



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO DE
MICHOACÁN
UNIDAD UPN 162

EL P'URHÉPECHA
Y
SU VISIÓN DE LA EDUCACIÓN FORMAL

Virginia Valladolid Chávez

ZAMORA, MICH. 2002.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN EN EL ESTADO DE
MICHOACÁN
UNIDAD UPN 162

EL P'URHÉPECHA
Y
SU VISIÓN DE LA EDUCACIÓN FORMAL

TESIS
QUE PRESENTA:

Virginia Valladolid Chávez

PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN EDUCACION PRIMARIA
PARA EL MEDIO INDÍGENA

ZAMORA, MICH. 2002.

A la memoria de dos grandes hombres:

mi padre, Ramiro Valladolid Gómez y

el Maestro Cayetano Reyes García

ÍNDICE

	Página
INTRODUCCIÓN	7
Capítulo I. La sociedad p'urhépecha	12
Capítulo II. La escuela oficial	20
Capítulo III. Los profesores	42
Capítulo IV. Los alumnos	69
Capítulo V. Los padres de familia	79
Conclusiones	94
Bibliografía	97
Anexos	100

PRÓLOGO

La realización del presente trabajo se dio gracias a la orientación e insistencia de profesores, compañeros alumnos y algunos asesores externos pero versados e interesados en el tema de la educación indígena; a los primeros les debo la orientación y conocimientos básicos sobre la etnia y sus problemas en el ámbito educativo, a los segundos la motivación de sus experiencias y prácticas docentes dentro del sistema de enseñanza indígena sin lo cual me hubiese sentido perdida sin remedio, a los últimos, mi eterno agradecimiento, en especial al Maestro Cayetano Reyes García por su valioso apoyo y guía en la selección del tema objeto de este estudio y su paciencia en la asesoría que generosa y desinteresadamente me proporcionó. Al Doctor Guillermo Fernández-Ruíz, por sus comentarios y auxilio en la revisión del presente trabajo.

La fase de trabajo de campo no fue fácil o digna de considerarse exitosa por la dificultad obvia para obtener respuestas espontáneas, sobre todo con los padres de familia; sin embargo, dados los recelos mutuos que resultan siempre de la comunicación entre los *turishes* y los indígenas, considero un buen logro haberlos hecho participar en la encuesta dejando a un lado su habitual desconfianza, mérito que no fue del todo mío, sino ganado a fuerza de la participación persuasiva de Juan Manuel Pablos Madrigal, mi compañero-maestro, sin quien no hubiera llevado a término el presente estudio; por lo que le expreso aquí mi muy especial agradecimiento.

De igual manera, agradezco a los alumnos y padres de familia p'urhépecha el apoyo tan importante que me brindaron al responder amablemente a las preguntas que les formulé insistentemente. Asimismo, tengo que reconocer la valiosa colaboración que me prestaron los profesores y directores de los centros escolares visitados, quienes con su oportuna intervención me facilitaron la realización de la parte correspondiente al trabajo de campo.

Quiero también manifestar mi sincera gratitud al Profr. Juan Manuel Olivo Guerrero por su invaluable ayuda como mi Asesor Pedagógico; al Director de la UPN, Prof. Rubén Darío Núñez, al Prof. Joaquín López García y a la Mtra. Ma. de

Lurdes Huirache, porque emotiva y administrativamente hicieron todo lo posible porque se concretara este trabajo.

De forma especial deseo expresar un gran reconocimiento a mi institución, la Universidad Pedagógica Nacional, por el apoyo recibido a lo largo de mi formación. Asimismo, mi gratitud a mi familia; su cariño, su ayuda y su comprensión me han sido indispensables para llevar a cabo este trabajo.

Por último, sólo me queda agregar que espero que el producto del conjunto de estos esfuerzos pueda constituir un aporte que enriquezca el conocimiento de la problemática educativa de los grupos indígenas, en forma particular, en lo que concierne al pueblo p'urhépecha, y para este gran pueblo, siempre sojuzgado y ahora más que nunca en peligro de perder más de lo poco que le resta de identidad frente a la voracidad de nuestra cultura nacional hegemónica, quede aquí mi devoción, respeto y agradecimiento.

INTRODUCCIÓN

Durante mi formación como alumna de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, fueron muchas las inquietudes que se despertaron en mí para considerarlas como un proyecto futuro de investigación, sin embargo, me incliné por el tema de educación bilingüe-bicultural y traté de conocer *cuál es la visión que los p'urhépecha de mi región tienen sobre la educación formal.*

Pretendiendo desarrollar al máximo de mis limitadas capacidades el tema que me atrajo, dediqué a ello reflexiones y discusiones con mis maestros y compañeros, y de ahí surgió el proyecto cuyos resultados expongo ahora a la consideración de los posibles lectores. Sobre las dificultades para llevar a cabo su realización, sólo quiero mencionar las atribuibles a mis deficiencias personales de formación educativa, de ser una extraña “turish” entre un pueblo cuyo conocimiento me fascina y al que en toda mi vida quizá nunca terminaré de estudiar y conocer.

Mi acercamiento personal a la sociedad p'urhépecha, me permitió una visión panorámica, pero poco profunda del funcionamiento de la educación indígena en la práctica, y sólo una parte de esta visión es la que ha sido posible aprovechar en el desarrollo de la presente investigación; quede esto de justificación por las posibles omisiones en que incurra, aunque no es excusa que me impida retomar su estudio en ocasión y tiempo futuro más propicio.

Pasando al tema que nos ocupa, indagar cuál es la visión que tienen los p'urhépecha de la educación formal, partimos de tres premisas o supuestos básicos: primero, consideramos un hecho que la educación bilingüe-bicultural del indígena está fallando porque ha sido estructurada sólo desde el punto de vista del político, del planeador y del burócrata de la educación; segundo, suponemos que los profesores regularmente están alejados de la creación de los programas de enseñanza indígena; y tercero, los padres de familia actúan en las escuelas públicas únicamente en calidad de proveedores del material humano y de los recursos económicos que los sostienen.

Ante estos supuestos, inicialmente consideré urgente que en el sistema educativo destinado a las comunidades indígenas se debía fomentar la participación de profesores y padres de familia; ahora, casi al final, lo sigo considerando y defendiendo, pero me parece ya demasiado importante y urgente tomar en cuenta más cuantitativa y cualitativamente las aspiraciones, inquietudes, problemas y propuestas de solución de los directamente afectados, los estudiantes, éstos últimos a pesar de su corta edad también son seres humanos que tienen toda la capacidad de pensar, sentir y decidir por y para ellos mismos.

La tarea de justificar este estudio que parecía no tener demasiados antecedentes en las bibliografías del tema, ni tampoco muchos simpatizantes entre los posibles interesados, me obligó a redactar las consideraciones siguientes:

De los elementos que conforman a la educación indígena formal o institucionalizada como son: edificios, métodos y técnicas, currículum, profesores, educandos y padres de familia, varios trabajos de investigación han abordado temas concernientes a ellos. Se ha hablado de la formación y el trabajo de los docentes; de las condiciones materiales de los centros educativos; de la reestructuración, actualización y aplicación de programas; del interés de los padres de familia por la educación de sus hijos, pero muy pocos estudios se han realizado acerca de la visión que tiene el individuo indígena sobre la educación formal.

Se han realizado distintos estudios de la educación en Michoacán; quizá con más método y coherencia, han atacado el problema de la enseñanza, han explorado la opinión de los indígenas adultos -y por lo tanto ya egresados del complejo sistema educativo-, sobre la eficiencia, el atractivo o sus contrarios que el paso por la escuela dejó en ellos; pero en especial, no se han hecho estudios que pretendan investigar e interpretar las respuestas que los indígenas siendo niños y sujetos a la férula educativa dan sobre el proceso mismo de su educación, lo que esperan de la escuela, lo que les gusta o les disgusta, lo que los ubica o los confunde, lo que los anima o los desalienta, sus amores y terrores;

en fin, sus filias y sus fobias escolares. Es por ello que enfoqué la parte más importante de mi trabajo de investigación a lo que considero más trascendente dentro de la estructura de la educación indígena formal, su objetivo mismo: el alumno, el niño p'urhépecha.

En los últimos treinta años se han producido cambios muy importantes en la definición de la política educativa para el medio indígena, se ha formulado la modalidad de la educación bilingüe-bicultural con la creación de servicios tales como la educación extraescolar, la educación inicial, la educación preescolar bilingüe, la educación primaria bilingüe-bicultural y la educación para adultos. Opciones educativas que las etnias indígenas de nuestro país nunca habían disfrutado y que es importante que se mantengan; pero, considero aún más relevante que se retroalimenten a través de su propia experiencia y de la crítica que constructivamente se les hace. Crítica constructiva, de la cual ésto pretende ser sólo una modesta contribución.

Lo repito, sin lugar a dudas los programas antes enumerados han sido un notable esfuerzo por parte del sistema educativo y sus logros son dignos de nota; sin embargo, considero que no han logrado totalmente su cometido porque, llevada a la práctica, se puede concluir que este tipo de educación no existe en la forma idealmente concebida por los planificadores y "estudiosos" de la política de la educación indígena.

Parte de este fracaso lo atribuyo al descuido que se ha tenido para con el individuo, sus esperanzas y aspiraciones, sus motivaciones y frustraciones; el programador educativo ha olvidado estudiar las inquietudes, anhelos y proyectos que el individuo tiene en relación con la educación formal, así también se han descuidado de investigar los significados que tiene la escuela, y quizá nos falta entender lo más importante de todo: **por qué y para qué estudia**. Solamente conociendo al individuo e involucrándolo en la realización de proyectos autogestivos la educación indígena logrará lo que ésta pretende otorgarle: "apropiarse de la escuela para ponerla al servicio de la causa india, para convertirla en instrumento de etnodesarrollo, orientándola a satisfacer las propias necesidades y aspiraciones" (Stavenhagen, R. 19--).

Los objetivos principales que pretende este estudio, son los de aportar conocimientos acerca de la vocación del educando p'urhépecha, sus aspiraciones sociales y económicas, así como de su posición dentro del proceso de enseñanza a que está sometido en el sistema que se le ofrece como "educación bilingüe-bicultural".

El esclarecimiento de la posición del educando ante el sistema de enseñanza en términos generales se puede afirmar que se ha menospreciado por los científicos sociales. Los planes y programas educativos se aplican en forma vertical descendente, por lo cual la educación integral pierde su razón de ser. Aún más, la política educativa dirigida a las poblaciones indígenas frecuentemente se caracteriza en ser una educación de tipo libresco, autoritaria, paternalista, etc.; por lo tanto, ahora quiero analizar los nuevos caminos que se deberían de abrir a la educación integral en las áreas indígenas, tratando de tomar en cuenta la opinión del estudiante, de los profesores y de los padres de familia. Todos estos individuos que hemos mencionado, han quedado dentro del proceso como receptores y técnicos de la aplicación de un programa ajeno a la sociedad nativa; por lo tanto es conveniente reconsiderar los planes y programas e impulsar la participación de la comunidad en la educación, especialmente tomando en cuenta la visión del receptor último, el más beneficiado o afectado de todo el proceso, el alumno indígena.

Ante la imposibilidad de estudiar masivamente a un número infinito de alumnos indígenas y su entorno educativo, se hizo necesario delimitar un área y grupos de estudio, para lo cual se seleccionaron alumnos de 3o y 6o año de primaria, por ser éstos los niveles terminales de la educación en el programa bilingüe-bicultural, la formación básica o elemental y la superior del mismo nivel de primaria; según la opinión más difundida entre los mismos maestros que a ella se dedican.

La investigación se realizó en escuelas de enseñanza indígena ubicadas en La Cañada de los Once Pueblos, en las comunidades de Zopoco, Ichán y

Tacuro; elegí estos espacios por el apoyo que me brindaron mis compañeros maestros que trabajan en esos lugares.

El estudio consistió en conocer la visión que tienen estos alumnos de 3o y 6o de primaria a través de entrevistas directas y registrar sus respuestas para ser analizadas como un conjunto único. Además se trató de identificar cuál es la coincidencia, convergencia y divergencias que tienen con sus profesores y padres de familia.

La visión del educando, profesores y padres de familia que nos interesa, consiste en esclarecer el concepto que tienen de escuela, el por qué van a la escuela, para qué se estudia, en qué lengua les interesa aprender, y si conocen textos bilingües o si han leído y utilizado algún texto p'urhépecha.

El proceso metodológico en que se sustenta este trabajo es el método histórico, así como la técnica de cuestionarios y entrevistas. Es decir, para esclarecer los problemas se emplearon observaciones directas en el campo de la enseñanza, recurriendo a entrevistas abiertas y cerradas y aplicando cuestionarios a los informantes. La investigación histórica se realizó bajo el proceso de consulta bibliográfica en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 162 y el Colegio de Michoacán, en archivos de las escuelas primarias, en el Centro Regional Indigenista, y fuentes primarias documentales que se refieren a la educación en Michoacán, planes y programas aplicados por medio de proyectos al área p'urhépecha, Congresos Indigenistas y sobre educación.

Es conveniente hacer hincapié en que las entrevistas abiertas a padres de familia y maestros se realizaron dentro de la misma comunidad y grupos a que pertenecen los alumnos en estudio-investigación, por lo tanto, la coincidencia o discrepancia de ideas entre unos y otros refleja una realidad objetiva que, aunque quizá yo no la pueda hacer evidente en este estudio y sus conclusiones, afecta la vida cotidiana de las comunidades e incide en la asistencia y aprovechamiento escolares de estos alumnos.

CAPÍTULO I

LA SOCIEDAD P'URHÉPECHA

La sociedad p'urhépecha vista como objeto de estudio, amerita una descripción inicial que nos aproxime a su realidad histórica y actual. Por otra parte, es conveniente hacer hincapié en que los principales actores sociales del proceso educativo son los agentes del sistema educativo: profesores, alumnos y padres de familia, es decir, la colectividad humana, la sociedad del lugar donde se ubica la escuela. Es por eso que resulta bien importante observar la población, su organización social y su cultura. Motivos que impulsan a presentar algunos datos históricos.

De los p'urhépecha como grupo étnico diferenciado de los que poblaban originalmente los territorios de Mesoamérica, encontramos referencia a ellos en las crónicas de todos los pueblos prehispánicos, y estos dan cuenta de su arribo al territorio que después dominaron, de sus dotes guerreras que les permitieron obtener un lugar respetable entre los pueblos conquistadores, de su dedicación e industria en la agricultura, la metalurgia y las artes. Su origen, sin embargo, reviste características legendarias de entre las cuales es difícil extraer lo cierto y lo mitológico.

El territorio que llegaron a dominar durante los siglos XIV al XVI comprendía la mayor parte del occidente de México, y sus límites se hacían respetar por la fuerza ante adversarios tan poderosos como debían ser los aztecas; su resistencia ante la asimilación a la conquista nahua, nos habla del grado de complejidad sociopolítica y bélica a que debían haber llegado.

Los p'urhépecha, o tarascos como dio en llamárseles, tienen un origen desconocido. Sin embargo, las hipótesis coinciden en el mito que nos transmitieron los grupos nahuas al señalar que tienen el mismo origen que los mexicanos del altiplano. Las diferencias se han encontrado en la variación de sus rutas de llegada. Aunque, por otra parte, una hipótesis distinta señala que los p'urhépecha tienen un parentesco étnico y lingüístico directo con los grupos peruanos, incaicos y quechuas.

Mendieta y Núñez en su obra "Los tarascos" señala tres versiones: en primer lugar destaca la versión del cronista Beaumont, quien indicó que los tarascos proceden de Aztlán y que se asentaron en la región de los lagos, con el tiempo y el contacto con los pueblos vecinos cambiaron sus costumbres y su lengua.

En segundo lugar indica que Nicolás León al interpretar el Lienzo de Jucutácato señala que los primeros habitantes de Michoacán eran aztecas provenientes de la región de Veracruz y que se fueron mezclando primero con los chichimecas y después con los tarascos; según esta hipótesis los tarascos tenían una influencia directa de los nahuas. En tercer lugar Mendieta señala que López Portillo y Weber indicaba que los tarascos vinieron de Asia; y que este grupo se internó a América por Alaska en unión de los olmecas, el arribo se efectuó en distintas incursiones. Siglos más tarde hubo otra inmigración de nahuas y tarascos; cada ola de emigración fue incrementando a los distintos grupos tarascos (Mendieta.1940:XIX).

La coincidencia de la información que señala que los tarascos proceden del mismo grupo que los mexicas, se destruye ante la información lingüística que aportó la grotocronología, pues se confirmó que el origen de la lengua tarasca continúa siendo un enigma; según los estudios de filólogos, esta lengua no tiene parentesco lingüístico con la lengua nahua ni con ninguna otra familia lingüística de México ni de América, es de origen desconocido, pero emparentada quizá con las lenguas de origen hokano-siux.

El término tarasco también ha tenido varias explicaciones. En sus textos, Fray Bernardino de Sahagún dice que cuando preguntó a los indígenas nahuas que cuáles eran los principales pueblos con los que estaban relacionados y cuáles los orígenes de sus nombres, le respondieron que entre ellos estaban los michuaques, llamados también tarascos. En cuanto a este nombre explicaron a Fray Bernardino: "...su dios que tenían se llamaba Taras, del cual, tomando su nombre los michuaques, también se dicen tarascos. Y este Taras en la lengua

mexicana, se dice Mixcóatl, que era dios de los chichimecas..."(Sahagún, Bernardino.1975:609).

Una explicación menos honorable es la que se refiere en la Relación de Michoacán. La Relación relata que tres españoles llegaron a intercambiar bienes con el cazonci Tzintzicha: "...y los españoles antes que se fuesen llevaron dos indias consigo que le pidieron al cazonci de sus parientes, y por el camino juntábanse con ellas y llamaban los indios que iban con ellos a los españoles **tarascue**, que quiere decir en su lengua yernos y de allí ellos después empezáronles a poner este nombre a los indios y en lugar de llamarles tarascue, llamáronlos tarascos...". (López Austin.1992:102).

Nicolás León asevera que el nombre de tarasco sigue siendo rechazado por los indígenas, quienes reclaman para sí el nombre de p'urhépecha. Tomando en cuenta que p'urhépecha significa "plebeyo", juzga enseguida cuál es la causa de esta autodesignación: "...el significado de esta palabra nos lo da Gilberti. No convenimos en que éste haya sido el nombre gentilicio de los michoacanos, y si tal lo conservan y admiten los actuales, es porque la raza noble y elevada ha terminado del todo, y sólo los plebeyos y macehuales restan...".

En resumen, aunque no se puede comprobar que la palabra p'urhépecha signifique "plebeyo" y que tarasco derive de "cuñado" o "yerno", se podría concluir que hoy en día los términos p'urhépecha y tarasco están adquiriendo valores diferentes porque según López Austin, "...P'urhépecha se reafirma como nombre de prestigio, el del orgullo de la pertenencia étnica...".

Como sea, ambos nombres tomaron cierta autoridad para definir al grupo étnico a que hacemos referencia y a los lugares y territorios por ellos habitados; así decimos, sin que sea peyorativo ni mucho menos, "Sierra o Meseta Tarasca", lo mismo que decimos "Cultura P'urhépecha"; ambos términos tienen autoridad para definir objetos y situaciones inherentes a este grupo humano, y el objeto de este estudio no es dirimir o superar esta controversia.

Actualmente en La Cañada de los Once Pueblos, los informantes se autodenominan p'urhépecha porque consideran que es la denominación que les

corresponde, ya que el significado se refiere a la ubicación que tiene el hombre en el tiempo, su corta vida, la mínima parte que representa del universo, y destinado al servicio de las fuerzas divinas.

A la llegada de los europeos al territorio michoacano los p'urhépecha tenían un gran imperio extenso y múltiple en su territorio y ecología, en donde predominaba la altiplanicie, y de ella dependían las áreas de bajíos, sierras, área lacustre, cañada, eje volcánico, cuenca del Tepalcatepec y cuenca del Balsas. Al oriente y al sur, en el área de Zitácuaro y del Balsas, limitaba con los grupos nahuas. Al norte limitaba con los chichimecas, otomís y pames. Al oeste colindaban con los tecos de Tuxpan, Tamazula y Coyna.

La sociedad tarasca era la más importante del occidente de México. A partir del siglo XIV históricamente se ha comprobado la llegada de una nueva oleada de p'urhépecha. Este grupo penetró por Zacapu y se asentó en el área norte de la zona lacustre. Posteriormente después de dar servicio a los dioses ya establecidos en Tzintzuntzan, prestar servicios en calidad de guerreros y realizar matrimonios con los otros grupos p'urhépecha, comenzaron a implantar su dominio; este grupo fue denominado chichimeca p'urhépecha, los cuales fueron las grandes águilas, sacerdotes de Curicaueri, y los grandes conquistadores que unificaron al territorio a partir del siglo XV (Beltrán, U.1994:124-126).

La dieta básica de los p'urhépecha se basaba en maíz, frijol y calabazas. Recurrían a la pesca en forma intensiva tanto en Pátzcuaro como en Cuitzeo, Zacapu, Chapala y Tacázcuaru. La agricultura contaba con una evolucionada técnica y producían cereales y hortalizas.

Los núcleos urbanos más importantes se encontraban en el área lacustre. Además en cada región había una dependencia administrativa que tenía características urbanas.

Uno de los elementos más importantes en las actividades productivas fue el trabajo de los metales. La metalurgia estaba muy desarrollada entre los michoacanos, producían objetos ornamentales para los grandes señores y con

fines religiosos. En las coas utilizaban puntas de cobre, pero no llegaron a producir hachas ni azadones de metal (Beltrán, U.1994:125-126).

La intromisión europea en la historia del continente interrumpe y altera su devenir histórico y después de tres siglos de colonización, uno de vida independiente y otro más de redención revolucionaria, aún los encontramos luchando por su sobrevivencia étnica y cultural frente a la hegemonía de la cultura nacional.

A partir de la Independencia de México se comenzó a formar el Estado de Michoacán y fue la época que dio origen y consolidó al municipio libre y soberano. Es aquí en el siglo XIX cuando se comienzan a conocer más a detalle las características fisiográficas de la región en estudio. Se indicó que la región p'urhépecha es la más extensa del Estado y que se localiza en la parte central del mismo, hacia el norte; entre los 101°5' a 102°30' de longitud oeste y 19°20' a 19°50' de latitud norte (Alvarez C.1981:15); comprende 21 municipios repartidos en 4 microrregiones perfectamente bien diferenciadas por sus características naturales: la región Lacustre (Pátzcuaro), La Ciénega (Zacapu), La Meseta (la más extensa) y La Cañada de los Once Pueblos (municipio de Chilchota).

Cada una de estas microrregiones cuenta con diferentes recursos naturales que hacen posible su supervivencia: en la Meseta se encuentran bosques de pino y encino así como grava y arena, La Cañada cuenta con barro, la Ciénega con tierras fértiles y la región Lacustre con abundancia de peces, fibras y tallos de plantas acuáticas.

Las cuatro microrregiones del área p'urhépecha abarcan 21 municipios y en ellos se localizan 110 comunidades. El 70% de la población indígena del área está concentrada en los municipios de la Meseta y La Cañada, aquí se encuentran los pueblos tarascos más densamente poblados que reportan el mayor porcentaje de monolingüismo indígena (Vargas.1994:61). Su economía se basa en la agricultura, la manufactura de artesanías, la explotación de los recursos forestales, la pesca y la ganadería en pequeño; además este sector de

la población no ha quedado exento del fenómeno de la emigración hacia los Estados Unidos y hacia las ciudades en busca de mejores oportunidades de vida.

Actualmente los lingüistas distinguen diversas variaciones fonéticas entre la Zona Lacustre, La Cañada, La Cuenca de Tepalcatepec, Zacapu y de Cuitzeo. Pero todos logran comunicarse en el mismo idioma a pesar de sus variantes.

LA CAÑADA DE LOS ONCE PUEBLOS

descrita en su momento actual por el doctor Arturo Chamorro (1994:35-37); nos dice que este territorio de doce kilómetros lineales, es todo un municipio desde el siglo XIX conformado por once poblaciones, cuya cabecera es el pueblo de Chilchota y le siguen Urén, Tanaquillo, Acachuén, Santo Tomás, Zopoco, Huáncito, Ichán, Tacuro, Carapan y San Juan Carapan; todas, excepto la última tienen categoría de pueblos y administrativamente funcionan como tenencias de Chilchota.

El gobierno dentro de cada pueblo de La Cañada está a cargo de dos grupos, el primero formado por los jefes de tenencia y los secretarios, elegidos por la comunidad y cuya responsabilidad es la de velar por la unidad comunal y defender sus intereses; el segundo grupo es el del representante de bienes comunales, electo mediante asamblea legal.

Aunque todos estos poblados, con excepción de Chilchota, tienen una total apariencia rural por sus viviendas de tipo troje concentradas en pequeñas comunidades, la mayoría de ellas disfruta de la tecnología de los aparatos domésticos.

En cuanto a su forma de vestir, sólo la mayoría de las mujeres nativas usan el atuendo tradicional, los hombres han adoptado la indumentaria moderna.

En todas las comunidades de La Cañada domina la religión católica a pesar de la intensa propaganda de grupos evangelistas. El catolicismo de estos grupos presenta una cierta característica: el culto a los santos arraigó con más

fuerza en su conciencia que el culto a Dios, por lo que cada pueblo tiene su santo patrono y lo festeja en un determinado día de cada año.

Sobre su economía, el doctor Guillermo Fernández-Ruíz, nos dice en su “Breve reseña sobre La Cañada de los Once Pueblos”, que con la apertura de la carretera (1937) que atravesó La Cañada, “la región se vio aún más integrada a los flujos comerciales regionales y nacionales”, y lamentablemente vino a favorecer la explotación de los recursos maderables, artesanales y agropecuarios. “También se integraron al mercado nacional los productos de toda la Meseta Tarasca”

De igual manera, hoy en día se ha venido desarrollando como medio de sustento la producción aguacatera y de frutales; a estas actividades se suman las empresas comunitarias que se contratan con música de banda por toda la región. Así mismo, se ha expandido la venta del pan originario de Chilchota, que “alcanza ahora un mercado masivo gracias a los vendedores itinerantes que lo llevan por todos los pueblos y ciudades cercanas y medianamente lejanas”.

La deplorable economía de La Cañada ha obligado a que emigre gran “número de profesores, empresarios, profesionistas y funcionarios” en busca de fuentes de trabajo. Lo positivo de estas emigraciones es que, “algunos paisanos emprendedores” que se establecieron en la Ciudad de México y en las ciudades fronterizas del Norte, “fueron conformando una red de comercio para los productos autóctonos de toda la región”, como por ejemplo, los bellísimos azahares que se producen en Chilchota.

Los pueblos de La Cañada no han quedado exentos de las masivas emigraciones hacia el país vecino del norte, “desde mediados de la década de los sesenta, aproximadamente, algunos nativos del municipio han probado fortuna como trabajadores emigrados hacia los Estados Unidos de América, aunque su peso específico dentro de la economía local apenas está siendo valorada”.

Para terminar con esta breve descripción sobre La Cañada, plasmo a continuación una reflexión citada también en el mismo trabajo del doctor Fernández:

*...la Cañada de los Once Pueblos
permaneció fiel a sí misma,
a su raíz histórica;
ni las enseñanzas de Vasco de Quiroga en la época colonial,
ni las hermandades de la arriería en la época independiente,
ni las escuelas rurales en la época de la Revolución Mexicana
habían logrado modificar la esencia tarasca
de estas poblaciones indígenas.
Han sido las carreteras,
por donde circulan los hombres, las cosas y las ideas,
las que han venido a operar el milagro
de integrar a estos pueblos a la civilización.
Actualmente, la cañada de Chilchota
es bilingüe, bicultural,
orgullosamente mestiza,
como lo es toda nuestra Patria...*

JESÚS ÁLVAREZ CONSTANTINO

CAPÍTULO II

LA ESCUELA OFICIAL

La manera y los medios con que una generación transmite a la siguiente la experiencia y los conocimientos acumulados, constituye el proceso que llamamos educación; a diferencia de la transmisión informal de conocimientos en el seno de la familia, a la educación institucionalizada e impartida dentro de una escuela le llamamos formal, la cual se imparte en instituciones que se definen por su ubicación, construcción, personal especializado y el empleo de métodos y técnicas especiales. De esta forma mundialmente aceptada y difundida de educar, es de la que nos ocuparemos en el presente capítulo; la escuela en su acepción moderna es un derecho garantizado y facilitado por el poder del Estado, es por ello que hablaremos primero de su origen político, de los proyectos de Estado que pretenden darle sustento y continuidad a una cierta manera de educar al individuo dentro de la sociedad.

LA EDUCACIÓN FORMAL EN MICHOACÁN

La educación formal tuvo su origen con la consolidación del Estado Mexicano, especialmente con la instauración del municipio libre y soberano. En 1820 en los primeros años independientes los liberales pugnaron por la educación pública, por considerar que la enseñanza era uno de los baluartes y motores del futuro del país. Las primeras escuelas fueron de índole privado y posteriormente fueron patrocinadas por los ayuntamientos.

En Michoacán la educación pública se consolidó a partir de 1920 después de haber terminado la Revolución y de establecerse la Secretaría de Educación Pública. El proyecto educativo de José Vasconcelos pretendió llevar la enseñanza elemental y superior a todos los rincones de México. En este proyecto se consideraba que en cada localidad se habrían de establecer y fundar escuelas, bibliotecas y centros de enseñanza artística. Los proyectos fueron establecidos conforme se fue federalizando la educación y ratificados con las firmas de los representantes de los gobiernos federales y estatales, los agentes de la Secretaría de Educación Pública y los representantes de los Consejos Educativos del Estado de Michoacán (Reyes G.,C.1994:1-30).

Los primeros pasos educativos fueron tambaleantes tanto por la escasez de edificios como por falta de maestros, programas y padres de familia que aceptaran el proyecto educativo de Vasconcelos.

Por otra parte el artículo 123 de la Constitución Mexicana, definía que todos los patrones tanto de fábricas como de empresas agropecuarias tenían que enseñar a leer y a escribir a sus trabajadores. Sin embargo, esta ley quedó sólo en el decreto pues la realidad demostraba que tanto los peones como los obreros no eran inducidos a que superaran sus niveles educativos. El patrón siempre prefirió a trabajadores que desempeñaran bien sus labores aunque fueran analfabetos.

El artículo 3o. de la Constitución de 1917 definió que la educación tenía que ser laica, gratuita y obligatoria. El mandato impulsó a los municipios a establecer algunas escuelas, pero las penurias económicas de los ayuntamientos impidieron constantemente la realización de la enseñanza. Además, en 1920 Michoacán tenía una población que se aproximaba al 60 % de sus habitantes que hablaban lenguas nativas, principalmente el p'urhépecha. Los observadores señalaban que solamente el 10 % de la población de Michoacán vivía en áreas urbanas y el 90 % habitaba en zonas rurales. En consecuencia los programas educativos tenían escaso éxito por el choque cultural, pues tanto los maestros como los alumnos en forma aislada establecían sus propios monólogos. Cada loco hablando de su tema y por consiguiente los cursos eran abandonados tanto por motivos de trabajo como por la justificación de estar ocupados en otras actividades.

La política de la educación indígena tuvo como principal objetivo la castellanización. Con esto pretendió eliminar la presencia del hombre nativo, fenómeno que fue observado desde la Epoca Colonial, la Independencia de México, la República Restaurada, la Revolución Mexicana y hasta la modernidad presente del siglo XX. Tanto los ilustrados como los liberales, conservadores y neoliberales en el poder se refirieron en exclusiva al indio muerto, al gran pasado del México precolombino.

El hombre ilustrado, por ejemplo, Clavijero, no se ocupó en estudiar la existencia del hombre nativo y de las lenguas aborígenes de la época colonial; antes bien les quitó su actualización, negó indirectamente y remitió sus referencias al pasado, a la historia antigua en general y en especial al pasado indígena prehispánico. Acción y actitud similar realizaron los liberales del siglo XIX, la información lingüística sirvió para referirse al México Antiguo y se utilizó para trazar con mayor precisión los mapas de: "Anáhuac o Imperio Mexicano con los reinos de Aculhuacan y de Michoacán, como existían en 1521 para servir de ilustración a la Historia Antigua" (Colección Orozco y Berra, No.1115). En 1895 se afirmaba en relación a la lengua y cultura nativa que "nos sentimos inducidos a considerar a los pueblos primitivos como sinónimos de todo lo rudo, malo y vicioso" (Lumholtz, C.1904:II,458).

Molina Enríquez señaló que el etnocidio tuvo su origen en la época de la Independencia de México, pues surgieron y tomaron el poder los señores criollos. Al restaurarse la República Mexicana y consolidarse el Porfiriato surgieron los "nuevos criollos", los cuales eran tecnócratas, burócratas, liberales, y políticos de grandes esferas, conocidos con el nombre de "científicos", pero con un gran sentimiento malinchista, amantes de los modelos extranjeros; en su lucha por el poder se convirtieron en verdaderos caníbales y trataron de acabar con todos los elementos indígenas: por cuyas razones, Bulnes escribió su libro "El verdadero Juárez" para demostrar la corrupción del indio (Molina E., A.1976:369-385).

Los ilustrados, liberales, y neoliberales, consideraron la posibilidad de eliminar al indio y con él a las lenguas nativas de México. Hipótesis que permeó a los avatares revolucionarios, en consecuencia los grupos intelectuales, políticos, burócratas y los agentes del Estado señalaban que el hombre y las lenguas nativas se debían de exterminar. Durante toda la mitad de nuestro siglo, las instituciones públicas dependientes de la Secretaría de Educación Pública, se interesaron en las lenguas nativas pero sólo con el fin de que los indígenas fueran incorporados a los programas desarrollistas y del mercado laboral en sus diversos niveles regionales, nacionales y transnacionales, enseñando a leer y escribir en español.

LA ESTACIÓN EXPERIMENTAL DE INCORPORACIÓN DEL INDIO,

primer proyecto oficial aplicado en nuestra región de estudio, fue programado y desarrollado en Carapan, Michoacán en 1932, siendo gobernador del Estado el General Lázaro Cárdenas. El origen de la Estación se encontró en las Misiones Culturales que la habían precedido con el proyecto de Vasconcelos. En los años treinta Moisés Sáenz señaló que después de buscar en todo México a un pueblo nativo con características propias locales, que tuvieran una idiosincrasia propia, que presentara una constante resistencia al mestizaje, pero que a la vez su cultura hubiera permeado todos los avatares de las distintas revoluciones políticas que sufrió México, la preferencia se le dio a Carapan, pues reunía todos los requisitos exigidos, además estaba apartada de rutas fáciles, pero tenía al ferrocarril no muy alejado.

La comunidad no era demasiado grande ni muy compleja. El proyecto fue apoyado en su totalidad por el Gobernador del Estado de Michoacán, General Lázaro Cárdenas. En la selección de la ubicación de la Estación Experimental, colaboraron el etnólogo Carlos Basauri y el lingüista Pablo González Casanova (Sáenz.1966:1).

La Estación Experimental tenía como propósitos fundamentales crear un instituto de estudio de investigaciones de orden etnológico y, más ampliamente, sociológico, y a la vez poner en juego un programa de acción tendiente a culturizar al indio y a mejorar sus condiciones de vida y a lograr la integración de las comunidades al conglomerado social mexicano. El programa debía mantener dos miras: una, la de hacer el bien por sí mismo, para beneficio de las gentes y otra, la de realizarlo por vía de experimento, queriendo indagar si los procedimientos puestos en juego eran los más adecuados para alcanzar los fines generales que el gobierno de México perseguía frente a su problema indígena (Sáenz.1966:8).

Por encargo de la Estación el etnólogo Carlos Basauri hizo el estudio sobre la cultura de La Cañada y sobre los fenómenos sociales. Miguel O. de Mendizábal se encargó de los estudios económicos: censo agrícola, análisis del

régimen de propiedad, comercio y pequeña industria, observación del medio físico-agrícola; además se estudiarían las modalidades del cultivo y de la explotación rural; se impulsarían las mejoras y se organizaría el pequeño crédito. Pablo González Casanova delineó los estudios de lingüística relativos al tarasco y enfocó el problema concreto de la castellanización de la población [Sáenz.1966:17].

Los estudios comprenderían las causas de mortalidad, las condiciones higiénicas, las necesidades de auxilio médico, la extensión de la medicina y la educación higiénica del vecindario.

Este programa no fue sólo patrocinado por la Secretaría de Educación Pública, sino que requirió la colaboración de otras Secretarías de Estado, en especial con la de Agricultura y con el Departamento de Salubridad.

El proyecto contó con un presupuesto raquítico y por consiguiente con un personal mínimo. Sin embargo, sus objetivos fueron múltiples: desarrollar estudios e investigaciones sociales; buscar el procedimiento "más adecuado que el gobierno deba seguir a efecto de lograr la pronta incorporación del indio a la entidad nacional" tratando de conservar los valores culturales y espirituales del nativo; hacer observaciones que le permitieran la valoración crítica de los métodos y procedimientos que el gobierno desarrolla en las agencias que operan en las comunidades: escuelas y organizaciones agrarias; además pondría en juego un programa de actividades que tendieran al mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades afectadas tanto en el aspecto económico como en salubridad, cultura o de instrucción; bajo su jurisdicción quedarían todas las escuelas que sostenía la Secretaría de Educación Pública en La Cañada de los Once Pueblos y se proyectó que pronto quedaría bajo su responsabilidad todas las escuelas indígenas del Estado [Sáenz.1966:21-22].

La Estación de Experimentación de Incorporación del Indio funcionó de 1932 a 1933. Los resultados no fueron muy favorables, la asistencia aproximada de los niños fue de un 50%; las condiciones higiénicas no pudieron ser mejoradas ya que carecían de agua potable en sus casas; los maestros y sus alumnos

continuaron sin entenderse unos a otros; la sociedad tuvo una colaboración mínima, los grupos políticos de agraristas y antiagraristas se hicieron patentes en su división ante los objetivos educativos. Sin embargo, la experimentación radicó en la aceptación del Centro Social que laboró en la socialización de los jóvenes y adultos, lectura de periódicos para tener noticias del país, cantaban, escuchaban la vitrola, escuchaban adivinanzas, practicaban juegos y se les leían algunas partes de libros (Sáenz.1966:100).

Moisés Sáenz señaló que Carapan fue "un boceto; no llegaron a ningún paradero. Tampoco a concreciones de ideas o de método" [Sáenz.1966:181]. Sin embargo, el Proyecto Carapan marcó alguno de los rumbos a seguir en los futuros proyectos y en especial para desarrollar la educación indígena que fue impulsada continuamente con programas modernizados.

EL PROYECTO TARASCO

que fue impulsado con la llegada de Lázaro Cárdenas a la Presidencia de la República. En 1935 Cárdenas señaló que: "el interés especial que mueve al gobierno en favor de los indios, no arranca del deseo de destacarlos como grupo étnico separado, manteniendo en pie indefinidamente sus problemas específicos, sino por el contrario tiende a fundirlos y asimilarlos dentro del conjunto general de nuestra población" (Archivo General de la Nación. Fondo Lázaro Cárdenas. E.533 4/1, Párrafos de la iniciativa de reformas a la ley de Secretarías de Estado, en lo referente a la creación del Departamento de Asuntos Indígenas, pág. 10). Con este paso, el Estado y sus agentes se autonombaban **procuradores de indios**, los cuales vigilarían el progreso social y la asimilación de las lenguas nativas al sistema oficial.

Por otra parte, los representantes del gobierno de México y de Estados Unidos de Norteamérica, en la agenda del Primer Congreso Indigenista Interamericano, en el renglón de educación, acordaron anotar que había que educar a los indígenas para que supieran "hacer frente a sus responsabilidades sociales y políticas"; que las escuelas indígenas tenían que estar a cargo de profesores nativos, pero precisaron: "...debe hacerse uso de las lenguas indígenas, como un medio más efectivo que facilite la enseñanza de la lengua

nacional (español, inglés, etc.)" (Archivo General de la Nación. Fondo L. Cárdenas. Exp. 533. 4/1, pág. 2 de la agenda).

En este contexto en la década de los treinta surgió en Michoacán el Proyecto Tarasco, el cual permaneció en funciones hasta los años setenta del pasado siglo XX.

El Proyecto Tarasco fue una experiencia que trataba de demostrar que era la solución atinada al problema de la educación indígena. Se basó fundamentalmente en el sencillo principio de efectuar la enseñanza de las personas por medio de su propia lengua.

La política de la enseñanza indígena había sido enseñar la lengua nacional antes de cualesquier otro conocimiento. El resultado vino a ser que el indígena no aprendió ni español ni ninguna otra cosa. Como en la escuela se empleaba únicamente el español venía a resultar que el indio debía permanecer largo tiempo en ella, hasta que, poco a poco, llegaba a veces a comprender lo que el maestro le decía. Pero por lo general, mucho antes de aprender bien el español el alumno se aburría o se impacientaba de tener que estar largas horas sentado oyendo hablar en un idioma que no comprendía. Ni tenía tampoco medio de saber que así llegaría a alcanzar algo que le compensase de sus esfuerzos. Aún cuando se diese cuenta de que las personas educadas tienen una gran ventaja en la vida, creería que para él era algo imposible de realizar. Por otra parte, tenía su milpa o su industria y sabía que el provecho que le reportaban era inmediato e indudable, y prefería volverse a ella.

El factor psicológico jugó un papel muy importante en el asunto educativo. Tanto la actitud del personal docente, en muchos casos, como la naturaleza del sistema en sí, admitían implícitamente una inferioridad del indio, así en lo que tocaba a su nivel mental mismo, como en cuanto al valor de su lengua y sus costumbres. Por así decirlo, a la escuela competía la tarea de modificar todo aquello que él conocía y consideraba bueno.

La insistencia en el uso del español como único idioma en la enseñanza fue el elemento que provocó el fracaso entre los hablantes de lenguas nativas, pues en su mayoría continuaron siendo analfabetas.

Algunos consideraron a la escuela como algo bueno, pero fuera de su alcance, otros se mostraron del todo indiferentes, y otros, en fin, se opusieron a ella con todas sus fuerzas.

Se criticó acerbamente al Proyecto Tarasco por ponderar dizque al adelanto de la lengua nacional en los grupos indígenas. Esta crítica reveló cortos alcances, puesto que a fin de cuentas tampoco la anterior política logró impulsar el adelanto de la lengua española entre los nativos. Aparte de esto, se consideró que la lengua nativa abriría seguramente la puerta a la lengua nacional, o sea que, el español sustituiría y predominaría en la enseñanza superior. Una vez que ya se hubiera apropiado de la lectura y escritura en su propio idioma le sería mucho más fácil al indígena el aprender el español. Otro resultado de la nueva enseñanza sería el aumentar la asistencia escolar, haría igualmente que el niño permaneciera en ella hasta terminar su instrucción. En el segundo o tercer año se impartiría el español como materia de enseñanza y no cabía duda de que el conocimiento de la lengua nacional se fomentaría tremendamente.

Finalmente, los del Instituto Lingüístico de Verano señalaban el hecho que pasaba desapercibido: que el saber una lengua no imposibilita el saber otra; todo lo contrario, al dominar dos lenguas se alcanza un mejor entendimiento de muchas cosas culturales.

La necesidad de realizar la enseñanza por medio de la lengua indígena recibió repetidos e insistentes apremios de parte de dos sabios mexicanos de reconocida valía, desafortunadamente ellos murieron en los dos primeros años de funcionar el proyecto: Mariano Silva y Aceves y Pablo González Casanova. A pesar de ello, el Proyecto Tarasco no sufrió menoscabo por la muerte de sus iniciadores. Fue continuado y patrocinado por el Profr. Luis Chávez Orozco, jefe del Departamento de Asuntos Indígenas, que emprendió los trabajos con bastante energía y coraje.

En 1939 Chávez Orozco, laboraba en el Departamento de Asuntos Indígenas y patrocinado por el Departamento de Antropología de la Escuela Nacional de Ciencias Biológicas, convocó a mexicanos y extranjeros, la Asamblea de Filólogos y Lingüistas y al Instituto Lingüístico de Verano para discutir ya concretamente un plan de trabajo y los principios científicos que debían tomarse en cuenta para lograr el mejor éxito. Como proyecto en concreto se consideró el Plan Tarasco. Como órgano permanente de fomento, estudio y planeación, se formó el Consejo de Lenguas Indígenas, el cual fue apoyado económicamente tanto por el Departamento de Asuntos Indígenas como por el Departamento de Antropología, el Departamento de Antropología de la E.N.C.B., el Instituto Nacional de Antropología e Historia, la Sociedad Mexicana de Antropología, el Instituto Panamericano de Geografía e Historia, y el Instituto Lingüístico de Verano. Como dirigentes del Consejo de Lenguas Indígenas se nombró al doctor Mauricio Swadesh director, quién fue profesor de lingüística en la Universidad de Wisconsin, al señor Wigberto Jiménez Moreno filólogo del Museo Nacional de México como sub-director, y como secretario al señor Alfredo Barrera Vázquez Director del Museo Nacional de Yucatán, miembro del Instituto Nacional de Antropología e Historia, autoridad máxima del maya y destacado lingüista. Entre los lingüistas extranjeros dependientes del I.L.V. se encontraban Norman A. McQuown, Kenneth L. Pike y William Cameron Townsend (Aguirre Beltrán.1973:128).

La planeación científica fue uno de los imperantes en el Proyecto Tarasco, se trató que en la obra social opinaran los expertos. El Proyecto Tarasco se distinguió, según sus promotores, por la preparación de su personal. Contó con la cooperación activa o consultiva de los mejores elementos en la lingüística y la etnología, tanto mexicanos, como algunos extranjeros.

El Proyecto Tarasco fue el conejillo de indias en el sector educativo. Es probable que, como en otros asuntos difíciles, los profanos inteligentes puedan lograr cierto éxito en un proyecto de enseñanza en lengua nativa, dados el tiempo y el interés de encontrar la manera, se empleó el método de ensayo y error. Pero la ciencia lingüística le aportó algunas soluciones y los conocimientos que

acortaron el tiempo y eliminaron posibles pérdidas de esfuerzos. El Proyecto Tarasco hizo posible la alfabetización y abrió la posibilidad de leer algo en dos días de enseñanza, o en una semana de clases nocturnas. En dos semanas los estudiantes podían leer historietas, boletines, leyes nacionales. Esto cambió por completo la vaguedad del empeño de los estudiantes. Desde el comienzo los alumnos empezaron a sacar provecho de sus esfuerzos y tuvieron el estímulo de estudiar con efectividad.

Las peculiaridades del Proyecto Tarasco incluyeron: el empleo de maestros nativos, el uso de un alfabeto que omitió todas las complicaciones, la enseñanza en el habla del pueblo en que se encontraba el maestro, y el método de palabras contrastantes.

El Proyecto Tarasco trató de utilizar maestros nativos. Con este fin se reunieron veinte jóvenes tarascos, de los cuales casi todos tenían terminada la enseñanza primaria, y algunos igualmente hasta la secundaria. En un curso concentrado de un mes se les impartió el dominio del nuevo alfabeto tarasco y los métodos más eficaces de alfabetización, tanto como el arte de la traducción y la preparación de informes y propaganda. Estos mismos jóvenes, aún mientras estudiaban, se mantuvieron muy activos elaborando publicaciones e impartiendo la alfabetización a los de su misma raza. Al terminar su curso emprendieron enérgicas campañas de alfabetización.

La intención fue de reunir grupos en el futuro para reforzar al primero. Una vez que la lectura y escritura fueran propias a todo tarasco estos elementos seguirían trabajando como maestros de escuela en la región. Se calculó que faltaban a lo menos cien maestros en la región tarasca.

En su primera fase el proyecto sólo empleó a veinte maestros tarascos nativos en toda la zona. El adiestramiento consistió en reuniones de fines de semana durante las cuales recibían clases y preparación especial. Los maestros que hablaban tarasco y que estaban ubicados en otras áreas circunvecinas a la región p'urhépecha fueron convocados a laborar en el proyecto. Se trató de que la región tarasca utilizara sus propios recursos intelectuales.

El Proyecto Tarasco se encontró ante el problema de representación fonética de la lengua p'urhépecha, pues todos los idiomas utilizan diferentes sonidos. Cada lengua utiliza distintos alfabetos en su escritura. Así como el alfabeto ruso no serviría para escribir el español, igualmente tampoco serviría el alfabeto español para escribir el tarasco.

A nivel mundial en distintas lenguas hay muchos sonidos iguales o parecidos y para ello pueden servir las mismas letras. En base a esta observación los lingüistas del Proyecto Tarasco observaron que para representar los sonidos del tarasco se podía emplear el alfabeto checo, el cual estaba reconocido por los hombres de ciencia como uno de los pocos alfabetos perfectos del mundo y además, utilizaron otras tres letras más del acervo de tipos fonéticos.

Con el alfabeto checo todas las complicaciones del alfabeto español se evitaron, eliminaron del alfabeto tarasco todas aquellas letras cuyo empleo era equívoco, por su doble o aún triple valor, tales como la **c** o la **x**, así como también aquellas cuya utilización es superflua, debido a la existencia de otras letras, tales como la **z**, la **v** y la **ll**, que equivalen del todo a la **b**, la **s** y la **y**. Se evitaron también todos los grupos dobles, como **ch**, **rr**, **gu-** y **qu-**, usando siempre caracteres simples.

También se logró una gran simplificación de letras por el hecho de restringir el alfabeto a un único tipo, todas fueron uniformadas a las minúsculas de letra de molde. Así se evitó la enseñanza de tres series de letras: las mayúsculas impresas y las letras cursivas mayúsculas y minúsculas. Los alumnos del Proyecto Tarasco muy pronto aprendieron a hacer a lápiz letras de molde absolutamente legibles y con más rapidez de la que es posible con la letra cursiva.

Fue difícil imaginar cuánto se simplificó el aprendizaje de la lectura y la escritura con el uso del nuevo alfabeto. Esta característica fue ciertamente uno de los factores más importantes en el éxito del Proyecto Tarasco (Archivo General de la Nación. Presidentes. L. Cárdenas. Exp. 533. 4/1 Proyecto Tarasco).

Los lingüistas del Proyecto Tarasco encontraron diferentes formas en el hablar de los michoacanos. Prefirieron utilizar las formas locales de donde estuvieron ubicados. En vez de libros de texto estandarizados usaron cartillas murales adaptadas por el maestro al ambiente lingüístico. De esta manera el alumno pudo aprender a leer y escribir sin tener que preocuparse de cómo debía hablar. El problema surgió al editar boletines, leyes nacionales, convocatorias, noticias, etc., pues se necesitaba una lengua que fuera comprendida en todos los grupos y en todas las regiones. Los lingüistas tuvieron que explicar al pueblo que tal forma no era la peculiar a su región, para que así no intentaran ni modificarla ni forzar el sentido de los signos, formándose una idea confusa del valor de ellos.

La forma estándar de la lengua, para publicaciones, etc., pudo determinarse después de concienzudos estudios de todas las regiones. En sus inicios el Proyecto Tarasco utilizó la lengua de la Meseta P'urhépecha que difería muy poco de las demás.

Tanto la enseñanza local como la lengua estándar dependieron de estudios del habla de cada lugar. Se hizo un examen de la lengua hablada en cada pueblo y de las diferencias existentes de pueblo a pueblo, de las palabras empleadas y de la pronunciación. El estudio se realizó en base a una lista de 750 palabras en español que se preguntaron a un nativo de determinado lugar para que diera las correspondientes equivalencias en el tarasco de su pueblo.

El estudio social fue necesario al Proyecto Tarasco. Los estudios antropológicos dieron luz acerca de la importancia que tenía la mujer en la educación de los hijos.

El señor profesor Alfonso Villa Rojas, de la Institución Carnegie, fue comisionado expresamente a realizar el estudio etnológico. Pero su obra hasta la actualidad no ha sido publicada en su totalidad.

El señor doctor Ralph Beals, de la Universidad de California, se encargó del estudio de Cherán, su obra fue traducida y publicada en 1994 por El Colegio

de Michoacán, titulada *Cherán un pueblo de la Sierra Tarasca*. George Foster se encargó del estudio de *Tzintzuntzan*, el cual fue editado por el Fondo de Cultura Económica. Pedro Carrasco se encargó del estudio de: *El catolicismo popular de los tarascos* y fue editado en SEP-Setentas.

El Proyecto Tarasco estableció dos procedimientos de enseñanza de la lectura, los cuales fueron probados y demostrados en su efectividad. Los dos métodos enseñaban sílabas más bien que letras, y dieron a comprender las diversas sílabas por contrastes entre palabras completas.

Uno de los métodos constó de una serie de cartillas murales, cada una de las cuales tenía ocho palabras sencillas de una o dos sílabas. Algunas de las palabras se repetían más de una vez en la misma hoja, y las palabras empleaban en parte las mismas sílabas. La primera hoja tenía palabras que sólo empleaban tres letras diversas del alfabeto. En las hojas siguientes se introducía una letra nueva a cada página. Se enseñó al estudiante a reconocer las palabras y por la comparación de palabras semejantes llegó a conocer las sílabas.

El segundo método implicó el uso de una serie de dibujos con rótulos dispuestos en dos dimensiones, y los cuales ilustraban todas las principales sílabas de la lengua. Los dibujos ayudaban a recordar las palabras y posteriormente, por la comparación de las diferentes palabras, llegaba a darse cuenta de qué parte de la palabra contenía la sílaba ilustrada. Después de un corto tiempo, con cualquiera de los dos métodos podía el alumno empezar a leer textos.

Inmediatamente en el curso comenzaba el estudiante a escribir letras y palabras utilizando papel rayado que le servía de guía para el tamaño exacto de las grafías. Además de aprender a leer y escribir, el estudiante era capacitado en las cuatro operaciones aritméticas básicas, pues los lingüistas consideraban que eran importantes.

El Proyecto Tarasco también descansó en las publicaciones, pues consideraron que sería inútil su esfuerzo si no hubiera lecturas suficientes en

lengua nativa para las necesidades de los alumnos enseñados a leer. Para hacer frente a estas necesidades se estableció la Prensa Tarasca, que constó de un pequeño equipo de imprenta como taller de la Escuela Vocacional Agrícola de Paracho. La imprenta estuvo provista de una fuente de dimensiones fácilmente legibles. Tenía una prensa que podía imprimir dos páginas de folleto y todo el equipo más indispensable. Tres muchachos tarascos de los mismos maestros nativos del proyecto, eran los alumnos del curso de impresión y con el director del proyecto como maestro editaron publicaciones muy aceptables.

Una comisión redactora formada por dos de los nuevos maestros bilingües, hicieron la traducción en tarasco de leyes nacionales de interés especial para los indios. Esta comisión tuvo igualmente a su cargo la redacción de otras cosas, ya fueran preparadas directamente por los miembros del proyecto o por representantes del pueblo.

También fueron importantes las publicaciones en forma de boletín mural, dibujadas a mano con letras grandes. Así se redactaron muchos cuentos, anuncios y un periódico semanal dominical. El periódico comenzó a aparecer desde el primer domingo de la estancia del proyecto en Paracho y dio a luz diversos números. Cada semana se nombraba una comisión periodística de entre los jóvenes maestros para que reuniera los datos necesarios y editara y escribiera el periódico. Este periódico constaba de una hoja grande, de más o menos un metro cuadrado. Los muchachos se sentían orgullosos por darle el mejor formato posible y algunos de entre ellos, dotados de considerable talento artístico, añadieron muy buenas ilustraciones, todo ello hecho a mano. Este periódico se sacó al mercado y la misma comisión redactora se encargó de explicarlo y leerlo al pueblo. De esta manera funcionó como un medio de hacer saber al público el trabajo que el Proyecto Tarasco llevaba a cabo.

LA EDUCACIÓN BILINGÜE-BICULTURAL

indudablemente descansó en los proyectos anteriores. Tuvo una relación directa con el Plan Educativo de Once Años y la campaña de alfabetización emprendida por el Secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet. En 1964 la SEP adoptó este sistema educativo con el objetivo de acelerar la castellanización y

alfabetización de la población indígena monolingüe, y en lo que respecta a Michoacán, en 1965 fue puesto en marcha en las comunidades p'urhépecha, con la colaboración directa del Instituto Nacional Indigenista y su Centro Coordinador Indigenista ubicado en Cherán.

El proyecto formal fue organizado desde la VI Asamblea Plenaria convocada por el Consejo Nacional Técnico de la Educación, sería aplicado en todas las zonas indígenas del país y trataría de buscar el desarrollo integral de las regiones interculturales.

La educación tenía que ser adaptada a las características culturales y lingüísticas de la población local y debía ser impartida específicamente por maestros locales, utilizarían la lengua materna en la enseñanza pero tenderían especialmente a la castellanización y alfabetización. El plan se llevaría a efecto con el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües y la acción directa de los participantes (Vargas.1994:132-33).

De acuerdo al principio de “acción integral” seguido por el INI, la acción educativa realizada por los promotores y maestros debía coordinarse con las actividades que el Centro Coordinador Indigenista promovía en materia de mejoramiento económico y de salubridad, por lo tanto, los maestros debían actuar en estrecha relación con los técnicos en estas áreas; desempeñarse como los principales agentes de cambio en sus comunidades, tal y como se planteó en la Sexta Asamblea Nacional, al definir las tareas del docente indígena bilingüe:

“El instructor, el promotor, el supervisor y las personas encargadas de realizar la acción indigenista se compenetrarán de que castellanizar o alfabetizar significa no solamente la adquisición de una nueva lengua, sino conducir a nuevas formas de vida y a distintas maneras de reaccionar o de actuar. (Hernández: 79).

Hipotéticamente la política educativa en relación al indígena dio un cambio radical. Pero en realidad los cambios fueron mínimos y continuó utilizando a las lenguas nativas para enseñar el español. Por otra parte se trató de integrar al

indígena al desarrollo nacional y a los signos del progreso, metiéndolos como consumidores del mercado nacional e internacional.

Los objetivos con que se planeó la Educación Indígena Bilingüe-bicultural pueden resumirse de la siguiente manera (tomado textualmente):

- "Favorecer el desarrollo de las potencialidades biopsicosociales del niño indígena a partir del marco de su cultura y de acuerdo con los requerimientos históricos de su grupo social y del país;
- "Aplicar métodos, técnicas e instrumentos de indagación científica que permitan al educando desarrollar su conciencia crítica y creatividad intelectual;
- "Favorecer los procesos de recuperación y desarrollo de las culturas y lenguas indígenas;
- "Fomentar la vinculación escuela-comunidad a fin de dar sentido práctico a los conocimientos que el educando adquiere, así como el autorreconocimiento de éste en su contexto social;
- "Posibilitar al educando en el manejo de la dualidad que implica su bilingüismo y su biculturalismo para que racionalice las contradicciones derivadas de esta realidad y asuma la responsabilidad que entraña ser indio mexicano.

"El perfil del egresado indígena que se espera lograr, cubrirá tres aspectos fundamentales: el desarrollo de sus potencialidades biopsicosociales, la formación y desarrollo de su conciencia étnico nacional y la praxis del etnodesarrollo. Esta formación del indígena se propone superar la situación colonial en la que se encuentra inmersa su familia, comunidad y etnia. Partirá del reconocimiento de su contexto histórico-social, el mismo que le permitirá asumir la reflexión, análisis y crítica de su realidad y de sí mismo y a través de una participación social efectiva realizar acciones encaminadas a eliminar las condiciones de dominación en que vive.

"También la institución requiere de un perfil revolucionario: desde las concepciones de espacio, construcción, materiales, hasta el calendario y los horarios, la organización escolar y la participación de la comunidad en la misma. En cuanto al currículo éste merece una atención especial por parte del sistema de educación indígena. Los principios básicos usados para su construcción retoman las reivindicaciones étnicas y proponen los siguientes criterios:

- "a) Conservación, transmisión y desarrollo de la cultura, lengua e identidad de los grupos indígenas;
- "b) Las funciones educativas, administrativas y estratégicas del sistema deben responder a la reivindicación de las etnias;
- "c) La vinculación de las tres instancias educativas fundamentales: familia, comunidad, escuela, debe ser garantizada permanentemente;

"d) Se debe fomentar la creación de nuevas actitudes entre los miembros no indígenas de la sociedad y se deben promover las expresiones culturales indígenas.

"Los otros aspectos importantes que el sistema de educación indígena bilingüe-bicultural ha explorado y sobre los cuales hay propuestas y avances concretos, se refieren a los materiales didácticos y contenidos pedagógicos culturalmente apropiados al sistema de capacitación de personal docente y al desarrollo de las lenguas. El sistema educativo indígena se propone como objetivo ampliar y legitimar el espacio de circulación y expresión de las lenguas indígenas, promover el uso escrito de las mismas a través de los servicios educativos y culturales; promover la estandarización de las lenguas y modernizar los vocabularios". (Varese, Stéfano.1987: 261-262).

Recapacitando, los proyectos políticos tendientes a mejorar la calidad de vida del elemento indígena de nuestra sociedad, en particular los tres a que nos hemos venido refiriendo, coinciden básicamente en que se sustentan en la misma visión del asunto; esto es, la necesidad de integrar (incorporar, o redimir, o aculturar) el elemento indígena, hacerlo parte de la sociedad nacional global y no dejarlo ser algo diferente; consideran que los indígenas de nuestro país requieren siempre la protección del Estado para su supervivencia, no postulan ni tienen en cuenta que haya un camino autónomo que el pueblo indígena pueda recorrer por él mismo y menos consideran que los modos y maneras en que se dé la relación entre estas sociedades, digámosle marginales, con la sociedad nacional hegemónica pueda estar dictada desde la perspectiva de los proyectos e intereses que los pueblos indígenas tienen para sí mismos; la relación siempre ha sido desigual, el hermano menor, inmaduro y dependiente, aún tiene que soportar la imposición de un estilo de vida, de un modo de hacer las cosas, que se le impone por la fuerza, pero con el sano propósito de "...velar por sus intereses e integrarlo al desarrollo, para lograr la armonía nacional..."

Como resulta evidente en los proyectos de política oficial, llámese Carapan, Tarasco o Bilingüe-bicultural, con respecto a la educación del sector indígena del país, sus propósitos han sido siempre integracionistas (más el primero y menos el último) y su insistencia ha sido sostenida en el objetivo de lograr la uniformidad cultural y lingüística de la sociedad nacional mediante la imposición de la lengua y la cultura de los sectores mestizos dominantes.

Difieren sólo en los modos, mecanismos y elementos que se ponen en juego para lograr el propósito integracionista. La base operativa del Proyecto Carapan estaba dada por su visión etno-sociológica y contemplaba además del sólo propósito educativo la mejoría en la calidad de vida, la superación de las ancestrales deficiencias socioculturales, por la vía del auxilio tecnológico la modernización de su producción agropecuaria y por la del auxilio institucional su integración al mercado nacional como vendedores de sus productos y como consumidores de los ajenos, al mismo tiempo que obtendrían acceso a la salud y a la educación superior, por supuesto. Con respecto a su propuesta alfabetizadora, incurrieron en el viejo problema de considerar que sólo se podía enseñar a leer y escribir en castellano, dejando a un lado la posibilidad siquiera de transformar la lengua p'urhépecha en una lengua escrita; recuérdese que los pocos intentos de dotar de alfabeto escrito a la lengua indígena de Michoacán, habían visto su mejor tiempo al inicio de la época colonial por el esfuerzo de los frailes, el más destacado de ellos Fray Maturino Gilberti.

El Proyecto Tarasco no buscaba mejorar la calidad de vida del sector indígena de inicio, sino por la vía de aumentar su nivel educativo y cultural; suponía que al facilitar la alfabetización, primero, y la educación escolarizada después, se les capacitaba para aspirar a mejorar o superar sus condiciones de vida. Fue un proyecto de base científica sólida que dotó de un alfabeto al lenguaje p'urhépecha que casi siempre había sido solamente fonético. Encontró la solución --que nunca estuvo extraviada-- de iniciar la educación formal usando la lengua materna e ir introduciendo poco a poco el uso de la lengua nacional; para ello, hizo uso de los mismos elementos indígenas ya escolarizados, convirtiéndolos en apóstoles de su propia lengua y capacitándolos para ejercer la noble labor del magisterio. Los logros paralelos al propósito educativo también funcionaron bien; se logró publicar y difundir textos diversos en una prensa lingüísticamente propia y además de ello, o gracias a ello mismo, crear un orgullo de pertenencia étnica que hasta la fecha ha influido en el diseño de políticas educativas.

Al Proyecto Bilingüe-bicultural es imposible no considerarlo como una prolongación y continuación del Proyecto Tarasco, que reunió lo mejor de ambos proyectos previos y superó en cierta medida sus contradicciones y deficiencias. Ha estado en operación durante casi cuarenta años; y por ser un proyecto piloto en su tipo, sirvió de base para articular la política nacional sobre la materia. Sus objetivos básicos han sido los de lograr la educación de los indígenas sin aniquilar su cultura y al mismo tiempo, lograr el mejoramiento económico, social y cultural de la población y la sociedad indígena (Vargas.1994:133) basándose en gran medida en el reconocimiento de sus diferencias con la sociedad nacional y protegiéndolas bajo diversos esquemas de subsidio y apoyos políticos y sociales para las diferentes regiones interculturales. En el papel, en la mente y los esquemas de sus patrocinadores, el proyecto parece superar todas las críticas; los objetivos que persigue son loables; y por vez primera (aunque no fue de inmediato, sino hasta bien entrada la década de los ochenta), los propios indígenas obtienen participación en el diseño de los planes y programas que serían aplicados a su propio proyecto educativo (Cfr. Varese, Estéfano. 1993: 261).

Sin embargo, el proyecto inicial afortunadamente resultó perfectible, aunque algunos lo consideran pervertible; a sus bondades iniciales, se le fueron oponiendo "peros", algunos fundamentados y basados en la experiencia que se iba logrando con su aplicación en el medio educativo indígena, y otros fundados en apreciaciones sociológicas, históricas y hasta filosóficas que aunque resultan extra-educativas aportan material polémico a la manera de planificar, operar y evaluar el sistema de educación indígena en su totalidad. La importancia de que haya producido detractores a la vez que cumplía metas específicas de alfabetización y educación, es que éstos surgieron de entre los maestros, del mismo medio humano que tiene la misión de promover y educar con el sistema propuesto. Para algunos, el sistema no sólo ha sido favorable a la cultura nacional hegemónica, sino hasta lesivo para la cultura indígena, lo cual se observa hasta en los textos educativos para maestros que se supone trabajan en el sistema bilingüe-bicultural, veamos el ejemplo:

"La vieja polémica sobre si la educación impartida a los grupos étnicos deberá ser bilingüe-bicultural o mediante la castellanización directa, carece ahora de sentido. La cuestión fundamental que ahora se discute es la implementación de programas que garanticen la manera más eficaz de realizar e imponer la ideología de la clase dominante y por ende refuerce la mistificación de la realidad. La vía puede ser una educación impartida en la lengua indígena. Esta fórmula fue experimentada por los misioneros durante la época de la Colonia, época en la cual las lenguas indígenas fueron de gran provecho para la penetración de la ideología que los conquistadores querían imponer. La misma fórmula se ha venido implementando técnicamente y comprobando cada día con mayor eficacia en el Instituto Lingüístico de Verano desde los años cuarenta... Estos programas han servido para cubrir las apariencias ya que son vistos como respuesta a demandas populistas en que se respeta a las minorías étnicas y consecuentemente a sus lenguas." (Cifuentes, Bárbara.1980:132-133).

La aplicación del proyecto también ha contado con opositores, y éstos no sólo han sido como pudiera pensarse a primer impulso los caciques de los pueblos que lucran con la explotación y la ignorancia de los pueblos, sino que los mismos indígenas a quienes va dirigido el supuesto beneficio que acarrearán estos proyectos se vuelven sus opositores, pero no inmotivadamente sino con apego a una lógica socio-económica incontrovertible: si el mundo de los beneficios está en la castellanización y la adopción de los modelos culturales nacionales, cuál es el objetivo de mantener una lengua y una cultura que al final resulta un lastre para el progreso personal. El ejemplo lo dice más claro:

"Cabe preguntarse ¿por qué si la educación bilingüe-bicultural surgió como una demanda de las organizaciones indígenas no ha encontrado respaldo entre la población indígena? La respuesta parecen tenerla los propios indígenas:

--Si uno va a la escuela es para mejorar, para dejar de ser pobres, para poder ir a la ciudad ¿pa'qué sirve ir a la escuela a aprender lo mismo, lo que uno ya sabe, lo que lo tiene a uno jodido? Yo quiero que mis hijos no sean como yo; quiero que progresen, que estudien, que sepan otras cosas...ellos tendrán que irse de aquí porque aquí la tierra ya no alcanza y no hay que comer." (Salinas, Gisela.1992:279).

Otras razones no menos prácticas, son las que alegan los mismos educadores del sistema al dar de frente con las dificultades que el proyecto tiene para ser llevado a cabo en su concepción original. La cita que lo ilustra es también procedente de los materiales que sirven para su preparación:

"Hoy muchos maestros aceptan que llevar a cabo la educación bilingüe-bicultural es difícil. Y no sólo por los padres de familia. No son pocos los maestros que no están alfabetizados en su lengua materna y que no comparten muchas de las tradiciones de la comunidad donde trabajan; una buena parte se hicieron maestros porque era la única forma de obtener un ingreso; hay quienes se esfuerzan en su trabajo pero se topan con la oposición de algunos padres de familia y no insisten más. Algunos maestros indígenas piensan, por lo demás, que alfabetizar en lenguas indígenas tiene poco sentido, dado que casi no existen materiales escritos en estas lenguas. Sin libros, ¿qué caso tiene, por ejemplo, aprender a leer y escribir en totonaca? Y qué decir de la parte bicultural. No hay manera de equiparar la cultura de los pueblos indígenas con la cultura nacional, ni hay textos que puedan utilizarse para este fin. La desvalorización social y económica de la población indígena pesa demasiado para un proyecto como éste, aun a pesar de las consideraciones de los propios indios a través de algunas de sus organizaciones." (Salinas, Gisela.1992:280).

Como sea, el Proyecto Bilingüe-bicultural ha permanecido en pie de lucha y su supervivencia y logros evidentes dan aún material para nuevas reflexiones y propuestas, de las que este texto sólo pretende ser una modesta aportación.

CAPÍTULO III

LOS PROFESORES

Los profesores se han ido profesionalizando a través del tiempo y han ido cambiando en su preparación técnica y práctica. Desde los primeros proyectos de enseñanza indígena (véase capítulo anterior) se ha tratado de que los docentes dominen la lengua p'urhépecha en forma materna, o sea, que no practiquen la lengua nativa por la etimología simple, ni por su gramática, sino por el contenido semántico y simbólico de la cultura.

En los proyectos de educación bilingüe para seleccionar a los maestros se procedió de diversas maneras: en una primera etapa se echó mano de los recursos humanos que se disponían en el momento, se pidió que los profesores por lo menos supieran leer y escribir. En una segunda fase se pidió que los docentes tuvieran alguna preparación técnica en la enseñanza; en este tramo a los nuevos practicantes se les dieron cursos de preparación y capacitación para la docencia. En una tercera época se ha tratado de que los profesores sean verdaderos profesionales de la pedagogía y que tengan un mínimo de licenciatura en la enseñanza indígena, y la Universidad Pedagógica está tratando de cumplir con estos lineamientos.

A partir del proyecto bicultural de 1964 la Secretaría de Educación Pública (SEP) determinó que el grupo michoacano de docentes bilingües estuviera compuesto por 33 promotores culturales y 32 maestros que dominaran ambas culturas, que fueran hombres y mujeres originarios de las propias comunidades de la región p'urhépecha. Los promotores culturales sólo fueron reclutados con un nivel mínimo de escolaridad de sexto grado de primaria y los maestros fueron seleccionados entre el personal que estaba laborando en escuelas rurales, sin importar que fueran monolingües en español. Se consideró que posteriormente, tanto a los profesores como a los promotores culturales se les impartirían clases del idioma y cultura p'urhépecha. Además, los prospectos tenían que pasar tres pruebas de selección para calificar: su vocación profesional, conocimientos generales y el grado de dominio del español. Se consideró que estando en el ejercicio docente se les impartirían otros cursos de métodos y técnicas

pedagógicas. Además, se creó una cartilla de alfabetización en p'urhépecha, sin embargo, esta última sólo fue conocida por unos cuantos elementos docentes.

En la práctica efectiva de selección de profesores de la enseñanza indígena no se exigió que los maestros dominaran el p'urhépecha pues el objetivo fundamental era castellanizar y alfabetizar a la población nativa. (Vargas.1994:134-35). De 1965 a 1970 sólo el primer grupo de aspirantes presentó las pruebas de selección del profesorado. En general, a la mayoría de los que hicieron solicitud para emplearse en la docencia indígena sólo se les exigió un mayor nivel de escolaridad (secundaria, preparatoria o técnico en algún oficio y que supiera leer y escribir) y un bilingüismo p'urhépecha-español, sin tomar en consideración el grado de dominio del idioma nativo. En última instancia en la selección de profesores se dio preferencia únicamente a los que hablaban español. En consecuencia en la enseñanza se hizo poco uso de la lengua p'urhépecha, se enfatizó en el proceso de castellanización de los alumnos, y los profesores prefirieron apegarse al programa oficial en español. (Vargas.1994:135).

Los profesores de enseñanza bilingüe-bicultural de La Cañada de los Once Pueblos en su totalidad suman la cantidad de 144 individuos; 100 maestros imparten clases a nivel primaria de enseñanza indígena y al nivel preescolar corresponden 44 docentes donde predominan las mujeres, solo uno es educador.

Las escuelas de enseñanza indígena de La Cañada de los once Pueblos se ubican en las localidades de: Carapan, Tacuro, Ichán, Huáncito, Zopoco, Santo Tomás y Acachuén. En los pueblos de Chilchota, Urén y Tanaquillo no existen escuelas de educación indígena, pues supuestamente Chilchota está habitado únicamente por turishes y en los dos últimos aunque aún se consideran indígenas, se podría decir que en su totalidad se ha perdido la lengua nativa.

En esta ocasión es conveniente señalar que puse mi atención en el estudio de las escuelas de Zopoco, Ichán y Tacuro, las cuales se ubican en el área oriental de La Cañada de los Once Pueblos. En la escuela de Zopoco hay 10 profesores (7 hombres y 3 mujeres) y un director sin grupo; en Ichán también

hay 10 profesores (7 hombres y 3 mujeres) y una directora sin grupo, en esta escuela se labora en turno matutino y vespertino; en Tacuro trabajan 11 profesores (6 hombres y 5 mujeres) y un director. En total en las 3 escuelas suman 34 docentes (20 hombres y 11 mujeres) 2 directores y una directora. La investigación que aquí se presenta se realizó en 20 profesores, los cuales representan el 61 % del personal docente que labora en las tres escuelas seleccionadas y el 14% de toda la planta de maestros que trabaja en La Cañada.

Es de notar que entre los maestros de primaria de enseñanza indígena predominan en número los del sexo masculino y en menor cantidad existen las mujeres; esto se debe a que el sistema magisterial desubica a casi todos los profesores de su lugar de origen y a los de nuevo ingreso los manda a las comunidades marginales para hacer méritos, esto en especial es un gran problema para las profesoras sobre todo cuando son casadas y tienen hijos, prefieren renunciar a su trabajo por tal de no trasladarse a esas comunidades tan alejadas y que carecen de medios de comunicación directa con las otras poblaciones. En cambio, en las escuelas de preescolar las profesoras predominan en un 99%, pues se ha considerado que el niño aún requiere más atención maternal.

Profesores : Origen y ubicación. 1996

Clave	Lugar de procedencia	Lugar de trabajo	Grado Atendido	Numero Alumnos	Años de Servicio	Otros grados atendidos
1	Acachuén	Pamatácuaro	2º, 3º	24	5	-----
2	Carapan	Zopoco	4º	28	4	3º, 5º
3	Huáncito	Ocumicho	3º Prees.	25	7	-----
4	Carapan	Ocumicho	1º	25	5	2º,3º,5º
5	Zopoco	Tacuro	2º	22	8	1º,3º,4º
6	La Cantera	Tarecuato	2º	23	6	4º,3º
7	Zopoco	Huáncito	5º	33	5	1º,2º,3º
8	Carapan	Huáncito	3º Prees.	25	4	-----
9	Quinceo	La Cantera	5º	40	5	1º a 6º
10	Carapan	Sto. Tomás	3º Prees.	20	6	-----
11	Cherán	Los Ocuares	2º	26	5	Prees., 5º, 1º
12	Pátzcuaro	Zopoco	3º	27	3	2º, 4º
13	Sto. Tomás	Zopoco	1º	31	20	1º a 6º

Clave	Lugar de procedencia	Lugar de trabajo	Grado Atendido	Numero Alumnos	Años de Servicio	Otros grados atendidos
14	Tanaco	Zopoco	3º	28	2	-----
15	Sta. Fé Laguna	Zopoco	5º	23	3	1º, 2º
16	Tanaco	Zopoco	4º	25	3	-----
17	Janitzio	Zopoco	5º	23	3	3º
18	Carapan	Zopoco	2º	28	4	1º, 3º
19	Tangancicuar o	Tangancicuar o	2º Prees.	17	7	3º Prees.
20	Carapan	Carapan	1º	20	4	-----

FUENTE: Profesores/V. Valladolid, 1996 Enero.

Profesores: Estudios, lengua y estado civil. 1996

Clave	Estudios	Cursos	Habla p'urhé	Escribe p'urhé	Comunidad habla p'urhé	Estado civil
1	UPN	Sí	Sí	Sí	Sí	Soltera
2	UPN	Sí	Sí	No	Sí	Soltero
3	UPN	Sí	Sí	Poco	Sí	Casada
4	UPN	----	Sí	Sí	Sí	Casado
5	UPN	Sí	Sí	Sí	Sí	Casado
6	UPN	Sí	Sí	Sí	Sí	Casada
7	UPN	Sí	Sí	Sí	Sí	Casado
8	UPN	-----	Sí	Sí	Sí	Casada
9	UPN	Sí	Sí	Poco	Sí	Casado
10	UPN	Sí	Sí	Poco	Sí	Casada
11	UPN	Sí	Sí	Sí	20%	Soltera
12	4º LEP	Sí	Poco	Sí	Sí	Soltero
13	Normal Primaria	Sí	Sí	Sí	Sí	Casada
14	Bach.	Sí	Sí	Sí	Sí	Casada
15	Bach.	Sí	Sí	Sí	Sí	Soltera
16	Bach.	-----	Sí	Sí	Sí	Casado
17	6º Arq.	Sí	Sí	Sí	Sí	Casado
18	Bach.	Sí	Sí	No	Sí	Soltera
19	L.E. Prees.	Sí	No	No	No	Casada
20	UPN	Sí	Sí	Poco	Sí	Soltera

FUENTE: Profesores/V. Valladolid, 1996 Enero.

En La Cañada podemos observar que casi ningún profesor entrevistado es nativo de la localidad en donde trabaja: los docentes de la escuela de Zopoco proceden de: Arantepacua, Carapan, Acachuén, Tanaco, Pátzcuaro, Santa Fe de la Laguna y de Janitzio. Los de la escuela de Tacuro son originarios de: Zopoco, Ichán, Carapan, Huáncito, Cherán, Tanaco, Acachuén, Cirío, Chilchota y Tingüindín, por último, los de la escuela de Ichán son nativos de: Tacuro,

Huáncito, Zopoco, Santo Tomás, Tanaquillo, Cherán, Tanaco, Carapan e Ichán. Estos datos permiten señalar que Zopoco y Carapan son dos lugares de donde salen más profesores.

Aunque los veinte profesores entrevistados entienden la lengua nativa, la tendencia es desarrollar la enseñanza del español y por esta razón en su mayoría hablan poco el p'urhépecha al impartir sus clases. Un maestro indicó que sólo entiende escasamente la lengua nativa, a pesar de ser originario de Pátzcuaro.

Los docentes regularmente no toman en consideración las características psicosociales, ni económicas del alumno para organizar los programas de los cursos de los diversos grados de enseñanza primaria, solo tratan de cumplir con el programa que les impone la Secretaría de Educación en el Estado y hacen esfuerzos por apegarse a él quedando frecuentemente metidos en un callejón sin salida.

La enseñanza bilingüe-bicultural se hace difícil por múltiples motivos. Los profesores de La Caña de los Once Pueblos han manifestado distintas posiciones problemáticas sobre el uso de la lengua. El principal que han señalado es el mismo idioma oficial, el español, y por ende su enseñanza es el objetivo a alcanzar, ya que facilita el aprendizaje de lectura y escritura. Por otra parte, supuestamente el p'urhépecha es simplemente un medio o el instrumento que facilita el aprendizaje de la lecto-escritura, para pasar inmediatamente a la lectura en español y dejar a un lado la lengua nativa.

De los profesores entrevistados sólo uno hizo hincapié en que "enseño a mis alumnos en p'urhépecha porque es el único medio de comprensión con ellos, en la conversación y en los contenidos" (4.1)¹.

¹Todos los números que van entre paréntesis se refieren a la encuesta que se realizó, el primer número está relacionado con la persona entrevistada y el segundo corresponde a la pregunta que se le hizo. Este sistema de anotación se utiliza en todas las notas que van a continuación.

Los que fueron de la opinión de que imparten sus cursos en español señalaron que: "en mi práctica docente transmito mis conocimientos a través de la lengua española y muy poco en p'urhépecha, debido a que existe un regionalismo que no es muy comprensible para mí y viceversa, y por ello no puedo transmitirles en ambas lenguas, pero considero que ya no es tan importante la lengua materna porque atiendo un grado en que ya comprenden el español sin olvidar su lengua materna" (9.1). "En español porque en la comunidad donde yo trabajo no hablan el p'urhépecha" (11.1). Para justificar el uso del español un profesor expresó que a él recurre "en ciertas situaciones forzosamente, pues se tiene que hacer el préstamo de éste idioma para dar algunas indicaciones" además porque "se me facilita el uso de la lengua tanto para comunicarme con ellos como para transmitir los contenidos oficiales (2.1).

Una gran mayoría dice que su práctica docente es en forma bilingüe, sus opiniones son las siguientes: "los contenidos del programa se dan en lengua p'urhépecha para los niños monolingües y en español para los que no dominan esta lengua" (1.1.). "En español pero también empleo el tarasco o p'urhépecha cuando no comprenden, combino las dos lenguas aunque entiendan el español" (5.1). "Les enseño en ambas lenguas porque así nos entendemos mejor y aprenden un poco más interesándose ellos mismos en conocer algo nuevo" (6.1). "Se les enseña en ambas lenguas, desde luego que utilizamos más el castellano y cuando un pequeño no logra comprender el objetivo usamos nuestra lengua materna para enseñarle y así logramos que todos nos ayuden a las actividades"(18.1). "En p'urhépecha y en español porque tengo niños que hablan el español y otros el p'urhépecha y por eso al dar indicaciones manejo las dos lenguas para que entiendan en ambas lenguas" (8.1). "Los enseño en forma bilingüe porque de esta manera logro lo que quiero y me entienden lo que les quiero decir" (3.1). "En ambas lenguas porque así me comprenden mejor y existe mayor confianza entre maestro-alumno y en todos los aspectos en nuestro sistema" (13.1). "Yo utilizo las dos formas, la lengua materna para que comprendan mejor y el español para que les sirva de apoyo" (15.1). "En ambas, porque dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje se requiere el uso de las dos, aunque el p'urhépecha solamente se utiliza como vehículo de comunicación para transformar o traducir los contenidos curriculares oficiales" (16.1). "Utilizo las

dos lenguas en el proceso enseñanza-aprendizaje porque al utilizar la lengua p'urhépecha el niño comprende mejor y obtengo un buen avance y aprovechamiento en el trabajo educativo y así mismo utilizo el español porque el niño debe conocer y dominar la segunda lengua" (7.1). "En forma bilingüe porque los niños también hablan en dos lenguas. Y como educadora debemos hablar en la modalidad bilingüe para que los niños nos tengan confianza"(10.1). "En las dos lenguas, en p'urhépecha para poder comunicarme con ellos y en español para que ellos aprendan a hablarla y en un futuro puedan integrarse a cualquier contexto social" (12.1). "En ambas lenguas por la misma situación de que por lo general todos hablan la lengua p'urhépecha y se les dificulta captar algunas palabras, es por ello que es muy conveniente emplear ambas lenguas para que haya un mayor aprovechamiento" (14.1). "Ambas lenguas porque los niños no entienden muy bien el español" (17.1). "En las dos lenguas porque hay algunos que hablan purhé y no entienden o no pueden hablar el español" (20.1).

Aunque esta opinión predomine, la realidad es que la enseñanza se imparte normalmente en lengua española y relegan a un segundo término la lengua p'urhépecha, pues los profesores no se consideran capacitados para traducir el programa de estudios y enseñarlo en lengua nativa por lo que la enseñanza bilingüe queda en mera propaganda oficial.

Otra interrogante que se les planteó a los docentes es que si **los padres de familia les expresan sus opiniones sobre la lengua en que desean que se impartan los cursos de primaria a sus hijos**; las respuestas de ellos dejan ver que existen las distintas tendencias de: 1) No opinar, o sea, que no les interesa en que lengua se les enseña a sus hijos. 2) La sugerencia de enseñar en español por la aplicación práctica que tiene en la vida cotidiana. 3) La conveniencia de efectuar la enseñanza bilingüe y 4) La sugerencia de impartir las clases en p'urhépecha. Las diferentes opiniones aquí se plantean:

"En mi caso desde un principio le pregunté a los padres la lengua dominante en su familia para continuar con lo mismo, con el propósito de acercarme a los niños y lograr la confianza de ellos" (1.2) La respuesta queda en el aire por distintas razones. Un motivo importante consiste en que los padres de

familia desconocen los programas y acciones educativas, por consiguiente se reservan su opinión. "No me han sugerido en el tiempo que llevo como maestra, será por desconocer los planes y programas que el maestro lleva dentro de una escuela" (13.2).

El desconocimiento de la acción educativa indujo a que la respuesta fuera constante: "los padres de familia no dicen en cual lengua quieren que les enseñe"(20.2). "No, en el poco tiempo que llevo laborando en este centro educativo, no he recibido ni una sugerencia por parte de los padres de familia tocante a este aspecto" (14.2). "No sugieren" (19.2). "No hay opiniones, solo los inscriben y dejan que nosotros continuemos el proceso" (5.2). "Pues en mi grupo no, porque ellos no tienen suficiente grado de escolaridad y a veces tampoco tienen interés de saber si su hijo está aprendiendo o no" (6.2). Otro motivo importante consiste en que el profesor supone que la localidad es monolingüe en español, por consiguiente afirma que "aquí no sugieren nada porque sólo se habla el español" (11.2).

Por otra parte los profesores consideraron que muchos de los padres de familia "creen que al ingresar al centro educativo es para que "el niño aprenda a hablar el español" (1.2). "A la mayor parte de los padres de familia se les observa a simple vista que su deseo es que se les enseñe en lengua castellana" (2.2). "Un que otro padre de familia sugiere que a los niños se les enseñe en español, porque siempre hemos sido sujetos manipulados por el grueso de la sociedad, imponiéndonos una conciencia ajena a la nuestra; la adquisición del castellano es conveniente por ser el puente primordial para incorporarnos a la sociedad criolla, por tanto la actitud de los padres de familia responde a ello, sin tomar en cuenta sus propias características de grupo social étnico" (16.2). "Los padres de familia en ocasiones no permiten que a sus hijos se les impartan las clases en p'urhépecha porque lo consideran algo que no les permite el desarrollo en otros medios y que por lo tanto deben aprender el español para que puedan desenvolverse por sí solos ya que el p'urhépecha es un obstáculo" (9.2). "Me sugieren que les enseñe en español, ya que es lo que quieren saber. Me han comentado que para cuando vayan los vendedores que no hablan p'urhépecha, ellos puedan pedir lo que quieren comprar" (3,2). "Los padres de familia opinan

que es conveniente la enseñanza en español para que se desenvuelvan bien al comunicarse con otras personas" (8.2). "Los padres de familia prefieren que se les enseñe en español, pues dicen que es lo más indispensable ahorita para poder desenvolverse en algún otro lugar a donde vayan" (18.2).

En fin, los profesores dejaron ver su propia afinidad por la enseñanza en español al declarar: "los padres de familia saben que los docentes que laboramos en esa comunidad enseñamos poco a poco el español, de acuerdo a los programas vigentes para la enseñanza-aprendizaje" (4.2).

Respecto a la opinión sobre la enseñanza bilingüe los maestros indicaron que pocos son los padres de familia que apoyan la educación bilingüe: "una mínima parte expresa verbalmente su deseo de que se les enseñe en p'urhépecha en coordinación con el español" (2.2). O bien, señalaron que "los padres de familia están de acuerdo en que se les enseñe en ambas lenguas, pero también en que primeramente la educación sea en su lengua materna y después en ambas lenguas" (7.2). "Los padres nos sugieren que debemos enseñar en forma bilingüe para que nuestra lengua no se pierda" (10.2). Una de las razones por la que algunos padres de familia quieren que a los niños se les enseñe en español y en p'urhépecha es "porque tanto la una como la otra les sirve a los niños; en la comunidad se comunican en su lengua materna y fuera de ella en su segunda lengua" (15.2).

Para esta tendencia también los profesores manifestaron su propia convicción: "en mi opinión el niño necesita manejar las dos lenguas" (8.2). Los alumnos frecuentemente no pueden continuar estudiando y abandonan la primaria, "siempre hay algunos que no pueden lograr lo que quieren hacer" en el estudio, "por eso trato de hablarles en las dos lenguas, los que se quedan en la localidad necesitan continuar hablando el p'urhépecha" (20.2).

Las repuestas por la inclinación de la lengua materna son las siguientes: "sugieren que se les enseñe la lengua materna para que así se pueda valorar más nuestra cultura indígena" (9.2). "En p'urhépecha porque ellos saben que sus

hijos no entienden el español" (12.2). "Para que los alumnos no pierdan el habla p'urhépecha" (17.2).

No menos importante resultó la diversidad de respuestas que los profesores entrevistados dieron con respecto a **la práctica de la educación bilingüe-bicultural**; ellos contestaron que consiste en ir "relacionando ambas lenguas y ambas culturas" (2.11). "Es importante, ya que el niño va conociendo la otra forma de vivir, es por ello que el alumno se va adaptando a la segunda lengua; en la enseñanza primero se usa la lengua materna y luego la castellana" (5.11). La educación bilingüe es "para revalorar, integrarlo y darle una educación un poco más adaptada a su medio" (2.11) socio económico; "para prevenirlos de las posibles confrontaciones dentro de la sociedad de los turishes" (5.11). Es bicultural "para que los niños no olviden sus raíces, sino que las valoren y las sigan perpetuando" (9.11). Insistieron en que es bilingüe "porque solamente así se puede trabajar mejor en nuestro sistema" (6.11). "La educación que damos es bilingüe porque empleamos las dos lenguas de acuerdo a la necesidad" (1.11). "Se está llevando a la práctica por ser comunidades indígenas, enseñando con el alfabeto p'urhépecha para que el niño revalore sus costumbres y tradiciones" (4.11, y 20.11). Los informantes hicieron hincapié en recalcar que la educación bilingüe es "para que los alumnos no pierdan el habla p'urhépecha, explicándoles el tema en su idioma y para rescatar el idioma ya que en algunas comunidades se está perdiendo" (17.11); con este sistema "los niños manejan las dos lenguas y los maestros también" (8.11, y 20.11). Agregaron que "la educación bilingüe, se supone que la debemos llevar a cabo ya que los niños dominan bien su lengua materna y la otra muy poco, pero yo les hablo de las dos formas y también se las explico de las dos, las actividades también de las dos formas y así les sirve ya que las dos son importantes, una para su medio y otra cuando salgan fuera" (15.11).

También los maestros hicieron la observación de que con la educación bilingüe "hay mayor coordinación con los alumnos y mejor aprovechamiento en cada una de las asignaturas" (13.11). Además porque "el mismo medio lo exige y para que haya un mejor aprovechamiento" (14.11).

Algunos profesores señalan que la enseñanza es bilingüe por el método pedagógico que emplean "porque con las actividades que trabajo es con el contexto del niño, de lo que él conoce" y se ven forzados a utilizarla "porque en la comunidad todos hablan el p'urhépecha y conservan la indumentaria" (3.11). La educación es bilingüe porque los niños así lo quieren, pues aunque hablen p'urhépecha, desean aprender el español "porque surgen intereses por parte del alumno para integrarse a la sociedad nacional" (2.11).

La práctica de la educación bilingüe-bicultural ha demostrado que "se lleva en una mínima parte, porque de alguna manera la parte oficial nos exige también el avance de los temas establecidos y no se realiza plenamente por falta de materiales específicos para cada grado escolar" (7.11).

Unos profesores categóricamente han expresado que la educación bilingüe-bicultural no se puede realizar (11.11) porque "es difícil, no puedo ni llevar un programa de manera monolingüe, es difícilísimo a mi manera de ver, llevar ese tipo de educación" (12.11). Además, "la educación bilingüe-bicultural, como su nombre lo indica tiene o debe tener su propio currículum donde contemple los elementos indispensables y necesarios para propiciar una educación tal, lo que hago solamente, es traducir los contenidos curriculares que contempla el programa oficial. Siendo así, un elemento reproductor del sistema dominante" (16.11). Otra versión al respecto deja ver que los contenidos son inadaptables y de poca profundidad para su medio y sus costumbres; este hecho se comprueba si se analiza esta versión: "No es bicultural porque les inculcamos los valores de los mestizos al revisar las manos, al darles indicaciones de cómo se van a lavar los dientes, al usar las sillitas y mesitas para escribir, etc. No hay material escrito donde se valore la concepción p'urhépecha, por lo tanto, sí se incluye un poco de nuestra cultura étnica, es en forma oral nada más" (1.11).

Los programas oficiales en forma común se aplican en cada grado escolar, hipotéticamente no hay contradicción, sin embargo, la práctica demuestra todo lo contrario, por lo tanto despertó la inquietud por conocer la opinión directa de los mismos docentes con respecto a este problema. Las entrevistas aportaron que la mayor parte de los educadores no aplican los programas por la inadaptabilidad

de los mismos al medio indígena. Las respuestas escritas fueron las siguientes: "no [aplico los programas al pie de la letra] porque no se pueden llevar a cabo en nuestro contexto porque no son acordes a las necesidades de las comunidades" (7.9, 17.9). "Los planes y programas que maneja la SEP no se pueden aplicar al pie de la letra porque no están adaptados a nuestro medio indígena (6.9, 9.9) y el maestro tiene que buscar los propios recursos [didácticos, con los elementos] que lo rodean en la comunidad y en la región" (13.9, 19.9). "No, porque muchos contenidos no tienen las características necesarias para que los alumnos se apropien de ellos (20.9); ya que son enfocados a otras regiones [urbanas] y no [están adaptadas] a las condiciones rurales. En casi la mayoría de los contenidos, solamente se traducen o se enfocan a la zona de trabajo" (16.9). En esta misma vertiente algunos docentes externaron su preocupación por la falta de interés del educando, ya que cuando se tratan de aplicar los programas: "no los llevo al pie de la letra porque he observado que al tratar de llevarlos como nos marcan no hay interés; al niño hay que motivarlo, buscar actividades de acuerdo a su medio y para mí eso es lo más importante llevar a cabo [el programa] a su forma [original] y que haya interés de parte del alumno" (15.9). "Creo que no aplico [la guía educativa] al pie de la letra, más bien se adecua al alumno para [que haya] una mejor labor docente. Porque si tú ves que tu niño no te va a entender así como lo especifica el programa, tú como docente debes de buscar la forma [didáctica] de aplicarlo a tus niños" (18.9).

El bajo nivel educativo es otra de las variantes considerada y expuesta por los docentes como un problema digno de mencionar por su trascendencia negativa en el avance de la educación. Fueron varios los entrevistados que lo expresaron con las siguientes palabras: "no [llevo los contenidos al pie de la letra] porque como lo indica el programa de llevar una secuencia, en nuestro medio no es posible; en 3o. y 4o. aún los niños no aprenden del todo a leer y escribir o sea la lecto-escritura". (2.9). "No se puede aplicar el programa al pie de la letra por las inasistencias y [porque] el aprendizaje de los niños de nuestro medio es más lento que en los niños mestizos" (4.9). "No, porque algunos no son acordes a la realidad y porque en ocasiones se recibe un grupo que ya viene con un retraso de conocimientos; por eso dejamos los planes y nos ubicamos al nivel en que están para poder llevar una continuidad" (5.9). "No, porque mi grupo no sabe al

pie de la letra los contenidos que ya debería saber. Como en todo grupo hay alumnos atrasados y en mi grupo se les dificulta manejar el español, tanto en lectura como escritura y esto impide seguir al pie de la letra el programa" (12.9).

Dos de los docentes del nivel preescolar expusieron como justificación que no aplican el programa tal como se indica, porque en él no se especifican actividades, sus respuestas fueron: "no, porque en el programa de preescolar no viene especificado qué actividades debo de realizar, yo como educadora juntamente con mis alumnos planeamos las actividades de una semana o de quince días" (3.9). "No los uso al pie de la letra porque el friso lo elaboran los niños y lo hacen a su interés y por la inquietud que ellos deseen conocer" (8.9).

Una de las profesoras fue más directa y sincera al reconocer y declarar que: "no es posible aplicar [el contenido del programa] de esa manera [oficial]. [La práctica educativa] depende tanto de la educadora como de los alumnos, en ocasiones no se dominan las indicaciones del programa y en otras los alumnos no responden a esa forma y mejor se opta por trabajar de acuerdo a las condiciones del grupo" (1.9).

No todas las respuestas fueron negativas, hubo quien reconoció que el programa educativo oficial es un apoyo parcial para su práctica docente; para esta variante se obtuvieron tres respuestas: "el programa oficial nos apoya en nuestra práctica docente porque los alumnos eligen un proyecto de acuerdo a su medio social donde se desenvuelve" (10.9). "No todo porque hay necesidad de adaptarlo, en ocasiones hay que hacer otras actividades para que el niño capte y por esto nos retrasamos con el programa" (11.9). "Realmente no [me apego a todo el programa], selecciono lo más adecuado, que sean de mayor interés, y que se adapten al medio para que se pueda desarrollar o llevarse a la práctica" (14.9).

Al indagar más sobre la práctica de la educación bicultural en lo que respecta a la **aplicación de los valores tradicionales de la comunidad dentro del salón de clases**, se encontró que "los comentarios que se llegan hacer en cuanto a lo que se refiere a los acontecimientos comunitarios son pocos. Una de

las cosas puede ser que diariamente las apliquemos en forma oral como lo es la lengua pero no lo tomamos en cuenta porque no lo registramos"(1.12).

La mayor parte de los profesores contestaron que sí aplican los valores y conocimientos tradicionales y con estas generalidades dicen que llevan a la clase: "la relación familiar, social, cultural, económica, sobre todo la lengua, para favorecer el proceso enseñanza aprendizaje" (2.12). "Problemas y acontecimientos, porque el niño participa y le es de importancia e interés" (3.12). "Los conocimientos tradicionales como la medicina tradicional, la medición, etc., para que no se pierda la práctica por que equivale lo mismo que se aplica en la actualidad esos conocimientos" (4.12). "El respeto a las personas, a la naturaleza, a los animales y a los santos, para que haya una mejor convivencia, para que no exista un desequilibrio en el respeto" (5.12). "Las fiestas patronales (12.12), las faenas en la comunidad-escuela, etc. para que los niños sigan la costumbre que se ha venido celebrando generación en generación" (6.12). La "fiesta tradicional o cualquier otro evento tradicional, el maestro lo relaciona con alguna asignatura" (7.12). "Los conocimientos de los valores y tradiciones se aplican porque para los niños significa algo importante, ejemplo la fiesta de 1 y 2 de noviembre, día de los muertos, estos conocimientos nos sirven para ir comparando de cada año" (8.12). "Costumbres, fiestas tradicionales, lengua materna, los alumnos no pierden nuestras costumbres, en este centro tratamos de rescatar las tradiciones para así enriquecer los conocimientos del niño respecto a su comunidad" (10.12). "Las costumbres propias de la comunidad, como son las fiestas que se realizan, las hacemos notar en los actos socio culturales"(13.12). "Los valores tradicionales de la comunidad, yo los utilizo cuando vemos un tema en historia, yo lo que hago es ponerles ejemplos de sus tradiciones o les pregunto cuáles son los días de festejo o a quién festejan y qué hacen, y así ellos explican todo de acuerdo a sus costumbres y así se centran mejor y se les facilita en el tema que vemos, y eso les sirve mucho como apoyo en los temas" (15.12). "La organización comunal (social), la lengua, las costumbres y tradiciones, el trabajo. Con la finalidad de reflexionar, valorar, rescatar y fomentar nuestra identidad, a la vez que facilita la alfabetización y el buen desempeño escolar. En ellos se insertan porciones mínimas de liberación ideológica como el respeto a los demás, la solidaridad, la represión, la desigualdad social y otros. Donde a largo plazo, éstos, no sean

agentes serviles al sistema en el poder y mantengan una concepción liberadora ante la enajenación y el nacionalismo" (16.12). "Los religiosos, los culturales, los sociales para que él mismo mire que uno no trata de quitárselos o decirles que están mal" (18.12).

Pero no todos fueron de la misma opinión, puesto que otros profesores señalaron que en la educación bicultural tenían poca relevancia los factores p'urhépecha: "por lo general casi no se toma el valor necesario en cuanto a las tradiciones de las comunidades, esto sucede más bien en cuanto a la cuestión religiosa que trata de valorar las costumbres pero siempre y cuando, sean religiosas" (9.12). O bien, la educación cultural p'urhépecha se impulsa "cuando el contenido temático lo requiere, por ejemplo en el tema "Conocimiento del medio" se dan los valores de respeto dentro y fuera de la comunidad" (11.12).

Una de las preguntas medulares del cuestionario tuvo por objetivo conocer el **significado que para el docente tiene la escuela**. Como era de esperarse, las respuestas arrojaron diferentes conceptos; buena parte de los entrevistados ven en la escuela la utilidad para el futuro, la señalan como formadora y transformadora de individuos, para ellos esta institución proporciona conocimientos y normas para conducirse en la vida. Las expresiones textuales de ellos son las siguientes: la escuela "es donde el niño acumula los conocimientos y normas que rigen su conducta" (4.14). "Para mí la escuela es un recinto sagrado, ya que se imparten los conocimientos que un niño debe tener para su formación como persona y de ello dependerá el que sea bueno o malo, en cuanto a su preparación como persona instruida" (9.14). "Es una institución educativa donde se asiste a recibir los conocimientos sistematizados que sirven para aplicarlos en la vida diaria, para conseguir un trabajo" (11.14). "Para mí la escuela es muy importante, ya que es la que forma a un ser y lo prepara, la educación está en la escuela, ya que también los niños se educan dentro y fuera de la escuela, aunque en términos generales la escuela es una institución educativa donde se recibe la educación, conocimientos y aprendizaje" (15.14). "La escuela para mí es un conjunto de alumnos en donde todos conjuntamente reciben diversos conocimientos para su preparación o para llegar a un logro" (20.14). Dentro de esta vertiente se recalca la concepción de que es un elemento transformador: "es

un espacio educativo en donde el docente proporciona elementos o principios que son la base para el niño y que estos elementos en consecuencia le sirvan al alumno de un análisis crítico y reflexivo" (7.14). "Es una institución de naturaleza social, creada con el propósito de educar, porque es una fuente transformadora de conductas que vengan a mejorar las relaciones sociales" (14.14). "Es un lugar de trabajo donde se debe educar y transformar al niño" (19.14). La escuela "es una institución educativa porque ahí se forman los alumnos" (17.14).

Otros cinco docentes ven a la escuela simplemente como un lugar donde se lleva a cabo la educación formal: "para mí es una institución educativa donde se lleva a cabo la educación formal, porque en una casa no se puede llevar a cabo de igual manera, ni personalizada porque se requiere de la interacción entre alumno-maestro y alumnos-alumnos" (2.14). "La escuela para mí es un lugar donde se aprenden los conocimientos transmitidos por nosotros los maestros aunque también aprenden en su casa más cosas" (6.14). "La escuela es un edificio compuesto de pizarrón, butacas, mesabancos... que ocupan el maestro y el alumno para compartir diversos conocimientos o sea donde se da el proceso enseñanza-aprendizaje" (8.14). "Es una institución educativa donde los niños de edad preescolar reciben la continuación de la educación familiar" (10.14). "Es un centro educativo donde asisten niños de 6 a 14 años de edad para recibir su educación primaria de 1o. a 6o. grado" (13.14).

La concepción de que la escuela es transmisora de valores y conocimientos, la expresaron dos entrevistados: "la escuela es el edificio donde se legitima el conocimiento, donde se inculca al alumno otros valores que él no práctica en su familia" (1.14); "es el lugar a donde acude la niñez, donde poco a poco va complementando los saberes del entorno" (5.14).

La vertiente de que la escuela es el lugar donde interactúan maestros y alumnos se encontró entre los docentes; pero se obtuvieron dos convicciones opuestas, es decir, una positiva que dice: "es una institución en la cual alumno y maestro aprenden uno del otro para la reafirmación de los conocimientos tanto formales como informales que uno aprende durante la vida" (18.14), y la otra

negativa que declara: "es el lugar donde maestros y alumnos deberían de ir para aprender los unos de los otros, [pero] por desgracia no es así" (12.14).

La semejanza con el hogar, sólo un profesor la mencionó: "para mí es la segunda casa de los niños y [además es] donde empiezan a enseñarse a escribir, cantar y jugar" (3.14).

Un maestro fue más radical en su forma de pensar, porque a pesar de que le reconoce a la escuela una labor digna cuando menciona: "es el espacio en el cual se adquieren, se moldean, se comparten y se reafirman las habilidades, destrezas, conocimientos, conductas y valores..." No deja de reconocer que para él, en la realidad la escuela oficial es una simple institución que sirve de medio para someter las conciencias, esta idea la da al continuar con su respuesta: "sin embargo, en la actualidad, la escuela es la institución que avala legalmente un documento que ampara a un individuo de su aprovechamiento, transformador de conciencias, [para] que a la larga sean servidores pasivos del poder, manteniéndose en la total miseria y el olvido" (16.14).

Para averiguar hasta qué punto el maestro sigue siendo tradicionalista, o si es que lleva a la práctica las nuevas teorías que consideran al niño como constructor de su propio conocimiento, se les preguntó a los docentes: **¿cómo concibe al niño, como receptor o como constructor de su propio conocimiento?**, se obtuvieron 3 versiones: 1) al niño se le considera: "constructor porque a veces me dejan sorprendida de lo que hacen" (3.25). Para "que sea constructor de su propio conocimiento, se le activa al alumno para que sea participativo, reflexivo" (4.25). "Lo concibo como constructor porque en ocasiones que abordamos temas y por medio de preguntas ellos manifiestan los saberes y los relacionan e interactúan entre ellos mismos, ellos lo cuestionan y aplican y luego uno los investiga con otros trabajos" (5.25). "Lo concibo como constructor porque él aporta varios conocimientos; el alumno a veces conoce más que uno, tienen más experiencia porque ellos conviven más con todos" (6.25). "Considero al alumno como un constructor de su propio conocimiento ya que el alumno aprende con mayor facilidad haciendo actividades y manipulando algunos materiales concretos que conoce" (7.25). "Al niño lo concibo como un elemento

más de un grupo porque participará, convivirá, analizará con otros, porque va a dar su punto de vista" (8.25). "Como constructor de su propio conocimiento, [porque] el niño retoma los conocimientos propios de su comunidad" (10.25). "Yo concibo a los alumnos en una forma constructora de su propio conocimiento y sus habilidades" (13.25, 16.25, 20.25). "Como constructor de su propio conocimiento porque de lo contrario caeríamos en el tradicionalismo" (14.25). "Yo lo tomo como constructor de su propio conocimiento porque el niño ya lleva consigo algo y uno sólo lo apoya para que el rinda lo mejor de algo que ya sabe y al lograrlo con nuestra ayuda para él será algo significativo" (18.25). "Como constructor ya que en el nivel donde laboro es él quien va conociendo y analizando todo, no se limita a lo que yo le doy" (19.25).

2) La segunda vertiente se refiere a ambas concepciones a la vez: receptor y constructor, pero de dos distintas maneras: A) constructor-receptor, B) constructor-activo.

A) Los maestros reconocen que el niño es constructor, pero según su opinión la costumbre tradicionalista es un obstáculo para su ingenio e iniciativa y lo hacen ser un elemento pasivo. Los profesores expresan su experiencia, indicando: "aunque uno este consciente de que el niño es constructor de conocimientos, lo seguimos tratando como receptor. Siempre se cae en el tradicionalismo de dar algunas clases o [utilizamos una pedagogía ajena] en donde ellos ya no participan, sólo nosotros intervenimos" con un monólogo (1.25). "Al niño lo tomo como un elemento fundamental en el proceso de enseñanza y trato de que él trate de desenvolverse por sí solo, pero desgraciadamente no se puede tener un buen resultado debido a que siempre han estado [en los grados anteriores] como receptores y no están aptos para que ellos puedan sobresalir por su propia iniciativa" (9.25). El niño "debería de ser el constructor de su propio conocimiento, pero lamentablemente tenemos el tradicionalismo [escolar] tan arraigado que en la práctica es el receptor, aunque no lo conciba de esa manera" (12.25).

B) Se reconoce, se acepta y se lleva a la práctica el que el niño sea constructor y receptor; es decir, el alumno es un ser activo en la educación. Tres de los entrevistados hicieron énfasis en esta tendencia y expresaron sus

opiniones con estas palabras: "las dos cosas, tanto recibe como también el participa por su cuenta" (11.25). "Los concibo de las dos formas, como receptor y como constructor porque los niños reciben la enseñanza y así se van llenando ya que son como un recipiente que los van llenando; pero ellos también al mismo tiempo son constructores de ideas, ya que también ellos pueden aportar y deben de aportar ideas, buscar su propio tema, construir por sí solos" (15.25). "Un poco como receptor y otro tanto como constructor de su propio conocimiento, porque algunos alumnos apenas se están desarrollando" (17.25).

3) En esta tendencia se encontró la excepción el maestro fue claro y sincero al responder: concibo al niño "como receptor porque siempre espera que el maestro sea quien le diga qué debe de trabajar y cómo lo debe de hacer" (2.25).

Pretendiendo conocer la motivación que tiene el maestro para dedicarse a la docencia se le preguntó **¿por qué enseña?**. La gran mayoría de los entrevistados expuso una razón predominante, la cual consiste en que les agrada transmitir conocimientos y convivir con los niños. También hay quien enseña por el gusto de poder ayudar a las comunidades y sus testimonios son los siguientes: "enseño porque [preescolar] es un nivel o primer acercamiento [del niño] para su formación como alumno, y me gusta porque a pesar de que son de menor edad pueden [captar cualquier conocimiento y responder distintas preguntas] y esto es admirable para mí. En cuanto a la necesidad de trabajar, yo no lo tomo de esta manera, lo tomo como una oportunidad de que estoy dentro de esta rama" (3.15). "Porque me gusta enseñar lo que yo se, aunque mucha gente podría decir que no es mi vocación pero a mí me gusta transmitir mis pocos conocimientos aunque no tengo mucha necesidad" de trabajar en la docencia (6.15). "Enseño porque me gusta que nuestras comunidades superen la ignorancia y que vivan en un ambiente más agradable de lo que están viviendo hoy" (7.15). "Porque me gusta esta vocación, me motivan los niños" (8.15). "Porque me gusta trabajar con los niños de nivel preescolar" (10.15). "Porque a mí me gusta ser maestra a pesar de las dificultades que esto implica" (11.15). "Porque me gusta transmitir los conocimientos que adquirí en mi formación como maestra de educación primaria" (13.15). "Porque Considero que este trabajo me gusta y me es agradable

desempeñar el papel. Aún no logro identificar la diferencia entre vocación y hacer algo por gusto; sin embargo siento que mi persona se realiza con el trabajo docente" (16.15). "Porque me gusta y porque es una fuente de trabajo" (17.15). "Cuando empecé a laborar lo hice por necesidad de poder avanzar más en mis estudios y ahora con el paso del tiempo me gusta porque veo que soy útil a mis semejantes" (18.15). "Porque me gusta (19.15) convivir con los niños" (20.15).

Los profesores que respondieron que enseñan por vocación declararon: enseño "porque estoy fungiendo una labor que siempre fue anhelada" (2.15). "Es parte de mi vocación y en donde [se] medio satisfacen mis necesidades económicas" (4.15). "Porque mi trabajo está enfocado a enseñar, porque mi vocación como docente me encamina a dar enseñanza a los educandos" (5.15). "Yo creo ser maestra, siempre fue mi vocación, desde antes de entrar al magisterio, siempre me gustó transmitir mis conocimientos; es muy bonito estar frente al grupo aunque es mucha responsabilidad, ya que depende de uno de cómo se va formando el niño y cuando se logra todo esto se siente uno satisfecho de ser maestro" (15.15).

También hay quienes ven el hecho de enseñar como un deber y una responsabilidad, tres profesores explicaron: "enseño porque el niño tiene un derecho de que se le instruya y se le eduque y se le transmitan los conocimientos necesarios para su desarrollo como individuo" (9.15). "Porque esa es la responsabilidad del elemento que está al frente de un grupo de alumnos" (12.15). "Por la necesidad de cumplir con mi labor como docente" (14.15).

Un sólo docente al aceptar y declarar que lo hace por la necesidad de trabajar, dijo así: "intento aportar algo de lo que puedo hacer, más que por vocación, se trabaja por necesidad ya que los estudios hasta donde alcancé a llegar no permitían que desempeñara otro tipo de empleo" (1.15).

Como complemento de la pregunta anterior, también se pretendió conocer el objetivo y se planteó: **¿para qué enseña?** Las respuestas se pueden clasificar dentro de cinco finalidades para: 1) el futuro, 2) continuar el proceso educativo, 3) la formación integral, 4) ser crítico y 5) para inducir cambios.

1) Para cimentar bases para el futuro: "los enseñó para que en el futuro tengan los fundamentos básicos de ambas culturas y para que se integren como buenos ciudadanos" (5.16). "Enseño para que estas generaciones se vayan concientizando, porque prepararse les servirá en el futuro y para que no sufran como sufrieron sus padres en el pasado cuando no había tantos centros educativos" (6.16). "Enseño para que el niño pueda desenvolverse primero como niño, después como persona adulta y para que determine su propio camino al que debe seguir y desempeñarse como tal" (9.16). Educo "para la formación de una nueva generación y que sean los futuros forjadores de nuestro país" (13.16), "para que los alumnos lleguen a ser alguien en la vida y se puedan defender de ella" (17.16), "para que los niños indígenas salgan adelante y puedan desarrollarse plenamente en cualquier ámbito de la vida y lleguen más adelante que uno" (18.16).

2) Para dar continuidad al proceso educativo: "para seguir llevando a cabo una continuidad educativa pensando en el método de lo concreto a lo abstracto o bien del método inductivo al deductivo, porque ya trae consigo mismo muchos conocimientos y esos hay que reforzarlos y darles disciplinas" (2.16). "Enseño para que estos niños continúen en la primaria más ampliamente" (3.16). "Enseño porque es importante la enseñanza aprendizaje y ya que es en el medio donde me desenvuelvo y es mi profesión trabajar impartiendo la enseñanza aprendizaje a los educandos" (15.16). "Para que todos los niños se vayan preparando poco a poco y que no queden sin estudiar" (20.16).

3) Para propiciar una formación integral: "más que enseñar, aporto y ayudo a los niños para que logren los mínimos objetivos que plantea el programa y [de igual manera procuro] su desarrollo personal" (1.16). "Para propiciar una formación integral en sus dimensiones física, afectiva e intelectual, ya que el programa de preescolar es especialmente para los niños del nivel" preprimario (10.16). "Para que los alumnos adquieran los elementos básicos para su desarrollo intelectual y moral (eso intento)" (12.16)

4) Para formar elementos críticos y analíticos: "para que los niños aprendan un poco más de lo que ellos ven diariamente y que sepan diferenciar qué es lo bueno y qué es lo malo y que se den cuenta más allá de su entorno" (11.16). "Se aprende y se enseña, con la finalidad de lograr identificar valores y conocimientos que en un momento determinado nos ayuden a mejorar nuestras condiciones de vida" (16.16). "Para inculcar al niño hábitos y transformarlo en un ser analítico" (19.16).

5) Para inducir cambios: "para que la comunidad progrese en cuanto a su nivel de vida y para que los alumnos sean un modelo en lo futuro; que sean ellos los que propicien el cambio para el bien de su familia y su comunidad" (7.16). "Enseño a mi gente para que de un paso más y no siempre seamos maltratados por otros que se encuentran en un nivel más alto" (8.16).

Inesperadamente para esta pregunta dos de los profesores prefirieron omitir sus respuestas (4.16, 14.16), tal vez la razón sea porque aún no tienen claro cuál es la finalidad de su labor docente.

Una pregunta más que dio luz para conocer la visión que el purepécha tiene de la educación formal fue: **¿cuáles considera que sean las principales causas de deserción de los alumnos?** El sondeo pretendió esclarecer el interés, las dificultades y limitaciones tanto de los alumnos como de los padres de familia para continuar con el proceso educativo. Los motivos se pudieron clasificar en ocho causas fundamentales de deserción escolar:

1) Por la precaria situación económica que induce a la emigración y a que el niño tenga que contribuir a la economía familiar: "el ausentismo temporal se da porque contribuyen a la economía familiar" (2.8). "Porque tienen que acompañar a sus padres a otros lugares de trabajo (1.8, 19.8, 11.8, 18.8) o se quedan en el hogar realizando el papel del padre, cuidan su ganado, van a la leña" (5.8). "La principal causa en la comunidad de Huáncito es porque la gente acostumbra a llevar a los niños cuando ellos van a llevar la losa a otras ciudades y duran meses y los niños dejan de asistir a la escuela" (8.8). "La principal causa de la deserción es la economía (4.8, 14.8, 16.8, 17.8) debido a que no cuentan con los recursos

necesarios para solventar los gastos que se requieren en la escuela" (9.8). "Otros [alumnos abandonan la escuela] por el aspecto económico, sus papás los ponen a trabajar o a que les ayuden en las actividades que ellos realizan" (12.8, 13.8).

2) La mínima relevancia que tiene la educación para los progenitores o sea "por la falta de interés de los padres de familia (1.8, 19.8) por la educación de los hijos" (4.8). El niño "no tiene apoyo de su familia (14.8) ni del maestro, nadie le exige para que asista" (15.8). "En gran parte es por que los padres de familia no mandan a sus hijos regularmente a la escuela" (10.8, 20.8).

3) La crisis económica repercute en la educación "porque [los padres de familia] no tienen para los materiales" libros, cuadernos y lápices (1.8, 6.8, 11.8). La salida fácil es que los hijos no asistan a la escuela y busquen sus propios elementos de subsistencia.

4) Por falta de interés del niño: "porque los alumnos no quieren venir a la escuela" (10.8). "Porque al niño no le gusta estudiar, se enfada" (15.8). El problema es lingüístico y social, los profesores enseñan elementos alejados de su realidad.

5) Por la ocupación y la poca identificación de la escuela con la comunidad se propicia la deserción escolar, puesto que "lo económico-social y hasta lo cultural [hace que abandonen las instituciones educativas], ya que cuando crecen los niños ya no los quieren mandar porque es la costumbre, prefieren mandarlos a trabajar al campo" (6.8). "Algunos [niños] porque están grandecitos ya no quieren ir a la escuela, les da pena" (12.8).

6) Por los objetivos complementarios de la educación que emplean los maestros, "el niño simplemente ya no quiere asistir al centro porque no le gustan determinadas actividades que se llevan a cabo como el desfilas, participar en eventos socioculturales y deportivos" (1.8).

7) La didáctica de los docentes afecta al niño directamente y propicia el abandono de la escuela ya que por la "falta de comprensión de los contenidos "los niños se fastidian y prefieren ya no regresar" (4.8).

8) Por la localización de la escuela en relación a la casa de los estudiantes, pues "en mi caso [la deserción] es por la distancia y las malas condiciones del camino que lleva al lugar de ubicación de la escuela" (3.8).

La excepción se hizo presente. Un sólo maestro declaró que en su grupo o escuela "no hay deserción" (7.8).

Para finalizar con este capítulo se quiso exponer la versión de los profesores sobre si es que **tienen alguna clase de apoyo por parte de los padres de familia**, porque más adelante se verá la propia opinión de los progenitores sobre el auxilio que prestan a sus hijos y maestros.

Al hacer la clasificación se encontró que la mayor parte de las declaraciones favorecieron la opinión de que es muy limitado el apoyo que se recibe por parte de los progenitores: "la verdad es muy poco el apoyo que recibimos, ya que por lo general son pocos los niños que cumplen con sus tareas, lo mismo ocurre con los útiles necesarios" (3.4, 4.4, 8.4, 16.4, 17.4). "Los padres de algunos alumnos sí [nos auxilian], pero otros no. Hay algunos que sí quieren ayudar a sus hijos en las tareas pero no pueden porque no saben leer y escribir y en cuanto a los útiles no pueden comprarles por tener bajos recursos económicos" (6.5). "El único apoyo que se recibe por parte de los padres de familia es que los mandan casi a diario, pero en donde sí quisiera que apoyaran es en que se pusieran a ayudarlos en los trabajos, revisarles lo que hacen, ir a preguntar cómo van, pero sólo los mandan y hasta ahí" (9.4). "He detectado en el grupo que hay muy poco apoyo por parte de los padres de familia ya que algunos alumnos se presentan sin realizar sus tareas y con carencias de algunos útiles escolares" (14.4).

Los maestros que reconocen que sí cuentan con el apoyo de la gran mayoría de los progenitores, expresaron: "un 70% ayudan a sus hijos en las

tareas o están al pendiente de que las hagan, también más o menos este porcentaje participa en los arreglos de actividades sociales, deportivas, rifas, festejos, la sociedad de padres de familia es la que maneja la cooperativa" (5.4, 11.4, 19.4). "En esta comunidad donde trabajo aunque los padres de familia no saben leer ni escribir porque existe un alto índice de analfabetas, exigen a sus hijos que cumplan con su tarea educativa, lo hacen con la intención de que sus hijos se superen, la mayoría reacciona así y lo expresan en p'urhépecha" (7.4). "Los padres de familia si han apoyado, en primer lugar les compran los útiles, el uniforme y lo más necesario para el niño, además apoyan mejorando la escuela" (15.4, 18.4).

Otra opinión consistió en señalar un auxilio parcial. Los entrevistados señalaron que: "el apoyo es parcial, sólo cuando es concientizado el padre de familia ceden a su deber de proveer lo necesario y a enviar regular y puntualmente a sus hijos; constantemente debo estar hablando con ellos porque al paso del tiempo se incurre en la misma falta" (2.4). "Los padres de familia nos ayudan con el material didáctico, pero un 20% nomás ya no mandan a sus hijos al centro educativo" (10.4). "Aunque los padres de familia no apoyan a sus hijos en las tareas porque casi todos son analfabetas, sí son responsables en los útiles escolares" (13.4). "Los padres de familia que saben leer y escribir ayudan a sus hijos en sus tareas" (20.4).

Dos de los docentes expusieron claramente sus quejas y los problemas que les ocasiona la total falta de apoyo de los padres de familia: "en nuestras comunidades los padres de familia definitivamente no intervienen en las tareas escolares, en primer lugar porque no tienen tiempo para atender a sus hijos en esas cuestiones, y por otra parte, la mayoría son analfabetas. En cuanto a útiles apenas en un principio llevan cuaderno de un peso y un lápiz, pero es todo, a partir de ahí en adelante ya ni una hoja y menos lápiz, tampoco dan cooperaciones cuando se les pide para que compren resistol, tijeras y tantos otros materiales que son indispensables en preescolar. Incluso en ocasiones ni siquiera mandan a sus hijos a la escuela" (1.4). "En realidad el apoyo por parte de los padres de familia no se ve en la escuela, ya que con el hecho de no

mandarlos en varias ocasiones, están propiciando un problema para el maestro, no se diga de las tareas y compra de útiles, muy pero muy pocos lo hacen" (12.4).

Como se observará en los anexos, el cuestionario aplicado a los profesores consta de veinticinco preguntas que darían material para muchas otras reflexiones; sin embargo, en obiedad de tiempo y por el tema limitado de este trabajo, utilicé solamente parte de las respuestas; queda suficiente material para proseguir la investigación en un futuro mediato.

CAPÍTULO IV

LOS ALUMNOS

Los niños son estructuras en desarrollo que necesitan forzosamente de la orientación de los mayores, ya sean los padres y familiares, los maestros y los amigos. El desarrollo se refiere al incremento paulatino de sus facultades, actitudes y aptitudes sociales y culturales.

El niño p'urhépecha es un individuo al cual se le debe prestar especial cuidado en su desarrollo socio-cultural para no confundirlo ni desubicarlo de su medio cuando se le socializa en la escuela formal en los niveles de preescolar, primaria y secundaria; ya que el p'urhépecha en estas etapas es cuando se enfrenta a las encrucijadas culturales.

En este capítulo se trata de esclarecer el concepto que tienen los niños de la educación en la región de estudio. Analizando tanto la información que proporcionaron los profesores como las respuestas que dieron los 114 alumnos entrevistados en los centros escolares de Zopoco, Ichán, Tacuro. Los cuestionarios aplicados fueron repartidos en los niveles de 3o. y 6o. grado. Se consideró que en el 3er. año de enseñanza el niño ya sabe leer y que en el 6o. grado está en la etapa final de la enseñanza primaria. En cada nivel y en cada grupo se aplicó un mínimo de 15 cuestionarios, con la suposición de que eran los elementos representativos del total, pues cada grupo estaba compuesto en números redondos en la forma siguiente: el 3er. año tenía un promedio de 25 individuos y en el 6o. grado contaba con una media de 22 alumnos. El total de los 114 alumnos entrevistados pertenecían al año escolar 1995-1996; en el 6o. año había un total de 65 alumnos en las tres escuelas y de 3er. año existían 49 estudiantes en dos grupos escolares en dos centros educativos. O sea que, se entrevistó al 100% de la población de esos dos grados que recibía clases, no se contaron los ausentes que en término medio eran de 5 individuos por grupo.

El cuestionario aplicado directamente a los niños fue formulado con 13 preguntas, las cuales fueron diseñadas por el deseo que en mí surgió de conocer

el significado que tiene la escuela para el niño p'urhépecha, si es que en realidad él la acepta por lo que conoce y espera de ella o porque se la han impuesto los mayores. Además esta inquietud por conocer la concepción que el p'urhépecha tiene de la escuela se acrecentó porque hoy en día diversos autores hablan de la nueva pedagogía y de las ideas renovadoras de la modernización educativa. Para la mayoría de los maestros tradicionalistas es más cómodo y fácil seguir con la forma de trabajar que marca la escuela antigua donde al niño se le considera como un receptor. En cambio las técnicas modernas indican que el niño es un elemento dinámico y que de él podemos aprender también, pues con dichas técnicas hay más libertad y por consiguiente más seguridad en lo que se enseña y tanto el profesor como el alumno aprenden más. (Costa J.,R.:1974,29-30) Y es por ello que me interesa saber desde que perspectiva ve el p'urhépecha de La Cañada de los Once Pueblos la educación formal.

Los niños de La Cañada que asisten a la escuela de enseñanza indígena son de dos culturas, el símbolo más relevante es la lengua que hablan: 1) de cultura p'urhépecha, nativa o tradicional y 2) de cultura nacional, turish o mestiza. Ambos grupos son monolingües en el seno de su vida familiar y aún en los primeros grados mantienen su manifestación lingüística. Los primeros son monolingües en p'urhépecha y los segundos únicamente hablan la lengua española. A medida que avanzan en diferentes grados escolares comienzan a mostrar su socialización y el dominio de la segunda lengua. Muy escasos alumnos de los primeros grados son los que se manifiestan en forma bilingüe pero regularmente los niños en sexto año ya asimilan las dos lenguas.

Los niños de cultura tradicional son más morenos, callados, e introvertidos, en comparación con los turishes. Los mestizos son mas escandalosos y prepotentes, en cambio los nativos demuestran más tranquilidad y pasividad. Salvo en algunas excepciones las actitudes se demuestran a la inversa. Los turishes son imprudentes y espontáneos, en cambio los nativos son nobles y obedientes.

Las respuestas de los profesores proporcionaron diversos conceptos del niño, entre ellos destacan algunos elementos negativos y otros positivos. Los elementos negativos se pueden resumir en estas versiones: "...desgraciadamente

los niños son los que a veces no tienen una convicción de aprender y solamente asisten [a la escuela] para no ayudar a su papá en los quehaceres" (9.3). "Es una persona más que le interesa mejorar su situación aunque en ocasiones no se puede porque la situación económica no le favorece"(6.18)

Otras contestaciones fueron más positivas al detallar el ser del niño: "Es un ser total por lo que debe proporcionársele una educación integral en todas las actividades planeadas con sus compañeros de grupo"(10.18). "Es un individuo con muchas cualidades que enriquece la vida de los demás. Dentro de lo educativo es un ser que siempre está a la expectativa de los acontecimientos del grupo, escuela y compañeros"(2.18). "Es un ser que está en constante desarrollo físico e intelectual que requiere del auxilio constante de los mayores para que lo encamine sobre las bases que va adquiriendo en la escuela"(5.18). "Es un ser al que se le dificultan tomar las decisiones por él mismo y al que debemos inducir en cada momento"(11.18). "El niño es un ser vivo que reacciona, identifica, analiza"(8.18). "Es un individuo que interactúa con los demás, comparte y aporta opiniones. En la escuela es donde pasa el mayor tiempo conviviendo, conociendo y reafirmando conocimientos, valores, actitudes, destrezas y habilidades"(16.18). "Es una persona como yo, que pronto será un hombre y debe conocer de todo"(19.18). "Para mí el niño es un ser vivo que reacciona y analiza"(20.18).

Otra vertiente de profesores se caracterizó por considerar al individuo que asiste a su escuela sólo en calidad de educando, o sea que sólo pudo observar al ser humano desde el punto de vista técnico: "Es el objeto principal para impartir la educación, el niño es el que ocupa el papel como educando"(15.18). "Es el primer elemento que el maestro debe tomar en cuenta en el trabajo docente porque es muy delicado ya que no lo podemos manejar como cualquier otro material moldeable. El niño tiene su criterio, no es moldeable, tiene uno que tener cuidado para que su formación no sea mecanizada"(7.18). "El niño es la esencia de la misma escuela y un elemento fundamental para que se pueda definir una institución inmueble como escuela, de lo contrario sin los niños no puede ser una escuela"(9.18). "Es la vida de la escuela, por él estamos y para él estamos, es la unidad básica en el proceso enseñanza-aprendizaje"(12.18). "Un alumno que va a compartir sus conocimientos y habilidades con los demás compañeros,

maestros y en general"(13.18). "Un educando que permanece dentro de la institución con la finalidad de adquirir una educación que trate de formar en él una verdadera personalidad"(14.18). "Es lo más importante dentro de la escuela porque es a quien estamos educando y formando para que sea buen alumno y buen ciudadano"(17.18). "Para mí es alguien que puede colaborar junto con uno para llevar a cabo las tareas asignadas y con el cual uno puede aprender de él como sus compañeros y viceversa"(18.18).

En conclusión las tres vertientes negativas, positivas, intermedias, hicieron en general caso omiso de la cultura propia del niño. Observando positivamente las tres variables de vertientes, se puede señalar que sólo en términos generales se refirieron al niño p'urhépecha. En ninguna respuesta se encontraron referencias directas del niño y su entorno social específico, puesto que en ningún momento hicieron alusión a la importancia que tiene el niño en la preservación y el futuro del mundo p'urhépecha. Posiblemente la pregunta que se les hizo fue muy abierta y quizá se obtendrán resultados más positivos si se concretizan los problemas específicamente en relación a la cultura y a la sociedad p'urhépecha.

EL NIÑO, LA LENGUA Y SU EDUCACION

De los dos grupos de 3er. grado entrevistados y que suman un total de 49 individuos, se puede observar que el 96% respondió que habla la lengua p'urhépecha, con excepción de 2 por tratarse de niños mestizos. El porcentaje de hablantes fue ratificado en una segunda interrogante al preguntarse: **¿no hablas p'urhépecha pero entiendes un poco?** en su totalidad respondieron afirmativamente, salvo la excepción de una niña mestiza.

Con relación al **uso de la lengua castellana**: 15 niños respondieron que sí la hablan y 34 contestaron que no, con esto se puede deducir que el 69% se reconoce de cultura p'urhépecha.

Al preguntarles: **¿hablas castellano y p'urhé?** 10 dijeron que hablan las dos lenguas, esto corresponde al 20%; 2 utilizan únicamente el castellano los cuales significan el 4%; y 37 dijeron que sólo hablan p'urhépecha, por lo tanto equivale al 75%.

Atendiendo a la respuesta de los dos párrafos anteriores se puede concluir que se reconocen e identifican como p'urhépecha y que además se inclinan por el habla p'urhépecha.

Otro de los grandes renglones por estudiar consistió en conocer el **concepto que tienen los niños de la escuela y de la educación en sí**. Sus respuestas se concentran en los siguientes cuadros:

Cuadro 1. ¿Qué es una escuela?

Grupos	Casa	Estar	Aprender	Castigo	TOTAL
III Zpco.	7	3	13	-	23
III Ich.	1	11	29	1	42
VI Zpco.	-	9	19	-	28
VI Ich.	5	21	20	-	46
VI Tro.	-	2	19	-	21
TOTAL	13	46	100	1	160

Zpco.=Zopoco, Ich.=Ichán, Tro.=Tacuro.

Ahí donde aprenden a leer y escribir.

Ahí donde están niños y maestros.

Una casa.

Ahí donde nos pegan.

Fuente: Encuesta ciclo escolar 95/96.

El estudio nos aportó un total de 160 respuestas a la pregunta **¿qué es una escuela?**. Los niños p'urhépecha indicaron que la escuela significa "ahí donde aprenden a leer y escribir": 100. En un segundo orden jerárquico señalaron que la escuela es "ahí donde están niños y maestros": 46, o sea, el lugar de estar, de asistencia obligatoria o de ocio. Esta vertiente de indolencia se consolida con la siguiente respuesta obtenida de que la escuela es "una casa": 13, para estos, la institución simplemente se representa por el edificio. Por último, en cuarto orden jerárquico se observó la opinión negativa de un sólo alumno que indicó que la escuela es "ahí donde nos pegan". Es importante destacar que esta respuesta totalmente negativa proviene de un niño de tercer grado; esto induce a deducir que hay conflicto de comunicación en el sistema de enseñanza por la falta del dominio de las dos lenguas tanto del profesor como del alumno y probablemente termina en castigos.

Cuadro 2. ¿Vas a la escuela? Por qué?

Grupos	Mandan	Gusta	Aprende	Grande	Ganar	Jugar	TOTAL
III Zpco.	-	3	16	-	-	-	19
III Ich.	3	6	26	14	7	5	61
VI Zpco.	4	3	20	2	-	-	29
VI Ich.	5	12	24	7	5	7	60
VI Tro.	1	21	-	-	-	-	22
TOTAL	13	45	86	23	12	12	191

Zpco.=Zopoco, Ich.=Ichán, Tro.=Tacuro.

Porque quiero aprender.

Porque me gusta ir.

Porque quiero ser grande.

Porque me mandan.

Porque quiero ganar dinero.

Porque quiero jugar.

Fuente: Encuesta ciclo escolar 95/96.

Las preguntas *¿vas a la escuela? y ¿por qué?* aportaron un total de 191 respuestas; casi la mitad del total de los niños de los dos grados escolares señalaron que van a la escuela "porque quieren aprender": 86 en números absolutos y el 45% en números relativos al total. La excepción fueron los de Tacuro puesto que ninguno seleccionó esta opción. En segundo lugar las respuestas marcadas indican que el niño asiste a la escuela "porque me gusta ir": 45, o sea el 24%. Hasta aquí las respuestas son positivas en relación a la escuela. Las siguientes contestaciones señalaron una opinión distinta, tendiente a explicar los objetivos y significado que tiene la educación desde su punto de vista. Indicaron voy a la escuela "porque quiero ser grande": 23, y "porque quiero ganar dinero": 12, al igual que "porque quiero jugar": 12. Las respuestas neutras se encontraron en la contestación de que asisto a la escuela "porque me mandan": 13, o sea que, estas elecciones indicaron imparcialidad, tal vez por que les importa poco ir o no ir a una institución escolar. Afortunadamente esta última versión la encontramos en el 7% de las contestaciones totales.

Cuadro 3. ¿De qué te sirve aprender?

Grupos	Distraer	Aprender	Servir	Ser Import.	Defender	TOTAL
III Zpco.	1	15	-	3	-	19
III Ich.	3	25	13	8	5	54
VI Zpco.	4	16	18	1	1	40
VI Ich.	4	21	11	12	14	62
VI Tro.	-	14	-	2	5	21
TOTAL	12	91	42	26	25	196

Zpco.=Zopoco, Ich.=Ichán, Tro.=Tacuro.

Para aprender a leer y escribir.

Para servirle a la gente.

Para ser importante.

Para poder defenderme.

Para no estar de flojo. (Distraer).

Fuente: Encuesta ciclo escolar 95/96.

Las respuestas a la pregunta *¿de qué te sirve aprender?* fueron 196 en total. En primer lugar destaca la confirmación de que estudian "para aprender a leer y escribir": 91; es importante advertir que el 46% de los alumnos están conscientes de la importancia que tiene la enseñanza primaria. El otro sector escolar se diversifica en distintas versiones: 42 individuos señalaron que aprenden "para servirle a la gente", es decir consideran a la educación como un elemento de auxilio mutuo. 26 educandos optaron por indicar que aprenden "para ser importante", esto quiere decir que interpretan a la educación en calidad de motor de la superación personal. 25 señalaron que aprenden "para poder defenderme", o sea, el niño piensa que la enseñanza es un instrumento y/o un arma que le servirá en un futuro. 12 optaron por el inciso "para no estar de flojo", seguramente a estos niños les da igual asistir o no a la escuela.

Cuadro 4. ¿En qué lengua te gustaría que te enseñaran?

Grupos	P'urhépecha	Español	Total
III Zpco.	9	10	19
III Ich.	28	2	30
VI Zpco.	2	18	20
VI Ich.	19	21	40
VI Tro.	13	21	34
TOTAL	71	72	143

Zpco.=Zopoco, Ich.=Ichán, Tro.=Tacuro.

Fuente: Encuesta ciclo escolar 95/96.

En los totales se puede observar que 71 desean permanecer monolingües en p'urhépecha y 72 ser bilingües, casi paralelas fueron las respuestas, la superioridad fue de una más a favor de la enseñanza en español. Sin embargo, la diferencia radica en el análisis por grupos, los del tercer grado suman 49 respuestas de las cuales 37 prefieren la enseñanza en p'urhépecha y 12 desean que la enseñanza sea en español; una de las entrevistadas señaló que quiere la enseñanza en castellano ya que ella domina el p'urhé y quiere aprender el castellano. Otra afirmó "ji mopokani sanderni sesi kurhanksinka", lo que quiere decir: "traduciendo entenderé más".

De los grupos de sexto grado suman 94 respuestas: 34 prefieren la enseñanza p'urhépecha y 60 se inclinan por la educación en español.

Los alumnos indicaron sus inclinaciones lingüísticas con las siguientes expresiones: 1) La vertiente p'urhépecha: "porque soy p'urhépecha", "porque yo hablo p'urhépecha", "porque yo entiendo p'urhépecha", "me gustaría hablar purhé para entender todas las cosas". 2) La vertiente por la lengua nacional: "para poder hablar en español", "porque quiero aprender bien escribir y leer en español", "para poder aprender y escuchar", "para poder escuchar a los españoles", "porque me gusta más", "para poder ir a donde quiera", "para aprender muchas cosas", "porque así más aprender". 3) La vertiente bicultural: "para saber hablar los dos idiomas", "me gusta hablar los dos idiomas", "para poder hablar", "porque aprendo más en p'urhépecha y en español", "para que me entienda mejor", "me gustan las dos lenguas además para entender algunas palabras".

En el análisis de los renglones en forma horizontal y descendiendo de las cantidades más altas a las más bajas se encuentra que en los grupos de tercer grado de Zopoco desean la enseñanza bilingüe: 9 por la lengua p'urhépecha y 10 por el español. En Ichán prefieren la docencia en p'urhépecha: 28 por la lengua p'urhépecha y 2 por el español.

En los grupos del sexto grado la inclinación es por el uso del español en la educación. En Zopoco se encuentra la balanza inclinada por el español: 2 por el p'urhépecha y 18 por el español. Tacuro indica su preferencia en un menor grado por el castellano en relación con los de Zopoco: 13 por el p'urhépecha y 21 por el español, esto indica que abre una perspectiva más amplia hacia la enseñanza en lengua p'urhépecha. En Ichán la preferencia está dividida: 19 por el p'urhépecha y 21 por el español, el pueblo es eminentemente bilingüe.

Los niños en general admitieron que sí **les gustaría tener libros en p'urhépecha** y que sí conocen textos en esta lengua. Sin embargo de los 114 alumnos encuestados, escasos fueron los títulos que dieron: "Arinskua" 1, "El pueblo" 2, "Mi libro para leer en p'urhépecha" 2, "Juchet arintsikua p'orejimbo" 1, "Juchari minzita" 3, "Takukukata" 2, "purepecheri" 1, "pakocatos" 1.

Los alumnos indicaron la conveniencia de que haya libros en p'urhépecha y que traten de los siguientes temas: "me gustaría que enseñara las cuentas", "cuentos", "cuentos de animales", "cuentos, matemáticas, historia", "historias del mundo", "leyenda", "leyendas del pueblo", "historia de Cristóbal Colón", "adivinanzas, lecturas, español", "poesía, canciones", "cosas que no conozco", "cómo vivían antes los hombres, quién inventó el libro y cómo se hizo"

La **relación cotidiana entre niños y profesores** según los encuestados se hace en lengua p'urhépecha en el interior del aula. Muy pocos señalaron que el profesor se comunica en p'urhé con ellos en las calles del pueblo, o sea fuera del salón de clases. Otros señalaron que en el recreo escolar los profesores prefieren hablar en español.

CAPÍTULO V

LOS PADRES DE FAMILIA

Los padres de familia son los continuadores de las tareas educativas en el seno doméstico. En este capítulo expondré dos versiones que se tienen sobre el papel que desempeñan los progenitores en el sistema educativo: 1) de los profesores, y 2) de los mismos padres de familia. La versión de los docentes se obtuvo por medio del cuestionario (véase anexo) y el testimonio de los padres de familia se obtuvo por vía directa por medio de entrevistas, cara a cara.

Primero veremos la opinión de los profesores de cómo ven ellos el comportamiento de los padres de familia con respecto a la educación de sus hijos. Y posteriormente se presenta la versión que tienen los mismos jefes de familia de su propia concepción del proceso educativo.

Al preguntar a los maestros que si ***los padres de familia cooperan con la escuela***, dieron tres distintas versiones tocante a: 1) Los recursos materiales de la escuela; 2) Las actividades educativas y 3) En relación a los grados educativos de sus hijos.

Los profesores señalaron que los progenitores cooperan con la escuela en "un 70%, porque cumplen en lo que se pide: [asisten a] reuniones, [aportan] material escolar (19.3), [apoyan] con los trabajos que se efectúan dentro del aula y en la escuela, además, aportan sus cooperaciones; los demás no demuestran ningún interés" (11.3). Otros padres de familia "dan las cooperaciones que se les pide o realizan faenas" (5.3) para mejorar el edificio o el aspecto de la escuela.

Los padres de familia muestran distintos intereses por el aprendizaje de sus hijos, los cuales se pueden dividir en dos grupos: unos que niegan la participación y otros que apoyan parcial y totalmente la educación mediante la aportación de todos los recursos a su alcance. Un profesor indicó que "hay muy poco interés por parte de los padres de familia en cuestión a la educación de sus hijos" (14.3); en cambio otro docente señaló que "no en su totalidad [dan el apoyo a la educación, pues desconocen los programas, en cambio recibimos su

colaboración] porque nosotros como educadoras andamos casa por casa, para informarles de las actividades que se van a realizar, y en base a la información participan" (8.3), o sea que, para lograr el apoyo de los jefes de familia es conveniente informarlos y motivarlos acerca de las actividades educativas. Información que escasamente ofrecen los profesores en su medio ambiente social. Otras opiniones de los docentes dejan ver la ayuda total que reciben por parte de los padres de familia al responder que sí han demostrado interés en las actividades escolares: "ayudando a sus hijos en la realización de sus tareas, claro no haciéndoselas, sino vigilándolos que las elaboren o que un hermano mayor les explique sobre algo que no entiendan; mandándolos a la institución, asistiendo a las reuniones bimestrales que uno realiza y demás" (18.3).

En general se encontraron los polos opuestos: el apoyo y la indiferencia por el concepto que tienen de la educación de sus hijos. También se observó que los niveles escolares y la participación social está definida por el concepto educativo y la función que cumple la escuela. De acuerdo a sus opiniones, los padres de familia tienen diversos modos de valorar las actividades escolares de preescolar y primaria. No hicieron distinción en los grados cursados, las indicaciones fueron genéricas.

Los profesores dicen que: el padre de familia considera que el niño en edad preescolar recibe una educación de poca importancia. En esta comunidad, la educación de preprimaria "es para mantener al niño fuera de la casa, para que los adultos realicen otras tareas del hogar o del trabajo; indican que la educadora es para jugar con sus hijos y enseñarle algunos cantos, pero no valoran el desarrollo que ésta logra en ese centro" (1.3). O sea que, no consideran la enseñanza que se les proporciona para que logren alcanzar el desarrollo psicomotriz; ni toman en cuenta la educación que se les imparte para lograr el proceso de socialización del niño.

Por lo contrario, existen madres de familia que "demuestran gran interés por la educación preescolar: compran el material didáctico que les pido y, además, el 40% de las mamás de mi grupo acompañan a sus hijos desde la mañana hasta que se retiran a sus casas" (3.3).

Tocante a la educación primaria encontramos otra versión más positiva. Los profesores afirman que la sociedad p'urhépecha le da más importancia a este nivel educativo de sus hijos: se "podría decir que desde un 60% hasta un 95% mandan a sus hijos" (4.3) a estudiar. El interés se demuestra "mandándolos y comprándoles los útiles escolares (13.3 y 20.3). Sin embargo, aclararon que con el simple hecho de enviar a los hijos a la escuela, los progenitores "creen cumplir con su deber" (5.3). Pero afortunadamente "muchos de los padres de familia demuestran el suficiente interés para que sus hijos aprendan" (9.3). "Los que tienen interés envían diariamente a sus hijos a la escuela" (17.3) y "un 30% los mandan 3 o 4 veces a la semana" (10.3). Algunos padres de familia "en ocasiones nos visitan y preguntan por sus hijos, lo primero que preguntan es que cómo van en sus calificaciones y nos piden que los apoyemos" (7.3).

A un porcentaje aproximado del 5% no les preocupa "la educación escolar" primaria (2.3). No todos le dan la misma importancia a la escuela, aunque "según ellos, sí se interesan porque mandan diariamente a sus niños y, algunos porque tienen algo de dinero para comprarles todos sus útiles" (6.3). "Son pocos. Sólo unos cuantos [jefes de familia] van a preguntar por la situación escolar de sus hijos y tratan de ayudar en este caso al maestro con el cumplimiento de ciertos trabajos que se le dejan al niño" (12.3). Otros en cambio "descuidan mucho a sus hijos o no les interesa la educación, aunque la mayoría sí demuestran el significado que tiene para ellos la escuela mandando a sus hijos y estando al pendiente de ellos" (15.3). "Algunos recurren a la escuela para verificar el desarrollo del niño, otros los ayudan en las tareas (éstos últimos son muy contados)" (16.3).

Los jefes de familia proporcionaron distintas respuestas en relación al **grado de escolaridad** que ellos han obtenido. Analizando sus características específicas se encontraron diversos grados de alfabetización. Los padres de familia que fueron entrevistados sumaron un total de diecisiete. Nueve no asistieron a la escuela, cuatro fueron a la primaria y cuatro fueron a la secundaria.

De los nueve que no fueron a la escuela, dos de ellos destacan por tener interés por la educación puesto que aprendieron a leer y a escribir en forma autodidacta (14.1, 16.1); los otros siete respondieron simplemente: "no fui nunca a la escuela ni me enseñé a leer ni a escribir"(1.1, 7.1, 9.1, 10.1, 11.1, 15.1, 17.1). Entre los que fueron a la escuela primaria se encontró un analfabeto pues afirmó " sólo fui a 1o. pero no aprendí a leer ni escribir" (5.1); en cambio los otros tres restantes indicaron: "sí, hasta 3er. grado en Zopoco" (3.1, 6.1), "sí, primaria en Santo Tomás" (4.1). Los progenitores que estuvieron en secundaria dijeron: "sí, a la secundaria, terminé en Chilchota" (2.1), "sí, 3o. de secundaria, pero no la terminé (8.1), "sí, secundaria, 1o. en Uruapan y 2o. y 3o. en la Sec. Téc. de Nurío" (12.1)," 3o. de secundaria" (13.1).

El 50% de los entrevistados que recibieron enseñanza dieron distintas respuestas a la pregunta que se les planteó: **¿sirvió de algo ir a la escuela?** tres individuos no respondieron, quedaron callados. El silencio de este trío se puede interpretar de diferentes maneras: 1) Por no entender la pregunta que les estábamos haciendo o, 2) Posiblemente los pusimos a dudar sobre la funcionalidad de la educación (5.2, 9.2, 10.2).

Las otras respuestas fueron positivas hacia la educación. Sin embargo, se pueden separar en dos grupos: uno que siente la necesidad de ir a la escuela, y el segundo que ratifica los beneficios de la escolaridad. El primer grupo quedó representado por las respuestas siguientes: "Me hubiera servido mucho [ir a la escuela], para ayudar a mis hijos" (1,2). Otro indicó que: "sí se necesita el estudio, por eso mando a mis hijos, porque falta [el conocimiento] (14.2). "Si hubiera ido, sí me habría servido" (16.2). Otra versión señaló: "sí me hizo falta y hasta la fecha" [siento la necesidad de ir a la escuela] (15.2, 17.2). Las respuestas que identifican al segundo grupo son: "sí, poquito se leer y escribir" (6.2). "Siento que poquito me habría servido ir a la escuela" (7.2). "Sí, para cuando voy alguna parte, aprendí más español" (2.2). "Sí, para poder leer, aprendí español" (4.2). "Sí, para leer y escribir y defenderme cuando salgo a alguna parte" (8.2). La cúspide del grupo entrevistado hizo hincapié en los beneficios de la educación y explicó las ventajas que aporta la escuela oficial: "sí, me enseñé a leer y a escribir y hacer cuentas" (3.2). "Sí, para enseñarme, para ayudarles a mis hijos, para

cuando salgo a vender "(12.2). "Mucho, para comunicarme, interpretar documentos" (13.2).

La simpatía por la escuela fue denotada en distintas maneras por los entrevistados, en su mayoría expresaron **el gusto por estudiar** y la necesidad que aún sienten por la educación formal. Las respuestas hicieron hincapié en diferenciar las opiniones que definían la marginación tanto por la edad como por razones económicas, pero el grueso de las respuestas de los progenitores giró en torno a los beneficios que les trae la escuela. La necesidad de la escolarización se hizo patente, sin embargo, hubo quien respondiera: "ahorita creo que ya no me hace falta" (1.14). "Ya no, no tengo tiempo" (2.14). "Sí, me gustaría [asistir a una institución educativa] pero por el tiempo ya no puedo" (4.14). "Sí, pero por mi trabajo ya no puedo" ir a la escuela (17.14).

La otra versión consistió en indicar el gusto y la necesidad por asistir a una escuela formal: "sí, para enseñar más a mis hijos me hubiera gustado saber leer y escribir" (5.14, 9.14, 11.14). "Sí, para saber leer y escribir y hacer cuentas" (7.14, 10.14). "Sí, me gustaría seguir estudiando para saber más" (3.14, 8.14). "Sí, [me gustaría ir a una escuela] en donde hay gente grande" (6.14). "Sí, porque ahora me doy cuenta que hace falta" (12.14). "Sí, porque cada día hay cosas nuevas que uno no entiende y quisiera saber uno más y más" (13.14). "Sí, si pudiera iría porque es muy importante para los hijos y porque se necesita" (14.14). "Me gustaría asistir a clases pero por falta de tiempo no lo he hecho pero si estoy al tanto de lo que es, lo que se enseña en una escuela" (15.14). "Sí, para enterarme de lo que dicen los papeles importantes" (16.14).

Todos los progenitores entrevistados tienen y tuvieron hijos en las escuelas oficiales, la pregunta directa consistió en: **¿cuántos han estudiado y cuántos de sus hijos estudian actualmente?** Una actitud fue la excepción porque no dio ninguna respuesta, ni negativa ni positiva (15.3). La constante más importante fue la de cuatro hijos estudiantes, pues la mayoría de los padres de familia entrevistados tenían a este número de hijos en la escuela (1.3, 4.3, 6.3, 7.3, 14.3, 17.3). Dos familias dijeron que tenían a tres estudiantes, pero no

especificaron el nivel (5.3, 10.3). Tres jefes de familia tenían a dos hijos en la primaria y tampoco aclararon el grado cursado (2.3, 3.3, 6.3).

Dos familias tenían a tres estudiantes de secundaria (3.3, 6.3). Otra familia tenía a un niño en preescolar y otro en la escuela inicial (2.3). Tres jefes de familia entrevistados, aunque hablaron en tiempo presente, no indicaron el número de hijos que tienen en la escuela, sólo señalaron todos estudian o van a la escuela (8.3, 11.3, 12.3). Seis padres de familia dijeron que sus hijos estudiaron o bien que tienen primaria: seis estudiaron (5.3, 16.3), uno terminó primaria (6.3), los cinco han estudiado (9.3), todos estudiaron (13.3), otro no terminó 4o. (17.3). Por último hubo otra excepción que indicó la inasistencia escolar por falta de recursos económicos: "los demás no [van a la escuela] porque falta dinero" (14.3).

Las entrevistas realizadas con los padres de familia aportaron los diversos **niveles de estudio que sus hijos tenían**. Comúnmente se afirma que los niños abandonan la escuela por falta de interés de sus progenitores. Sin embargo, el trabajo de campo demostró que la sociedad p'urhépecha tiene un gran interés por la educación de los menores, situación que se muestra con la insistencia en que acudan a los centros de estudio. Los jóvenes p'urhépecha han sido impulsados a la educación en relación a las instituciones que están en su medio. Del total de los jefes de familia entrevistados, cuarenta y tres de sus hijos están estudiando: tres en preescolar (4.4, 7.4, 12.4). Veintiséis en primaria: tres en 6o. (5.4, 7.4, 17.4); tres en 5o. (2.4, 4.4, 8.4); diez en 4o. (2.4, 4.4, 5.4, 7.4, 9.4, 10.4, 11.4, 12.4, 16.4, 17.4); tres en 3o. (4.4, 9.4, 10.4); cuatro en 2o. (7.4, 11.4, 16.4, 17.4); tres en 1o. (8.4, 10.4, 16.4). Diez en secundaria: tres sin especificar el grado de asistencia (6.4, 13.4, 14.4); dos en 3o. (1.4, 8.4); cuatro en 2o. (3.4, 8.4, 9.4, 17.4) y uno en 1o. de secundaria (9.4). Dos en preparatoria: uno en 1o. (1.4) y otro en 3o. de prepa (5.4). Dos en profesional, los cuales estudian a nivel licenciatura (1.4, 13.4).

Un entrevistado no contestó, guardó silencio (15.4). Dos respondieron que uno sólo de sus hijos ya no estudia (1.4, 16.4).

Cuadro 5. Grados de escolaridad de los hijos de los padres entrevistados. 1996.

Grado escolar	Profesional	Preparatoria	Secundaria	Primaria	Preescolar
S/especif.	2	-	3	-	3
Sexto	-	-	-	3	-
Quinto	-	-	-	3	-
Cuarto	-	-	-	10	-
Tercero	-	1	2	3	-
Segundo	-	-	4	4	-
Primero	-	1	1	3	-
TOTAL	2	2	10	26	3

Fuente: Entrevistas 1996.

La mayoría de los estudiantes asisten a centros escolares de nivel primaria, puesto que es el nivel que se ofrece en las comunidades. Las escuelas secundarias, preparatorias y universitarias escasamente se localizan en La Cañada de los Once Pueblos. Sólo en Chilchota, Tangancícuaro, Purépero, Tlazazalca y Zamora, o sea, en las localidades que corresponden a cabeceras administrativas se ubican las instituciones de enseñanza media y universitaria. El individuo que quiere y desea estudiar en los distintos niveles postprimarios tiene que desplazarse de su lugar de origen y aún más, cuando se trata de continuar sus estudios universitarios tiene que trasladarse a la capital del Estado, Morelia, a Guadalajara o a la Ciudad de México. El éxodo a causa del estudio es difícil por cuestiones económicas, situación que se refleja en el cuadro, pues sólo dos salen a la prepa y otros dos a realizar estudios profesionales.

Otro punto que se consideró de suma importancia fue el conocer la motivación que tienen los padres de familia, para mandar a sus hijos a la escuela. La pregunta directa consistió en: **¿por qué manda a sus hijos a la escuela?** Se obtuvieron cuatro puntos de vista: uno de ellos consiste en que ven como una necesidad el estudio y la mayor parte de los progenitores y destacan su relevancia en diversas alternativas y expresan: "Porque es necesario que aprendan" (2.5, 11.5, 12.5, 16.5). "Porque [la educación] sirve para aprender a leer y escribir y enseña el español" (4.5, 7.5). Además, agregaron "porque veo que les sirve" en la vida diaria (6.5, 10.5, 13.5). "Porque sé que [el estudio] lo van

a necesitar" en el futuro (14.5) y "Porque [en sí] es muy importante" estudiar (16.5).

Cinco de los padres de familia ven el hecho de mandar a sus hijos a la escuela como un imperativo social y lo expresaron diciendo simplemente: "Uno tiene obligación de mandarlos" (2.5, 3.5, 6.5, 9.5, 13.5).

La tercera variable proporcionó dos respuestas donde los entrevistados dejan ver su preocupación de que sus hijos estudien por la falta que a ellos les hizo: "Yo quise que ellos se enseñen porque yo no se nada" (5.5). "Porque pienso que a mí me falta, me preocupo por eso" (17.5).

Dos jefes de familia expresaron: mandamos a nuestros hijos a la escuela "porque quiero que se preparen para que no sufran" (1.5, 8.5). Estas posiciones indican que gran parte del bienestar de su vida depende de la preparación que les proporcionará la escuela.

La excepción fue un sólo individuo que se abstuvo de dar su punto de vista (15.5).

También se pretendieron conocer las expectativas de los padres de familia con respecto a las instituciones escolares y se les preguntó **¿para qué mandan a sus hijos a la escuela?**; prácticamente sus respuestas quedaron agrupadas en cuatro vertientes: 1) Once de los progenitores ven que la escuela les proporciona beneficios, por el simple hecho de alcanzar los conocimientos básicos, expresaron que envían a sus hijos: "Para leer y escribir" (2.6, 3.6, 10.6, 17.6). "Para que aprendan, se eduquen, estudien, se enseñen" (6.6, 9.6, 11.6, 14.6, 16.6). "Para que estudien aunque sólo sea 60. porque no tengo dinero para más" (5.6, 13.6).

2) Siete de los entrevistados esperan que la escuela les de los medios para mejorar su situación tanto económica como intelectual, esto lo dejan ver con la variedad de sus expresiones: "Para que consigan un trabajo mejor" (1.6, 14.6, 15.6). "Para que cuando sean más grandes se preparen mejor" (4.6). "Para que

agarren una carrera si es que se puede" (8.6). "Para que puedan progresar" (9.6). "Para que se preparen para el futuro" (13.6).

3) Una respuesta de un progenitor señaló a la educación como un instrumento de defensa, precisó que envía a la escuela a sus hijos: "Para que se enseñen a defender" (7.6), o sea que, considera a la educación como un mecanismo de defensa contra la sociedad dominante.

4) Uno más respondió que manda a sus hijos "para que no estén de flojos" (3.6), esto quiere decir que considera a la escuela como un lugar de refugio en contra de la crisis por la falta de trabajo.

Cuando se interrogó a los profesores: **¿los padres de familia les sugieren la lengua en que se les enseñe a sus hijos?** Algunos de ellos respondieron que la mayor parte de los progenitores no dan su opinión; pero los cuestionarios y las entrevistas demuestran que los progenitores si expresan su opinión cuando se les pide. Si no la expresan, es porque no se les pregunta. Es conveniente considerar que siempre se les tome su parecer al respecto porque con su contestación dejan ver la importancia que tienen para ellos las dos lenguas y el uso que les pueden dar. Por considerar que cada una de las respuestas es digna de exponer por separado, se procuró no sintetizarlas, para ponerlas a consideración de los posibles lectores de este trabajo.

Resulta obvio decir que la mayoría de los jefes de familia se inclinan porque a sus hijos se les enseñe en forma bilingüe, cada uno de ellos expuso sus razones con estas palabras: "En los dos idiomas porque tienen más ventajas" (1.7). "Los dos [lenguajes] porque cuando salen utilizan el español y aquí en el pueblo el tarasco" (2.7). "En las dos [lenguas] para que puedan hablar con otras gentes" (5.7). "En las dos para que se puedan defender"(5.7, 7.7, 9.7). "Las dos [formas] porque las dos sirven" (6.7) "En los dos idiomas para que aprendan bien" (8.7). "Las dos [lenguas] porque cuando van a trabajar se necesita el español, la otra para que hablen aquí" (10.7). "En los dos, en español para cuando salgan, en p'urhépecha para que se enseñen a escribir porque uno sólo lo pronuncia y no lo sabe escribir" (12.7). "En los dos [español y p'urhépecha]

porque es más fácil desenvolverse en cualquier medio" (13.7). "En las dos porque es bueno estudiar las dos cosas" (14.7). "En los dos porque los dos idiomas hacen mucha falta" (16.7). "En las dos porque es más urgente que hable en tarasco y español para contestar" (17.7)

Fueron pocos los entrevistados que se inclinaron por la enseñanza en lengua castellana; dos de ellos argumentaron que se les enseñe en: "Español [e] inglés; el p'urhépecha ya no porque ya lo saben" (3.7). "En p'urhépecha ya lo saben, en español para que puedan comunicarse con la gente, para uso personal, para que se puedan desenvolver si no pueden continuar con sus estudios" (15.7). Los otros dos simplemente dijeron: "En español porque cuando van a otras partes puedan contestar y para que puedan leer" (4.7). "En español, para aprenderlo mejor y cuando salgan se den a entender" (11.7).

Los **beneficios que la educación trae a la sociedad** fueron considerados por los entrevistados. Sus evaluaciones fueron de lo general a lo particular. Es decir, tres afirmaron que: "Sí hemos tenido beneficio [al ir a la escuela] porque enseña" (2.8), sirve para aprender conocimientos (15.8) y "Sí nos ha servido al mandarlos para que estudien" (14.8). Estas generalidades no especificaron alguna función determinada. Sin embargo, otros siete señalaron que con la educación: nuestros hijos "mejoraron [en] su trabajo [y que la enseñanza] económicamente nos ayuda" (1.8, 6.8), "nos ha ayudado para los trabajos, para saber hacer cuentas" (3.8, 7.8, 16.8), "siquiera para comerciar" (5.8). Por la escuela nuestros hijos "pueden leer y escribir y [nosotros] al ir uno a un lado a trabajar, podemos hacer una carta" (17.8). Además, la escuela "sirve mucho, para que aprendan a defenderse" (4.8) en la vida, de igual manera "para cuando van a la ciudad" (6.8) o bien, "les ha servido para que puedan salir de la comunidad" (9.8), "para aprender y poder entenderse con otras personas" (11.8).

Por otra parte, con la asistencia a la escuela "son más listos con lo que se van enseñando" (8.8). La educación "les ha servido mucho, en la forma de desenvolverse [y en la] forma de comportarse" (13.8) "Sí nos ha servido porque en veces sí les interesa estudiar para que progresen y tengan mejor vida" (12.8).

La enseñanza que se recibe sirve y "nos ha servido porque cuando no se sabe nada se siente muy mal" (10.8) y no encaja uno en el mundo.

Comúnmente los profesores entrevistados afirmaron que se sentían desamparados de la comunidad por falta de apoyo; muy escasos fueron los que dijeron que sí recibían el auxilio social de la localidad. Sin embargo, **los padres de familia indicaron que prestaban la mayor ayuda posible en lo que se les requería**: "con los maestros siempre he cooperado, he asistido a reuniones a Morelia, [y] donde se necesite" (1.9). "A los maestros también los apoyo en lo que necesitan" (2.9, 6.9, 8.9, 9.9, 10.9, 13.9, 14.9), "mandando a los hijos [a] diario (17.9), asisto a juntas" (4.9), a faenas, en la ausencia de algún maestro investigo el por qué no hay maestro (15.9), y "siempre vengo a ponerme a disposición del maestro" (16.9). La excepción no escaseó e indicó: "no puedo venir a ayudar a los maestros" (5.9).

Otro tipo de apoyo se mostró en relación a los hijos, específicamente en cuanto a la participación activa de la educación en la casa, de la ampliación de la escuela al hogar: "a mis hijos los apoyo económica y moralmente, [a] diario iba a llevarlos [a la escuela] y los encargaba" (1.9) con el maestro. El apoyo para el niño también se manifestó señalando: "mandándolos diario a la escuela" (14.9), además, "les compro lo que necesitan" (2.9, 6.9, 9.9, 16.9), "reviso sus tareas" (4.9, 8.9, 17.9), "estoy pendiente de todo lo que piden aquí" (5.9) y "de que mis hijos hagan tareas" (3.9, 11.9, 12.9). Apoyo a mis hijos en su educación "los mando aunque vienen sin comer, [aunque tengan] gripa y siempre vienen [a la escuela]. A veces no tengo dinero para libro, todo está caro" (5.9) pero a pesar de todo, los mando a la escuela. "Estoy pendiente (7.9) de venir a preguntar cómo van en sus calificaciones (8.9). Mando a mis hijo "a la escuela con sus útiles, les ayudo en la tarea, los mando puntualmente" (13.9). "Me preocupo por la educación, tanto en alimentación como en la escuela, evito las inasistencias (5.9). "Les doy consejos [y les] digo que [uno] se siente mal si no se sabe" (16.9).

El **significado de la escuela** fue difícil de esclarecer entre los entrevistados. Las respuestas al ser leídas dan distintas vertientes. Parece ser que no hay uniformidad en el concepto. Sin embargo, las respuestas fueron

variando desde la significación del edificio mismo, un centro asistencial, hasta ser el lugar en donde se aprende algo. Los entrevistados señalaron es "una casa para que estudien los niños" (9.10, 10.10, 11.10).

La escuela es el lugar: "donde hay maestros que ayudan a estudiar" (3.10). "Es un lugar donde se enseña a educarse, a respetarse y a escribir" (8.10). "Es una institución donde se aprenden muchas cosas, desde educación física y hablar mejor el español" (1.10, 2.10).

Las respuestas también dieron pautas para diferenciar los distintos conceptos que tienen de la escuela, explicitaron: la "escuela [es] para [el] niño, para enseñar" (4.10, 5.10, 6.10, 7.10), "es un lugar para que los maestros enseñen a los niños a leer y escribir y educarlos" (12.10, 14.10, 17.10). La sublimación de la escuela se hizo patente, los entrevistados señalaron la escuela es "algo sagrado, como un templo en el que se va a aprender cosas buenas" (13.10). "Es un lugar de respeto donde aprenden los hijos para ayudar a la familia" (15.10). "Es mucho respeto para nosotros" (16.10).

La **importancia de la escuela** fue manifestada y ratificada por los entrevistados, las respuestas tuvieron cuatro variables específicas acerca de la importancia que tiene:

1) La más general, la escuela tiene en sí gran importancia (7.11, 16.11).

2) La escuela es para los niños "sí, porque les sirve" (4.11, 9.11), "sí, porque aprenden muchas cosas" (6.11, 10.11). "Sí, para que sepan hacer cuentas y escribir" (17.11). "Sí, para cuando sean grandes sepan defenderse y no sufran tanto" (2.11). "Sí, a prepararse para la vida" (8.11, 13.11). "Sí, porque se enseñan y les va a servir en un futuro" (12.11).

3) Las respuestas más constantes insistieron en que la escuela es importante porque es "lo más principal [para] enseñarse a leer y escribir" (1.11, 3.11), es "para estudiar" (11.11, 14.11). "Sí, porque es importante escribir" (5.11).

4) La escuela es de interés social, porque "sí es muy importante, para beneficio de la propia comunidad" (15.11)

La **opinión de los padres de familia acerca de los profesores** radicó en que "enseñan a los niños" (2.12, 10.12, 11.12), "son los primeros padres de los alumnos" (1.12, 16.12), por lo tanto son "personas que hay que respetar" (16.12). Además, los profesores "son personas que enseñan a escribir, educan [a los niños] para que no crezcan malcriados [les dan] (mejor cultura)" (9.12); por consiguiente "son personas muy necesarias" (2.12, 6.12) y "son responsables" (10.12, 11.12) de su trabajo, pues "hace un trabajo dedicado a mis hijos, porque [el profesor] está destinado para enseñar" (15.12) ya que "es un maestro que enseña a los alumnos" (14.12).

Por otra parte los entrevistados expresaron que los profesores "ayudan a nuestros hijos" (3.12, 7.12), "a los niños a que aprendan" (4.12, 12.12). "Trabajan para que los niños aprendan" (5.12). "Nos ayudan y enseñan mucho" (8.12.). Los profesores "sirven para que apoyen a los hijos, para que sepan leer" (17.12). En cambio, "la comunidad no los apoya como deberíamos, están olvidados, no se reconoce su esfuerzo, sólo se les exige y no se ve lo que hacen por la comunidad" (13.12).

Los padres de familia fueron entrevistados acerca de su **deseo de conservar la costumbre y tradición de la comunidad en la escuela** y se les pidió que expresaran sus razones. Tres grupos distintos se encontraron: 1) que acepta con entusiasmo la conservación de la costumbre y tradición; 2) otro grupo que rechaza la tradición, y 3) el tercer grupo que se pone en el punto intermedio, o sea que es neutro.

El grupo de entrevistados que acepta la enseñanza de la tradición en la escuela señaló que: "sí, que no se pierdan las costumbres para que [los niños] sean respetuosos y [para] que sigamos unidos" (1.13, 3.13, 4.13). "Sí, para que los niños se enseñen a respetar a la gente porque muchos son muy groseros" (8.13). "Que [los profesores] sí les hablen [de nuestra tradición] para que no se olviden de lo que hubo antes, antes sí entendían, ahora ya no entienden" (12.13).

Un sector de los padres de familia hizo hincapié especial en la necesidad de impulsar a la costumbre y tradición comunal. Señalaron que: "sí para que sepan cuáles son sus costumbres para que no se pierdan" (2.13, 5.13). "Sí, porque son buenas las costumbres y se necesitan" (6.13). "Sí, porque es de mucha necesidad para continuar con nuestra forma de vida, bueno las dos formas [de enseñanza, bilingüe] según les guste a los niños" (16.13). "Sí, siempre todo hace falta" (17.13). "No dejar lo tradicional porque es algo muy usual" (14.13).

La oposición a que la tradición comunal se transmita en la escuela según los padres de familia es generacional, en sus propias palabras señalaron: "no, porque los alumnos ya no quieren la cultura, pero yo si quiero" (9.13). "Ellos ya no quieren porque ven en otras partes" otras formas de vida (10.13). Además, la entrevista patentizó la simpatía por la educación bilingüe, sin embargo, se expresó que "los niños ya no quieren" (11.13).

Por otra parte un grupo de entrevistados quedó en el término medio, en la situación neutral, explicando que: "sí y no, porque los niños en lugar de aprender el español se aferran al tarasco y cuando están grandes y salen ese es el problema" (13.13). De la misma manera se expresó el punto medio por considerar que las decisiones de los contenidos educativos no dependen del entorno social de la escuela, sino: "depende del valor que le de el maestro" (15.13). La neutralidad total se encontró en la respuesta de un: "Sí" (7.13); afirmación que no tuvo ningún complemento y que posiblemente signifique la duda.

LAS CONCLUSIONES

Mirándolas desde un punto global se caracterizan por ser positivas y negativas para la educación formal institucionalizada, tanto desde la versión colectiva como individual de los profesores, alumnos y padres de familia. La escuela y la educación se valoran y aprecian en el ámbito p'urhépecha, como queda demostrado con su persistencia y arraigo; sin embargo, en su contenido y métodos deja aún que desear desde la perspectiva de los actores mismos del proceso educativo: maestro-educando-padre-sociedad. O sea que, la práctica educativa de las instituciones encargadas de impartir enseñanza primaria no tiene vinculación efectiva con la cultura nativa, ni los profesores se identifican con la sociedad que rodea a la escuela, porque inclusive –a pesar de ser también p'urhépecha–, algunos no dominan la lengua, mucho menos la van a utilizar como vehículo del conocimiento impartido.

La educación formal es aceptada por el p'urhépecha. El estudio demostró que hay distintos intereses que se caracterizan por preferir la educación para: el futuro, el mejoramiento económico, para alcanzar más altos niveles de vida, lograr una amplia comunicación, y defender sus intereses, o, incluso, para preparar la mano de obra, etc. Pero, el problema de identificación: profesor-mensaje-alumno-sociedad, comienza a surgir con las técnicas, métodos y objetivos de la enseñanza. Los contenidos educativos son programados desde los escritorios de la SEE y de la SEP y sufren distintos choques con los receptores, por contener materias generales que no se adaptan a las localidades indígenas de Michoacán. Además, el idioma oficial, el español, se impone en el modelo educativo. Los niños cuando llegan a la edad de los tres años requieren que se les enseñe en forma bilingüe, porque en los primeros grados de la escuela primaria el alumno todavía no habla español y el monolingüismo p'urhépecha les causa grandes problemas para adaptarse a los cursos. El profesor por utilizar cotidianamente el español se enfrenta al grave problema educativo de comunicación. El educador ha optado por dos caminos: 1) Comenzar a enseñar el español desde los primeros años, en lugar de impartir el contenido programado de lectura y escritura, por lo tanto no cubre estas áreas del conocimiento y comienza un retraso sistemático en el discípulo, pues al llegar al sexto grado

apenas el niño va aprendiendo a leer y escribir. 2) Enseñar en español y establecer un sistema de enseñanza en base al monólogo, sin importar los resultados.

El método y la técnica de enseñanza comienzan a chocar por motivos de inadaptabilidad, tanto de los profesores como de los alumnos. El profesor va a la escuela indígena y percibe bajos salarios. La escuela resulta ser un edificio palpable pero de escasa utilidad, en ocasiones es sólo un medio de ganarse la vida.

El niño acude a la escuela porque: quiere aprender, le gusta ir, aspira a ser grande, lo mandan, desea ganar dinero y le gusta jugar. En sus preferencias, el infante p'urhépecha desciende desde el gran interés por la educación, la aspiración a superarse hasta llegar al juego. Sin embargo, al llegar a la escuela comienza a aburrirse en clases, no comprende los conocimientos que le imparten, el problema es el lenguaje que se emplea. En estos casos el maestro intenta traducir al p'urhépecha los programas y adaptarlos a su medio.

En resumen, la educación bilingüe-bicultural no es funcional en la práctica del sistema de educación indígena dedicado a los p'urhépecha. Los profesores tienen escaso interés en perpetuar la enseñanza bilingüe. Los alumnos participan en porcentajes mínimos. El fracaso en el pasado y en el presente se denota por la ausencia de identidad con la cultura nativa y por imponer la cultura nacional; por usar textos en castellano que no son adecuados al contexto educativo; además de la falta de materiales didácticos específicamente creados para esta lengua y cultura; el idioma español y los programas oficiales de los cursos son imposiciones coercitivas, que además relegan a la lengua nativa a un segundo e insignificante plano; la sociedad nativa tiene poca participación en la educación formal de sus hijos.

Las proposiciones positivas hacia el futuro consisten en reforzar el sistema educativo en atención a la nueva pedagogía que tiende a que el educando sea un ser activo y realice un proceso de investigación desde los primeros años de

enseñanza primaria, para que de esa forma el niño logre comprender y explicar su entorno social.

Reforzar el objetivo que pondera a la educación como instrumento de comprensión y de conocimiento y no de repetición e imitación.

Procurar que el alumno, al estudiar, vaya descubriendo objetivamente los hechos y circunstancias propias y de su grupo étnico; que los p'urhépecha conozcan sus propios valores y sus recursos medio-ambientales, sus problemas y sus posibles soluciones.

Por otra parte es conveniente reforzar el estudio, la investigación y la práctica de los profesores del sistema y con la experiencia adquirida, sean ellos mismos los creadores y editores de los materiales didácticos en y para las mismas escuelas.

Involucrar a los padres de familia en el proceso educativo, haciendo mayor difusión y estableciendo mejor contacto en la comunicación con los mismos progenitores mediante visitas domiciliarias, que además vinculen y comprometan al profesor con la sociedad local, para juntos buscar soluciones a las limitantes económicas y sociales que aquejan a cada escuela en particular. Que el docente se convierta en el promotor activo para eliminar las barreras que existen entre profesores, alumnos y sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo
Lenguas vernáculas : su uso y desuso en la enseñanza. La experiencia de México, México, CIESAS, 1982. 467 p.
- AGUIRRE BELTRÁN, Gonzalo
Teoría y práctica de la educación indígena, México, SEP-SETENTAS. 1973. 282 p.
- ÁLVAREZ CONSTANTINO, Jesús
Monografía del Estado de Michoacán, México, Balsal. 1981. 107 p.
- ARCHIVO GENERAL DE LA NACIÓN. México: Presidentes. Lázaro Cárdenas.
- BELTRÁN, Ulises
"La identidad de los tarascos" Tradición e identidad en la cultura mexicana, Zamora, Mich., El Colegio de Michoacán-CONACYT. 1995. 568 p.
- CALVO, Beatriz
El difícil camino de la escolaridad: el maestro indígena y su proceso de formación, México, CIESAS. 1982. 293 p.
- COSTA JOU, Ramón
Patricio Redondo y la técnica Freinet, México, Sep-Setentas. 1974. 228 p.
- CIFUENTES, Bárbara
"Comentarios sobre educación bilingüe-bicultural" Indigenismo y lingüística. Lenguas, grupos étnicos y sociedad nacional. Antología básica. México, Universidad Pedagógica Nacional, SEP. 1993. 153 p.
- Colección Orozco y Berra. México, D, F.
- CHAMORRO ESCALANTE, J. Arturo
Sones de guerra : rivalidad y emoción en la práctica de la música p'urhépecha, Zamora, Mich., El Colegio de Michoacán. 1994. 259 p.
- FERNÁNDEZ- RUIZ, GUILLERMO
"Breve descripción de La Cañada de los Once Pueblos". Texto preparado por el autor para la clase de: Investigaciones en Curso que imparte, eventualmente, en El Colegio de Michoacán.
- GUZMÁN GÓMEZ, Alba
Voces indígenas: educación bilingüe-bicultural en México, México, INI. 1991. 159 p.
- INSTITUTO NACIONAL INDIGENISTA
INI 30 años después : revisión crítica. México, INI. 1978. p. 399 p.

- LÓPEZ AUSTIN, Alfredo
Antología Historia sociedad y educación I, México, Universidad Pedagógica Nacional, SEP. 1992. 281 p.
- LUMHOLTZ, Carl M.A.
El México desconocido, Nueva York, Charles Scribner's sons. 1904. 2 tomos.
- MENDIETA Y NÚÑEZ, Lucio
Los tarascos, México, UNAM. 1940. 310 p.
- MOLINA ENRÍQUEZ, Andrés
La revolución agraria en México, México, Liga de Economistas Revolucionarios de la República Mexicana. 1976. 503 p.
- REYES GARCÍA, Cayetano
Política educativa y realidad escolar en Michoacán, Zamora, Mich., El Colegio de Michoacán. 1994. 147 p.
- SÁENZ, Moisés
Carapan, México, Departamento de Promoción Cultural del Gobierno de Michoacán. 1966. 204 p.
- SAHAGÚN, Bernardino
Historia general de las cosas de Nueva España, 3a. ed., México, Editorial Porrúa, S.A. 1975. 1093 p.
- SALINAS, Gisela
"Los indios y la educación indígena" Relaciones inter-étnicas y educación indígena. Antología, México, Universidad Pedagógica Nacional, SEP. 1992. 286 p.
- SOLANA, Fernando
Historia de la educación pública en México, México SEP; FCE. 1981. 640 p.
- VARESE, Stefano
"La cultura como recurso : el desafío de la educación indígena en el marco de un desarrollo nacional autónomo" Educación en poblaciones indígenas. (Chile, UNESCO). Relaciones inter-étnicas y educación indígena. Antología, México, Universidad Pedagógica Nacional, SEP. 1992. 286 p.
- VARGAS, María Eugenia
Educación e ideología : constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica : el caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982), México, CIESAS. 1994. 261 p.

ANEXO 1

Cuestionario aplicado a los docentes

NOMBRE _____ FECHA _____

LUGAR DE PROCEDENCIA _____

LUGAR DONDE TRABAJA _____

NOMBRE DE LA ESCUELA _____

GRADOS QUE MANEJAN EN LA ESCUELA _____

GRADO QUE ATIENDE _____ No. ALUMNOS _____

AÑOS EN SERVICIO _____ OTROS LUGARES DE TRABAJO _____

OTROS GRADOS ATENDIDOS _____

TIEMPO DE TRABAJO EN LA ESCUELA DONDE AHORA PRESTA SUS
SERVICIOS

¿QUÉ OTROS ESTUDIOS TIENE? _____

¿HA ASISTIDO A CURSOS DE CAPACITACIÓN MAGISTERIAL? _____

¿A CUÁNTOS? _____ ¿DÓNDE? _____

¿HABLA LA LENGUA P'URHEPECHA? _____ ¿LA ESCRIBE? _____

EN LA COMUNIDAD DONDE TRABAJA, ¿LA HABLAN? _____

1. ¿En qué lengua enseña a sus alumnos? p'urhépecha, español, ambas lenguas, por qué?
2. ¿Los padres de familia le sugieren que enseñe a sus hijos en alguna lengua? en cuál? por qué?
3. ¿Los padres de familia le demuestran interés por la educación de sus hijos? en qué forma?
4. ¿Tiene alguna clase de apoyo por parte de los padres de familia? (ayudan a los niños en sus tareas, están al pendiente de comprarles los útiles necesarios, etc.)
5. ¿Por parte de las autoridades de la localidad se recibe alguna clase de ayuda?
6. ¿Podría dar un promedio de alumnos que reprueban por grado cada año?
7. ¿Podría dar un promedio de alumnos que desertan por grado cada año?
8. ¿Cuáles considera que sean las principales causas de deserción de los alumnos?
9. ¿En su práctica docente aplica los programas oficiales al pie de la letra? por qué?
10. ¿Cuenta con algún otro programa o texto adaptado al medio? cuál?
11. ¿Lleva a la práctica la educación bilingüe-bicultural? por qué? cómo? para qué?
12. ¿En la escuela se aplican los conocimientos de los valores tradicionales de la comunidad? como cuáles? y para qué?
13. ¿Cómo considera las condiciones materiales de su escuela?
14. ¿Qué es la escuela para usted? por qué?
15. ¿Por qué enseña?
16. ¿Para qué enseña?
17. ¿Le gusta su trabajo? por qué?
18. ¿Qué es para usted el niño dentro de la escuela?
19. ¿Cree que necesita de más preparación para mejorar la enseñanza?
20. ¿Conoce los programas de preescolar y de los otros grados en los que usted no ha dado clase?
21. ¿Cómo considera su nivel de salario? por qué?

22. ¿Qué aspiraciones tiene respecto a su trabajo educativo?

23. ¿Cómo enseña usted? ¿Cómo empieza y cómo termina su clase? ¿Lleva algún método?

24. ¿Cómo evalúa? ¿Qué aspectos toma en cuenta?

25. ¿Cómo concibe al niño, como receptor o como constructor de su propio conocimiento?

ANEXO 2

Cuestionario aplicado a los alumnos.

ESCUELA _____

ALUMNO _____ EDAD _____

—

FECHA _____

—

KURHAMARHIKUECHA PREGUNTAS

¿Uandasindi p'urhepecha?

¿Hablas p'urhépecha?

(jo) (nombre)
si no

¿Nori uandasindi p'urhepecha, ka kurhangusindi sani?

¿No hablas p'urhépecha, pero entiendes un poco?

(jo) (nombre)
si no

¿Uandasindi turhisi o utusi?

¿Hablas castellano o español?

(jo) (nombre)
si no

¿Uandasindi turhisi ka p'urhepecha?

¿Hablas castellano y p'urhépecha?

(jo) (nombre)
si no

¿Ambeski ma eskuela?

¿Qué es una escuela?

- * _____ma k'umanchikua.
Una casa.
- * _____jima enga jarhak'a sapicha
ka jurhentpiricha.
Ahí donde están niños y maestros.
- * _____jima enga jorhentperanhak'a.
Ahí donde aprenden.
- * _____karani ka rhintani.
Leer y escribir.
- * _____jima engats'ini atak'a.
Ahí donde nos pegan.
- * _____Nani enga....
Ahí donde....

Nirasindi eskuela?. Andí?
¿Vas a la escuela? Por qué?

- * _____Jimbokani axangasinga.
Porque me mandan.
- * _____Jimbokani ninhech'asinga.
Porque me gusta ir.
- * _____Jimbokani uekasinga jorhengarhen.
Porque quiero aprender.
- * _____Jimbokani uekasinga k'eri ambeeni.
Porque quiero ser grande.
- * _____Jimbokani uekasinga tumina andani.
Porque quiero ganar dinero.
- * _____Jimbokani....
Porque....

Ambekini marhuachea jurhengarheni?
¿De qué te sirve aprender?

- * _____Para no iskuni jarhani.
Para no estar de flojo.

* _____ Para jorhenguarhini karani ka arhintani.
Para aprender a leer y a escribir.

* _____ Para marhuakuni k'uiripuni.
Para servirle a la gente.

* _____ Para k'eri ambeeni uérani.
Para ser importante.

* _____ Para miteni kuap'ikuarheni.
Para poder defenderme.

* _____ Para....
Para...

Nenari uékapiri eska jurhendangapiringa?
¿Cómo te gustaría que te enseñaran?

* _____ p'urhepecha jimbo.
en p'urhépecha.

* _____ turhisi jimbo.
en español.

* Andi....
Por qué?

Míteskiri libuechani p'urhepecha jimbo karakata?
¿Conoces libros escritos en p'urhépecha?

(jo) (nombre)
si no

Jakangurhi ma. _____
¿Menciona o nombra uno.

Uékapirindi arhintani libuechani p'urhepecha jimbo karakata?
¿Te gustaría leer libros escritos en p'urhépecha?

(jo) (nombre)
si no

Amberi uékapirini míteni, libruni jimbo?

¿Que te gustaría saber a través de los libros?

Jurhentpiri o jurhentpiricha uandontskuarhechesini p'urhepecha jimbo?. Nani?

¿El maestro o maestros te hablan en p'urhépecha?. Dónde?

* _____eskuelarhu.
en la escuela.

* _____salonirhu incharini.
en el salón.

* _____iretarhu.
en el pueblo/comunidad.

ANEXO 3

Cuestionario aplicado a los padres de familia.

NOMBRE _____

LUGAR _____

LENGUAS QUE HABLA _____

NO. DE HIJOS _____

1. ¿Usted fue a la escuela?
2. ¿Le sirvió de algo ir a la escuela?
3. ¿De sus hijos cuántos han estudiado y cuántos estudian actualmente?
4. ¿Cuál es el grado más alto que han cursado cada uno de ellos?
5. ¿Por qué manda a sus hijos a la escuela?
6. ¿Para qué manda a sus hijos a la escuela?
7. ¿En qué lengua desea que se les enseñe, por qué?
8. ¿Qué beneficio cree que han tenido de la escuela?
9. ¿En qué forma apoya usted a sus hijos y maestros?
10. ¿Qué es para usted la escuela?
11. ¿Enseña algo importante la escuela?
12. ¿Qué piensa usted del maestro?
13. ¿Le gustaría que las costumbres y tradiciones de la comunidad se enseñen en la escuela? ¿por qué?
14. ¿A usted le gustaría estudiar?