

# Educación indígena. Procesos educativos y de escolarización en comunidades indígenas de Michoacán\*

*El Congreso Nacional Indígena, la Casa de Todos, independiente y autónoma, espacio de solidaridad, encuentro y reflexión donde va y viene nuestra palabra, la palabra que es historia, la palabra que es trabajo, la palabra que es baile, la palabra que es música, la palabra que es escuela, la palabra que es tierra y que es madre, la palabra que es dignidad, la palabra que es forma y vida autónoma.*

Manifiesto del Congreso Nacional Indígena, Nurió, Michoacán, marzo de 2011.

*Cuesta trabajo sabernos así, asumarnos así, vernos así. Usando la frase de Doris Sornnier: México se cubre la cara con la máscara de los mitos. El mito del país mestizo, incluyente, tolerante. El mito del país que es clasista, no racista. El mito del país que abolió la esclavitud y con ello eliminó la discriminación. El mito del país progresista donde un indio zapoteca pudo ser presidente.*  
Denise Dresser.

*Cuando uno empieza a verse a sí misma sabes que puedes leer y escribir en español, pero te preguntas ¿y por qué no puedo leer y escribir en purépecha?*  
Guadalupe Hernández (Nana Lu, de la organización uarhi).

Los procesos educativos en comunidades indígenas no pasan desapercibidos. Se habla de la escuela, de tener o no educación, también de ser maestro, de ser alguien como maestro, no sólo porque puede ser una buena profesión, sino porque puede accederse a un trabajo seguro. Así pues, al igual que en las comunidades rurales pequeñas y medianas, la escuela es un espacio relevante de socialización de toda la comunidad, y en Michoacán, la Escuela Intercultural Bilingüe (EIB) es buena porque permitirá algún día acceder a la Normal. Así, las condiciones que se vivían hace unos años cambiaron radicalmente: niñas, niños y profesores tienen el apoyo de los padres para que las clases se impartan en lengua materna, aun cuando los profesores no cuenten con los elementos suficientes para enseñar de manera bilingüe. Hoy es más cierta esta educación y tiene más posibilidades de transformarse porque sí hay porqué y para qué seguir aprendiendo interculturalmente, permitiendo así relacionarse con el mundo, desde el purépecha, náhuatl, otomí o mazahua.

Es indudable entonces que, en la mayoría de las comunidades, la escuela aún es un elemento importante de la dinámica diaria, sin que ello quiera decir que sea la escuela que ellos esperan o la que el Estado les propone. Más bien es la escuela singular que se construye con los deseos e historia de todos y con la de la institución. Esa “cultura escolar”, construida a partir de lo que se le demanda y de lo que ella impone, es la escuela que cada día viven niñas, niños, maestros, maestras, padres de familia y autoridades de cada comunidad. No obstante, no es sólo la educación básica la que hoy se



ofrece a los miembros de las comunidades indígenas, también se otorgan alternativas no escolarizadas y educación universitaria.

Aún está vigente el modelo de educación intercultural bilingüe en los diversos niveles educativos, ciertamente más desarrollado en algunos espacios de educación básica, pero todavía desde una visión en la que hay un claro desfase entre el planteamiento teórico del currículum y su puesta en práctica. No obstante, se hable de educación inicial o universitaria, en México —y por ende, en Michoacán— se sigue considerando que la EIB es la forma actual de denominar la educación indígena, aunque el concepto abarque más aspectos de la diversidad.

Como se plantea en los epígrafes, algunos de los adultos de hoy se preguntan ¿por qué no saben leer y escribir en su lengua? ¿Por qué han sido discriminados? ¿Por qué en la escuela se prohibía que hablaran su lengua materna? ¿Por qué no hay más materiales bilingües o en la lengua de cada grupo étnico?

Si bien los diferentes grupos indígenas presionaron al Estado para tener un lugar más relevante en la formulación de políticas dirigidas a sus comunidades, insistiendo en que los temas de la lengua y la cultura son fundamentales, es reciente la inclusión de estos en la reconstrucción de un proyecto educativo que venga desde su palabra, para propiciar un aprendizaje situado que les resulte más pertinente.

Este texto busca dar cuenta de lo que se vive en Michoacán en cuanto a la educación indígena, desde diferentes miradas, tratando de incluir la de profesores, niños, directivos, familias y comunidades en las que se insertan estos programas, así como de quienes se han puesto a pensarla y buscaron aportar elementos comprensivos, desde la investigación y desde acciones específicas.

En primer lugar, este artículo se orienta a describir las propuestas educativas para y con la población indígena. En seguida se analizan los términos “indígena” e “identidad” y, desde estos elementos, se revisa el tema de la pobreza y la exclusión en tanto que no se han resuelto para los grupos indígenas. Por lo tanto, se busca evidenciar que la falta de acceso a la información y a propuestas educativas de calidad hace más vulnerables a estas comunidades. Asimismo, resulta significativo el análisis de la escolarización con las familias jornaleras agrícolas, en tanto que, en gran medida, son familias indígenas. Finalmente, se atenderán los estudios más relevantes realizados en la región, orientados a la lengua, al aprendizaje, a la formación de docentes y a otras experiencias educativas que aportan elementos a la construcción de una educación indígena en Michoacán.



## Las propuestas educativas para y con la población indígena en Michoacán

En este apartado se describe el modelo de la EIB y se desglosan diferentes propuestas de educación desde los ámbitos formal, no formal e informal.

Para hablar de EIB es necesario partir de la consideración de que la interculturalidad implica apreciar y valorar culturas ajenas a la propia con la finalidad de reconocer la riqueza de cada una de ellas y para repensar la cultura propia con la intención de fortalecer aquellas acciones y actitudes que promuevan el desarrollo del ser humano, así como también para transformar o abandonar aquellas prácticas y actitudes que no favorezcan una vida de calidad y cuyo resultado sea la opresión por parte de quienes ejercen el poder (Vargas-Garduño, 2013). En consecuencia, la educación se constituye como un espacio privilegiado para detener y revertir la desvalorización que la sociedad mexicana hace del “otro”, del “distinto” al grupo hegemónico.

En México, al igual que en algunos otros países latinoamericanos, se ha asociado oficialmente a la EIB con la educación indígena; incluso ha sido la manera más actual de nombrarla.

Aunque en México existen distintas maneras de entender la EIB y de llevarla a la práctica, sobre todo en contextos indígenas, el fundamento teórico se plasma en el documento “Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas” (1999), generado por la Dirección General de Educación Indígena, el cual contiene 42 lineamientos. Vale la pena destacar el número 5, que define la EIB del siguiente modo:

Se entenderá por educación intercultural aquella que reconozca y atienda a la diversidad cultural y lingüística; promueva el respeto a las diferencias; procure la formación de la unidad nacional, a partir de favorecer el fortalecimiento de la identidad local, regional y nacional, así como actitudes y prácticas que tiendan a la búsqueda de libertad y justicia para todos (DGEI, 1999: 11).

Si bien las bases teóricas de la EIB se desarrollaron con paso firme durante las últimas décadas, la educación que se imparte en las escuelas primarias ubicadas en zonas indígenas en México no suele ser de buena calidad, puesto que el rezago educativo resulta evidente, como queda demostrado en los indicadores de repetición y de deserción escolar, que son más altos en las zonas indígenas (Vergara y Bernache, 2008). En Michoacán, el panorama resulta un poco más complicado debido a las características peculiares en el terreno sociopolítico. La oferta de EIB que se ofrece en Michoacán, al igual que en el resto del país, está integrada por los niveles: inicial, preescolar y primaria. Dado que es el ámbito en el que existe mayor información, más adelante se ampliarán los datos acerca de las características de la EIB en estos niveles.



En las comunidades indígenas de Michoacán, como en las del resto del país, se ofrece la escolaridad inicial, preescolar y primaria, desde un modelo de EIB. Dado que es el ámbito en el que existe mayor información, más adelante se ampliarán los datos acerca de las características de la EIB en estos niveles.

En varias ocasiones ha habido interesados en pensar la educación secundaria y el bachillerato de modo tal que den continuidad al proceso educativo del modelo de EIB que se utiliza en niveles anteriores a éste. No obstante, aún son esfuerzos aislados en Michoacán, donde existen solamente dos secundarias técnicas que ofrecen una formación intercultural (en Santa Fe de la Laguna del municipio de Quiroga y la secundaria que alberga el Centro de Integración Social de Paracho, así como una preparatoria indígena intercultural en Santa Fe de la Laguna).

Para la educación superior se crearon la Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM) y la Universidad Indígena Intercultural (UIIM). Esta última emergió como un proyecto que podría potenciarse como espacio intercultural, constituyéndose como indígena, al dar cabida —al igual que la Normal— a los hablantes de lenguas indígenas o de los pueblos originarios, siendo la mayoría, hablantes del purépecha. Se planteó con la inclusión de carreras innovadoras que pretendían responder a las condiciones de las regiones indígenas resolviendo problemas complejos, como el de la falta de agua y alimentos, así como la fortaleza de la organización comunitaria y los recursos de cada pueblo.

En cuanto a la educación no formal se tienen programas de alfabetización y dos estaciones de radio; en lo relativo a educación informal está la página del periódico *La Voz de Michoacán* para revitalizar la lengua purépecha, celebraciones y festivales diversos (Fuego nuevo y Concurso Artístico de la Raza Purépecha, en Zacán). Los movimientos reivindicatorios de los pueblos (Nación Purépecha), los recientes movimientos de resistencia civil, a través de grupos de autodefensa (como el caso de la resistencia contra los talamontes en Cherán o el de Urapicho), las actividades que realizan las organizaciones no gubernamentales como UARHI y actividades diversas de dependencias de la secretaría de educación del estado.

Michoacán y los purépechas en particular han influido en la construcción de lo que hoy se conoce como EIB. Es reciente el impulso, primero de la lengua materna, propiciando la educación bilingüe (1970), y luego a la incorporación de la cultura, generándose la educación bilingüe bicultural, como lo ha señalado Valentínez (2001).

Con respecto a las instancias gubernamentales que desarrollan e implementan políticas públicas sobre educación indígena, resulta de gran relevancia la creación de la Dirección de General



de Educación Indígena (DGEI) en el año de 1978, que es dependiente de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Con ella se definió el objetivo de fortalecer una educación para los pueblos indígenas de orden bilingüe-bicultural. Fue muy relevante en este proceso que en 1992 se diera el reconocimiento “del carácter multicultural y pluriétnico del país” (DGEI, 1999, en Nieto y Millán, 2006), dando paso a una EIB.

Varios autores plantearon el origen de estos procesos en la Colonia, en los programas evangelizadores de la Conquista y en los “hospitales-pueblos” de Vasco de Quiroga, que siempre incluían una escuela en la que se aprendían artes y oficios, mismos que aún hoy son característicos de las comunidades de la región. Es imposible pensar Capula sin la alfarería, aunque ya no sea un pueblo identificado con lo indígena; Santa Clara sin la orfebrería, aunque igualmente no haya escuelas bilingües, ni un número significativo de personas hablantes de la lengua; o bien, sin los tejidos y labrados de la madera de Cuanajo, donde aún se habla el purépecha y varias personas se autodefinen como indígenas; como tampoco puede disociarse el artesonado de las iglesias de los pueblos de Nurío y Tupátaro, junto con el trabajo de la madera y la escultura con pasta de caña. Todas ellas son prácticas educativas que se mantienen de generación en generación y propician aprendizajes y transformaciones, como en el caso de Cuanajo, al innovar en el diseño de los muebles que producen.

Entre 1921 y 1926, como lo señala la propia DGEI, a partir de la creación de la SEP, se abren las Casas del Pueblo que se centraron en apoyar el desarrollo comunitario, al igual que las Misiones Culturales y las Brigadas de Mejoramiento Indígena, ampliando las posibilidades educativas con el fin de incluir a las comunidades en el desarrollo. No obstante, la inclusión de la lengua materna y la cultura indígena, no estaban contempladas, ni se incluía la voz de los usuarios (Méndez Puga, 2006).

Es importante destacar la iniciativa de Moisés Sáenz de abrir la Estación Experimental de Carapan —en 1932, en la zona purépecha de la Cañada—, proyecto que buscaba incorporar la voz de los indígenas y sus ideas. Si bien la iniciativa no tuvo resultados satisfactorios, fue relevante porque abrió la posibilidad de pensar la educación desde otra perspectiva.

Dietz (2000) menciona la creación, en 1935, del internado indígena de Paracho como una posibilidad para que los jóvenes purépechas se quedaran en sus comunidades, con la intención de no cometer el mismo error de sacarlos de contexto —como había sucedido con la iniciativa de llevarlos a la Casa del Estudiante Indígena, en la Ciudad de México. El objetivo de la educación se centró en formar maestros con ideas socialistas e intermediarios entre la nación y el estado



valiéndose de la lengua para lograr una mejor enseñanza y acercamiento con los niños purépechas. Sin embargo, y como lo señala el autor más adelante:

A diferencia del pionero Proyecto Tarasco de alfabetización en lengua materna que los lingüistas Swadesh y Latrhop inician en 1939 [...] en el internado sólo se imparten clases y talleres en castellano. A lo largo de los años, el monolingüismo aplicado a la formación de los “agentes de aculturación” se vuelve problemático para los objetivos del indigenismo. Como los egresados del internado de Paracho en su mayoría trabajan como promotores bilingües para el CCI o la SEP en la puesta en práctica de sus proyectos educativos, económicos e infraestructurales (cfr. Dietz, 1999), el hecho de sólo poder comunicar sus nuevos conocimientos y habilidades en castellano resulta contrario a la estrategia de la “aculturación planificada” (Dietz, 2012: 4).

Más adelante, estando los grupos indígenas bajo la tutela del Instituto Nacional Indigenista, de la Peña (2002) refiere que se generaron nuevas formas de relación entre el Estado y los indígenas, facilitando pasar de una visión folclórica, a una de inclusión, desde los grupos. El indigenismo, no obstante, siguió su curso como alternativa para la “gestión de la diversidad”, en palabras de Dietz (2000). Como consecuencia, la formación de maestros que se realizaba desde 1964 entre el INI y la SEP, fomentó una práctica educativa en el aula con una mirada occidental, aunque se diera relevancia a la lengua materna.

Un acuerdo básico que comenzó a trabajarse con mayor fuerza en los años ochenta fue la posibilidad de construir una educación preescolar con los niños y niñas desde su lengua materna. Lo mismo sucedió en los setenta con primero y segundo grados de primaria, en los que la lengua materna pasó a ser el idioma al que se traducen las instrucciones del libro, con la intención de que abrieran paso al comunicarse en castellano. No obstante, esa situación hacía que prevalecieran, en muchos casos, contenidos del Programa Nacional de Educación Básica, traducidos a las lenguas originarias, sin que los profesores supieran bien a bien qué estaban enseñando (Dietz, 2000; De la Peña, 2002 y García Segura, 2004, entre otros).

El maestro se convirtió en “un técnico en el manejo del libro de texto gratuito, un conecedor de la lengua indígena y un gestor de servicios materiales en las comunidades” (Calvo Pontón y Donnadiu Aguado, 1992, en Dietz, 2000: 11). El uso de la lengua indígena se limitó sólo a la oralidad, a dar instrucciones, a conversar en el receso; es decir, no se empleó en lo académico.

En los años ochenta y noventa comenzaron a gestarse movimientos impulsados por los profesores, tratando de transformar la educación. Los cambios fueron paulatinos, no todos consistentes, pero la mayoría complejos. Esta historia se ha contado por diversos autores, bajo líneas de análisis vinculadas con los movimientos que emergieron desde los grupos, la institución educativa y también de experiencias particulares. Como señala Morales Garza (2011), se han investigado y diseñado propuestas desde las instituciones de educación superior (entre las que



destacan la Universidad Autónoma Metropolitana, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Nacional Autónoma de México, El Colegio de Michoacán, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, el Instituto Nacional de Antropología e Historia y la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo).

No obstante todos los esfuerzos, para que la EIB sea una realidad se precisa el reconocimiento de que la escuela se encuentra ubicada en un contexto y admitir que los niños tienen conocimientos y experiencias diferentes, que deben ser recuperados para el aprendizaje de contenidos académicos. Tal es el caso de la lengua escrita, por ejemplo, ya que los niños se constituyen en usuarios a partir de la lengua que ya se conoce. De igual manera, resulta necesario que los contenidos y metodologías sean flexibles y consideren la singularidad de cada escuela. Esto ya fue posible, al menos de manera teórica, a partir de la reforma educativa de 1992 (DOF, 1992).

El paso de una educación indígena a una intercultural facilitaría la discusión de cómo hacer una educación más pertinente; sin embargo, lo intercultural no siempre resulta unívoco, puesto que, de acuerdo con López (1997, en López y Viveros, 2003), puede ser comprendido en tanto opción política, como estrategia pedagógica y como enfoque metodológico. Este último enfoque, señalan López y Viveros (2003), remite a la necesidad de pensar la relación de todo lo que rodea y determina al alumno indígena, como su cosmovisión, lengua, cultura, valores, pautas de conducta, ideas de futuro, tradiciones y todas las expresiones de su grupo, integrando todo en su práctica educativa. De este modo, se cumplen los postulados legales que dan cobijo a toda la educación y, en particular, a la indígena, favoreciendo el desarrollo de los individuos y la construcción de ciudadanos, respetando las diferencias y fortaleciendo su identidad como indígena y como mexicano. Con la EIB se logró que la lengua materna empezara a emplearse como lengua de instrucción y que apareciera también como contenido, por lo que se evalúa y se consigna una calificación en la boleta oficial anual.

La relevancia de la inclusión de la cultura originaria en ese modelo, apela a que se logre la construcción de aprendices autónomos, abiertos al aprendizaje de culturas ajenas, pero también identificados con su cultura, lo que no implica que las prácticas tradicionales valgan por sí mismas, sino por lo que significan a los sujetos. Lo anterior se basa en el supuesto de que esas prácticas tienen conocimientos-base que guían a cada grupo y comunidad, mas no se trata de una meta que sólo lleve a actitudes de conservación y contemplación, sino a desarrollar una conciencia crítica de su cultura que permita comprenderlos como elementos de formación y cohesión, pero también de transformación.





A pesar de que los modelos educativos para el medio indígena se sucedieron, la escuela no dejó de parecerse a otros modelos no indígenas, es decir: prevalecieron prácticas escolares de la cultura escolar más tradicionalista, tales como la copia, el dictado, las planas o la mecanización de operaciones aritméticas. Los cambios que se generaron en las aulas, se debieron en parte al modelo de educación bilingüe intercultural, a la formación de los profesores y, en gran medida, a la toma de conciencia que se gestó en éstos de que otras prácticas eran posibles, en la medida en que mejoraban su formación, que interactuaban con otros contextos y que las demandas de los grupos evidenciaban la necesidad de transformar la educación.

Los retos a enfrentar en la actualidad son muchos, el principal estriba en los resultados educativos. Si bien los niños aprenden y adquieren saberes, no siempre lo que saben es lo que plantea el currículum. De tal suerte que, según resultados de la evaluación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), en 2005, un gran número de estudiantes de sexto de primaria no obtiene los conocimientos básicos, ni los elementos indispensables en el área de español, lo que dificulta que continúen aprendiendo (INEE, 2007). Ese informe señala que las escuelas con mejores resultados son las privadas, seguidas por las públicas urbanas, las públicas rurales, los cursos comunitarios del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) y, al final, las escuelas indígenas. Revertir esa situación es uno de los retos, pero el más importante es lograr que la educación sea pertinente al contexto y que los saberes de los niños sean reconocidos para que sigan aprendiendo de su cultura, de otras culturas, y de todos los conocimientos que suponen una formación básica —desde una postura crítica—; además de que puedan leer y escribir en su lengua, situación que demanda la producción de escritura en las lenguas originarias, para que haya qué y para qué leer en la lengua de cada grupo.

La EIB propicia la formación de niñas, niños y jóvenes, al tiempo que se transforma a través de los actores que la hacen posible. En esa *transformación* se modifican los modos de entender a las culturas indígenas y construyen puentes para interactuar en condiciones de mayor equidad, en las que indígenas y mestizos valoren críticamente lo propio y se abran a descubrir otras formas de comprensión del mundo, desde el respeto y valoración de las diferencias y, por qué no, con la disposición a aprender del otro, puesto que los indígenas tienen mucho que enseñar a los mestizos.

## **Grupos indígenas en Michoacán y su escolarización**





En México se estima que actualmente hay más de 13 millones de personas consideradas indígenas por su forma de hablar, pensar, ver el mundo, relacionarse, por el lugar en donde viven o por las actividades que realizan, entre otros aspectos. Según datos del INEGI (2011), en México hay 6.6 millones de personas que hablan una lengua indígena, mismos que representan 6.5% del total de la población en el país (101 808 216, de acuerdo con el Censo de Población y Vivienda de 2010). Lo que implica que más de la mitad ha dejado de hablar su lengua —otros datos señalan que son casi siete millones los hablantes indígenas.

Como puede apreciarse, para registrar la cantidad de indígenas que hay en México, se toma como dato definitorio el uso de la lengua. No obstante, este aspecto no es suficiente y muchas veces, tampoco resulta necesario para reconocer el carácter de indígena. Por tanto, para comprender mejor de qué se habla cuando se alude a los indígenas, resulta importante contar con un referente teórico, que se desglosa en seguida.

Para empezar, se revisa el concepto “indígena”, muy discutido sobre todo a partir del movimiento zapatista en México. Tal denominación no se usó desde antaño, puesto que la primera forma en que los españoles designaron a los habitantes de América fue la de “naturales”. Posteriormente surge la denominación “indio”, a causa del error cometido por Colón, al pensar que había llegado a la India. De esta forma, se generalizó la expresión para aplicarla a todos los pueblos originarios de América, al grado que aún lo registra de este modo el *Diccionario de la Real Academia Española* (2001): “[Indio] se dice del indígena de América, o sea de las Indias Occidentales, al que hoy se considera como descendiente de aquél, sin mezcla de otra raza”.

En el lenguaje cotidiano es un término que en la actualidad conlleva diversas implicaciones, siendo la más relevante que, en Latinoamérica, suelen asignársele connotaciones peyorativas. El indio es el colonizado, por tanto, el ignorante, el pobre, el tonto, y adjetivos similares; puesto que integra todo el sufrimiento que históricamente vivieron los aborígenes a manos de los conquistadores europeos (Vargas-Garduño, 2013). De ahí que se utilice la palabra como insulto, ya sea que se aplique a un indígena o a un mestizo. Sin embargo, por influencia del movimiento zapatista, se ha utilizado el término “indio”, a manera de bandera política solidaria con quienes comparten una tradición cultural desde una actitud contestataria y reivindicadora ante el mundo occidental.

Para efectos de este texto, se utiliza el término “indígena” como lo emplea Navarrete-Linares (2008), para quien designa a alguien originario de un lugar determinado. Se ha elegido esta palabra, porque no contiene la carga despectiva que suele asociarse al término “indio”, y los grupos



originarios de México aceptan mejor tal denominación. No obstante, el simple cambio de terminología no ha sido suficiente para evitar el trato discriminatorio, inclusive, a través del movimiento llamado “indigenismo”.

Otro concepto asociado es el de “etnia” o “grupo étnico”. Al respecto, se adopta la idea de Bartolomé (2006), quien menciona que históricamente ha servido para hacer referencia a los “otros”, cuya organización social se percibía como distinta de un “nosotros”. Por tanto, el término “etnia”, no suele emplearse de manera autorreferencial, sino que se adjudica a colectividades que se distinguen de los integrantes de un Estado, a causa de la lengua, la cultura o la organización política. Se trata, entonces, de una noción que viene de “fuera”. En pocas palabras, se aplica el término “etnia” a una sociedad sin Estado, distinta a la hegemónica, que suele poseer una organización sociopolítica propia y bien definida. Así, para efectos prácticos, en el texto se usan indistintamente las expresiones “indígena” y “etnia” o “grupo étnico”.

Con esta base conceptual, se define finalmente qué se entenderá por “identidad indígena”. Bartolomé (2006: 83) define la identidad étnica así:

Una construcción ideológica histórica, contingente, relacional, no esencial y eventualmente variable, que manifiesta un carácter procesual y dinámico, y que requiere de referentes culturales para constituirse como tal y enfatizar su singularidad, así como demarcar los límites que la separan de las otras identidades posibles.

Por ello, podría afirmarse que las características que definen la identidad indígena, de acuerdo con Vargas-Garduño (2013) serían: a) Constructo social: la identidad indígena no es una esencia “nacional” heredada, sino que se va construyendo a partir de un sentido de pertenencia. b) Dinamismo: la identidad indígena no es estática, cambia continuamente; se construye y actualiza constantemente, adecuándose al contexto que le rodea, pero sin perder los vínculos de pertenencia a un colectivo. c) Lazo social afectivo: en la construcción de identidades indígenas resultan fundamentales los lazos sociales basados en la afectividad. d) Autorreconocimiento: quienes comparten una identidad indígena, se autorreconocen como parte de un grupo determinado, por lo que con frecuencia marcan fronteras culturales; actualmente se considera que éste es el aspecto más relevante para considerar que alguien es indígena. La interacción entre estos elementos genera el complejo concepto de “identidad indígena”, sin que por ello haya que considerarlo un concepto acabado, aunque sí funcional para efectos del estudio de los grupos étnicos.

Una vez definido lo anterior, se emprende la descripción de la situación que viven los grupos indígenas. En México existen grupos indígenas distribuidos a lo largo y ancho del territorio nacional. No obstante, es en el sur del país donde se ubica la gran mayoría. Son pueblos que han



sido obligados a moverse de sus territorios, y a reorganizarse continuamente ante las condiciones en las que se encuentran o ante la falta de tierras, ya que tienen vocación campesina y están vinculados a la producción agrícola. Muchos de ellos, por la condición de pobreza, no han podido desarrollar otras capacidades para asumir empleos de distinta índole, porque en sus lugares de origen no hay más opciones de trabajo y casi nadie emplea a otro. Para sobrevivir buscan acercarse a los lugares donde pueden trabajar en lo que saben hacer: cultivar, o al menos, cortar los productos básicos que hacen la vida humana y que permiten a todos tener sobre la mesa las frutas, granos y hortalizas frescas. Algunas familias indígenas se mueven tanto que se han convertido en grupos en los que esto es una forma de vida. “Vivir migrando” representa la dinámica a partir de la cual se organizan y viven, moviéndose dentro del mismo país hacia las grandes ciudades o hacia los Estados Unidos.

Como se mencionó antes, el que las poblaciones indígenas se asuman como parte de un grupo implica detentar una identidad, ser parte de ella, compartir y reconstruirse en el día a día, al mismo tiempo que logran hacer que permanezcan formas de ver el mundo, de producir, de criar a sus hijos, de relacionarse, de construir su familia, de festejar, de comer, y de relacionarse con los otros grupos, con el Estado y con lo que éste ofrece para ellos, como la educación.

El INEGI (2009) señala que en el estado de Michoacán habitan hablantes de más de 15 lenguas indígenas. Al respecto destaca el caso de los hablantes de lenguas mixtecas (626), muchos de ellos asentados a partir de su migración como jornaleros agrícolas. Se reconocen cuatro grupos indígenas asentados en este territorio desde antes de la llegada de los españoles: los purépechas (96 966, ubicados en las cuatro regiones: la Meseta, el Lago, la Ciénega y la Cañada); los nahuas (4 009, asentados en la costa de Michoacán); los otomíes y los mazahuas —a quienes se les agrupa dentro de la familia “otopame”— (3 952, ambos pertenecientes a la región oriente).

Son grupos con historias propias, ubicados en territorios específicos y necesarios para su forma de ver y relacionarse el mundo, como los mazahua y otomíes vinculados al bosque, a los oyameles en cuyo territorio la mariposa monarca tiene uno de sus hogares y que conforma parte de los símbolos que integran su cultura; o los nahuas que encontraron una forma de vida junto al mar y, desde luego, los purépecha que en las cuatro regiones en las que permanecen fueron determinantes para el fortalecimiento y mantenimiento de la cultura, por su relación con el bosque, el fuego, el agua y la tierra.



La población actual hablante de alguna de las cuatro lenguas principales en Michoacán, de acuerdo con el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali, 2008), se muestra en el cuadro 1, por municipio.

**Cuadro 1. Localidades hablantes de lengua indígena**

Lengua	Municipio	Localidades
Náhuatl	Aguila	115
	Chinicuila	3
	Coahuayana	8
	Coalcomán	4
	Morelia	1
Total	5	131
P'urhépecha	Coeneo	24
	Charapan	4
	Cherán	16
	Chilchota	20
	Erongarícuaro	15
	Los Reyes	31
	Morelia	44
	Nahuatzen	12
	Nuevo	8
	Parangaricutiro	
	Paracho	11
	Pátzcuaro	29
	Quiroga	10
	Tangamandapio	11
	Tangancícuaro	20
	Tingambato	4
	Tingüindín	14
	Tzintzuntzan	20
	Uruapan	44
Zacapu	20	
Total	19	357
Otomí (ñathó)	Zitácuaro	39
Mazahua (jnatjo)	Zitácuaro	27
	Total de localidades	554

Fuente: Elaboración propia con datos del Inali (2008).

Como puede apreciarse, de acuerdo con los resultados del censo del INEGI en 2010, las personas mayores de cinco años, hablantes de una lengua indígena en el estado son 136 608, lo que



representa 3.5% de la población en esas edades. Un dato relevante es que se registra un aumento de 31 mil, ya que en 1990 había 106 mil hablantes (INEGI, 2011). Este aumento puede explicarse, además, por el crecimiento demográfico, por la insistencia de algunas de las escuelas en que se hable y aprenda en esa lengua, y también por la razón que dan algunas de las familias en términos de que ahora “sí sirve hablar lengua”, ya que si lo desean los hijos pueden entrar a la Normal Indígena o a la Universidad Intercultural.

En términos de autorreferenciación, aquéllos que se consideran indígenas, se ubican en mayor medida en el municipio de Cherán (97.4%), en segundo lugar está Charapan (94.7%), le sigue Chilchota (88.9%), y los siguientes son: Tingambato 87.9%, Paracho 77.9%, Nahuatzen 77.6%, Nuevo Parangaricutiro 67.5%, Tzintzuntzan 84.1%, Erongarícuaro 75.4%, de la región purépecha, y la zona náhuatl de Aquila con 60%. Cabe destacar que la población mayor de tres años que comprende la lengua indígena, pero no la habla, se ubica también principalmente en la región de la Meseta purépecha, con Cherán nuevamente como el municipio con más alto porcentaje (24.3%), le siguen Paracho (15%), Charapan (7.5%), Nahuatzen (5.4%), Chilchota (5.2%), Tingambato (4.9%), y la zona del lago Tzintzuntzan (19%) y Erongarícuaro (17.9%), y de la zona náhuatl, Aquila (5%) (INEGI, 2011).

En cuanto a los indicadores de escolarización, la tasa de analfabetismo de la población de 15 años y más en el Estado, disminuyó 7.1 puntos porcentuales entre 1990 y 2010, debido a la ampliación de la cobertura de escolarización básica, entre otros factores. En 1990, 83 personas de 15 años y más estaban alfabetizadas, situación que mejoró, ya que ahora 90 de cada 100 personas leen y escriben. En cuanto al género, las mujeres siguen siendo las que acuden más a los programas de alfabetización, logrando una disminución en 2010 —respecto a los hombres— de las no alfabetizadas. Sin embargo, aún hay más mujeres en la condición de no alfabetizadas (10.9%), mientras que en los hombres es de 9.4% (INEGI, 2011). En el portal del INEA (2011a) se consigna que el estado ocupa el 6º lugar por personas no alfabetizadas con 10.2% de la población mayor de 15 años en esa condición. En cuanto al rezago total (personas no alfabetizadas, sin primaria ni secundaria terminada), Michoacán tiene 53.2%, ubicando al estado en el tercer lugar nacional, después de Oaxaca y Chiapas. Todo lo anterior permite tener una idea global del problema. No obstante en cada municipio se aprecian algunas particularidades que dejan ver algunos de los retos a los que se enfrenta la educación indígena en Michoacán.

Como ha dicho, para atender educativamente a las comunidades, se establecieron escuelas bilingües interculturales, aun cuando la lengua casi no se hable, como es el caso de Paracho, donde



la mayoría de los niños no hablan el purépecha, ni la mayoría de sus padres, sólo algunos abuelos. Sin embargo, comparando la cantidad de localidades con el número de escuelas de primaria que se reportan, las diferencias son importantes para todos los grupos. Esta situación puede coincidir con la diferencia entre la población considerada indígena y la hablante de la lengua (véase cuadro 2). Un dato relevante son las localidades suburbanas que están en la periferia de Morelia, donde habitan familias cuyo origen es purépecha o náhuatl y que, además, hablan en su lengua, pero no hay una sola escuela bilingüe. Lo mismo ocurre con algunas colonias ubicadas hacia el noroeste de la ciudad.

**Cuadro 2. Relación entre escuelas bilingües y localidades donde se habla lengua indígena**

GRUPO/LENGUA	No. Municipios	Total de localidades	Escuelas de Educación Primaria Indígena	Profesores	Alumnos
Náhuatl	4	131	49	157	2249
Otomí	1	39	10	31	365
Mazahua	1	27	9	43	732
P'urhépecha (Tarasca)	19	357	153	1196	21523
TOTALES	25	554	221	1427	24869

Fuente: Elaboración propia con datos de la Secretaría de Educación en el Estado de Michoacán, ciclo escolar 2011-2012 y con datos del Inali (2008) e INEGI (2005).

En zonas indígenas, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2006) señala que una de cada tres escuelas primarias generales (no indígenas) es multigrado, mientras que dos de cada tres escuelas indígenas son multigrado, es decir, cada docente atiende a más de un grado. En 2005 apenas 13% de los estudiantes del sexto grado de primaria en las escuelas indígenas se encontraba en el grupo más alto en términos de comprensión lectora, comparado con 33% de promedio nacional. A su vez, 51% se encontraba en el nivel más bajo (el promedio nacional es de 25%).

A nivel nacional, según el censo de 2010, acudían a la escuela 94.5 niños y 95 niñas de cada 100, en el rango de entre 6 a 14 años. En Michoacán, 92.4% de la población acudía a la escuela. En cuanto al promedio de escolaridad, a nivel nacional se registran 8.6 grados, y para Michoacán 7.4 (INEGI, 2011).



En el estado existen diferencias considerables entre los municipios en términos del número de niñas y niños que acuden a la escuela, por ejemplo: en Zináparo sólo 4 niños de cada 100 no asisten a la escuela, mientras que en Yurécuaro, 15 de cada 100 no acude (INEGI, 2011).

La educación básica es el nivel en el que se concretan los esfuerzos de escolarización comenzando por la educación inicial, misma que se ofrece en dos modalidades: escolarizada y no escolarizada. La primera, a través de guarderías, casi prácticamente inexistentes en lengua indígena, con excepción de las dos instaladas en Yurécuaro y Tanhuato, dirigidas a población indígena y atendidas por estudiantes hablantes de purépecha y náhuatl (Pronim, 2009). La no escolarizada se realiza por parte de las madres de familia en comunidades de las cuatro etnias, mismas que reciben asesoría y capacitación mediante sesiones presenciales en las que interactúan con sus hijos para fortalecer la crianza, tratando de potenciar los recursos de su entorno. Estas capacitaciones se dan por lo regular en espacios donde laboran los preescolares de Conafe.

En preescolar sigue vigente el trabajo con la lengua materna. Para este nivel educativo no se encontraron estudios significativos que hablen de lo que sucede y de cómo se realiza esta práctica. En el ciclo 2011-2012, se tiene registrado sólo un trabajo realizado en Tiríndaro donde se busca recuperar la cultura purépecha, ya que se ha dejado de hablar la lengua y se están perdiendo los vínculos con la cultura. Las estadísticas educativas más relevantes son:

**Cuadro 3. Educación preescolar, ciclo escolar 2011-2012**

Grupo indígena	Escuelas	Profesores	Grupos	Alumnos
Hñahñu (otomí)	10	18	28	386
Mazahua	25	46	67	1000
Nahuatl	32	81	114	1047
P'urhépecha	132	691	682	11115
Totales	199	836	891	13548

P'urhépécha desagregados por sector.

Sector	Escuelas	Profesores	Grupos	Alumnos
Paracho	56	309	284	5348
Zamora	40	208	219	3212
Pátzcuaro	36	174	179	2555
Total	132	691	682	11115

Fuente: Secretaría de Educación en el Estado, Dirección de Educación Indígena, Estadísticas del ciclo escolar 2011-2012.





El nivel de educación primaria es en el que más estudios se han realizado acerca de las cuatro etnias, siendo mayoritarios los de las escuelas ubicadas en zona purépecha y náhuatl. En el apartado de sujetos y contenidos se exponen algunos de ellos. Los asistentes a escuelas indígenas son 24 869, como se mostró en el cuadro 2.

Aunque la asistencia a la escuela va en aumento, debido a que los padres suelen ver la escolarización de sus hijos como una oportunidad para mejorar su nivel de vida en el futuro al tener mayores posibilidades de acceso a trabajos mejor pagados, muchos niños indígenas dejan de ir a la escuela porque tienen que comenzar a trabajar a una edad muy temprana. Según el INEGI (2010), 36% de los niños indígenas de entre 6 y 14 años de edad trabajan. Esta cifra constituye el doble del promedio nacional, calculado en 15.7%. De Michoacán no se tienen datos específicos sobre el trabajo infantil en la actualidad, el dato más reciente es el de Thais (2007), quien afirma que en 2004 afectaba a uno de cada cuatro adolescentes de 12 a 17 años, y es probable que haya disminuido para 2007. De acuerdo con información de Pronim, la proporción de niños atendidos es casi la mitad del total de jornaleros, de tal modo que si se atienden 800 en un ciclo agrícola, puede haber 500 sin apoyo educativo, pudiendo ser más. Los que no acuden a la escuela son los que trabajan y resulta difícil saber con exactitud, cuántos son.

Los pueblos indígenas también tienen un índice de migración interna hacia las zonas agrícolas en el norte de México particularmente alto. Se estima que en 2003 48.7% de los niños que trabajaban como jornaleros agrícolas hablaba alguna lengua indígena y 42.9% no asistía a la escuela. En el caso de Yurécuaro, a donde acuden familias de indígenas de la región purépecha (Méndez Puga *et al.*, 2011b), se ha observado que niños trabajan desde los cinco años cuidando a sus hermanos menores y a partir de los seis o siete en el campo.

La tasa de deserción y rezago en niños indígenas en el estado es mayor que en otros contextos, sin que se tenga el dato preciso, sólo lo observado por Pronim en el seguimiento a comunidades de origen, ya que más de 50% de los niños inscritos en Pronim, no regresaron a la escuela de su comunidad, algunos por trabajo en otra zona, y otros porque ya no tenían interés o porque no tenían documentos que avalaran sus grados (Méndez Puga *et al.*, 2007 y 2008).

La educación primaria indígena también se lleva a cabo en internados. Hay actualmente 18: diez en la costa para hablantes del náhuatl, siete en la región purépecha y uno en la región mazahua-otomí. Entre ellos destaca el Centro de Integración Social núm. 16 (CIS-Paracho), fundado por el general Lázaro Cárdenas en 1935 con el nombre de “Centro de Educación para Indígenas, Fray Vasco de Quiroga”. Es un espacio emblemático que sintetiza la historia de la educación



indígena, del bilingüismo y de la participación de maestros bilingües en la educación. A él acuden actualmente niños de Turícuaro, Quinceo, Comachuén, San Isidro, Urapicho, Capacuaro, Arantepacua, Uruapan, La Zarzamora, Cherán Atzícuringi, Caltsontzin y de Paracho; es una escuela, en la que dos profesores atienden de 29 a 32 niñas y niños ofreciendo de cuarto a sexto grados. Parte del atractivo para muchas familias es que también se ofrecen talleres diversos, como carpintería, música, informática, danza, tejidos y bordados, taller de lectura y redacción, electricidad, belleza.

**Cuadro 4. Albergues indígenas**

CCDI	Municipio	Localidad sede del albergue	Beneficiarios
Placita, la	Aquila	Cofradía de Ostula	75
Placita, la	Aquila	Aquila	43
Placita, la	Aquila	Pomaro	50
Placita, la	Aquila	Tizupán	50
Placita, la	Aquila	Coire el	80
Placita, la	Aquila	Ostula	75
Placita, la	Aquila	Placita de Morelos la	50
Placita, la	Chinicuila	Huitzontla	43
Cherán	Chilchota	Santo Tomás	48
Cherán	Reyes, los	Jesús Díaz (Sirio)	48
Cherán	Reyes, los	Pamatácuaro	50
Cherán	Reyes, los	San Isidro	50
Cherán	Tangamandapio	Santiago Tangamandapio	52
Cherán	Tangancícuaro	Patamban (Patabam)	48

Fuente: Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), 2009.

No se incluye Paracho, ni el de la región Oriente (mazahua-otomí), ni otro de la Costa

En el Michoacán de hoy, hablar de educación indígena es hablar de la institucionalización de una propuesta educativa que pretendió ser para los indígenas, mas no era necesariamente indígena, pues no fue creada por ellos —como sus casas o sus artesanías—, a su modo, desde su lógica, sino que se trata de una propuesta dedicada a ellos, pero pensada por personas ajenas a su cultura. Tal iniciativa integra la historia de las distintas formas de pensar acerca de lo “indígena”, de lo que es necesario y relevante para ellos. Situación que intenta transformarse en los últimos tiempos, incorporando a distintos grupos en el diseño de sus propuestas educativas y de sus propios materiales, como lo señala la directora de educación indígena a nivel nacional (Morales Garza, 2009).



No obstante las buenas intenciones, la escuela indígena casi siempre ha sido un factor de alejamiento de lo indígena. Fornet-Betancourt (2004) sostiene que en América Latina la escuela tiene el objetivo de ser instrumento de la *cultura nacional*, y ello implica desheredar culturalmente a los indígenas, de tal suerte que en algunas comunidades de Michoacán se le atribuye a ésta —en mayor medida— el que ya no se hable la lengua de los pueblos originarios de esa región, y en algunos casos se ubica esa responsabilidad en personas concretas, como los directores de las escuelas, quienes prohibían a los niños hablar en su lengua e ignoraban la cultura de la comunidad en la que estaba inserta la escuela, como sucedió en Sevina (Méndez Puga y Vargas-Garduño, 2006).

Esa situación implicaría que los profesores no se autoadscriben a esa identidad indígena propuesta en el modelo bajo el cual presumiblemente debería trabajar la escuela; puede suponerse también que no han logrado comprender el modelo bajo el cual podrían trabajar y, en otros casos, tal vez suceda que asumen que la escolarización debe ser igual para todos, que la escuela es la base por la que se logrará que los niños no crezcan en “desventaja” respecto a los otros.

Por otro lado, el contexto de las regiones indígenas se ha transformado en los últimos años, afectando también a la escuela para bien y para mal, ya que al parecer las comunidades se han empobrecido, y ahora se cuenta con programas sociales y educativos que podrían apoyar no sólo la permanencia de los niños, como es el caso de la beca del programa Oportunidades, sino a la calidad de la escuela, del contenido y de los docentes, como el Programa Escuelas de Calidad (PEC).

Las escuelas indígenas de preescolar que participaron en el PEC durante el ciclo 2010-2011 en Michoacán fueron 96, disminuyendo para este ciclo a 82; en el caso de primaria, fueron 120 y ahora son 102 (PEC-Michoacán, 2011). Llama la atención el decremento, puesto que este programa posibilita que, además de la mejora en la infraestructura, las escuelas puedan reorientar su práctica educativa, mejorar la formación de los profesores y establecer vínculos diversos con la comunidad. Aunque no se cuenta con investigaciones formales que permitan conocer de manera fundamentada las causas, se ha podido apreciar que una causa es la dificultad que perciben los directores y profesores para estructurar proyectos que respondan a los requerimientos del PEC. Por otro lado, se observa que la mayoría de las escuelas que consiguen el recurso, mejoran la barda, la cancha, compran equipo o arreglan los sanitarios, pero se desconoce el proyecto con el que buscan mejorar lo que sucede en el aula o aumentar la vinculación de la escuela con su comunidad. Esto último se relaciona con la falta de condiciones para sistematizar su práctica desde la escritura; y quienes sí lo hacen, no encuentran los mecanismos para difundirla o bien deciden no hacerlo por razones políticas o sindicales.



En algunas regiones indígenas, entre la primaria y la universidad, hay pocos esfuerzos por incorporar una visión intercultural y bilingüe en las secundarias, telesecundarias y bachilleratos, pues es reciente la ampliación de la cobertura, y la llegada de opciones educativas a algunas regiones, en particular a la costa, donde hay pocas, lo que obliga a los jóvenes a viajar a localidades más grandes (Monzoy Gutiérrez, 2006).

Por otro lado, la formación inicial de maestros se realiza a través de la Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM) y de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Las referencias a la creación de la ENIM están vinculadas a un movimiento de maestros organizados por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la sección XVIII de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, CNTE), que como parte de un proyecto alternativo a las escuelas normales existentes en el estado, se propuso como objetivo formar docentes con espíritu de lucha sindical, plasmando mayor conciencia social y más compromiso de servicio a la comunidad (Torres, 2007). Es en 1995 cuando surge la llamada Escuela Normal de la sección XVIII —aunque sin el reconocimiento oficial por parte de la federación ni del Estado—, distribuida en siete municipios, entre ellos, el de Paracho. Aquí se crea un grupo anexo exclusivo de educación primaria indígena y en 1996 se incorpora uno más de primaria y otro de preescolar indígena.

En los textos consultados se hace un relato exhaustivo del avance de este movimiento y el papel protagónico de los padres de familia, alumnos y maestros por lograr el reconocimiento oficial de la misma. A la par se construyen los contenidos de la línea indígena, lo que Torres (2007) denomina *kaxumbikua*, o conocimientos educativos purépecha adquiridos a través de la vivencia en el grupo social. En 1998 se instala la ENIM en el municipio de Cherán. Las gestiones para lograr la autorización oficial del currículum propuesto resultaron difíciles, puesto que la SEP lo rechazó durante mucho tiempo. No obstante, y gracias a las gestiones de la maestra Luz Valentínez, directora de Educación Indígena durante el periodo 2000-2006, y del apoyo de la maestra Sylvia Schmelkes, responsable de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, se logró finalmente el reconocimiento de la ENIM.

Es importante destacar que la práctica de una política de “tomas” y “marchas”, así como de la ausencia en las aulas, permea en la percepción que la generalidad de la población michoacana tiene de ella y de los docentes egresados; puesto que la ENIM suele ser vista por la mayoría de sus estudiantes como un medio para asegurar un trabajo permanente, y la vocación y la formación adquieren una importancia secundaria.



No obstante, es necesario reflexionar acerca de dónde o cómo aprenden los docentes a privilegiar la práctica de marchas y plantones. Para responder a ello, se sigue el pensamiento de Messina (1999), quien señala que en el momento en que los estudiantes comienzan su formación inicial, ya tienen acumulada una amplia “historia de escolarización”, con más de 13 años como alumno, y en esa historia han aprendido a reconocer lo que es válido en ese contexto y lo que no, y cómo se dan las relaciones de poder. Tal aprendizaje también incluirá, para el caso de Michoacán, la idea de “la lucha” a partir de marchas, tomas y demás mecanismos de presión.

La formación de los maestros en la ENIM, dura cuatro años. Para ingresar se requieren estudios de bachillerato y el dominio de alguna de las cuatro lenguas indígenas que se hablan en el estado. Egresan con título de licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe o en Educación Primaria Intercultural Bilingüe y exigen, al igual que todos los normalistas del estado, el otorgamiento de su plaza para incorporarse al servicio educativo.

Por otro lado, la creación de la ENIM y su proceso de formación orientado a jóvenes indígenas posibilita un horizonte específico para el que tenga sentido saber leer y escribir en la lengua materna, y representa también un espacio propio de los purépechas al instalarse en Cherán. No obstante, es un sitio desde el que sería posible retomar el proyecto educativo de la región indígena, con la colaboración de los maestros en servicio, de los normalistas (maestros y estudiantes) y de los padres de familia.

Otra de las instituciones formadoras de docentes para el medio indígena en la entidad es la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Existen cuatro unidades de la UPN, varias de las cuales cuentan con subsedes: Morelia, Zamora (con subsedes en Cherán y la Placita), Uruapan y Zitácuaro. En Morelia, se ofrece la licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena; en las dos siguientes, se ofrecen las carreras de Educación Indígena, en sistema escolarizado y Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, con plan de 1990, en sistema semiescolarizado. Los planes y programas se han adecuados a las necesidades, de modo que en la actualidad, cuentan con aproximadamente la tercera parte de las asignaturas del currículum relacionadas directamente con el ámbito indígena, sobre todo en el caso de la licenciatura en Educación Indígena. En el caso de Zitácuaro, la oferta educativa está constituida por la licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el medio indígena, plan de 1990 y la licenciatura en Intervención Educativa, con seis áreas terminales, una de las cuales es Educación Intercultural (UPN).



Aunque no hay estudios formales al respecto, algunas investigaciones realizadas en el medio indígena recuperan apreciaciones críticas de profesores formados en la UPN, ya sea en Uruapan, Zamora o Zitácuaro, y que están ya en la práctica, en las que cuestionan la preparación de los egresados de la Normal; lo cual puede corroborarse a través de las etnografías de aula realizadas (Vargas-Garduño, 2013). No obstante, resulta pertinente un estudio más profundo acerca de la formación de profesores para este medio, con la intención de lograr un mejor vínculo entre currículum y desarrollo de competencias pertinentes para afrontar los retos que implica la educación indígena en los diversos contextos michoacanos.

En cuanto a la formación universitaria, está orientada a formar profesionales que apoyen la comprensión de los complejos fenómenos de la región y que generen propuestas de intervención. Por ello, en el sexenio de Vicente Fox, y con el apoyo de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, se crea la Universidad Indígena Intercultural de Michoacán (UIIM), bajo la consigna de buscar espacios de formación más incluyentes, con propuestas pedagógicas que tengan como base la interculturalidad. La UIIM se crea en 2007 y comienza a funcionar en instalaciones prestadas. Tiene una extensión en la zona costa en Faro de Bucerías para los hablantes del náhuatl y otra en la región oriente, para los otopames. En 2010 se concluye la construcción de sus instalaciones en Pichátaro, donde hoy asisten 650 estudiantes, como se observa en el cuadro 5.

**Cuadro 5. Carreras y número de estudiantes y profesores en la UIIM**

Carrera	Estudiantes
Tronco Común	236
Arte y patrimonio cultural	64
Gestión comunitaria y gobiernos locales	69
Lengua y comunicación intercultural	135
Desarrollo sustentable	146
Total estudiantes	650
Total de maestros	100, aproximadamente, de los cuales más del 60% son por asignatura

Fuente: Entrevista a profesor de la UIIM.

La UIIM está en constante movimiento, día a día busca parecerse más a una universidad pública tradicional, intentando constituirse con base en los principios que la originan y desde lo que la sociedad le demanda, así como desde lo que le marca la política educativa. Hoy, por ejemplo, tienen la *Revista UANDARI*, que sirve como mecanismo de difusión de la actividad de la universidad. De la





primera generación, en 2011, egresaron 38 jóvenes de la licenciatura en Desarrollo Sustentable, terminales en Agroecología, Manejo de Recursos Naturales y Tecnologías Alternativas. De la Licenciatura en Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales, terminales en Autonomía y Derechos de los Pueblos Originarios y Gestión de Proyectos Públicos y Comunitarios.

En cuanto a la educación no formal, en zonas indígenas trabajan instituciones como la Secretaría de Salud, a partir del programa Oportunidades, ofreciendo pláticas a las madres de los niños y niñas que reciben beca, también existen las organizaciones sociales de diversa índole que ofrecen talleres, tales como Uarhi. Destaca en los últimos años la labor de la Secretaría de los Pueblos Indígenas y de la CDI, con financiamiento a proyectos de desarrollo comunitario y apoyo a programas específicos, derivados de la política estatal, que incluyen temas de ecología, agricultura, artesanías y turismo, entre otros. Si bien muchos de estos programas no tienen el impacto esperado o el financiamiento suficiente, algunos grupos de mujeres han desarrollado alternativas de mejora para sus productos o de innovación de algunos.

Resulta polémico el tema de la alfabetización, ya que si bien entre 2006 y 2007 Michoacán se consideró un estado “libre de analfabetismo” a partir de la campaña que llevó a cabo el gobierno con el método “Yo sí puedo”, a través del Instituto Michoacano para la Educación de Adultos (IMPEA), se observan índices muy altos de mujeres no alfabetizadas en particular en las zonas indígenas, lo cual lleva a discutir el papel de la inequidad de género dentro de la inequidad social que viven las comunidades indígenas. La falta de eficacia del método aplicado tuvo varias razones, entre las que destacan que se llevó a cabo en español, centrado en el alfabeto, propiciando confusión incluso en los alfabetizadores, de ahí que los mejores resultados se deben a la acción del alfabetizador más que al método (Méndez Puga, 2008). La propuesta actual del INEA (2011b) está basada en las acciones del modelo “Educación para la vida y el trabajo” (Mevyt) y del modelo de EIB, que tiene un primer módulo denominado “Empiezo a leer y escribir en mi lengua”, está diseñado en lengua purépecha , con materiales de apoyo específicos, después viene el módulo “Hablemos español” y un tercero: “Leo y escribo en mi lengua”, para dar paso a uno en el que se trabaja nuevamente en español. Los resultados de esta puesta en marcha seguramente implicarán una diferencia importante respecto a otros procesos educativos con personas jóvenes y adultas.

Destaca en la labor que ejercen las radios comunitarias (La Voz de los Purépechas, XEPUR, en Cherán y La Voz Mazahua Otomí, XETUMI, en Tuxpan). Ambas estaciones funcionan con programación destinada a difundir información relevante a los pueblos, con música de los pueblos y con algunos programas destinados al análisis de las situaciones que se viven en las diferentes





regiones. Cumple una labor educativa al posibilitar que quienes no se consideran indígenas también se enteren y participen de lo que la radio les provee; y constituyen un recurso que puede potenciar una actividad educativa más sistematizada.

### **Exclusión, pobreza y migración en regiones indígenas**

La desigual distribución de la riqueza, así como la falta de empleo, de acceso a bienes y servicios básicos para la supervivencia con dignidad, ha llevado a plantear desde la sociología, la idea de múltiples pobrezas en el caso de ciertos sectores de la población, en las que no sólo se contempla la falta de un pedazo de tierra, una casa, un patrimonio, empleo, bienes materiales y servicios, sino también la pérdida paulatina de los bienes culturales que les definían como colectivos con una rica historia y que les otorgaban un lugar en el mundo. Muchos de los pueblos en esa condición son indígenas. Como señala el Coneval (2010), entre 2008 y 2012, se incrementó el número de pobres indígenas de 5.3 a 5.4 millones, lo que implica que incrementó de 75.9% a 79.3%; así también, el número de personas indígenas en situación de pobreza extrema se incrementó de 39.4% a 40.2%, (2.7 millones), y en la población no indígena disminuyó.

En abril de 2011, en el periódico *La Jornada*, Roberto González Amador consignaba que, de acuerdo con mediciones del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional, ocho de cada diez indígenas son pobres. Según el Coneval (2010), Michoacán se ubica en el rango de 40% a 60% de personas que viven en situación de pobreza; en otras mediciones, de acuerdo con Székely *et al.* (2007), se ubica en pobreza media, junto con estados como Tabasco, Tlaxcala, Zacatecas, Michoacán, México, Durango, Querétaro, Guanajuato, Quintana Roo, Sinaloa, Jalisco y Morelos.

La pobreza suele ser el motivo principal para que la población indígena abandone sus lugares de origen para buscar mejores condiciones de vida. El incremento de la migración internacional indígena del pueblo purépecha ha sido estudiada por López Castro (2003), Anderson (2004) y Leco (2009). En estos estudios no sólo se consigna el hecho de que cada vez los purépecha estén migrando más, sino cómo, en algunos casos, esta situación les lleva a redinamizar su identidad, creando espacios transnacionales, como es el de Cherán, donde es posible encontrar niños y profesores que hablan purépecha, inglés y español.

La migración también se da desde Michoacán hacia otros estados de la República, como Baja California Norte, ya que con frecuencia los indígenas se desplazan a Tijuana a trabajar, utilizando ahí sus saberes aprendidos en la comunidad, con escolarización o sin ella, para colocarse en algún



empleo. Tal es el caso del grupo Corazón p'urhepecha, constituido por mujeres de Arantepacua y que laboran en las maquiladoras de Tijuana (Veloz, 2009).

Otro fenómeno importante de migración en Michoacán es el generado por los jornaleros agrícolas que migran desde otros estados de la República, o bien, de una región a otra de la entidad, buscando empleo en el sector agrícola como una estrategia de subsistencia. La gran movilidad de las familias jornaleras hace difícil cuantificar con precisión el total de jornaleros agrícolas migrantes que llegan al estado.

Con los datos del Coneval (2010) y con el incremento de jornaleros agrícolas purépecha del propio estado de Michoacán, que viajan de Zipiajo, Coeneo y Los Reyes, a Tanhuato o Yurécuaro a la cosecha de chile y jitomate, el estado ocupa ahora el primer lugar de migrantes, seguido por Guerrero quien antes ocupaba el primer lugar. Esto puede evidenciar cierto incremento de la pobreza en la población indígena de la región purépecha (Méndez Puga *et al.*, 2011b), puesto que grupos de familias indígenas de la Meseta Purépecha (Turécuaro, Arantepacua, Santa Rosa, San Isidro y Uringuitiro); la Cañada de los Once Pueblos (Ichán y Tacuro); la Ciénega (Zipiajo y Coeneo), y la región lacustre (San Andrés) viajan a las zonas de cultivos agrícolas en el Valle de Zamora, Tanhuato, Los Reyes, Tepalcatepec y Yurécuaro. Asimismo a esas mismas zonas llegan jornaleros de diversos estados del país, en particular de Guerrero (mixtecos y tlapanecos) y de Oaxaca (triquis).

Las familias llegan con un promedio de tres hijos en edad escolar, de los cuales por lo menos uno trabaja en el campo, y otro cuida al menor de sus hermanos. El carácter temporal de la demanda de mano de obra para la cosecha de productos agrícolas incrementa el incentivo y la necesidad de las familias de ofrecer la participación laboral de todos sus integrantes, incluyendo a los niños y niñas, para garantizar un mayor ingreso durante el periodo de cosecha y tener recursos suficientes para la época en que no hay trabajo remunerado (Pronim, 2009; Méndez Puga *et al.*, 2007 y 2008).

El carácter estacional de la demanda de mano de obra para la cosecha de productos agrícolas incrementa el incentivo y la necesidad de las familias de ofrecer la participación laboral de todos sus integrantes, incluyendo a los niños, para garantizar un mayor ingreso durante el periodo de cosecha. De un proceso esporádico e individual, la migración ha adquirido un carácter constante y familiar, que lo mismo puede tomar una forma “pendular”, de los lugares de origen a las zonas de trabajo y de vuelta, que comprender diversos mercados de trabajo, o “golondrinos”, en las que se transita por rutas definidas.



De esta suerte, es posible observar a grandes grupos poblacionales en continua movilidad, por ejemplo: diez familias de una sola comunidad van viajando de un campo a otro como “golondrinos”, otro grupo viaja a un solo campo, en un movimiento “pendular” de ida y vuelta. Tres de esas familias pueden tener mayor experiencia como migrantes y guiar al grupo en el viaje, otras dos familias pueden separarse y generar nuevas redes, o asentarse en donde considere que el trabajo no es sólo estacional. Con tanta movilidad se dificulta cuantificar el número exacto de jornaleros y el número de niños.

Algunos grupos viajan hacia el norte, van de campo en campo, y se asientan en Puerto Vallarta, Jalisco (triquis), o en La Paz, Baja California (mixtecos), otros llegan hasta los Estados Unidos. En particular, en Tanhuato y Yurécuaro, se interactúa desde la escuela con las dinámicas migratorias, con las familias y sus configuraciones, con los grupos indígenas y sus maneras de ser y estar en el trabajo. Desde la cercanía es que ha sido posible que entre tlapanecos, mixtecos, purépecha, triquis, etcétera, día a día se sufra la exclusión por las formas de la pobreza actual, en la que no queda posibilidad de vida con dignidad. Sin embargo, desde esa búsqueda por el reconocimiento de la otredad, es que cada grupo con el que se interactúa, también demanda el *ver-nos* y verse. De esta forma, se organizan buscando mejores condiciones laborales, y ahí parecen borrarse las diferencias étnicas, y se reafirman, al verse reconocidos.

Los espacios multiculturales suponen diversidad, riqueza lingüística, multiplicidad de miradas, de cosmovisiones; condiciones desde las cuales puede gestarse un proceso intercultural que dé cabida a diversas expresiones y que posibiliten el reconocimiento del otro como igual, tanto en sus derechos como en sus deberes. Sin embargo es posible observar en este tipo de escenarios: pugnas, luchas de poder, confrontación de discursos hegemónicos, clausura del diálogo y discriminación. Esta última, como mecanismo de clasificación humana, con cargas valorales que no dan cabida al encuentro del otro, y en las cuales el asombro por lo diferente se convierte en miedo ante las diferencias. Es el caso de muchos espacios de México y de otros lugares del mundo, en particular en los campos de jornaleros agrícolas o en los espacios donde conviven niños binacionales, en los que pareciera que el otro se torna opaco o se borra completamente, desde la mirada de los que reciben a estos grupos.

El análisis de los fenómenos que se encuentran en muchos de estos espacios descritos requiere miradas diversas, algunas focalizadas, que escudriñan en las relaciones humanas que se producen entre ellos y las miradas integradas que incorporan elementos del contexto social, cultural, económico y político al análisis de dichas relaciones. Es preciso mirar hacia adentro de los



procesos de exclusión social y de discriminación desde el reconocimiento de la subjetividad colectiva, no sólo entendida como la sumatoria de las subjetividades individuales expresadas en conductas, sino como creación constante y colectiva, por parte de sujetos en acción cotidiana, en escenarios en movimiento, en dinámicas sociales cambiantes.

La exclusión social y las dinámicas sociales que de ella se derivan, no pueden pensarse alejadas de la intención racional, de separar lo que nunca estuvo separado, de la intención de concebir y pensar el mundo dicotómicamente (Najmanovich y Vera, 2001). Es un efecto de una forma de pensamiento que implica la existencia de hegemonías esenciales, que desconoce lo dialógico como forma de vínculo humano, que así como supone la superioridad de discursos como el científico, también supone la superioridad de unos grupos humanos sobre otros.

El efecto de la penetración de los discursos hegemónicos impacta no sólo a nivel discursivo, sino práctico, aun en espacios desde donde se cuestionan los efectos de la dominación. Se ejercen mecanismos dominantes desde la cultura, la academia, las posiciones sociales o políticas, lo que lleva a pensar que estudiar la cuestión de la exclusión exige un reposicionamiento epistémico, situarse en un lugar distinto del pensamiento, uno desde el cual se reconozca la complejidad de lo social, lo magmático (Castoriadis, 2005) de su composición y dinámica.

El territorio para el ejercicio de la ciudadanía no se limita a un espacio geográfico, implica su pertenencia a un contexto histórico social más amplio que una delimitación política. Habilita al sujeto para su participación activa en contextos diversos. Territorio y lengua, son elementos que podrían dificultar el diálogo intercultural, porque marcan límites, asignan potestades y dejan de lado que la división es una metáfora, una forma de organización política. Sin embargo, en términos sociales, las culturas y las lenguas transitan libremente con independencia de divisiones, sin que ese movimiento implique una dominación. Las fronteras entre culturas, entre lenguas, son impuestas por ciertas ideas (convertidas en instituciones, prácticas, rituales y objetos sociales), por un tipo de pensamiento cuyos mitos han de ser develados por dispositivos de diálogo colectivo que permitan concebir y construir formas de relación humana más equitativas y justas.

Pensar el problema de la exclusión implica identificar las desigualdades como un elemento central de su génesis; en un contexto social en el que amplios sectores de la población son desfavorecidos en la distribución de la riqueza y de las oportunidades de acceso a mejores condiciones de vida. En tal escenario los sectores desfavorecidos se debaten frente a dos alternativas: la organización colectiva para la gestión de sus necesidades o la separación y la búsqueda individual de sus satisfactores básicos. Así, en escenarios multiculturales es posible



observar un movimiento de repliegue en varios sectores, grupos étnicos que en el caso de los campamentos de jornaleros agrícolas migrantes, se conforman como minorías con fronteras visibles e invisibles. Al estar segmentadas, estas minorías dispersan sus voces, sus esfuerzos cotidianos y sus demandas, como sucede con los migrantes repatriados, en particular con los niños separados de sus familias. De ahí la importancia de repensar y replantear la manera de emprender la educación indígena en contextos de exclusión tan radicales como los aquí planteados.

## **El Pronim en Michoacán y la incorporación de la educación intercultural en los campamentos para jornaleros**

En el mes de junio de 2006, la Secretaría de Educación de Michoacán incorporó el Programa de Educación Preescolar y Primaria para Niñas y Niños de Familias Jornaleras Agrícolas Migrantes (Pronim). Para su operación lo ubica en la Subsecretaría de Educación Básica. Es en 2007 que el programa inicia su actividad educativa en la escuela primaria “Carlos Monsiváis”, ubicada dentro del Albergue para Jornaleros “La Loma” del municipio de Tanhuato, para atender los niveles de preescolar y primaria. Al mismo tiempo surge la necesidad de saber más sobre la población jornalera para entender su dinámica y conocer más acerca de quiénes son los jornaleros agrícolas migrantes y de dónde vienen, buscando analizar específicamente los aspectos educativos (Méndez Puga *et al.*, 2011b). Por este motivo, en coordinación con la Facultad de Psicología de la UMSNH se realiza el proyecto “Jornaleros agrícolas en Michoacán: un estudio de las necesidades educativas de la población”.

En este análisis de la realidad jornalera se encontró que la comunidad purépecha es la que mayoritariamente arriba a los campos agrícolas de Tanhuato. De este modo, la actividad socioeducativa se convierte para el Pronim en un esfuerzo mayúsculo. Un Sistema Nacional de Certificación para Niños Migrantes (Sinacem) en construcción; la falta de reconocimiento de los estudios realizados por los niños en la escuela del Pronim, por parte de la mayoría de escuelas de origen; la brevedad de los ciclos escolares agrícolas (de tres a cuatro meses), la poca asistencia de los niños a la escuela y, por otro, el poco reconocimiento de los profesores del Pronim con respecto a la identidad comunitaria purépecha, sus tradiciones y lengua; todo ello hizo mucho más compleja la atención educativa y más difícil concretar los propósitos de una educación básica intercultural.

El perfil de los docentes en el primer ciclo escolar agrícola fue variado, entre ellos 90% eran estudiantes del tercer y séptimo semestres de las licenciaturas en pedagogía, psicología y una



egresada de la licenciatura de educación especial. Tal situación resultó muy difícil para realizar su práctica educativa, debido a la escasa correlación entre su formación inicial, el contexto escolar indígena al que se enfrentan y la concreción de la propuesta con enfoque intercultural planteado por el Pronim nacional. Aunado a ello, la percepción salarial fue baja, y no contaron con prestaciones sociales, ni de salud. Aunque la oferta económica generó interés, no fue suficiente para enfrentar la complejidad de la tarea; constatando lo que dice Vaillant (2002) acerca de que los sueldos de los maestros no son lo suficientemente buenos como para atraer a los mejores candidatos, y la buena calidad de la docencia no es retribuida.

Para el ciclo escolar agrícola 2008 se incorporaron al Pronim las escuelas para migrantes del municipio de Yurécuaro, en las cuales confluyen jornaleros de hasta cinco etnias diferentes, mismos que eran atendidas por la Conafe. A la par, continuaba la investigación sobre la población jornalera por parte de académicos, y con ella se generaron propuestas concretas para mejorar su operación. Una de las más relevantes fue el brindar atención a los niños en los campamentos con profesores preferentemente bilingües, estudiantes o jubilados interesados en prestar un servicio social verdadero, atendiendo a grupos que requieren toda su inventiva y compromiso (Méndez Puga *et al.*, 2011b), puesto que en este tipo de educación, es muy importante ligar los contenidos de los programas con la cultura y rescatar a la vez los usos y costumbres de las comunidades purépecha (Cohenete, 2006).

En este contexto, y teniendo conocimiento de que la ENIM había incorporado sus procesos de enseñanza al currículum nacional para la formación inicial de profesores de educación primaria con enfoque intercultural bilingüe (Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe, LEPIB, Acuerdo 492, SEP, 2009), se pensó en considerar a los practicantes de dicha institución para apoyar al programa. La importancia de este nuevo currículum radica en que responde a la necesidad de formar maestros que brinden atención educativa a niños caracterizados por la diversidad sociocultural, lingüística y étnica de nuestro país con capacidad de articular la diversidad como un recurso pedagógico, recreando los principios de interculturalidad como parte de la cotidianidad de la escuela. De ahí el interés de Pronim por incluirlos.

Por tanto, el Pronim a partir del ciclo escolar agrícola 2008 estableció un acuerdo de colaboración con la ENIM (mismo que prevaleció hasta 2011), en el cual se estipula que los alumnos de séptimo semestre de las licenciaturas de educación preescolar y primaria intercultural bilingüe participarían como docentes frente a grupo y realizarían su práctica docente, fortaleciendo con ello la elaboración de su documento recepcional. Al respecto, Vargas-Garduño (2012) plantea que los





estudiantes normalistas del séptimo semestre no son ajenos al contexto de interculturalidad que se vive en las escuelas para niños jornaleros migrantes, pero en contraste, cuentan con una vaga o nula concepción de la realidad en la que van a actuar, dando la impresión que no hay investigación y mucho menos conocimiento real de los diversos contextos en los que se imparte la educación básica. Por ejemplo, durante la formación se ha enseñado con *métodos* de desarrollo de la lengua escrita en español, sin que ésta se asuma como segunda lengua, todo ello aparece como una configuración que representa algunas dificultades, y más para quienes incursionan por primera vez en la práctica de *ser maestros* (Méndez Puga *et al.*, 2011c).

Las familias jornaleras, en particular las purépecha, asumen una mejor actitud ante la escolarización de sus hijos e hijas con un maestro que habla la lengua, lo cual representa una ventaja. Si bien las competencias para enseñar pueden ponerse a juicio, el acercamiento que se logra y el incremento de la asistencia a clase —aún insuficiente—, son factores que podrían mejorar la calidad de la educación que se ofrece a los niños de familias jornaleras paulatinamente.

En 2009, en las escuelas para migrantes de Yurécuaro y Tanhuato, se incorporaron un total de 43 estudiantes de la ENIM. Sus resultados se compararon con los de profesores jubilados que se habían incorporado en los campos de Coahuayana. Estos últimos con menor infraestructura, pero con más reflexión y participación coordinada generaron una práctica educativa que trascendió las aulas; en Yurécuaro y Tanhuato los resultados académicos fueron mínimos.

Ante esta situación y considerando los resultados presentados en Coahuayana, durante 2010 y 2011, el Pronim integró a las escuelas de Yurécuaro docentes jubilados, licenciados con carreras afines, estudiantes de los últimos semestres de la UPN, el Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación y únicamente siete alumnos de la ENIM. Sin embargo, en Tanhuato, dadas las características predominantemente purépechas de los jornaleros y que los estudiantes de la ENIM procedían de las mismas comunidades de origen de dichos jornaleros, se continuó trabajando con practicantes bilingües purépecha-español del séptimo semestre de la ENIM, los cuales se comprometieron por escrito a realizar una práctica educativa responsable e innovadora. Durante el ciclo escolar, se vincularon con los padres de familia, incluyeron actividades de salud, alimentación y cultura, y demostraron el interés de dirigir su práctica docente hacia el fortalecimiento de la educación inicial. Cabe destacar que durante sus prácticas docentes, los jóvenes normalistas se mantuvieron al margen del movimiento estudiantil de 2010 y 2011, logrando negociar con sus compañeros para que aceptaran participar al término de su periodo de prácticas.





En el recorrido de Pronim se han realizado campañas y proyectos que enfatizan algún aspecto en cada ciclo agrícola. El primero que buscó la inclusión fue Yo también en la escuela (2008) que consistió en convocar a las familias a inscribir a sus hijos, a través de diferentes medios audiovisuales, haciendo énfasis en la inclusión y en la diversidad, pues fueron convocados en todas las lenguas. En el segundo que pone énfasis en la escritura y la lectura, se trabajó con el lema Yo también leo, escribo y aprendo (2009). En el tercer ciclo, ya concluyendo el proyecto, valorando los resultados y observando las condiciones que seguían prevaleciendo para muchos niños, se decidió trabajar desde la perspectiva del lema Yo también tengo derechos (2010).

Entre los datos que permiten apreciar el impacto positivo de la atención educativa que se brinda desde el Pronim, destaca el hecho de que varias familias jornaleras asentadas en Yurécuaro prefieren enviar a sus hijos a las escuelas del Pronim que a escuelas regulares, puesto que se sienten más identificados con el esquema establecido en esta modalidad educativa (Méndez Puga *et al.*, 2011b). Asimismo, las guarderías de Yurécuaro y Tanhuato han sido bien recibidas por los padres de familia, puesto que se han dado cuenta de que sus hijos están seguros y bien atendidos, lo que se refleja en el hecho de que ambos espacios atienden a un promedio de 30 niños y niñas durante el ciclo agrícola.

A partir de 2011 se trabaja con comunidades de origen, debido a que existe una ruptura en el seguimiento del proceso escolar, ya que las comunidades de origen no dan continuidad a la oficialización de los estudios realizados en los campos y campamentos agrícolas desde Pronim, lo cual dificulta la certificación y acreditación de estudios a los niños y el esfuerzo educativo queda trunco (Méndez Puga *et al.*, 2011b).

### **De los sujetos de la educación, los contenidos y de las posibilidades de cambio: estudios recientes**

Muchos académicos, sobre todo de los ámbitos antropológico, lingüístico, psicológico y educativo, se han acercado a las comunidades indígenas para realizar investigaciones de distinto tipo, muchas de ellas tienden a conocer mejor las culturas de los grupos étnicos con la intención de buscar la manera de lograr intervenciones educativas, socioeducativas o de fortalecimiento lingüístico que no se queden en el nivel homogeneizante o de imposición de una lengua y cultura hegemónicas.

Los estudios más recientes se realizaron preferentemente en comunidades purépecha, y son muy pocos los realizados en zona nahua o en la mazahua-otomí. Esto se explica a partir de diversos factores, entre otros, que es el grupo mayoritario, que son los mismos miembros del grupo los que



impulsan los estudios (en varias ocasiones), la formación de varios miembros destacados del grupo indígena, el interés y posibilidad del grupo de pensar su cultura, y la ubicación geográfica que posibilita el trabajo de investigación. Ante la imposibilidad de referirlos todos en este espacio, se seleccionaron cinco que tienen mayor vínculo con el tema educativo referente a los pueblos indígenas de Michoacán.

### *La comunidad, fortaleza de los purépecha*

Uno de los investigadores que ha realizado aportaciones significativas para la comprensión de la cultura purépecha ha sido Gunther Dietz, quien actualmente está adscrito a la Universidad Veracruzana. Sus publicaciones referidas a las investigaciones llevadas a cabo en Michoacán se han centrado principalmente en proyectos etnográficos, siendo los más relevantes *Teoría y práctica del indigenismo: el caso del fomento a la alfarería en Michoacán, México*, (1991-1992, tesis de Magister Artium,); *Los estudiantes purhépecha frente a la educación superior: una investigación empírica sobre los servicios educativos en una región indígena* (1993); *La influencia de los medios de comunicación masiva en la cultura tradicional de los purhépecha en México* (1993-1995), y *La comunidad purhépecha es nuestra fuerza: etnogénesis, hibridación cultural y regionalismo en un movimiento indígena en Michoacán, México* (1993-1998, tesis de doctorado), entre otras. El motivo por el cual el autor eligió estudiar a los purépecha michoacanos obedece a que esta región se constituyó en un “área-prototipo del indigenismo mexicano y de su política de educación indígena” bajo la presidencia de Lázaro Cárdenas (Dietz, 2000).

Dada su relevancia para el tema de este capítulo, se describirá esta última, publicada por Abya-Yala en 1999. La investigación se centra en el análisis del surgimiento del grupo político contrahegemónico conocido como “Nación P’urhepecha”, que cuenta con participantes de las comunidades de Nurío, Paracho, Cherán y Santa Fe de la Laguna, por mencionar algunas de las más relevantes. La metodología utilizada incorpora elementos etnográficos e historiográficos, aunque desde una postura crítica y oscilando continuamente entre las posturas *emic* y *etic*.

A lo largo del texto, Dietz analiza el movimiento sociopolítico que representa “Nación P’urhepecha”, haciendo notar la aparición de los “intelectuales indígenas” formados en instituciones educativas occidentales que —habiéndose desempeñado muchos de ellos en instituciones gubernamentales de sesgo indigenista— postulan un tipo de política purépecha que toma distancia del indigenismo que había prevalecido (especialmente desde la época de Cárdenas)



y abre otras posibilidades de trabajo político. El eje de la investigación fue desplazándose un poco hacia el papel protagónico de los maestros purépecha entre la comunidad y el movimiento político que involucraba más comunidades. Dietz destaca algunos temas que distinguen a dicho movimiento de otros que se centraron en la exigencia económica, como fueron la etnicidad y la búsqueda de reivindicaciones político-culturales. Finalmente, el autor concluye que no es posible continuar con discursos teóricos que esencialicen la identidad indígena “mediante tipologías supuestamente estables”, en las que se suponga cierta “pureza cultural” legitimadora, ya que la riqueza cultural que permitió la propuesta de este movimiento contrahegemónico se gestó gracias a la confluencia entre “cultura íntima” y “cultura externa”, aprendida en los procesos de entradas y salidas de sus comunidades.

Por tanto, el resultado de este movimiento, desde el punto de vista identitario, ha puesto en evidencia que las tradicionales dicotomías entre lo purépecha o indígena frente a lo mestizo no pueden sostenerse, ya que en realidad “estos sujetos están articulados alrededor de múltiples facetas de identidades [...] que reflejan la creciente hibridación cultural de sus portadores” (Dietz, 1999: 419).

Ese movimiento también destaca una posibilidad educadora a partir de prácticas vinculantes relacionadas con la cosmovisión, la cultura, la lengua y la vida diaria de las familias, posibilitando que niños, jóvenes y mujeres, a quienes poco se acepta para participar en la vida comunitaria, tuvieran un lugar y las posibilidades de participación y aprendizaje, aunque casi nunca tuvieran voz. Aunque el movimiento “Nación P’urhepecha” ha perdido mucha fuerza, algo de ese eco queda en reacciones como la del pueblo de Cherán, cuya resistencia en contra de los talamontes, constituye una posibilidad educadora para toda la población.

### *La práctica educativa y algunos elementos que la conforman*

Por otra parte, Ana María Méndez Puga y María de Lourdes Vargas Garduño, desde la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, coordinan dos proyectos de investigación desde 2004 con apoyo de Fondos Sectoriales de Investigación para la Educación SEP- Conacyt, para el nivel de educación básica.

El primero, titulado *Análisis de la práctica docente y generación de procesos formativos en escuelas de comunidades indígenas, a partir de la producción de textos* (SEP-Sebyn-Conacyt, 2003, CO1-17/A-1), tuvo una duración de tres años (2004-2006). El proceso se inició con el interés



manifestado por profesores y autoridades de seis escuelas de las comunidades de Arantepacua, Comachuén y Turícuaro, pertenecientes al municipio de Nahuatzen —considerado de “alta marginación” y con los mayores índices de analfabetismo en el Estado. Estas comunidades son parte de la llamada Meseta Purépecha o Región de la Sierra. Las técnicas fueron la observación y el registro etnográfico, la entrevista a profundidad, la aplicación de cuestionarios y el uso de dispositivos específicos, con instrumentos diseñados ex profeso. El proyecto se planteó en cuatro fases vinculadas con el docente, su formación y la producción y lectura de textos. Así, la primera fase consistió en la elaboración del diagnóstico y la conformación de grupos. La segunda etapa comprendió el análisis de problemas —que concurren en el aula y en la práctica docente—, el acceso a la información y la producción textual. Finalmente se tienen dos últimas fases de análisis, evaluación y de rediseño de la propuesta formativa (Méndez Puga *et al.*, 2007).

El segundo proyecto, planteado con la intención de dar continuidad al primero, se enfocó, como su nombre lo indica, en *Las niñas y niños purépecha como aprendices, lectores y escritores*. Este proyecto también fue apoyado por los Fondos Sectoriales SEP-SEB/Conacyt (2007-2010), en las comunidades de Arantepacua, Paracho (internado) y Sevina del estado de Michoacán. El proyecto se planteó como objetivo general elaborar una propuesta de atención para niños con base en un diagnóstico de sus necesidades básicas de aprendizaje en tres ejes fundamentales: desarrollo afectivo y desarrollo físico; desempeño en matemáticas, y desempeño en lectura y escritura (tanto en castellano como en purépecha). Por tanto, se continuó trabajando en la formación de docentes. Considerando predominantemente la metodología de investigación-acción, se llevaron a cabo una serie de acciones relevantes, subdivididas en varias fases, de acuerdo con los ejes de aprendizaje, afectividad y lectoescritura, buscando incluir a los niños de uno y otro sexo, los profesores de ambos géneros, las madres y algunos padres.

La propuesta que se generó con el trabajo en los ejes se orienta predominantemente al desarrollo de la lengua escrita, dada su relevancia para continuar aprendiendo y para generar estrategias que permitan a los niños enfrentar distintas tipologías textuales como lectores y escritores. En el caso de los profesores, se enfatizó la importancia de que fueran modelos de lector y escritor en las lenguas en las que transcurre la vida diaria en la escuela intercultural.

Los resultados más relevantes para la EIB en el contexto antes mencionado, giran en torno a despertar el interés de los profesores por convertirse en lectores y escritores, para que, desde su propia experiencia, motiven a sus alumnos a desarrollar dichas habilidades. Publicar los productos finales de los textos creados por los profesores durante la primera etapa (Méndez Puga y Vargas-



Garduño, 2006) causó en ellos un impacto muy positivo, puesto que resultó una experiencia que les permitió darse cuenta de que escribir para publicar es algo posible cuando se trabaja para ello a través de la escritura y reescritura y se tienen los apoyos suficientes.

Derivadas de las investigaciones anteriores, se generaron otras que buscaban responder a los fenómenos y problemas identificados con los proyectos relacionados con lo educativo, tanto dentro del ámbito formal como del no formal. Todas ellas derivaron en tesis de licenciatura. Cuatro de ellas tuvieron la intención de saber más acerca de los profesores: *Los saberes docentes en la educación bilingüe* (Medina, 2006), *Escribir en la escuela bilingüe: Una experiencia con maestros* (Arias y Mendoza, 2007), *Estrategias de estudio de profesores bilingües* (Ángeles Martínez, 2008) y *Resignificando la práctica docente indígena a partir de la experiencia migratoria* (García Moreno, 2007).

En otro grupo de tesis se observó el trabajo con niños, tratando de contar con elementos para su comprensión, tales como: *Aprendiendo a ser migrante* (Vargas, 2006); *Bilingüismo en comunidades indígenas: la mirada de los niños* (Zalapa, 2006), *Aspiraciones ocupacionales de niñas y niños bilingües en edad escolar* (Reyes, 2007), *Prácticas de uso de la lengua escrita en niños y niñas p'urhépecha y su desempeño en lectoescritura* (Torres y Urbina, 2009), *Concepciones y percepciones de los niños p'urhépecha en torno a la escuela y los docentes* (Leal, 2006) y *Noción social del profesor bajo la mirada de alumnos indígenas de diferentes grados escolares* (Pérez, 2009).

Un eje importante fue el tema de la escritura y la lectura en diferentes niveles: *Desarrollo de estrategias para incrementar los niveles lexicales en la adquisición del español como L2, en niñas y niños hablantes del purépecha a partir de procesos de lectura* (Guillén y Romero, 2010), *La escritura reflexiva: un recurso metacognitivo para el aprendizaje estratégico de los niños y niñas purépecha* (Zalapa, 2010), *Cultura escrita en comunidades indígenas: usos y funciones* (Medina, 2006) y *Apropiación y uso de portadores de textos en personas jóvenes y adultas no alfabetizadas* (Ochoa, 2007).

En cuanto a la comunidad, la escuela y las familias se tienen: *Experiencia migratoria: una visión de los padres sobre la escolarización de sus hijos*, (Caballero, 2008), *Pautas de crianza en comunidades indígenas* (Flores y Pérez, 2006) y *Tareas Escolares: Elemento para fortalecer el vínculo escuela-padres y el aprendizaje de las niñas y niños* (Contreras y Valdez, 2008).



Entre los proyectos de investigación realizados en la Meseta Purépecha, cabe mencionar el titulado *La educación intercultural bilingüe y la vivencia de la interculturalidad en familias p'urhepecha. El caso de Arantepacua, Municipio de Nahuatzen, Michoacán*, dado que constituyó una forma de evaluación cualitativa acerca del impacto del proyecto de la EIB en una de las comunidades en las que las investigadoras de la facultad de Psicología de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo trabajaron.

Como tesis doctoral, María de Lourdes Vargas-Garduño (2013), consideró pertinente investigar a las familias, porque en las comunidades indígenas, como sucede en toda sociedad, la escuela se constituye como un espacio privilegiado para la difusión e introyección de ideologías, las cuales llegan al seno familiar, en el que, en medio de tensiones, inciden en los procesos de construcción de identidad que se concretan en la vida cotidiana de cada uno de los integrantes de dichas familias.

Se trabajó durante dos años con siete familias, a partir del método etnográfico y mediante entrevistas a cada uno de los miembros de la familia. Se sistematizó la información con base en cuatro ejes principales:

- 1) Etnografía de la comunidad, para situarla dentro del problema actual de los pueblos indígenas mexicanos, en el contexto de modernidad-posmodernidad que prevalece en la actualidad.
- 2) Análisis de cómo es que se lleva a cabo la interculturalidad desde las dos escuelas primarias interculturales bilingües de la comunidad, mediante microetnografía de aula.
- 3) Revisión de cómo autodescriben su identidad purépecha los miembros de las familias participantes en la investigación y cómo vinculan su pertenencia étnica con la vivencia de las celebraciones tradicionales de la comunidad.
- 4) Análisis acerca de los discursos, prácticas y actitudes interculturales que pudieron reconocerse en las familias de Arantepacua e identificación de las más relevantes fuentes de interculturalidad.

Se encontró que la comunidad vive en la tensión generada por la dicotomía tradición-modernidad. Aunque ésta se manifiesta de muchas maneras, en el ámbito educativo se expresa mediante la asociación castellanización-modernidad, con una tendencia importante a procurar “superar” su carácter indígena, dejando de lado la enseñanza de la lengua y las tradiciones comunitarias. Con respecto de la enseñanza de la interculturalidad, pudo apreciarse que los profesores no tienen clara la importancia de la cultura purépecha, por lo que dejan de lado la incorporación de este valor en su práctica docente aún se percibe el predominio de la intención castellanizadora. La autoadscripción identitaria alude a elementos folclorizantes (lengua, vestuario,





gastronomía, fiestas), aunque algunos padres de familia hablan de un “modo de pensar y de vivir” propios y distintos del mestizo.

Finalmente, se llegó a la conclusión de que existen evidencias de interculturalidad en la cotidianidad de las familias, pero la mayor parte de los discursos, prácticas y actitudes interculturales identificadas, provienen de fuentes distintas de la escuela, tales como: programas de televisión, programa Oportunidades, migración y los sacerdotes.

### *Los maestros y su formación*

Con respecto de la formación de docentes para la EIB, se hace alusión a tres procesos investigativos, los de Vargas-Garduño, Dietz y Bertely.

Como producto de una recuperación analítica de los procesos formativos iniciales de los profesores purépecha, Dietz (2011) refiere el modo en que se llevó a cabo la formación de jóvenes purépechas para convertirlos en promotores de la aculturación de sus propias comunidades, creando una élite intelectual formada en la cultura occidental urbana en el Internado Indígena de Paracho, dentro del programa “Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües”, creado en 1965. En dicha institución, a la par de la castellanización, a los aspirantes a docentes se les capacitaba tecnológicamente mediante talleres para impulsar la industrialización de la agricultura campesina y de las artesanías locales, con la intención de que los jóvenes purépecha identificarán la lengua nacional y la educación escolar occidental con la idea de progreso económico y técnico-científico.

Paulatinamente, este programa, las demandas de formación generadas por la práctica educativa y la política educativa nacional propiciarían que se pusiera en marcha la carrera universitaria de Maestro de educación preescolar/primaria bilingüe bicultural, impartida por la UPN, que contaba con subcentros en Cherán, Zacapu y Pátzcuaro, donde se impartían cursos sabatinos y de verano para maestros en servicio. El autor hace notar que durante varias décadas, los que ingresan al proyecto de formación de promotores culturales y maestros bilingües habían fracasado en el ámbito escolar por carecer de primaria completa y por provenir de familias de bajos recursos. Otra de las estrategias empleadas era pagar salarios bajos para obligar a los maestros bilingües a permanecer en sus comunidades, puesto que necesitaban otros empleos (cultivo de la tierra, artesanía, etcétera), para mantener a su familia. Una más de las situaciones que se generaron con este programa fue que los maestros bilingües entraran en conflictos de lealtades: o seguían los





parámetros de sus autoridades educativas o los de la comunidad donde se arraigaban. Asimismo el manejo de una diglosia, más que bilingüismo coordinado, los llevaba a mantener una especie de “esquizofrenia”, entre su lengua discriminada y la lengua “del progreso”; además de la vivencia de un conflicto entre identidades opuestas, al quedar como híbridos culturales, ya que contaban con acceso a la cultura íntima purépecha y a la mestiza, pero sin acceder de manera plena a las respectivas élites de ambas culturas coexistentes. No obstante, esta misma hibridación permitió a muchos profesores asumir mejores posiciones en los espacios regionales de participación política y, con ello, a abandonar su tradicional papel de agente aculturador sumiso a las pautas e ideologías externas a su cultura; con frecuencia el profesor bilingüe logra “vigorizar e hibridizar a la comunidad indígena como nueva fuerza política regional” (Dietz, 1999).

Por otro lado, a partir de 1995, María Bertely, junto con la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM), surgida en Chiapas después del movimiento zapatista de 1994, comenzaron un proyecto de formación de docentes indígenas, intentando formar “desde abajo y desde dentro” (Bertely *et al.*, 2009) una educación intercultural y bilingüe que sirviera de ejemplo a las sociedades indígenas y no indígenas, en atención al ejercicio de una autonomía de hecho y por derecho. Así se fue gestando un proceso de innovación curricular basada en el método inductivo intercultural creado por Jorge Gasché (Bertely *et al.*, 2009), quien llevaba ya ocho años de experiencia en la aplicación del mismo en la amazonia peruana, en Iquitos. Gasché fue invitado a participar como asesor del proyecto por parte de algunos miembros de la UNEM. Paulatinamente, el equipo de trabajo de Bertely y Gasché se fue ampliando hasta formar la Red de Educación Inductiva Intercultural (Rediin) que se constituyó en una “red de cuatro puntas” (Bertely, 2011), debido a que se formalizó el trabajo en zonas indígenas, ubicadas en cuatro estados: Oaxaca, Puebla, Chiapas y Michoacán. Cada equipo de trabajo consta de un formador indígena, otro no indígena y un asesor de la UNEM. El proceso formativo de los docentes comenzó a darse de manera más sistemática entre los años 2007 y 2008, a través de diplomados denominados “Explicitación y sistematización del conocimiento indígena y elaboración de materiales educativos interculturales y bilingües”, impartidos por el equipo de María Bertely y la UNEM, en el marco de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI), que ofrece la Universidad Pedagógica Nacional.

En Michoacán, los diplomados antes mencionados se llevaron a cabo desde 2009, en la UPN Unidad Zamora, con subsede en Cherán, comunidad ubicada en el centro de la Meseta Purépecha. Se contó con el apoyo adicional de El Colegio de Michoacán (Colmich), tanto para facilitar



instalaciones, como conferencistas. El primer grupo de diplomantes fue constituido por 16 profesores: nueve hombres y siete mujeres, de los cuales diez trabajan en primarias, cinco en preescolar y una en educación inicial. Nueve de ellos tenían como lengua materna el purépecha, seis el español y uno el náhuatl, aunque todos cuentan con conocimiento del purépecha en distintos grados. Los de origen purépecha pertenecían a las cuatro regiones purépechas: Ciénega, Lago, Cañada y Meseta o Sierra (Keyser, 2011).

El proceso seguido para la formación de los docentes ha seguido el “método en espiral o Puy”, que incluye momentos sustanciales como el desarrollo de habilidades para la investigación de la propia cultura a partir de los relatos de los comuneros y comuneras, así como de los niños, la elaboración del calendario, el diseño y uso de tarjetas de autoaprendizaje. El momento investigativo no sólo abarca las fiestas o la gastronomía, sino la manera de vivir el ciclo agrícola, el modo de llevar a cabo las actividades productivas diversas, creencias, valores, sentido de las fiestas y celebraciones comunitarias, etcétera. Dicha investigación se concreta en los calendarios socioambientales (Bertely *et al.*, 2009) que, a manera de círculos concéntricos, establecen información relevante, tal como las temporadas, indicadores climáticos, indicadores vegetales, de comportamiento de los animales, actividades de los comuneros y actividades de los niños durante cada etapa. Con base en tal calendario, se programa la participación del docente y de los niños en las actividades comunitarias y se prepara la articulación y contrastación entre conocimientos indígenas y las habilidades escolares oficiales, puesto que muchas de las actividades se realizan fuera del aula. Asimismo, se diseñan tarjetas de autoaprendizaje que poseen una estructura definida y que pasan por un proceso de validación tanto dentro de la comunidad como por parte de los asesores de la Rediin.

De este modo, después de varios años de experiencia, la Rediin construyó un currículum flexible que busca integrar los contenidos del programa educativo oficial con los propios del medio en que se desarrollan las comunidades indígenas, teniendo como punto de partida la valoración del conocimiento indígena y la promoción de un proceso descolonizador. En Michoacán, como en los otros estados donde existe la red, constituye la guía para el quehacer docente.

Algo que vale mucho la pena destacar son los “interaprendizajes”, puesto que los coordinadores y formadores que pertenecen a la Rediin no se sitúan en una posición de superioridad, como los que van “a enseñar” a “los que no saben”, sino que, con base en el concepto sintáctico de cultura de Gasché, practican la interculturalidad, entendida como “relaciones entre sujetos culturalmente diferentes que participan en relaciones asimétricas de poder” (Keyser, 2011:



128). Tanto indígenas como no indígenas (mestizos y extranjeros que forman parte del equipo) participan con una actitud de apertura para compartir saberes. De igual manera, resulta relevante mencionar que los procesos de investigación y la nueva metodología que vincula la escuela con la comunidad, incide en el cuestionamiento y la generación de algunos cambios en “estructuras estancadas entre maestros y alumnos, maestros, sus colegas y autoridades, maestros y padres de familia y otros comuneros” (Keyser, 2011: 132), aunque no se dieron sin propiciar nuevos conflictos, que los diplomantes percibían como retos a superar.

El impacto en los profesores que participan en este proyecto a partir de los diplomados, fue evaluado por la coordinadora en Michoacán, Ulrike Keyser, de este modo: “Este tipo de experiencias y éxitos educativos provocaron en los estudiantes reacciones inesperadas, como dejar de pensar en la jubilación, sentirse reconocidos en su papel de maestro y reencontrar su autoestima personal y profesional, históricamente negadas y excluidas” (2011: 147).

A partir de los resultados de su investigación realizada con las familias de Arantepacua (arriba descrita), Vargas-Garduño (2012) inició en 2010 otro proyecto, titulado “Formación de docentes de primarias purépecha en la interculturalidad”, iniciado con el apoyo del Programa de Mejoramiento del Profesorado (Promep, 2010-2011), mismo que cuenta con varias etapas y sigue vigente gracias al apoyo de Conacyt (convocatoria 2012). En ella, a través de un proceso de investigación-acción, se trabaja con una adaptación del método inductivo intercultural, creado por Jorge Gasché y aplicado en México por María Bertely (Gasché, 2008) con profesores de las escuelas primarias de Arantepacua.

### *Hacia una educación propia*

Rainer Enrique Hamel llevó a cabo investigaciones en la región purépecha de 1998 a la fecha, así como en la zona *hñähñü* (otomí) de Hidalgo. Su proyecto principal se titula “Comunidad indígena y educación intercultural bilingüe”, tiene la intención de describir de manera breve su quehacer, se referirá a su texto titulado “Hacia la construcción de un proyecto escolar de EIB. La experiencia purépecha: investigación y acción colaborativa entre escuelas e investigadores” (2010), en el cual, él mismo sintetiza su trabajo en el contexto purépecha. Cabe destacar que entre otros destacados colaboradores, ha contado con el apoyo de María Brumm en su trabajo con los purépecha.

El punto de partida de dicho proyecto fue encontrar escuelas exitosas que superaron la castellanización y trabajaron en líneas curriculares contextualizadas y promotoras de su propia



cultura, motivo por el cual decidió centrar su atención en San Isidro y Uringuitiro, comunidades de la Meseta Purépecha, en Michoacán, ya que percibía que las consecuencias de la castellanización no se circunscribían al ámbito lingüístico, sino impactaban en la calidad académica y en lo “antropológico-político (las escuelas contribuían a la subordinación, asimilación y disolución de las comunidades indígenas)” (Hamel, 2010: 114).

En lo metodológico, contó con un equipo externo a la comunidad, integrado por pedagogos, lingüistas y antropólogos, al que se sumaron maestras y maestros indígenas. Asimismo se emplearon los enfoques cualitativo y cuantitativo a lo largo de tres etapas. En la primera (1999-2001), el equipo realizó un estudio etnográfico, para posteriormente sistematizar el currículo de las escuelas y comprender las concepciones de los docentes sobre su quehacer pedagógico. Cabe destacar que, a partir de diversas pruebas aplicadas para evaluar competencias y conocimientos en ambas lenguas, se encontró que los alumnos de las escuelas del proyecto llegaron a un dominio significativamente más alto de la lectura y la escritura en ambas lenguas, del nivel logrado en escuelas castellanizadoras.

Durante la segunda etapa (2003-2005) se realizó el ensayo y la puesta en práctica de los fundamentos de un currículo de EIB, basado principalmente en el fortalecimiento pedagógico-didáctico, en la lectoescritura en lengua indígena y en la enseñanza del español como segunda lengua. El resultado más relevante de este periodo consistió en el éxito de los talleres, “en el micro-nivel de la planeación de clases o unidades semanales y las prácticas pedagógicas correspondientes” (Hamel, 2010: 118), pero hacía falta una vinculación con un plan curricular global que no existía de manera explícita.

Finalmente, la tercera etapa se centró en el ajuste al diseño curricular y la elaboración de programas de lenguas desde la EIB. La idea era diseñar y poner en práctica un programa de enseñanza de las competencias y contenidos curriculares “oficiales”, desde un currículo tendiente a lograr “el desarrollo de las lenguas a través de los contenidos curriculares, que ya no enseña las lenguas como materias separadas” (Hamel, 2010: 119).

De este modo puede apreciarse que constituye un proyecto de amplio alcance que incide en cambios culturales para ambas comunidades y cuya repercusión en Michoacán es importante, tanto que uno de los profesores que colaboró con Hamel desde el inicio del proyecto se convierte en director de Educación Indígena estatal durante el periodo 2008-2011. Por todo lo antes dicho, constituye un ejemplo concreto de cómo puede llevarse a la práctica la EIB, generando prácticas



educadoras en varios actores y propiciando que en el futuro la experiencia lleve a replantear el modelo educativo desde la singularidad de cada comunidad.

Otros grupos, como el de Uarhi (término que significa “mujer”, en purépecha) desarrollaron materiales educativos propios (tarjetas de palabras para apoyo a alfabetización de niños y adultos, y para interesados en la lengua), o desde el CIESASSE construyeron materiales en mazahua (CIESAS, 2011). Estos esfuerzos, aunque hay otros, se orientan a tener materiales para leer y para aprender a leer, así como para crear un ambiente alfabetizador más propicio, y desde luego para recuperar y mantener la lengua y la cultura en aquellos contextos en los que existen pocos hablantes.

La educación que se vive hoy en las comunidades indígenas, ya sea en Colola, Cherán Atzicurin, San Felipe de los Alzati o en Curunguro, se caracteriza por la posibilidad de lograr que los procesos cognitivos de los niños al relacionarse con la información de otros contextos, les permita pensar uno propio, les permita también volverse aprendices más competentes, usuarios de las dos lenguas escritas con las que conviven, así como para redimensionar el ser parte de dos o más culturas, y del mundo. Si bien los sueños de esos niños pueden relacionarse con ese contexto inmediato, habrá algunos que sueñen con trascenderlo y ser parte del mundo. De ahí que la escuela no debe propiciar sólo aprendizajes para la escuela, sino para la vida. Valorar la cultura de estos niños y niñas y la de sus familias es una tarea ineludible de la escuela. Si los investigadores y educadores no son capaces de orientar su labor hacia esa posibilidad será necesario hacer un alto y repensar en qué medida la escuela sigue formando parte del grupo de instituciones que propician la exclusión de estos grupos originarios.

Profesores, directivos, padres de familia e investigadores relacionados con este tema, en conjunto con los tomadores de decisiones pueden reorientar la formación en la educación básica y en la universitaria, ya que si se forman buenos profesores y profesionistas innovadores (con el *plus* de que se han constituido como sujetos desde dos visiones del mundo, que comparten raíces comunes y que hoy son parte de un *nosotros* cada vez más colorido), seremos capaces de apoyar un mejor desarrollo y mejores aprendizajes en todos los niños. Estas acciones conjuntas permitirán lograr que la educación indígena en Michoacán y en toda la República no sea una formación castellanizadora con un nombre distinto.

Como planteaba hace diez años José del Val (2001), se requiere algo más que asistencia social para la definición de programas para la población indígena, y ante todo es fundamental que, “sin dejar de atender el rezago”, pueda partirse de lo que sí es posible en esos contextos, potenciando los recursos e implicando a todos los actores.

