

LA FORMACIÓN DOCENTE EN CONTEXTOS MULTICULTURALES: LAS VOCES DE LOS DOCENTES PURÉPECHAS DE MICHOACÁN (MÉXICO)

TEACHER TRAINING IN MULTICULTURAL CONTEXTS: THE VOICES OF THE MICHOACAN PURÉPECHA TEACHERS (MEXICO)

SONIA GARCÍA SEGURA*¹ & CARMEN GIL DEL PINO*

*UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA (ESPAÑA)

RESUMEN

En este artículo se describe el modelo de educación bilingüe intercultural de la comunidad purépecha situada en la región del Lago de Pátzcuaro (México) y, en concreto, los retos a los que tienen que hacer frente el personal docente indígena en los niveles de educación inicial, preescolar y primaria. El proceso de investigación se centró en la realización de entrevistas semiestructuradas a diferentes docentes en activo de esta región caracterizada por su diversidad cultural y lingüística. El posterior análisis de contenido ha constatado, por un lado, que estos docentes estiman como un elemento clave e importante la formación inicial y permanente para atender y entender a comunidades indígenas y así poder mantener su cosmovisión y hacer frente a los retos de la globalización. Por otro lado, el personal docente señala que en su día a día han de afrontar carencias y debilidades en cuanto a materiales didácticos, infraestructuras, sistemas de evaluación (interna y externa) y el seguimiento.

Palabras clave: formación docente, diversidad cultural, diversidad lingüística, educación intercultural, sociedad inclusiva.

ABSTRACT

This paper describes the model of intercultural bilingual education of the *purépecha* community which is located in the Lake Patzcuaro (Mexico) and, specifically, puts the focus on the challenges that indigenous teachers who teach in initial, preschool and primary education levels. The research process focused on conducting semi-structured interviews with different in-service teachers in this region which characterized by its cultural and linguistic diversity. The subsequent content analysis has confirmed, on the one hand, that these teachers consider initial and permanent training crucial to serve and understand indigenous communities in order to preserve their worldview and to face the challenges of globalization. On the other hand, the teachers indicate that in their day to day they have to deal with deficiencies and weaknesses in terms of didactic materials, infrastructures, evaluation systems (internal and external) and monitoring.

Keywords: teacher training, cultural diversity, linguistic diversity, intercultural education, inclusive society.

¹ Autor de correspondencia: Sonia García Segura. sgsegura@uco.es

1. Introducción

Este trabajo presenta las características del modelo de educación intercultural de la comunidad purépecha en la región del Lago de Pátzcuaro (México) (ver figura 1) y en concreto el papel de los docentes indígenas en estos contextos multiculturales. La formación docente es un elemento fundamental para una exitosa atención educativa en cualquier momento histórico y en cualquier contexto, aún más cuando hablamos de un contexto caracterizado por su diversidad lingüística y cultural (García-Segura, 2004).



Figura 1. Mapa Michoacán (México). Fuente: Dietz (1999)

Esta región se caracteriza por la puesta en marcha de diferentes proyectos educativos cuyo centro de interés era la lengua y la cultura indígena. Destacan las primeras iniciativas desarrolladas a mediados del siglo XX cuyo eje central era la modernización educativa, planteada desde instituciones gubernamentales y, de forma paralela, problemas medioambientales sobre la deforestación de los entornos naturales (Esteva y Reyes, 1999).

A mediados de los años sesenta se produjo un auge de los programas institucionales en la región relacionados tanto en los aspectos económicos y de infraestructuras, como en lo educativo y lo cultural. Estos proyectos estaban destinados a la integración de las comunidades indígenas en el Estado-nación y fueron el resultado de la labor de las distintas instituciones indigenistas. En el aspecto económico, destacan los proyectos sobre el fomento de la alfarería (Dietz, 1995), y en cuanto al aspecto educativo y cultural, las actuaciones giran en torno a las consecuencias generadas por las políticas educativas de las instituciones indigenistas en dicha región.

De este modo, destaca el establecimiento de un Centro Coordinador Indigenista (CCI) en 1964 en la región purépecha. Este centro se creó con el objetivo de desarrollar los distintos proyectos indigenistas establecidos por el Instituto Nacional Indigenista. Sin embargo, el programa educativo del CCI de Cherán se destinó básicamente en la formación de jóvenes purépecha como promotores culturales para después regresar a sus comunidades y castellanizar y convertirse en “agentes de aculturación” (Dietz, 1999, p. 49).

Hasta finales de los años setenta se presentó un dualismo de las instituciones educativas en la región. Por un lado, estaban las escuelas primarias federales, que dependían de la Dirección

General de Educación Primaria (DGEP) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y dotadas de maestros monolingües; y, por otro lado, las escuelas primarias bilingües, que dependían de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP, creada en 1978, y con maestros bilingües formados por el Instituto Nacional Indigenista (INI) (Hernández y Guzmán, 1982). Esta situación provocó en algunos momentos ciertas tensiones entre los maestros bilingües y los maestros federales y estatales de escuelas monolingües, sobre todo en lo que respecta a las condiciones de trabajo, físicas y académicas:

los maestros monolingües estiman superior su calidad profesional, debido al grado de escolaridad más alto, a su proveniencia étnica y socioeconómica, generalmente blanca o mestiza, y naturalmente a su mejor manejo del español. Los docentes indígenas, en cambio, tienen por lo general un nivel más bajo de escolaridad, y son por ello considerados de nivel inferior (Citarella, 1990, p. 105).

Desde finales de los años setenta y comienzos de los ochenta, este sistema escolar dual se extiende a la mayoría de las comunidades purépecha, con un objetivo común, la castellanización (Ros Romero, 1981; Scalón y Lezama, 1982). La realidad socioeducativa a lo largo de los años ochenta se caracterizó por la proliferación de instituciones educativas que no se limitaron al desarrollo de una política lingüística bilingüe purhé-castellano (Valentínez, 1982), sino que reivindicaron una mejora de los métodos didácticos empleados tanto en las escuelas bilingües como en las monolingües (Hernández López, 1983). Del mismo modo, se comenzó a elaborar material didáctico en lengua purhé para las escuelas primarias bilingües (García-Segura, 2004) y una adaptación del calendario escolar oficial al ciclo agrícola de las distintas regiones purépecha. Hasta ese momento el material que llegaba a las distintas escuelas de la región había estado elaborado desde la capital del país y se percibía como un objeto impuesto, tanto en lo referente al contenido como en el lenguaje empleado.

A esta situación se unían los diversos problemas para desarrollar la labor educativa de los maestros bilingües que comenzaron a desempeñar papeles como promotores del desarrollo de la comunidad donde trabajaban (Reyes García, 1997). Sin embargo, se veían trabajando en una comunidad distinta a la de origen, en la que no encontraban vínculos sociales, parentales ni de compadrazgo que los integrasen en las estructuras comunales, por lo que los miembros de las comunidades comenzaron a considerarlos como forasteros que pretendían participar en asuntos extraescolares de la comunidad. Esta situación llevó a que muchas comunidades rechazaran a los maestros bilingües externos y comenzaron a solicitar a la SEP que fueran sustituidos por maestros “federales”, “puesto que estos no pretenden integrarse, sólo se limitan a impartir clases en castellano y desaparecen del pueblo cada día a las dos de la tarde” (Dietz, 1999, p. 52).

Los nuevos planteamientos de la política educativa, implica poner en práctica una pedagogía de la interculturalidad como señalaba Helberg (2001) bajo las directrices del diálogo intercultural planteado por Heise (1994). Estos planteamientos junto al nuevo Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural al 2021 (Ministerio de Educación, 2016) serán los instrumentos para enriquecer no solo los procesos de formación de los docentes indígenas (Vásquez, 2015), sino una apuesta por dar respuesta a los nuevos retos sociales de las sociedades globalizadas, para abatir tanto el abandono escolar de los jóvenes indígenas (Van Dijk, 2012), como para abordar el derecho de los indígenas a una educación superior (Arcos, 2012).

2. Objetivos e hipótesis

El objetivo principal de esta investigación gira en torno a describir los retos que los docentes indígenas han de afrontar ante las carencias y debilidades del sistema de formación inicial y permanente en la región purépecha de Michoacán. Como se ha comentado anteriormente, se trata de un contexto caracterizado por la diversidad lingüística y cultural y la labor de los docentes ha

estado llena de problemas didácticos y contradicciones epistemológicas sobre cómo abordar esta realidad en sus aulas, ya que en su etapa formativa apenas se han ofrecido propuestas innovadoras ni estrategias de enseñanza y de aprendizaje desde un enfoque inclusivo e intercultural.

3. Metodología

Esta investigación forma parte de una etnografía escolar, por lo tanto, se caracteriza por ser de corte cualitativa. La importancia de este trabajo es recoger las aportaciones de los propios actores, los docentes de la región purépecha, no solo como actores protagonistas, sino como investigadores de su propia acción educativa. Las personas participantes en esta investigación han sido maestras del sistema de educación indígena e intercultural en activo en los niveles de educación inicial, educación preescolar y educación primaria. La selección de estos docentes ha sido intencionada al tratarse del colectivo que actualmente podía responder a los interrogantes de esta investigación.

Tras la realización de las entrevistas y su posterior transcripción se realizaron las categorías de análisis que fueron las siguientes: a) formación docente; b) materiales didácticos; c) recursos educativos; d) retos educativos.

4. Resultados

A continuación, se detallan los resultados del análisis de la información siguiendo las dimensiones señaladas anteriormente.

4.1. La formación docente

Los docentes del subsistema de educación bilingüe intercultural se han tenido que ir convirtiendo en investigadores para atender las demandas de su alumnado, en cuando a la formación técnica y didáctica. En este sentido, la formación docente en la comunidad purépecha se ha ido complementando con la puesta en marcha de diferentes talleres formativos sobre todo centrados en la lengua y la escritura de la lengua nativa:

Primero, tenemos que capacitar a los maestros en la lectoescritura, pues si no saben ellos ni leer ni escribir en purhé ¿cómo van a dar eso a los niños? Claro que sí lo entienden, lo hablan, pero, como le digo, están analfabetos, y después que ya capacitemos a los maestros en dos o tres años, no sé qué tiempo, después viene sí lo de la metodología, cómo van a enseñar por niveles (E-Maestra-Lengua-B)

En la etapa de **educación inicial**, los docentes destacan la ausencia de centros educativos específico, además de la falta de recursos económicos para atender a un adecuado proceso de enseñanza y aprendizaje en esta etapa:

Las compañeras promotoras pues no traen, no tienen una formación, si, no hay escuelas formadoras donde uno se esté capacitando continuamente, y de la manera que ellas están sacando su trabajo es así apoyándose de otras dependencias y realizando a la vez cursos sobre manualidades que son del interés del grupo o de la comunidad donde ellas están trabajando, como es corte, tejidos, bordados, este, bueno, son proyectos productivos, como están sacando adelante su trabajo, pero no es pues meramente el trabajo de ellas, por lo que no es, bueno, no hay ningún tipo de techo financiero, no tienen tampoco un centro donde digan pues aquí está mi material, aquí voy a reunir a las personas y bueno ha sido un problema muy grande (E-Maestra-Inicial C)

También destacan la importancia de la **educación materno-infantil**, ya que en esta etapa educativa las responsables son las promotoras de educación inicial, serían las encargadas de la formación y capacitación de las futuras madres sobre los cuidados de sus hijos e hijas desde el nacimiento hasta su incorporación al sistema educativo:

A las compañeras de inicial, como ellas están para la capacitación de los padres de familia, ellas deben reunir a las muchachas y a las señoras y a los padres de familia y darles la orientación sobre cómo ellos deben, este, cómo deben cuidar o cómo deben educar a sus niños desde el vientre materno, a la parturienta debe decirle cada cuanto se deben bañar, qué alimentos deben tomar, qué les deben, este, antes de que nazca el niño, qué deben bordar para preparar a su bebé, qué alimentos o qué medicinas les van a preparar, y ya después de que nazca, verdad, cómo estimular, cómo deben jugar con ellos, deben enseñarle colores, ese es el trabajo de ellas. También, si ella no es competente para explicar, pues lleva a una enfermera o a un doctor, o también llevan a gente del DIF, es decir, del Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (E-Supervisor-A)

En cuanto a la información obtenida sobre el nivel de **educación preescolar**, se puede señalar que las maestras muestran sus problemas, dudas e inquietudes a la hora de enfrentarse a su día a día en su aula:

Bueno, vamos a suponer un ejemplo, en una zona dicen, elaboración de material didáctico que apoye el área de trabajo de dramatización, estoy inventando, entonces lo mismo piden material didáctico que apoye el área de juegos con arena, por decir así, en otra zona, y en otra zona otra área, pero todas éstas sobre un fin, o sea el material didáctico, entonces conformamos talleres de las tres zonas, todos tendientes a un mismo objetivo que ahí se deriva para cada uno y específicamente, no, pero como que nos enriquecemos a razón de eso, porque uno trae una sugerencia y trabajamos sobre lo de una zona, y sobre lo de la otra y la otra, finalmente enriquecemos el trabajo de esa manera (E-Asesor-Preescolar-B)

Respecto al nivel de **educación primaria** se puede señalar que la formación debería tener en cuenta las demandas que desde la práctica se ponen de manifiesto y giran en torno a la formulación de un currículo adecuado a aspectos técnicos y didácticos:

Bueno, en los tiempos que yo estudié así como que el tema en ese aspecto era una cosa así como una pasadita, una pinceladita así y ya, y no nos dieron más armas para poder ir a trabajar al campo, como que dan las otras cosas que no son importantes también, pero que lo importante sería eso, no, la cuestión pedagógica de ver diferentes metodologías, cómo detectar problemas en los niños en su crecimiento y todos esos detalles, que sí realmente preparan a los futuros maestros, pues, para que en el campo ellos pudieran obtener mejores resultados en su trabajo (E-Maestra-Primaria-C)

4.2. Los materiales didácticos

En el sector de educación indígena de Pátzcuaro se está trabajando en la elaboración de material didáctico en la lengua materna. De este modo se están elaborando libros de texto siguiendo las indicaciones y la normatividad de la SEP y la DGEI. Mediante talleres de capacitación y actualización del personal docente purépecha, se desarrolla este anhelado proyecto, cuyos frutos han sido ya la elaboración de cuatro libros para el nivel de primaria (cfr. Figura 2).

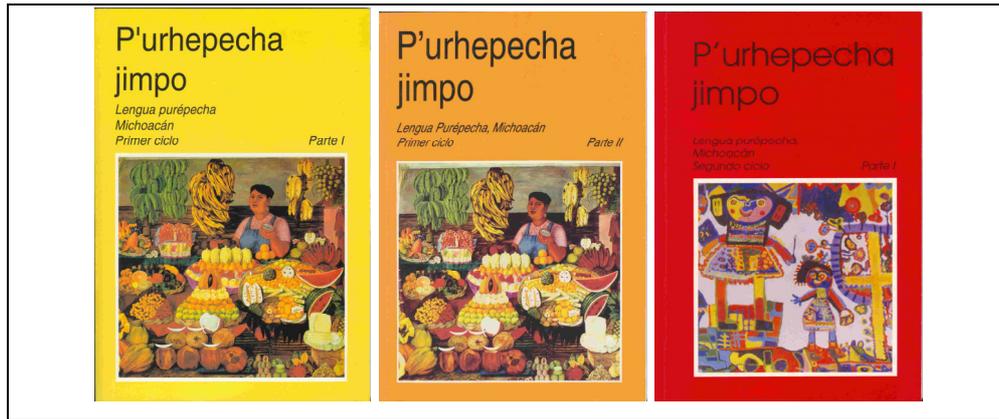


Figura 2. Libros de educación primaria para alumnado purépecha. Fuente: SEP-DGEI (1999)

La parte negativa de este proyecto se presenta en la escasa utilización de estos materiales por los docentes, que “no los están aplicando” pero “los libros están ahí, hablan de nuestros pueblos, hablan de nuestros valles, de nuestro hogar, de todo” (E-Supervisor-B). El material, elaborado en la propia lengua materna, el purhé, se distribuye a todos los centros incluso antes de que comience el curso escolar. Además, se incluyen algunos ejemplares más para cada grupo de clase, reafirmando así los objetivos del gobierno al considerar la educación como “un servicio gratuito y de calidad” (E-Supervisor-A). Una de las características de estos libros es el cuidado de su contenido, pues estos tienen “contenidos étnicos” de la región purépecha, 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 los 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-B).

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 contenidos que se están manejando en los planes y programas. Así, se toman en cuenta algunos temas que se refieren directamente a la región o se incluyen actividades sobre cierta festividad de alguna comunidad, como por ejemplo el Corpus Cristi en la comunidad de Tzintzuntzan (Figura 3) y la Noche de Muertos en una escuela de Pátzcuaro (Figura 4).



Figura 3. Fiesta Corpus-Cristi en Tzintzuntzan, Michoacán. Fuente: elaboración propia



Figura 3. Preparación de la Noche de Muertos. Fuente: elaboración propia

Una maestra narraba cómo se incluían estos contenidos en el currículo oficial, además, casi en todas las áreas o asignaturas del plan de estudios:

Hay mucho contenido en las comunidades, en sus fiestas tradicionales, está lo de las bodas, está lo del bautizo, pues, en la región de Michoacán encontramos mucho material impreso, separatas, donde vemos que los antiguos purépechas escribían las 18 fiestas principales, y entre ellas están, por ejemplo, la que se está acercando, el Año Nuevo Purépecha, que va a ser el primero de febrero para amanecer el dos de febrero. Y una fiesta muy celebrada y que a nadie se le olvida, que cada año hacemos, es la de la Noche de Muertos (E-Maestra-Lengua-A).

En algunas ocasiones, la falta de recursos para conseguir el material necesario en las clases o para desarrollar cualquier actividad programada, provoca el personal docente acciones encaminadas al trabajo conjunto con otros colegas de distinto nivel, como por ejemplo el trabajo de maestras de inicial y de preescolar en los mismos centros, adaptando el material:

Aquí las compañeras de inicial, para recabar un poco de material didáctico para sus centros, por decirlo así entre comillas, en ocasiones trabajan con compañeras de preescolar, las supervisoras las invitan a participar en los cursos de preescolar, algunos tienen que adaptarlos, a lo mejor algunos sí los realizan allí, y los que se dan para preescolar (E-Asesor-Inicial).

4.3. Los recursos educativos

La denuncia principal de todo el personal docente gira en torno a la falta de recursos para poder dotar de materiales necesarios al salón de clase, en particular, y al propio centro escolar, en general. En este sentido, podemos señalar que incluso la colaboración de las instituciones educativas es tardía y escasa, lo que provoca en los docentes un cierto desánimo generalizado por llevar a cabo cada día su labor en el centro de trabajo:

Con recursos no contamos, sino que nosotros con nuestros propios recursos vamos sosteniéndonos. Hasta hace poco han estado aportando diferente material, algunas libretas, y el jefe de sector también aportó algunas de estas hojas, y algunas plumas, pero es lo único que manejamos, pero así partida que haya propiamente para esto, no. Tampoco se les ha dado a los maestros partidas para viáticos, ni nada. Debemos entonces eso, de que alguien nos financiara, por ejemplo, la Dirección de Educación Indígena, o alguien que nos estuviera dando y así tendríamos algo más ánimos del trabajo, pero así es que nos desanimamos, ni una fotocopidora ni nada, no tenemos nada. (E-Maestra-Lengua-A).

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 a estas escuelas llega algún tipo de ayuda en cuanto a los materiales que hacen falta, a través de distintos paquetes de útiles escolares según las necesidades del alumnado. 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 elaboran material para el resto de los compañeros. El material que llega de la DGEI, generalmente lo hace demasiado tarde para desarrollar la labor educativa en el respectivo ciclo escolar:

Como somos poca gente, no somos mucha gente, pues aportamos nosotros, nosotros aportamos, aquí no tenemos apoyo la verdad de una institución que le digamos, pues necesitamos estos materiales, ahora apóyenos con esto, y aunque lo solicitáramos y si nos lo dan, nos lo dan hasta el otro ciclo a lo mejor. Entonces, nosotras como estamos haciendo el trabajo, es que cada una, vamos a suponer, por ejemplo, lo que le mencionaba, si vamos a trabajar materiales, pues digo yo elaboro cinco materiales que van a apoyar esa área de trabajo o cinco experimentos que posible que el niño maneje o que haga, que observe, entonces aporto yo el material de lo que yo voy a elaborar, y otra compañera otros cinco y así, es la manera en cómo lo trabajamos, la verdad es que no hay apoyo en cuestión de materiales (E-Maestra-Preescolar-B).

En cuanto a infraestructuras, la práctica de la educación indígena en la región ha estado marcada por no contar con espacios necesarios y específicos para desarrollar la labor educativa en la comunidad. En los inicios no se contaban con aulas, ni con mesas ni sillas donde los educandos pudieran seguir las lecciones:

Empezamos casi todos con los ahorros, empezamos a trabajar con los maestros del sistema general, cuando llegamos pues ya habían recibido sus aulas y nosotros tuvimos que hacer nuestra propia aula o trabajar en una casa particular y hacer una galera y un tejerán y ahí trabajar, y así empezamos a trabajar casi la mayor parte. Y ya una vez que se iban desplazando los maestros empezamos a ser gestores a través del ayuntamiento, a través de los padres de familia, y ahí fuimos construyendo aulas de madera, ya luego el INI fue también, nos ayudó mucho, ahora ya se ha debilitado mucho en cuanto a recursos, pero nos empezó a ayudar a construir aulas, a construir lo que se llamaron aulas comunitarias, ahorita ya hay muy pocas aulas comunitarias (E-Supervisor-B).

Actualmente, con las aportaciones económicas de los programas compensatorios y las colaboraciones de distintas instituciones indigenistas, podemos ver cómo las aulas paulatinamente se van llenando de mesas, sillas, estanterías, libros, y juegos para el alumnado de los distintos niveles educativos. El sistema de educación indígena se está ajustando a las características de los centros del sistema federal estatal; incluso algunos docentes aspiran con que cuente con todos los detalles que el sistema nacional proporciona a los niños y niñas en toda la República, “como son instalaciones deportivas, patio cívico, hasta su bandera y su cancha de basketball” (E-Supervisor-B).

Los recursos económicos que se destinan a la educación, en general, y a la educación indígena, en particular, forman la base de lo que será esta educación que se imparte en cada centro escolar. Es decir, que un déficit de recursos en los centros escolares 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 (E-Supervisor-B). Esta situación se intenta subsanar mediante los programas compensatorios mencionados anteriormente, que no sólo tienen el objetivo de ayudar directamente a los educandos, sino a todos los sujetos implicados en el proceso educativo, sobre todo al profesorado y al bajo salario que recibe:

Y es que como maestro se tenía un ingreso muy limitado, muy pobre, pues tenía que irse al comercio en la tarde o atender a sus animales o ir a ver la hortaliza, pues hasta los mismos supervisores se iban a la carrera para irse a su hortaliza, ya ahora vemos que el maestro es ahora más estable, y es más estable profesionalmente, y naturalmente más estable económicamente, y ya le dan un poquito más de atención a eso (E-supervisor-A).

Las ayudas para el sistema de educación indígena se han dirigido, principalmente, a los niveles básicos de educación, como son los niveles de 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 cada unidad doméstica:

El gobierno no da nada más que para los estudios de preescolar, primaria y secundaria, o sea, lo que es la educación básica, hasta ahí da el gobierno, el gobierno no da más. Si ya quieren entrar a una escuela superior, allí ya los padres de familia tienen que aportar

todos los recursos que necesite el estudiante, entonces aquí se ve que aquí en las comunidades indígenas se ve que es un poco difícil también, algunos sí le echan ganas los papás, venden sus terrenitos a lo mejor, con la finalidad de que sus hijos, pues lleguen a una academia, este, a la Universidad, este, al Colegio de Michoacán, en fin (E-Maestra-Lengua-B).

La situación general del subsistema de educación indígena la resumía una maestra a la que le disgustaba este escenario de pocos recursos y gran motivación del personal docente por mejorar y actualizar estas condiciones en la región, una situación en la que se pretende llevar a todas las unidades familiares la educación en la propia lengua y con los propios vecinos como miembros partícipes del proceso de enseñanza aprendizaje:

Pues, así es la realidad de la Educación Indígena, aquí definitivamente no te ayudan ni con un lapicero, si te interesa un libro, pues tú te lo compras, lo que te interese, en ocasiones, cuando mucho un documento normativo, y en ocasiones, si te interesa, pues a fotocopiarlo, pues así de fácil, entonces el que no quiera hacerlo de esta manera, pues ni modo, así es (E-Asesor-Preescolar-A).

Dentro de los recursos que se utilizan para el conocimiento y fortalecimiento de la lengua y cultura purépecha, destaca la radio, concretamente la emisora XEPUR, "La Voz de los Purépecha", 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 ido incorporando a las aulas convirtiéndose en un recurso más a utilizar en el proceso de enseñanza aprendizaje de todos los miembros de la comunidad:

También la radio está penetrando muy bien y yo creo que no hay indígena que no esté sintonizando y está escuchando el purépecha y veo que en las comunidades que había, hacía tiempo que ya no quería escuchar música purépecha, sino pura música de ruido, música ranchera y ahora no, ahora en nuestras comunidades hay bocinas, hay sonidos para comunicar, que el carnicero ya tiene carne, que venden pescado, que allá venden de aquello, y escuchan pura música purépecha. La propuesta era que a los maestros se les diera también, este, se les dotara de un radio para que sintonizaran y de eso aprendieran las letras y las poesías y todo eso, pero eso fue el sueño de un profesor que se llamaba Ramón Hernández, él pensaba también que a través de la radio se fueran dando también clases, y que el maestro allá nada más estuviera pendiente para que lo reprodujera con los niños, que los niños lo escucharan, pero a eso no se ha llegado, pero muchas cosas se están dando (E-Supervisor-B).

4.4. Los retos educativos

Algunos docentes estiman que al igual que el inglés se ha ido incorporando al currículo escolar como una asignatura obligatoria más, el purhé podría adquirir dicha obligación mediante las diversas actuaciones que pudieran imponer las autoridades educativas:

Aquí en México hay infinidad de culturas, que respetara y que a la vez se dijera sabes qué, a lo mejor aquí en el Estado estaría bien que todos aprendieran a hablar el purépecha, verdad, que dijera, bueno, así como el inglés en las secundarias, que ya el inglés está como una asignatura integrada a las demás, que marca el programa y que bueno que se tiene que dar. A nivel estatal, por ser el purépecha una lengua más pues que también se pudiera dar en las escuelas, no, no sólo en la secundaria, también en la

primaria, desde preescolar, primaria, secundaria, como una asignatura más, bueno eso sí le interesa al gobierno que se dé así (E-Asesor-Primaria-A).

Además, se propone impulsar el desarrollo, mantenimiento y difusión de la lengua purépecha 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 purhé:

Aquí entra el rescate cultural, cómo contaban los de antes, cómo medían, y existen todavía en algunas comunidades aquí en Pátzcuaro, por ejemplo, cuando las señoras están vendiendo el pescado hacen uso de la balanza y eso quién sabe desde cuándo se ha usado, pues, así miden los cuartos, los medios kilos y el niño observa que hay eso en su comunidad, entonces ve que no están fuera los contenidos étnicos, pues, y si compara un kilo de pescado con un kilo de sal, que las mismas señoras lo hacen así, cuando están en el mercado ponen en una balanza un kilo de sal, así, en una bolsa de plástico y así más rápido pesan el pescado, y así no nada más la balanza, también, por ejemplo, el litro. En las comunidades hay unas ollas verdecitas lecheras, que les llamamos, para el agua y que cuando vacían un litro de leche, utilizan esta litrera, y es rápido, miden, ... En la comunidad, por ejemplo las tierras se miden por lazos, dicen, pero un lazo ya debe tener cierta medida, de cinco metros o de diez metros o de veinte y ahí se va midiendo rápido, hay otra que dicen por varas, y hay otra medida que le llaman por docenas, por ejemplo, cuando están vendiendo flores dicen una docena son doce, flores, y si no hacemos uso de eso pues no estamos hablando pues a saber, y si nosotros hacemos como en la comunidad se habla y se mide, pues ellos van a estar al día también. Por ejemplo, que una gruesa, yo me acuerdo todavía de la primaria, que una gruesa son doce docenas de flores, o doce docenas de cosas, pues todo esto se está viendo, todos estos temas se ven, aunque sólo sea un plan de rescate de cosas (E-Maestra-Lengua-A).

El desarrollo tecnológico no está ausente de las metas que algunos docentes se proponen conseguir 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:

A mí me gustaría que los niños tuvieran más contacto con las cuestiones tecnológicas desde su primera infancia, me gustaría esto para nuestros niños, porque si se tiene, como te diría... Hemos tenido esa aspiración, pero es bien difícil, si no tenemos, a veces lo necesario, como te platico, entonces, en ocasiones es difícil aspirar a más. Sin embargo, esa sería una de mis aspiraciones, que el niño tuviera más contacto con estas cuestiones de avance tecnológico, pudiera observar todo esto con tecnología moderna, y cosas así, no con eso estoy diciendo que abandonara su propia cultura (E-Asesor-Preescolar-A).

Desde las distintas dependencias educativas de este sector de educación indígena, se percibe la necesidad una evaluación de todos los servicios que se prestan en la comunidad, para poder conocer y actuar en consecuencia en aquellos puntos en los que se detecte algún tipo de deficiencias, tanto en los distintos niveles educativos como en la supervisión que se está llevando a cabo. Como el propio maestro nos indica, será hacer una especie de “radiografía” del sector de educación indígena:

Una propuesta es hacer una evaluación de todos los servicios. Entonces, va a ser la primera vez que se hace una evaluación de todos los servicios de Educación Indígena, y yo creo que esto va a ser la radiografía para vernos cómo andamos, si andamos mal, pues le vamos a dar medicina, y si andamos bien, pues hay que seguir adelante (E-Supervisor-B).

Entre las deficiencias expuestas por los propios docentes en las entrevistas realizadas, podemos señalar una que llama la atención por su carácter no meramente escolar, pero sí académico. Se trata de las investigaciones que se están llevando a cabo en la comunidad. Se denuncia que la mayoría de estas investigaciones se han realizado o se están realizando por personas ajenas a la misma y que una vez concluido el trabajo, todo queda igual en la comunidad y sin huella alguna del trabajo realizado. Con ello, los docentes no están vedando el camino a futuros investigadores, sino que ven necesario establecer una colaboración entre investigadores de la comunidad y extranjeros, con el único fin de hacer un trabajo más rico y que sirva de base para futuros trabajos:

Tenemos investigaciones de gente como ustedes que se preocupan un poco por la situación de acá, gente extranjera por lo regular, y casi siempre son los gringos, de aquí de nuestro país vecino que vienen acá y hacen una serie de cosas y de pronto nos enteramos de que están en nuestras comunidades o en el campo con nuestros maestros trabajando con ellos. Pero investigaciones nuestras que serían más reales, más veraces, porque finalmente estamos en el campo de acción y nacimos aquí, en ese campo y hemos vivido ahí y estamos con nuestra gente, la conocemos. Entonces sería mucho mejor no desmeritamos el trabajo que ustedes hacen, no para nada, sabemos que tiene una riqueza vasta, buena, pero si fuera lo otro, sería ideal contrastaríamos, haríamos contrastaciones de esa investigación que yo hice en relación con la de la compañera que está haciendo sobre el mismo tema, pues vamos a hacer una contrastación, a lo mejor criticar un poquito tanto uno como otro, la visión del otro, y también nos enriquecería más. Ustedes vendrían y tendrían acceso a libros, bueno tú ya traes toda la teoría por decirlo así, pero te meterías un poquito a la teoría que nosotros manejamos, nuestro punto de vista también, entonces ustedes harían también, pues, como diríamos, el trabajo rico, pero por desgracia no nos brindan esos estudios (E-Asesor-Preescolar-B).

Entre otros objetivos, podemos señalar el organizar y desarrollar talleres de desarrollo lingüístico dirigidos a docentes y directivos que les permita conocer y manejar la lectura y escritura en lengua purhé, elaborar material didáctico en apoyo al fortalecimiento, promoción y desarrollo de la lengua indígena, conocer el contenido, uso y manejo de los libros editados en lengua purhé 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.

La consecución de estos objetivos estaría mediatizada por la colaboración en este proceso de los padres de familia en cuanto al apoyo a la preservación de la lengua y cultura purépecha y la coordinación con otras instancias (DGEI, INI, CREFAL, PAREB, INEA), de tal manera que los trabajos iniciados con los maestros de esta región tengan un apoyo más en este proceso (Equipo Técnico Regional, 1998).

La situación de la educación indígena descrita en el contexto del Lago de Patzcuaro, pone de manifiesto que no hay que subestimar los aspectos relativos a la cultura, a la economía ni a la política que caracterizan a esta comunidad purépecha. Para diseñar y poner en marcha un

proyecto educativo conforme a los objetivos y metas propuestas desde las instancias gubernamentales educativas y las propias de la comunidad purépecha, se debería de plantear otras cuestiones básicas que condicionan todo este complejo proceso educativo, y así lo ilustra el discurso de una docente:

La cuestión económica, cultural de las comunidades que están inmersas más que nada en la región lacustre, la cuestión política, la cuestión socioeconómica y para poder ver luego la cuestión educativa, la cuestión cultural, como que son factores que de alguna manera inciden y no podemos desvincular el sistema educativo de las cuestiones culturales, por ejemplo, de las comunidades que de alguna manera pues el sistema educativo es uno en cuestión ideológica (...). De alguna manera, pues, la cuestión cultural juega un papel bien importante en cuanto a sus prácticas culturales, de tipo de cuestión de fiestas, de cargos y de, este, todo eso en cada una de las comunidades y si inciden en la cuestión educativa, voy a pensar en eso. Porque a veces de nada le vale al maestro hacer su planeación y llegar a la comunidad así con todas las ganas y decir voy a trabajar sobre esto y no más no haya asistencia, y si preguntas por qué no hay asistencia, pues es que ayer hubo una fiesta o hubo una boda o hubo un bautismo, entonces todo esto sí incide bastante en lo que es la cuestión educativa, los horarios, las temporadas de siembra, de cosechas, de trabajo en la agricultura. En la semana, por ejemplo, la gente sale también a comercio, y todo esto pues de alguna manera sí incide en la cuestión educativa, sí incide en el trabajo que el maestro quiere encauzar (E-Asesor-Preescolar-A).

5. Conclusiones

A pesar del éxito de la puesta en marcha de los diferentes programas y proyectos educativos en la comunidad purépecha, la realidad de esta comunidad, así como la del resto de grupos indígenas de México, no ha variado mucho en los últimos años. La lengua y la cultura se han convertido en un identificador étnico y un elemento clave dentro de los procesos de formación y cualificación de los docentes que han de atender las escuelas de esta región.

Entre las conclusiones, podemos destacar las siguientes. Por un lado, la necesidad de fomentar las universidades interculturales indígenas y un modelo de formación docente inicial y permanente del magisterio indígena centrado en el desarrollo de competencias interculturales que mantengan un equilibrio entre la teoría y la práctica. Actualmente se plantean como centros de formación docente inicial y continua dos entidades, por un lado, la Escuela Normal Indígena de Michoacán y, por otro lado, la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán. Por otro lado, la importancia de revalorizar la escuela como punto de encuentro entre la cultura ancestral y la cultura occidentalizada, para ir mitigando estereotipos y prejuicios. Por último, también cabe destacar la importancia de visibilizar y poner en práctica experiencias inclusivas e interculturales para toda la población que favorezcan el desarrollo de un modelo educativo intercultural de calidad para todos, centrada en la formación de profesorado indígena (Silva-Peña et al, 2019).

Por lo tanto, se consideran de gran importancia el papel de las Escuelas Normales Indígenas y las Universidades Interculturales Indígenas para mantener ese equilibrio entre la teórica y la práctica pedagógica revalorizando la escuela como un punto de encuentro entre la cultura ancestral y la cultura occidentalizada, mitigando estereotipos y prejuicios, con la finalidad de ir creando una sociedad cada día más inclusiva. De esta manera se estará abordando un gran

problema de la educación actual, la deserción escolar de la juventud indígena (De la Cruz y Heredia, 2019).

Agradecimientos

Agradecer la colaboración del personal de la Mesa Técnica del Purépecha de Michoacán por su colaboración y por servir de gran apoyo y guía en esta investigación.

Referencias

- Arcos, L. (2012). El derecho de los pueblos indígenas a una educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 533-555.
- Citarella, L. (1990). México. En: F. Chiodi (ed.), *La educación indígena en América Latina. México, Guatemala, Ecuador, Perú, Bolivia*. PEBI (MEC-GTZ) & Abya-Yala, UNESCO-OREALC.
- De la Cruz, I. y Heredia, B. (2019). Asistencia y deserción escolar de la juventud indígena en secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e24.1973>
- Dietz, G. (1995). *Teoría y práctica del indigenismo. El caso del Fomento a la Alfarería en Michoacán, México*. Colección Biblioteca Abya-Yala 22.
- Dietz, G. (1999). 'La comunidad purépecha es nuestra fuerza': *Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán, México*. Ediciones Abya-Yala.
- Esteva, J. y Reyes, J. (1999). *El desarrollo social y ambiental en la región de Pátzcuaro*. (Documento interno). Centro de Estudios Sociales y Ecológicos (CESE).
- Heise, M. (1994). Interculturalidad e identidades indígenas. Testimonios. En Heise, M. (ed.) *Interculturalidad: creación de un concepto y desarrollo de una actitud* (203-211). Programa FORTE-PE.
- Helberg, H. (2001). *Pedagogía de la interculturalidad*. Programa FORTE-PE.
- Hernández, J, y Guzmán, A. (1982). Trayectoria y protección de la Educación Bilingüe Bicultural en México. En: A. P. Scalón y J. Lezama Morfin (coords.), *México Pluricultural. De la castellanización a la Educación Bilingüe Bicultural* (83-109). SEP-DGEI.
- Hernández López, R. (1983). Reflexiones en torno al sistema de educación bilingüe y bicultural. En: N.J. Rodríguez; E. Masferrer y R. Vargas Vega (comps.). *Educación, etnias y descolonización en América Latina*. Vol. I (115-130). UNESCO.
- García Segura, S. (2004). De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad purépecha, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20), 61-81.
- Ministerio de Educación (2016). *Plan Nacional de Educación Bilingüe Intercultural al 2021*. MINEDU.
- Reyes García, C. (1997). La función de las lenguas indígenas, principalmente el purépecha en Michoacán. De la Ilustración a la posmodernidad mexicana. En B. Garza Cuarón (coord.), *Políticas lingüísticas en México* (259-271). La Jornada Ediciones, CIICH, UNAM.
- Ros Romero, M.C. (1981). *Bilingüismo y educación. Un estudio en Michoacán*. INI.
- Scalón, A.P. y Lezama, J. (1982). *México pluricultural. De la castellanización a la educación indígena bilingüe bicultural*. SEP-DGEI.
- SEP-DGEI (1999). Lineamientos generales para la Educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas. SEP, DGEI.

- Silva-Peña, I., Kelchtermans, G., Valenzuela, J., Precht, A., Muñoz, C. y González-García, G. (2019). Alfabetización micropolítica: un desafío para la formación inicial docente. *Educação & Sociedade*, 40. e0190331. <https://doi.org/doi.org/10.1590/es0101-73302019190331>
- Valentínez, M. (1982). *La persistencia de la lengua y cultura p'urépecha frente a la educación escolar*. SEP-INI (Etnolingüística, 24).
- Van Dijk, S. (2012). La política pública para abatir el abandono escolar y las voces de los niños, sus tutores y sus maestros. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(52), 115-139.
- Vásquez, B. (2015). Algunas consideraciones sobre educación indígena y la formación de profesores indígenas en Oaxaca. *Educación y Calidad*, 29, 72-78.