



Revista Mexicana de Investigación Educativa

ISSN: 1405-6666

revista@comie.org.mx

Consejo Mexicano de Investigación Educativa,
A.C.

México

García Segura, Sonia
DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA A LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL. La comunidad
purhepecha, Michoacán, México
Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 9, núm. 20, enero-marzo, 2004, pp. 61-81
Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA A LA EDUCACIÓN BILINGÜE INTERCULTURAL

La comunidad p'urhepecha, Michoacán, México

SONIA GARCÍA SEGURA

Resumen:

El análisis de las políticas educativas mexicanas se convierte en un referente para otras sociedades multiculturales en cuanto a la atención educativa de las minorías nacionales. De este modo, el análisis histórico, político e ideológico de dichas políticas en los últimos años aportará la base teórica sobre la que se sustentan. El planteamiento de una educación indígena con la finalidad de la asimilación de los pueblos indígenas en la sociedad nacional ha cambiado paulatinamente hacia propuestas de integración cuyo eje central es la interculturalidad más allá del contexto educativo. La descripción de la realidad educativa de la comunidad p'urhepecha es un claro ejemplo de comunidad pionera en la puesta en marcha de proyectos educativos bilingües interculturales, cuyo análisis contribuirá a la compilación de información relevante sobre su diseño y ejecución.

Abstract:

The analysis of Mexico's educational policies is becoming a referent of minority education for other multicultural societies. The historical, political and ideological analysis of such policies during recent years will provide an underlying theoretical basis for their study. The idea of aiming indigenous education at the assimilation of indigenous peoples into national society has been gradually replaced by proposals based on intercultural integration beyond the educational context. The description of the educational reality of the P'urhepecha community is a clear example of a pioneer group in the implementation of intercultural and bilingual educational projects. The analysis of these projects will contribute to compiling relevant information on project design and execution.

Palabras clave: política educativa, educación intercultural, educación indígena, educación bilingüe, p'urhepechas, México.

Key words: Mexico, educational policy, intercultural education, bilingual education, indigenous population.

Sonia García Segura es investigadora del Laboratorio de Estudios Interculturales, Departamento de Antropología de la Universidad de Granada, campus Cartuja s/n, 18071, Granada, España CE: sgarcia@ugr.es

Introducción

En el último medio siglo se han observado ciertos cambios en el diseño de las políticas educativas de los países latinoamericanos, sobre todo en aquellos programas destinados a la población étnica nacional. La atención a la diversidad étnica y cultural de estas sociedades en general, y la mexicana en particular, ha supuesto no sólo un reto para el Estado sino el cambio paulatino de formas de pensar y actuar excluyentes y aculturadoras. El reto que se plantea en estos momentos es el de la integración cultural de las minorías en la perspectiva no de la mera asimilación, sino de un enriquecimiento mutuo de las culturas mayoritarias y minoritarias como principio básico de la interculturalidad. La multiculturalidad es un hecho presente en nuestra sociedad, mientras que la interculturalidad es el proyecto al que se aspira.

El análisis de la realidad educativa mexicana supone un referente de innovación y propuestas para otras sociedades multiculturales con problemáticas parecidas. De este modo, se presenta en primer lugar una descripción de la evolución de los programas educativos destinados a los pueblos indígenas, pasando de un planteamiento indigenista a uno de educación bilingüe intercultural (EBI). A continuación, se recogen las características educativas de la región p'urhepecha al constituir un ejemplo de comunidad pionera en la puesta en marcha de programas EBI. De este modo, el análisis del proyecto EBI –realizado por el Equipo Técnico Regional de Pátzcuaro– nos aportará tanto los logros y fortalezas como las debilidades y problemas para su puesta en marcha, constituyendo un referente para otros pueblos indígenas de México y para otros países con problemáticas parecidas.

Puntos de partida teóricos y metodológicos

Esta investigación se centra en el análisis del proceso educativo mexicano de los últimos años con el objetivo de describir dicha evolución en una región pionera, en la puesta en práctica de proyectos educativos destinados a la población indígena. De este modo, la región p'urhepecha se convierte en un elemento clave para comprender los mecanismos que, tanto desde la administración educativa como desde la propia comunidad, se han puesto en marcha para la atención socioeducativa de un sector de la población hasta hace pocos años relegada de la toma de decisiones en este ámbito.

El presente trabajo nos sitúa en el análisis histórico, político y socioeducativo de la región p'urhepecha, caracterizada por un largo recorrido en la lucha por el reconocimiento de la diversidad lingüística y cultural así como de otros derechos que los diferentes grupos étnicos han demandado desde hace décadas. Para concretar este objetivo se han utilizado distintas técnicas de recopilación y de análisis de información, por un lado, datos etnográficos y, por otro, los obtenidos de diversas fuentes documentales sometidas a análisis, tanto de contenido como de discurso. El fin último de estos trabajos ha sido recopilar la información necesaria para describir y estudiar el proceso educativo de la región. De este modo, se han recopilado documentos políticos, legales y jurídicos sobre las políticas educativas nacionales puestas en marcha en la sociedad nacional, concretamente aquellas destinadas a las minorías étnicas desde la época colonial hasta la situación actual. Junto con los datos recopilados a través de las entrevistas y la observación, entre otras técnicas, se han utilizado fuentes documentales que describen la realidad educativa de la región p'urhepecha. La conjunción de datos empíricos y archivísticos forman el corpus de esta investigación.

Los inicios de la educación indígena en el contexto mexicano

La política educativa en México tiene sus bases tanto en los principios de la Revolución como en las ideas de Vasconcelos, pero sus orígenes se encuentran junto con la Independencia, en 1810. Tras este periodo, la nueva nación toma el español como lengua nacional sin la opinión de aquellos que tenían otra lengua materna; además, el tipo de escolarización y la educación que se imponen es el occidental y en español. En esta primera etapa, los indígenas no eran vistos como sujetos que necesitaran educación (Nolasco, 1988:207).

Durante el siglo XIX se intenta acentuar el aislamiento de las comunidades indígenas que serán transformadas en pequeñas propiedades agrarias, la escuela se encargaría de castellanizar y alfabetizar; los intentos de llevarla al campo se ven limitados por cuestiones económicas, por lo que la educación se restringe a la jurisdicción de las ciudades (Acevedo, 1988:221).

Dentro del proyecto de educación nacional, los indígenas y la educación indígena no suponían un problema para el gobierno pues se consideraban ciudadanos con los mismos derechos que el resto de los mexicanos, lo que incluía el ser atendido por el sistema nacional de educación, es decir, una educación igual para todos. El crear una identidad nacional

como mecanismo para llegar a la unidad de la nación se presenta como una constante en el discurso de los políticos. Será con Porfirio Díaz (1876-1910) cuando lo indígena de nuevo no tenga cabida:

No es, hay que aclarar, una política que discrimine la realidad india, sino que simplemente no se ve, no se considera su peculiaridad: la otra cultura, la otra lengua, que presentes y visibles en el transcurrir cotidiano, no forman parte del hecho educativo, ni siquiera como un problema serio a vencer (Nolasco, 1988:208).

A partir de la Revolución, el papel del indígena pasa a la esfera pública y surgen los primeros problemas, pues son muchas las lenguas que se hablan distintas al español y la idea de identidad nacional mexicana comienza a replantearse en todos los ámbitos políticos a través de las distintas organizaciones indigenistas. El primer paso consiste en “mexicanizar” a los indígenas, pero con la lengua nacional. En 1911 se aprueba la Ley de Instrucción Rudimentaria, que establece para toda la república, escuelas de este tipo cuyo objetivo era enseñar a los indígenas a hablar, leer, escribir en castellano y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética.

En los años veinte se estableció en la ciudad de México la Casa del Estudiante Indígena, cuyo objetivo era reunir en una sola institución a jóvenes indígenas de diversos grupos étnicos, para instruirlos de acuerdo con las normas predominantes. A pesar del empeño de todas las instituciones implicadas, el experimento fracasó: los egresados del internado no querían regresar a sus comunidades para impulsar el cambio cultural.

Con la creación de la Secretaría de Educación Pública, en 1921, y el impulso de Vasconcelos por una educación obligatoria y en español, se da el verdadero empuje al mejoramiento integral de los pueblos indígenas y la educación en el medio rural. Con la creación de las Casas del Pueblo se pretende dar una escuela a la comunidad (Aguirre, 1973:90), no sólo para alfabetizar sino para ayudar a esa comunidad a aumentar su producción, fomentar la cooperación y perfeccionar las industrias locales. El acento se pone más en el desarrollo integral de la comunidad y no tanto en la instrucción individual y la educación infantil. Los resultados fueron positivos donde había un grado de aculturación y una proporción de población bilingüe, pero no fue así en comunidades monolingües. Estas Casas del

Pueblo se transformaron años más tarde en la escuela rural mexicana. Otras instituciones que también desarrollaron su trabajo en el medio indígena y rural fueron las Misiones Culturales y las Brigadas de Mejoramiento Indígena, que enseñaban artes y oficios diversos a los miembros adultos de la comunidad (Aguirre, 1973). Estos intentos son percibidos por los indígenas como una imposición más del mestizo para su plena integración nacional.

En los años treinta se hace patente el interés por los indígenas y se ven algunos de sus problemas, entre ellos, el de la educación. Del mismo modo, se emprenden experiencias socioeducativas más bien ligadas al ámbito lingüístico como, por ejemplo, el trabajo de Mauricio Swadesh, en la zona p'urhepecha, a través del Proyecto Tarasco. A partir de ese momento se ve la necesidad de impulsar la alfabetización y la educación formal de los niños indígenas en la propia lengua materna, antes de pasar a la enseñanza del castellano, mediante el método conocido como castellanización indirecta. El discurso oficial mantenía la postura opuesta, fomentar la castellanización directa, que consistía en enseñar y alfabetizar en español (Acevedo, 1988:224).

De acuerdo con los resultados del Proyecto Tarasco, el entonces presidente Lázaro Cárdenas invitó a México al Instituto Lingüístico de Verano (ILV), una organización evangélica estadounidense, con experiencia en alfabetización en lenguas vernáculas no escritas en diversas partes del mundo. La idea consistía en estudiar las lenguas indígenas de México, preparar alfabetos y cartillas para alfabetizar y promover la educación en estas lenguas.

En los años cuarenta se convocó el primer Congreso Indigenista Interamericano que, en 1940, se llevó a cabo en Pátzcuaro, Michoacán. Este congreso condujo a la creación del Instituto Indigenista Interamericano. Los planteamientos indigenistas fundamentaron la idea del enfoque integral. Con la participación de pedagogos, lingüistas y antropólogos, se le quiso dar el fundamento teórico a la política de asimilación de los indígenas. Se quería no sólo promover la educación en estas comunidades sino fomentar el cambio cultural mediante la acción integral en lo educativo, lo económico, la infraestructura, los modos de vida, los hábitos de consumo, la organización social y política, etcétera (Stavenhagen, 1988).

En 1946 el Departamento de Asuntos Indígenas desaparece y algunas de sus funciones pasan al Instituto Nacional Indigenista (INI), creado en

1948, mientras que el tema educativo le corresponde a la SEP. Los esfuerzos por castellanizar se llevan a cabo por medio de la creación de los Centros Coordinadores indigenistas que el INI estableció en diversas partes del país. La meta final consistía en la integración nacional.

En los años cincuenta la discusión se centró en los relativos éxitos de la castellanización directa y de la alfabetización en lengua indígena como paso previo a la castellanización. Ambas posiciones no diferían mucho en su objetivo final que no era otro que la enseñanza de la lengua indígena para la castellanización.

En esa época destaca el aumento de elementos relacionados con la educación indígena como es la presencia de promotores y de profesores bilingües, las escuelas albergues, los internados, la creación de cartillas, etc. Sin embargo, el diseño de esta política estaba enfocado en la idea de un modelo de educación para toda la nación.

En los años sesenta, a raíz de la movilización política masiva (Nolasco, 1988:212) se da otro análisis y visión a los problemas nacionales, y el asunto de la educación y de la multietnicidad de México entran en debate. Las prácticas llevadas a cabo reflejan un fomento de la alfabetización en lengua indígena y la enseñanza de estas lenguas durante los primeros años de la educación primaria. Esta idea se refleja en el aumento de instituciones y profesionales que se destinan a ello, por ejemplo el cuerpo de maestros bilingües originarios de sus comunidades, cuya tarea era alfabetizar e impartir los primeros niveles de la educación primaria en lengua indígena antes de pasar en los niveles primarios superiores, a la educación en español.

En esa década se da un gran impulso a la elaboración de textos escolares para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas; además, se elaboran guías didácticas para los maestros y se inicia la preparación de cuadros técnicos y profesionales indígenas destinados a trabajar en sus comunidades de origen. A finales de los años setenta e inicios de los ochenta se había realizado una serie de textos en más de veinte lenguas indígenas, que fueron llevados a la práctica educativa.

El fin último de la política indigenista fue la desaparición de los pueblos indígenas en México, postura criticada como “etnocida”, ya que tiende a destruir la identidad étnica y cultural de un pueblo y su posibilidad de reproducirse como tal (Stavenhagen, 1988:12). Los pueblos indígenas no estaban presentes en la elaboración de esas políticas educativas que se ha-

cían lejos de las comunidades, pero que iban dirigidas a ellas. Ante el proceso de etnocidio se planteó la necesidad de reconocer la pluralidad étnica del país, de rescatar los valores de las culturas indígenas como nacionales, conservarlos y promoverlos en vez de descartarlos. Las lenguas indígenas fueron reivindicadas como nacionales, y la educación bilingüe bicultural fue promovida como una meta en sí misma y no simplemente como un paso para facilitar la castellanización de las comunidades indias.

De la educación indigenista a la educación bilingüe intercultural

El análisis del proceso histórico en el que han estado inmersos los pueblos indígenas nos presenta cómo su participación directa en los diferentes movimientos indígenas no ha sido real ni transformadora, pero ha supuesto un gran hito al convertirse en sujetos críticos con lo que el sistema le imponía, y en busca de una identidad en muchos aspectos perdida.

La educación escolarizada para indígenas no partía de las propias etnias, sino de los intereses y las conceptualizaciones que desde la esfera gubernamental se habían diseñado y operado. Esta situación dio lugar a una diversidad de políticas educativas en todo el territorio mexicano, siguiendo, por un lado, las bases políticas e ideológicas de la Constitución así como los diferentes reglamentos nacionales e internacionales que han marcado y regulado el posterior desarrollo de dichas políticas educativas (García, 2000a).

De este modo, se acuñó un nuevo planteamiento, concretamente, la llamada Educación Indígena Bilingüe Bicultural (EIBB), que surgió como política frente a la indigenista y trató de ser distinta, sin embargo cayó en varias contradicciones y reproducciones (Herrera, 1997). Esta nueva posición fue reconocida como pilar de la educación indígena, pero quedaban por definir sus elementos constitutivos y concretar sus modalidades pedagógicas, curriculares e instrumentales. No obstante, el planteamiento central de esta política se enfocaba en que la nueva educación indígena no era sólo un asunto indígena ni para ellos, sino nacional, por lo cual habría que hablar de una educación nacional ante la reconocida multiétnicidad de la sociedad mexicana (Nolasco, 1988:215).

Así, mediante la EIBB se ponía al servicio de la comunidad indígena un instrumento más orientado al etnodesarrollo (Acevedo, 1988:226; Odena, 1995:523) para satisfacer sus propias necesidades y aspiraciones. Pretendía crear las condiciones necesarias para enriquecer la identidad

de cada cultura y de la sociedad en general. De este modo, la diversidad, la diferencia, la pluralidad cultural de cada país no constituían la negación de la unidad sino que el bilingüismo y el biculturalismo significaban aprender a manejar dos lenguas y desarrollarse en dos culturas (Coheto, 1988:232).

No obstante, la política educativa mexicana ha ido replanteando la definición del modelo de educación destinado a la población étnica nacional, siguiendo las recomendaciones de investigaciones –del país y extranjeras– al respecto. Estas aportaciones quedan patentes en la actual propuesta en la que se siguen no sólo los lineamientos de la DGEI para la atención de niños y niñas indígenas –en cuanto al seguimiento y evaluación del proceso educativo así como al diseño de material didáctico y la formación y capacitación de los docentes– sino que además considera las aportaciones de otras experiencias nacionales e internacionales, en donde sociedades multiculturales han abordado la diversidad cultural y lingüística poniendo en marcha distintos proyectos educativos interculturales (García, 2000a).

La comunidad p'urhepecha: Identidad, lengua y educación

En la época de la Conquista, el grupo p'urhepecha comprendía no sólo el estado de Michoacán, sino que sus límites políticos se extendían mucho más allá; por el oeste, hasta Colima y Jalisco; por el sur, hasta el océano Pacífico; por el norte hasta la zona del Bajío, en Guanajuato y Querétaro; y por el este llegaba hasta los estados de México y Guerrero. Actualmente, la región p'urhepecha se subdivide en un mínimo de cuatro subregiones (mapa 1): la cuenca lacustre de Pátzcuaro; la Ciénaga de Zacapu, la Meseta o Sierra P'urhepecha y la Cañada de los once pueblos.

En el área del Lago de Pátzcuaro, incluidas las montañas que lo rodean, se localiza la mayor parte de las comunidades p'urhepecha; un número menor se encuentra en la Cañada (Muntzel y Pérez, 1987:590). La actividad económica fundamental es la agricultura, incluso en las regiones donde la pesca es una ocupación importante, como en el área del Lago y especialmente en las islas, donde se levantan algunas cosechas básicas. Los cultivos principales incluyen el maíz, el trigo, el frijol y la calabaza, junto con otras pequeñas cantidades de hortalizas y legumbres. Es básicamente una economía de subsistencia, en los mercados sólo se venden algunas de sus hortalizas y excedentes de las cosechas o de la pesca. Aunque varias de sus artesanías

Pues nuestra escritura p'urhepecha tiene sus reglas. Como le decía la vez pasada, todas las palabras del p'urhepecha aunque no se escuchan deben de acabar con su escritura vocal. Si digo *auani*, estoy diciendo conejo y acaba con una i. Si digo *karári*, escritorio, también se escucha la i, pero hay palabras que no se escucha tan bien la vocal, pero que se tiene que escribir por regla. Como también le decía, en el p'urhepecha todas las palabras tienen su raíz, son sufijantes, se pueden traducir también en los tiempos verbales, al futuro, al presente y al pasado. También hay palabras que se pueden traducir, por ejemplo, si yo le digo canto en el momento que estamos *piresaka*, estoy cantando, o *pirepiri* cantaba o cantaría, *pireska* yo canté, ya pasó (E-Maestra-Lengua).

Los esfuerzos por preservar la lengua p'urhepecha tienen funciones tales como la de comunicación, de identidad personal, de ejercicio de la tradición, de identidad comunitaria y de organización sociocultural de la realidad (Jacinto, 1997:256). Otro aspecto sobresaliente corresponde a la interrelación social, como son los servicios que debe prestar cada miembro de la comunidad a su cultura. Por ejemplo, llegar a ser autoridad no significa disfrutar de un privilegio o de un negocio, en el que previamente se ha invertido, más bien representa el cumplimiento de una obligación comunitaria, sujeta a normas orales claramente establecidas, sin necesidad de leyes escritas.

Inicios de la educación en la comunidad

En todas las culturas, la educación ha tenido un papel importante para la reproducción social del grupo. En el caso de las comunidades indígenas, existían instancias encargadas de educar a los niños y jóvenes; en la cultura p'urhepecha se encontraba la *Uandajkperakua* (Rojas 1995:202), en la cual se instruía tanto a niños como a niñas que recibían la educación tradicional que imperaba en esos momentos: “Esta misma institución fue utilizada por Vasco de Quiroga para realizar la conquista espiritual de los antiguos michoacanos e implementar sutilmente la enseñanza de los nuevos valores culturales de los conquistadores” (Rojas, 1995:202).

El maestro era el encargado de la labor educativa y tenía que guiar mejor a la juventud. Se contaba con maestros más jóvenes y maestros experimentados que el alumnado diferenciaba por la experiencia de cada cual. La enseñanza estaba centrada en la propia experiencia, se intentaba instruir a los jóvenes en las actividades de la cultura p'urhepecha, como el conoci-

miento de las diversas actividades agropecuarias y artesanales (textiles, cerámica, madera, metales preciosos, fibras vegetales, etcétera), íntimamente relacionadas con las técnicas para la elaboración de diferentes utensilios para el uso de la comunidad. Para ello, debían tener un conocimiento del idioma p'urhe, como cualquier maestro que estuviera en una comunidad indígena:

A partir de 1921, cuando se crea la Secretaría de Educación Pública (SEP), se establece el Departamento para Atención de los Problemas Indígenas. Sin embargo, las acciones encaminadas a operar los planes y programas de éste no se llevarían a la práctica hasta bien iniciados los años veinte con el establecimiento del Departamento de Misiones Culturales y la fundación de internados en zonas rurales e indígenas, diseñados para la atención a la población en estos lugares, los que tendrían un papel muy importante en el caso de Michoacán. En este estado se establecen las escuelas Normal Rural para profesores en el municipio de Erongarícuaro; la de Prácticas Agrícolas de la Huerta, en el municipio de Morelia y la Práctica de Agricultura en la comunidad de Huaracha, del municipio Villamar, así como los internados Indígena en el municipio de Paracho y los de Pátzcuaro y Morelia.

Para atender la educación media, más tarde se funda el Internado de Enseñanza Secundaria en Tacámbaro y la Escuela para Técnicos Agrícolas en la localidad de Antúnez, municipio de Apatzingán, así como la Normal para Señoritas en Tiripetío, municipio de Morelia. Al concluir estos estudios, los jóvenes podían continuar la carrera en las mencionadas escuelas normales o en la Normal Federal, fundada en 1915, en la ciudad de Morelia. Mediante estas instituciones se pretendía incorporar a los jóvenes indígenas y campesinos a la sociedad nacional mestiza, mediante su castellanización.

El Proyecto Tarasco

En 1939 se celebra la primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas de México como instrumento para encaminar la situación de los indígenas en cuanto a su alfabetización y el uso de las lenguas autóctonas.

Ahí se dan cita los más importantes antropólogos, lingüistas y educadores. Entre los lingüistas destacaba Mauricio Swadesh, quien con el respaldo de la Asamblea pone en práctica un plan educativo entre el pueblo tarasco o p'urhepecha de Michoacán, que serviría de modelo para hacerlo

extensivo al resto de grupos étnicos del país, como método indirecto de castellanización. Esta iniciativa se denominó “Proyecto Tarasco”.

Este proyecto piloto inició el 19 de julio de 1939 en Carapán, Michoacán, con un grupo de veinte jóvenes p’urhepecha seleccionados de entre los egresados de la Escuela Normal de Morelia, del Internado Indígenas de Morelia, de la Escuela “Hijos del Ejército” de Pátzcuaro y del Internado Indígena de Erongarícuaro. Ellos fueron capacitados en el uso del alfabeto p’urhepecha, en el conocimiento de las técnicas de la traducción y propaganda, en la confección de periódicos murales y en los métodos más eficaces de la alfabetización (Pérez, 1995:58).

Primero se buscaron las variaciones dialectales del p’urhe y se escogió uno para estandarizarlo. Se identificaron tres variaciones dialectales, de las cuales se eligió el p’urhe de Cherán como vehículo de comunicación (Jacinto, 1997:250). Después se hizo un diagnóstico preliminar de la castellanización basada en la teoría de la incorporación del indio. Los resultados reflejaron que pocos niños dominaban el español y que la mayoría abandonaba la escuela antes de terminar la primaria.

Se consideraba que la teoría no debía estar separada de la práctica, por lo que un paso más consistió en establecer en el Internado una imprenta, en donde los propios alumnos imprimirían los textos. El trabajo quedaba dividido por grupos; así, otro equipo se encargaría de:

[...] traducir y redactar en tarasco leyes nacionales de interés especial para los indígenas, al igual que cuentos, leyendas, temas sobre agricultura, alimentación e higiene e indicaciones contra la viruela, la tifoidea y algunas otras enfermedades (Reyes, 1997:58).

El resultado fue la elaboración de una cartilla, un libro de lectura, un cuento, un folleto que explicaba (en español) el alfabeto p’urhe. Actualmente, se publican varios boletines relacionados con temas de salud y consejos para el cultivo del campo.

El principio era alfabetizar en lengua materna, dominando el nuevo alfabeto p’urhe, mientras que el español se enseñaría cuando el indígena pudiera manejar las letras con suficiente familiaridad como para escribir en un segundo idioma, que aprendería como idioma extranjero. Se calculaba que en un plazo de dos años un indígena alfabetizado en su propio idioma podría empezar a aprender a escribir en español (Jacinto, 1997:246).

En vez de libros de texto estandarizados, se establecieron dos métodos de lectura por sílabas; uno por cartilla y otro por periódico mural, adaptados por el maestro al medio lingüístico, sin preocuparse de “cómo se debe hablar”.

La segunda edición del Proyecto Tarasco se realizó en la meseta p'urhepecha, con sede en Cherán; pretendió enseñar a leer el p'urhe con un sistema moderno, pero para eliminar la lengua nativa y sustituirla por la nacional (Reyes, 1997:264).

El Proyecto, que en muchos aspectos se consideraba experimental e innovador, sufrió recortes presupuestales serios hacia 1940, los que, asociados a un creciente burocratismo y al cambio de gobierno, hicieron imposible su continuidad, ya que el nuevo Secretario de Educación se declaró opuesto a la enseñanza bilingüe. No obstante el Proyecto continuó hasta la década de los setenta.

Se demostró que era posible alfabetizar en tan sólo 45 días, cuando el contenido de los materiales didácticos era significativo o familiar para los estudiantes. Además, por primera vez se incluyeron otras instancias educativas –no sólo centrándose en la escuela– pues el material se hacía circular entre los alumnos del Proyecto y se hacía llegar al pueblo de Paracho a través de un periódico mural semanal que se colocaba en el mercado, ofreciendo una instrucción general sobre asuntos de utilidad en su propia lengua (Pérez, 1995:58).

La situación actual de la educación bilingüe intercultural en la comunidad

El Proyecto Tarasco fue el único que realmente sentó las bases para poner en marcha una educación de calidad en las zonas indígenas del estado. Si hacemos un balance de los servicios educativos en la región, podemos comprobar que se trata de proyectos y programas elaborados fuera de la propia realidad de las comunidades, lejos de sus intereses y necesidades, que tan sólo busca la integración del indígena a la cultura nacional (Rojas, 1997:43).

El proyecto educativo del Equipo Regional de Pátzcuaro
El Equipo Técnico Regional de Pátzcuaro elaboró, en 1998, un proyecto denominado “La importancia de la enseñanza de la lengua p'urhepecha en la región lacustre, correspondiente a la jefatura del sector 03 de educación indígena”. En él se establecen cuáles serán los objetivos, las acciones, la

metodología, los recursos, la evaluación y el seguimiento del programa de educación indígena en dicha región. Desde sus inicios, esta institución trabaja por desarrollar una educación que se remonta a mediados de 1965, cuando se crea el Centro Coordinador Indigenista en Cherán.

Este grupo de trabajo propone una Educación Intercultural Bilingüe, bajo las directrices que la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, AC (ANPIBAC) propuso en el Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Bilingüe Bicultural en 1980:

Bilingüe en el sentido de considerar a la lengua indígena, en este caso el p'urhepecha, no como puente, sino como lengua de instrucción. Intercultural entendido como la relación entre culturas, lo que permite un enriquecimiento, un aprendizaje colectivo y un intercambio de experiencias que lejos de empobrecer al indígena le proporciona una educación integral y de calidad (Equipo Técnico Regional, 1998:5).

Los planteamientos ideológicos con respecto a la educación dan un giro y se empieza a denominar Educación Bilingüe Intercultural, dejando atrás el concepto de bicultural, pues ahora a los centros no van únicamente niños procedentes de dos culturas, sino que se convierten en un lugar de intercambio lingüístico y cultural. Además, el concepto de esta educación que se experimenta en las comunidades tiene la característica de ser una institución que abarca no sólo a los niños y niñas sujetos de este proceso, sino que llega más allá, entra de lleno en la comunidad, en las familias y en el papel que la lengua y la cultura tienen en ese amplio contexto. Los docentes de este subsistema han manifestado que la lengua y la cultura, tanto la propia como la nacional, mantienen una importante función dentro del proceso de enseñanza aprendizaje:

[...] yo diría [...] que esa educación bilingüe bicultural pudiera ser paralela, que el niño conozca tanto, a partir de su cultura para conocer la otra cultura; sí, irlos conjugando pues y que fueran a la par una cultura y la otra, no dejar la suya para tomar la otra [...] (E-Asesor-Primaria).

Sin embargo, la lengua se centra en el discurso de los profesionales de la educación indígena, como un elemento que en algunas comunidades se mantiene vivo, pero que se siente amenazado por la lengua nacional, que será la necesaria para ir a la ciudad o para conseguir un empleo.

El fenómeno de la desvalorización del propio grupo étnico con respecto a la lengua ha hecho que en algunas comunidades se pierda el uso del p'urhe y se deje paso al español, aunque en el seno familiar siga presente la lengua materna indígena. En algunas ocasiones son sólo los padres los que la hablan dentro de la unidad familiar, de este modo los hijos tan sólo son aprendices pasivos, pues escuchan pero no lo hablan:

[...] hay muchos niños que ya no hablan la lengua p'urhepecha, porque ya su lengua materna es el español [...] La cuestión de la lengua indígena, pues ésa se trabaja muy poquito porque son pocas las comunidades donde los niños hablan la lengua materna que es el p'urhepecha (E-Asesor-Primaria, 2000).

Se pretende asignar a la lengua indígena un papel tan importante como lo tienen otras que han llegado desde fuera, como es el caso del español y del inglés. Éste último ha visto cómo se ha ido incorporando al currículo escolar como una asignatura obligatoria más, categoría que también el p'urhe podría adquirir con la obligación que pudieran imponer las autoridades educativas.

Se intenta superar los sesgos ideológicos que desde hace años se han denunciado con respecto a la lengua materna y la cultura de este grupo étnico, ya que la concepción educativa practicada hasta ahora tan sólo había logrado la paulatina incorporación al sistema nacional dominante, por lo cual han sido marginados los principios de emancipación y perpetuación de estos grupos étnicos:

Fue como hace unos diez años que ya se reconoce a México como país pluricultural y plurilingüe [...], pero en los hechos todavía [...] va muy lento y es desesperante para nosotros, pues nos hacen falta los apoyos para construir nuestro modelo educativo. Entonces, ya todos los maestros y los pueblos están conscientes de que debemos darle otro tipo de educación (E-Supervisor).

El proyecto de EBI operado por el Equipo Técnico del P'urhepecha ha sido diseñado por los propios asesores y docentes que atienden este sector educativo siguiendo las recomendaciones tanto de la SEP como la DGEI, plasmadas en los lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas (SEP-DGEI, 1999).

Uno de los principales objetivos que se planteó en este sector de educación indígena consistió en la atención de más de mil 700 alumnos de

preescolar y unos 500 padres/madres de familia. En los niveles iniciales la atención a los padres de familia se convirtió en un factor muy importante que abarcó sobre todo a la comunidad entera en cuanto a promoción de la mujer en la comunidad, la educación materno-infantil y las bases de la educación indígena bilingüe intercultural. En el curso 1999-2000, la atención en el nivel primaria se centró en al menos 900 alumnos, en lo que respecta a las competencias educativas de este sector de educación indígena. Otro de los objetivos propuestos fue el impulso, desarrollo, mantenimiento y difusión de la lengua p'urhepecha en los Servicios de Educación Indígena correspondientes a la región Lacustre y Ciénaga de Zacapu, así como promover el rescate lingüístico y cultural en aquellas comunidades en las cuales el español ha desplazado a la lengua p'urhe (cfr. Equipo Técnico Regional, 1998).

Junto a estos objetivos este proyecto EBI se planteó como metas además de la atención de la población en edad escolar, el asesoramiento y capacitación de los docentes mediante talleres y la participación de las familias en el proceso educativo. Del mismo modo, el desarrollo tecnológico ha estado presente en las metas que algunos docentes se proponen llevar a cabo en sus aulas, pues el hecho de prestar servicios en una comunidad apartada de las grandes urbes no debería de relegar a estos futuros consumidores de tecnología de los avances de la ciencia.

Evaluación del proyecto EBI

En cuanto a la evaluación de este proyecto señalaremos tanto sus logros y fortalezas como las debilidades y los problemas que ha solventado para su puesta en marcha.

El proyecto educativo no sólo se enmarca dentro del enfoque intercultural sino que se presenta como un lugar en el que concurren diversos actores que intervienen tanto en su elaboración como en su puesta en marcha. Aunque EBI ha sido diseñado desde la administración educativa también participaron en esta tarea los propios docentes. Para la puesta en marcha de este proyecto EBI se diseñó un diagnóstico sociolingüístico en la región, donde se plasmaron las necesidades de la región y, a partir de ahí, propusieron acciones concretas como:

- propiciar que los docentes incluyan en su plan de clase (programación de actividades) la enseñanza de la lengua p'urhe;

- dar algunas sugerencias para su operación (la lengua indígena presente en las unidades didácticas);
- poner en práctica un taller de lectura y escritura en lengua p'urhe; un taller de material didáctico para la enseñanza de la lengua indígena y un taller para el conocimiento de la metodología para la enseñanza de la lengua indígena;
- promover la instalación de una biblioteca a nivel regional que rescate los libros elaborados hasta hoy en lengua p'urhe y de todas las instituciones que han editado materiales relacionados con la lengua indígena;
- fomentar el establecimiento de rincones de lectura en lengua indígena en cada una de las supervisiones de la región;
- respaldar la lectura en lengua p'urhe en cada uno de los centros de trabajo correspondientes al sistema de educación indígena de la región Lacustre (Equipo Técnico Regional de Pátzcuaro, 1998:9).

Este diagnóstico supone un primer paso para el análisis de la realidad sociolingüística de la región y así hacer las adaptaciones según las necesidades de los beneficiarios. Ante estas demandas uno de los logros ha sido, además de la atención educativa del alumnado en edad escolar más allá de la plena matriculación para controlar el rezago educativo –como se propone el gobierno a través de los programas compensatorios–, la atención de las necesidades de los docentes, a través de talleres de capacitación y reciclaje. Éstos se centraron en conocer y manejar la lectura y escritura en lengua p'urhe, elaborar material didáctico en apoyo al fortalecimiento, la promoción y desarrollo de la lengua indígena, así como conocer el contenido, uso y manejo de los libros editados en lengua p'urhe con el fin último de investigar y posteriormente llegar al uso y manejo de metodología para la enseñanza de la lengua indígena y el español.

Del mismo modo, y ante la necesidad de contar con material didáctico en apoyo a la enseñanza del p'urhepecha se comenzó con la recopilación tanto de materiales editados en lengua p'urhe por diferentes dependencias e instituciones, como de historias orales que forman parte del acervo cultural de la región. No obstante, se cuenta con libros editados en lengua p'urhe siguiendo las indicaciones y la normatividad de la DGEI.

Una de las características de estos libros es el cuidado de su contenido, pues estos materiales tienen los “contenidos étnicos” de la región p'urhepecha, tratando de llevar a los más pequeños la cultura, la lengua, las tradiciones y costumbres que durante años han estado presentes en la comunidad y

que han servido a sus ascendientes como mecanismo de diferenciación con el resto de grupos étnicos y ante la sociedad nacional: “Además, los libros traen contenidos étnicos ya fíjese en los libros el impacto de la educación indígena en México, antes se nos veía como si fuésemos bichos raros, verdad, gente de otro planeta, pero se han dado cuenta que somos originarios de aquí” (E-Supervisor).

En cuanto a los contenidos específicos de estos libros, los temas a veces se retoman del medio donde están ubicados los centros de trabajo para involucrarlos con los que se manejan en los planes y programas. De esta manera, se toman en cuenta algunos temas que se refieren directamente a la comunidad.

Otra de las fortalezas del proyecto EBI es el uso de la radio para el conocimiento y fortalecimiento de la lengua y cultura p'urhepecha, concretamente la emisora XEPUR, “La voz de los p'urhepecha”, que se ha convertido en un medio que nació fuera de la escuela para mantener informada a toda la comunidad y que, paulatinamente, se ha incorporado a las aulas convirtiéndose en un recurso más para el proceso de enseñanza aprendizaje de todos los miembros de la comunidad (Dietz, 1999).

No obstante, el material con el que se cuenta en cada nivel educativo así como los recursos destinados a ello son mínimos, pero es gracias a los programas compensatorios cuando a estas comunidades y escuelas llega algún tipo de ayuda. Sin embargo, muchos docentes resuelven esta situación con sus propios y escasos recursos, ya que aportan el material que necesitan en sus clases o en los talleres, incluso lo elaboran para el resto de los compañeros; el que llega de la DGEI, generalmente es demasiado tarde para ese ciclo escolar.

Destacan además, las dificultades económicas a las que se tienen que enfrentar tanto los centros educativos como los docentes. De este modo, un déficit de recursos en las escuelas empobrecerá la futura formación de los educandos y no favorecerá la labor de los docentes que intentarán “irse a la carrera” para buscar ingresos adicionales a su bajo salario como maestro rural en el subsistema de educación indígena.

Esta situación se intenta subsanar mediante los programas compensatorios que no sólo tienen el objetivo de ayudar directamente a los educandos, sino a todos los sujetos implicados en el proceso educativo como, por ejemplo el Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE). Las ayudas para el sistema de educación indígena se dirigen principalmente a los niveles bá-

sicos, como son el inicial, primaria y secundaria (nivel aún ausente en algunas comunidades), creando así un vacío institucional en cuanto a las ayudas económicas para aquellos que quieran seguir sus estudios superiores, relegando este papel ahora a las familias y sujeto a los ingresos de la unidad doméstica.

Por último, señalaremos que el proyecto EBI propone un gran avance en cuanto a su evaluación y seguimiento, es decir, no se plantea como estático y vertical, sino que se presenta como un proyecto en el que caben las modificaciones y adaptaciones para la consecución de los objetivos y metas. De este modo, no sólo destaca el planteamiento de un diagnóstico previo para detectar las necesidades de los beneficiarios sino un proceso de retroalimentación para contrarrestar las debilidades y problemas que plantea la puesta en marcha del mismo.

Conclusiones

A pesar del éxito de los diferentes proyectos y programas socioeducativos llevados a cabo en la comunidad p'urhepecha, su situación y la del resto de los grupos étnicos del país no ha variado sustancialmente en los últimos años. La lengua ha tenido para esta comunidad varias funciones: de identificador étnico entre los hablantes del p'urhe, que abarcan tanto el ámbito local como el regional; en calidad de instrumento jurídico, ya que se generan, producen y reproducen formularios y formas libres de escritos; y por último, se distingue la función del p'urhe en calidad de catalizador u homogeneizador social, ya que la lengua en el grupo doméstico determina el estatus social, los roles por grupos de edad y por sexo (Reyes, 1997:270).

El proceso descrito hasta ahora de lo que ha sido la educación indígena en la región p'urhepechas pone de manifiesto que no hay que subestimar los aspectos culturales, económicos ni políticos que caracterizan a esta comunidad, pues son la base de lo que será el posterior proceso de enseñanza-aprendizaje que se llevará a cabo.

Queda expuesta, por tanto, la necesidad de cambios que los propios profesionales requieren y demandan. Son ellos quienes deben luchar día a día por la falta de materiales didácticos, los escasos recursos financieros, y otras veces con las dificultades de enfrentarse a la realidad debido a su deficiente formación previa. No obstante las reivindicaciones que desde diferentes sectores de la sociedad surgen exponen que esta realidad está cambiando en beneficio de la comunidad en particular, y de la sociedad nacional en general.

Con el presente texto queda reflejada la realidad de un pueblo que durante años ha luchado por una igualdad educativa, social y económica y por el rescate y fortalecimiento tanto de su lengua como de su cultura, convirtiéndose en valuarte de su identidad. El pueblo p'urhepecha es un claro ejemplo del trabajo de maestras y maestros indígenas junto al resto de la comunidad y miembros de las distintas dependencias institucionales educativas para luchar por abatir el rezago educativo, reducir la deserción escolar y, sobre todo, para hablar de una educación intercultural para todos los mexicanos y mexicanas.

Bibliografía

- Acevedo Conde, María Luisa (1988). "Panorama histórico de la educación y la cultura", en Stavenhagen y Nolasco (coords.) *Política cultural para un país multiétnico*, México: SEP- DGCP, pp. 217-226.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1973). *Teoría y práctica de la educación indígena*, México: SEP.
- Coheto Martínez, Cándido (1988). "De la educación rural a la educación indígena bilingüe bicultural", en Stavenhagen y Nolasco (coords.) *Política cultural para un país multiétnico*, México: SEP- DGCP, pp. 227-232.
- Dietz, Gunther (1999). *La comunidad p'urhepecha es nuestra fuerza: Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán, México*, Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala.
- Equipo Técnico Regional Pátzcuaro (1998). *La importancia de la enseñanza de la lengua p'urhepecha en la región lacustre, correspondiente a la Jefatura de Sector 03 de Educación Indígena*. Pátzcuaro, Michoacán, México.
- García Segura, Sonia (2000a). "La educación indígena desde el discurso oficial: teoría y práctica", *Textual. Análisis del medio rural*, núm. 36, pp. 109-140.
- García Segura, Sonia (2000b). *Educación diferencial y diversidad cultural: balance de un siglo de educación indígena en Michoacán, México*, informe de investigación, Departamento de Antropología, Universidad de Granada.
- Herrera Labra, Graciela (1997). *La educación indígena. Un debate sobre el conocimiento y los grupos culturalmente diferenciados*, tesis de maestría Facultad y Filosofía y Letras, México: UNAM.
- Jacinto, Agustín (1997). "Del Proyecto Tarasco al Proyecto Gilberti. La función del idioma nativo entre los p'urhépecha", en Garza Cuarón (coord.) *Políticas lingüísticas en México*, México: La Jornada ediciones/CIICH-UNAM, pp. 241-257.
- Muntzel, Martha y Benjamín Pérez González (1987). "Panorama general de las lenguas indígenas", *América Indígena*, vol. 47, núm. 4, pp. 571-619.
- Nolasco, Margarita (1988). "La educación nacional ante la multiétnicidad", en Stavenhagen y Nolasco (coords.) *Política cultural para un país multiétnico*, México: SEP-DGCP, pp. 207-215.

- Pérez González, Benjamín (1995). "El Proyecto Tarasco. Antecedentes y trascendencia", *Diálogos*, vol. 2.
- Odena Güemes, Lina (1995). *Obras escogidas de Guillermo Bonfil*, tomo 2, México: INAH/INI/ DGCP.
- Reyes García, Cayetano (1997). "La función de las lenguas indígenas, principalmente el purépecha en Michoacán. De la Ilustración a la posmodernidad mexicana", en Garza Cuarón (coord.) *Políticas lingüísticas en México*, México: La Jornada ediciones/CIICH-UNAM, pp. 259-271.
- Rojas Hernández, Irineo (1995). "La educación indígena y su futuro", en *I Seminario Educación Indígena. Memoria*, Xalapa, Veracruz, México.
- Rojas Hernández, Irineo (1997). "La realidad de la educación bilingüe en México", en Muriá (ed.) *La América profunda habrá de emerger*, Jalisco: Ensayos Jaliscienses, pp. 35-49.
- Schmelkes, Sylvia (1995) "Hacia la equidad: innovaciones educativas en el medio rural en América Latina", en *Encuentro Latinoamericano de innovaciones educativas en el medio rural*, México: SEP/ CONAFE, 11-13.
- SEP-DGEI (1999). *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas*, México: SEP-DGEI.
- Stavenhagen, Rodolfo (1988). "Introducción", en Stavenhagen y Nolasco (coords.) *Política cultural para un país multiétnico*, México: SEP/DGCP, pp. 7-18.

Artículo recibido: 5 de agosto de 2003

Aceptado: 24 de marzo de 2004