



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

El maestro indígena p'urhépecha de Michoacán. Los orígenes

Virginia Paula Porras Ruiz

200928027@alumnos.upn.mx

Área temática 16. Multiculturalismo, interculturalidad y educación.

Línea temática: Formación de docentes para la educación intercultural.

Porcentaje de avance: 15%.

Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado.

Programa de posgrado: Doctorado en Educación y Diversidad. Línea de generación y aplicación de conocimiento: Concepciones, políticas y prácticas en contextos multiculturales. Segundo semestre en curso.

Institución donde realiza los estudios de posgrado: Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco.



Resumen

La educación indígena en México tiene una de sus raíces originarias en la antropología estadounidense de principios del siglo 20; el sentido de la misma y las nociones con las que se ha pensado tanto a esta educación como a los propios docentes indígenas sigue marcando actualmente dichos procesos educativos. Es en Michoacán con el pueblo p'urhépecha, que se inician algunos de los proyectos educativos experimentales de vertiente indigenista que marcarán pautas a la educación indígena a nivel nacional. La recuperación sintética de esa historia, así como un análisis de las prácticas docentes de maestros p'urhépecha entre los años 60 y 70, realizada por la antropóloga Eugenia Vargas (Vargas, 1994) marcaron también pautas de conceptualización en torno a la figura del docente indígena en Michoacán y en el país. En este trabajo recupero ambos ejes de reflexión como una parte de las aproximaciones que realicé en mi investigación doctoral en curso, cuyo nombre es: Los maestros indígenas y las propuestas educativas en Michoacán. Formación, práctica y reconstrucción de la educación escolar en sus pueblos originarios.

Palabras clave: Educación indígena, docentes indígenas, historia de la educación indígena.

Introducción

He sido maestra de educación indígena, formando promotores de educación y maestros de educación básica en el medio indígena en las últimas dos décadas, una pregunta que emerge constantemente en mi práctica profesional es ¿para qué sirve/para qué ha servido la educación escolarizada a las poblaciones indígenas?

Trabajar con maestros del medio indígena (Universidad Pedagógica Nacional, Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria Para Medio Indígena. Plan 90), implica estar en un lugar privilegiado para el diálogo con los sujetos que egresaron de las llamadas escuelas indígenas, bilingües e interculturales, y que ahora son maestros en esas mismas escuelas.

Mi investigación doctoral se centrará en ese sujeto fundamental de los procesos educativos en medio indígena: el docente indígena, en este caso p'urhépecha de Michoacán. En este documento presento, además de lo que solicitan explícitamente para este encuentro, algunas de las reflexiones iniciales que considero abonarán en por lo menos una de las preguntas de investigación, y dos objetivos específicos. La pregunta de investigación refiere a los elementos históricos que han conformado la educación indígena en Michoacán; y de los objetivos el que refiere al contexto histórico en el que emerge el docente indígena en Michoacán y a la forma en que se ha pensado al mismo en México, y que como observaremos al igual que sucede con las primeras experiencias educativas indigenistas en México, también ancló en Michoacán.

El problema de investigación

El docente indígena de Michoacán como sujeto transformador de su realidad educativa.

Pregunta general de investigación

¿Qué capacidades, relaciones y potencias despliegan los docentes indígenas p'urhépecha de Michoacán en su experiencia docente y en la construcción de propuestas educativas propias?

Preguntas específicas

1. ¿Cómo se configura un maestro indígena p'urhépecha hoy en Michoacán?
2. ¿Qué elementos de la formación, historia, contexto y experiencia de los docentes indígenas p'urhépecha de Michoacán posibilitan la construcción de propuestas educativas propias?
3. ¿En qué consiste la reconstrucción de los procesos educativos escolarizados, hacia una educación propia que plantean los maestros indígenas p'urhépecha de Michoacán en su Propuesta de Educación para Pueblos Originarios en Michoacán (PEPPOMICH)?

4. En relación a la producción de conocimiento pedagógico en el campo de los proyectos educativos propios ¿qué claves de acción son necesarias para establecer un diálogo de epistemologías entre distintas lógicas civilizatorias? Y en este sentido, identificar ¿bajo qué condiciones se pueden establecer diálogos entre distintas lógicas epistémicas?

Objetivo general

Investigar en diálogo con docentes indígenas p'urhépecha de Michoacán el entramado de relaciones, visiones, tensiones en el que éstos despliegan su práctica social, política y educativa, a través del análisis de su experiencia educativa y de la reciente construcción de un proyecto educativo propio: el Programa de Educación para Pueblos Originarios de Michoacán.

Objetivos específicos

- Analizar críticamente los horizontes conceptuales con los que se ha pensado la educación indígena en México, así como a los docentes indígenas.
- Describir y analizar el contexto histórico en el que tienen lugar la educación y los docentes indígenas en el estado de Michoacán.
- Develar contextos, situaciones, tensiones, discursos, ideologías, historias propias de la colectividad docente que constituyen la trama en la que el docente indígena de Michoacán se despliega.
- Deconstruir la propuesta formativa Programa de Educación para Pueblos Originarios en Michoacán (PEPPOMICH) que emerge de docentes y pueblos originarios en Michoacán como alternativa a los planes y programas que la Secretaría de Educación Pública dispone para dichos pueblos, con el fin de desentrañar el sentido de lo propio que se indica en la misma.
- Aportar al campo de la investigación educativa una recuperación de las estrategias de colaboración entre los sujetos que buscan la conformación de diseños curriculares propios; el vínculo profesores-comunidad, así como la relación que, desde la exigencia de una educación propia, establecen dichos sujetos frente al Estado Nacional.

Desarrollo

Considero a la investigación acción como una de las formas idóneas de abordaje en investigaciones que dan cuenta de las relaciones entre sujetos, es el caso de los procesos educativos.

Las investigaciones que emerjan en esta perspectiva serán aquellas de interés para los participantes en los procesos; ese interés pasa también por la necesaria configuración de conocimiento común. Ello implica el

reconocimiento no sólo de nuestra necesidad de transformar la realidad que vivimos, también la certeza de tener la capacidad para hacerlo: “Pensar en libertad, emancipados, liberados de la dominación del miedo [a] la acción comprometida, el miedo a expresarnos, el miedo al disenso, el miedo a represalias por pensar diferente[...]. Es un derecho del ser humano crecer en su capacidad de problematizar la realidad y generar nuevos conocimientos sobre ella” (Sirvent & Rigal, 2012, pág. IV).

Además de ser docente de maestros de educación indígena, también he participado en investigaciones con docentes e investigadores indígenas y fui asesora en la conformación del Programa de Educación para Pueblos Originarios en Michoacán (PEPPOMICH), de reciente creación. En ese sentido, la elaboración de preguntas de investigación y el problema mismo emergen de la experiencia vivida, de las reflexiones de los grupos de trabajo a los que he pertenecido:

“Quien realice investigación cualitativa debe ser plenamente consciente de que conoce en un contexto epistemológico determinado, de que no es independiente de él (Ceci, Houger Limacher y McLeod, 2002: 717) y de que como persona situada, es quien conoce y el medio a través del cual se conoce. Debe tener presente que sus valores, perspectivas, creencias, deseos, expectativas influyen en la percepción y en la construcción de la realidad que estudia, y que la experiencia vivida es también una experiencia corporeizada, siendo la propia investigadora o el propio investigador una fuente de datos”. (Vasilachis, 2006, pág. 36).

La intención de la investigación acción es producir conocimiento vinculado a la experiencia, reconociendo que todos los seres humanos tenemos esa capacidad: “La construcción social del trabajo docente en nuestros países deparó sin duda una contradictoria relación de los sujetos de la enseñanza con la producción de conocimiento sobre su propia labor; con la investigación y la escritura [...] Sujeta de/a la palabra de otro, la docencia tardó décadas en hablar con una voz propia y todavía no lo ha logrado del todo” (Morgade, 2007, pág. 10).

En una conversación con un maestro p'urhépecha, en el marco de los diálogos que estoy realizando para la investigación, ante la pregunta de ¿Se considera usted un maestro indígena y si es así, en qué consiste serlo? Una parte de la respuesta fue:

“Soy indígena y no sólo eso, soy indígena p'urhépecha y eso soy porque crecí en una comunidad p'urhépecha. Por mis rasgos, por mi cultura, por lo que mi abuelo me enseñó me considero indígena p'urhépecha. Mi abuelo me decía cómo debe comportarse una persona en todos los ámbitos de la vida y me explicaba por qué debía ser así, los abuelos son maestros. Después, ya más grande, me convertí en maestro de escuela y yo no veía relación entre las enseñanzas de mi abuelo y la práctica docente escolar, es hasta ahora que veo la importancia de esos conocimientos, de esas enseñanzas, que deberían tener relación con ser maestro en la escuela. Sí soy maestro indígena p'urhépecha” (Martínez, 2021).

El maestro Rigoberto, como muchos de los maestros de educación indígena de larga experiencia en la educación escolar iniciaron siendo promotores de educación, figura que, como se ha señalado (Vargas, 1994; Bertely, 2013; Jiménez, 2005), se instauró buscando “resolver” la baja escolaridad en las poblaciones indígenas, el analfabetismo y la castellanización. Todo ello resumido en la idea de: “incorporación del indígena a la nación mexicana”.

Ello se enmarca en la situación de gran diversidad cultural y lingüística, misma que se intentó homogeneizar usando a la escuela como el instrumento más importante de integración/incorporación de las poblaciones indígenas a la nación.

En el periodo posrevolucionario Michoacán tuvo un papel protagónico en lo que se refiere a educación indígena. Se plantea que ello responde a que es el lugar de origen de una figura política muy importante en esa etapa de la historia del país: Lázaro Cárdenas (Kemper, 2011). Dietz (1999) realiza un análisis de ello y pone en juego las relaciones de los sujetos en las dimensiones histórica, social, política y cultural. Resumiendo una parte del análisis del autor nos encontramos con que los conflictos agrarios y religiosos en los años 20 y 30 en Michoacán son el terreno en el que se tensan, median, violentan o resuelven contradicciones los habitantes y las estructuras caciquiles de la época. En esa relación, los “actores van negociando cuotas de influencia que se conceden en los ámbitos institucionales de cada una de las partes implicadas [...] como resultado de ese emergente pacto [...] entre el Estado y las comunidades, los entonces pioneros proyectos de educación indígena, se inician precisamente en la Meseta Púrhépecha, que así se convierte en un laboratorio del indigenismo mexicano” (Dietz, 1999, pág. 169).

Aunque las poblaciones acepten situaciones o proyectos a cambio de concesiones, ello no implica que los realicen. Esto nos ayuda a pensar las razones por las que muchos de los proyectos educativos tienen un impacto muy limitado o nulo. Refiriéndose a esta etapa de la posrevolución y en concreto a la historia de la educación rural, Calderón nos señala: “El hecho de que la gente *común* y *corriente* haya rechazado, reinterpretado o reformulado las políticas educativas del gobierno federal, tendría consecuencias significativas en los resultados *específicos* o *concretos* de las políticas educativas” (Calderón, 2016, pág. 155).

Los proyectos iniciales que buscan “civilizar” principalmente a las poblaciones rurales, fueran éstas indígenas o no se reconocieran como tales fueron las misiones culturales, primero móviles y después fijas que se impulsan en los años 20 del siglo pasado; así como las casas del estudiante indígena.

Estos proyectos están articulados con el llamado “Proyecto Tarasco” que en realidad son varios proyectos etnográficos con marcado énfasis en lo educativo. Su vínculo refiere no sólo a las intenciones castellanizadoras y asimilacionistas hacia los pueblos originarios, sino también a la perspectiva teórica antropológica de la que emergen y los personajes que se implicaron en ese primer momento.

Otro antecedente inmediato al llamado “Proyecto Tarasco” es el proyecto misionero de Moisés Sáenz, llamado “Estación experimental para la integración del indio”, en Carapan, Michoacán. En su intención castellanizadora es un programa de educación bilingüe para enseñar español mediante técnicas auditivas (Kemper, 2011). Refiriéndose a este mismo proyecto Dietz, abunda en su complejidad: al buscar formas de “*abrir* las comunidades e integrarlas al proyecto nacional y estatal [se establece] el primer proyecto piloto indigenista llevado a cabo en la región. *Para estudiar al indio en el primer momento en el que comienza a ser mexicano* (Sáenz, 92 (36):1)” (Dietz, 1999, pág. 180).

Este proyecto dura poco y sintetiza la tensión que marcará, quizás para siempre la relación entre el gobierno y las poblaciones indígenas. Las propuestas externas a las poblaciones, que con lógicas ajenas a las mismas, intentan imponerse paternalistamente y la respuesta común: rebelarse a ellas callada o abiertamente.

Tres proyectos realizados en distintas poblaciones p’urhépecha constituyen el corazón del llamado Proyecto Tarasco: Paracho, Cherán y Tzintzuntzan. Estos proyectos marcarán las pautas de la intención de asentar las raíces de una nación homogénea a través de una perspectiva educativa indigenista.

Kemper (2011), Vargas (1994), Dietz (1999) y Calderón (2016) realizan una recuperación detallada de la red académica antropológica y gubernamental entre Estados Unidos y México que funda la perspectiva indigenista que marcó la historia cultural de nuestro país. Kemper plantea la idea de que en el caso de esta red, los llamados “intermediarios intelectuales” trascienden esa función, para el autor estos antropólogos estadounidenses y mexicanos son “intermediarios institucionales [...] trabajando con celo misionero, representando a los gobiernos” (Kemper, 2011, pág. 237), el autor se refiere a Boas, Swadesh, Beals, Foster, Sáenz, Gamio; y retomando a Calderón (2016) agrego a Elena Torres, Vesta Sturges y Elena Landázuri, éstas últimas personajes centrales de las misiones culturales y al igual que todos los señalados previamente, egresadas de universidades estadounidenses.

La noción de intermediarios se usa con frecuencia hoy día al hablar de los maestros indígenas. Unida a otra que también ancló en los análisis académicos desde esos momentos fundantes del indigenismo en México: la aculturación. También teniendo como referentes de pensamiento a los antropólogos estadounidenses, los mexicanos retoman la noción de aculturación, la que centra la relación entre culturas diferentes como relación de dominación y subordinación.

En relación a la concepción de lo que implica ser maestro indígena, Eugenia Vargas (Vargas, 1994), retoma y le da entidad práctica a las nociones señaladas en el caso de los maestros p’urhépecha, lo que considero ha marcado significativamente los estudios en torno a los docentes indígenas, no sólo en Michoacán, sino en México.

Argumentando que el sistema económico responde a la lógica capitalista y antes respondió a la colonial, la autora nos señala que las políticas integradoras aceleran el proceso de aculturación y los maestros indígenas han jugado el papel de “intermediarios de la comunicación internétnica, pertenecientes a la etnia purépecha o

tarasca cuya función es la de ser agentes de aculturación de su propia sociedad mediante la impartición de la educación escolar diseñada por el Estado” (Vargas, 1994, pág. 21).

Es importante señalar que Vargas al analizar el concepto de aculturación plantea que ésta implica también la posibilidad de resistir a la incorporación de rasgos ajenos a las culturas. De esa idea deriva una crítica a la perspectiva culturalista tradicional: que se observe la aculturación como un proceso unidireccional, de transmisión de rasgos de la cultura occidental a la cultura “primitiva” (p. 25); sin embargo me pregunto: Señalar en múltiples ocasiones, la idea de que los docentes indígenas han sido agentes de aculturación, agentes de cambio para integrar a sus poblaciones a la sociedad dominante, difusores de la ideología oficial, canales de comunicación en la conjunción intercultural (p. 14) ¿no abona a multiplicar la idea que ella misma critica?

Hoy día se siguen usando los mismos conceptos ¿Con qué contenido? ¿Qué es ser hoy día un intermediario cultural?. La forma en que fueron definidos en tanto agentes de aculturación en otra época ¿ha impactado en los modos en los que ahora pensamos a los docentes indígenas?. Esas preguntas las realizo a la luz de la propia experiencia de trabajo con maestros indígenas, también recupero el diálogo con el maestro Rigoberto, cuando explica su formación como maestro de educación indígena: “me fui a México para resolver los problemas [escolares] que no entendíamos, y que no tenían nada que ver con un subsistema de educación indígena, ya no hablemos de educación de la comunidad, nos formaron como maestros de educación general... nunca fue una educación indígena, ya sea la escolarizada de la secretaría, mucho menos la que requieren las comunidades.. ” (Martínez, 2021). Esta idea final ha estado latente entre los profesores de educación indígena. Maestros formados para educación general, a quienes se les prescribe que usen la lengua indígena y ejemplos de la comunidad para “convertirse” en maestros indígenas, pero que saben que ello “nunca fue una educación indígena ... mucho menos la que requieren las comunidades”.

Consideraciones finales

Analizar la conformación de la educación y al maestro indígena, en este caso p'urhépecha, implica desentrañar múltiples relaciones y dimensiones en las que ello se despliega. La dimensión histórica y conceptual ha sido el lugar por el que inicio este desafío de investigación. He localizado sentidos, lógicas, procesos y categorías que emergieron en los primeros momentos de conformación y análisis de la educación indígena en México, y que hoy día considero que se conservan; problematizar y profundizar en este germen descubierto, me podría ayudar a pensar las razones por las que las políticas educativas para pueblos originarios han tenido a mi juicio, escasos resultados. La búsqueda del lugar que ocupa y los sentidos que despliega el sujeto docente indígena como transformador de su realidad educativa, es sin duda uno de los ejes de reflexión centrales de la investigación que comienzo.

Referencias

- Anderson, G., & Herr, K. (2007). El docente-investigador: la investigación acción como una forma válida de generación de conocimientos. En I. Sverdlick, *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (págs. 47-70). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Bertely, M. (2013). Apropiación étnica e intermediación académica. Una experiencia de educación intercultural alternativa en y desde Chiapas. En G. Ascencio, *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas* (págs. 139-154). Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM.
- Calderón, M. (Noviembre de 2011). Historias rurales y construcción del Estado social, México y Estados Unidos. *Historias rurales y construcción del estado social, México y Estados Unidos*. (COMIE, Ed.) México. Obtenido de http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_12/0244.pdf
- Calderón, M. (2016). Educación rural, trabajo social y Estado en México: 1920-1933. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 153-173.
- Dietz, G. (1999). *La comunidad p'urhépecha es nuestra fuerza*. Quito: Abya Yala.
- Elliot, J. (2000). *La investigación acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Jiménez, Y. (2005). El proceso cultural en educación escolarizada: Educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca, México. *Tesis de Doctorado*. Universidad de Granada, Granada.
- Kemper, R. (2011). Estado y antropología en México y Estados Unidos: Reflexiones sobre los proyectos tarascos. *Relaciones*, 209-241.
- Loyo, E. (1996). La empresa redentora. La casa del estudiante indígena. *Historia Mexicana*, 99-131.
- Martínez, R. (9 de Abril de 2021). Entrevista: ser Maestro Indígena. (P. Porras, Entrevistador)
- Morgade, G. (2007). Prólogo. En I. Sverdlick, *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción* (págs. 9-14). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Sirvent, M., & Rigal, L. (2012). *Investigación Acción Participativa*. Buenos Aires: GEF PNUMA.
- Vargas, M. (1994). *Educación e Ideología: Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación internétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*. Distrito Federal: Ediciones de la Casa Chata.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis, *Estrategias de investigación cualitativa* (págs. 23-64). Barcelona: Gedisa.