el trabajo de las asignaturas, había cursos de matemáticas, español, ciencias naturales, historia. Ya uno podía escoger alguna de esas asignaturas, le daban el material y uno se ponía a estudiar y precisamente ahí venían estrategias, recursos que uno podía implementar con los alumnos (Diálogo Mtro. JT—V. P. Porras, 2022, p. 8).

No habiendo programas de estudio específicos para educación indígena, los cursos de actualización docente también son de educación general, lo interesante es que precisamente brindan las herramientas que con frecuencia los docentes demandan: actividades y estrategias didácticas que resuelvan problemas concretos de aula, y, como se señala, están inscritos en la perspectiva de educación general, por ello responden a la necesidad que los maestros indígenas apuntan con frecuencia: formas de abordar las temáticas que se establecen en el programa de estudio vigente. Por ejemplo, ahora mismo, en el año 2023, las reuniones de Consejos Técnicos Escolares⁵⁹ tienen como temas de abordaje la propuesta de la Nueva Escuela Mexicana⁶⁰.

⁵⁹ Es un órgano colegiado de las escuelas de educación básica, encargado de tomar las principales decisiones en cuanto a las orientaciones pedagógicas de la escuela. Constituido por el director o directora, los profesores y el personal que se encuentre relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes de cada escuela, como los asesores técnico pedagógicos, en caso de requerirse.

⁶⁰ La Nueva Escuela Mexicana es el modelo educativo que, a partir de 2018, se busca implementar en la educación básica del sistema educativo mexicano. Éste se sustenta en modificaciones a leyes y normas educativas en el país, así como nuevos planes y programas de estudio. Uno de los cambios más importantes que se señalan en este modelo es que el trabajo en aula sea ahora a través de proyectos escolares y no reducido a las asignaturas, lo que ha implicado la petición a los docentes de transformar todas las estructuras formativas, materiales de trabajo y sentido educativo previos.

Hay otros espacios de formación de los maestros indígenas como los que se vinculan a la dimensión político sindical, ante pregunta expresa sobre los temas que se abordan en sus congresos anuales, me señala el maestro CT que son temas:

Educativos, de la comunidad, la proyección hacia el Estado, cómo nos visualizamos ante el gobierno en turno, situación del país, del estado, situación política, de la educación indígena en la actualidad, por ejemplo, qué se requiere [en educación indígena] ese es un tema... (Diálogo Mtro. CT—V.P.Porras, 2023, p. 7).

Aunque como son temas vinculados con la dimensión de participación o militancia política sindical, los aprendizajes que ahí emergen son mayormente usados precisamente como marco general de análisis de participación sindical, no tanto en el ámbito áulico.

Los maestros indígenas también participan de cursos que imparte la sección sindical XVIII como los de Educación Popular y aquellos que son para la implementación del PDCEM, programa educativo también de la sección XVIII, nos señala el maestro JC

Estuve yo también en los cursos de PDCEM e igual, el discurso de todas las teorías es muy bueno, pero ya en el diseño y planificación...que esa planificación oriente para alcanzar lo que se dice, creo que se pierde, yo le decía a la maestra cuando ya terminamos la planificación... ¿en dónde encontramos la esencia que busca PDCEM? ¿En dónde se perdió en toda esa estructura? ¿Por qué las actividades no nos llevan a esa esencia? Esa esencia se pierde y esta planificación no es algo diferente a lo que venden comercialmente... 'no pues es que...en esta partecita...' , sí pero no propiamente la actividad da automáticamente la reflexión, o no nos lleva a eso... (Diálogo Mtro. JC-V.P.Porras, 2022, p. 32).

En los últimos años se han realizado diplomados de formación docente indígena para la implementación de PEPOMICH, a los que han tenido cierta resistencia los docentes:

...se dice: no, es que luego los niños salen de la primaria, se van a la secundaria, en la secundaria les aplican un examen de inglés y no van a saber nada porque no trabajaron

los contenidos que vienen en el programa y que es en lo que se basa ese examen y empiezan a ver luego, luego los problemas, por eso como que en un momento cuando uno les explica, si, dicen, todo está muy bien, pero al poco tiempo después empiezan a ver los problemas que va a acarrear... (Diálogo Mtro. JT-V. P. Porras, 2022, p. 21).

Los espacios de actualización en relación a las propuestas propias como PEPOMICH están en proceso de configuración, como el propio PEPOMICH, el que, en este momento, 2023, se encuentra en evaluación para reconfigurarlo.

Como síntesis general de las razones por las que los docentes buscan actualizarse, podría señalar:

- a) Buscar la mejora de la práctica profesional, que en general refieren a actividades/estrategias de aplicación directa en el aula para resolver los problemas de enseñanza y aprendizaje de los temas que se encuentran en los programas de estudio —generales—.
- b) Dejar de ser docentes de educación indígena y acceder a educación general.
- c) Mejorar su situación económica
- d) Tener herramientas teóricas y metodológicas para realizar propuestas de educación propia.
- e) Tener reconocimiento institucional y académico (y económico)

Este punteo no implica que los docentes p'urhépecha se circunscriban a una u otra razón y de ahí no se muevan, pueden transitar por una o varias de estas simultáneamente.

5.3 El Maestro P'urhépecha: Entre el Mandato Escolar, la Comunidad y la Familia.

Como hemos señalado en el capítulo 4, la complejidad de pensar al docente p'urhépecha se debe a las múltiples dimensiones, contextos, necesidades y capacidades en los que despliega su práctica. El sistema de coordenadas base en donde desarrolla su experiencia es la tensión entre la comunidad, la familia y el Estado y entre estos ejes se articulan en movimiento constante las dimensiones y sujetos aludidos.

Una vez que el sujeto p'urhépecha se incorpora oficialmente a la docencia, se le asigna una función como parte de los trabajadores del Estado, y a decir de los propios maestros, esto modifica de maneras diversas su vínculo con la comunidad y su propia subjetividad.

Castellanizador y mediador cultural —aculturizador— son las principales funciones en las que se pensó y aún hoy día se piensa al analizar la figura de docente indígena. A la distancia, hoy día, los profesores p'urhépecha cuestionan los cimientos de dicha creación, en la conversación con el maestro EC, éste nos señala:

...el docente p'urhépecha surge a partir de una necesidad no del pueblo, no es el pueblo el que dice: necesitamos escuelas. Ahí está lo de Vasconcelos y el asunto del indigenismo, lo que plantean los discursos de incorporación de los pueblos al desarrollo (Diálogo Mtro. EC—V.P. Porras, 2021, p. 3).

Y aunque de inicio, la escuela pública no haya sido una petición de los pueblos, los maestros que aceptan trabajar en eso, reciben un salario a cambio de realizar las funciones asignadas, es por ello que el maestro GB señala: “el trabajo se hace con gusto y tengo que... a lo mejor no sobresalir, que te distingan como trabajador, no tanto como maestro sino como trabajador...”, (Diálogo Mtro. GB—V.P. Porras, 2021, p. 1). Pero con frecuencia los docentes se encuentran fluctuando entre su posibilidad de cumplir con las disposiciones que se les exigen desde la Secretaría de Educación Pública —su patrón—, asumir los mandatos de sus comunidades, así como las necesidades familiares que, en general transitan por caminos y sentidos distintos.

Los docentes se inclinarán a ratos por cumplir con uno u otro espacio de relación, y es posible que elijan no inclinarse ni hacia la comunidad ni hacia la escuela y que decidan resolver exclusivamente los problemas y necesidades familiares. Entre esas opciones hay una amplia gama de matices del actuar en una tensión escuela—comunidad—familia, e incluso un mismo sujeto puede atravesar por distintos posicionamientos en distintos momentos de su experiencia docente.

Freire plantea que “aceptar” algunas imposiciones del poder, por parte de la resistencia a ese poder, puede responder a “mañas” para sobrevivir (Freire, 2010). Aunque la resistencia a la imposición, mediante discursos en los que los docentes acepten hacer algo en el aula, pero que en realidad no lo hagan, es una posibilidad, puede también haber poco interés de algunos en la actividad docente, o como dice el maestro EC: carecer de ganas “del hacer” en la escuela:

...los maestros habilitados tenemos todavía un impulso más de *hacer* desde la educación, buscando las mejores maneras de hacerlo... Antes se hacían más las cosas, con ganas, con la alegría de hacerlas, a lo mejor no bien hechas, pero ahí estaban... esa sería la gran diferencia. (Diálogo Mtro. EC--V.P. Porras, 2021, pp. 4,9)

La connotación que el maestro EC otorga al “hacer”, responde al sentido de la responsabilidad con el mandato laboral, el hacer buscando las formas de llevar a cabo lo mejor posible la encomienda por la cual el maestro recibe un salario. Sabemos que el “hacer o no hacer” tiene sus razones, pero también impactos profundos en la lógica de pensamiento y acción que se configura en los sujetos del “hacer o no hacer”. En el caso de la escuela en México, hemos señalado el espíritu “civilizatorio” que inspira a nuestro sistema educativo, lo contradictorio de ello es que la dinámica laboral asalariada implica, para los docentes indígenas, que, el “hacer bien” un trabajo por el que se les paga, va en detrimento de la lengua, la cultura, la visión de mundo del pueblo al que pertenecen. Señala Luis Enrique López en relación a los funcionarios públicos indígenas, que aplica, a mi parecer, para las docencias pertenecientes a la SEP: “Estos funcionarios indígenas a menudo se ven ante la necesidad de defender la razón del Estado antes que las de sus pueblos, pues anteponen su papel de funcionarios a su condición de indígenas” (López, 2020, p. 14)

La idea de incorporar a la modernidad, a los pueblos indígenas considerados, desde el punto de vista occidental/capitalista, atrasados o poco civilizados, poco a poco va minando cultura, ideología, política, visión de mundo de los pueblos originarios, en ello, la escuela ha

jugado un papel importante, no es lo único que hace, pero sí ha sido una de sus principales funciones, en el caso de los maestros indígenas. Nos plantea en el diálogo el maestro JG:

... los profesores somos unos antes de ser contratados por el sistema, no sé cómo funciona ya con la normal indígena, pero los jóvenes que ingresamos por curso de inducción, éramos unos hasta antes de ser contratados, nos contratan y nos transformamos, nos convertimos en parte del Estado, no creo que nos conviertan, yo creo que poco a poco nos vamos convenciendo de que ese es nuestro papel... creo que el reconocernos parte de ese grupo, de ese gremio, [nos sentimos] del otro lado de la sociedad (Diálogo Mtro. JG—V.P. Porras, 2022, p. 9).

La posibilidad de estar “del otro lado de la sociedad” tiene implicaciones profundas, la “incorporación al sector mestizo a través de la renuncia a su cultura tradicional... supone tanto la aceptación de un estilo de vida alterno como la negación del propio” (Bartolomé, 1997, pág. 24), lo que ha sido, como se ha señalado con anterioridad, el sentido de la introducción de la escuela en los pueblos indígenas, que ha buscado incorporar al anhelo de mestizaje a dichos pueblos, usando a los docentes como agentes de cambio en dirección a la civilización occidental, capitalista.

Para el maestro p’urhépecha EC hay un momento histórico en el que el maestro realiza un “desapego de su entorno, de su cultura, de las bases políticas de la comunidad y [una vez desapegado] se asume más como docente rural”. (Diálogo Mtro. EC—V.P. Porras, 2021, p. 4). Sin embargo, la cuerda se tensa de varios lados, a la vez que ese desapego se convierte en una condición para ser maestro indígena⁶¹, simultáneamente, para llevar a buen puerto las políticas de “incorporación” del indígena al mercado capitalista, el docente debía mantener el apego a su comunidad. Como lo decía Aguirre Beltrán: “la aceptación de lo nuevo es fácil psicológicamente cuando es impuesto desde dentro por individuos que proceden del grupo

⁶¹ En la conversación con el maestro GB, me decía: “... en ese momento se pensaba que para poder ser profesionistas se debía olvidar la lengua” (Diálogo Mtro. GB-V.P. Porras, 2021, pág. 4).

propio” (Aguirre, 1955, p. 6); es por ello que la idea parece contradictoria, mantenerse en el vínculo comunitario, pero cambiar su visión de mundo y el de la comunidad hacia la lógica “civilizada”, moderna, mercantil capitalista, centrada en el individuo y su familia.

Esta aparente contradicción se manifiesta claramente cuando pensamos al docente en la comunidad. Encontramos docentes que siguen todas las prácticas sociales comunitarias, pero a la vez en la escuela son unos rigurosos y eficientes funcionarios que cumplen rajatabla todos los mandatos escolares, aun cuando estos ámbitos puedan contraponerse tanto ética, epistémica, cultural como pedagógicamente. Nos señala el maestro JG, describiendo el actuar de un compañero de trabajo:

... [el maestro era un] ferviente carguero religioso en su comunidad, en donde tenía que seguir todos los usos y costumbres en su comunidad, pero hacia afuera también en un papel de autoridad, él quería el desarrollo desde la lógica occidental que permea la SEP y sus programas educativos (Diálogo Mtro. JG-V.P. Porras, p. 9).

Para algunos investigadores educativos, en muchos casos, no hay contradicción, sino una especie de complementariedad que busca “ganar-ganar”, Olga Montes (1995), recuperando a Guillermo de la Peña, en su argumentación de la articulación de dos tipos de intermediación, la cultural y la política, plantea, para el caso de una zona indígena de Oaxaca, que:

... cuando el profesor... presta sus servicios en su comunidad de origen, participa en la conducción de los destinos de ella... acepta los cargos pues es importante hacerlo, pues como lo menciona Guillermo de la Peña (1980), a la acumulación de prestigio simbólico le sigue la acumulación de capital político (p. 91-92).

Este es un argumento que se ha usado cuando se trata de describir a los profesores que algunos autores llaman “caciques culturales”. Tema que he reflexionado en el capítulo 4 de este trabajo, y aunque estoy de acuerdo en que es una de las múltiples formas en las que pueden aparecer los profesores, ello no los caracteriza ni como gremio, ni como pueblo

originario; ese es el desafío cuando buscamos analizar a los docentes, a los múltiples docentes en el despliegue de las diversas situaciones en las que se encuentran, lo que considero que es mucho más complejo de lo que nuestros juicios de valor nos permiten visualizar.

Otro elemento central en el análisis de las docencias en pueblos originarios, son las condiciones de vida económica de las comunidades indígenas, como lo mencioné en el capítulo 3, las que, históricamente han sido y siguen siendo las más precarias en el país, y los salarios de los maestros indígenas son un correlato de esa precariedad. Más allá de los docentes que en algún momento lograron la obtención de dobles plazas, accedieron a ser maestros con plazas de tiempo completo de educación superior y mantuvieron sus plazas como docentes de educación básica –los artilugios de la SEE-Michoacán, lo han permitido hasta hace poco—; así como el acceso a programas compensatorios que se han reducido considerablemente, los docentes indígenas, como la mayoría de la población mexicana, son trabajadores que reciben salarios que no resuelven las necesidades económicas familiares; necesidades que, en este caso, trascienden hacia los vínculos comunitarios. Por esta razón, para muchos de los maestros el salario que reciben de la escuela es sólo “una entrada económica más” que ayuda, que complementa su ingreso económico, al respecto mencionaba el maestro GB:

...hay que decir que muchos maestros no se preocupaban por los niños, como esta región ha sido de campesinos, pescadores, artesanos, muchos maestros iban a la escuela, pero sólo a justificar y salían rápido, para ir a sus trabajos, ya sea en el campo o al taller a hacer artesanía. (Diálogo Mtro. GB-V.P. Porrás, 2021, p. 2).

Además de las actividades tradicionales de las comunidades, los maestros indígenas, como es frecuente entre los profesionistas del país, hoy día están conduciendo un taxi, atendiendo un negocio o cualquier actividad que les represente un ingreso, que, sumado al salario de maestro posibiliten la existencia material familiar, pero también comunitaria:

... los maestros estamos perdidos, hay maestros que no sé en qué estamos pensando, decía un compañero: ´dejemos de ser catedráticos de horario... llegamos a las 9 corriendo y a la hora de la salida le corremos´, ¿por qué? Porque tenemos que atender el taxi, el negocio de la familia, ´X´ cosa a la que nos dedicamos además de la docencia (Diálogo Mtro. CT—V.P.Porras, 2023, pp. 15-16).

Yo le preguntaba al maestro CT las razones actuales por las que en concreto los docentes indígenas p´urhépecha requieren múltiples entradas económicas, la respuesta fue:

Hay varios factores, el primero es económico, el sueldo no te da para vivir. Hace rato le hablaba a usted de los maestros que están cómodos, que están en su comunidad, pero hay maestros que trabajan fuera de su comunidad, salen, rentan, sale más caro comer fuera, o si viajan todos los días, se les va más de la mitad de su sueldo, lo otro es para la familia, si están casados; si están solteros no, pero si tienen familia...

Dos. La parte que le decía de la comunidad, para ser parte tienes que participar en la comunidad, tienes que llevar cargos, jefe de tenencia, cargueros de alguna fiesta, padrino. Eso es un gasto importante, entonces se tiene que buscar la forma, y como generalmente es: ´Al maestro...´ (risas)...

A mí me ha tocado tres veces ser padrino de velación, créame que es un desgaste económico fuerte, hay que buscarle la forma porque si dices que no, pues ya no eres parte de la comunidad...

Entonces para participar en la comunidad te absorbe, te desgasta, pero también te da una jerarquía, ya no eres el mismo antes de y después de... aquí la tirada es ser petámuti, solamente lo logran los señores grandes, que ya llevan varios cargos, responsabilidades, que han sido padrinos, que cumplen, siguen cumpliendo y se les sigue acercando la gente a pedir consejo [que es una de las funciones principales del petámuti] (Diálogo Mtro. CT—V.P.Porras, 2023, pp. 15-16).

Desde mi perspectiva, el desapego/apego a la comunidad pero también la resistencia/aceptación al sistema, es más como un vaivén, que se carga de un lado u otro de la balanza, dependiendo de situaciones concretas como la fuerza de la raigambre cultural y lingüística de los docentes, los procesos formativos por los que han transitado, el uso de las identidades de acuerdo a la situación⁶², el momento histórico, político y social concreto que se vive, situaciones familiares y económicas. Pero a decir del maestro JG, las generaciones de mayor edad se encuentran en el ir y venir entre la cultura hegemónica y la propia, y no se sabe qué sucederá con los jóvenes que actualmente se forman como docentes en la Normal Indígena de Michoacán o, agrego yo, en la Universidad Pedagógica Nacional:

...hacemos una barrera, una puerta tal vez, que hay que abrir y cerrar cada vez que entramos al otro lado del salón, cuando llego a la escuela me quito una cultura propia y entro a una cultura nacional, domino la cultura nacional, proyecto la cultura nacional, enseño, transmito, transfiero, construyo, lo que yo crea que hago con mis alumnos desde la cultura nacional y esta hegemonía, pero cuando cierro la puerta de regreso vuelvo a ser ella (se refiere a la cultura propia)... no sé ahora cómo esté el asunto de la Normal, si los jóvenes estudiantes se transforman sólo por el hecho de ya ser normalistas y más cuando ya ingresan a las filas del magisterio, pero sí hay una transformación, y aunque la lógica de esta escuela pareciera ser la voz, las estrategias y lograr el autodesarrollo; no se concreta en los maestros aunque la selección sea muy precisa en el dominio del habla p'urhépecha. En esencia, los muchachos ya cuando están en la práctica muy pocos trabajan la cultura, tradicionalmente se van por la visión que está más arraigada (se refiere a la institucional de la SEP) y se deshacen de la cultura, pero me imagino que... no sé, habría que esperar al tiempo a ver qué pasa con

⁶² Usar, por ejemplo, alguna identidad indígena si ayuda a conseguir algún beneficio personal, pero en otras ocasiones no reconocerse en ello. Incluso militar en contra de las visiones de mundo p'urhépecha y cuando sea necesario para un bienestar personal cambiar de posición y retomar sus raíces p'urhépecha.

ellos cuando terminan su ciclo laboral. si regresan a la vida comunal, no sé qué vaya a pasar con ellos, ¿regresarán a la cultura? O ¿ya se quedarán ahí?, no lo sé, pero los que van delante de nosotros, entiendo que sí regresaron (Diálogo Mtro. JG-V.P. Porras, 2022, pp. 10-11).

Este entrar y salir de un ámbito a otro, transformarse, o cambiar de forma al atravesar la puerta de la escuela, que señala el maestro JC, para algunos maestros, que observan su experiencia a la distancia, parecería una situación insólita, nos comparte el maestro RS:

...por ejemplo estuve en Quinceo, Ocumicho, Cheranástico, (habla de los años 80 del siglo pasado) tres comunidades donde la lengua de comunicación es el p'urhépecha, entonces los maestros hablábamos en español y los niños en p'urhépecha, todo nuestro discurso era en español, incluso con conceptos complicados, que ni nosotros mismos los entendíamos, pero para mostrar 'que es el maestro el que sabe'... y los niños, en p'urhépecha. Así tan sencillo hubiera sido que nosotros habláramos en p'urhépecha y habría buena comunicación, pero no, incluso los maestros de esas comunidades p'urhéhablantes, que a lo mejor a veces tenían dificultades para hablar el español... tenían que hablar en español... así era la comunicación, muy *sui generis* porque todo mundo hablando en español siendo todos p'urhépecha hablantes (Diálogo Mtro. RS-V. P. Porras, 2021, p. 7).

A ello se suma una preocupación más, que es cuando en las mismas comunidades indígenas los maestros son rechazados por múltiples motivos; algunos justificados, nos señala el maestro GB acerca de un grupo de maestros indígenas que la comunidad exigió que fueran cambiados por otros de educación general en una comunidad cien por ciento hablante del p'urhépecha: "los corrieron y estaban en su derecho... porque los maestros se quedaban a tomar y no había respeto ..." (Diálogo Mtro. GB—V.P. Porras, 2021, p. 15).

Con ejemplos similares, para el caso de la telesecundaria narra la mtra. AD: "eso degrada la imagen del maestro... y más si al día siguiente llegan con aliento etílico... dejan a

los niños viendo una película... se salen y regresan a las quinientas, y luego el niño cuenta eso en su casa..." (Diálogo colectivo mtras. telesecundaria., 2020, pp. 15-16).

Pero otras razones para no querer maestros indígenas en las comunidades, respondían a la escasa preparación con la que los habían enviado a “transformar, modernizar y civilizar”, a las comunidades, las que ya en ese momento (años 80 y 90 del siglo pasado) — como en todo el país—otorgaban un alto valor social a la escuela “civilizadora”; siendo su correlato, que las poblaciones veían que mantener la lengua y cultura implicaba, para los pueblos indígenas, discriminaciones y exclusiones constantes a nivel social general, por lo que los maestros indígenas no siempre eran aceptados: “estábamos señalados como maestros de segunda, del INI, que no saben, del pueblo, maestros p´urhépecha” (Diálogo Mtro. RS—V. P. Porras, 2021, p. 4); y, en algunas comunidades, cuando llegaba algún maestro con un excelente dominio del español era bien recibido:

...en ese tiempo se manejaba mucho la castellanización. Me tocó ver cómo les pedíamos, por indicaciones del director, o porque así era la norma, que se quitaran el rebozo, que no hablaran el p´urhépecha, de hecho, los papás aplaudían que yo hablara más el español, como que se buscaba esa parte, como que el p´urhépecha pues estorbaba y se promovía más el español... (Diálogo Mtro. JC—V.P.Porras, 2022, p. 15).

Aunque se le pedía: “profe, no vaya a tomar como fulano de tal y no vaya a hacer esto como fulano de tal, esperamos, tenemos fe en usted” (Diálogo Mtro. JC—V.P.Porras, 2022, p. 10).

Muchos maestros también querían dejar de ser señalados como “maestros de segunda”, para ello buscaron opciones formativas que les permitieran salir de educación indígena, o bien, opciones que por lo menos implicaran una mejoría económica, o ambas. Incluso a través de movilizaciones gremiales buscaron quitarse el nombre distintivo de maestros bilingües biculturales:

... Incluso nosotros luchamos según políticamente porque nuestro título no dijera maestro de educación bilingüe bicultural sino maestro de primaria que, porque eso nos limitaba y otras generaciones ya lo habían hecho, entonces nosotros dijimos: es que nos limita y nos señala, queremos que nuestro título diga maestros de educación primaria y no de primaria bilingüe porque ya estamos señalados (Diálogo Mtro. RS-V. P. Porras, 2021, p. 4).

La situación fluctuante y tirante que se describe es más evidente entre los maestros que salen de alguna forma de la comunidad, ya sea a estudiar o que deciden cambiarse a educación general, o los que, “se alejan” de las prácticas sociales comunitarias, pero se siguen reivindicando p’urhépecha; aunque la tensión entre cumplir con la SEP y cumplir con la comunidad o la familia siempre está latente en todos los profesores.

El maestro RS señala que, a pesar de ser rechazados tanto en las sociedades turishi, por ser indígenas, como en las p’urhépecha por haber salido de sus comunidades –física o simbólicamente— o ser rechazados por no cumplir con las expectativas que la comunidad tenía puestas en ellos, la complejidad de los procesos de transmisión socioculturales, más allá de la escuela en algunos casos, marca la pertenencia y/o el sentido de ser p’urhépecha, como lo menciona el profe RS: “me considero indígena, eso que mamá, se fue quedando en mí, por eso soy maestro indígena y p’urhépecha” (Diálogo Mtro. RS—V. P. Porras, 2021, p. 2). Homi Bhabha diría: “Estar extraño al hogar no equivale a ser un ‘sin hogar o sin techo’” (Bhabha, 1994, p. 26).

Y aunque las tensiones señaladas implican angustia y la sensación de “ya no pertenecer”, es importante señalar que hasta hace poco tiempo, los maestros indígenas y en general el trabajo docente, ha tenido, como una de sus ventajas respecto a otros trabajos un mayor prestigio, –prestigio relativo le llaman Ezpeleta y Rockwell (1983)— lo que ha hecho de ésta un trabajo atractivo.

El estar en las intersecciones de, por lo menos dos grandes lógicas de pensamiento y acción, que es la experiencia de muchos de los maestros indígenas al ser contratados por el Estado, llega a ser desconcertante, “tan dividida como desorientadora”, diría Bhabha (p 26); nos señala el maestro RS: “si yo me acerco con los no indígenas me siento rechazado, dicen: no, tú eres indígena y voy al pueblo y me dicen: no tú ya eres de allá, entonces quedamos bailando...” (Diálogo Mtro. RS—V. P. Porras, 2021, p. 9).

En todo caso, lo que Miguel Bartolomé (1997) llama tránsito étnico (p.24) permanece como “tránsito permanente”, nunca llega a puerto, incluso cuando el maestro indígena “renuncie” a su cultura y acepte, busque y gestione su vida en la perspectiva de la quimera mestiza, ya que “la ideología racista continúa imprimiendo un matiz colonial a las relaciones interétnicas en ... el territorio mexicano,” (Bartolomé, 1997, P. 24, 48), es decir, en nuestras sociedades discriminatorias no se reconoce lugar de llegada de esos tránsitos y el maestro indígena será rechazado como *turhisí* por los *turhisí* y con frecuencia rechazado por los indígenas como indígena.

La tensión que los maestros experimentan por el lado del pueblo originario, refiere a que la lealtad étnica⁶³ se manifiesta en presencia física permanente del maestro, participación activa en los sistemas de cargos, así como contribución y apoyo en los trabajos de la comunidad; prácticas que, si no se observan, suelen cobrarse con destierros “simbólicos”⁶⁴. Lo que se explica porque, en general, cuando las personas se incorporan a la docencia, dejan en segundo término las prácticas comunitarias. Es por ello que la comunidad no te reconoce como comunero.

⁶³ Miguel Bartolomé (1997. p. 48) recupera reflexiones de Epstein y plantea que la red de valores y símbolos que vinculan a los individuos generan un componente subjetivo afectivo que se manifiesta en lealtad y pertenencia, también señala que uno de los pioneros al hablar del tema fue Darcy Ribeiro (1970) quien señala que las lealtades morales son elementos fundamentales en las relaciones étnicas.

⁶⁴ Le llamo “destierros simbólicos”, aunque no sólo son simbólicos, en realidad muchos maestros ya no son incluidos como comuneros, es decir, con derecho a la tierra comunal, debido a que se han ido por periodos largos fuera de la comunidad, no han estado siempre para la resolución de los problemas, por ello no se le da derecho a la tierra.

La comunidad te va excluyendo poco a poco, te vas sintiendo relegado. Ven que ya no puedes agarrar el azadón, el hacha, ya no puedes cargar la leña en el caballo —eso es muy importante—, terciar bien, hacer los pozos bien... ya te dicen: tú ya no, ya quítate, no puedes...unos lo veían bien, porque daba gusto de que alguien se estaba preparando, pero otros lo veían mal, porque decían: este ya no sirve, para esto no nos puede ayudar, yo lo viví como un sentimiento de exclusión implícita [no te rechazan abiertamente]... ya después sí hay un reconocimiento de que sabes un poco más... te consultan, pero ya no te dan las tareas que tenías que hacer..[como comunero]

(Segunda conversación Mtro RS-V.Paula Porras, 2023, p. 4).

Aunque depende de la relación que establezcas, porque, aunque no seas comunero, si permaneces cerca de la comunidad te pueden pedir algún tipo de participación y participas en calidad de voluntario.

En todo caso, lo que el maestro RS señala como el “quedar bailando” me parece otra forma de enunciar lo que Bhabha (1994) llama: *in-between*, lo intermedio o intersticial; una existencia fronteriza, el “estar entre”, que ha resultado, para algunos docentes, en una especie de dolencia o angustia identitaria, como lo señala el maestro RS, aunque para otros puede ser también fuente de beneficios, ya sea económicos o académicos, con frecuencia ambos.

En este breve acercamiento a la forma en que se despliega el sujeto maestro tanto frente al Estado como en las comunidades originarias y sus familias, podemos observar que las tensiones no sólo son por estar simultáneamente en dos grandes perspectivas epistémicas y pedagógicas distintas, la estatal y la comunal; las tensiones también se observan en el despliegue de la subjetividad del docente al interior de esas entidades.

La complejidad de la situación se manifiesta en un docente en estado de tránsito permanente; en un vaivén que exige el cumplimiento con su empleador, quien le paga un salario, pero también con quien le brinda una posibilidad de contención e identidad social, es decir el vínculo comunitario; y con frecuencia la familia también jala su propio hilo. Es por eso

que el docente, como en una relación de teoría de conjuntos, busca los espacios en los que puede haber una mínima confluencia de todas las dimensiones, la intersección de éstas es el lugar en el que tiene que habitar el docente para no sentirse escindido, lo que es difícil, por no decir doloroso, resolver.

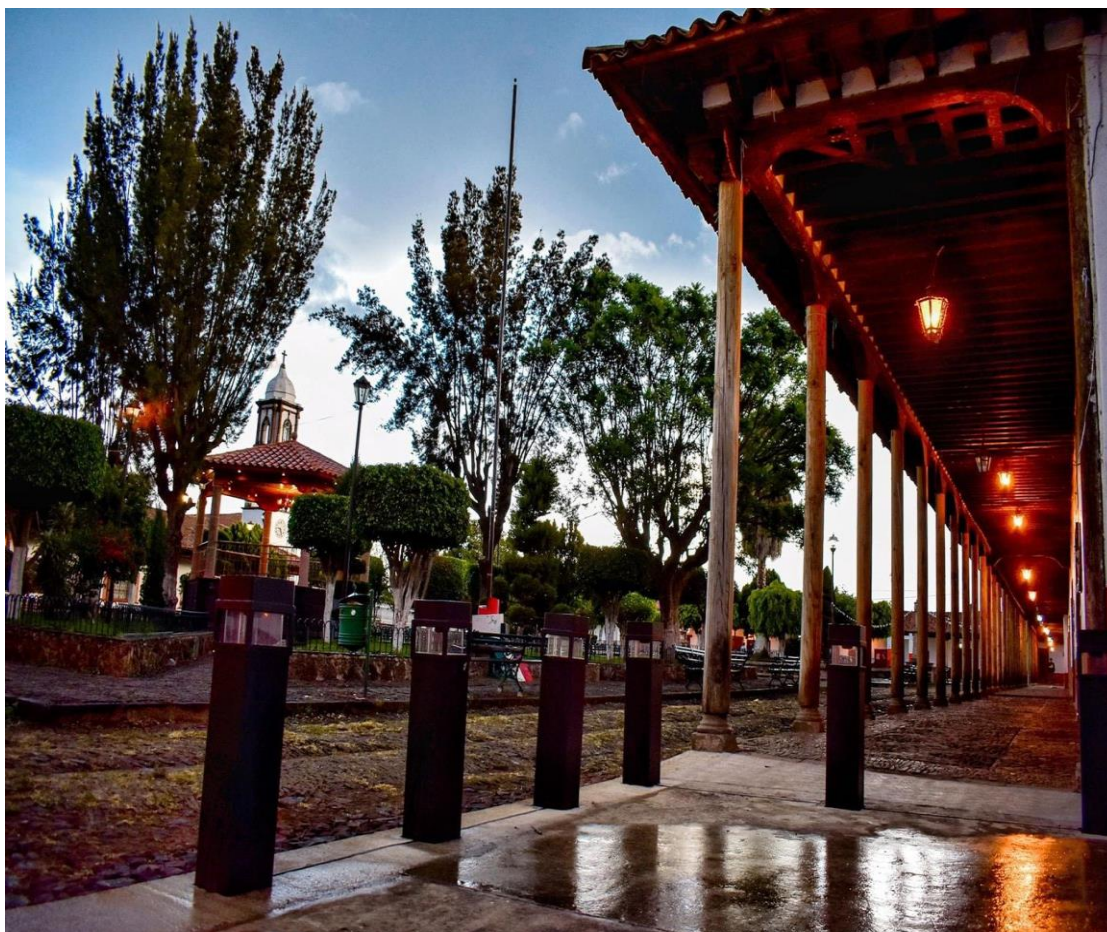


Ilustración 10 Comunidad de uno de los maestros con los que dialogué para esta investigación. Foto Mtro. José Baltazar 2023.

5.4 Castellанизación, Aculturación, Resistencia y Autodeterminación. ¿Semillas en Tierra Fértil?

El origen mismo de la educación escolar para pueblos originarios, que es exógena, sigue marcando, en gran medida, tanto contenidos, sentidos de la educación, como formas de nombrar lo que sucede en las aulas, incluidas las caracterizaciones que se hacen del sujeto docente. Como se ha señalado en los capítulos previos, cuando surge la educación indígena la intención es asimiladora e integradora de éstos a la nación mexicana, con lo que se trata de borrar la diversidad lingüística y cultural; la intención de una nación homogénea y “moderna”, a decir de los diseñadores de políticas públicas, sólo se logrará castellanizando y realizando procesos de aculturación en los pueblos rurales y originarios, el mestizaje y sus correlatos ideológicos y culturales, la mexicanización o desindianización⁶⁵ del indio, como diría Bonfil Batalla, son los procesos que el Estado busca que los docentes indígenas realicen en sus comunidades.

Y si bien es cierto que hoy día, los docentes p'urhépecha reconocen que por omisión o por comisión, durante los primeros 40 años de educación escolar en medio indígena se respondía a estos mandatos, también es cierto que ha habido resistencias a ello, las que se han hecho más notorias a partir de finales de los años 70 del siglo pasado, que es cuando, al igual que en el resto del país, las poblaciones rurales y pueblos indígenas de Michoacán hacían evidente el descontento y rebeldía ante la situación de despojo territorial, violencia, empobrecimiento económico y nulo respeto a sus visiones de mundo y autodeterminación.

Las nociones que señalan a los docentes como castellanizadores, caciques culturales, o agentes de aculturación marcaron no sólo los discursos de los investigadores educativos,

⁶⁵ La desindianización del indio, nos señala Bonfil Batalla, no sólo es el proceso mediante el que se obliga a “poblaciones con una identidad particular y distintiva, basada en una cultura propia a renunciar a esa identidad [sino que] ha logrado [que] grandes capas de la población mesoamericana renuncien a identificarse como integrantes de una colectividad india delimitada, que se considera a sí misma heredera de un patrimonio cultural específico y asume el derecho exclusivo de tomar decisiones en relación con todos los componentes de ese acervo cultural” (Bonfil, 1988, p. 42).

también los docentes p'urhépecha observan trazas de los propósitos estatales y las conceptualizaciones que, en las configuraciones de las identidades docentes van dejando su marca. Señala el maestro JG en una de las conversaciones que tuvimos:

... los maestros sí castellanizaron, tenían cartillas en los 60 y 70 que propiciaban la oralidad del español, aunque no tenían métodos, incluso los maestros no eran hablantes naturales del español, entonces pues mucho del castellano que enseñaban pues no era ni siquiera algo asemejado al castellano, digamos natural (Diálogo Mtro. JG—V.P. Porras, 2022, p. 16).

Pero, a pesar de las limitaciones por ejemplo en la aprehensión del lenguaje, o el no contar con métodos, desde la visión del maestro JG, los maestros castellanizaban y aún hoy día, siguen castellanizando.

El cuestionamiento que me parece importante realizar es la caracterización que se hace de los docentes como castellanizadores. En esa actividad a los docentes se les asignó un papel preponderante, pero en todo caso, hay una política castellanizadora general que se constituye de múltiples elementos y sujetos; y los docentes con mucha frecuencia carecían de elementos para desempeñar esa función.

Pero haya sido a través de la escuela, el mercado, la migración u otros factores, la castellanización logró la invisibilización de la lengua, en este caso p'urhépecha. Nos plantea la maestra LC que “la misma castellanización tuvo su efecto: tanto, que a la fecha el maestro ya no considera la lengua p'urhépecha” (Diálogo Mtra. LC—V.P. Porras, 2022, p. 8).

Convencer a quienes hablan lengua originaria, de que es “atrasado e incivilizado” hablar esa lengua e ir desplazándola como inútil es parte de las funciones encargadas al docente nombrado “aculturalizador” o *cultural broker*. Trabajo que a decir del maestro EC, sí fue realizado, pero ello lo relaciona con un contexto social amplio, no lo reduce al egoísmo, menosprecio, apatía, o al ser puramente reproductores de los mandatos, al respecto el maestro señala:

Yo creo que sí, eso somos, pero ahí el punto es que no hemos partido por ser educados, formados desde nuestros propios conocimientos, nuestra cultura y lengua. La lengua p'urhépecha tendría utilidad, si yo me formara, trabajara con los conocimientos, la cultura, la memoria, la geografía, los haceres, las labores, los oficios en lengua, en lo que somos...más aún, si hablas lengua [se refiere al p'urhépecha] eres incivilizado...que es una cuestión peyorativa, excluyente, racista.. (Diálogo Mtro. EC-V.P. Porras, 2021, p. 18).

En esta idea, el maestro EC da cuenta de que el docente “aculturalizador” tiene lugar en un contexto que articula todas las dimensiones sociales. Y diría Maturana que las personas aprendemos a vivir de la manera en que se configura el convivir de la comunidad donde vivimos (Maturana, 2008). En todo caso, no es que el maestro indígena busque o construya el sentido aculturalizador, la situación es mucho más compleja.

Los docentes con los que dialogué coinciden todos en la idea de que, por lo menos aquellos que ingresaron al sistema educativo hasta los años 90, tenían una preocupación común, que era la búsqueda de herramientas para cumplir con la encomienda o función laboral por la que recibían un salario; el famoso “carácter apostólico” heredado de la lógica misionera que les fue inculcado como dogma laboral, esa era la mística que los movilizaba. Además de que, como en toda la historia de la humanidad, el trabajo es de por sí, una actividad altamente valorada⁶⁶ y los p'urhépecha no son la excepción. Esto en combinación con el hecho de que los maestros p'urhépecha, como casi todos los maestros en México, recurren a la docencia porque no hay otras opciones laborales, por ello tienen una dependencia significativa de ese

⁶⁶ Podemos recuperar una de las frases que caracteriza al discurso de Marx: el trabajo dignifica al hombre; la bella frase de W. Reich: El amor, el trabajo y el conocimiento son las fuentes de nuestra vida y también deberían gobernarla; o el clásico libro de Max Weber de La ética protestante y el espíritu del capitalismo, en donde se desarrolla la idea de que, el espíritu del capitalismo logra afianzar en nuestras sociedades porque puede apropiarse de la idea de que el trabajo disciplinado, es prácticamente un camino al cielo; por no profundizar en argumentos en relación a la concepción del trabajo entre los p'urhépecha, que en este trabajo sintetizo, pero que es un nodo valórico primordial.

trabajo, y, teniendo una mística de compromiso laboral, es difícil “eludir” el hacer, o simular hacer, la función asignada

Pero un elemento que tampoco podemos soslayar es que, ha permeado y se ha naturalizado en las comunidades indígenas, como en todo el país, la ideología que da mayor valor a la civilización moderna occidental, por lo que, en general, no se observa problema alguno en que los contenidos educativos escolares y sus procesos, vengan exclusivamente de la matriz cultural occidental.

Lo paradójico de esta situación reside en que responder a esa lógica implicaba minar su propia cultura y no hacerlo implicaba poner en riesgo el ingreso económico que les permita una vida por lo menos modesta. Salario que eventualmente les permita, como dice Freire, resisitir para sobrevivir y quizás, eventualmente, encontrar los caminos de la rebeldía y de la autodeterminación.

Estos son elementos contextuales que se juegan en las docencias indígenas, lo que puedo considerar como condiciones mínimas para que el mandato “aculturalizador” sobreviva; ello porque no se observa una intención de los docentes de aculturar o incorporar a la población de sus comunidades a la lógica mercantil capitalista, sólo se observa que hay condiciones para que los docentes intenten cumplir, con los medios a su alcance, las funciones que son establecidos por su patrón —el Estado— a través de las políticas públicas educativas.

Aunque frente a estos mandatos, hay dificultad para posicionarse críticamente, hablando de la tensión entre la educación en comunidad y la escolar señala el maestro JG:

El detalle es que al sujeto, al docente, nadie le dice que sea de tal o cual forma. Él solito decide hacerlo. Es quien decide que así tiene que ser (en el aula)... Es lo que le falta al sujeto como docente. Ser crítico....[En la escuela] me posiciono y me convierto en verdugo. ¿Por qué me convierto en verdugo? ¿Por qué no me cuestiono? ¿Por qué tengo que ser verdugo? (Diálogo Mtro. JG—V.P. Porras, 2022, p. 23).

Ser crítico, es decir, poder alejarse de las situaciones y de las acciones, y valorar sus implicaciones, es una cuestión necesaria para la pervivencia, en este caso, del pueblo y cultura originaria. Nos señala el maestro EC respecto a las políticas públicas que éstas, “no se piensan para educar, se piensan para incluir...” (Diálogo Mtro. EC—V.P. Porrás, 2021, p. 19); lo que me parece necesario puntualizar. La inclusión/incorporación —a la Nación Mexicana—, requiere vaciar/invalidar conocimientos, prácticas políticas y culturales a los pueblos indígenas —aculturar—y; “rellenar” con otras prácticas culturales, conocimientos —ciencia—, prácticas políticas, etc.; es decir, lo que se pierde al ser “incluidos” no se presenta como pérdida, o en todo caso, se presenta como pérdida necesaria, y más bien se presenta como ganancia, es así como se cierra la pinza: un contexto propicio para vender una quimera. La quimera se acepta porque, precisamente parte del contexto, es la dificultad para realizar lecturas críticas de éste.

El vaciamiento señalado, como se observa, es radical. Al anular las prácticas sociales, todo lo nombrado en torno a ellas también se pierde, es decir, la aculturación tiene como correlato la anulación de la lengua, y agregaría la maestra LC, se anulan también los valores, estas cuestiones, desde su perspectiva, están íntimamente relacionadas: los valores p’urhépecha que se enuncian en los diálogos que establecí con los docentes para el presente análisis y que aparecen en el programa educativo que proponen (PEPOMIC), implican una articulación de responsabilidad, respeto, compromiso, trabajo bien realizado, que son prácticas que cada vez se observan menos en las escuelas (Diálogo Mtra. LC—V.P. Porrás, 2022).

“*Anchikurita* no significa nada más trabajo, es trabajar con conciencia... es el compromiso de estar frente al trabajo” (Diálogo Mtra. LC—V.P. Porrás, 2022, p. 10), es decir, al anular la lengua, se van perdiendo todas las implicaciones valóricas que tienen las categorías p’urhépecha, los sentidos, las visiones de mundo.

Más aún, la maestra LC señala articulaciones importantes entre las categorías. Siguiendo con *anchikurita* —trabajo bien realizado—por ejemplo, éste está necesariamente vinculado o se encuentra en el marco de la *kaxumpikua*, que es una noción que se puede

interpretar como el sistema de valores o lo ético⁶⁷ en español, ya que según señala la maestra LC, que se trabaja bien, a conciencia, porque se respeta, se respeta a los compañeros, a los padres, al pueblo, a los niños...”porque si no lo cumplo es que no estoy respetando ni a las autoridades educativas, ni a mis compañeros maestros, ni a mis alumnos, y menos a los padres de familia” (Diálogo Mtra. LC—V.P. Porras, 2022, p. 12).

Esta situación escala de manera circular y en espiral, al aniquilar la lengua o las prácticas sociales, culturales, o políticas, se pierden los valores, y el terreno se vuelve cada vez más fértil para seguir cediendo espacio a mayores pérdidas; cualquiera de las dimensiones señaladas, en su caída arrastra al resto.

estas políticas educativas que se instauraron, comenzando con la castellanización, originaron gran parte de este comportamiento en los maestros, y a este maestro que ya no practica los valores, la idea por la que venía la castellanización le entró muy bonito, porque ya no tenía valores, ¿con qué valores, si no rechazar, por lo menos no asumir todos los propósitos que la castellanización traía?. Por eso los absorbió. Por eso el maestro ya no cumple con la función que debía haber cumplido. (Diálogo Mtra. LC—V.P. Porras, 2022, p. 12).

Ya no realiza el trabajo bien hecho (*anchikurita*), con respeto (*jananarperakua*), con el valor de ayudar al otro (*jaruatperakua*), es decir éticamente (*kaxumpikua*) (Diálogo Mtra. LC—V.P. Porras, 2022, p. 13). Esto se encontraría en la lógica que los docentes llaman *xurukua* (el tejido), en el que las *uandakua* (nociones, categorías, palabras clave) tienen lugar (Diálogo Mtro. CT—V.P.Porras, 2023, p. 13).

No practicar los valores, nos dice la maestra LC, es parte de la marca de la castellanización, uno de sus muchos frutos, “...luego vino la [educación] bilingüe bicultural y

⁶⁷ *Kaxumpikua* o *kaxúmbekua* se interpreta como todo el sistema de valores, ello se podría explicar con la idea que plantea el maestro CT, cuando habla de la *xurukua*, que es el metafórico tejido en el que todo el universo valórico se organiza, nos dice: todos los valores se concatenan, ninguno es más importante que otro, ninguno existe sin el otro, todos dependen de todos (Diálogo Mtro. CT-V.P.Porras, 2023, p. 13).

ahorita la educación intercultural bilingüe pero todavía hay ese impacto de la castellanización” (Diálogo Mtra. LC—V.P. Porras, 2022, p. 10).

El problema escala aritméticamente ya que a esta situación descrita por la mtra LC se articula perfectamente la embestida mediática que, para desprestigiar a los docentes se organiza desde los medios de comunicación, a partir de la irrupción del neoliberalismo como sistema económico, político y social, —respondiendo las necesidades del capital, que busca afanosamente mermar la educación pública—y que encuentra eco en la dimensión social.

Al conversar con los maestros, yo me preguntaba qué tanto las nociones con las que se enuncia, desde las políticas públicas la educación para pueblos originarios también tiene cierto grado de vaciamiento, o son nociones que llegan vacías de contenido a las escuelas y de qué manera ello impacta en los procesos formativos. Por ejemplo, como señalé en el capítulo 1, al maestro se le indicaba que, para hacer la educación bilingüe bicultural, la fórmula era sencilla: trabajar los programas de educación general en lengua p’urhépecha y elegir ejemplos con situaciones de la comunidad indígena; o dicho con las palabras del maestro RS: “no hay métodos”, que es lo que podría dar el sentido enunciado a los procesos, el maestro señala:

...nunca pudimos tener metodologías para la enseñanza bilingüe o para cuando la lengua materna es el español y cómo adquirir el p’urhépecha o al revés, cuando la lengua materna es el p’urhépecha y para adquirir el español..

[Trabajar] grados de bilingüismo o la lengua como una estrategia para la comprensión o materiales que pudiéramos manejar e implementar la educación, yo siempre he dicho bilingüe, ya ni siquiera intercultural, siquiera bilingüe. Todo eso jamás se ha visto en las instituciones y en los procesos formativos... (Diálogo Mtro. RS—V. P. Porras, 2021, p. 8).

Castellanizar, aculturar, hacer educación bilingüe, bicultural, y ahora intercultural, pero sin tener métodos, herramientas, incluso el significado claro de las nociones —contenido y sentido— pero tampoco la intención asumida o conscientemente apropiada de hacer esas

funciones por parte de los docentes indígenas, ha dado como resultado la situación permanente que ha vivido la educación escolar indígena en nuestro país. Desfondada por no tomar en cuenta a los sujetos que participan en esos procesos concretos.

Algunos de los maestros indígenas se organizan y exigen la creación de instancias para poder conformar programas educativos propios, en este caso, la maestra LC recuerda la exigencia de la creación de áreas de investigación y desarrollo curricular que les permitieran encontrar formas de enfrentar el desafío de tener programas de educación propios:

...¿Qué es lo que queremos como indígenas, entonces? Surge la idea de hacer un congreso pedagógico, impulsado por la parte sindical... de allí, surgen varias ideas sueltas, dibujadas o pensadas nada más así...el caso es que fueron diez congresos pedagógicos seguidos...empezamos a pensar qué es lo que se debería hacer ¿compilar? No nada más compilar, debíamos ir creando, haciendo algo que impactara, que se fuera generando...como un sentir de nosotros, pero también ya que lleve un rumbo...aunque ya como al quinto o al sexto congreso, ya empezaba a caer el veinte a algunos, que no a todos; algunos supervisores escolares, pero en especial a las de preescolar, porque ellas estaban más claras. Como que ellas sí querían el cambio o criticar que veníamos haciendo lo mismo de siempre. Y criticamos el programa y que no teníamos nada sobre educación indígena y que teníamos que hacerlo nosotros. Ellas estaban más sensibles, ya a nivel de las directivas, de las supervisoras...eso ya era una ventaja, porque ya eran las autoridades, supervisoras, las jefas de sector. Así, poco a poco, seguimos con el asunto sindical, [después de un tiempo, era yo] comisionada a la mesa técnica de la Dirección de Educación Indígena [del estado de Michoacán], y le propuse al maestro [director de educación indígena] crear una instancia, a partir de los congresos. 'Ah, no, ¡pues cómo crees! ¿Quién lo va a trabajar?'. Al final, de tanto insistirle, aceptó, 'Inténtale, entonces'. [En 2001 se crea el Centro de Estudios e Investigación Educativa en el Medio Indígena en Michoacán –CEIEMIM—]. De ahí

generamos esta idea de hacer algo con todo lo que se discutía en los congresos pedagógicos [en ellos] se ha dicho que necesitamos un programa específico para nosotros. Y de ahí comenzamos a bosquejar... Así dibujamos esta idea de un diseño curricular. Yo entré al diseño curricular por la maestría [Maestría en Diseño Curricular de la UPN]. Ahí platicábamos, entre clases, una idea de nosotros los p'urhépecha, de nuestros contenidos. (Diálogo Mtra. LC—V.P. Porras, 2022, pp. 40-45)

No fue la única maestra que entró a esa maestría en la UPN, varios de los maestros interesados en un diseño curricular de educación indígena confluyeron en esa opción formativa. En los cruces de esos caminos político sindicales y formativos, se analizan las categorizaciones de los diseñadores de políticas públicas y de los investigadores educativos y se cuestionan si los docentes indígenas son eso que se enuncia en las políticas públicas y en los libros; si se identifican con las enunciaciones o no, o a veces sí y a veces no. También se preguntan qué están dejando de lado en cuanto sujetos con una especificidad cultural, social y lingüística, o a la luz de las transformaciones constantes de la humanidad y el desarrollo tecnológico, aquello que consideran necesario incorporar o recuperar en lo referente a su identidad como docentes y como docentes indígenas, tanto en términos pedagógicos y epistémicos, así como políticos. La idea es sistematizar lo que ya han hecho como experiencias en proyectos que transformen la educación en los pueblos originarios del estado de Michoacán y avanzar en alguno que aglutine las intenciones del sector de educación indígena del estado.

El desafío es de grandes magnitudes, a costas se cargan siglos de directrices – políticas públicas— con visiones de segregación, incorporadoras, integradoras, aculturalizadoras, castellanizadoras, todas ellas enmarcadas en un evidente o velado racismo; y es un desafío porque estas visiones se han naturalizado y no sólo en las visiones de mundo *turhisi*, también en las p'urhépecha. Develar, abrir aguas y pensar el papel que la educación ha jugado en esta historia y el que actualmente juega es parte de la tarea que los maestros han estado pensando en las últimas décadas. Lo que puedo señalar a partir de los propios

discursos de los profesores es que las caracterizaciones que se hacen de los docentes deben ser matizadas o enriquecidas con mayores elementos de la realidad contextual.

“Castellanizaban” con muy escasos recursos, principalmente por dos razones; primero, la aprehensión del español era limitada en la mayoría de los docentes indígenas y; segundo, no tenían herramientas didácticas para realizar este proceso, lo más que lograban era, en contados casos, hacer traducciones del programa general y dar ejemplos del contexto indígena.

Se reconoce también, entre los docentes p´urhépecha, que hablar español les posibilita relacionarse con otras culturas “comunicarnos con [más] gentes, movernos en otros ambientes, incursionar en otros espacios, en otras carreras, con otras gentes...[y] abre la posibilidad de relación con muchos aspectos que no son propios de pueblos originarios..” (Segunda conversación Mtro RS—V.Paula Porras, 2023, p. 10) es decir enriquecerse de otras experiencias de vida; el problema es el costo, la violencia de la imposición del castellano, la aniquilación de las lenguas originarias imposibilita de suyo, lo que se enuncia como el sujeto individual y colectivo ideal en nuestra sociedad “democrática”:

que hubiera sido un bilingüe perfecto... se habrían desarrollado de manera armónica todas estas facultades por el desarrollo de dos lenguas, y no una cultura sino varias culturas, el pensamiento se ampliaría, sería una riqueza enorme, si no hubiera sido con violencia (Segunda conversación Mtro RS—V.Paula Porras, 2023, p. 12).

Cumplían —o hacían todo lo posible— con los mandatos laborales, en un sentido que se acerca más a una lógica apostólica misionera, que a un sentido aculturalizador, configurados ambos exógenamente.

5.5 La Identidad en la Escuela P´urhépecha. La Castellанизación/Racialización Rinden sus Frutos

En algunas de las conversaciones con los profesores p'urhépecha la idea de “dejar de ser p'urhépecha” emerge como posibilidad, ello refiere a las prácticas sociales que, como parte de la comunidad se realizan:

...yo en otro momento no lo concebía, pues ahora se está dando, el hecho de precisamente dejar de ser, dejar de pertenecer, la pertenencia, la integración en lo que concierne a una persona que es de la comunidad... sí lo alcanzo a ver, a percibir, a sentir, el hecho de, como le decía, por ejemplo, ya no estar ahí en la comunidad, ya no colaborar, porque ahí es de colaboración, de apoyo, de ayuda a la comunidad, todo eso ahorita no lo puedo hacer yo. Como que me he alejado. En todas las actividades que se hacen en la comunidad los comuneros se involucran, participan, ayudan, apoyan, hablese de lo que sea, trabajos, faenas, eventos sociales... eso es lo que he dejado de hacer, a eso me refiero cuando digo: ya me desarraigué, ya no me conecta esa parte que a otros maestros que sí viven ahí, que son de ahí, que pertenecen, están ahí, sí lo hacen, sí participan, sí se involucran más directamente en todo lo que haya que hacer allá... (Diálogo Mtro. JT—V. P. Porras, 2022, pp. 2-3).

Esto puede parecer casi automático: si el sujeto está presente y participa de las actividades y prácticas sociales, es p'urhépecha; si no está y no participa, entonces no es p'urhépecha. Pero la situación se complejiza, por ejemplo, en este caso, el maestro JT es un constante impulsor de propuestas de educación en las que se valora la lengua, la cultura, la salud, las prácticas médicas tradicionales, y en general las visiones de mundo p'urhépecha, “para que se conozca y se aprenda de ellas”, [ya que] cuando se desconoce algo, no se valora” (Diálogo Mtro. JT—V. P. Porras, 2022, p. 26). Más aún, éste sigue hablando la lengua p'urhépecha, su historia en el contexto social p'urhépecha tampoco se le ha olvidado; es del entramado de relaciones y prácticas sociales inmediatas o cotidianas, que se han establecido como identidad p'urhépecha, que el maestro se ha alejado... por el momento.

El actuar del maestro JT me remite a la idea de Bhabha, cuando plantea la posibilidad de salirse de la lógica binaria y estar en el “pasaje intersticial entre identificaciones fijas [que] abre la posibilidad de una hibridez cultural que mantiene la diferencia sin una jerarquía supuesta o impuesta” (Bhabha, 1994, p. 20). Más allá de que el maestro JT se siga reconociendo o no como p’urhépecha, o la comunidad lo siga o no reconociendo, él mantiene su lengua, memoria, y activismo político-formativo para que la lengua y cultura se siga conociendo y valorando.

En la misma reflexión con el maestro JT, a raíz de la idea de que hay cada vez mayor cantidad de maestros de educación indígena que desconocen tanto la lengua como la cultura, y que no están interesados en conocer ni una ni otra, pero en donde hay algunos que sí tienen interés, le preguntaba ¿es posible “volverse” p’urhépecha?, el maestro me contestó: “Siento que sí, porque si hemos adoptado costumbres, formas de vida, estilos de otras culturas, y sin hablar la lengua... entonces yo creo que sí es posible” (Diálogo Mtro. JT—V. P. Porras, 2022, p. 26).

Esto me parece muy importante, ya que a partir del diálogo con el maestro JT es posible observar la complejidad que sus reflexiones nos presentan frente a la identidad p’urhépecha, simultáneamente la flexibilidad para incorporarse al *p’urhépecherio*, pero también aspectos que se pueden considerar irrenunciables, o por los que pueden ser “desterrados” del mismo *p’urhépecherio*, que se localizarían, como se escucha constantemente en el discurso de los maestros, en torno a la *kaxumpikua*, o intentando “traducir” al español, *los valores*, que se manifiestan en los actos de cooperación, colaboración, ayuda mutua, lo que los antropólogos han definido como identidad étnica: “las representaciones colectivas... conocimiento compartido... derivado de las interacciones sociales y orientado a fomentar la solidaridad grupal al otorgar sentidos específicos para las conductas” (Bartolomé, 1997, p. 44).

Esta tensión se complejiza. Como es natural, no hay homogeneidad ni dentro del ámbito magisterial ni en las comunidades. El p’urhépecha, como cualquier lengua se constituye de múltiples variantes, además de que muchos profesores aprendieron la lengua ya en la práctica docente, de modo que no hay uniformidad ni en el uso ni en la aprehensión de la misma, por lo

que, con frecuencia los maestros que mezclan o “piden prestado” al español algunas palabras, o que tratan de comunicarse directamente en español, son avergonzados por algunos académicos que, como me relata el maestro RS, han buscado marcar las pautas del “buen” uso de la lengua, incluso en sus reuniones o cursos se les señalaba.

...se estigmatizaba a los no hablantes, maestros indígenas no hablantes, nos íbamos a los cursos o a las reuniones y en los discursos [empezábamos]: somos maestros de educación indígena [se nos interrumpía] *Jucha uandani p´urhépecha jimpo...* ¡vamos a hablar p´urhépecha!.. a ver *ch´ari mentkuicha p´urhépecha jimpo* ¿o somos o no somos? ...y nos ponían a prueba, uno empezaba diciendo: ‘yo opino’ y ¡no!, ¡no!, ¡no!, p´urhépecha!.. y los que no, pues se sienten mal. Siempre ha sido así, es un señalamiento (Diálogo Mtro. RS-V. P. Porrás, 2021, p. 6-7).

En este caso concreto, el conocimiento y uso de la lengua se convirtió en un elemento de alto valor agregado y ejercicio de poder para algunos sectores de académicos, ello a partir de la emergencia discursiva de la validación de la diversidad cultural que se observa con la entrada de la interculturalidad en los discursos de la academia; para algunos otros el uso de la lengua se relaciona con lo que sintetiza ésta como forma de nombrar y manifestación de relaciones desde la visión ética del pueblo p´urhépecha, por lo que promueven su aprendizaje y uso en la vida cotidiana, más allá de la escuela; algunos otros, los menos, por la idea de que la lengua es la esencia de la visión de mundo p´urhépecha y quien no la sepa ya no puede ser nombrado como p´urhépecha.

En este capítulo observamos diferentes momentos —algunas veces claramente identificables y a ratos entremezclados— en la historia y contextos de las docencias indígenas en relación a las funciones y mandatos que se les asignan y lo que ellos mismos pueden y quieren hacer.

Si bien es cierto que las docencias p´urhépecha, en un primer momento, en virtud de haber sido contratado como personal del estado mexicano, han respondido —o por lo menos

intentado responder—a la dinámica aculturalizadora y castellanizadora mandatada por los gobiernos del México moderno, han contado con herramientas escasas para cumplir con la intención impuesta desde las visiones indigenistas, es decir, exógenas a los pueblos originarios. La escuela fue instaurada con el sentido de “civilizar” desde una visión unívoca —eurocéntrica— a las poblaciones indígenas; los profesores indígenas cumplen, como pueden, por ser un espacio laboral, por el que reciben un salario, sin embargo, no han contado con formación ni condiciones ni para castellanizar, ni para aculturar. No participaron ni de los procesos de construcción, ni en los métodos y contenidos de lo educativo escolar, ni de sus sentidos, es por ello que, en la escuela, no se localiza, ni se reconoce, en este caso el sujeto pueblo p’urhépecha, por lo que éste busca apropiarse de ese espacio formativo y construirle sentido desde su propia necesidad y capacidad de transformación de su realidad.

Los desafíos son grandes ya que hay contextos complejos y dispositivos cada vez más sofisticados que han mermado la capacidad crítica y autónoma de los sujetos, sin embargo, las experiencias e historias han mostrado que no siempre ha sido o es así, por lo que los maestros p’urhépecha siguen en el trabajo de apropiarse de un espacio que ha jugado un importante papel para expropiar el presente y futuro de los pueblos originarios.



Ilustración 11 Comunidad de algunos maestros con los que dialogué para la investigación.
Foto Mtra. Vianney López Cortés 2023.

Capítulo 6. El PEPOMICH Debe Sobrevivir a su Lucha Interna, Luego Sobrevivir a la Lucha Externa⁶⁸

En 2014 el Departamento de Desarrollo Curricular e Investigación Educativa de la Dirección General de Educación Indígena del estado de Michoacán propone una convergencia de iniciativas para desarrollar currículums para los pueblos originarios; en esta convocatoria incluiría al sector IX de la sección XVIII de la CNTE/SNTE y a la Normal Indígena de Michoacán. De esta iniciativa emerge el Programa para la Educación de los Pueblos Originarios de Michoacán (PEPOMICH); este programa representa, en la educación de pueblos originarios en Michoacán, el proceso más amplio en términos temporales, espaciales y de sujetos individuales y colectivos que participan en alguna propuesta educativa que aspira a ser pertinente para pueblos originarios en ese estado⁶⁹. Es por ello que considero que muchas de las piezas del rompecabezas multidimensional, que he llamado Docencias P'urhépecha, pueden ser localizadas en ese proceso, si nos acercamos a observar su configuración.

El programa se presenta ante las autoridades educativas del estado de Michoacán en el año 2017, a partir de entonces se realizan dos movimientos importantes: se imprimen distintos tipos de documentos referidos al programa por cada nivel educativo, para realizar el proceso de divulgación del mismo y se realizan diplomados para trabajarlo con los docentes de educación básica indígena en Michoacán, a la vez se realizan revisiones del programa, sugeridas por la Secretaría de Educación del Estado; en el momento de la crisis de salud pública y el

⁶⁸ Enunciado planteado por el maestro JG en uno de los diálogos establecidos para esta investigación. La frase completa es: El PEPOMICH debe sobrevivir a su lucha interna, si es que es viable. Luego sobrevivir a la lucha externa

⁶⁹ Es importante aclarar que si bien es cierto que el Programa para la Educación de los Pueblos Originarios de Michoacán es pensado con la intención de incluir a los pueblos otomí, nahua y mazahua que también habitan en el estado de Michoacán; debido a la preponderante población p'urhépecha, sus procesos y proyectos de organización y sistematización de experiencias educativas son más visibles y quizás más acabados, es por eso que en general, es la visión p'urhépecha la que se observa de manera más contundente en el programa presentado en el 2017 ante autoridades educativas.

distanciamiento social por el coronavirus (COVID—19), todos los procesos se suspenden, reanudándose las revisiones del programa en el año 2022 y principalmente en el año 2023, año en el que se busca presentar la nueva versión del programa.

Quiénes participan, quiénes no lo hacen y porqué hacen una u otra cosa. Cómo se organizan, los desafíos de esta organización, la construcción de contenidos, procesos y sentidos de lo educativo escolar; en qué momento del proceso de su construcción se encuentran, son algunos de los ejes de reflexión de este capítulo.

Asumir la elaboración e implementación de un currículum propio, pensando en que con ello se puede revalorar el saber, las culturas y las lenguas originarias, implicaría a decir de Lucy Trapnell, investigadora en el campo de la formación de docentes indígenas en Perú, quien retoma a Garcés y Guzmán (2003); tomar distancia frente a la escuela y pensar en un proceso de negociación de poder (Trapnell, 2008), lo que implicará, en el caso de los docentes, un enérgico compromiso porque, por un lado, tomar distancia de la escuela entraña ser críticos respecto a la propia práctica docente —entendida en un sentido amplio, no sólo estar frente a grupo—, y por el otro, esta disputa por la construcción de sentido educativo escolar, exige hacer, crear algo, en los espacios apropiados en esa lucha y negociación; asumirse sujetos con necesidad y capacidad de transformar la realidad educativa que se desea transformar.

6.1 Sujetos e Historias que Contienen al PEPOMICH

El PEPOMICH y otros proyectos educativos en Michoacán, como los de la comunidad autónoma de Cherán (Moreno, y otros, 2019), así como Milpas educativas, también en Cherán (Salgado, Keyser, & Ruiz, 2018) o el proyecto Creciendo Juntos, en los pueblos de San Isidro y Uringuitiro, Michoacán (Hamel, Erape, Hernández, & Márquez, 2016), buscan hacer posible la educación propia. Pensando colectivamente las formas de tomar en cuenta las necesidades tanto de los docentes indígenas del Estado como de los pueblos originarios que habitan en él: p'urhépecha, otomí, mazahua y nahua. Siendo el primero el que tiene la población más

abundante en el estado⁷⁰, así como la proporción de docentes y estudiantes indígenas mayor (Ver anexo, tablas 1 y 2).

El PEPOMICH, como se ha señalado, no es el único programa que busca la apropiación del territorio educativo, es el primero que se pretende estatal, que tiene el respaldo de la representación sindical, y, que, en términos geográficos, quienes lo impulsaron fueron, y estaban representados en gran parte del estado de Michoacán. Otro de los proyectos educativos que claramente plantea la idea de la apropiación territorial como dispositivo formativo es el proyecto que se establece en Cherán, llamado Milpas Educativas, nos señala el maestro EC, que caminando, reconociendo el territorio físico, la montaña, y las actividades productivas se puede, poco a poco ir recuperando el territorio simbólico, la producción de cultura y conocimientos, “el reconocimiento como parte de una cultura, como productora de esa cultura, eso nos lleva a un reconocimiento geográfico territorial, lo que implica otras cosas; reconocer el territorio, justamente ahí vienen los procesos educativos...” (Diálogo Mtro. EC— V.P. Porras, 2021, p. 7).

El PEPOMICH, es resultado de un largo proceso de gestación que inicia como mínimo desde 2001, cuando se crea el Centro de Estudios e Investigación Educativa en el Medio Indígena en Michoacán (CEIEMIM), pero también abreva de los Congresos Pedagógicos de Educación Indígena, que inician en 1995⁷¹ y a los que año con año, acuden los maestros de educación indígena de Michoacán que quieren compartir sus experiencias docentes. En ese

⁷⁰ La población indígena en Michoacán hablante de alguna de las 4 lenguas originarias no alcanza el 4% del total de la población, aunque si se toma en cuenta la autoadscripción, la cifra se eleva a casi el 15% de la población en el estado, de ésta más del 80 por ciento es p'urhépecha (Comisión Estatal para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 2020).

⁷¹ El maestro RS, quien fue el que inició la organización de estos Congresos narra: “...me quedé como subjefe de proyectos académicos [en la Dirección de Educación Indígena del Estado de Michoacán] y mi mismo jefe [me dice], a ver hijo, tú que vienes de allá [se refería a UPN Ajusco] necesitamos hacer algo que nos permita empezar a vernos. como yo había participado en los eventos de Oaxaca mientras estuve en UPN Ajusco, se llamaba Intercambio de Experiencias, entonces tenía la idea de cómo [hacerlo]. Empecé a ver lo del proyecto del Congreso, justificarlo y todo, yo solo, lo propuse y empezamos a hacer eso, año con año, y empezó a agarrar fuerza...” (Diálogo Mtro. RS-V. P. Porras, 2021, p. 30)

sentido, el PEPOMICH propone articular su red de contención –territorio— a partir de las experiencias de los docentes indígenas de todo el estado de Michoacán, sumando las experiencias de proyectos que ya se han llevado a la práctica, como Nido de lenguas o Creciendo juntos, así como las “pedagogías no escritas de los pueblos originarios... y los aportes de otros teóricos del mundo... como las pedagogías del sur y el constructivismo” (DGEI, 2017, p. 76-77).

Para echar a andar la iniciativa que se convertiría, más tarde en el PEPOMICH, como es de esperarse, no había presupuesto, ni tampoco personal que fuera comisionado a esta actividad específica, por lo que, como señala quien fue elegido como Jefe de Departamento de Desarrollo Curricular, que se haría cargo de impulsar la iniciativa, tuvieron que, por la vía de la acción “practicar el pensamiento filosófico comunal que implantaríamos, ¡donde todos aportamos!” (De Jesús J. , 2018, p. 4), poco a poco se fueron conformando los colectivos de trabajo Central y Ampliado, con personal comisionado, representantes del sector sindical, jefes de departamento, algunos jefes de sector, supervisores, asesores técnicos, más o menos 40 personas constantes del sector indígena en “ese navío llamado *Jorhenkua*” (De Jesús J. , 2018, pp. 1, 4). Quienes serían los encargados de recuperar y sistematizar, las experiencias, propuestas, críticas o cualquier aporte del sector indígena del estado, para los programas educativos que se buscaba conformar.

Por su parte, el sector IX de la sección XVIII de la CNTE, que corresponde al nivel indígena en Michoacán, ha mostrado un claro interés en la conformación de propuestas curriculares que emerjan de los docentes indígenas, por lo que, en sus congresos político sindicales, que inician en el año 2012, emiten acuerdos en esa dirección; recientemente, en los Resolutivos del XII Congreso en julio de 2022 plantean la necesidad de:

...ofrecer a los alumnos una educación de calidad y brindarles los conocimientos y herramientas necesarias para que puedan enfrentar todos los obstáculos que se les presenten a lo largo de la vida. Poniendo en práctica y enriqueciendo nuestro programa

alternativo PEPOMICH en cada una de nuestras comunidades que conforman el nivel de educación indígena (Sector IX Educación Indígena/Sección XVIII, 2022, p. 6).

Las posibilidades de participar en la conformación del programa estaban abiertas, y por cuestiones operativas los procesos de participación eran por niveles: Colectivo Central, Colectivo Estatal Ampliado, Colectivo de Zonas Escolares, Comisionados de Educación y Cultura de Zonas Escolares y Colectivos Pedagógicos Escuela-Comunidad. Ello con la intención de lograr un: “trabajo colectivo y colaborativo...hasta lograr la transformación y consolidar la propia educación de los pueblos originarios de Michoacán” (DGEI, 2017, p. 3).

La información transitaba de uno a otro nivel, de ida y vuelta en estos niveles que abarcan toda la estructura educativa del sector; sin embargo, algunos docentes expresaron que no se sintieron convocados por esta propuesta. Esa situación es probablemente uno de los desafíos más importantes a los que se puede enfrentar una propuesta de transformación de la realidad educativa del pueblo p'urhépecha.



Ilustración 12 Calles de la Comunidad de uno de los maestros con los que dialogué para esta investigación. Foto Mtro. Rigoberto Martínez Soriano 2023.

6.2 Participar o no Participar Razones y Colocaciones⁷².

Considero importante reflexionar en torno a las razones por las que muchos de los maestros no se involucran en estos procesos, a pesar de observar en la práctica cotidiana dificultades tanto con los programas existentes –poco pertinentes a los pueblos— como con materiales didácticos, manejo de contenidos, los métodos que usan como docentes, así como el empleo de la lengua y cultura como dispositivos de aprendizaje, como lo señalaron en el diagnóstico que realizaron para fundamentar el PEPOMICH (DGEI, 2017, p. 20).

Un elemento puede ser el que me planteaba una profesora p'urhépecha, que más arriba señalé, quien en un primer momento aceptó dialogar conmigo para las reflexiones de este trabajo de investigación, aunque después me dijo que mejor buscara a maestros con más preparación; pero poco después en una conversación informal que tuve con ella me decía acerca del PEPOMICH: “no supimos que se estaba elaborando y cuando nos enteramos que ya estaba hecho pensamos que era igual que todos los programas que vienen desde arriba”. La primera respuesta nos indicaría que se asume la idea de que mientras más escolarizado estés, puedes aportar más a una investigación educativa; la segunda respuesta da cuenta de cierta resistencia al poder de la Secretaría de Educación y sus reformas. Por otro lado, sabemos que hablar nos compromete, también es posible que al aceptar el diálogo la maestra se sintiera expuesta al no haberse involucrado en una demanda que ha sido añeja en el nivel indígena. En todo caso, logró resistirse al PEPOMICH y evadir el diálogo con la maestra *turhisí*.

Otra posible razón para participar o evitar participar en algún proyecto, es el permanente juego de fuerzas entre los diferentes grupos vinculados con la academia y en

⁷² La noción de colocación la uso como la situación desde la que los docentes toman decisiones, siendo ésta, síntesis de su experiencia, contexto de vida, autoreconocimiento cultural, lingüístico y de visiones de mundo.

general educación indígena⁷³, que pueden ser tan diversos como regiones y pueblos de origen existen, nivel en el que trabajan –preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, superior, o si son autoridades—, niveles de escolaridad con los que cuentan y en dónde estudiaron, los conocimientos y prácticas de lengua y cultura que portan, los cargos que han asumido en el caso de vivir aún en comunidades indígenas, el vínculo con intelectuales foráneos y con intelectuales indígenas de otras regiones, militancia sindical, años de haberse incorporado al sistema educativo, ser mujeres u hombres, en fin, la complejidad de relaciones y situaciones en las que se implican los docentes atraviesan la posibilidad y necesidad de participar o no, en proyectos educativos distintos al oficial.

Pero el sector indígena es heterogéneo, como en cualquier otra estructura institucional hay acuerdos, desacuerdos, hay grupo más cercanos a la toma de decisiones, maestros que no se involucran en ello porque no les interesa; hay tensiones entre los grupos que se encuentran en posibilidades de marcar el sentido de lo educativo en el pueblo p'urhépecha y cada grupo impulsa lo que considera será benéfico para su grupo, para la educación del pueblo originario o según sean sus intereses. En el caso del PEPOMICH, por ejemplo, quienes

⁷³ En su tesis doctoral, Gunther Dietz (1999) realiza una descripción de la génesis, entre los años 80 y 90 de dos grupos de académicos p'urhépecha, que podría ayudarnos a pensar en la configuración del complejo y fragmentado panorama magisterial que aún hoy día se observa. Actualmente localizo tres grandes grupos de académicos; dos de ellos corresponderían a los que han tenido acceso a estudios universitarios. Los que estudiaron la licenciatura en etnolingüística de CIESAS entre los años 70 y 80 del siglo pasado, y que encontraron su nicho laboral como funcionarios de la Secretaría de Educación Pública –indigenismo de participación le llama Dietz (p. 302)-, elaborando libros de texto en p'urhépecha, en general trabajando temáticas lingüísticas y culturales, son maestros que, a decir de Dietz, mantienen vínculo con las comunidades de origen, “combinando ascenso profesional con mantenimiento de relaciones comunales” (p. 301); pertenecientes a la Academia de la Lengua P'urhépecha, *P'urhé Uantakueri Juramukua*. El otro grupo, más heterogéneo, son “profesionistas, estudiantes y personas ilustradas de los pueblos”, según se describen ellos mismos- (p 300)- que confluyen por sus intereses en torno al *p'urhépecherio* a través del Centro de Investigación de la Cultura P'urhépecha en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, y en la organización *Kúnguarekua p'urechaeri*, teniendo también su mirada centrada en gramaticalizar la lengua p'urhépecha. Finalmente, el grueso de maestros que no pertenecen a estos grupos, los maestros de educación básica, que encontraron en los espacios sindicales, un lugar de reconocimiento de sus necesidades en cuanto gremio. No está de más decir que en el PEPOMICH entregado a las autoridades en 2017, no participan los dos primeros grupos, es principalmente el gremio de docentes de educación básica, apoyándose en su sector sindical (sector IX de la sección XVIII), que realizan estos procesos.

estuvieron más involucrados pertenecían a la estructura más cercana a las escuelas, articulada por el Departamento de Desarrollo Curricular e Investigación Educativa (en ese momento coordinada por uno de los principales impulsores del proyecto Nido de Lenguas, 20 años atrás) apoyada por el sector IX indígena, su representación sindical.

Es por ello que no todos los maestros p'urhépecha están de acuerdo ni con los procesos ni con los resultados que emergen del PEPOMICH, e incluso algunos militan abiertamente en contra del programa, principalmente por pugnas internas en la búsqueda de puestos de poder, ello por los beneficios personales diversos que podrían obtener estando en lugares de dirección o coordinación del nivel indígena.

Sin embargo, se señala que hay acuerdos que se establecen desde una instancia, que el grueso de maestros ha reconocido como de representación general del magisterio indígena, los Congresos Político Sindicales que se realizan anualmente. Además de que, también existe el reconocimiento de las propias autoridades de la Secretaría de Educación del Estado, ante las que, se presentó el Programa en el año 2017 y fue aceptado como programa a impulsar para la educación indígena en el estado de Michoacán. Al respecto, una profesora señalaba que no todos responden a los acuerdos:

Regreso otra vez con lo de los valores. Porque tenían mucho qué ver con las comunidades, porque, aunque no se escribían en papel, los acuerdos se cumplían. Así eran las asambleas comunales. [...] no fue un acuerdo que se siguieran [a nivel estatal, otros proyectos previos] pero en PEPOMICH sí fue acuerdo... Se supone que, como acuerdo, se tenía que cumplir (Diálogo Mtra. LC-V.P. Porrás, 2022, p. 8).

Algunos maestros se negaron tanto a participar como a promover y enriquecer el programa por oposición a éste —lo identifican con un grupo político y/o académico “opositor” al grupo al que pertenecen—, otros por desconocimiento del mismo no se involucraron, y muchos permanecieron al margen por las implicaciones de actividades “extra” que conlleva trabajar en un nuevo programa, ya que suponen nuevos métodos, estrategias, contenidos y sobre todo

trabajar en el sentido educativo que se anuncia como pertinente para el medio indígena, en el reconocimiento de la capacidad de producir y gestionar conocimiento por parte de los pueblos originarios, lo que implicaría comprometerse con el uso de la lengua p'urhépecha y pensar en trabajar con contenidos basados en prácticas sociales de los contextos que configuren un sentido de socialidad comunal⁷⁴, que se anuncia en el programa.

La situación es compleja porque más allá de los grupos en los que se milita hacia una u otra postura respecto a lo que se considera debe ser la educación indígena en general y p'urhépecha en particular, los maestros que no se encuentran en las instancias de toma de decisiones generales, los maestros cuyo ámbito de práctica educativa se circunscribe a las aulas, también toman decisiones en relación a los programas que llegan a sus manos.

Como he señalado, la intención del PEPOMICH era que los maestros de aula participaran de la elaboración y posterior puesta en práctica del programa, sin embargo, ello tuvo algunas limitaciones, a decir del maestro JT:

Se trató de involucrarlos, pero hubo poca respuesta y por eso la mayor parte de ese trabajo fue lo que alcanzamos a realizar nosotros, los que directamente estábamos ahí participando. La idea era precisamente trabajar con los maestros de grupo, pero fue poca la participación, fue poca la respuesta que hubo y tal vez eso también propicie a que tampoco lo sientan suyo ¿verdad? Pero incluso si se les hubiera presionado más porque eso es lo que pasa a veces, si no hay esa parte de presión tampoco hacen mucho los compañeros, porque le digo, desafortunadamente son compañeros que cumplen horarios y que ya tienen bien establecidas sus rutinas de trabajo y si uno les dice: vas a ayudar con esto, hay que hacer esto, es agregarle trabajo y muy pocos lo

⁷⁴ Más adelante desarrollaremos esta temática, por el momento, sólo señalaré que inicialmente el horizonte educativo de PEPOMICH se inscribía en la noción de comunalidad, sin embargo, en meses recientes se está reconfigurando el programa y se están repensando los conceptos y categorías que contienen a la propuesta, se ha replanteado esta noción, la perspectiva ahora es comunal, no de la comunalidad.

hacen, entonces esa fue la situación, al menos aquí en la zona hubo muy poca participación de los compañeros (Diálogo Mtro. JT-V. P. Porras, 2022, p. 23).

Pero también una parte de los docentes que ya son mayores de edad, algunos incluso de los que han accedido a espacios de dirección, supervisión, jefaturas de sector, se les dificulta el cambio, como señala el profesor CT:

...gente que dice: yo no me meto en problemas, a mi denme mi programa... es el desafío más grande, porque a las nuevas generaciones [...] se les puede platicar y convencer de hacer algo, pero a los grandes, difícilmente... ya están bien cuadrados en lo que quieren hacer, bien cómodos en su comunidad, dejaron esa parte emocionante, bonita, [...] no llevan ni material, recitan la clase, algo monótono y se regresan [a sus casas], el pan de cada día...Y ese es de los desafíos más grandes, convencer a los grandes... a los nuevos, a los que vienen, todavía se puede... (Diálogo Mtro. CT-V.P.Porras, 2023, pp. 10-11).

En general los maestros con los que dialogué concuerdan con ello, aunque con frecuencia esa dificultad para cambiar no se limita a los maestros de mayor edad, el maestro EC narra:

En la formación nos dan elementos de la pedagogía crítica. Bla, bla, bla [risas] y llegas a la escuela y ves a los maestros, tus colegas, te quieres integrar y te das cuenta de que hay una rigidez ... de tal a tal hora esto se hace, nada se mueve, la pedagogía crítica es obvio que son otras cosas, otras maneras de hacer y que concuerda mucho con lo que hace la comunidad... (Diálogo Mtro. EC-V.P. Porras, 2021, p. 12).

La situación se complejiza aún más si una gran cantidad de los que hoy día son maestros de educación indígena desconocen tanto la lengua como la historia, cultura y cosmovisión p'urhépecha, como lo señalan la mayoría de los docentes con los que dialogué para esta investigación, por lo que no pueden o no quieren realizar los procesos de aprendizaje, en los que participarían tanto como aprendices como en su función de maestros.

Más allá de lo que los docentes contestan al llenar los formatos solicitados por la Dirección General de Educación Indígena, en donde se observa que prácticamente todos los docentes p'urhépecha de primaria aparecen con aprehensión completa del idioma y una alta proporción de escuelas señalan dar las clases en idioma de pueblo originario (ver anexo tablas 3 y 4 en anexos), sin embargo, esto no se verifica en campo.

Es decir, existe una gran dificultad para aceptar el trabajo que implica poner en práctica propuestas educativas que se alejen de lo que se ha hecho en los últimos tiempos, aceptar moverse del lugar en el que se encuentran los docentes es uno de los mayores retos cuando se piensa en trabajar con programas de estudio que se anuncian como nuevos o novedosos, que es el caso del PEPOMICH.



Ilustración 13. Templo en la comunidad de uno de los docentes con los que dialogué para esta investigación. Foto Mtro. Rigoberto Martínez Soriano 2023.

6.3 Desafíos en la Elaboración e Implementación del PEPOMICH

El PEPOMICH, como he señalado es un primer resultado de la articulación de diferentes proyectos, esfuerzos e intenciones individuales y colectivas que buscan una transformación de la educación que el Estado brinda a las comunidades indígenas en Michoacán, en un primer momento con mayor énfasis en la educación básica, pero sin dejar de lado, que de largo alcance, buscan configurar educación pertinente a los pueblos originarios del estado de Michoacán en todos los niveles educativos, desde inicial hasta estudios superiores. El desafío que aceptaron asumir es de grandes magnitudes, es por ello que se enfrentan a problemáticas diversas.

6.3.1 Adecuaciones: la salida habitual.

Uno de los movimientos importantes que los docentes indígenas, como gremio realizan previo a la conformación del PEPOMICH, es plantear su necesidad y exigencia ante el magisterio michoacano, representado sindicalmente por la sección XVIII del SNTE/CNTE, de un programa con pertinencia indígena, ya que se pensaba que, por pertenecer a la sección, debían adherir al programa que ésta ya había elaborado entre los años 2011 y 2014, el Programa de Educación y Cultura para el Estado de Michoacán (PDECEM), el que se reconoce como de perspectiva crítica, alternativo al programa del sistema educativo mexicano. El maestro CT relata que en las reuniones sindicales se planteaba esa idea:

...todos con PDECEM, ya no más planes y programas [se refieren a los de la SEP], todos a PDECEM, en esa época todavía no existía PEPOMICH, yo entonces decía, ¡no!, que cada nivel decida... nosotros somos educación indígena, requerimos nuestros acuerdos. Les hice una crítica... les dije: PDCEM está haciendo lo mismo que planes y programas [de la SEP] con los grupos indígenas ¿por qué? pues nos dicen hagan una adecuación, un poquito de lengua, cantitos, es lo mismo, ¿qué nos ganamos con estar

con uno o con otros? Mejor nos vamos con el nacional (Diálogo Mtro. CT-V.P.Porras, 2023, p. 8).

Si bien ello implicó algunos meses de discusiones, finalmente se llegó al acuerdo de que los docentes indígenas hicieran su propio programa, no fue fácil, pero la sección reconoce la lucha de los maestros indígenas. En una conversación que tuve con el maestro RS en relación al vínculo entre la sección XVIII y el sector IX indígena me narra:

... hay un reconocimiento [de parte de la sección XVIII] a esta fuerza, a la lucha, al que no se raja, que sale adelante. Lo digo porque he estado en aquellos espacios en los que se da información ... es reconocido el sector [se refiere al IX]... en esos espacios oigo hablar de mis compañeros, dicen: 'estos están tomando las vías en Caltzontzin, tomaron las carreteras y tenemos que ir a acompañar al sector IX, están en su proceso, ya nos dieron el camino, la pauta a seguir', eso es lo que he escuchado por allá, entonces creo que los ven bien... (Diálogo Mtro. RS-V. P. Porras, 2021, p. 32).

Esto lo recupero por lo que implica, por un lado el ser pensados por los docentes de educación general, representados en la sección XVIII del SNTE/CNTE, desde una visión parecida a la de la SEP, de ahí el fuerte reclamo que hace el maestro CT, quien critica la idea de ser tratados igual que en las políticas públicas hasta el momento operadas: hagan adecuaciones, un cantito por acá, usen la lengua indígena por allá y, ya tenemos la educación indígena; pero por otro lado, ser reconocidos como un sector con fuerza, que marca pautas a seguir. La situación, como vemos, es mucho más compleja de lo que se puede observar a simple vista; a pesar de que la CNTE es una organización que aglutina a la perspectiva crítica/contestataria al sistema educativo mexicano, en un primer momento no observan que su propia mirada es colonizadora, tratan de que sea el programa realizado por la sección, para educación básica general, el que se implemente en todo el estado, incluyendo a educación indígena, sin observar ni historias ni especificidades, no es sino hasta después de numerosas asambleas, que aceptan lo que, por derecho reclaman los maestros indígenas.

6.3.2 Organización interna, lógica intermitente y visión de largo plazo.

Otra situación que logro visualizar en la génesis del PEPOMICH, son algunas manifestaciones de la organización interna del sector indígena y cómo impacta en la elaboración de un programa que aglutine a todo el sector. Me refiero al desconocimiento o poca sistematización de los trabajos o avances en propuestas que ya existen en el sector, por ejemplo, al dialogar en torno al origen del PEPOMICH, uno de los maestros, CT, me señala que, siendo parte de la representación sindical, al impulsar la idea que ha estado resonando fuerte por lo menos en los últimos 20 años en el sector, la necesidad de un programa propio de educación indígena, se preguntan:

... ¿cómo le hacemos? Pues hay que ir a las regiones a promover proyectos... y ahí vamos, andamos del tingo al tango con los comisionados de educación y cultura: ‘Vamos a volcarnos a hacer un proyecto’, y todos daban insumos, pero no había nada en concreto... Ya en otra reunión nos dicen: ‘pero si el Centro de Investigación tenía un proyecto más o menos estructurado’, yo no lo conocía, les dije: y ¿por qué no lo han sacado? ¿Qué no han visto cómo andamos? Con la emergencia que ya tenemos... Me dicen: ‘Yo aquí tengo un archivo’, y me pasan el archivo del Centro de Investigación, no tenía aún nombre, era Propuesta Curricular para Educación Indígena o algo así, yo lo leo y sí le veo forma... (Diálogo Mtro. CT-V.P.Porras, 2023, pp. 9-10).

Pero al hacer emergencia pública la iniciativa de tener un programa propio, que sea gestionado y sistematizado por instancias sindicales y por las encargadas de investigación y desarrollo curricular de educación indígena en el estado de Michoacán, salen a la luz otras iniciativas que se habían estado gestando, por ejemplo había también ideas en la Normal Indígena de Cherán, por lo que inicialmente se piensa que salgan a la discusión todas las propuestas que tengan esa intención de proponer un programa pertinente a los pueblos indígenas del estado, y, la que resulte ganadora en las discusiones, sea la que se impulse en el estado de Michoacán como propuesta de educación indígena. Ante eso, mencionaba el

maestro DoRe, hubo una llamada de atención: "... nos dieron un jalón de orejas [la propia estructura sindical del sector], pues ¿qué pasó? de todo esto que tienen, hagan uno solo, júntense y lleguen a un acuerdo" (Diálogo Mtro. CT-V.P.Porras, 2023, p. 10).

Precisamente en el momento de estas discusiones en el ámbito sindical, se realizaba la renovación de la estructura institucional de la Dirección de Educación Indígena del Estado; así que con el nuevo Jefe de Departamento de Desarrollo Curricular y de los niveles de preescolar, primaria, secundaria, se renueva la idea y se empieza a reformular lo que ya existía y a pedir contribuciones a toda la estructura de educación indígena, para enriquecer y actualizar ese proyecto de educación propia.

En la visión del maestro JG (2022), lo que sucede con el proyecto educativo propio, que es: generarse la iniciativa, quedar un tiempo suspendida la idea, iniciarlo unos años después, luego quedar por un tiempo detenido y volver a retomarse, da cuenta de una lógica interna:

Yo sabía dónde se había quedado el PEPOMICH en su primera versión, así que no me agarraron en cero. Yo sabía que el tiempo también era breve, y sabía de las cuestiones políticas que existirían porque ya nos había pasado [antes], por eso [hablo de] esa intermitencia. En el congreso del 1995 como referían [algunos maestros de mucha experiencia y antigüedad], se planteó la posibilidad de desarrollar una educación indígena, pero han sido tiempos intermitentes. Van y vienen.... Este retroceso, este estancamiento es algo que se da comúnmente en la educación indígena.

Yo les decía a mis compañeros...yo sé que alguien más, con el tiempo, volverá a impulsarlo, como cuando lo iniciamos y se apagó... alguien más lo retomó... lo retomaremos. Así ha sido con el PEPOMICH. Yo ya conozco su comportamiento. Ya sé cómo se trabaja y no me sorprende cuando no se avanza (Diálogo Mtro. JG-V.P. Porras, 2022, pp. 27-28).

Sin embargo, señala el maestro JT, es importante que, como grupo de trabajo, pero también como sector indígena, se tenga muy claro el sentido, la fuerza para resistir lo que se

presente en el camino y sobre todo que se tenga conciencia de que son procesos de muy largo plazo:

Yo creo que hace falta una buena orientación para que no suceda eso de que sea algo momentáneo, sino que pudiera darse una continuidad y que, por ejemplo, si se proyecta algo [se tenga], la idea de ¿a dónde se quiere llegar? Porque muchas veces las ideas surgen en un momento determinado y en una condición determinada y al ver que a lo mejor es mucho trabajo, a lo mejor les exige mucho tiempo o no da los resultados que se espera, simplemente se queda, se abandona y ya. Se vuelve a lo que se estaba haciendo y ahí queda, entonces como que sí hace falta eso, ver que se tenga un objetivo claro y preciso y también en este caso un conocimiento del camino que se va a recorrer, de alguna manera, porque cuando no se está muy seguro, simplemente pasa, ya en las primeras de cambio: pues no funciona y ya. Algunas veces queremos que los resultados se den de manera rápida (Diálogo Mtro. JT-V. P. Porras, 2022, p. 18).

Como se observa en estas enunciaciones, el seguimiento de los procesos es importante tenerlo en cuenta, aún si es una secuencia intermitente por cuestiones políticas, contextuales o de cualquier tipo, ya que ello brindará algunas islas de certidumbre a los maestros que recién se involucran en estos procesos o que no han sido partícipes de otros momentos de conformación de estas propuestas de educación; pensando también que los maestros que no se encuentran en las estructuras de mando, puedan observar que la lógica de estos procesos no puede ser lineal, ni veloz, ni se pueden tener resultados incuestionables en los primeros intentos, pero que sí tiene algunos lugares de llegada, en los que se toma fuerza para seguir navegando en la turbulencia de la realidad.

6.3.3 Los padres de familia y el contexto social.

A los desafíos señalados previamente, se le suma uno que se sustenta en la experiencia de vida en general, que ha desvalorizado tanto los conocimientos como las lenguas originarias. Muchos padres de familia no encuentran el sentido de que sus hijos tengan clases

en lengua p'urhépecha ni tampoco piden contenidos basados en las prácticas sociales actuales y tradicionales de sus comunidades, ya que no le encuentran utilidad, no visualizan un futuro mejor para sus hijos al aprender estos contenidos y re-aprehender las prácticas de relación social de pueblos originarios.

Ambas cuestiones están vinculadas, los conocimientos y prácticas sociales de las comunidades, me señala el maestro EC, se enuncian en p'urhépecha, los expertos en trabajos y oficios de la comunidad así las enuncian, pero si esas prácticas sociales y oficios van desapareciendo ¿cuál es la necesidad de la lengua?:

A partir de los conocimientos, de la comunidad, de la gente experta en eso, son expertos en oficios, en trabajos, a partir de ahí, ya lo vivimos, va saliendo la necesidad de las palabras en lengua, saliendo la necesidad, cuando hay una necesidad va uno buscando, [pero] mientras no hay necesidad... (Diálogo Mtro. EC-V.P. Porrás, 2021, p. 25).

Pero cuando el contexto te exige mirar hacia afuera, buscar resolver las necesidades económicas —incluso educativas escolares—lejos de la comunidad, pierde sentido para los padres de familia que se aprenda p'urhépecha y se usen las prácticas sociales como dispositivos de aprendizaje, me platica el maestro EC:

Yo pensé que ya no era, pero sí sigue siendo fuerte, los padres de familia llegan a la escuela: 'maestro no les hable en p'urhépecha, no les enseñe', y te quedas así pensando.... ¿Cómo? ¿Qué será lo más pertinente? Y la práctica común es: bueno ya, me quito de problemas, de que me estén viniendo a decir a cada rato los padres de familia: 'oiga, le dejó esto en p'urhépecha, no, ya no [...] el p'urhépecha no nos sirve para cuando vaya a la ciudad o vaya a la cabecera ...' (Diálogo Mtro. EC-V.P. Porrás, 2021, p. 22).

Aunque también hay padres que no se interesan mucho por lo que sucede en la escuela, nos señala el maestro CT en relación a cómo observan a los padres de familia frente a

la iniciativa de tener programas con pertinencia epistémica, cultural y lingüística de pueblos originarios:

Hay un porcentaje que sí, y un gran porcentaje que no... Les da lo mismo uno que otro. Pero hay algunos que sí 'hay que bueno que están rescatando'... de repente en la escuela: 'felicidades maestro, qué bueno que están haciendo esto', otros no (Diálogo Mtro. CT-V.P.Porras, 2023, pp. 17-18).

También los propios docentes argumentan la dificultad que implicará para los niños, una vez que egresen de la primaria, si no manejan bien el español y si no tienen todos los conocimientos que exige el programa de estudio general ¿qué harán en la secundaria?, ya que en el estado de Michoacán sólo hay tres secundarias interculturales indígenas y un bachillerato intercultural —que de todas formas, como en todo el sistema de educación para pueblos originarios, se rigen por programas de estudio nacionales—, de hecho esa es una de reflexiones a las que los docentes invitan a pensar al impulsar propuestas educativas propias, la posibilidad de articulación entre programas nacionales y dichas propuestas, pensando en el perfil de egreso de los niños. Luis Enrique López (2020) plantea un “ir y venir entre los horizontes culturales y epistémicos indígenas y el hegemónico eurocéntrico” (p. 11).

Otro elemento distinto pero igualmente importante del contexto social, referido a los docentes y, que como herencia histórica se actualiza e impacta de manera significativa en la elaboración y puesta en práctica de los proyectos educativos propios o apropiados, es la lógica compensatoria y/o mercantil que ha permeado en las acciones de parte del gremio docente —no es privativo de los docentes p'urhépecha, es un elemento que constituye a la relación corporativa y paternalista que se instaura desde los años treinta del siglo pasado en nuestro país, entre el gremio docente y el Estado—.

En la implementación de las propuestas educativas “propias”, es decir, que no han emergido como mandato de la Secretaría de Educación Pública “institucional”⁷⁵, pero implican trabajo “extra”; al igual que cuando toman cursos indicados por la SEP, los maestros buscan “recibir compensaciones”. En los diálogos que establecí con los maestros, se comparaba con la implementación del PDCEM, ya que el PEPOMICH no cuenta con recursos “extra” para ponerlo en práctica.

En relación a los proyectos. Del PEPOMICH, hablaré de lo que he visto. El PDCEM lo conozco, sé en lo que consiste, pero no lo he visto aplicado en la realidad, aquí en nuestro nivel creo que nada más algunas escuelas lo estuvieron trabajando, acá en la zona de Tzintzuntzan, una o dos escuelas, pero mayormente lo trabajan cuando hay un incentivo económico, que a través de ese programa se les apoya económicamente, eso es un aliciente para cualquier proyecto.

Se dice: hay que echar a andar este proyecto... muy bien, dicen los maestros, ¿cuánto vamos a recibir? Ah pues que no hay nada...entonces no, mejor lo pensamos... y cuando hay algo de por medio, pues lo intentan, lo hacen, pero muchas veces es nada más por esa parte, por el incentivo económico (Diálogo Mtro. JT-V. P. Porras, 2022, pp. 19-20).

Y para más “coherencia histórica” se recibe la compensación y con mucha frecuencia no se aplica el programa, como nos describía el maestro RS (2021) que ya sucedía en los años 90 del siglo pasado con los programas compensatorios que venían de la SEP. Hoy día sucede algo parecido, nos señala el maestro CT respecto del PDCEM:

...a ellos en aquella época les llegaban recursos, a los maestros que llevaban esos programas les daban una compensación económica, en diciembre y en julio... No era

⁷⁵ La señalo de esa manera porque los maestros analizados, como hemos visto, son parte de la estructura laboral de la Secretaría de Educación Pública, sin embargo, los programas que se refieren en este análisis se asumen insumidos a los programas de la SEP.

para hacerles señalamientos, pero estaban cobrando algo que no estaban haciendo, además era cubrir el requisito para inflar las cifras del PDCEM, que realmente no lo aplicaban (Diálogo Mtro. CT-V.P.Porras, 2023, p. 9).

La lógica compensatoria/mercantil articulada con la corporativista/paternalista son duplas que se yerguen como desafíos de grandes magnitudes a enfrentar, al buscar la implementación de propuestas educativas que responden a las necesidades que los docentes, como parte del pueblo p'urhépecha consideran fundamentales abordar en la educación escolar para que no se siga mermando y/o abandonando la visión de mundo p'urhépecha.



Ilustración 14 Biblioteca en la comunidad de uno de los maestros con los que dialogué para esta investigación.
Foto Mtra. Carolina Perea 2022.

6.4 Mediar Entre la Institución que nos Atraviesa y los Procesos que Buscamos

Construir. Tan lejos y Tan cerca de la SEE

Como señala Trapnell (2008) cuestionar un currículum y proponer otro es, en última instancia una disputa por el poder, determinar el sentido de la educación, en este caso, del pueblo p'urhépecha. En el caso de los docentes que, perteneciendo al sistema educativo mexicano, cuestionan el currículum que éste les señala, el desafío es una negociación, los maestros p'urhépecha apuntan: “¿Qué tenemos que hacer nosotros ahorita? Nuevamente potenciar o reposicionar los valores y prácticas culturales, pero relacionándolo con los contenidos que vienen en los planes y programas [de la SEP]” (Diálogo Mtra. LC-V.P. Porras, 2022, p. 3).

Para proponer un programa que sea pertinente para pueblos originarios pero que sea validado por la Secretaría de Educación Pública es necesario “hablar un lenguaje aceptable” para la Secretaría, —lenguaje que como en todo cuerpo vivo cambia de acuerdo al contexto histórico en el que se encuentre, por lo menos en términos formales—. Es por ello que el grupo que se encuentra diseñando el PEPOMICH⁷⁶, ha invitado a académicos *turhisi* que ayuden a ello; también para que aporten con sus reflexiones, miradas críticas que enriquezcan su propuesta, personas entre las que me cuento. Diría Miguel Bartolomé (2003):

El “extranjero” profesional... perteneciente a una cultura distinta... tendrá la posibilidad de una reflexión en cuya misma distancia está su capacidad de brindar aproximaciones valiosas, en la medida que pueda ver aquello que la cotidianidad hace invisible a los

⁷⁶ Es importante señalar que se publicó una primera versión del PEPOMICH, que se presentó ante la Secretaría de Educación del Estado de Michoacán en 2017; sin embargo, como lo habían señalado los mismos diseñadores, es un programa que se encuentra en proceso de construcción. Las referencias que en esta tesis se hacen, es a esa primera versión del programa, mismo que se encuentra en reelaboración desde hace algunos meses, la intención es tener una nueva versión del programa para el siguiente ciclo escolar, que inicia a finales de agosto de 2023.

que lo practican y sea capaz de dar cuenta de la alteridad sin cosificar a sus protagonistas (p. 205) (entrecomillado mío).

Cuando participé en las reuniones de configuración del PEPOMICH —entre 2016 y 2018—, uno de los desafíos más importantes era cómo darle una forma aceptable para la SEP, a un currículum que busca pertinencia cultural para un pueblo que no acepta la quimera del mestizaje —a la que la SEP le ha apostado desde que se constituyó como Secretaría—.

Yo diría que el desafío es negociar el límite en el que la forma no se convierta en fondo. Como he señalado en el capítulo 3, las formas de nombrar no son neutras, son parte de los dispositivos de formación, las que organizadas configuran un sistema, un dispositivo más complejo, mismo con el que se busca dar sentido a las socialidades. Y aunque parezcan sinónimos no tiene el mismo sentido enunciarse como educaciones comunales que interculturales, por ejemplo; ni es lo mismo usar la categoría capacidades que competencias al proponer procesos educativos. Un ejemplo interesante que recientemente se ha puesto en discusión, es la diferencia entre el trabajo áulico a través de proyectos y a través de asignaturas, es decir, el camino/proceso y las formas de enunciarlo orientan hacia algún puerto, por lo que la frontera en la que la forma se puede convertir en fondo puede ser difícil de delimitar, es decir, “conceder” en las formas de enunciar, si no hay claridad respecto al sentido que queremos configurar, puede convertirse en un elemento en contra.

Uno de los principales asesores externos, que hasta la fecha sigue acompañando el proceso de configuración del PEPOMICH, se encargaba, en aquel momento, de señalar las enunciaciones aceptables para la SEP; por su parte, los maestros p'urhépecha ya habían realizado mucho trabajo en torno a los contenidos que buscaban organizar bajo el paraguas del currículum propio. De hecho, los contenidos han centrado con mucha frecuencia las reflexiones en la conformación del PEPOMICH; así mismo tenían muy avanzadas las actividades a realizar.

Esta preocupación de tener contenidos y actividades a realizar se completaba con cronogramas de actividades semanales a lo largo del año escolar por ejes y líneas de formación, por lo que la pregunta que realicé en esos momentos era ¿Es posible que, mediante caminos prescriptivos, —en donde se les indica incluso los días a trabajar cada tema— se conformen sujetos autonómicos?

La preocupación de los maestros diseñadores de PEPOMICH es que, en el contexto de la docencia se acostumbra a seguir instrucciones, a ser “operadores” de programas, sumado a lo que ha sido una necesidad señalada recurrentemente por los maestros de educación básica —indígena incluida como se observa en esta misma investigación—: ser dotados de “estrategias” didácticas, de actividades para enseñar los temas que se señalan en el programa de estudio, como plantea el maestro JT: “por esta cuestión que tenemos de únicamente seguir lo que está establecido, no podemos visualizar las cosas...” (Diálogo Mtro. JT-V. P. Porras, 2022, p. 20).

Es ante esta dinámica, darle seguridad al docente de que se están haciendo bien las cosas, — dar herramientas como las que hace la SEP— que se responde con programas prescriptivos, tanto porque los propios docentes que elaboran el PEPOMICH se han encontrado en esa circunstancia —“desamparados”, sin actividades que les señalen cómo abordar los temas prescritos, ni materiales para realizar la actividad—; como porque se dan cuenta de que así tendrán mayores posibilidades de que el programa sea aceptado y experimentado por los docentes, porque tal como lo señala el maestro JT:

...no es un programa acabado, es una base, una muy buena base que sí nos permitiría en un momento dado trabajarlo e irlo mejorando a partir de las experiencias de los maestros, pero yo lo que veo es que ya estamos nosotros formados de una manera porque todos fuimos formados por un programa nacional y cuando nos proponen: vamos a dejar esto a un ladito y vamos a trabajar esto que recupera algunos conocimientos, saberes, valores y la cosmovisión de nuestra cultura dicen: no, pero...

¿y lo demás, y el programa oficial y los exámenes y los reportes de calificaciones y todo eso? empezamos a ver la serie de cosas que nos mantienen ahí como hace rato le decía, nos mantienen a la raya, que no nos desviemos del camino y vienen y nos proponen este otro programa y entonces como que empezamos a caer en el pánico, ¿cómo le vamos a hacer?, ¿Y si nos vienen a supervisar?, ¿Y si hay alguna auditoría? Y una serie de cosas (Diálogo Mtro. JT-V. P. Porras, 2022, p. 20).

Se observa la dificultad para “alejarnos de lo conocido”, Luis Enrique López le llama: “la inercia que caracteriza a la educación, en general, incluida la indígena e intercultural, que lleva a reproducir patrones establecidos de enseñanza en vez de innovarlos” (López, 2020, p. 21). Esta es la tensión que se localiza entre proponer algo distinto, que responda a las necesidades específicas de los pueblos originarios, pero tomando en cuenta que hemos sido parametralizados, desde la obediencia a una prescripción, lo que los maestros diseñadores saben y tienen que mediar.

La pregunta recurrente que yo realizaba en las reuniones de reflexión en torno al PEPOMICH era ¿qué se juega en realidad en todos esos contenidos a trabajar? Mi cuestionamiento de fondo, y que expuse en diversas reuniones es porque considero que los contenidos pueden abarcar todas las prácticas sociales comunitarias existentes, pero si se ven sólo como contenidos, el resultado será el mismo que tenemos con los programas de la SEP; personas a las que el sistema educativo ha intentado llenar de temas (Freire hablaría de la educación bancaria), que incluso pueden saberlos de memoria, repetirlos puntualmente en los exámenes, pero justamente sólo como repetidores. Como señala el maestro JT:

... cuando tuvimos que impartir estos cursos de PEPOMICH, les digo: es que el programa es un mero pretexto, no todo lo que está especificado quiere decir que el niño tenga que dominar todo ese conocimiento, es un mero medio para llegar a desarrollar lo que realmente importa ¿verdad? Que es el análisis, la reflexión, la comunicación en sus

diferentes maneras, pero como que no se alcanza a ver entre los compañeros...

(Diálogo Mtro. JT-V. P. Porras, 2022, p. 21)

Las preguntas que hice durante el tiempo en que participé en las reflexiones del PEPOMICH giraban en torno a los contenidos, el sentido de trabajarlos y cómo trabajarlos de modo que, a través de ellos caminemos hacia el horizonte de socialidad que queremos construir o reconstituir⁷⁷.

Retomando los valores p'urhépecha, que se correlacionan en la kaxumpikua, Se podría enunciar con algunos de los valores que señala Luis Vázquez (2020), al reseñar un libro de Juan Álvarez (*Huíchu Kuákari*) (2019):

...el respeto, ... el servicio recíproco, la honestidad, ... el compromiso, ... la ayuda en especie, el amor y entendimiento, ...el saludo, la humildad, la conciencia, las buenas acciones, ... la ayuda mutua, la sabiduría, honorabilidad, ... las buenas relaciones entre todos... (p. 140).

Y como lo recupera Vázquez (2020) de Álvarez (2019):

No hay valor positivo que no vaya acompañado de la cláusula de su pérdida en las actuales generaciones de la sociedad p'urhepecha, atribuidas a la aparición de nuevas formas de comportamiento que funcionan contra la vida en común, como son la falta de respeto, ... el robo, la mentira, la envidia, la avaricia, la soberbia, la arrogancia, las habladurías, el chisme, la mofa, la pelea, el rencor, la pereza, los vicios, el adulterio, el asesinato, el odio, la traición, el engaño, el abuso del poder, las faltas a la moral...(p. 141).

Pero es extremadamente complicado, primero darnos cuenta de la lógica que nos atraviesa —mercantil capitalista—, después intentar romper con ella; como señalaba líneas

⁷⁷ También llegué a preguntar algunas veces sobre el límite de las enunciaciones que se construían para entregar a la SEE Michoacán. Sobre todo, porque, como he repetido, no hay neutralidad en las nociones, conceptos y categorías, todos sabemos que otorgan sentido a lo educativo.

arriba el maestro JT, para el caso del cambio de programa de estudio: “caemos en pánico si nos alejamos”; aunque también se tiene claro que “alejarse de lo conocido” implica más trabajo, señala el maestro JG: “entonces no estamos dispuestos a dar ese plus que necesitamos y optamos por regresar al punto de inicio, que no me implica más trabajo que el que ya conozco y que puedo administrar yo para no trabajar tanto” (Diálogo Mtro. JG-V.P. Porras, 2022, p. 31).

El maestro RS plantea que como hemos sido formados, moldeados, en la perspectiva de la SEE, no sabemos qué hacer cuando nos ponemos el reto de realizar un programa auténtico, ya que nuestros referentes únicos, con los que nos hemos formado, son los de educación general, por eso se observa en la versión del PEPOMICH presentada en 2017, mucha recuperación de los programas de la Secretaría de Educación Pública. Agregando elementos que complejizan el panorama, Coronado (2020), para el caso de los maestros de Oaxaca plantea que “el corte y pega” es una práctica común que puede explicarse porque en su formación, no fueron leídos, revisados y corregidos por sus profesores, de modo que no hay experiencia de un interlocutor, por lo que escribir es una habilidad poco desarrollada; Jordá (2020) por su parte, plantea las dificultades en comprensión lectora como un elemento importante que dificulta la escritura, por lo que los docentes, en el caso que ella aborda, de Guerrero, también realizan prácticas de cortar y pegar. El panorama presenta estos y otros desafíos, nos señala el maestro RS:

El que aparezcan cosas de los programas oficiales se entiende porque así fuimos formados, es nuestro referente, y aunque buscamos desarmarlo y armar algo nuestro, no lo logramos y está presente en el documento. Pero también se entiende porque no estamos formados ni para hacer currículum ni para ser investigadores... por eso llamamos a los especialistas, a quienes además se les paga, pero, aunque tienen conocimientos, tienen otra concepción de la vida, del indígena, “del otro”, intentan llevarnos de la mano (Docentes Plan 90 Pátzcuaro, 2023, pp. 1-2).

Se vislumbran las ideas que señalábamos en el capítulo dos en torno a que hemos asumido que no somos capaces de producir conocimiento válido, sólo los especialistas, con muchos años más de escolarización que los maestros de educación indígena básica, tienen dicha capacidad, agrega el maestro JT:

Pienso que como que estamos nadando y tenemos sujeta la tabla en la que estamos atravesando el río y nos proponen: ‘¿sabes qué? ocupa esta otra tabla... Pero... es que yo ya tengo amoldada la tabla y acá no lo veo seguro, además como que no flota igual...’; tenemos muchas dudas, mucha incertidumbre en ese sentido porque nosotros pensamos o yo eso imagino... creemos que esto que estamos haciendo es lo mejor, [el plan de estudios de la SEP] está diseñado por especialistas, está analizado y está bien fundamentado y esto que está de este lado, [el PEPOMICH], pues eso lo hicieron los maestros, que no tienen mayor estudio, no tengo confianza en ellos, no... mejor prefiero seguir acá agarrado, entonces como que hace falta esa visión de que no es lo único que sirve, que hay otras cosas que podrían servir igual, sobre todo lo que tenemos que tener claro es a dónde queremos llegar, a dónde queremos que los niños lleguen (Diálogo Mtro. JT-V. P. Porras, 2022, p. 21).

Pero la recepción del PEPOMICH por parte de los docentes p’urhépecha abarca los matices señalados, como hemos planteado, a partir de la instauración de la colonia, nuestras relaciones sociales han sido permeadas por visiones discriminatorias y, para el caso de los pueblos originarios fuertemente racializadas, es por ello que no es extraño negar la validez de las propuestas educativas que emergen como resultado de las reflexiones de los mismos docentes indígenas, la lógica social discriminatoria se asume como válida, incluso por los docentes indígenas al rechazar la propuesta elaborada por sus compañeros, señala Jordá (2020) recuperando a Quijano (2009) “...lo peor de la idea de raza no es solamente que sirvió para hacer que los unos dominaran a los otros, sino que enseñaron a sus víctimas a mirarse con el ojo del dominador” (p. 199); más allá de que los profesores indígenas han también sido

formados en esa misma matriz escolar eurocéntrica, la única diferencia con los especialistas e investigadores educativos es tener menos años de escolarización, vivir en los pueblos originarios y haber sido racializados. Señala la maestra LC cuando dialogábamos sobre paternalismos “siento que seguimos dormidos [aceptamos lo que venga de una persona porque es] alta y güera, y si su idioma nativo es el inglés... sí es buena” (Diálogo Mtra. LC-V.P. Porras, 2022, p. 72). En síntesis, nos diría Quijano, es la colonialidad del saber, la que no observamos ya que, tal como lo señala la maestra LC, estamos dormidos, que usa esa metáfora para decir que hacemos ello de manera inconsciente.

Es por ello que, como señala el maestro RS se pide apoyo de especialistas externos, principalmente para hacer viables institucionalmente las ideas que los maestros p'urhépecha tienen en torno a los procesos y contenidos de su propuesta; para el caso de PEPOMICH, en una primera organización, acompañados por algunos académicos locales, llegaron a líneas de formación y ejes de contenidos: las líneas fueron: Lengua, etnomatemáticas, vida y naturaleza, historia y territorio, cosmovisión y valores, tecnología tradicional y medicina tradicional; los ejes de contenidos se adaptarían a cada nivel y cada región, pero como ejemplo, para primaria se proponen actividades y estrategias como: Maíz, artes y oficios, pesca, jardín botánico; y como contenidos transversales: *sesi irekua* (buen vivir) y *kaxumpikua* (los valores).

Las líneas de trabajo, serán los ejes—guía que regirán las prácticas de enseñanza y experiencias de aprendizaje en torno a las cuales girará la didáctica para recuperar, fortalecer y desarrollar las culturas de los pueblos originarios de Michoacán, forjando en sus nuevas generaciones, un amor y reconocimiento a su patria chica, considerada parte de una nación fuerte y orgullosa de sí misma, incluyente y dinámica (DGEI, 2017).

6.5 Sustento Epistémico, Pedagógico y Didáctico de PEPOMICH

Como hemos señalado, lo que se juega en la elaboración e implementación de un currículo es la definición del sentido general de lo educativo escolar, la apuesta es configurar cualidades expresas en las personas que transitan por las escuelas; las que, dicho de manera

lineal, actuarían de acuerdo a esa configuración y construirían una socialidad acorde a esa formación (sabiendo que no es el único, sino que estamos contenidos en una red de dispositivos que impactan en la mayor parte de las dimensiones del sujeto). Históricamente la escuela se convirtió en uno de los espacios de formación más importantes para configurar subjetividades (la familia, la iglesia, el mercado, el hospital, el poder judicial, el policiaco y militar son otros de los dispositivos importantes). Es por ello que determinar contenidos, procesos y sentidos de los currículums no es cosa menor.

Desde su invención, la escuela moderna occidental, es el espacio de reproducción del conocimiento científico, el que busca “la “verdad única”. Hasta hace unas décadas, para el imaginario social, lo que se hacía en la escuela era algo sumamente importante, se asistía a ella, decían los abuelos, para “ser alguien en la vida”, ibas a recibir el hálito divino que por fin te hará un ser humano. Debido principalmente a necesidades del mercado y a transformaciones profundas en los contextos sociales, las cosas han cambiado, la escuela, la pública para mayor precisión, ha sido sistemáticamente descalificada, por lo que ya no representa el lugar casi sagrado que fue durante un par de siglos, sin embargo, la escuela sigue conservando amplia validez social.

Al ser un espacio de validación de un conocimiento único, el científico occidental, en la escuela se ha rechazado todo aquello que no sea resultado de los parámetros de validez científicos, en este caso, los conocimientos de los pueblos originarios. La escuela mexicana ha rechazado conocimientos, formas de vida, lenguas y ha sido, en general, un importante dispositivo de racialización social; estos y otros elementos articulados han hecho de la escuela un espacio escasamente hospitalario para los niños de pueblos originarios, ello se refleja en una historia permanente de altos niveles de deserción, reprobación, rezago; es decir, es un espacio de poca pertinencia para esta población. Según datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) en el año 2020, “cuatro de cada diez [personas indígenas entre 3 y 22 años] presentaron rezago educativo (47%)” (CONEVAL, 2022,

pág. 9); a nivel general, es decir, en el caso de toda la población nacional, CONEVAL señala 11.6 por ciento de rezago, es decir, casi 4 veces menos, aunque se usa un rango etario distinto, entre 3 y 17 años, sin embargo, es un resultado que grosso modo, da cuenta de las disparidades en la posibilidad de ejercicio de los derechos de la población de nuestro país.

El maestro Gerardo Alonso, quien, junto con un grupo de profesores p'urhépecha dieron vida al proyecto San Isidro y Uringuitiro, que después se renombraría como Creciendo Juntos, proyecto paradigmático en el estado de Michoacán que buscaba combatir los nada halagüeños indicadores señalados, nos indica:

El proyecto...surge como una alternativa para lograr centrar el interés por la escuela en los niños y niñas monolingües p'urhépecha, con la posibilidad de brindar las mismas oportunidades de alcanzar un aprendizaje con igualdad de condiciones que sus similares hispanohablantes de las escuelas de la región en el marco de los planes y programas educativos oficiales (Alonso, 2020, p. 1)

A partir de esta base, al intentar implementar procesos escolares en lengua p'urhépecha, tienen que “romper el esquema establecido en los planes y programas educativos oficiales” (p. 2); de modo que, en la intención de configurar una educación pertinente a las comunidades, las prácticas sociales, los saberes de los pueblos emergen y poco a poco se va constituyendo un currículum y materiales,

...para acercarnos cada vez más a una verdadera educación p'urhépecha intercultural y bilingüe... En cuanto a los contenidos interculturales actualmente se ordenan a manera de un calendario de actividades propias de la cultura local y fenómenos sociales o ambientales del contexto, y a través de ellas se desarrollan las actividades curriculares. Esto favorece a que los niños no solamente empoderen su lengua sino también los saberes propios de la cultura mediante una dialógica con el conocimiento curricular oficial (Alonso, 2020, p. 5).

La necesidad de los maestros de los pueblos originarios de llevar a la escuela los conocimientos, valores y prácticas sociales de los que han surgido dichos conocimientos, no es sólo porque esos conocimientos resolvieron —y en cierta medida siguen resolviendo— por milenios, la existencia de los pueblos originarios, sino también porque ahora se trata también de una reivindicación política.

Una exigencia de validez de producción de conocimiento y también una exigencia política, porque si la escuela ha sido uno de los dispositivos usados para intentar homogeneizar a las sociedades e imponer un sentido unívoco de vida, entonces ha contribuido a la obturación de la construcción de futuro de los pueblos originarios a los que se ha intentado desaparecer en la supuesta homogeneidad mestiza. Aunque no es privativo de la educación para pueblos originarios, nos señala Navia (2003), los procesos formativos por los que hemos transitado en general, en la enseñanza obligatoria, han tenido como sustento programas educativos fuertemente “prescriptivos y heteroestructurados,” por lo que la formación en y para la autonomía que hemos transitado, la mayor parte de la población latinoamericana, es muy limitada.

Posicionar/validar prácticas sociales y los valores que las sustentan, en el ámbito escolar, es una reivindicación de la capacidad de construcción de presente y de futuro al que cualquier pueblo del mundo tiene derecho, no es en este caso del pueblo p'urhépecha, una idea de vuelta y glorificación del pasado, sino la exigencia de autonomía para decidir su presente y su futuro; lo que, en este caso no se reduce ni a esencialismos ni independentismos, los maestros p'urhépecha tienen claro que han pasado más de 500 años desde la conquista, que la lógica colonial permeó y permanece en la conciencia social, que las dinámicas de relación mercantil capitalistas están internalizadas en nuestros cuerpos; con esas cargas auestas, reivindican su derecho, como el de todos, a elegir hacia dónde caminar, en ese sentido es un cruce político pedagógico. Más aún, buscando en dónde hay posibilidades de

complementariedad de saberes, los llamados universales, nacionales y comunitarios (DGEI, 2017, p. 37).

Es un proceso de largo aliento, que a ratos parece suspendido, luego avanza, en partes aparece copia y pega del programa oficial, luego se observa que tiene procesos, prácticas y contenidos que no son del currículum oficial, hay partes en el sustento teórico metodológico que son copia y pega de autores “críticos, de izquierda, de abajo”, pero hay otras reflexiones que son elaboradas por los docentes; es un proceso en configuración, en donde se va experimentando y buscando cómo desmarcarse de una limitada y limitante reproducción de lo oficial y construir algo propio.

Observando los múltiples desafíos a los que se han enfrentado, un primer paso nos dice el maestro JT puede ser trabajar con los maestros:

...ese es uno de los puntos que en su momento yo les planteaba cuando estábamos en ese trabajo de PEPOMICH y aquí a nivel zona: es que tenemos que trabajar primeramente en hacer que los compañeros maestros sientan nuevamente que es algo importante, que es algo relevante, que es algo que nosotros lo tenemos en nuestras manos, y que tenemos esa oportunidad de impulsarlo no dejarlo caer, sino levantarlo, fortalecerlo, y eso solamente lo podemos hacer cuando el maestro realmente tome conciencia y se dé cuenta de que realmente es importante. Y ¿cómo lo podemos hacer? Precisamente trabajando las líneas de formación, pero primero con los maestros, la etnomatemática, historia y territorio, la historia propia, la historia p'úrhépecha, porque muchas veces eso lo desconocemos y cuando se desconoce algo no se valora (Diálogo Mtro. JT-V. P. Porras, 2022, p. 24).

El maestro RS coincide en que sí es muy importante empezar con los docentes, pero buscar formas distintas de hacer llegar las propuestas a éstos, ya que las estrategias que han sido usadas hasta el momento provocan que se pierda la información en el camino:

En PEPOMICH como que se aglutinó la avanzada en esa propuesta que tienen, pero de eso a la práctica está complicado. ¿Qué necesitaríamos hacer para eso? Yo primero considero que para poder empezar a generar cambios tendríamos que buscar una forma de trabajar en las escuelas, en los centros de trabajo con los maestros porque como se trabaja así como en cascada, se pierde y ya llega muy poca información y a lo mejor tampoco hay otra manera porque son muchos los maestros, los asesores, pero podría ser una escuela por zona ... hacer experimentos, por ejemplo en metodologías o que todos hablen en p'urhépecha, que se busquen estrategias... (Diálogo Mtro. RS-V. P. Porras, 2021, p. 22)

Aunque no sólo se pierde información, se puede obturar por completo la cascada, señala el maestro JG:

...me sorprende que haya gente que no conoce el proyecto. Nosotros distribuimos PEPOMICH en su versión impresa. Lo repartimos vía oficial y vía sindical, para que se vieran acompañamientos a los docentes en varias zonas y nunca llegó. No sé si se quedó en las supervisiones, pero no llegó a las bases. Eso hace que se desconozca qué pasó con este proyecto...No es nada nuevo. Es parte de lo que hemos visto y seguirá ocurriendo, ya que hay intereses.... Hacia el interior de la educación indígena ahí están esas dos visiones del mundo. Algunas pesan en algún momento y les va muy bien; pero luego regresa la que ha pesado más, durante más tiempo. Y vuelve a sus prácticas. Eso ha pasado y continuará pasando en la educación indígena en Michoacán. (JG, 2022, pp. 28-29).

En ese sentido la elaboración y aplicación de propuestas educativas propias implica un movimiento radical —por ser de raíz— del sujeto, que pasa por esas acciones pero que no se reducen a ello, como lo plantean Czarny, Navia y Salinas (2020), al analizar la formación de docentes indígenas:

Nos preguntamos si sólo se trata de crear nuevos programas con temas/conocimientos emergentes o también se trataría de redefinir la lógica institucional, organizacional y curricular que permita ejercer nuevas prácticas de docencia, que incluyan múltiples posiciones sobre el saber y el enseñar, la evaluación y la producción de conocimientos (p. 51).

Como hemos señalado, el maestro CT le apuesta al trabajo con los nuevos maestros y los maestros en formación ya que, señala, los más grandes —tanto de edad como de puesto, supervisores, jefes de sector, directivos— ya muy difícilmente cambian, ya una vez acomodados, difícilmente se mueven de lugar.

La comodidad de la reproducción, el desconocimiento de lengua, cultura y visiones de mundo del pueblo de origen, la posibilidad de trabajo incrementado, las resistencias internas y externas; todo ello a costas, pero con la certeza de que, como cualquier otro pueblo, tienen derecho a la autodeterminación, a la construcción de su presente y su futuro, y sobre todo que: “la solución a los problemas educativos de los pueblos originarios está en manos de ellos mismos” (DGEI, 2017, pág. 36); por lo que una parte significativa de las docencias p’urhépecha construye el tejido. Su continente estructurado por una retícula multidimensional y móvil, articulada por los valores p’urhépecha, señala el maestro CT:

...les llamamos las *uandakuas*, las *uandakuas* son las palabras que nos orientan o definen el ser de un pueblo indígena, ser de un pueblo originario, y estamos elaborando lo que llamamos la *xurukua*, el *xeruki*, la *xurukua* es como una enredadera, como el chayote y en esa enredadera van las *uandakuas*, las palabras, pueden ser lo que nos definen como grupo étnico y tiene que ver con, por ejemplo, la *kaxumpikua* es una de ellas, *sesi ireta*, nociones que identificamos, nociones que nos orientan y que nos definen como pueblo originario, que nos hacen comunidad, por ejemplo la asamblea, la gobernanza. Nos dimos a la tarea de desarrollar el sustento de cada una de ellas y llegamos a la conclusión de que ninguna es más que otra, todas se concatenan, todas

son concatenadas y ninguna es mayor que otra. Todas permean alrededor de la *xurukua* todas dependen de todas. ...todas juntas le dan la vida al ser p'urhépecha, indígena, nahua, mazahua, otomí, lo que queramos ser, es la parte medular, el que da el sustento de qué hacer. El hacer tiene que ver con lenguas, cosmovisión, el trabajo, las formas de vida, tiene que ver también con la visión de mundo, sí somos *xikuas*, somos indígenas, pero también estamos abiertos a aprender inglés, francés, chino mandarín, lo que sea y podemos estar en Francia, Italia, pero sin perdernos; no es que ya no soy p'urhépecha porque vivo en Francia o vivo en Estados Unidos (Diálogo Mtro. CT—V.P.Porras, 2023, p. 13).

Como correlato a esta idea articuladora, la del tejido que enuncia el maestro CT, el dispositivo didáctico que se propone trabajar es el aprendizaje basado en proyectos. En sentido lato, proyectar es configurar o prefigurar hacia el futuro (la configuración de sentido y futuro que se negó a los pueblos originarios desde la lógica discriminatoria descrita en el capítulo histórico de esta investigación y portada, entre otros, por Moisés Sáenz —a pesar de las buenas intenciones de su laboratorio de experimentación en Carapan—), la lógica de los proyectos implica también la no fragmentación del conocimiento en disciplinas estancas, lo que implicará un desafío de grandes dimensiones al haber sido formados disciplinariamente. En la perspectiva de los maestros trabajar por proyectos posibilitaría la conjugación del presente, pasado y futuro y abordar en vínculo la escuela, comunidad y cultura, sostenido en la filosofía, cosmovisión y organización social de los pueblos originarios (DGEI, 2017); en ese sentido este dispositivo implicaría formar para visiones entramadas y articuladoras, no lineales ni dicotómicas. Un giro importante en relación a la formación escolar que hasta el momento hemos transitado.



Ilustración 15. Comunidad de uno de los maestros con los que dialogué para esta investigación. Foto Mtro. Rigoberto Martínez Soriano 2022.

6.6 El espejo de la Nueva Escuela Mexicana

En México, el gobierno que inicia en el año 2018, plantea una reforma educativa. En este caso se ha llamado Nueva Escuela Mexicana (NEM); la reforma se anuncia como novedosa principalmente porque, a diferencia de otras reformas, usa un lenguaje y referentes teóricos que adscriben a una perspectiva pedagógica crítica, “incluyente y participativa”, teniendo a la “comunidad como núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje” (SEP, 2022, pp. 8-10). Entendiendo que la comunidad existe en el ámbito rural o urbano; concretadas en municipios, pueblos, colonias o barrios, con la premisa del fortalecimiento de las relaciones desde la diversidad e influencias mutuas (SEP, 2022, p. 18).

En un taller de reflexión de avances de la presente investigación y del PEPOMICH, que realizamos los docentes de Plan 90 de la UPN (Docentes Plan 90 Pátzcuaro, 2023), analizando la NEM en el uso de algunas nociones que categorizaban a la educación indígena, el maestro RS preguntaba “¿qué va a pasar con educación indígena si ahora se llama comunitario e intercultural el nuevo programa? [Se refiere a que con la Nueva Escuela Mexicana todo el sistema educativo nacional tendría esa caracterización]” (Diálogo colectivo docentes p’urhépecha, 2022). La reflexión que plantea el maestro es interesante ya que, desde la experiencia de pertenecer a los pueblos que el Estado ha querido incorporar —y homogeneizar— en la población “mestiza”, el maestro vislumbra un mayor desdibujamiento: integración/homogeneización de la educación para pueblos originarios en la educación general.

Ante esa pregunta, uno de los maestros participantes señaló: no es novedad que algún gobierno se apropie de ideas y proyectos que vienen de las comunidades indígenas. Pero no hay problema, si tenemos que hacer otro, lo haremos.

Esta postura crítica no es infundada. En los primeros meses del año 2023, el presidente de México (Ejecutivo Federal) envía una iniciativa al Poder Legislativo para que la Dirección General de Educación Indígena, que hoy día y desde los años 80 ha sido parte de la estructura

institucional de la Secretaría de Educación Pública, vuelva a ser parte del Instituto Nacional de Pueblos Indígenas (como lo fue entre los años 50 y hasta finales de los 70 del INI, cuando las propias comunidades rurales e indígenas descalificaban a los maestros indígenas por ser “maestros INI”), y aunque como sabemos, ser una Dirección de la SEP por más de 40 años tampoco ha posibilitado una educación pertinente a los pueblos originarios, por lo menos es parte de una Secretaría cuya función se localiza en la dimensión de lo educativo; la historia ya ha demostrado los límites de ser parte del INI —ahora INPI—. Los docentes se resisten, por lo que no avanzó la iniciativa. El argumento de los maestros indígenas es: hemos luchado por años por dar pasos hacia adelante, proponiendo convertirnos en una subsecretaría y lo que nos responden es retroceder en lo poco que habíamos avanzado.

La coincidencia en discursos y referentes teóricos de la NEM y el PEPOMICH podría ser motivo de beneplácito por los maestros indígenas, pero la desconfianza no es gratuita; cientos de años en los que “colonizadores, independentistas, revolucionarios y posrevolucionarios” turishī han determinado, autoritariamente, el destino de los pueblos originarios no se puede soslayar. En el propio discurso que se realiza para el rechazo de la incorporación de la Dirección General de Educación Indígena al INPI, el senador que encuadra el discurso dice que cualquier decisión que se tome tendría que haber sido ampliamente analizada por los pueblos originarios, que es uno de los reclamos que, los maestros de educación básica de Michoacán plantean de las consultas que se realizaron para validar la NEM tanto en el ámbito de educación general como educación indígena, que fueron “a modo”, incluyendo sólo a funcionarios o a personas que se saben incondicionales a lo que el gobierno en turno demande.

En el programa de la Nueva Escuela Mexicana las diversidades señaladas son las sociales, territoriales, lingüísticas, históricas, interculturales, sexuales, de género y culturales. Pensando al currículum como “integral, situado contextualmente, en el marco de la autonomía profesional de los docentes; priorizando el interés superior de niñas, niños y adolescentes”

(SEP, 2022, p. 14). Dicho currículum tendría un soporte ético, político y social en la ciudadanía, desde donde se define la identidad nacional del Estado en su diversidad (p. 14); incluyendo conocimientos y saberes tanto tradicionales como científicos, tecnológicos y la cultura digital (p. 19).

Todo ello no es extraño a los docentes que trabajan las propuestas educativas propias, en este caso, p'urhépecha, señalan que algunas de las diseñadoras de la NEM, en algún momento fueron asesoras o tuvieron algún tipo de participación en las gestaciones de las propuestas educativas de pueblos originarios, por lo que, los docentes encuentran discursos ya escuchados con anterioridad, pero también algunas ideas que emergieron de los propios docentes indígenas.

La NEM, que es parte de la institucionalidad ahora gobernante, parece buscar la extinción del Estado, ya que plantea la escuela como un espacio de transformación de las relaciones de desigualdad que, en la visión clásica del Estado, hacen necesario al propio Estado; y en la visión libertaria lo hacen gestor de dichas relaciones. En cualquiera de las dos formas de pensar al Estado, la emancipación como horizonte de futuro lo hace innecesario. La intención, de la NEM es la formación de ciudadanos que busquen “la transformación de las relaciones de desigualdad que existen por motivos de clase, etnia, sexo, género, edad o capacidad, mismas que violentan la dignidad humana” (SEP, 2022, p. 16). La escuela y el sistema educativo deben dirigir la acción educativa a la realización y emancipación de las y los estudiantes, así como al compromiso con su comunidad (p. 19).

Recuperando ideas: un lugar de manifestación de la red de situaciones y relaciones en las que se encuentra contenido el docente p'urhépecha es la elaboración y operación de propuestas educativas propias, las que, como hemos señalado, se hacen necesarias por la poca pertinencia formativa que el Estado ha brindado a la educación dirigida a los pueblos originarios; que, como hemos señalado se hace para ellos y nunca con ellos.

La exigencia del derecho a configurar la escuela que quieren, de acuerdo a sus necesidades, es el motor que mueve a este acto de rebeldía que implica elaborar propuestas educativas propias.

En la elaboración y aplicación de dichas propuestas lo que se juega de fondo es quién, cómo, con qué y para qué escolariza, es decir, lo que se juega es político, epistémico y pedagógico. Es una insubordinación a la imposición del Estado que desde que empezó a operar las escuelas en comunidades indígenas ha buscado disolver en una supuesta masa homogénea las diferentes visiones de mundo, lenguas y culturas que portan los pueblos originarios. Pero no sólo es una lucha frente al Estado, es también una lucha interna, es por ello que no todos los docentes participan de las convocatorias.

Aunque también es oportuno señalar que hay maestros que no están interesados en participar, y ello no responde a la pertenencia a algún grupo político, simplemente no tienen interés, lo que puede estar correlacionado con los desafíos que enunciaremos en seguida.

Algunos de los desafíos que enfrentan las docencias p'urhépecha al proponerse la realización de propuestas educativas propias serían los siguientes.

En general los docentes arribaron ahí por no tener otras opciones laborales o porque se considera un trabajo poco desgastante “fácil, flexible, con sueldo seguro” —aún hay muchos maestros a los que sus padres les heredaron la plaza, o les compraron una—.

Aunque un criterio para ser docentes de educación indígena es hablar la lengua originaria, la mayoría de los maestros desconocen la lengua, cultura y visiones de mundo p'urhépecha —o niegan su validez y uso—; el problema es que el PEPOMICH se fundamenta precisamente en los valores p'urhépecha, en las visiones de mundo del pueblo originario.

Existe entre los docentes la lógica compensatoria-mercantil y paternalista, por lo que, si no hay retribuciones de por medio, no se interesan por participar en actividades que impliquen algún cambio en las dinámicas y tiempo escolares.

Por cuestiones formativas, entre las que se encuentra la lógica instaurada en nuestras escuelas de la colonialidad del conocimiento, ha resultado muy complicado la elaboración auténtica de los planes y programas de estudio (incluido el trabajo previo de sistematización de experiencias).

Como resultado de contextos homogeneizantes y discriminatorios muchos padres de familia no encuentran sentido en que los niños aborden en las escuelas, prácticas sociales comunitarias, ni la lengua y en general la cultura p'urhépecha.

Finalmente se observa una lógica de intermitencia en elaboración y aplicación del programa, ello responde, en general a los desafíos señalados previamente y desarrollados en el capítulo, pero también a los vaivenes políticos que, en toda relación social existen. El problema de esta intermitencia es que no logran observarse resultados en el corto plazo, recordemos que la lógica que nos atraviesa es la del corto plazo, la ganancia rápida, por lo que, en general, los docentes se desesperan, buscan resultados rápidos, se desencantan, abandonan los procesos y en cada nuevo intento parecería que no hay historias previas, que siempre se inicia de cero.



Ilustración 16 Comunidad de una de las maestras con las que dialogué para esta investigación. Foto Mtra. Verónica Pedraza 2022.

Conclusiones

Como me parece que sucede con mucha frecuencia en las investigaciones doctorales, el trabajo que presento ha tenido cambios profundos, pero no sólo el trabajo, mi persona toda, supongo que ello ya está “fríamente calculado” cuando diseñan los doctorados. No me refiero al cambio “natural” por el que todos los seres humanos transitamos día a día, vinculado con nuestros contextos y realidades, lo que no tendría sentido enunciar, me refiero a “otros” cambios.

Me centro primero en las certezas que tenía al enunciar palabras, conceptos o categorías al iniciar este proceso; de hecho, de las categorías que inicialmente tenía mi anteproyecto de investigación no se salvó una sola: Claves formativas, educación en la diferencia, territorio como dispositivo de formación y grietas (de ésta última ni sabía que tenía una carga y posicionamiento teórico ya establecido, yo la escribí con verdadera inocencia, aunque no lo soy ahora al usar la noción de inocencia).

Lo sabía, pero nunca había vivido con tanto peso. Las palabras, los conceptos y categorías tienen una carga, no hay neutralidad en ellas, quien las emite nombra, quien las emite es un sujeto con poder para nombrar, con lo que da sentido a lo que nombra, quien nombra tiene una postura ética y política, de modo que un aprendizaje para mí, consiste en sentir el peso, la tensión y con mucha frecuencia la preocupación de, sin querer, por pura ignorancia, asumir sentidos que no quiero asumir. Aunque ello implicó aparecer a la deriva con demasiada frecuencia, también realicé muchas lecturas que, de no ser por esta experiencia formativa, no habría tenido la oportunidad de revisar.

La configuración histórica, las formas de nombrar a las docencias y la red de relaciones actuales en que se sostienen los docentes, son los elementos que fueron puestos en el diálogo con los docentes p'urhépecha, quienes generosamente se dispusieron a narrar y pensar

conmigo su situación como docentes pertenecientes a un pueblo originario, desde mi perspectiva, apuntando hacia la pretensión de co-construcción de conocimiento. Tengo claro que son procesos de largo aliento, pero también que el vínculo con los docentes p'urhépecha sustentado en el trabajo bien hecho, honesto y respetuoso, abre el camino de esa posibilidad.

La recuperación histórica es un apartado que fue muy útil para mi preocupación por los conceptos, y empieza a tomar una dimensión mayor el aprendizaje. Las enunciaciones se localizan en una red contextual, histórica. La idea de densidad empieza a tener anclaje casi tangible. Analizar los procesos históricos manifestándose en el movimiento de las estructuras sociales, económicas, culturales, políticas e ideológicas, por lo menos; me permitió comprender o explicarme algunas de las razones por las que la educación y las docencias indígenas se encuentran en la situación que se encuentran hoy día. Historizar le llaman al proceso de dar cuenta de las estructuras históricas que se manifiestan en el presente.

Esa recuperación histórica me fue dando los hilos con los que podía ir tejiendo, o mejor dicho develando órdenes que se sostienen a través del tiempo. Discriminación, racismo, relaciones asimétricas, paternalismos. Pero también las manifestaciones de resistencia a esa lógica. La que tomo como ejemplo en este trabajo, la configuración de propuestas educativas propias y la razón de su necesidad. Siendo ésta que la educación que ha brindado a las poblaciones indígenas el Estado, ha tenido una impronta discriminatoria. Decididamente precaria en virtud de la idea que se instala en la colonia —y que aún se mantiene— de que los pueblos indígenas son inferiores —además de que desaparecerán—, por lo que se establecen, hacia esas poblaciones acciones paternalistas, remediales y compensatorias. Los maestros indígenas no tenían hasta los años 90 del siglo pasado, espacios de profesionalización, se les daba un curso de inducción de unas semanas o unos meses y se les enviaba a dar clases. Hasta el momento tampoco ha habido planes y programas de estudio para contextos indígenas, por lo que los docentes, si acaso están interesados en vincular la educación escolar con sus contextos, deben “hacer adecuaciones”.

Mi interés principal en esta investigación, como he señalado, es realizar un análisis aproximado de la red de relaciones en la que los docentes p'urhépecha se sostienen y despliegan su práctica educativa. Ello para poder tener algunas imágenes del gran mapa que constituye a las docencias p'urhépecha, lo que puede ser útil ya que la más reciente investigación centrada en las docencias p'urhépecha la realizó María Eugenia Vargas a finales de los años 70 y principios de los 80, hace ya 40 años, por lo que considero pertinente este estudio. Tener una aproximación, una mirada en torno a la red de relaciones en las que se inscribe el docente p'urhépecha puede ser útil para, pensar entre otras cosas, las fortalezas, potencias y posibles debilidades a analizar, al tomar decisiones, hacer propuestas, proyectos y en general acciones con los docentes aludidos.

A partir del análisis histórico observo que aceptar, en la primera mitad del siglo 20, la propuesta de convertirse en maestros indígenas, en lo inmediato es una estrategia de sobrevivencia —diría Freire—, en la que pueden llegar a asumirse como trabajadores del Estado que buscan cumplir de la mejor manera con las funciones que se les asignan, en un contexto que en ese momento promovía el carácter apostólico de la educación. La obediencia debida no es tema nuevo, pero tampoco es un lugar de llegada inexorable.

Por un lado un ente “supremo” —el supremo gobierno se decía hasta hace poco— te convoca y paga por que cumplas ciertas funciones, pero además ha trabajado fuertemente para convencer, tanto al maestro como a la sociedad en general, que la escuela es casi sagrada, —la escuela fue durante mucho tiempo un espacio en el que se consideraba ibas para que un apóstol/maestro te convirtiera “en alguien en la vida”, de modo que hasta hace poco se consideraba el espacio de iniciación en lo humano, antes de ir a ella no eras “alguien”—. Estos elementos tienen su peso en las acciones de los docentes de antes y de ahora.

A cientos de años de haberse instaurado en México la discriminación racial, como lógica relacional, en el primer cuarto del siglo 20, seguía rindiendo abundantes frutos, uno de ellos era el convencimiento generalizado de que la escuela cumpliría la función de convertir lo “salvaje”,

léase indígena, en “lo humano”, léase mestizo o “moreno claro”; racialización mediante, era prácticamente incuestionable lo que se hacía en ella. Aunque en algunos momentos de la primera mitad del siglo 20 en algunas regiones del país hubo rebeliones a ésta, sobre todo por parte del clero, que perdió mucho del poder del que gozaba, al establecerse la educación laica en la constitución de 1917. Finalmente, la educación rural e indígena se instauró, cooptación, corporativismo y paternalismos mediante.

Es en ese contexto que tiene lugar la génesis del maestro indígena, el que como hemos dicho, por lo menos públicamente, asumió la tarea de, en este caso, cumplir con las funciones que se le indicaban en la escuela, cumplir con su apostolado. Lo que puede responder a lo que Freire llama “mañías para sobrevivir”, o también puede deberse a estar convencidos de que cumplir con las funciones asignadas sí traerá una mejora en la vida, pero incluso a ratos se puede creer una cosa y a ratos su contraria.

Ya hemos señalado que el racismo había sentado su imperio de muerte en los cuerpos y mentes de nuestras poblaciones, de modo que, si la escuela prometía “blanquear”, y a mayor blancura, mejores oportunidades de vida, no es de extrañar que muchos docentes, en ese espíritu de sobrevivencia, hicieran lo que se indicaba en la escuela con la esperanza de una mejor vida. Pero precisamente esto resultó un sinsentido ya que las sociedades racistas y discriminatorias, como es el caso de México, no permiten el llamado “tránsito étnico”, por más escolarizado que sea, un indígena es visto como menor. Señalaba en una conferencia un investigador educativo indígena, con grado de doctor y que había escrito un par de libros: ¿Por qué ustedes —hablaba con los investigadores convocantes a reflexiones en torno a la interculturalidad— no nos citan a nosotros los indígenas? y dejó la pregunta con una sonrisa traviesa. Se cita a los consagrados —volvemos a lo sagrado— a los que tienen “prestigio” en la academia, que resultan en su mayoría, ser blancos o “morenos claros”. Recupero lo que decía una de las maestras con las que dialogué para esta investigación, al realizar una autocrítica y señalar los paternalismos que nos atraviesan: si la investigadora/o —que viene a asesorar— es

güera/o y habla un poco mal el español, porque su idioma materno es gringo, decimos: es mejor, sabe más...

Es hasta los años 70 del siglo pasado que se observan ya de manera abierta cuestionamientos a las lógicas discriminatorias, paternalistas y sobre todo expoliadoras de la posibilidad de decidir el presente y el futuro, en este caso, de los pueblos originarios. En esas voces de rebeldía, los maestros tomaron especial relevancia debido a que, a diferencia de mucha población mexicana, contaban con mayores posibilidades de informarse y hacer análisis de la realidad con mayores elementos, sabían leer y escribir. Es en ese nuevo contexto — nacional pero también mundial—, que los docentes encontraron las condiciones para hacer pública la reflexión crítica de la realidad social y educativa que viven. Jalando hilos de la historia —intermitentes diría un maestro que generosamente dialogó conmigo para este trabajo de investigación—, se va configurando la necesidad de transformar la escuela que se ha ofrecido a los pueblos originarios.

Conscientes de que, hablando de sociedades no hay nada fijo ni de una vez y para siempre, los docentes p'urhépecha buscan configurar su propio sentido a la escuela, han decidido que es un espacio, que, aunque inició como imposición, pueden transformarlo, diría Bonfil Batalla, en algo apropiado. Sin purezas posibles, pero sí buscando decidir lo que quieren de ella y cómo lo quieren. La autodeterminación le llaman los maestros indígenas.

El docente, como hemos señalado, se encuentra sostenido en una red de relaciones múltiples, en las que prácticamente toda la sociedad participa, sin embargo hay actores que, hasta el momento han tenido especial relevancia, esto es, quienes elaboran políticas públicas y definen las funciones de los docentes y quienes hacen investigación educativa —con no poca frecuencia realizan ambas funciones— son personajes que han marcado pautas muy importantes en la caracterización de los docentes, caracterizaciones que aún después de muchas décadas, se siguen señalando al magisterio indígena.

Dos de ellas que me parecen significativas, ya que a partir de ambas se puede llegar a una tercera muy importante, que impacta cuando se trata de hablar de sujetos con capacidad de transformar su realidad. Siendo aculturadores y castellanizadores, serán reproductores, idea que me parece lineal debido a la cualidad del humano de no estar hecho de una vez y para siempre.

Como se señaló en este trabajo, a los docentes indígenas se les asignan las funciones que se consideraban necesarias para sedimentar la idea de nación y de modernidad. Se busca que a través de la escuela “aculturen” y castellanicen a las poblaciones indígenas. Ambas categorías y funciones están íntimamente ligadas.

Como se observó en la investigación que presento, en nuestro país, no se formaba a los docentes indígenas, ni se elaboran materiales didácticos ni programas de estudio mediante los que esas funciones asignadas pudieran adquirir sentido en el espacio escolar, que es en dónde “operaban” los docentes, escasamente se usaron tarjetas castellanizadoras, sin embargo, los propios docentes p’urhépecha con los que dialogué señalan que aún con la precariedad señalada, el hecho de trabajar con los libros de texto de educación general ya implica avanzar en ambos procesos. De modo que los maestros al cumplir sus funciones, en realidad como docentes de educación general, sin que ellos tuvieran ese propósito, aculturaban y castellanizaban, es más, dicen los maestros, hoy día seguimos castellanizando. Yo plantearía un matiz, considero que, si bien es cierto que los maestros juegan un papel importante en estos procesos, y que en ciertas condiciones si actúan como reproductores de mandatos, hay elementos contextuales que, han tomado mucha relevancia en los procesos de castellanización y aculturación, estos son: el mercado y la migración. Es entonces, a mi parecer, una situación multifactorial.

Y sobre todo porque se observa constantemente la tensión entre ser reproductores de mandatos y negarse a serlo, es decir, buscar hacer una educación propia, el ejemplo más reciente de ello se localiza en el inicio del año escolar 2023-2024, con la implementación de la

reforma educativa llamada Nueva Escuela Mexicana, señalan los docentes con los que he dialogado: los maestros están muy apurados con todas las exigencias de la Nueva Escuela Mexicana, es decir, el mandato institucional, pero dicen: en cuanto tengamos un poco de tiempo, retomamos el proceso de reformulación de PEPOMICH en el que nos encontramos. Parece contradictorio, pero es como resuelven el estar entre el Estado, su patrón y su necesidad de realizar propuestas educativas propias.

Además de castellanizadores, aculturalizadores, y reproductores, a los docentes se les ha llamado: caciques, rebeldes, emancipadores, desterrados, comuneros, integrados, incorporados, asimilados, agentes, sujetos transformadores de su realidad. De todo un poco, la investigación realizada me permite señalar que, en las docencias p'urhépecha no hay univocidad, dicotomías, ni esencialismos, tampoco de una vez y para siempre. De acuerdo a los contextos, las exigencias de éstos y las posibilidades, los docentes se pueden encontrar en una o varias de estas categorizaciones al mismo tiempo o en tiempos sucesivos, siendo una clave de su identidad el movimiento y tránsito permanente, (lo que Bhabha llama: *in-between*), en ese sentido, el docente indígena como cualquier otro sujeto, no se reduce a una función ni a un rol; es, o mejor dicho, está siendo todo eso, lo que emerge de todas las intersecciones en esos roles y funciones, y es además todo lo que permita su potencia humana.

Es importante señalar el anclaje en lo valórico que los docentes indígenas señalan como una herramienta fundamental en sus procesos de apropiación del espacio escolar. La propuesta educativa propia la proyectan articuladora de valores (*kaxumpikua*), en una red de contención (*xurukua*) de éstos, sin que uno u otro sea más o menos importante, todos son condición, resultado y todos le dan sentido a lo educativo.

Formar a los sujetos que emergen de las aulas en el horizonte valórico p'urhépecha posibilita la viabilidad o la permanencia de sus visiones de mundo, teniendo claro que no se apuesta a petrificar lo educativo escolar desde una identidad inmóvil, terminada o esencialista, sino asumiendo que las sociedades cambian y sobre todo que todos los pueblos tienen

conocimientos que brindar a la humanidad, es decir no desechan ni el conocimiento, ni el horizonte valórico que emerge de la matriz occidental eurocéntrica, plantean que lo que sea útil y necesario, debe aprenderse en la escuela sin importar la matriz cultural de la que emerge, siempre y cuando esos conocimientos no devalúen los conocimientos de los pueblos originarios. La apuesta en síntesis es, poder configurar un ir y venir en horizontes epistémicos diferentes, sin anular ninguno, buscar los nodos de encuentro y los espacios de complementariedad de prácticas de vida y de construcción de conocimientos.

Es importante retomar esta idea de colocarse en la dimensión de lo valórico al pensar la educación propia, ya que considero que hacer programas con contenidos y prácticas sociales comunitarias, que es lo que se ha hecho constantemente en el caso de las propuestas educativas propias en pueblos originarios, es bueno, pero no basta si éstas se reducen a ello, a contenidos. La experiencia como docentes indica que se pueden memorizar y saber miles de contenidos, por ejemplo, para aprobar un examen, pero si no hay la intención explícita y actuante de modificar las formas de relacionarnos, de cambiar las lógicas de relación frente a la realidad; los contenidos se convierten en nuevas petrificaciones a depositar en los alumnos, en la más pura lógica de educación bancaria que nos señala Freire.

En esta idea de transformar de raíz —radicalmente— la lógica de relación que nos coloca en donde estamos, los docentes coinciden en que es necesario trabajar con las docencias, la intención es problematizar los desafíos a enfrentar, al buscar transformar la realidad educativa del pueblo p'urhépecha. En ese sentido ver el margen de posibilidad de, en este caso, hacer propuestas de educación propia dentro de los límites de la institucionalidad, por ejemplo; o la posibilidad de trabajo autónomo, la intención de establecer relaciones de respeto y escucha activa, la facilidad o dificultad para escribir los análisis y resultados de las investigaciones y acuerdos, por ejemplo.

Algunos de los desafíos importantes localizados en este trabajo son:

Que la mayoría de los maestros se encuentran en la docencia por no tener otras opciones laborales. Para éstos es una chamba, dicen los maestros con los que dialogué, respecto a la inmensa mayoría de docentes, quienes no están dispuestos a pasar más allá de los horarios establecidos ni de las actividades pedidas por el patrón SEP.

Sumado al elemento de que la actividad docente es una chamba, los trazos de la lógica mercantil/compensatoria que primó en las docencias durante largo tiempo caló hondo, por lo que, con frecuencia, los profesores no están dispuestos a realizar alguna actividad que no esté en sus funciones, a menos que sea pagada.

Muchos de los maestros más viejos o con puestos de poder, no piensan y no quieren el cambio, lo más fácil es mantener lo que han repetido en las aulas durante toda su vida laboral.

La mayoría de los nuevos maestros, no conocen la cultura, visión de mundo, ni la lengua p'urhépecha ya que no fueron educados en esas perspectivas de vida, y, en general, tampoco tienen interés en conocerlas, por lo que las propuestas educativas propias no caen en tierra fértil.

En esta misma tónica, se espera resultados rápidos de los procesos de configuración de propuestas educativas propias, dejando de lado que la lógica colonial nos ha habitado por cientos de años, por lo que cambiar muchas de las dinámicas que aparecen incluso en la propia configuración de los proyectos, responden a ello y son procesos de muy largo plazo.

Hay muchas fracturas entre las docencias p'urhépecha, por lo que es muy complicada la participación del grueso de docentes.

Con frecuencia los docentes padecen de cierta "dolencia identitaria" porque al elegir esa profesión, se ausentan, dejan de cumplir con los compromisos de la comunidad, por lo que ya no son vistos como comuneros, ya son unos "débiles" maestros, aunque, con el tiempo pasan a ser reconocidos como "alguien que sabe", pero para algunos el costo es doloroso.

Hay dificultad para aceptar entre ellos, lo que hacen, como propuestas de educación propia, ya que se piensa que quienes saben y pueden hacer propuestas curriculares son los especialistas de la SEP o los asesores externos.

Como correlato a ello, las docencias indígenas, se observan siempre en falta, por no haber sido “formados como docentes,” ni como investigadores, incluso, sin considerar que la mayoría ya estudió la licenciatura en educación indígena o preescolar a partir de los años 90 del siglo pasado.

En general hay poca sistematización de las experiencias escolares realizadas por docentes indígenas, pero tampoco la hay de propuestas educativas más amplias, escolares, municipales o regionales. Por lo que cada que hay “reinicio” en la formulación de propuestas, es complicado, siempre se supone iniciar de cero, aunque algunas veces se logra recuperar avances previos, como fue el caso de PEPOMICH.

El programa señalado reúne a quienes reivindican su derecho a decidir las formas de educarse, de construir su presente y su futuro, su capacidad de configurarlo, el desafío es emanciparse del sujeto-Estado, que ha querido fungir como padre “protector” y con ello ha dificultado la autonomía en la construcción del presente y futuro al que todos los pueblos tienen derecho.

Con este trabajo busco presentar algunas de las piezas que constituyen al complejo mapa de las docencias p'urhépecha en Michoacán, tengo claro que son sólo instantáneas que se siguen reconfigurando, las próximas serán escritas con profesores p'urhépecha.



Ilustración 17 Comunidad de algunos de los maestros con las que dialogué para esta investigación. Foto Sr. Efrén de Jesús Mendoza 2022.

Bibliografía

- Aguilar, Y. (2017). Ęets atom. Algunos apuntes sobre la identidad indígena. *Revista de la Universidad de México*, 17-23.
- Aguirre, G. (1955). Teoría de los Centros Coordinadores. *Ciencias Sociales*, 66-77.
- Aguirre, G. (1981). Breve Historia del Instituto Lingüístico de Verano. *América Indígena*.
- Alonso, G. (2020). *Red Tec Escuela Comunidad*. Obtenido de Retemac.org: <https://retemac.org.mx/index.php/historia>
- Álvarez, J. (2019). *Kaxúmbekua (Valores Éticos y Morales de la Cultura P'urhépecha)*. Huíchu Kuákari-Amazon.
- Anderson, G. (2013). Cambios macropolíticos e institucionales, nuevos paradigmas e impacto en el trabajo docente. En M. Poggi (Ed.), *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional* (pp. 73-120). UNESCO.
- Anderson, G., & Herr, K. (2007). El docente-investigador: la investigación acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick, *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (págs. 47-70). Ediciones Novedades Educativas.
- Aquino, A., Maldonado, B., Briseño, J., Guerrero, A., Nava, E., Aguilar, Y., . . . Vásquez, J. (2013). Monográfico Comunalidad. *Cuadernos del Sur*, 7-103.
- Arce, F. (2013). En busca de una educación revolucionaria 1924-1934. En J. Zoraida, D. Tanck, A. Staples, & F. Arce, *Ensayos sobre la historia de la educación en México* (págs. 145-188). El Colegio de México.
- Arendt, H. (1957). Labor, trabajo y acción., (págs. 1-10).
- Arévalo, F., Ledesma, G., Pérez, M., & José., S. (2016). La propuesta educativa en las comunidades zapatistas. *Desidades*, 9-19.
- Asensi, M. (2009). La subalternidad Borrosa. Un poco más de debate en torno a los subalternos. En G. Spivak, *¿Pueden hablar los subalternos?* (p. 126). MACBA.

- Aubry, A. (2002). La autonomía en los acuerdos de San Andrés: Expresión y ejercicio de un nuevo pacto federal. En S. Mattiace, R. Hernández, & J. Rus, *Tierra, libertad y autonomía: impactos regionales del zapatismo en Chiapas* (págs. 403-433). CIESAS/IWGIA.
- Bartolomé, M. (1997). *Gente de costumbre y gente de razón. Las identidades étnicas en México*. SXXI.
- Bartolomé, M. (2003). En defensa de la etnografía. *Revista de Antropología Social*, 199-222.
- Bartolomé, M. (2004). Movilizaciones étnicas y crítica civilizatoria. Un cuestionamiento a los proyectos estatales en América Latina. *Perfiles Latinoamericanos*, 85-105.
- Bellinghausen, H. (5 de Agosto de 2010). Exponen zapatistas su modelo educativo. *La Jornada*, pág. 20.
- Bermúdez, F. (2015). Interculturalidad, etnicidad e intermediación cultural en la formación de profesionales indígenas. Concepciones y prácticas en la Universidad Intercultural de Chiapas. En P. Medina (Ed.), *Sujetos y conocimientos situados, políticas del lugar en educación. Trayectos y experiencias pedagógicas de investigación en la construcción de interculturalidades activas*. (págs. 159-187). 1450 Ediciones.
- Bertely, M. (2013). Apropiación étnica e intermediación académica. Una experiencia de intermediación intercultural alternativa en y desde Chiapas. En G. Ascencio (Ed.), *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas* (págs. 139-154). Instituto de Investigaciones Antropológicas UNAM.
- Bertely, M. (s.f.). *INAOE CONACYT*. Obtenido de INAOEP: www.inaoep.mx/buscador/?cof=FORID%3A11&cx=004801418483011671169%3A-8q4-3zvk5y&q=publicaciones+bertely&siteurl=
- Bertely, M. (s.f.). *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México*. Obtenido de biblioweb.tic.unam.mx: http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_5.htm
- Bhabha, H. (1994). *El lugar de la cultura*. Manantial.

- Bonfil, G. ((1972) 2019). El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial. *Plural. Antropologías desde América Latina y del Caribe*, 15-37.
- Bonfil, G. (1988). La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Anuario antropológico*, 13-53.
- Briones, C. (2020). La horizontalidad como horizonte de trabajo. De la violencia epistémica a la co-labor. En I. Cornejo, & M. Rufer, *Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología* (págs. 59-92). CALAS/CLACSO.
- Briseño, J. (2018). *Cultura escolar comunitaria: prácticas, textos y voces de las Secundarias Comunitarias Indígenas de Oaxaca [Tesis de Doctorado, IPN-Cinvestav]*. Repositorio Institucional. Obtenido de <https://repositorio.cinvestav.mx/handle/cinvestav/2912>
- Briseño, J. (2021). Participación y apropiación de prácticas escolares de niños y niñas en la educación indígena comunitaria en Oaxaca, México. *Indiana*, 167-184.
- Calderón, M. (2011). *COMIE.ORG.MX*. Obtenido de COMIE: http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/0244.pdf
- Calderón, M. (2016). Educación rural, trabajo social y Estado en México: 1920-1933. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 153-173.
- Calderón, M. (2018 (b)). México: de la educación indígena a la educación rural. *Historia y Memoria de la Educación*, 153-190.
- Calderón, M. (2018). *Educación rural, experimentos sociales y Estado en México: 1910-1933*. El Colegio de Michoacán.
- Calvo, C. (2009). Los procesos educativos y la emergencia de complejidades caóticas y autoorganizadas. *Acción Pedagógica*, 6-19.
- Carlos, G., & Domínguez, F. (2018). Cruce de vías, genealogías teóricas sobre el racismo para entender el problema de la educación en México. En B. Baronnet, G. Carlos, & F. Domínguez, *Racismo, interculturalidad y Educación en México* (págs. 17-37). Universidad Veracruzana.

- Castillo, E. (2018). Prólogo: Discriminación y racismo en el México profundo. En B. Baronnet, G. Carlos, & F. Domínguez, *Racismo, interculturalidad y educación en México* (págs. 7-13). Universidad Veracruzana.
- Castillo, I. ((1992) 1996). Prólogo. En M. Sáenz, *Carapan. Bosquejo de una experiencia*. CREFAL.
- Centro de formación para promotores en educación Semillita del Sol. (2004). La experiencia en Chiapas. En C. Korol, *Pedagogía de la resistencia. Cuadernos de educación popular*. (págs. 163-204). Ediciones Madres de Plaza de Mayo-América Libre.
- CGEZLN. (1993). Primera declaración de la Selva Lacandona. .
- Civera, A. (2011). Notas sobre la historiografía de la educación rural en México. *Revista História da Educação*, 11-31.
- Cleto, R., Chávez, M., Vázquez, K., & Martínez, D. (2022). Racismo y trayectorias docentes en contextos de lucha autonómica indígena en Cherán, Michoacán. *Sinéctica*, 1-25.
- Colín, A. (2020). Etnografiar, colaborar y politizar. Notas metodológicas a partir de una experiencia de investigación comprometida. En A. Álvarez, A. Arribas, & G. Dietz, *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*. (págs. 411-432). CLACSO.
- Comisión Estatal para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (7 de Noviembre de 2020). *Lenguas Indígenas*. Obtenido de Gobierno del Estado de Michoacán: <http://cedpi.michoacan.gob.mx/lenguas-indigenas/>
- CONEVAL. (2022). *Educación para la población indígena en México: el derecho a una educación intercultural bilingüe*. Obtenido de coneval.org.mx: https://www.coneval.org.mx/InformesPublicaciones/Documents/Educacion_poblacion_indigena.pdf
- Corona, S. (2020). Investigar en el lado oscuro de la horizontalidad. En I. Cornejo, & M. Rufer, *Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología* (págs. 27-57). CALAS/CLACSO.

- Coronado, M. (2016). *La cultura etnomagisterial en Oaxaca*. UPN.
- Coronado, M. (2020). Dilemas y retos de la formación universitaria: más allá de los prejuicios. En G. Czarny, C. Navia, & G. Salinas, *Lecturas críticas sobre profesionales indígenas en América Latina*. (págs. 133-165). UPN.
- Cumes, A. (2007). Mayanización y el sueño de la emancipación indígena en Guatemala. En A. Cumes, & S. Bastos, *Mayanización y vida cotidiana. La ideología multicultural en la sociedad guatemalteca* (págs. 81-182). Cholsamaj.
- Cumes, A., & Bastos, S. (2007). Introducción: una investigación colectiva sobre etnicidad e ideologías. En A. Cumes, & S. Bastos, *Mayanización y vida cotidiana. La ideología multicultural en la sociedad guatemalteca* (págs. 9-52). Cholsamaj.
- Czarny, G. (2008). *Pasar por la escuela. Indígenas y procesos de escolaridad en la Ciudad de México*. UPN.
- Czarny, G. (2022). Notas para una relectura de las perspectivas colaborativas y horizontales en el campo de la investigación etnográfica educativa: mirada desde México. En R. Bravo, S. Granda, & A. Narváez, *Prácticas educativas, pedagogía e interculturalidad. V Congreso Internacional de Etnografía y Educación*. (págs. 45-59). Editorial Universitaria Abya Yala.
- Czarny, G., Navia, C., & Salinas, G. (2020). Interrogantes sobre la docencia universitaria con estudiantes indígenas. Campo emergente en un debate sobre descolonización. En G. Czarny, C. Navia, & G. Salinas, *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina* (págs. 39-62). UPN.
- De Jesús, F., De Aquino, M., Mariano, J., & De Jesús, J. (2011). *Nido de lengua. Una vía de revitalización de la lengua p'urhepecha. La experiencia en Michoacán*. Ediciones Michoacanas.
- De Jesús, J. (Septiembre de 2018). ¿Cómo construir y poner en marcha un navío llamado Johenkua?. Pregunta clave para hacer educación indígena sin naufragar. Manuscrito.

- De la Peña, G. (1996). La ciudadanía étnica y la construcción de los indios en México. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 116-140.
- De la Peña, G. (2001). Los desafíos de la clase incómoda: al campesinado frente a la antropología americanista. En M. León-Portilla, *Motivos de la antropología americanista. Indagaciones en la diferencia* (págs. 134-166). FCE.
- De la Peña, G. (2008). La antropología social y cultural en México. *Seminario Anthropology in Europe..*
- DGEI. (2017). *Proyecto para el Desarrollo Curricular Alternativo de Educación Indígena en Michoacán*. Morelia, Michoacán, DGEI SEE.
- DGEI. (Septiembre de 2017). Programa para la educación de los pueblos originarios de Michoacán. Morelia, Michoacán, SEP DGEI SNTE/CNTE.
- Díaz, F. (2014). *Floriberto Díaz Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe. Ayuujktsënääyën ayuujkwënää́ny ayuujk mēk äjtën*. (S. Robles, & R. Cardoso, Edits.) UNAM.
- Dietz, G. (1999). Indigenismo y educación diferencial en México: Balance de medio siglo de políticas educativas en la región p'urhépecha. *RIEDA*, 35-60.
- Dietz, G. (1999). *La comunidad p'urhépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán, México*. Abya- Yala.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 3-26.
- Dietz, G., & Mateos, S. (2020). Entre comunidad y universidad: una etnografía colaborativa con jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana. En A. Álvarez, & A. A. Dietz., *Investigaciones en Movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (págs. 47-80). CLACSO.
- Ezpeleta, J., & Rockwell, E. (1983). Escuela y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, 70-80.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la autonomía y otros textos*. Caminos.

- Freire, P. (2016). *El maestro sin recetas*. Siglo XXI.
- Geertz, C. (1996 (1986)). *Los usos de la diversidad*. Paidós Ibérica.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Giraud, L. (2010). De la ciudad "mestiza" al campo "indígena": internados indígenas en el México posrevolucionario y en Bolivia. *Anuario de Estudios Americanos*, 519-547.
- Gobierno de México. (28 de abril de 2014). Diario Oficial de la Federación. *Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018*. México: Diario Oficial de la Federación.
- Gobierno de México. (27 de diciembre de 2022). Diario Oficial de la Federación. *Reglas de Operación del Programa Fortalecimiento a la Excelencia Educativa Para el Ejercicio Fiscal 2023*. Ciudad de México: Diario Oficial de la Federación.
- Gómez, H. (2008). *"Indígenas, mexicanos y rebeldes". Procesos educativos y resignificación de identidades en los Altos de Chiapas*. [Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla].
- Gómez, H. (2013). ¿Escolarizados para qué?. La difícil marcha atrás: escuela, descampenización y desestructuración comunitaria. En G. Ascencio, *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas* (págs. 103-125). IIA-UNAM.
- Gómez, M. (2018). El racismo de la inteligencia en las interacciones en el aula entre docentes y estudiantes universitarios. En B. Baronnet, G. Carlos, & F. Domínguez, *Racismo, interculturalidad y educación en México* (págs. 199-225). Universidad Veracruzana.
- González, É. (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural: etnicidad, intermediación y escuela en territorio Mixe*. UAM-Juan Pablos.
- Grosfoguel, R. (2011). Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. *Tabula Rasa*, 341-355.
- Guber, R. (2001). *Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Guerrero, A. (2015). La comunalidad como herramienta: una metáfora espiral II. *Bajo el Volcán*, 113-129.

- Gutiérrez, N. (2012). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado Mexicano*. IIS-UNAM.
- Gutiérrez, R. (2006). Impactos del zapatismo en la escuela: Análisis de la dinámica educativa en Chiapas. *Liminar*, 994-2004.
- Hamel, R., Erape, A., Hernández, M., & Márquez, H. (2016). T´arhexperakua. Creciendo juntos. *Bricolage. Revista de estudiantes de antropología social y geografía humana*, 52-62.
- Hamel, R., Hecht, A., Erape, A., & Márquez, H. (2018). Uandakurhinstkua- biografías lingüísticas de docentes p´urhepechas. De la escolaridad traumática a la creación de un modelo educativo alternativo. *Revista de Investigación educativa*, 90-115.
- Hecht, A. (2013). Niñez, escolarización y lengua indígena. Una mirada antropológica sobre la diversidad lingüística en la escuela. *Revista de Educação Pública*, 405-419.
- Hernández, V. (2014). Múltiples caminos de la escolarización indígena. En N. Rebolledo, *La formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores*. (págs. 215-234). UPN.
- IEEPO SNTE. (Enero de 2012). Plan Para la Transformación de la Educación de Oaxaca. Obtenido de <http://www.elorienten.net/home/wp-content/uploads/2014/05/pteo-2012.pdf>
- Incluir. (26 de Noviembre de 2013). Educación intercultural bilingüe: "T´arhexperakua-Creciendo juntos". You Tube. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=OWNpX7iB1FA>
- INEE UNICEF. (2018). *Panorama educativo de la población indígena y afrodescendiente 2017*. INEE UNICEF.
- Jordá, J. (2020). Formación docente en la construcción de una propuesta educativa para la diversidad sociocultural en Suljaa´, Guerrero. En G. Czarny, C. Navia, & G. Salinas, *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina* (págs. 197-220). UPN.
- Kemper, R. (2011). Estado y antropología en México y Estados Unidos: Reflexiones sobre los proyectos tarascos. *Relaciones*, 209-241.

- Keyser, U. (2018). Conocimientos mutuos, proyectos conjuntos. La formación de docentes para educación indígena en una sociedad intercultural. En M. Calderón, *Educación pública y desigualdad social* (págs. 169-192). El Colegio de Michoacán.
- Knight, A. (2002). Armas y arcos en el paisaje revolucionario mexicano. En J. Gilbert, & N. Daniel, *Aspectos cotidianos de la formación del Estado* (págs. 53-101). Era.
- Lathrop, M. D. (1982). Entrevista con Tata Máximo. (A. Jacinto, & K. Tamiyo, Entrevistadores)
- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. México: Plaza y Valdés.
- Levinson, B., & Holland, D. (1996). La producción cultural de la persona educada: Una introducción. En Levinson, Foley, Holland, & L. Cerletti (Ed.), *The Cultural Production of the educated person. Critical ethnographies of schooling and local practice*. (págs. 1-29). State University of New York.
- López, L. (2020). Prólogo. Hacia la construcción de una educación superior intercultural. En G. Czarny, C. Navia, & G. Salinas, *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México* (págs. 7-22). UPN.
- Los Acuerdos de San Andrés*. (2003). México: CELALI.
- Loyo, E. (1996). *La empresa redentora. La casa del estudiante indígena*. (COLMEX, Ed.)
 Obtenido de Historia mexicana. 46 (1):
<https://historiamexicana.colmex.mx/index.php/RHM/article/view/2378>
- Maldonado, B. (2010). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México. La nueva educación comunitaria y su contexto (Tesis doctoral)*. Universiteit Leiden.
- Martín, M. (2009). *Sistema educativo rebelde autónomo zapatista de liberación nacional (SERAZLN): educación en resistencia [XII Jornadas Interescuelas/Departamentos de Historia]*. Facultad de Humanidades y Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional de Comahue, Obtenido de <https://cdsa.academica.org/000-008/101.pdf>

- Martínez, J. (16 de Julio de 2015). *Comunalidad y educación: Desafíos pedagógicos del Plan de Transformación Educativa de Oaxaca (PTEO)*. Obtenido de Pedagogía: <https://www.youtube.com/watch?v=9aNx71wFXDM>
- Martínez, J. (2015). Conocimiento y comunalidad. *Bajo el volcán*, 99-112.
- Maturana, H. (2008). *Emociones y lenguaje en educación y política*. JCSÁEZ.
- Maximiano, S., Aguilar, H., Robles, S., & Díaz, J. (2014). *Introducción. Floriberto Díaz Escrito. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe. Ayuujktsënäyën ayuujkwënää́ny ayuujk mëk ájtën*. (S. Robles, & R. Cardoso, Edits.). UNAM.
- Mendoza, J. (2022). *Promotores culturales bilingües y maestros indígenas en el estado de Hidalgo: continuidades y cambios en la construcción de las docencias*. [Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica Nacional 092]. Repositorio institucional biblioteca UPN Ajusco.
- Meyer, L. (2010). Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: una pedagogía liberadora desde la comunalidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 83-103.
- Meyer, L., & Soberanes, F. (2009). *El nido de lengua orientacion para sus guias*. CMPIO-CNEII-CSEIIO. Obtenido de <https://docplayer.es/14822283-El-nido-de-lengua-orientacion-para-sus-guias.html>: <https://docplayer.es/14822283-El-nido-de-lengua-orientacion-para-sus-guias.html>
- Mick, C. (2013). El paradigma "agencia". *Perspectivas sociológico-educativas*. En T. Yurén, & C. Mick, *Educación y agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos*. (págs. 53-74). Juan Pablos.
- Modonesi, M. (2012). *Subalternidad*. Obtenido de unam.mx: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiT-LjjpZ7_AhXMhu4BHelkDgIQFnoECAkQAQ&url=https%3A%2F%2Fconceptos.sociales.u

nam.mx%2Fconceptos_final%2F497trabajo.pdf&usg=AOvVaw3oz4sb2WlcXzopq61T27qG

- Montemayor, C. (2009). Conferencia inaugural. En A. Ruíz, J. Flores, M. Castañeda, M. Girón, M. V. Macedonio Hu, M. Kreisel, . . . V. Noyola (Edits.), *Segundo Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural. Memoria* (págs. 29-36). Comité Promotor del Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural y la Unidad de Capacitación e Investigación Educativa para la Participación, A.C.
- Montes, O. (1995). Maestros en zonas indígenas: intermediarios culturales y/o políticos. *Nueva Antropología*, 83-94.
- Moraga, F. (2017). Incluir para formar la nación la "Escuela nueva" o de la "Acción" en el México Posrevolucionario 1921- 1964. *Cuadernos chilenos de la historia de la educación*, 9-46.
- Moreno, R., Leco, C., Lemus, A., Velazquez, J., Keyser, U., Silva, E., & Ochoa, Y. (2019). *Cherán K'eri- Xanaruecha engastsini miatántajka juchaari juhéntperakuani. Caminos para recordar nuestra educación*. Concejo Mayor del Gobierno.
- Morgade, G. (2007). Prólogo. En I. Sverdlick, *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (págs. 9-14). Ediciones Novedades Educativas.
- Moya, M. (2011). Producción de conocimientos en el terreno de la autonomía. La investigación como tema de debate político. En B. Baronnet, M. Moya, & R. Sthaler-Sholk, *Luchas "muy otras". Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas*. (págs. 79-111). UAM-CIESAS-UACH.
- Navia, C. (2003). Los maestros y la autoformación. *Entre maestros*, 124-133.
- Navia, C. (2007). La pedagogía de la autonomía en Paulo Freire. *Investigación Educativa Duranguense*, 23-32.
- Núñez, K. (2005). *Socialización infantil en dos comunidades ch'oles. Rupturas y continuidades: escuela oficial y escuela autónoma. [Tesis de Maestría, CIESAS]*. CIESAS Repositorio institucional, Obtenido de <https://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/handle/1015/789>

- Nuñez, K., & Alba, C. (2013). Educación intercultural y escuela zapatista. En G. Ascencio, *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas* (págs. 91-102). IIA-UNAM.
- Ojeda, L., & Calderón, M. (2016). Cardenismo e indigenismo en Michoacán. *Mexican Studies/ Estudios Mexicanos*, 83-110.
- Ortiz, I. (2010). *La formación de promotores en la educación del Municipio Autónomo Zapatista: "Ricardo Flores Magón" [Tesis de Licenciatura, UPN]*. Repositorio institucional. Obtenido de <http://200.23.113.51/pdf/27119.pdf>
- Pedagogía. (16 de julio de 2015). Comunalidad y Educación: desafíos pedagógicos del Plan de Transformación Educativa de Oaxaca (PTEO) [Video]. Mtro. Jaime Martínez Luna. youtube. Obtenido de Martínez, J. (16 de Julio de 2015). Comunalidad y educación: Desafíos pedagógicos del Plan de Transforma <https://www.youtube.com/watch?v=9aNx71wFXDM>
- Perales, A. (junio de 2019). El nido de lengua. *Yocoyani. Gaceta de Innovación Educativa Intercultural*. Ciudad de México, México. Obtenido de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/470914/Gaceta_Yocoyani_JUN-2019.pdf
- Pérez, E. (2022). *Educación comunitaria en torno al territorio en el municipio de San Jerónimo Coatlán, Oaxaca. [Tesis de doctorado, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional]*. Repositorio institucional Biblioteca CINVESTAV.
- Pineda, L. (2001). Maestros bilingües, burocracia y poder político en los Altos de Chiapas. En J. Viqueira, & J. Rus, *Chiapas. Los rumbos de otra historia*. (págs. 279-300). UNAM-CIESAS.
- Podestá, R. (2007). Nuevos retos y roles intelectuales en metodologías participativas. *RMIE*, 987-1014.
- Porras, V. (2013). Pre-Texto para configurar un proyecto sobre pedagogía de la comunidad. *DECISIO. Saberes para la acción en educación de adultos*, 64-70.

- Porras, V. (2014). Necesidades y problemáticas de formación en comunidades indígenas. Primera aproximación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 88-112.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales* (págs. 201-246). CLACSO.
- Rebolledo, N. (2014). La emergencia de una profesión indigenista y la profesionalización como descolonización. En N. Rebolledo, *La formación de profesionales de la educación indígena. Memorias, crónicas y voces de los formadores*. (págs. 25-63). UPN.
- Registro Nacional Agrario. . (29 de Agosto de 2018). En Oaxaca el registro agrario nacional ha generado 800, 000 documentos agrarios. Obtenido de Registro Nacional Agrario. (29 de agosto de 2018). En Oaxaca el registro agrario nacional ha generado 800, 000 documentos agrarios. Gobierno de México: <https://www.gob.mx/ran/articulos/en-oaxaca-el-registro-agrario-nacional-ha-generado-800-000-documento>
- Reygadas, L. (2014). Todos somos etnógrafos. Igualdad y poder en la construcción del conocimiento antropológico. En C. Oehmichen, *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (págs. 91-118). UNAM-IIA.
- Reynoso, I. (2013). Manuel Gamio y las bases de la política indigenista en México. *Andamios*, 335-355.
- Robichaux, D. (2020). *Del Indian New Deal al indigenismo interamericano: Moisés Sáenz y John Collier*. Obtenido de Cahiers des Ameriques latines: <http://journals.openedition.org/cal/12120>
- Robichaux, D. (2022). El sistema familiar mesoamericano: testigo de una civilización negada. En G. D. Peña, & L. Vázquez, *La antropología sociocultural en el México del milenio* (págs. 107-161). INI-CONACULTA-FCE.
- Sáenz, M. (1992 (1936)). *Carapan. Bosquejo de una experiencia*. Pátzcuaro: CREFAL.
- Salgado, R., Keyser, U., & Ruiz, G. (2018). Conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares para educación indígena. *Sinéctica*, 1-18.

- Salinas, G. (2011). *Formar docentes para la educación indígena: un acercamiento antropológico a una experiencia universitaria. [Tesis de Maestría, ENAH]*. Repositorio institucional Biblioteca ENAH.
- Sartorello, S. (2020). Reflexiones epistémicas, metodológicas y ético.políticas sobre una experiencia de co-teorización intercultural de un modelo educativo y una colaboración que no termina. En A. Álvarez, & A. A. Dietz., *Investigaciones en Movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (págs. 81-112). CLACSO.
- Schaffhauser, P. (2010). El proyecto Carapan de Moisés Sáenz. Una experiencia educativa entre indigenismo y desarrollo rural. Independencias-Dependencias-Interdependencias. *El proyecto Carapan de Moisés Sáenz. Una experiencia educativa entre indigenismo y desarrollo ruVI Congreso CEISAL*. Toulouse: VI Congreso CEISAL.
- Sector IX Educación Indígena/Sección XVIII. (4-6 de Julio de 2022). Resolutivos. XII Congreso Político Sindical. Morelia, Michoacán, México: Sector IX-CNTE/SNTE sección XVIII.
- SEP. (2022). Plan de estudio de educación preescolar, primaria y secundaria 2022. SEP.
- SEP/UPN. (1993). Plan de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar y Licenciatura en Educación Primaria Para el Medio Indígena '90.
- SEP-UPN. (28 de 07 de 2023). *Convocatoria UPN CDMX Proceso de Admisión a Licenciatura en Educación Indígena Ciclo 2023*. Obtenido de upn.mx: <https://upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/transparencia/30-actividades-academicas/1121-convocatoria-licenciatura-en-educacion-indigena-2023>
- Somuano, M., & Nieto, F. (2014). *Ciudadanía en México ¿Ciudadanía activa?* Obtenido de Portal Anterior INE:
<https://portalantterior.ine.mx/archivos2/s/DECEYEC/EducacionCivica/Ciudadania-Activa.pdf>
- Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 297-364.

- Street, S. (2003). Representación y Reflexividad en la (auto)etnografía crítica: ¿Voces o diálogos? *Nómadas*, 72-79.
- Street, S. (2020). Representación y reflexividad en la (auto)etnografía crítica; ¿voces o diálogos? *Nómadas*, 72-79.
- Taylor, X., Arredondo, A., & Padilla, A. (2016). John Dewey en México: Una experiencia compartida en el mundo rural. *Espacio, Tiempo y Educación*, 33-63.
- Tenti, E. (2021). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo XXI editores Argentina.
- Trapnell, L. (12 de Diciembre de 2008). *Conocimiento y poder: una mirada desde la educación intercultural bilingüe*. Obtenido de Argumentos. Revista de análisis y crítica: <https://argumentos-historico.iep.org.pe/articulos/conocimiento-y-poder-una-mirada-desde-la-educacion-intercultural-bilingue/>
- Tuhiwai, L. (2011). Caminando sobre terreno resbaladizo. La investigación de los pueblos nativos en la era de la incertidumbre. En N. Denzin, & Y. Lincoln, *El campo de la investigación cualitativa* (págs. 190-230). Gedisa.
- UPNAjusco. (Junio de 2015). Proyecto Intercultural Bilingüe San Isidro Uringüitiro [video]. You Tube. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=zQCLeLWgJ5A>
- Vargas, M. (1994). *Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*. Ediciones de la Casa Chata.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 23-64). Gedisa.
- Vásquez, R. (2021). *Jujky'äjtën. Sabiduría y conocimiento desde la cosmovisión ayuujk. El caso de la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltepetl*. Casa de las Preguntas.
- Vázquez, L. (2007). Purepechas, tarascos o michoaques. Interaccionismo simbólico, etnometodología y cambios semánticos en el nombre étnico. En P. Márquez (Ed.),

¿Tarascos o P'urhépecha? (págs. 87-100). UMSNH, COLMICH, UIIM, FONDO EDITORIAL MOREVALLADO.

Vázquez, L. (2020). Reseña: Kaxúmbekua (Valores éticos y morales de la cultura p'urhépecha). *Anales de antropología*, 139-141.

Velasco, S. (2015). La escolaridad de los docentes indígenas de México (un recuento de los datos a finales de la primera década del siglo XXI). *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 84-102.

Velasco, S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 379-407.

Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación. República del Perú.

Willis, P. (1999 (1993)). Producción Cultural no es lo mismo que Reproducción Cultural, que a su vez no es lo mismo que Reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción. En H. Velasco, J. García, & Á. Díaz, *Lecturas de antropología para educadores* (págs. 431-461). Trotta.

Wolcott, H. (2007). Etnografía sin remordimientos. *Revista de Antropología Social*, 279-296.

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós MEC.

Yurén, T. (2013). *Ciudadanía y Educación. Ideales, dilemas y posibilidades de la formación ético-política*. UAEM-Juan Pablos.

Yurén, T. (2013). Educación para la agencia. Miradas diversas, preocupaciones compartidas. En T. Yurén, & C. Mick, *Educación y Agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos* (págs. 23-51). Juan Pablos.

Yurén, T., & Mick, C. (2013). Introducción. En T. Yurén, & C. Mick, *Educación y Agencia. Aproximaciones teóricas y análisis de dispositivos*. (págs. 13-21). México: Juan Pablos.

Zapata, C. (2019). *Crisis del multiculturalismo en América Latina. Conflictividad social y respuestas críticas desde el pensamiento político indígena*. Calas.

Zemelman, H. (2006). *El conocimiento como desafío posible*. IPN.

Diálogos referidos en esta investigación:

AD. (7 de noviembre de 2020). Diálogo colectivo mtras. telesecundaria. (V. P. Ruiz, Entrevistador)

CT. (4 de marzo de 2023). Diálogo Mtro. CT-V.P. Porras. (V. Porras, Entrevistador)

Docentes Plan 90. (1 de septiembre de 2022). Taller de reflexión PEPOMICH. Pátzcuaro, Michoacán, México.

Docentes Plan 90 Pátzcuaro. (26-27 de enero de 2023). Taller de reflexión en torno al PEPOMICH. (V. P. Porras, Recopilador) Pátzcuaro, Michoacán, México.

EC. (30 de septiembre de 2021). Diálogo Mtro. EC-V.P. Porras. (V. Porras, Entrevistador)

GB. (15 de diciembre de 2021). Diálogo Mtro. GB-V.P. Porras. (V. Porras, Entrevistador)

JC. (2 de agosto de 2022). Diálogo Mtro. JC-V.P. Porras. (V. Porras, Entrevistador)

Jesús, A. d., Rigoberto Martínez, F. d., & Domínguez, J. (1 de septiembre de 2022).

Diálogo colectivo docentes p'urhépecha. (V. Porras, Entrevistador)

JG. (19 de enero de 2022). Diálogo Mtro. JG-V.P. Porras. (V. Porras, Entrevistador)

JoVá. (26 de octubre de 2013). Diálogo Mtro. JoVá. (E. d. CREFAL, Entrevistador)

JT. (23 de mayo de 2022). Diálogo Mtro. JT-V. P. Porras. (V. Porras, Entrevistador)

LC. (1 de abril de 2022). Diálogo Mtra. LC-V.P. Porras. (V. Porras, Entrevistador)

RS. (8 de abril de 2021). Diálogo Mtro. RS-V. P. Porras. (V. Porras, Entrevistador)

RS. (29 de abril de 2023). Segunda conversación Mtro RS-V. Paula Porras. (V. Porras, Entrevistador)

Tamazulapam, M. d. (23-27 de octubre de 2013). Diálogo colectivo con maestras de Tamazulapam. (E. d. CREFAL, Entrevistador)

Tlahuitoltepec, C. d. (23-27 de octubre de 2013). Diálogo colectivo con maestros de Tlahuitoltepec. (E. d. CREFAL, Entrevistador)

Anexo estadístico.

Tabla 1

Michoacán.

Lengua de los docentes, educación indígena.

Ciclo 2020-2021

Lengua	Docentes preescolar	Docentes primaria
Mazahua Familia Oto-Mangue	63	45
Mazateco Familia Oto-Mangue	2	---
Náhuatl Familia Yuto-Nahua	92	185
P'urhépecha	706	1,320
Otomí Familia Oto-Mangue	28	47
Zapoteco Familia Oto-mangue	---	1
Sin asignar	---	1

Elaboración propia con base en: Prontuario estadístico de la educación indígena nacional 2020-2021

2022, Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe Secretaría de Educación Pública

https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/datos/prontuarios-estadisticos/pe_2020-2021.pdf

Tabla 2

Michoacán.

Lengua de estudiantes, educación indígena.

Ciclo 2020-2021.

Lengua	Estudiantes preescolar	Estudiantes primaria
P'urhépecha	10,025	21,963
Español	5,037	3,630
Mazahua	643	403
Tarahumara Familia Yuto-Nahua	163	290
Náhuatl Familia Yuto-Nahua	893	2,147
Otomí Familia Oto-Mangue	246	336
Otras lenguas	32	ND

Elaboración propia con base en: Prontuario estadístico de la educación indígena nacional 2020-2021

2022, Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe Secretaría de Educación Pública

https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/datos/prontuarios-estadisticos/pe_2020-2021.pdf

Tabla 3

Porcentaje de docentes de primaria con conocimiento de la lengua del pueblo en el que realizan su práctica docente. Michoacán 2020-2021

		Organización completa*	Multigrado
Docentes	Hablan lengua indígena	98.1	97.4
	Leen lengua indígena	98.2	100
	Escriben lengua indígena	97.7	96.1
	Hablan lengua indígena	100	-
Promotores	Leen lengua indígena	100	-
	Escriben lengua indígena	100	-

*En escuelas de organización completa se incluyeron también las tetra y pentadocente, en multigrado de uno, dos y hasta tres docentes.

Fuente: MEJOREDU (2022). Prontuarios de indicadores de la mejora continua de la educación. Cifras del ciclo escolar 2020-2021. Michoacán

<https://www.mejoredu.gob.mx/publicaciones/prontuario>

Tabla 4

Lengua en que se da la clase, educación indígena.

Michoacán.

Ciclo 2020-2021

Lengua		Escuelas Preescolar	Escuelas Primaria
Mazahua	Familia	32	7
Oto-Mangue			
Mazateco	Familia	1	---
Oto-Mangue			
Mixteco	Familia Oto-	1	---
Mangue			
Náhuatl	Familia	34	49
Yuto-Nahua			
Otomí	Familia Oto-	19	11
Mangue			
Sin asignar		4	3
P'urhépecha		150	162

Elaboración propia con base en: Prontuario estadístico de la educación indígena nacional 2020-2021

2022, Dirección General de Educación Indígena, Intercultural y Bilingüe Secretaría de Educación Pública

https://dgeiib.basica.sep.gob.mx/files/datos/prontuarios-estadisticos/pe_2020-2021.pdf