

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
Y LA VIVENCIA DE LA INTERCULTURALIDAD
EN FAMILIAS P'URHEPECHA

El caso de Arantepacua,
municipio de Nahuatzen, Michoacán

MARÍA DE LOURDES VARGAS GARDUÑO



LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
Y LA VIVENCIA DE LA INTERCULTURALIDAD
EN FAMILIAS P'URHEPECHA

El caso de Arantepacua,
municipio de Nahuatzen, Michoacán

MARÍA DE LOURDES VARGAS GARDUÑO

SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA



CEIB

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

La educación intercultural bilingüe y la vivencia de la interculturalidad en familias p'urhepecha. El caso de Arantepacua, municipio de Nahuatzen, Michoacán

Primera edición, 2013

María de Lourdes Vargas Garduño

Autora

Felipe de Jesús Garcidueñas Tapia

Juan Antonio Ibarra Rodríguez

María de Lourdes Garcidueñas Vargas

Fotografía

Dirección de Información y Documentación de la CGEIB-SEP

Cuidado de la edición

D.R. © Secretaría de Educación Pública

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe

Barranca del Muerto núm. 275, piso 2, Col. San José Insurgentes,

Del. Benito Juárez, C.P. 03900, México, D.F.

Tel. +52 (55) 3601-1000, 3601-1097, 3601-3300 ext. 68583, 68556

<http://eib.sep.gob.mx>

correo-e: cgeib@sep.gob.mx

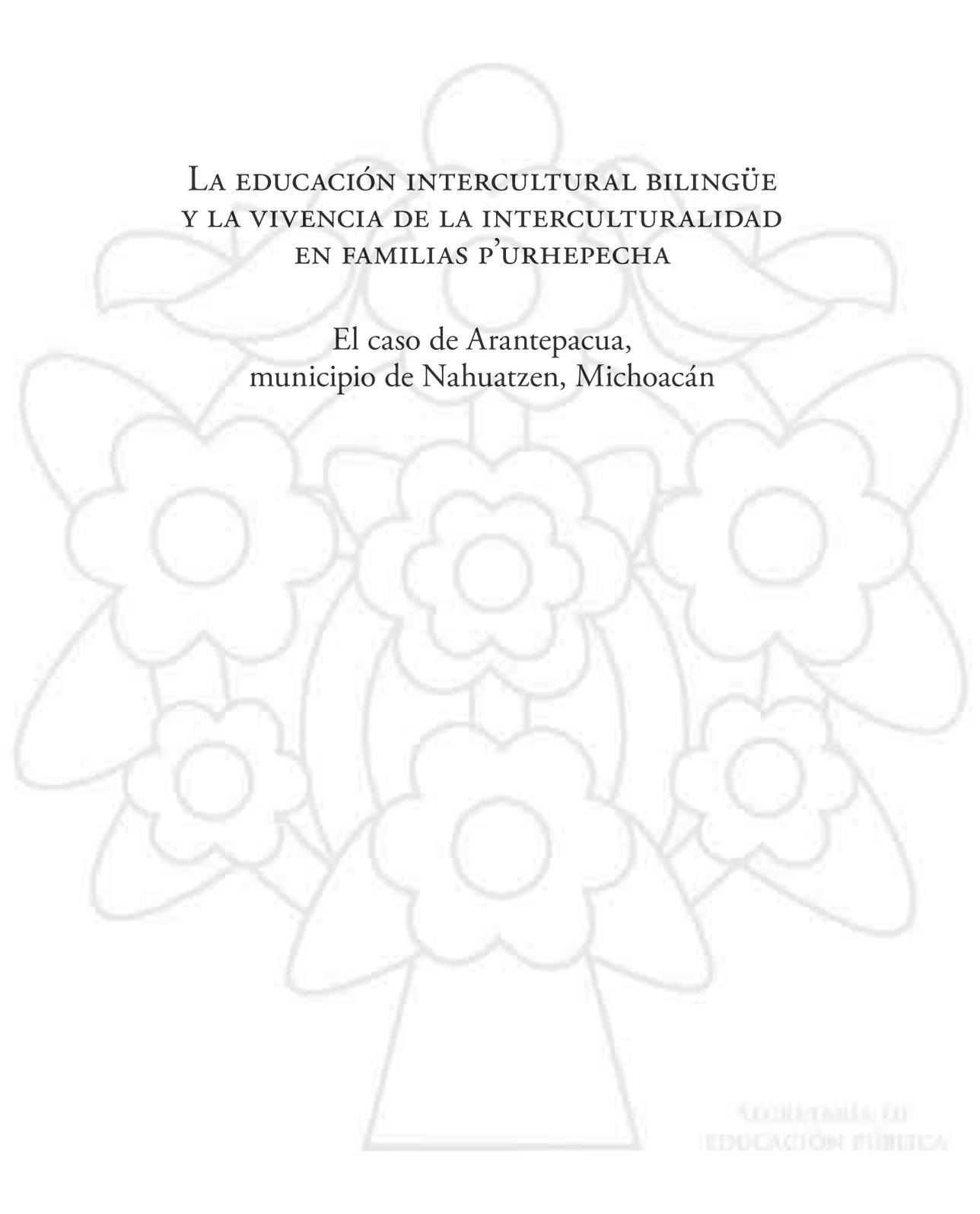
Se autoriza la reproducción, parcial o total, de esta obra siempre y cuando se cite la fuente, sea con propósitos educativos y sin fines de lucro.

Este programa es público, ajeno a cualquier partido político. Queda prohibido el uso para fines distintos a los establecidos en el programa.

ISBN: 978-607-9116-14-9

Impreso y hecho en México.

Distribución gratuita. Prohibida su venta.



LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE
Y LA VIVENCIA DE LA INTERCULTURALIDAD
EN FAMILIAS P'URHEPECHA

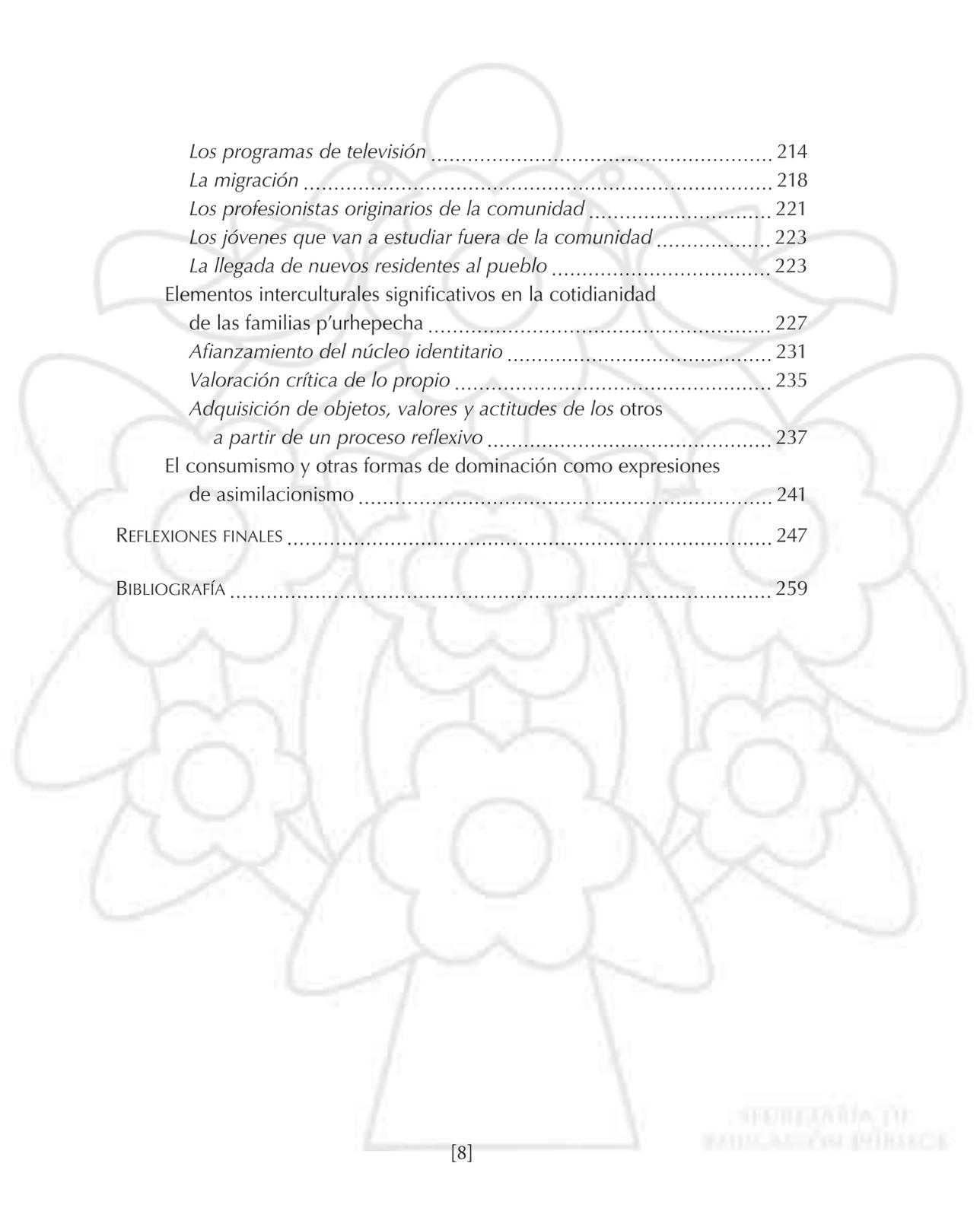
El caso de Arantepacua,
municipio de Nahuatzen, Michoacán

Índice

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 11 |
| CAPÍTULO 1. LOS RETOS QUE PLANTEA LA MODERNIDAD-POSMODERNIDAD A LAS COMUNIDADES INDÍGENAS EN MÉXICO | 17 |
| Revisión de los conceptos <i>modernidad</i> y <i>posmodernidad</i> . | |
| Un ejercicio deconstructivo | 20 |
| Los grupos indígenas en el México posmoderno | 23 |
| <i>Situación socioeconómica de los pueblos indígenas mexicanos</i> | 24 |
| <i>Políticas públicas con respecto a los grupos indígenas en México</i> | 28 |
| <i>Los indígenas en Michoacán</i> | 31 |
| Arantepacua, una comunidad tradicional en la época posmoderna | 35 |
| <i>La región p'urhepecha</i> | 37 |
| <i>Arantepacua, Lugar plano del Rey Aranti</i> | 44 |
| <i>Características de la población de Arantepacua</i> | 49 |
| <i>La familia en Arantepacua</i> | 63 |
| CAPÍTULO 2. MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDAD: LAS RELACIONES ENTRE NOSOTROS Y LOS OTROS EN MÉXICO | 69 |
| Hacia un concepto de <i>cultura</i> | 72 |
| Diversas manifestaciones del multiculturalismo y la interculturalidad en el mundo | 73 |

| | |
|---|-----|
| Acercamiento al debate sobre el multiculturalismo y la interculturalidad | 78 |
| El encuentro con el otro: La angustia de la alteridad | 79 |
| <i>El indígena mexicano en tanto otro: Diversidad de visiones</i> | 81 |
| <i>Caminos para favorecer una relación equilibrada entre nosotros y los otros</i> | 85 |
| La escuela intercultural bilingüe, ¿un espacio modelador de interculturalidad? Las políticas públicas en torno de la EIB | 86 |
| La educación intercultural bilingüe desde la óptica antropológico- pedagógica | 89 |
| Interculturalidad en los profesores p'urhepecha de escuelas primarias interculturales bilingües | 96 |
| <i>Significado de la interculturalidad para algunos profesores p'urhepecha. El discurso conceptual</i> | 97 |
| <i>Vivencias de interculturalidad de los profesores de Arantepacua. Relatos de la vida cotidiana</i> | 105 |
| <i>La práctica de la interculturalidad en el aula, desde el modelo EIB en la escuela primaria</i> | 108 |
| <i>Valoración de las dificultades para implementar la EIB por parte de los profesores de la comunidad</i> | 115 |
| CAPÍTULO 3. LA VALORACIÓN DE LA PROPIA IDENTIDAD COMO CONDICIÓN PARA ESTABLECER RELACIONES INTERCULTURALES | |
| Un acercamiento al concepto <i>identidad</i> | 123 |
| Hacia la comprensión de la identidad cultural en los grupos indígenas | 125 |
| <i>El problema de la denominación: ¿gente de costumbres?, ¿indios?, ¿indígenas?, ¿grupos étnicos?</i> | 126 |
| <i>La complejidad de la identidad indígena</i> | 128 |
| Las fiestas de Arantepacua, espacios privilegiados de manifestaciones identitarias | 132 |
| <i>Algunas costumbres y tradiciones de Arantepacua</i> | 133 |
| <i>Celebraciones de carácter doméstico</i> | 136 |
| <i>La fiesta del Corpus Christi</i> | 142 |
| <i>La fiesta de la Virgen de la Natividad</i> | 146 |

| | |
|--|-----|
| <i>Día de Ánimas</i> | 150 |
| <i>Fiesta de la Navidad</i> | 155 |
| <i>Algunas reflexiones acerca de las fiestas como expresiones de identidad</i> | 160 |
| La identidad p'urhepecha manifestada en sus actitudes y discursos | 162 |
| <i>"Yo soy p'urhepecha, así nomás". Los niños y su identidad p'urhepecha</i> | 162 |
| <i>"Soy p'urhepecha por lo que siento, pienso y soy". Los jóvenes y su autorreconocimiento indígena</i> | 165 |
| <i>"Soy p'urhepecha por las costumbres que nos distinguen". La mirada de las señoras</i> | 169 |
| <i>"Yo me siento orgulloso, por principio de cuentas, de ser p'urhepecha". El pensamiento de los señores</i> | 170 |
| <i>Los p'urhepecha de Arantepacua desde la mirada de los otros: Tuliches y p'urhepecha de otros pueblos</i> | 173 |
| <i>Otras manifestaciones identitarias de los diversos actores sociales</i> | 177 |
| | |
| CAPÍTULO 4. LA INTERCULTURALIDAD EN LA VIDA COTIDIANA DE LAS FAMILIAS P'URHEPECHA | 183 |
| Los significados de la realidad construidos en torno a la cultura | 186 |
| El significado de la realidad dentro de la vida cotidiana, por mediación del lenguaje | 187 |
| Algunas familias representativas de Arantepacua | 189 |
| <i>Familia "Itsì"</i> | 190 |
| <i>Familia "Kuinchikua"</i> | 191 |
| <i>Familia "Tsitsiki"</i> | 192 |
| <i>Familia "Juriata"</i> | 194 |
| <i>Familia "Pirekua"</i> | 194 |
| <i>Familia "Kutsi"</i> | 195 |
| <i>Familia "Erandini"</i> | 196 |
| Fuentes de interculturalidad para las familias de Arantepacua | 199 |
| <i>Las escuelas primarias interculturales bilingües</i> | 201 |
| <i>El programa Oportunidades</i> | 207 |
| <i>El párroco de la comunidad</i> | 211 |



| | |
|--|-----|
| <i>Los programas de televisión</i> | 214 |
| <i>La migración</i> | 218 |
| <i>Los profesionistas originarios de la comunidad</i> | 221 |
| <i>Los jóvenes que van a estudiar fuera de la comunidad</i> | 223 |
| <i>La llegada de nuevos residentes al pueblo</i> | 223 |
| Elementos interculturales significativos en la cotidianidad | |
| de las familias p'urhepecha | 227 |
| <i>Afianzamiento del núcleo identitario</i> | 231 |
| <i>Valoración crítica de lo propio</i> | 235 |
| <i>Adquisición de objetos, valores y actitudes de los otros</i> <i>a partir de un proceso reflexivo</i> | 237 |
| El consumismo y otras formas de dominación como expresiones de asimilacionismo | 241 |
| REFLEXIONES FINALES | 247 |
| BIBLIOGRAFÍA | 259 |

Nomenclatura para los actores/agentes

LAS FAMILIAS

Para reconocer a los diversos miembros de las familias entrevistadas utilicé las siguientes abreviaturas antes del nombre ficticio que asigné a cada familia:

P es el padre (ejemplo: P Tsits'iki)

M es la madre (ejemplo: M Erandini)

Ha1 es la hija mayor

Ha2 es la hija menor

Ho1 es el hijo mayor

Ho2 es el hijo menor

AF es la abuela

AM es el abuelo

ENTREVISTAS FORMALES Y ETNOGRÁFICAS

E-SZ: Entrevista al supervisor

E-DFE: Entrevista a la directora

E-DMA: Entrevista al director

E-PRM: Entrevista a profesor

E-PRF: Entrevista a profesora

E-PARR: Entrevista al párroco

E-MED: Entrevista al médico titular del centro de salud

E-AMM: Entrevista a un hombre adulto mayor

E-AMF: Entrevista a una mujer adulta mayor

E-M: Entrevista a un señor

E-F: Entrevista a una señora

E-JM: Entrevista a un varón joven soltero

E-JF: Entrevista a una mujer joven soltera

REGISTROS DE OBSERVACIÓN EN AULA

OA-PRM: Observación en aula a un profesor

OA-PRF: Observación en aula a una profesora

OTROS REGISTROS DE PARTICIPACIÓN

ADOL: Adolescentes de secundaria (encuesta)

NF: Niña, participación oral en aula

L: Lourdes, entrevistadora

Introducción

Las políticas educativas hoy en día tienen que contribuir a la construcción de un mundo mejor, a un desarrollo humano sostenible, al entendimiento mutuo entre los pueblos, a una renovación de la democracia efectivamente vivida.

Comboni y Juárez

Durante las tres últimas décadas, el tema de la interculturalidad ha sido debatido en muchos países del mundo, sobre todo en Europa, Estados Unidos y Canadá. No obstante, en América Latina y en los países ahora denominados *poscoloniales*, adquiere características diferentes porque no se trata de un problema de relación entre grupos de inmigrantes y habitantes del país receptor, sino entre diversos grupos étnicos, regularmente herederos de los habitantes originarios y el grupo hegemónico.

La implementación del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) lleva en México cerca de 20 años.¹ Se han realizado esfuerzos importantes desde la Secretaría de Educación Pública (SEP), desde grupos de investigadores y de los propios profesores indígenas, con el objetivo de alcanzar las metas fundamentales de dicha propuesta; sin embargo, en la mayoría de los casos aun predomina el modelo castellanizador.

Por este motivo, aunque se han realizado muchas investigaciones sobre esta temática debido a la gran diversidad de situaciones y contextos de aplicación de la EIB, sigue siendo relevante el análisis de casos concretos para valorar los alcances y límites del proyecto, de modo que puedan constituirse en insumos para diseñar ajustes y nuevas propuestas de trabajo que generen

¹ La referencia es el reconocimiento de México como nación “multicultural y pluriétnica” en 1992 (SEP-DGEI, 1999, en Nieto y Millán, 2006).

una cosmovisión intercultural en indígenas y mestizos, tendiente a crear condiciones de diálogo que minimicen la relación dominación-sumisión de la que hablan Gasché y Bertely (2008b). El estudio aquí presentado se centra de manera especial en la forma en que la Escuela Primaria Intercultural Bilingüe de una comunidad p'urhepecha ha incidido en las familias, por lo que la visión sobre el impacto del proyecto EIB se amplía.

Al respecto la SEP, a través de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), se ha interesado en apoyar la difusión de proyectos realizados que se inserten dentro de sus *Líneas de investigación* (2008), ya que considera pertinente “desarrollar enfoques para la enseñanza, basados en la investigación escolar”, además de conocer “cómo operan las escuelas, cómo concibe, percibe y experimenta el profesorado participante las tareas educativas y las innovaciones propuestas, cómo valora su repercusión en el aprendizaje de los alumnos, entre otras muchas cosas” (CGEIB, 2008:10). Tal es el caso del presente texto,² que corresponde al primer eje temático que señala la CGEIB (2008): *Investigación vinculada a la interculturalidad y la educación intercultural y bilingüe*.

El libro que el lector tiene en sus manos está dirigido a investigadores, estudiantes de licenciatura en ciencias de la educación, profesores en servicio y todo aquél interesado en el tema de la interculturalidad y de cómo se vive en México a través de las prácticas educativas en el medio indígena. En el análisis de un caso determinado, que si bien, no describe la situación general p'urhepecha, sí constituye una muestra de comunidades que viven en situaciones similares y de una de las tantas problemáticas a las que se enfrenta el proyecto EIB.

No obstante, cabe un cuestionamiento: ¿Por qué investigar cómo las familias van incorporando la noción de interculturalidad en el proceso de construcción de identidad a partir de una posible influencia de las políticas derivadas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)? Porque en las comunidades indígenas (como sucede en toda sociedad), la escuela se constituye en un espacio privilegiado para la difusión e introyección de ideologías, las cuales llegan al seno familiar y en medio de tensiones, inciden de manera paulatina en los procesos de construcción de identidad que se concretan en la vida cotidiana. Así pues, constituye un tema relevante conocer hasta

² Este libro está basado en la tesis de doctorado en Ciencias Sociales de la autora (Universidad Autónoma Metropolitana, 2010).

dónde repercute en las familias, el modo en que los profesores implementan dentro del aula el proyecto EIB, para vivir la interculturalidad o si en realidad no la viven; o si su manera de vivir la interculturalidad se debe a otros factores.

De igual manera, la interacción con profesores que introducen al aula los lineamientos propuestos por la SEP, desde la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), ha puesto en evidencia muchos de los elementos que hacen de este problema una situación compleja. Tal es el caso de la falta de preparación de los profesores, sus propias ideologías, las presiones políticas de las facciones sindicales como el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, (CNTE), la manera de pensar de las autoridades locales y de los propios padres de familia con respecto de la educación intercultural bilingüe, la utilidad que ven los propios alumnos de dicho proyecto, que en la comunidad de Arantepacua sólo se les imparte hasta el 6º año de primaria, y que al llegar a la secundaria, no tiene ninguna continuidad.³

De ahí que, habrá que preguntarse: ¿Hacia dónde se dirige ese proyecto EIB?, ¿es sólo una moda que hay que asumir para no quedar fuera de lo establecido a nivel internacional, aunque no genere cambios significativos en la sociedad? Asimismo, se pudo percibir en los profesores que laboran en la comunidad, una gran confusión sobre el concepto de *interculturalidad*, de cómo conservar lo que culturalmente perciben como valioso y como suyo, además de la manera en que se relacionan con lo que no es suyo.

La información que aquí se presenta es el resultado de un proceso de investigación, en su mayoría etnográfica, centrada en los discursos, las prácticas y actitudes interculturales que se apreciaron durante la interacción con las familias a lo largo de 2009; complementada con etnografía de aula en las dos escuelas primarias interculturales bilingües de la localidad.

³ En todo el país se da esta discontinuidad, por ejemplo, en secundaria sólo hay una asignatura que se vincula con la interculturalidad: Lengua y Cultura Indígena. Pero sólo se imparte (en el mejor caso) en regiones con 30% o más de población indígena, en primer grado y dos horas a la semana. Si bien existen bachilleratos interculturales y licenciaturas en Educación Intercultural, no corresponden a una secuencia lógica de formación del alumnado. Por tanto, los niños que salen de escuelas primarias interculturales ingresan a telesecundarias o secundarias generales o técnicas, con programas nacionales que no contemplan lo intercultural.

Por *prácticas interculturales* se consideraron todas aquellas acciones en las que el sujeto (individual o colectivo) decide, de manera consciente, incorporar a su vida cotidiana objetos, actividades, actitudes y valores procedentes de culturas distintas a la propia;⁴ los *discursos interculturales* estribaron en aquellas expresiones verbales que denotan que el sujeto (individual) integra a su vida cotidiana, ya sea objetos, actividades, actitudes y valores procedentes de culturas distintas a la propia; las *actitudes interculturales* se identificaron como las predisposiciones o disposiciones de ánimo que impulsan a actuar de modo tal que se pretenda integrar la cultura propia con elementos procedentes de culturas distintas a la propia, ya se trate de objetos, actividades o valores.

El acercamiento a la comunidad de Arantepacua se realizó a partir de 2004, gracias a un proyecto de trabajo con profesores de varias comunidades de la Meseta P'urhepecha.⁵ El apoyo de los docentes de ambas escuelas primarias posibilitó la impartición de un curso de escuela para padres, basado en el material didáctico del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), titulado *La educación de nuestros hijos e hijas* (Conevyt), dirigido a los padres de familia. Se invitó a padres y madres de familia de niños de 4º, 5º, y 6º grados de primaria pertenecientes a ambas escuelas de la comunidad, con la intención de garantizar por lo menos cuatro años de incidencia del proyecto EIB en las familias, lo cual permitió el acercamiento y el consiguiente trabajo etnográfico y de entrevistas profundas con las siete familias que aceptaron participar en la investigación.

Para procesar la información recabada se llevó a cabo un *análisis del discurso* desde la perspectiva de Van Dijk (2003), quien se centra en el reconocimiento de las ideologías de dominación, que tienden a polarizar la representación del *nosotros* y de *los otros*. Asimismo, se utilizó la teoría de construcción de significados de Jerome Bruner (1991/2006). Los ejes teóricos

⁴ En el sentido de Giddens (1995) cuando se refiere a la *racionalización de la acción*, como el hecho de que los actores/agentes posean una comprensión teórica continua sobre los fundamentos de su actividad, lo cual significa que sean capaces de explicar, cuando se les solicita, casi todo lo que hacen.

⁵ Se trata del proyecto de tres años *Análisis de la práctica docente y generación de procesos formativos en escuelas de comunidades indígenas a partir de la producción de textos*, SEP/SEByN/Conacyt, convocatoria 2003, coordinado por la Dra. Ana María Méndez Puga.

se analizaron a partir de la lógica derridiana de la *differánce*, mediante la cual se pretende encontrar *pasajes* entre posturas diversas.⁶

Con base en lo anterior, el libro consta de cuatro capítulos, cuyo hilo conductor lo constituye la construcción del concepto de *interculturalidad* y su reconocimiento en la vida cotidiana de las familias. Cada uno de los capítulos presenta una estructura que responde al estilo de la “teoría fundamentada” (Strauss y Corbin, 2002).

En el primer capítulo, “Los retos que plantea la modernidad-posmodernidad a las comunidades indígenas en México”, se contextualiza la comunidad de Arantepacua en el tiempo y en el espacio; se le ubica en la visión que algunos denominan *modernidad* y otros, *posmodernidad*; así como dentro de la problemática que enfrentan actualmente las comunidades indígenas mexicanas.

Una vez clarificado el contexto, en el segundo capítulo, “Multiculturalismo e interculturalidad: las relaciones entre *nosotros* y los *otros*, en nuestro país”, se problematiza la relación de alteridad y se realiza un acercamiento al debate entre multiculturalismo, multiculturalidad, interculturalismo e interculturalidad. Con esto, se proporciona el fundamento teórico para abordar la manera en que se han dado las relaciones entre indígenas, mestizos y europeos a lo largo de la historia de México; y posteriormente analizar de qué manera la Escuela Intercultural Bilingüe fomenta la interculturalidad. Finalmente se da cuenta de los significados y las vivencias que los profesores y profesoras de Arantepacua han construido acerca de la interculturalidad.

En el tercer capítulo, “La valoración de la propia identidad, condición para establecer relaciones interculturales”, se pretende acercarse al concepto de *identidad*. Se plantea el modo en que se dan los procesos de construcción identitaria en los grupos étnicos, en particular entre los p’urhepecha de Arantepacua, para explicitar cómo se manifiesta la identidad p’urhepecha en las principales fiestas y celebraciones de la comunidad.

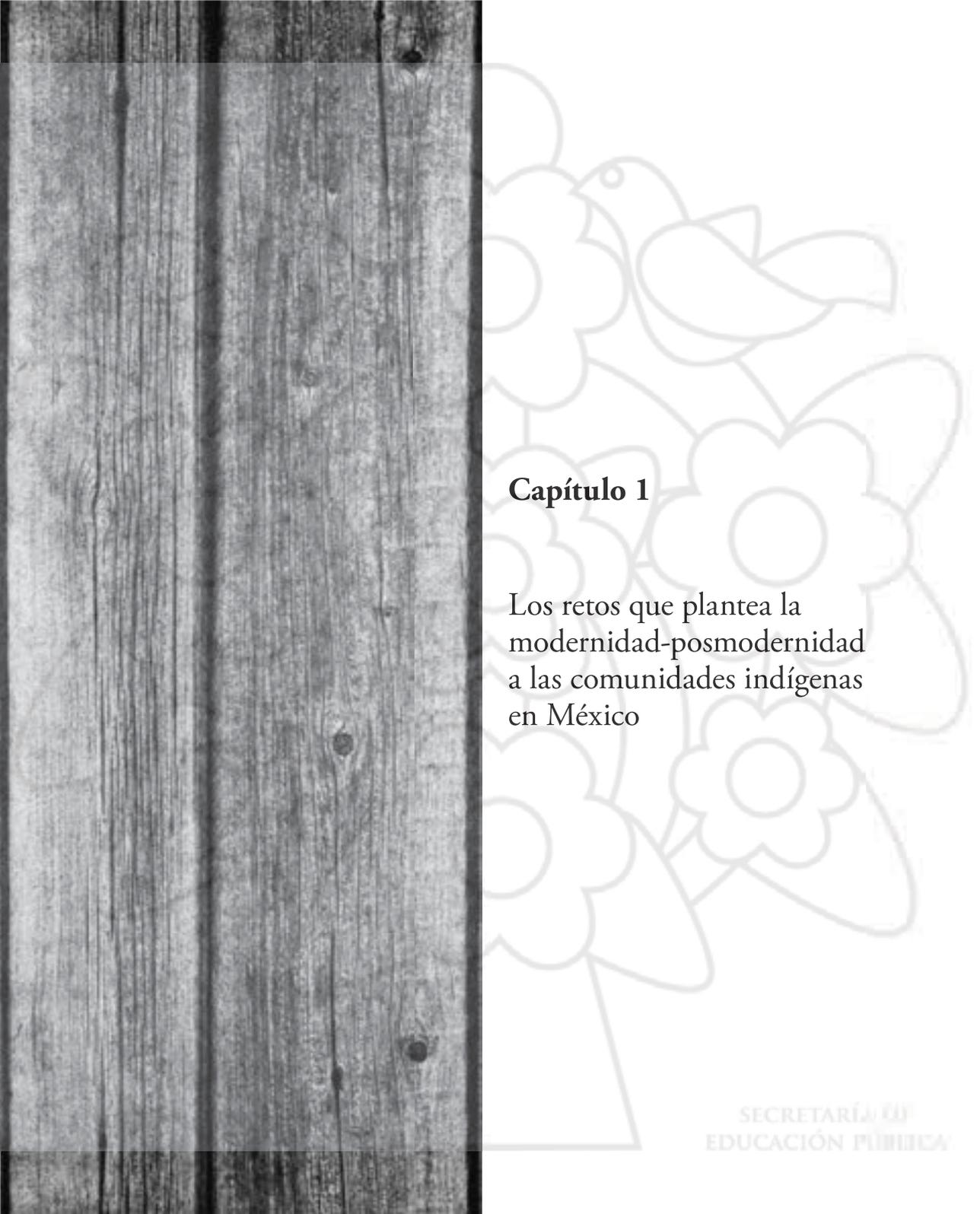
⁶ En la tesis que dio origen a este libro se realiza una discusión filosófica de cada eje teórico a partir del empleo de la deconstrucción derridiana. En este texto se recuperan sólo las *différences* encontradas en cada caso (cfr. M. Lourdes Vargas-Garduño, La educación intercultural bilingüe y la vivencia de la interculturalidad en familias p’urhepecha. El caso de Arantepacua, municipio de Nahuatzen, Michoacán, tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencias Sociales, por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Xochimilco, México, 2010).

En el cuarto y último capítulo, “La interculturalidad en la vida cotidiana de las familias p'urhepecha”, se explica cómo es que se van construyendo significados en torno a determinadas creencias y prácticas propias de la cultura materna y de otras culturas con las que se tiene contacto; ya sea que esto suceda como un proceso asimilacionista o como intercultural, aunque para efectos de esta investigación, se hace hincapié en lo intercultural. Para concluir el capítulo, se analizan discursos, prácticas y actitudes interculturales observadas en las familias de Arantepacua y se identifican las fuentes más relevantes (distintas de la escuela), que son generadoras de interculturalidad en dicha comunidad.

Se presentan también algunas reflexiones, en las que a partir de los planteamientos iniciales de la investigación, se hace un recuento de los puntos principales de cada capítulo, se enfatizan algunos elementos fundamentales con respecto de los sujetos, las instituciones y las prácticas; y se aborda todo el proceso vivido en el encuentro con una comunidad culturalmente muy rica y que permite lograr un acercamiento a los retos que implican las relaciones interculturales.

Finalmente y debido a que Comboni, Juárez y Tarrío (2007) aseguran que la escuela constituye una vía institucionalizada de legitimación de las visiones dominantes del mundo, también se afirma, como ellos mismos mencionan, que es posible construir una escuela diferente que represente de manera efectiva la diversidad existente con el objetivo de propiciar el respeto de los derechos culturales de todos los pueblos; aunque se concluya que no sólo depende de la escuela.

Las reflexiones que aquí se comparten, pretenden proporcionar elementos suficientes para revalorar la propuesta de la EIB y considerar la posibilidad de diseñar algunos proyectos de intervención tendientes a llevar a la práctica la interesante teoría sobre la interculturalidad.



Capítulo 1

Los retos que plantea la
modernidad-posmodernidad
a las comunidades indígenas
en México



Capítulo 1. Los retos que plantea la modernidad-posmodernidad a las comunidades indígenas en México

*Un cambio de época es, ante todo,
una transformación en la manera en
que los hombres ven el mundo
y se sitúan en él.*

Luis Villoro

Actualmente existe una controversia entre los científicos sociales sobre cómo denominar a la época en que vivimos. Para algunos, se vive la *posmodernidad*, mientras que otros la consideran *modernidad tardía*, y hay también quienes insisten en que se vive la *modernidad*, debido a que básicamente prevalece la misma mentalidad hegemónica desde el inicio de la era industrial en el siglo XVIII. Asimismo hay quien señala que en realidad prevalece una coexistencia entre modernidad y posmodernidad, pues no puede negarse que el pensamiento moderno sigue vigente, sobre todo en postulados relacionados con la economía; tampoco se puede dejar de lado que se han manifestado cambios que provocaron rupturas con los valores sustentados por la modernidad. Aunque todavía no hay un acuerdo entre los pensadores, sí se puede constatar el impacto mundial de la ideología globalizadora, heredera del capitalismo surgido en la modernidad, que lucha por permanecer a pesar de los indicadores mundiales de su decadencia; y por otro lado, la emergencia de múltiples manifestaciones de un pensamiento contrario a la modernidad.

México no está exento de la influencia globalizadora. No obstante la conformación de nuestro país como mosaico cultural, encontramos todo tipo de influjos, tanto modernos como posmodernos e incluso, elementos procedentes de la herencia cultural de los pueblos prehispánicos y de la síntesis entre la cultura española colonial y la mesoamericana. En el caso

de las comunidades indígenas, también se reconocen tales influjos como sus costumbres de origen antiguo, síntesis prehispánica y colonial, que se viven al estilo globalizado (como se verá especialmente en este capítulo), producto de la modernidad y posmodernidad. Muchas son las causas de este fenómeno, como la migración que ha favorecido el continuo contacto entre diversas culturas a nivel macro (la propia, la nacional y actualmente, la estadounidense); y a nivel micro (la de personas procedentes de comunidades y de ciudades aledañas), la televisión, la escuela misma, por citar algunas. Es en este contexto, donde se pueden generar actitudes interculturales que permitan superar las asimilacionistas que son las que con mayor frecuencia se presentan.

Por tanto, para contextualizar el problema de investigación que constituye el eje de este libro, resulta importante reflexionar sobre cómo coexisten en un mismo tiempo y espacio, la modernidad y la posmodernidad, conjugándose con su cultura tradicional en el proceso de construcción de actitudes y conductas interculturales en su vida cotidiana. Así, los aspectos desglosados en este capítulo son la definición de los conceptos *modernidad* y *posmodernidad*; la revisión de lo que se entiende por grupos étnicos en el contexto actual moderno-posmoderno; y, finalmente, la presentación de Arantepacua como una comunidad que vive su carácter tradicional en continuo contacto con la modernidad y la posmodernidad; de modo tal que podría hablarse de su estilo moderno o posmoderno de vivir sus tradiciones, donde será posible ubicar también su vivencia de interculturalidad.

Revisión de los conceptos modernidad y posmodernidad.

Un ejercicio deconstructivo

La *modernidad* (tanto la del siglo XVII como la actual) se caracteriza por la tendencia a creer en legitimaciones universales del conocer y del actuar; por la propensión a concebir el discurso temporal en términos de novedad y de superación; por la inclinación a pensar que la historia es como un proceso emancipador directo hacia la libertad, la igualdad, el bienestar; y por la actitud a pensar conforme a las categorías de unidad y totalidad (Abbagnano, 2004). Por tanto, la defensa de estos valores, es la razón por la que muchos siguen considerando que vivimos aún en un periodo de modernidad.

A partir de 1960, el término *posmodernidad* fue empleado sobre todo en EUA y en Europa para referirse a las prácticas culturales presentes en las artes o para aludir a los preceptos cambiantes de la sociedad posindustrial. Su incorporación al ámbito filosófico se atribuye a Lyotard, con su obra *La condición posmoderna* (1979). Se ha llamado posmodernos a los filósofos que consideran que la modernidad ha concluido, al menos en sus rasgos esenciales (Abbagnano, 2004). Pero, ¿en qué consiste la propuesta posmoderna? En pocas palabras, los posmodernos critican los valores de la modernidad y en cambio, proponen lo siguiente:

- a) Desconfianza en las grandes narraciones o los grandes relatos (la Biblia, los procesos históricos marxistas, por ejemplo).
- b) Convicción de que no existen fundamentos últimos e inmutables, sino que las explicaciones a las cosas son temporales, su vigencia dura hasta que aparezca una mejor.
- c) Lo nuevo no implica necesariamente una superación.
- d) Renuncia a concebir la historia como proceso universal que garantice el logro de la emancipación y el progreso para la humanidad.
- e) Predominio de la multiplicidad, en lugar de la unidad; es decir, la existencia de muchos mundos posibles, y no sólo uno.
- f) La ética del pluralismo y la tolerancia como un planteamiento más adecuado a la estructura de una sociedad compleja.

Lo anterior permite apreciar que en el mundo actual coexisten modernidad, posmodernidad y tradición; el predominio de una u otra dependerá de las características, de la cultura y de las creencias del lugar en que se viva. Esta coexistencia, en comunidades indígenas como Arantepacua, es una fuente posible de interculturalidad, aunque también de asimilacionismo.

En este contexto, se denominará *interculturalidad* a la manera en que los habitantes de este pueblo p'urhepecha, desde una actitud activa, crítica y por decisión propia, integran a su vida cotidiana los elementos propios de su cultura (valorados también desde una visión crítica), con los procedentes de otras culturas; y por *asimilacionismo*, la incorporación crítica de elementos ajenos a la cultura propia.¹ Ambos se perciben principalmente

¹ En este momento se esbozan sólo estos conceptos; se desglosarán con más amplitud en el capítulo 2.

en actitudes y valores, manifestados en sus expresiones verbales y en sus conductas cotidianas. A lo largo de este texto, se asume esta postura, ya que en el pueblo de la Meseta P'urhepecha donde se llevó a cabo el trabajo de campo, se aprecian rasgos de modernidad, posmodernidad y tradición.

Para cerrar este apartado, vale la pena recuperar las ideas de Alicia de Alba (1995), quien expresa su preocupación y al mismo tiempo su propuesta para asumir una actitud proactiva frente a los aspectos negativos de la mentalidad posmoderna, especialmente pensando en los pueblos latinoamericanos. De Alba invita a sus lectores a soñar, lo cual no es sólo una posibilidad, sino una exigencia. ¿Qué soñaremos? Que podemos hablar para escucharnos entre nosotros y hacer que los demás nos escuchen; que somos capaces de autoevaluarnos desde una posición autocrítica, así como también de valorar desde una actitud crítica a los demás. Soñaremos, que construimos de manera creativa y viable, formas de reacción contra lo que es el mundo en el momento actual: un lugar donde los hombres y mujeres *de razón* aceptan cómoda y cotidianamente que nos estemos acabando al mundo, que muchos niños mueran de hambre y que la prepotencia militarista siga su marcha triunfal hacia la destrucción.

Finalmente, un sueño que implica la exigencia de asumir las condiciones posmodernas de existencia en la medida en que permitan confrontar “las costumbres de la gente de razón” frente a “las razones de la gente de costumbres”.²

Por tanto, si se logra una mejor comprensión de sí mismo y una autovaloración más adecuada, será posible también asumir una actitud de apertura y comprensión hacia el que es diferente. Con ello se desea establecer relaciones interculturales que brinden al *otro* lo mejor que se tiene, y al mismo tiempo, aprender de él lo mejor que tiene; que en el caso de las relaciones entre mestizos e indígenas, se traduciría en una interacción de igualdad que permita lograr un mutuo enriquecimiento, construyendo continuamente puentes para establecer el encuentro entre *nosotros* y los *otros*, aunque para lograrlo haya que enfrentar el *polemos* o sea, conflictos diversos que no pueden dejar

² Miguel Alberto Bartolomé (2004) alude a estas expresiones utilizadas por algunos teóricos para referirse a los españoles como “gente de razón” y a los indígenas como “gente de costumbres”. Por extensión, se llegó a utilizar (y en ocasiones aún se emplea, aunque muy poco) la expresión “de razón”, para los mestizos o gente que sigue la cultura occidental eurocéntrica.

de considerarse. Una vez sentado lo anterior, se plantea una revisión de la problemática de los grupos indígenas en el contexto mexicano actual.

Los grupos indígenas en el México posmoderno

México, como todos los países en vías de desarrollo, está inmerso en un mundo en donde priva el eurocentrismo y todo lo que conlleva. Como se ha dicho antes, la cosmovisión moderna convive con la posmoderna y la tradicional. No obstante, el afán modernizador es el que afecta las decisiones de los jefes de Estado, lo que se traduce (entre otras cosas) en tendencias sociales asimilacionistas con respecto de los grupos indígenas principalmente; se habla en términos de propiciar el desarrollo, eliminar el rezago, etc. Asimismo, se rige por la economía globalizada que se concreta en acciones encaminadas a favorecer a empresarios y poderosos, a costa de la explotación de los más pobres y de los que tienen menos oportunidades, como es el caso de los grupos indígenas.

De este modo, al profundizar la brecha entre ricos y pobres, las políticas económicas generan que los indígenas se constituyan en el sector *más pobre, entre los pobres*. Sin embargo, a partir del surgimiento del movimiento zapatista en Chiapas en 1994, encabezado por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (que ha propiciado la visibilidad de las comunidades indígenas) muchos científicos sociales se han esforzado por trabajar a favor de ellos. Se teoriza sobre su identidad, se cuestiona su existencia en tanto herederos de una tradición cultural añeja, se analiza cuál es la forma más adecuada de nombrarlos, se implementan acciones de apoyo, mediante fundaciones internacionales, etc., pero con frecuencia se mantiene la tendencia a caer en actitudes paternalistas y asimilacionistas, o clientelares cuando los apoyos provienen de determinados partidos políticos.

Para comprender cómo es que se pueden llevar a cabo acciones desde una visión intercultural, que respete lo suyo pero que también les permita abrir sus horizontes hacia otras culturas con las que tiene que convivir forzosamente (la hegemónica *nacional* mexicana y la estadounidense, por lo menos), estableciendo una mirada crítica, es fundamental profundizar en la problemática que viven los grupos indígenas dentro de este México, inmerso en un mundo que no acaba de equilibrar la modernidad, la posmodernidad y la tradición.

Por motivos prácticos, la concepción de *indígena* utilizada en la redacción de este documento, deriva de lo establecido en el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, llevado a cabo en Ginebra, en 1989 (CDI, s/f: s/p). Indica que:

[...] los pueblos [son] considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas. (Parte 1, art. 1, núm. 1, inciso b)

El panorama que se presenta sobre la realidad que viven los grupos indígenas en México, abarca los siguientes aspectos: situación socioeconómica, políticas públicas con respecto a los indígenas y, finalmente, los indígenas en Michoacán. Este acercamiento general a partir de estadísticas (a pesar de su relatividad) contribuirá a la visualización de algunas consecuencias de las políticas implementadas hacia el sector indígena en nuestro país, especialmente en la última década.

Situación socioeconómica de los pueblos indígenas mexicanos

Si bien es cierto que las estadísticas por sí mismas carecen de significado, los datos que a continuación se presentan, adquieren sentido desde la perspectiva de la discriminación generada por los grupos hegemónicos en contra de los indígenas. La presencia de dichos grupos, de alguna manera permiten vislumbrar el panorama de un México posmoderno, en el que cada sector (indígena o no) intenta lograr su reconocimiento por parte de los demás, así como también busca la permanencia de sus tradiciones. En contraste, se encuentran también aquellos grupos que prefieren perder lo propio a cambio de gozar las ventajas que perciben en la cultura hegemónica.

Como puede apreciarse en el cuadro siguiente, de acuerdo con el conteo de población de 2005, los indígenas en México constituyen 9.54% del total. Se trata de un dato impreciso porque resulta difícil la delimitación exacta, debido a que para algunos el criterio de clasificación consiste en el uso de una lengua propia; mientras que otros se consideran adscritos a un grupo étnico, a pesar de no hablar la lengua que les corresponde. De cualquier modo, estos datos nos permiten tener una idea aproximada de la situación.

Cuadro de México indígena (2005)

| | |
|--|-------------|
| Población total | 103 263 388 |
| Población indígena | 9 854 301 |
| Porcentaje respecto al total | 9.54% |
| Grupos etnolingüísticos | 62 |
| Hablantes en lengua indígena | 5 988 557 |
| Población bilingüe | 5 131 226 |
| Población monolingüe | 719 645 |
| No especificados | 137 686 |
| Porcentaje de analfabetismo 15 años y más | 25.4% |
| Porcentaje de inasistencia escolar 6 a 14 años | 8.4% |

Fuente: CDI/PNUD, Sistema de indicadores sobre la población indígena de México, con base en INEGI, XII Censo General de Población y Vivienda, México, 2000.

Desde la época de la Colonia, los indígenas han padecido la discriminación de los grupos hegemónicos, la cual ha incidido en su modo de vida, de modo que predominan las condiciones más precarias y se carece de oportunidades para acceder a las actividades productivas que deseen; y por lo regular se dedican al campo (sector primario) porque no disponen de otra opción.

Con frecuencia, las políticas indigenistas en materia laboral les ofrecen (como opciones distintas de la agricultura), la docencia en nivel básico y el comercio de sus productos agrícolas o artesanales (sector terciario); sin embargo estas actividades son discriminatorias. Incluso con el argumento de favorecer el desarrollo de los pueblos indígenas, en las Universidades

Interculturales se ofrecen carreras como Gestión comunitaria y gobiernos locales o Arte y patrimonio cultural (por citar algunas), pero se omiten las opciones de cursar carreras clásicas como Derecho, Medicina o Contaduría; esta situación también podría considerarse otra forma de discriminación.

El siguiente cuadro muestra un acercamiento a la situación laboral de los indígenas.

Población indígena ocupada según el sector de actividad y el nivel de ingresos*

| | SECTOR DE ACTIVIDAD | | | | |
|-----------------|---------------------|-----------|------------|-----------|------------------|
| | OCUPADOS | PRIMARIO | SECUNDARIO | TERCIARIO | NO ESPECIFICA |
| Sin ingresos | 771 512 | 634 124 | 53 951 | 75 653 | 7 784 |
| Menos de 1 SM | 869 715 | 473 111 | 146 349 | 246 729 | 3 526 |
| De 1 a 2 SM | 893 451 | 222 553 | 294 556 | 367 330 | 9 012 |
| Más de 2 SM | 609 021 | 33 833 | 181 004 | 382 469 | 11 715 |
| No especificado | 154 643 | 38 831 | 28 516 | 55 143 | 32 153 |
| Total | 3 298 342 | 1 402 452 | 704 376 | 1 127 324 | 64 190 |

* Es un dato del año 2000, la información no está disponible para 2005.

Fuente: CDI / PNUD, Sistema de Indicadores sobre la Población Indígena de México, con base en INEGI, XII Censo General de Población y Vivienda, México, 2000.

Con respecto del acceso a la educación, se observa un porcentaje muy elevado de analfabetismo que ha disminuido poco en cinco años, debido a que con frecuencia las políticas dirigidas a los grupos indígenas no contemplan procesos de alfabetización adecuados a su cultura y a su realidad. Por tanto, los adultos analfabetas no perciben como un problema el hecho de no saber leer ni escribir, y como consecuencia, tampoco se interesan por aprender. De ahí que, como se aprecia en el siguiente cuadro, de 2000 a 2005, el porcentaje de analfabetismo apenas disminuyó 2 por ciento.

Población analfabeta de 15 a 64 años

| | 2000 | % SOBRE EL TOTAL DE POBLACIÓN | 2005 | % SOBRE EL TOTAL DE POBLACIÓN |
|----------|-----------|-------------------------------------|-----------|-------------------------------------|
| Nacional | 4 392 339 | 7.6 | 3 968 172 | 6.3 |
| Indígena | 1 351 897 | 23.9 | 1 220 511 | 21.6 |

Fuente: CDI / PNUD, Sistema de Indicadores sobre la Población Indígena de México, con base en INEGI, II Censo General de Población y Vivienda, México, 2000, y II Conteo Nacional de Población, México, 2005.

De igual manera, el contraste entre los diversos niveles de instrucción es muy notorio: mientras que en el ámbito nacional un elevado número de personas concluye la secundaria o el nivel medio superior, el grueso de la población indígena se queda sin instrucción o apenas termina la primaria. Esto sucede porque la situación económica de la familia orilla a que los padres requieran del trabajo de sus hijos desde temprana edad (como es el caso de los niños jornaleros migrantes); así como también porque a veces los recursos para sostener los estudios de los hijos son insuficientes o nulos. Aunado a esto, los padres saben que finalizar una carrera (técnica o universitaria) no garantiza la obtención de un empleo bien remunerado; por tal motivo, aquellos que tienen posibilidades envían a sus hijos a estudiar a las Normales Indígenas, ya que al concluir su carrera, egresan de la escuela con un trabajo seguro.

Nivel de instrucción de la población indígena de 15 a 64 años (2005)

| | SIN INSTRUCCIÓN | PRIMARIA COMPLETA | SECUNDARIA COMPLETA | MEDIA SUPERIOR | SUPERIOR |
|----------|--------------------|----------------------|------------------------|-------------------|-----------|
| Nacional | 3 859 126 | 11 171 236 | 14 299 439 | 12 517 010 | 9 091 209 |
| Indígena | 1 079 863 | 1 126 099 | 960 986 | 607 783 | 275 268 |

Fuente: CDI / PNUD, Sistema de Indicadores sobre la Población Indígena de México, con base en INEGI, II Conteo Nacional de Población, México, 2005.

Los indicadores presentados son el resultado de las políticas públicas que a lo largo de la historia de México se han aplicado a toda la población, y de otras, dirigidas en particular a los pueblos indígenas. De estas últimas, a continuación, se comentan algunas que han sido las más relevantes y de mayor impacto.

Políticas públicas con respecto a los grupos indígenas en México

Desde la época de la Conquista hasta la actualidad, la existencia de pueblos indígenas en nuestro país ha sido considerada como un problema que hay que resolver. De acuerdo con ello, las políticas públicas dirigidas a la atención de los diversos grupos indígenas, tienen una tendencia a la homogeneización; por lo general, se le ha exigido al indígena que deje de serlo y se convierta en mestizo. Esto se aprecia en la estadística comparativa entre los años 1808, 1885 y 1921, que presenta Navarrete (2008):

Comparativo de la composición poblacional de México

| AÑO | TOTAL | INDÍGENAS | % | MESTIZOS | % | EUROPEOS | % |
|------|------------|-----------|----|-----------|----|-----------|----|
| 1808 | 6 162 985 | 3 676 281 | 60 | 1 388 706 | 23 | 1 097 998 | 18 |
| 1885 | 10 447 984 | 3 970 234 | 38 | 4 492 633 | 43 | 1 985 117 | 19 |
| 1921 | 14 088618 | 4 179 449 | 30 | 8 504 541 | 60 | 1 404 718 | 10 |

Fuente: Justo Sierra, "México social y político. Apuntes para un libro. Capítulo Primero", en *Justo Sierra. Textos. Una antología general*, Catalina y Cristina Barros (eds.), 1982, pp. 191-197 (citado por Navarrete, 2008).

Navarrete hace notar que la notable disminución en el porcentaje de indígenas, entre 1808 y 1921 y el considerable aumento de mestizos, se debió a la "desindianización", como dice Bonfil Batalla (1990); lo cual significa que muchos indígenas dejaron de considerarse así y comenzaron a definirse como mestizos. Así pues, desde los diversos frentes, las políticas públicas han favorecido al "México imaginario", sobre el "México profundo" (Bonfil, 1990). A fin de cuentas, el proceso de mestizaje en el México moderno ha

sido un proceso de cambio cultural e *identitario* impulsado desde el Estado con el fin explícito de integrar o hacer desaparecer a los grupos indígenas (Navarrete, 2008:39).

El éxito de estas políticas se debe también al desarrollo capitalista del país, en el siglo XIX, que fomentó el crecimiento de grandes haciendas exportadoras³ y forzó a la población indígena a dejar sus tierras y a emigrar a las ciudades donde las nascentes industrias los emplearon como obreros.

No obstante, aunque se pretendió identificar la identidad nacional con la mestiza, los nuevos mestizos continuaron viviendo como antes, respetando las costumbres de sus respectivas comunidades. Esto ocasionó que la frontera entre indígena y mestizo fuera tan tenue y permeable, que permitió la movilidad de grupos e individuos de un lugar a otro según las circunstancias políticas; no se trata de una frontera racial ni tampoco de una frontera cultural absoluta, sino de definiciones de identidades individuales y colectivas, así como de políticas estatales que cambian continuamente (Bonfil, 1990). De ahí que las características poblacionales de México sean radicalmente distintas de las de otros países latinoamericanos.

Ya dentro de la época posrevolucionaria, en la primera mitad del siglo XX, se pretendió dar valor a la cultura prehispánica pero se le disoció de los indígenas de carne y hueso, que vivían distribuidos a lo largo del país. De este modo, se fue impulsando la trágica dicotomía que existe en la cultura mexicana entre el *indio muerto*, digno de admiración y respeto, y el *indio vivo*, víctima de discriminación que sólo puede ser digno de lástima y merecedor de caridad y asistencia (Navarrete, 2008). Así pues, esta época se caracterizó por el integracionismo, es decir, por el afán de incorporar al indígena a la denominada *cultural nacional*; de modo tal que para formar parte de la sociedad mexicana debía dejar de ser indígena. Esta política, en el ámbito educativo, se concretó en la llamada *castellanización*, que tendió a fomentar el olvido de la lengua materna entre los indígenas y la adopción del castellano como lengua nacional.

Otra forma de control por parte del Estado ha sido la incorporación de las comunidades indígenas al sistema político, ya sea mediante el re-

³ Según Navarrete (2007), los casos más sobresalientes han sido las cafetaleras de Chiapas, las henequeneras de Yucatán y los ingenios azucareros de Veracruz y Morelos, que bajo el argumento de expansión, despojaron a los indígenas de sus terrenos de siembra. Los indígenas entonces se vieron obligados a emigrar a las ciudades.

conocimiento de sus autoridades tradicionales a cambio de su lealtad al gobierno y su partido; mediante la imposición de autoridades favorables como los caciques; o con la incorporación de comunidades indígenas a las organizaciones campesinas oficiales.

Posteriormente, diversos proyectos de desarrollo dirigidos a los pueblos indígenas han procurado el aumento de la producción agrícola y artesanal; han trabajado para mejorar las formas de vida, las costumbres; han fomentado la educación en español y la enseñanza de los valores y la cultura nacional sin considerar las particularidades culturales de los pueblos indígenas; de ahí que los resultados sean contraproducentes y los indígenas rechacen las medidas por no corresponder a sus necesidades e intereses, como señala Bonfil (1990).

Derivado del movimiento zapatista en Chiapas, los pueblos indígenas pugnaron por el reconocimiento de su autonomía, petición que se asentó en los Acuerdos de San Andrés, en octubre de 1995. Después de amplios debates entre movimientos indígenas, antropólogos, políticos, periodistas, etc., en 2001 el Congreso aprobó la reforma al Artículo 2º de la Constitución (2009:2), el cual habla del reconocimiento a la autonomía indígena; no obstante con frases como “El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional”, queda claro que no hay una real aceptación de tal autonomía. En consecuencia, dicho artículo no ha sido bien aceptado, ni por los indígenas ni por los científicos sociales, pues consideran que restringe al mínimo los alcances de la autonomía indígena. Es por este motivo, que muchas organizaciones indígenas, entre ellas el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), continúan demandando la elaboración de una ley que respete los Acuerdos de San Andrés y la correspondiente propuesta de la Comisión de Concordia y Pacificación (Cocopa). Hasta el momento, la autonomía indígena sigue siendo un debate abierto y una demanda central para muchos movimientos indígenas de nuestro país.

En las décadas más recientes, el gobierno a través de diversas instancias, ha incrementado su participación en la vida de las comunidades indígenas. Se les ha dotado de más servicios públicos en materia de salud, educación, electricidad y comunicaciones (carreteras). Por otro lado, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), que sustituyó al Instituto Nacional Indigenista, ha construido centros regionales en zonas de difícil acceso. Los programas de desarrollo social, como Oportunidades

y Procampo, han paliado de alguna manera, la problemática económica que enfrentan las comunidades indígenas. En el terreno educativo, a nivel gubernamental se han implementado programas que pretenden promover la interculturalidad y el fortalecimiento de las lenguas indígenas (proyecto de Educación Intercultural Bilingüe), aunque como se ha mencionado en la introducción de este libro, aún no logra aplicarse plenamente dentro de las aulas. Navarrete (2008:43-44) sintetiza de este modo, la realidad actual de nuestro país:

En suma, a principios del siglo XXI, México es un país cultural y étnicamente plural, como lo ha sido desde hace miles de años. Esta pluralidad, lejos de ser una carga o una herencia muerta del pasado, es una realidad viviente y dinámica que se ha adaptado a todos los cambios experimentados en nuestro país [...] Los pueblos indígenas sobreviven en esta contradictoria y dinámica realidad, buscando la manera de ser parte del presente y del futuro de nuestro país, como lo han sido de su pasado.

Para continuar en el proceso de contextualización, se revisan las particularidades que viven los grupos indígenas en tierras michoacanas.

Los indígenas en Michoacán

Michoacán representa 3% del territorio nacional, con una población de 3 966 073 habitantes que constituyen 3.84% del total de pobladores del país. En la entidad existen 105 073 hablantes de lengua indígena que representan 2.64% del total de habitantes de la entidad. Por la cantidad de hablantes en lengua indígena, ocupa el 13° lugar nacional. Hay cuatro lenguas indígenas predominantes: náhuatl (3.8% de hablantes en lengua indígena), mazahua (3.3%), hñahñu (0.6%) y p'urhepecha (92.3%), (INEGI, 2000). No obstante, en el estado habitan integrantes de otros pueblos como mixtecos, zapotecos, amuzgos, mayas, tlapanecos y totonacas.

Con respecto al empleo y según los datos del INEGI (2000), Michoacán cuenta con una población indígena económicamente activa de 60 694 personas, de las cuales 16 mil se ocupan en el sector primario; mientras que en el sector secundario y terciario se ocupan 41 mil personas. Cabe

destacar que de la población ocupada, 66% (40 639 personas) gana menos de dos salarios mínimos, lo cual indica un bajo nivel de ingresos de las dos terceras partes de la gente, que por lo regular trabajan como jornaleros, que obligados por las circunstancias emigran para trabajar en lugares de México y de Estados Unidos donde hay mayor producción agrícola o para buscar mejores oportunidades de empleo en las grandes ciudades.

En cuanto a la educación básica, entre la población indígena de 15 años y más, encontramos que hay 33 361 analfabetas; 32 418, sin instrucción primaria, 19 565, con primaria terminada y 13 060 con secundaria terminada. Este bajo nivel educativo en las comunidades indígenas, les dificulta las posibilidades de obtener empleos mejor remunerados. De acuerdo con los datos del INEGI, en el año 2003,⁴ con respecto de los 113 municipios del estado de Michoacán, Nahuatzen se encontraba en el lugar 75º; sin embargo, la comunidad de Arantepacua es la de más alto promedio entre sus comunidades vecinas (a excepción de la cabecera municipal), como puede apreciarse en el siguiente cuadro:

Promedio de grados escolares cursados⁵

| | |
|------------------------|-------------|
| Total municipal | 4.74 |
| Nahuatzen | 5.95 |
| Arantepacua | 4.39 |
| Quinceo ¹¹ | 4.06 |
| Comachuén | 3.2 |
| Turícuaru | 2.83 |

Fuente: INEGI, 2003

⁴ No se cuenta con información más reciente al respecto.

⁵ La comunidad de Quinceo pertenece a Paracho, cuyo promedio de escolaridad es 6.18; sin embargo, la inclusión de este dato en la tabla es importante porque es una de las comunidades colindantes de Arantepacua.

Durante el gobierno estatal 2008-2012, se creó la Secretaría de Pueblos Indígenas (SPI) con la intención de mejorar las condiciones de vida de la población indígena de la entidad, todas ellas con población vulnerable y en condiciones de marginación.⁶ Para dar cobertura a las diversas etnias del estado, la SPI ha establecido oficinas en 14 de las comunidades indígenas, de acuerdo con el cuadro siguiente:

Oficinas de la Secretaría de Pueblos Indígenas, SPI

| UBICACIÓN DE OFICINA | POBLACIÓN | MUNICIPIOS | LOCALIDADES ATENDIDAS |
|-------------------------|-----------|------------|-----------------------|
| Totales | 425 449 | 41 | 436 |
| Aquila | 10 969 | 3 | 95 |
| Arantepacua | 34 903 | 2 | 18 |
| Caltzontzin | 52 707 | 4 | 18 |
| Colola | 7 596 | 1 | 68 |
| Francisco serrato | 38 256 | 4 | 50 |
| Cutzeo (Huetamo) | 19 869 | 6 | 31 |
| Jarácuaro | 28 719 | 2 | 29 |
| Památacuaro | 51 362 | 2 | 24 |
| Paracho | 42 214 | 3 | 15 |
| San Francisco Curungueo | 30 890 | 4 | 27 |
| Santa fe | 25 983 | 3 | 18 |
| Cañada | 36 489 | 2 | 20 |
| Tarecuato | 32 167 | 3 | 17 |
| Tiríndaro | 13 325 | 2 | 6 |

Fuente: Elaboración propia a partir de la información publicada en el portal de la Secretaría de Pueblos Indígenas del estado de Michoacán, en noviembre 2009. Para mayor información se puede consultar el portal: <http://spi.michoacan.gob.mx>

⁶ Cabe señalar que Michoacán ocupa el 9º lugar en marginación, de acuerdo con los indicadores del INEGI, 2005.

Con la intención de atender a las diversas etnias que habitan en territorio michoacano, en el periodo gubernamental 2008-2012 se elaboró el *Plan de Desarrollo de los Pueblos Indígenas del Estado de Michoacán*, basado en dos lineamientos fundamentales: 1) el *Plan de Desarrollo Integral para los Pueblos y Comunidades Indígenas de Michoacán* de 2006; y 2) los planteamientos hechos por las comunidades indígenas en distintos foros de consulta y en los diversos auto-diagnósticos participativos que tuvieron lugar de febrero a julio de 2008 en diversas comunidades indígenas.

La intención fundamental de este Plan es promover políticas públicas que permitan comprender la realidad y transformarla, buscando que sean las propias comunidades indígenas quienes participen directamente en la definición de sus necesidades, prioridades y aspiraciones, intentando que la mayoría de estas definiciones se realice por consenso. Lo anterior, basado en la necesidad de:

Promover el respeto de los derechos de los indígenas, de sus comunidades y pueblos, así como formular, dirigir, ejecutar y evaluar la planeación del desarrollo social, humano, cultural, jurídico, económico y político de las comunidades y pueblos indígenas, con su participación permanente. (<http://spi.michoacan.gob.mx> consultado el 29 de noviembre de 2009, no disponible actualmente).

Otra de las iniciativas de la SPI ha sido la creación de la Ley de Derechos Indígenas, para cuyo efecto se han realizado varios foros en los que intervienen, entre otros actores, intelectuales indígenas. A partir de lo anterior se constituyó la Comisión Tripartita, integrada por la Secretaría de Pueblos Indígenas, de Gobierno y la Comisión de Cultura Indígena del Congreso local, quienes sesionan de manera permanente con la finalidad de concretar dicha ley.

Como puede apreciarse, la propuesta de las políticas indígenas en Michoacán parece responder a las necesidades urgentes de esta población; no obstante, la práctica cotidiana de las diversas oficinas de la SPI, no suele corresponder con dicho planteamiento. En Arantepacua, por ejemplo, las personas con las que se interactuó no saben qué hace el personal de esa oficina. Otras más han acudido a solicitar apoyo para medicamentos o para autoemplearse, y después de varios meses, no han recibido respuesta,

como es el caso de la Sra. M Kuinchikua: “Pos como yo no tenía dinero para comprar la medicina de m’ijo, jui a esa oficina; me pidieron la receta, me la quitaron, y ya pasaron tres meses... y nada... yo creo que ya hasta perdieron la receta...” (E-M Kuinchikua).

A fin de cuentas, se cae en la misma situación: los planteamientos hechos *desde el escritorio*, que responden a un deber ser, tienen poca o nula relación con las acciones realizadas en cada oficina. Sabemos que se coloca en estos puestos a gente con quien se tiene alguna deuda política, que cumplen un horario determinado (en el mejor de los casos), que ganan bien pero no llevan a cabo su labor de gestión y apoyo hacia los indígenas, aunque en muchos de los casos, también los encargados de dichas oficinas sean indígenas. No obstante, en el primer informe que aparece en la página de la SPI del Estado, se difunde una larga lista de *logros*.

Así, tanto en Michoacán como en el resto de la República, se siguen padeciendo los vicios de antaño: las etnias son grupos que se utilizan con fines políticos, para beneficio de unos cuantos; y los puestos políticos, aun ocupados por indígenas, son vistos como espacios para obtener ganancias personales, no para trabajar en pro de los pueblos, lo que ocasiona cada vez mayor desconfianza hacia las instituciones.

Arantepacua, una comunidad tradicional en la época posmoderna

Las comunidades indígenas actuales, si bien conservan la herencia cultural de sus ancestros prehispánicos, no permanecen estáticas sino que su dinamismo les ha permitido adaptarse a las exigencias (justas o no) de las diversas épocas históricas que les ha tocado vivir. Así, poseen una serie de tradiciones que las políticas públicas con frecuencia han modernizado, pero no en un sentido dialógico, intercultural, sino de eliminar las diferencias, el rostro indio que se asocia con la causa del atraso del país. Esta valoración peyorativa de culturas tradicionales como la p’urhepecha, trajo como consecuencia la pérdida paulatina de la lengua y de algunas de sus tradiciones en algunos pueblos más que en otros.

A partir de que la posmodernidad cuestionó el *modelo universal* eurocéntrico que guiaba a la modernidad y que consideró la existencia de muchos mundos posibles, se generó una ética del pluralismo y la tolerancia, acorde

con una sociedad compleja.⁷ Aunque en Estados Unidos y en Europa, así como en los círculos académicos ya se manejaban estas ideas, en México empezaron a traducirse en políticas públicas a partir del levantamiento del EZLN. No obstante, la manifestación más clara de modernidad que es la globalización económica, se ha impuesto en las comunidades principalmente mediante el consumismo y el uso de la tecnología.

Así pues, Arantepacua, como el resto de las comunidades indígenas, ha sido permeable al cambio y se ha ido adaptado a los procesos de la modernización y la posmodernidad. En ese proceso, han olvidado algunos elementos propios de su tradición; otros, los han adecuado de manera paulatina. Aunque saben que en este momento histórico se está revalorando su cultura y su lengua, prevalece entre muchas de las familias del pueblo, la idea de que lo moderno es mejor que su herencia cultural, y entonces se diluye poco a poco lo propio en aras del progreso. Sin embargo, se ha argumentado en apartados anteriores que tradición y modernidad no necesariamente se oponen como ideales incompatibles o excluyentes, pues no sólo se entremezclan y coexisten, sino también se refuerzan entre sí, y cuando esto se realiza de manera reflexiva, consciente y libre, se vive la interculturalidad.

Por lo anterior, puede considerarse que Arantepacua es una comunidad tradicional que vive en una época de modernidad-posmodernidad. Enseguida se hace una descripción de la comunidad para que se aprecie de manera más clara, la influencia de la modernidad-posmodernidad en su estilo tradicional de vida.

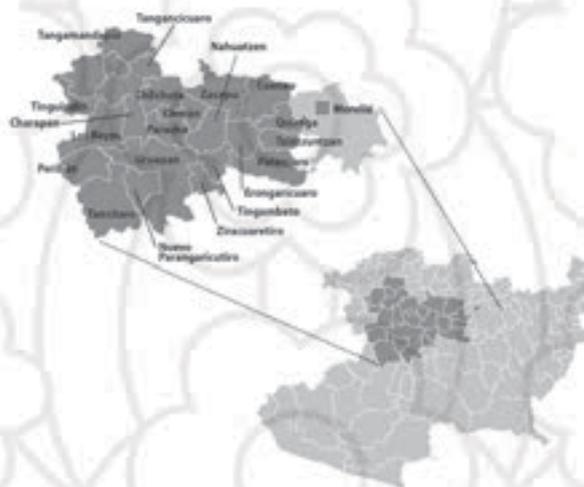
Para contextualizar mejor este pueblo resulta fundamental proporcionar algunos datos relevantes de la región p'urhepecha, y situar posteriormente a la Meseta o Región de la Sierra, que es donde se ubica el municipio de Nahuatzen, al que pertenece la comunidad de Arantepacua. Finalmente, se dan a conocer las características más relevantes de dicha comunidad⁸ en función del objetivo de este libro.

⁷ En el caso de los p'urhepecha existe un antecedente de apertura a la valoración de su cultura. En la década de 1960 un grupo de antropólogos extranjeros llegó a Michoacán con la intención de estudiar las lenguas indígenas; entre ellos destacó Benedict Warren, quien descubrió el valor de las comunidades p'urhepecha y aún permanece en Michoacán realizando una labor de investigación histórico-cultural invaluable.

⁸ Muchos de los datos fueron obtenidos de las tesis de licenciatura en Psicología de Alethia Danae Vargas Silva (2005) y Daniela Medina Murguía (2005), así como del *Diagnóstico de Salud* realizado en el Centro de Salud Comunitaria de Arantepacua por el pasante en servicio social, Francisco Geovany Soto Rodríguez, en 2007.

La región p'urhepecha

La región p'urhepecha es la más extensa de las regiones indígenas en el estado de Michoacán y se localiza en su parte central. La conforman cuatro subregiones: la región Lacustre (Japundarhu), Ciénega de Zacapu (Ts'irondarhu), la Cañada de los Once Pueblos (Eraxamani) y la Meseta o Sierra (Juarhu), siendo ésta la más extensa, ya que abarca 110 comunidades distribuidas en 12 municipios: Uruapan, Nuevo Parangaricutiro, Tancítaro, Los Reyes, Peribán, Charapan, Ziracuaretiro, Cherán, Tingambato, Taretan, Paracho y Nahuatzen.



La región p'urhepecha.

Fuente: Secretaría de Pueblos Indígenas, Morelia, 2010.

En la actualidad aún existe un debate acerca de cómo deben ser nombrados los pobladores indígenas mayoritarios de Michoacán. Los diversos investigadores han encontrado dos términos principalmente: tarascos y p'urhepecha, los cuales han coexistido desde la llegada de los españoles, aunque no han tenido el mismo estatus (Márquez, 2007). Con respecto del término

tarascos,⁹ la versión más difundida es la que relata que cuando llegaron los conquistadores españoles en el año 1522, los miembros de la corte y Tangaxoán II o Tzintzicha (el último soberano o *cazonci* p'urhepecha), procuraron ganarse su amistad, dándoles a sus hijas como mujeres y los llamaron *tarascue* (*tarasikue*) que en su lengua quiere decir *yerno* (*Relación de Michoacán*, 1540/2008). Por este motivo, los españoles empezaron a llamarles tarascos, con lo cual se difundió este nombre en todos los ámbitos y durante muchos años. No obstante, en la medida en que los profesionistas p'urhepecha han podido participar en los ámbitos institucionales y académicos (a partir de 1930), es que se ha rescatado el nombre *p'urhepecha*, que era como ellos se autodenominaban desde antiguo.

En opinión de los académicos p'urhepecha, la palabra *p'urhepecha*, cuyo significado es *gente o personas*,¹⁰ es la que los define correctamente porque resulta una autoafirmación, como seres humanos, en tanto que serían ellos los que propiamente podrían ser denominados *personas*. Por el contrario, el Dr. Ireneo Rojas,¹¹ director del Centro de Investigaciones sobre la cultura p'urhepecha, hace una precisión: el nombre procede de *p'urejkuni* que quiere decir *poner a prueba a alguien para realizar una tarea*; y de ahí se derivó *p'urhep*, en singular y *p'urhepecha*, en plural que significa *gente que está probada para realizar una tarea*. Por tanto, la designación no corresponde a *gente o persona, en general*, sino a *gente trabajadora*.

Frida Villavicencio (en Márquez, 2007), a partir de un estudio muy completo en torno a cuál sería el término más adecuado para designarlos, concluye que la denominación del pueblo ha surgido de la relación entre lenguaje y poder, por lo que las diversas formas de nombrarlo a través de la historia, han respondido a un proceso de legitimación desde los grupos de intelectuales; sin embargo, considera que son los propios hablantes de los pueblos quienes tendrían también que decir algo al respecto. Aunque no se tiene referencia de alguna investigación sobre el tema, realizada con gente

⁹ Fray Bernardino de Sahagún dio a conocer que se les llamaba *tarascos* porque tenían un dios llamado Taras, versión que fue difundida durante muchos años. No obstante, hace casi cuatro décadas, los investigadores de la cultura p'uhre, han corregido este dato, pues no existió ningún dios Taras, en cambio, sí existe la palabra *taresi* que significa ídolo.

¹⁰ Maturino Gilberti da ese significado, según lo refiere Mendoza, en Márquez (2007).

¹¹ El Dr. Rojas Hernández es un p'urhepecha originario de Cherán que actualmente coordina el Centro de Investigaciones de la cultura p'urhepecha, en la UMNSH. (Entrevista personal concedida el día 23 de marzo de 2010.)

de los pueblos, cito el ejemplo de la comunidad de Arantepacua donde hay personas que usan indistintamente los términos tarasco o p'urhepecha para autodesignarse, pero la mayoría se autonombra p'urhepecha. Los profesores, por su parte, usan este último término y explican que significa los que se visitan,¹² sin embargo, tal denominación procede más bien del verbo *porhembeni* (visitar), de donde derivó el término purhembenicha, que luego derivó en purhempenicha, hasta llegar a purhembe y a p'urhepecha (Tata Lucas Bravo, profesor de p'urhepecha de la UMSNH).

Con base en el documento histórico más antiguo que se tiene sobre su historia, la *Relación de Michoacán* (1540/2008), el actual pueblo p'urhepecha deriva de una mezcla de grupos chichimecas (cazadores y recolectores) y nahuas (sedentarios-agricultores), a finales del siglo XII. Ha pasado a la historia de México como el único pueblo que no se sometió a los mexicas. En cuanto a su organización social, estaban gobernados por un rey, que ellos denominaban *cazonci* o *irécha*, al que le seguían los señores principales o *acháecha*, y finalmente los sacerdotes, que también tenían rangos. En la base de la pirámide social se hallaban comunidades de campesinos y pescadores, artesanos y mercaderes (CDI, s/f).

Se acuerdo con la *Relación de Michoacán*, su deidad principal era el dios Curicaveri (Kurikuauri, el hacedor de fuego), representado por una navaja de obsidiana que simbolizaba al sol, el fuego directo, generador de la energía vital; razón por la cual la principal responsabilidad de los *cazonci* era mantener encendido el fuego de los *cúes* o altares. La fiesta principal de este dios, conocida como *equataconsquaro* (en p'uhre, *ekuatakontsikuarhu*), o fiesta de las flechas, duraba 20 días y reunía a todos los pobladores de la región. En esta fiesta, el *petámuti* o sacerdote principal, impartía justicia ataviado con las insignias del dios; el culmen de la celebración consistía en que el último día, el *petámuti* narraba a todos los asistentes la vida de sus antepasados. Las deidades femeninas importantes eran dos: *Kuerauajperi* y *Xaratanga*. *Kuerauajperi*, la madre tierra y madre de todos los dioses menores, era venerada especialmente durante la fiesta de *Sicuíndiro*, que marcaba el inicio de la temporada de lluvias. *Xaratanga* representaba la luna nueva y regulaba el ciclo agrícola y el de la reproducción humana. La *Relación de Michoacán* (1540/2008) relata sacrificios humanos durante

¹² Esta acepción es referida también por Claudine Chamoreau, en Márquez (2007:151-152).

la fiesta de ekuatakonts'ikuarhu, sin embargo el Dr. Rojas¹³ explica que a quienes se sacrificaba era a los malhechores, por tanto, era un ejercicio de justicia comunitaria, realizado en público para motivar a la gente a no cometer tales faltas. Visto desde esta perspectiva, no eran sacrificios a los dioses como se acostumbraba en otras culturas.

En 1521 se desarrollaron los primeros contactos con los españoles, a quienes consideraron dioses en un primer momento. En 1522 fueron sometidos por Cristóbal de Olid, sin un enfrentamiento armado contra los p'urhepecha, ya que el cazonci Tangaxoan II decidió evitar que su pueblo fuera destruido como Tenochtitlan,¹⁴ y prefirió negociar con los invasores para proteger a su gente (Rojas, 2010, entrevista). Además, cuenta la *Relación de Michoacán* (1540/2008) que a pesar de que se habían preparado para la guerra, Olid convenció a algunos de los emisarios de que venían en son de paz y que no los dañarían, y otros que se asustaron con las armas españolas y los ritos católicos, les hicieron pensar que los frailes ejercían la adivinación.

Nuño de Guzmán, presidente de la Primera Audiencia, ejecutó cruelmente al último cazonci Tangaxoán II¹⁵ en febrero de 1530, según lo señala Benedict Warren en su obra *La conquista de Michoacán 1521-1530* (en Miranda, 1977). En 1537, Vasco de Quiroga fue designado obispo de Michoacán y realizó una importante labor con los naturales, no sólo en lo espiritual, sino también en lo social y económico; de este modo se ganó el afecto de los indios a tal grado que le apodaron "Tata Vasco". Trasladó la Catedral de Tzintzuntzan a Pátzcuaro. Fundó el pueblo-hospital de Santa Fe de la Laguna y el Colegio Real de San Nicolás, antecedente de la actual Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

Entre los datos más relevantes de la historia reciente de los p'urhepecha, cabe destacar que fue un centro de pilotaje del indigenismo en México, como lo explica Gunther Dietz (1999), al aludir al Proyecto Carapan (1932),

¹³ Entrevista personal, el día 26 de marzo de 2010.

¹⁴ Tangaxoan II había enviado a un embajador muy joven (menor de 24 años) para verificar cómo había sido la destrucción de Tenochtitlan y el embajador, a su regreso, le contó los horrores que vio.

¹⁵ La imagen de Tangaxoan II que aparece en la *Relación de Michoacán* (1540/2008) es de un líder inseguro, temeroso, que quiso conciliar con los españoles dándoles regalos; sin embargo, al no contar con todo el apoyo de los principales de su pueblo y al ver la destrucción del pueblo tenochca, prefirió intentar una negociación.

a la fundación del Internado de Paracho (1935) y al Proyecto Tarasco (1939-1940).

Hacia el año 1989, un grupo de profesionistas p'urhepecha y de mestizos simpatizantes, liderado por Juan Chávez, fundó una asociación contrahegemónica denominada Organización Nación P'urhepecha; a partir de su conciencia identitaria común, que se constituyó oficialmente en Nurío, con la intención de reivindicar la autonomía regional, de luchar contra el sistema que los explota y no los respeta, así como de disponer del libre uso y aprovechamiento de sus recursos naturales y de contar con tierras suficientes para garantizar satisfactoriamente sus necesidades materiales y sociales en el seno de su cultura p'urhepecha, a la cual querían reivindicar. Además, surgió con la aspiración de llegar a ser una fuerza política capaz de promover la solución de los problemas colectivos (Organización Nación P'urhepecha s/f). Gunther Dietz (1999), en su obra arriba citada, analiza el surgimiento de este movimiento.

En la sociedad p'urhepecha actual se conservan las estructuras y formas de organización básicas de la época prehispánica que han sido refuncionalizadas continuamente en etapas posteriores. Entre estas estructuras se encuentra la Huatapera¹⁶ colonial; la organización social de los barrios, así como los sistemas de cargos (las mayordomías) y una gran cantidad de funcionarios y encargaturas específicas. Para los p'urhepecha y para los diversos pueblos indígenas del mundo, es parte de su idiosincrasia la referencia a la naturaleza. Este grupo indígena explica el ciclo de vida en función de la interacción del sol, con la tierra (madre naturaleza) y con la luna. La naturaleza es también *la madre*, *Nana Kuerajperi*, que produce todo lo que existe, así como los fenómenos naturales, gracias a la energía del sol, *Tata*¹⁷ *Juriata*. La luna, por su parte, marca el inicio y el fin de cada ciclo lunar mediante la observación de sus fases (Dr. Ireneo Rojas Hernández).¹⁸

¹⁶ La palabra *Huatapera* proviene de la expresión p'urhepecha *Uandajperakua* (como se dice en la región de la meseta) *Uantajperakua* (región cañada y lacustre) que significa lugar de reunión o sitio donde se puede reunir o llegar. Se conoció con este nombre a las construcciones coloniales emprendidas por los frailes franciscanos en el estado de Michoacán, cuyas funciones fueron servir de albergues y hospitales para los indios.

¹⁷ *Tata* es una expresión que denota el reconocimiento de respeto hacia alguien muy importante.

¹⁸ Entrevista concedida el 21 de enero de 2010.

Una manera de reforzar la propia cultura que cada vez tiene mayor difusión y aceptación, es la celebración del año nuevo p'urhepecha durante la noche del 1 al 2 de febrero a partir del año 1983,¹⁹ como una forma de reencuentro con la recuperación de autonomía cultural (...) para rescatar las costumbres ancestrales (...) reiniciando su sistematización a partir de la discusión de los símbolos propios y de la reinención de las nuevas formas de identidad del ser p'urhepecha (Soto, 2008).

Guadalupe Hernández Dimas, "Nana Lu", p'urhepecha originaria de Santa Fe de la Laguna, luchadora social en favor de la mujer indígena desde hace varias décadas, se expresa de este modo al respecto:

Exactamente no sabemos cómo se hacía, ¿no? No te dicen cuáles eran las reglas, quiénes y cuánto tiempo... sabemos que hay cinco días aciagos y que eran de reflexión y de meditación, pero no sabemos quiénes se reunían, y cómo se reunían... Toda esa información ya se perdió. [...] Es una ceremonia muy reciente donde algunos profesionistas de las comunidades se interesan... como que es gente que ha pasado por varias etapas de su vida y que ha caído nuevamente en que lo importante es su cultura, entonces pues a nosotros nos parece importante porque es gente que no se pierde, que aunque no esté en su comunidad, no se ha perdido, vive su cultura, y regresan con esa finalidad, porque ahora ya regresan, ya son más participativos... antes no, ya se perdían y ya no regresaban... de vez en cuando, pero como de visita, ¿no? (GHD, entrevista personal).²⁰

La celebración, dedicada al dios Curicaveri (el sol, o Tata Juriata), inicia cuando se designa la nueva sede, que se elige de manera rotativa entre las cuatro regiones p'urhepecha, una vez que el Consejo de Cargueros ha deliberado sobre cuál de los pueblos que ha solicitado tal honor es el adecuado para el siguiente año. La sede recibe en resguardo los símbolos p'urhé²¹ durante

¹⁹ De acuerdo con Soto (2008), este año inicia la celebración, ya que en 1980 se consiguió una significativa expresión de solidaridad entre varios pueblos de la ribera del lago de Pátzcuaro en su lucha contra la instalación de una planta nuclear entre Santa Fe de la Laguna y Quiroga; lo cual favoreció un resurgimiento de conciencia identitaria. Los protagonistas de los diversos movimientos de rescate y fortalecimiento identitario han sido diversos profesionistas p'urhepecha.

²⁰ Entrevista concedida el 4 febrero de 2010.

²¹ Abreviatura de p'urhepecha. A veces se usa también la expresión *p'orhé*.

todo el año y se compromete a realizar en su localidad, eventos donde se presenten dichos símbolos. Los símbolos originarios son la bandera y la piedra piramidal; sin embargo, poco a poco se han agregado otros como el pez, el coyote, el bastón de mando, el guaje ceremonial y el retrato del sacerdote Agustín García Alcaraz.²² Una vez anunciada la nueva sede, el grupo de Cargueros y demás responsables de la ceremonia, se colocan alrededor del altar dispuesto para encender el fuego nuevo y el *K'eri janhasikati* o *Achamasí*, quien funge el papel que le correspondía ancestralmente al *petamuti* o *sacerdote mayor*, lo enciende con yesca, dice algunas palabras rituales y se empieza a repartir el fuego a los asistentes, a quienes previamente se les ha repartido un pedazo de ocote. Todo lo anterior, en medio de un ambiente donde reina la oscuridad. Mientras se reparte el fuego, la banda toca sones abajeños para que la gente baile, puesto que es momento de regocijo. Enseguida se detalla el símbolo más relevante y más antiguo de esta celebración de reconstrucción identitaria: la bandera p'urhepecha.



Foto 1. Bandera P'urhepecha

²² Este sacerdote y antropólogo (1943-1995) se involucró mucho con el pueblo p'orhé y promovió, junto con los intelectuales p'urhepecha de la época, la recuperación de la ceremonia ancestral del año nuevo, para motivar el fortalecimiento de la identidad y de la unidad del pueblo p'urhepecha.

Los colores representan las cuatro regiones: el azul, la región lacustre; el verde, la sierra; el morado, la ciénega de Zacapu y el amarillo, la cañada. La mano cerrada indica la unión de los pueblos p'urhepecha y la unión del hombre y la mujer. Aludiendo a la *Relación de Michoacán*, la piedra de fuego (copiada de la iconografía de tal obra) representa a Curicaveri y las cuatro flechas son los dioses con los que Curicaveri mata a los enemigos. El lema *juchari uinapikua*, significa *nuestra fuerza* y evoca los grandes mitos creadores de los p'urhepecha (Soto, 2008). El saludo a la bandera p'urhepecha se realiza levantando el puño de la mano izquierda.

Este evento, fruto del esfuerzo por recuperar las tradiciones y fortalecer la identidad del pueblo p'orhé, continúa teniendo respuesta entre los miembros de las diversas comunidades, sobre todo entre los profesionistas y los adultos mayores. Incluso, ante la dificultad de trasladarse durante las altas horas de la noche a lugares relativamente distantes para ellos, los habitantes de algunas poblaciones han empezado a celebrar también en su comunidad el encendido del fuego nuevo, tal es el caso de Turícuaro, pueblo vecino de Arantepacua.

Arantepacua, *Lugar plano del Rey Aranti*

Arantepacua se encuentra en la Meseta P'urhepecha, a 2 310 metros aproximadamente sobre el nivel del mar, con una longitud norte de 19 354° y longitud oeste de 101 580° (INEGI, 2005). Colinda al norte con Cherán; al noreste con Sevina y con Nahuatzen, que es su cabecera municipal; al sureste con la comunidad de Turícuaro; al oeste, con la comunidad de Quinceo y al suroeste con Capacuaro.²³

El nombre de la comunidad p'urhepecha de Arantepacua posee dos significados aceptados por sus pobladores, el primero es *Jarhanpakua*, de las raíces p'urhépecha *aran* (estar o haber) y *tepacua* (plan), y significa “estar en el plan”, referido a que la comunidad está en un lugar plano). El segundo significado corresponde al nombre castellano, (versión más usada), y deriva de *Aranti*, en honor al nombre del rey fundador, uniendo

²³ Nota del editor: Véase la página del INEGI para consultar la ubicación geográfica de Arantepacua, www.inegi.org.mx/geo/contenidos/mapadigital/, que es la fuente oficial para información de este tipo. También puede consultarse Google Earth.

esta raíz con la palabra *tepacua*, también refiere al lugar donde se asienta la comunidad, el significado podría ser *el plan*²⁴ *del Rey Aranti* o *el lugar plano del Rey Aranti*.

Debido a que no se cuenta con documentos históricos suficientes, la información que aquí se presenta, procede principalmente de lo que se ha podido conservar mediante la tradición oral y de algunas recopilaciones que han hecho algunos estudiantes y profesionistas de la comunidad.

Existen varias versiones sobre el surgimiento de la población de Arantepacua. Según Jiménez (1999), los primeros pobladores llegaron de un lugar denominado Sandumban, aledaño a la población de Zicuicho, aunque no se sabe con certeza en que época sucedió este hecho (Montaño, 2007).

Otra de las versiones es la narrada por la señora Alfonsa Morales Cohe-nete (...) (González, B., 2008), quien refirió que la población era originaria de Nurio, municipio de Paracho. En esta población existía un rey llamado Erandi (amanecer), el cual tuvo dos descendientes a los que heredó su reino. Al mayor de ellos le correspondieron las tierras de Santa Cruz Tanaco y sus alrededores, mientras que al menor, le tocaron las tierras con las que aún cuenta la comunidad de Arantepacua. Estos primeros pobladores de la comunidad, habitaron originalmente en una parte del cerro llamado Tioxo ekuarhu (patio del templo), pero como el terreno se encontraba cuesta abajo y no era propicio para la agricultura, bajaron a las faldas del cerro en donde la tierra es plana y más fácil de trabajar, por tanto, se asentaron en el *plan*.

Domingo Jiménez Equihua y su hermano Narciso Jiménez Equihua refieren una versión más. Ambos coinciden en que la población no tenía un lugar fijo donde establecerse, así que caminó sin rumbo hasta que llegar a las tierras pertenecientes a un cacique de Tanaco que quiso quitarlos, entonces ellos respondían *Jarani o no Jarani*" (*estar o no estar*, de donde procede el nombre de Arantepacua, según esta versión). Esto significa que supuestamente había otros pobladores ahí (por lo que los emigrantes podían o no estar en ese lugar), y que finalmente fueron desalojados por el grupo que llegó a establecerse en la actual Arantepacua. Por tanto, los pobladores anteriores se establecieron en el pueblo de Turícuaro.²⁵ Así pues, los recién llegados se instalaron en el mismo paraje mencionado por la señora Alfon-

²⁴ El *plan* es una gran extensión de terreno, plana y se encuentra hacia la salida a Quinceo, al occidente de Arantepacua. Así le nombran en lo cotidiano las personas del lugar.

²⁵ Aunque es una versión aceptada por algunos, no es mayoría.

sa, prueba de ello son las ruinas existentes en ese lugar.²⁶ Por su parte, los Equihua argumentan que la principal razón por la que se establecieron en las faldas del cerro fue por la escasez de agua; decidieron bajar hasta un terreno ubicado en medio de las parcelas llamado *Kanakuaran* (*corona*), donde se encuentran rastros de ollas, cántaros, metales, etc. (González, B., 2008). A este lugar se llevaba el agua por medio de *chakakuas* (troncos largos partidos a la mitad, con superficie cónica o en forma de U por donde pasaría el agua sin tirarse) apoyados de tronco enterrados.

No obstante, la versión más aceptada en la comunidad, refiere que fue fundada antes de la llegada de los españoles, por el rey p'urhepecha Aranti, quien designó como su sucesor a Juan Coneti²⁷ otro rey p'urhepecha. Se presume que cuando se dio este cambio, ya habían llegado los españoles, por lo que se cree que Juan Coneti vivió aproximadamente en el siglo XVI.

Por tradición oral se sabe de la existencia de un primer documento escrito a la manera de los códices (en piel y con símbolos semejantes a los ideogramas nahuas), que supuestamente describía la fundación de Arantepacua; sin embargo, dicho documento desapareció con el tiempo. Posteriormente, en el siglo XVI, se formalizaron ante las autoridades españolas los límites del pueblo, al parecer, luego de un problema de explotación de tierras que se originó con los habitantes de Comachuén. Tal documento fue conservado por las autoridades de Arantepacua, pero hace ya varias décadas que nadie sabe de su paradero (E-PM2).

De acuerdo con los datos obtenidos de un manuscrito en poder del párroco Manuel Salas López, el pueblo fue llamado Santa María Arantepacua en honor a la Virgen de la Natividad y fue fundado antes de la llegada de los españoles, aunque se ignora el año (González, B., 2008). En un escrito realizado en 1883 por el obispo de Zamora, Dr. José María Cázares y Martínez (1832-1909) se establece que el pueblo de Santa María Arantepacua se constituye en la cabecera parroquial de los pueblos: Santa María Comachuén y San Andrés Turícuaro (Jiménez, 1999; González, B., 2008).

²⁶ Hay testimonios que hablan de la existencia de dichas ruinas en varias zonas de la localidad. Algunas se descubrieron al iniciarse la construcción del edificio que ocupa la telesecundaria pero la gente decidió que siguieran ocultas (E-PM2).

²⁷ Con el tiempo, el apellido Coneti se fue transformando en Cohenete (E-PM2), el cual es un apellido muy generalizado entre las familias de la comunidad.

En 1919, la localidad fue asaltada por el revolucionario Inés Chávez, cuya gente saqueó el pueblo e incendió el templo, que tenía aplanado de terracota, dejando solamente la fachada y las paredes de adobe, lo que hizo necesaria su reconstrucción. Nunca se reconstruyó, más bien se levantó otro templo, con un área para el curato (Jiménez, 1999 y E-PM2).

La introducción del servicio de energía eléctrica por parte de la Comisión Federal de Electricidad (CFE), se llevó a cabo en 1964, lo que ha favorecido la comodidad en las familias y el desarrollo que pequeñas industrias. Aproximadamente en 1970 se iniciaron los trabajos para la construcción de una clínica rural, la cual se concluyó y comenzó a funcionar hasta 1989, debido a motivos políticos. Quedó a cargo de dos médicos pasantes y una enfermera. De este periodo en adelante, no se han documentado hechos históricos relevantes.

Con respecto de la religión, la gran mayoría de las personas de la comunidad profesan el catolicismo; sin embargo, también hay quienes no son católicos (tanto quienes profesan otras religiones, como quienes se asumen sin religión). Éstos representan una minoría, ya que se habla de que aproximadamente 90% son católicos y 10% de las personas no lo son.

Las fiestas principales de la comunidad giran en torno a las celebraciones religiosas y de la escuela. Dos las fiestas religiosas más relevantes de la comunidad son la de la Navidad y la fiesta patronal en la que se festeja a la Virgen de la Natividad. Esta última se celebra el día 8 de septiembre y dura tres días. Cabe destacar además de ellas, la patsperakua o fiesta del intercambio y la fiesta de Corpus Christi.²⁸ Las fiestas de clausura del jardín de niños, primaria y secundaria, también tienen importancia. En este apartado sólo enumero las fiestas, puesto que en el capítulo 3 se desglosa ampliamente el tema.

Arantepacua se divide en dos barrios conocidos como barrio triste o barrio primero y el barrio alegre o barrio segundo; los divide la calle Cuauhtémoc.²⁹

²⁸ Hay algunas fiestas menores que se celebran como parte del aprendizaje escolar, como es el caso del carnaval; o que tienen que ver con la religión (como la fiesta del Señor Santiago y la de Santa Cecilia, el levantamiento del Niño Dios, por ejemplo), pero no tienen tanto impacto social como las que he señalado como principales.

²⁹ Se puede interpretar que reciben este nombre porque en el barrio alegre hay más negocios y la gente sale a la calle durante más tiempo; mientras que en el barrio triste, se ve poca gente en la calle; aunque las personas entrevistadas no explicaron el motivo.

La comunidad cuenta con luz eléctrica en las casas y alumbrado público, pero no hay ríos ni lagos que la abastezcan de agua; sólo un ojo de agua, ubicado en el cerro del mismo nombre. El abastecimiento se da a través de una red de distribución que solía suministrar agua sin tratamiento de forma irregular (cada cuatro días); no obstante, para 2008 la carestía de agua era total y rara vez llegaba a las casas, por tal motivo en 2010, se abrió un nuevo pozo y se mejoró el servicio. No se cuenta con servicio de alcantarillado.



Foto 2. Área de los lavaderos públicos donde la gente se surten del agua proveniente del ojo de agua.

En la comunidad hay una plaza o jardín principal en donde se ubica una especie de quiosco, llamado pérgola,³⁰ en la cual se llevan a cabo las actividades propias de la comunidad: fiestas civiles y religiosas y diversos eventos durante el año. El pueblo cuenta con una iglesia, dedicada a la Virgen de la Natividad y un auditorio que tiene una cancha de basquetbol. Cabe destacar que como los pobladores gustan mucho de este deporte, se han colocado tableros improvisados en diversos puntos de la comunidad.

³⁰ En prácticamente todas las comunidades y municipios de la Meseta P'urhepecha existe una pérgola.

Hay una caseta telefónica, una tienda que recibe el correo³¹ y varios equipos de sonido (que ahí llaman *tocadiscos*) distribuidos en varios puntos estratégicos de la comunidad, los cuales cumplen una importante función social: informar. Mediante ellos se avisa a la población de ventas especiales, de juntas de padres de familia, se felicita a quienes cumplen años o festejan algo, etc. En cuanto al transporte, hay una ruta de camiones y taxis que van a Uruapan, saliendo de la plaza de la comunidad. Asimismo, hay transportes colectivos que van hacia Nahuatzen.

Una de las más notorias influencias de la modernidad es la incorporación de la tecnología. La comunidad cuenta con tres negocios que ofrecen servicio de Internet, al cual acuden sobre todo los niños y jóvenes, ya sea para jugar, chatear o hacer tareas.

La mayoría de las casas está construida de cemento y tabique, 25% posee techo de concreto, y 75% tiene techo de asbesto y otras de láminas de cartón. Aunque suele suceder que tengan bardas de tabique o una parte de la casa de material, pero dentro del predio (que suele ser lo suficientemente grande como para albergar varias familias), hay algunas viviendas tradicionales llamadas trojes, que suelen desempeñar la función de cocina o dormitorio.

Casi todas las viviendas cuentan con servicios de agua y luz, y con aparatos eléctricos como radio, televisión, licuadora y, en raras ocasiones, horno de microondas; 15% de las casas posee teléfono.

Dado que no hay drenaje, 75% de las casas cuenta con letrina o taza de baño (que funciona como letrina), mientras que 25% restante, practica el fecalismo al aire libre. Los únicos espacios que cuentan con baño de agua corriente son las escuelas, el centro de salud, las oficinas de gobierno y muy pocas casas, cuyos respectivos desagües llegan a fosas sépticas.

Características de la población de Arantepacua

Para tener una idea general del crecimiento poblacional, se cuenta con algunos datos que se indican en la tabla:

³¹ Ahí llega el correo para los habitantes del pueblo, quienes pagan por recogerlo.

Población de Arantepacua

| AÑO | 1995 | 2000 | 2005 | 2010 |
|-----------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Población total | 2178 | 2321 | 2667 | 2707 |

Fuente: Catálogo de localidades homologado y con la información del conteo de población y vivienda 2005 y con el censo 2010, Michoacán.

Como se observa, la tasa de crecimiento poblacional ha disminuido. La pasante de medicina en servicio social en la localidad, durante 2009, considera que esto se debe a la existencia de varios cambios en la mentalidad de las mujeres, referentes a la planificación familiar: “La mayoría de la población son mujeres las cuales están muy conscientes en el control prenatal y así como también el uso de métodos de planificación familiar ya que actualmente ellas se consideran que es mejor tener una familia pequeña”.

Este dato resulta relevante, ya que incluso en las escuelas primarias ha habido un significativo descenso en las inscripciones a primer grado. En el ciclo escolar 2010-2011, en una de las escuelas primarias disminuyó de 46 inscritos al curso anterior, a 32; y en la otra, el decremento fue de 10 niños (32 del año escolar anterior, frente a 22).³²

La mayoría de los pobladores son indígenas p'urhepecha, salvo algunas personas que han venido de otras comunidades, principalmente por haberse casado con algún varón de la comunidad. Si bien la gente respeta las leyes nacionales, también se rige por usos y costumbres, los cuales están muy arraigados entre la población, por ejemplo, en las bodas, en los entierros, en la forma de dirimir conflictos, en la forma de celebrar sus festividades.³³ Es aquí donde se aprecia de manera más clara la prevalencia de sus tradiciones.

Lengua

La lengua materna es el p'urhépecha, que es utilizada por la mayor parte de la población. Se puede decir que 95% de las personas conocen este

³² Datos tomados de los datos estadísticos de cada escuela.

³³ Más adelante, en los siguientes apartados de este subtema, se describen algunas de sus costumbres más relevantes.

idioma, pues aunque algunos niños no lo hablan, casi todos lo entienden. El español es usado como segunda lengua, podemos decir que 95% de la población lo habla, sin embargo las personas adultas mayores de la comunidad aún son monolingües en p'urhepecha. En la mayoría de los casos, la comunicación dentro de la familia y entre iguales se realiza en lengua materna, pero las relaciones que se establecen fuera de la comunidad son en español, es por eso que se ha difundido el uso de esta segunda lengua. Además, algunos padres de familia han enseñado a sus hijos pequeños el español como primera lengua, ya que siempre les han hablado en ese idioma y los niños han aprendido a entender el p'urhé; por lo que con frecuencia los adultos les hablan en p'urhepecha y ellos contestan en español.

Las variantes lingüísticas locales son claramente apreciables aún entre comunidades vecinas (Quinceo, Turícuaro), lo mismo que los que proceden de la Cañada o de la Ciénega o del Lago. Aunque la gente habla muy bien el p'urhepecha, muy pocos son los que saben leerlo y menos aún, escribirlo. Veamos la opinión de un padre de familia que casi todo el tiempo habla p'urhepecha, excepto con los *tulich*:³⁴

P Juriata: Nosotros, a veces como que no hablamos bien el p'urhepecha... bien, bien así... es muy difícil como para hablar bien, bien p'urhepecha.

Lourdes (L): ¿Por qué?, si yo lo oigo que habla muy bien.

P Juriata: Pero es diferente, como se llama, por escrito... es diferente

L: ¿Cómo es hablar bien p'urhepecha, dónde hablan bien?

P Juriata: Sí hay en algunas pues partes, dicen que sí hablan bien... Nosotros nomás hablamos como nos enseñaron. Antes, antes, sí hablaban pues más. No te has fijado un libro de p'urhepecha pues... cuesta trabajo leerlo, parece así como de inglés.

L: Bueno, es que es diferente hablarlo que leerlo. Pero pasa también que en cada pueblo hablan diferente, ¿no? Como en Turícuaro...

P Juriata: Sí, y también en Comachuén hablan diferente... y en Quinceo, también. Capacuaro... casi todos usan diferentes palabras... pronunciar...

³⁴ Como ya se mencionó antes, *tulich* es el término que usan los p'urhepecha para designar al que habla español, según el cura de Arantepacua, el término completo es "turishcame", que es la persona que viene de fuera y que no puede entrar en su cultura.

Vestuario

Aunque el vestuario tradicional de las mujeres p'urhepecha de las diversas regiones cuenta con los mismos elementos básicos, cada pueblo posee sus particularidades. El nombre de su traje típico es la *nagua* o *rollo* (falda femenina) y consta de una nagua blanca, sobre la cual va otra nagua plisada, hecha de tela de color, encima un delantal bordado en punto de cruz, o adornado con encajes; la complementa una camisa igualmente bordada y un saco de color vistoso que combine con la nagua plisada. Esta indumentaria va acompañada del rebozo, que se usa siempre, aun cuando las mujeres no llevan puesto el rollo —ya que es mal visto que las mujeres no lo usen—, pues además posee usos específicos que se han transmitido de generación en generación: desde cargar a los hijos, cubrirse del sol y la lluvia, hasta el transporte de algún objeto. No obstante, cuando las mujeres han podido acceder a espacios laborales fuera de su casa (las maestras, o algunas que han migrado al Norte o a las ciudades), tienden a dejar de usar su vestimenta tradicional. Llama la atención que incluso, las niñas y las jóvenes, cuando van a la escuela, llevan su rebozo y se cubren las piernas con él cuando están en las butacas.

En el caso de los hombres, ya no se conserva costumbre alguna de indumentaria típica. Ha sido sustituida por los pantalones, chamarras y zapatos comunes ahora en todos (o casi en todos) los lugares y rincones de nuestro país. Lo único que se conserva es el sombrero, cuya calidad cambia según se use para el trabajo o para una fiesta.

Las *naguas* que usan las mujeres p'urhepecha de Arantepacua son mucho más vistosas que las de la región lacustre, y con el paso del tiempo, las nuevas generaciones se han dejado influir por el consumismo, al tal grado que las telas se han encarecido mucho, porque prefieren aquellas que son más llamativas y brillantes que antes. He aquí el comentario de una señora mayor que se dedicaba a coser sacos y ha podido apreciar la evolución:

Era una tela de esa... bueno, no pues, de 80, de 80 de ancho... de esas naguas, se ponían tres anchitos, tres gruesas de ancho... ¿cómo cuánto era?... como 240... y bien hacían, pues, que les plisaban... bien así nomás unos pastelones... y bien que quedaban... luego salía otra tela que le decían... satín, creo; y luego, pues que changai... bueno, así se fue, y luego otra vez, terciopelo... pero era terciopelo más angosto, y más delgadito; pero

ahora... parece un cuero... ah, pero así se ponen las naguas... yo pues así les digo a mis hijas... pero ya ves... cuando uno es muchacha..., así pues ya, todo se le hace bonito... ay qué bonito, ay pues sí... y todo pues se eleva uno... yo por eso les digo... a mí, a mí, a mí... porque a mí no me caen las telas así de esas, (tipo changai) tú, maestra,... yo por eso no me pongo de esas, porque me raspan aquí, soy alérgica... (...) Como esa tela que traí usted, apenas salió este año, ese no está tan caro. (E-AF Itsi)³⁵

En lo referente al vestuario, también se puede apreciar que en Turícuaro, una mayor cantidad de muchachas y niñas usan la nagua tradicional, que en dicha comunidad llaman con frecuencia, *rollo*.



Foto 3. Vestuario tradicional de fiesta

³⁵ La señora E-AF Itsi menciona que, cuando ella cosía, para confeccionar una nagua (falda tradicional p'úrhepecha), se usaban tres anchos de la tela, aproximadamente 240 cm para cada nagua, de manera que se pudiera hacer el plisado. Para hacer las blusas (que ellas llaman sacos), usaban satín y luego otra tela que en la región p'úrhepecha llaman shangai, cuya textura es rasposa y a la que la entrevistada es alérgica, razón por la que no la usa. Comenta que las jóvenes buscan las telas de moda porque les parecen bonitas.

Actividades productivas

Dentro de la comunidad, el trabajo más usual es la carpintería en pequeñas industrias familiares, donde se fabrican diferentes tipos de muebles (generalmente banquitos y sillas) o elementos para elaborarlos, como patas torneadas para sillas, bases para la estructura de las salas, entre otros. Esta labor es realizada por los hombres de las familias y aunque existan integrantes de la familia que tengan alguna profesión, siguen fabricando muebles, ya sea para uso personal o para la venta. Las mujeres se dedican al bordado en punto de cruz, así como a la elaboración de vestuarios tradicionales. Otra de las actividades económicas importantes de la comunidad es la venta en tiendas de abarrotes y algunos otros negocios donde se ofrecen zapatos, atoles (de grano, de tamarindo, de arroz), cenas (tacos dorados y enchiladas, principalmente) y algunos otros productos.

Tanto los muebles como los vestidos fabricados en la comunidad son comercializados dentro y fuera de la misma: es muy común la venta en Capacuaro, Uruapan, Guadalajara, Nahuatzen, los fines de semana o días de fiesta. Muchas familias se dedican a la agricultura; sembrar el maíz es muy común en esta comunidad, así como la avena que sirve de alimento para los animales. Todavía se utilizan las yuntas de animales con arados de madera, sin embargo en la actualidad la mayoría de los agricultores usa tractor. El producto de las siembras y del ganado es para autoconsumo familiar y en algunos casos, para venta.

La migración es una de las alternativas sociales y actividades productivas que tiene más peso en la comunidad. Las personas que migran, en su mayoría acuden a Tijuana, donde se dedican a la agricultura o al trabajo en las fábricas, sin embargo, cuando se tiene la oportunidad, se dirigen a Estados Unidos (Carolina del Norte, Los Angeles y otros estados). En estas ciudades los migrantes han establecido redes sociales que les permiten acceder a fuentes de trabajo, empleándose como jornaleros agrícolas, trabajadores de la construcción, ayudantes de restaurantes, carpintería y herrería. De este modo, se ha construido una tradición de ir a trabajar *al Norte*, y muchos niños sólo esperan tener edad para *hacerse norteños*.

De acuerdo con la encuesta aplicada a los alumnos de la telesecundaria, su visión del trabajo de sus padres la expresan de la siguiente manera:

Ocupación de los padres³⁶

| | | | | | | | | |
|--------------|--------|-------|----------------|-------------|------------|----------|----------|----------|
| Padre | Madera | Campo | Madera y campo | Albañilería | Transporte | Comercio | Migrante | Profesor |
| | 57 | 16 | 8 | 5 | 5 | 2 | 6 | 2 |
| | 56.4% | 15.8% | 7.9% | 5.0% | 5.0% | 2.0% | 5.9% | 2.0% |
| Madre | Hogar | Coser | Hogar y coser | Comercio | Migrante | | | |
| | 61 | 28 | 4 | 8 | 3 | | | |
| | 58.1% | 26.7% | 3.8% | 7.6% | 2.9% | | | |

Para la mayoría de los residentes de la comunidad, los problemas económicos se ven como algo local, de modo tal que no sienten afectación alguna por situaciones como la crisis global actual:

PRM-3: Fue en el... por ahí así pues... 76, 77 [1976 o 1977] hubo un tiempo en que mucha gente tomaba... había mucho ingreso. Como había mucho... mucho... mucho bosque, la gente iba aquí nada más a la orilla y tumbaba un árbol y hacía sus pedazos propios, y así iban a Capacuaro... cuánto quieres por todo ese montón... dame tanto... órale... casi todos... hasta los niños tenían su dinero...; porque iban... cortaban su pedazo de madera y luego... a venderlo, a venderlo... a venderlo... en Capacuaro. Había mucha madera todo alrededor, todo alrededor... y también se vendía en Nahuatzen, pues mucha gente tenía su dinero, iba a la tienda y tenían muchos aparatos a todo volumen...

³⁶ Aunque el total de encuestas fue de 109, para la obtención del porcentaje se eliminaron las respuestas que no tenían este dato. En el caso de los padres, se calculó sobre 101 y en el de las madres, sobre 105.

L: ¿Ya había también mucha migración entonces, no?, ¿o había menos?

PRM-3: Por ahí en los setentas [sic] era menos migración, porque había fuentes de trabajo aquí... Sí. Había mucho trabajo...

L: Ya después de la crisis nacional fue que empezó a bajar... ¿o qué?

PRM-3: No, no, aquí no conoce la gente la crisis...

L: ¿O cuándo empezó a haber menos dinero?

PRM-3: Cuando se acabó el monte, cuando se acabó la madera... Ahorita... ya no hay, ya no hay... Aquí la gente, si usted le platica de la crisis, si alguien le pregunta de la crisis, no tienen ni idea. Yo digo que no, no hay crisis, no porque la gente tenga mucho dinero, sino porque estamos mal, porque, cuando hay una pachanga... ¿Usted no ha estado en una boda? Aquí a cual más quiere lucirse con una botella... ya nadie trae este vino, vino de este de menos de 100 pesos... cuánto te costó... 300, y a ti, 350... y si reparten, se le arriman a uno y le sirven... Igualmente se compra un montón de cervezas...

No obstante, las familias cuyos esposos trabajan en Estados Unidos sí se vieron afectadas por la crisis, ya que durante varios meses los migrantes no tuvieron trabajo y a veces apenas tenían para sobrevivir. Algunos, incluso, debieron regresar antes del tiempo previsto.

Autoridades civiles y religiosas

Desde hace ya muchos años (aproximadamente 50 o 60), no existe ya la autoridad tradicional conocida como Consejo de Ancianos (Príasticha). Según la referencia de algunos adultos mayores de la comunidad, fueron perdiendo presencia en el pueblo, hasta que ya nadie los respetó como autoridad. Posteriormente, un sacerdote trató de recuperar la figura para organizar las fiestas religiosas, pero ya sin tener un carácter de autoridad política.

Así pues, como en todas las comunidades agrarias de México, en Arantepacua existen dos instituciones máximas de autoridad: la Jefatura de Tenencia (con duración de un año) y el Comisariado de Bienes Comunales. Aunque cada una tiene su ámbito (el municipal y el agrario), ambas están sujetas a la legitimidad otorgada por la asamblea de la comunidad, ya sea en su forma de asamblea del pueblo, para los asuntos concernientes al

conjunto de los pobladores, o bien en la de asamblea de comuneros, para los asuntos referentes a la asignación, el manejo y la administración del territorio comunitario. Ambas autoridades convocan a la asamblea correspondiente, para la toma de decisiones. Por un lado, la asamblea comunal, utilizada para discutir asuntos de carácter exclusivamente agrario y territorial, con participación única y exclusiva de los comuneros. Por otro lado, la asamblea comunitaria abierta, instancia donde participa toda la comunidad. En la asamblea comunitaria se discuten asuntos que conciernen a toda la comunidad. Al mismo tiempo, se utiliza para resolver problemas internos que ameriten una sanción severa, así como para exponer todas aquellas faltas cometidas. No obstante, con frecuencia tanto el jefe de Tenencia como el comisario de Bienes Comunales toman decisiones sin el aval de la asamblea, y el pueblo se queja, pero pocas veces hay reclamos formales a las autoridades. Muchas personas opinan que no están actuando correctamente ya que hay favoritismos y buscan principalmente su propio beneficio.

El jefe de Tenencia no se ve que haga nada; el que es más movido es el de Bienes Comunales, porque como que hace más cosas [...] (E-AMM1).

(Las autoridades) si tienen un problema, entonces sí buscan a la comunidad; pero si tienen algún programa, o algo que les ayude, entonces nada más para la familia... y eso no está bien... tiene que ser neutro, neutral con todos [...] (E-AMM2)

Incluso, muchas personas perciben claramente la corrupción que ya se vive en el pueblo, tal como lo expresa una señora:

Y le estaba diciendo a mi esposo, ojalá que tuviera una máquina, o sea, ya anduve en un curso de armar estos, [se refiere a los sacos, especie de blusa que se coloca sobre las blusas bordadas] y ya pude armar uno... Le vendí a una maestra de allá de Uruapan, el que yo me enseñé, y me hice otra, y también la pude hacer. (...) Porque aquí el jefe de tenencia formó unos grupos pa' eso... y no me invitó y somos vecinos... y su esposa es prima hermana con mi esposo. Nomás vino para que lo apoyáramos para ser el jefe... y vino que lo apoyáramos... que votáramos para que lo nombráramos para ser el jefe, este... (E- M Kuinchikua).

Desde el punto de vista religioso, dado el impacto de la evangelización por parte de la iglesia católica desde la época colonial, así como el predominio numérico de sus seguidores actuales, la organización de las fiestas del pueblo se realiza mediante el sistema de cargos. Este sistema en las comunidades de la Meseta P'urhepecha, es equivalente a lo que en otras culturas se denomina *las mayordomías*, que tienen su raíz remota en prácticas prehispánicas de regulación de la economía del pueblo (González Ortiz, 2001), aunque en la actualidad ya no es tan clara esta función, debido a la influencia de la globalización.³⁷ La máxima figura de autoridad religiosa es la de los *cargueros*³⁸ del Niño Dios y es ejercida por un matrimonio que lo solicita al Cura del lugar con más de un año de anticipación. Para hacer su petición, la familia extensa acompaña a los futuros cargueros y llevan como ofrendas, pan, fruta y mazorcas. Toda la familia cercana de los cargueros (hermanos y primos) ayuda con los gastos y con la preparación de los festejos. Los cargueros nombran de 10 a 15 parejas de esposos, entre sus parientes más lejanos y amigos, los cuales son denominados *kenhis*. A su vez, los *kenhis* invitan a otras personas, (parientes y/o amigos) a que les ayuden en sus labores, que consisten principalmente en que, los hombres preparan el entablado y el tejamanil para la representación del *coloquio*,³⁹ mientras que las mujeres cocinan todo lo que se necesita para los diversos momentos de la preparación de la fiesta. Los cargueros son los encargados de recibir en su casa al Santo Niño durante un año y de organizar la fiesta de Navidad, con todo lo que implica; de tal modo que cuando no hay cargueros, en ese año no se hace celebración de Navidad, como se refiere en el apartado correspondiente a las fiestas en este libro (cfr. Capítulo 3).

³⁷ Antiguamente, quien había tenido una ganancia mayor durante las cosechas o había logrado un ingreso superior al de la mayoría de la gente, tenía la obligación moral de ofrecerse como “carguero”, ya que los gastos que le implicaban permitían que todo el pueblo disfrutara de los beneficios económicos que dicha persona había recibido y de ese modo no había tanta inequidad en la distribución de la riqueza. En la actualidad, se ha perdido mucho este sentido, y el motivo principal que lleva a alguien a solicitar ser “carguero” es la búsqueda del reconocimiento social, así como dar gracias al Santo Niño por los favores recibidos o el cumplimiento de alguna promesa al Niño Dios, o pedir sus favores.

³⁸ En algunos pueblos cercanos, como en Turícuaro y Capacuaro, al carguero se le llama “Prioste” y constituye el máximo honor que alguien puede tener en la comunidad.

³⁹ Especie de pastorela que se representa en Navidad, como se explica en el capítulo 3 de este libro, en el apartado correspondiente a las fiestas.

Otro cargo de importancia es el de los *consejeros*, última reminiscencia de lo que alguna vez fue el Consejo de Ancianos, que se mencionó más arriba. Su función es nombrar a los *viscales* (organizadores de las fiestas), quienes a su vez solicitan *comisionados* (responsables de algún asunto concreto para las fiestas) e invitan a la *huananchas* (jovencitas responsables de adornar semanalmente con flores a los santos y a las imágenes de la Virgen; y de cargar las estatuas de la Virgen en las procesiones).

Educación y programas de apoyo

La comunidad cuenta con programas educativos de educación inicial, educación preescolar, educación primaria y una telesecundaria. Asimismo, recibe el apoyo de programas sociales tales como *Oportunidades* (antes llamado *Progresá*). Este programa ha tenido gran impacto, tanto en el aumento de la escolaridad en el pueblo, como en la vivencia de interculturalidad en la comunidad, aunque también en la asimilación cultural, como se explicará en el capítulo 4 de este libro.

En la comunidad, las y los jóvenes suelen asistir a la escuela y cada vez es más frecuente que puedan cursar una licenciatura. En este sentido, podemos decir que hay una mayor conciencia de los padres de familia para favorecer la escolarización de las mujeres en el nivel medio superior y superior, lo cual contrasta con comunidades vecinas como Turícuaro, donde es mal visto que las muchachas salgan a estudiar la preparatoria, una licenciatura o una carrera técnica, por lo que son pocas las que tienen oportunidad de hacerlo. La profesión más común es la de profesor de educación básica, porque persiste la idea de que al terminar tendrán asegurada una plaza; así que, aunque también aspiran a ser médicos o abogados, sus papás los motivan o los obligan a estudiar en la Normal, o por lo menos, en la UPN, para conseguir una plaza de maestro. Uno de los jóvenes que estudia en la Normal de Cherán, expresó su sentir al respecto:

L: ¿Te gusta la carrera que estás estudiando?

JM-1: La verdad, no.

L: ¿Y por qué estás estudiando la Normal?

JM-1: Porque mi papá es maestro y me ha dicho que sólo así voy a conseguir una plaza, y como están muy difíciles los trabajos por aquí... pues prefiero asegurar.

L: ¿Qué te hubiera gustado estudiar?

JM-1: Algo de electrónica o esas cosas.

No obstante, aunque pudiera ser un recurso importante para la comunidad, sucede con frecuencia que una vez que terminan sus estudios, los profesionistas tienden a migrar a las ciudades como Uruapan, Zamora, Morelia y Nahuatzen, en busca de mejores oportunidades de trabajo.

Salud y nutrición

Arantepacua posee un centro de salud rural que brinda servicio de consulta externa en medicina familiar, imparte pláticas a las madres de familia que están dentro del programa Oportunidades, y a los alumnos de las diferentes escuelas, cuando se les solicita. El personal que labora ahí está integrado por un médico p'urhepecha bilingüe titulado, que dirige la clínica y tiene contrato, una enfermera, un médico pasante y una enfermera pasante, a diferencia de Turícuaro, donde aún son reticentes al servicio médico *tulich*, puesto que acuden sólo por cumplir con las obligaciones del programa Oportunidades. En Arantepacua ya no hay parteras empíricas ni médicos tradicionales y se acude con regularidad al centro de salud. Dado que no se cuenta con médicos especialistas, cuando se requiere, se envía a las personas al Hospital Integral de Cherán,⁴⁰ que es de segundo nivel. Asimismo, hay dos unidades dentales: el dentista del pueblo, y otro que atiende dos o tres veces por semana. No obstante, en el centro de salud no se brinda este servicio, a pesar de que hay una gran demanda. Hay tres farmacias que cuentan con algunos medicamentos de los más comunes.

A los varones adolescentes y adultos jóvenes les agrada practicar el deporte, sobre todo el basquetbol. El fútbol también es practicado con frecuencia, aunque por la ubicación de la cancha, que se encuentra en las afueras del pueblo, hacia el sur, es menos popular que el basquetbol. En las fiestas del pueblo se llevan a cabo torneos de este deporte, e incluso se paga a equipos profesionales de renombre para que hagan partidos de exhibición en el lugar. Por supuesto, después de los entrenamientos co-

⁴⁰ Las especialidades que hay en dicho hospital son medicina interna, ginecología, pediatría y cirugía general.

tidianos o de los partidos que se realizan en los días de fiesta, no puede faltar la ingesta de una buena cantidad de cerveza.

Los pobladores de Arantepacua surten su despensa en el tianguis que se monta todos los miércoles en la plaza; o van el fin de semana a Nahuatzen o a Cherán. Hay dos expendios de carne, una pollería y una pescadería; aunque la víspera y el día de cada fiesta grande, aparecen cuatro o cinco expendios provisionales de carne, en la calle. En cuanto a la calidad y cantidad en los alimentos, con base en encuestas realizadas a 200 familias, por parte del Centro de Salud en el año 2007, se encontró que tienen buena cantidad, pero poca calidad, ya que la mayoría de los pobladores lleva una dieta que presenta diversidad de alimentos, pero consumen demasiados carbohidratos, grasas y azúcares (harinas, tortillas, sopas y refrescos). Cabe mencionar que algunas familias acostumbran consumir comida chatarra, como sopas instantáneas. Se come tres veces al día, pero preparan sus alimentos con poca higiene, lo cual se refleja en la frecuencia con que acuden al Centro de Salud por padecer enfermedades diarreicas agudas. La falta de higiene consiste en que con frecuencia las madres de familia no suelen lavarse las manos con jabón antes de preparar los alimentos; además, casi no se lava con agua y jabón el comal de barro que se usa en el fogón, ya que lo limpian con ceniza.

El agua que beben no es desinfectada con cloro por temor a que les haga daño el desinfectante, o porque les disgusta el sabor; tampoco la hierven, porque consideran que pierde sabor. Así, por decisión de asamblea, no se ha permitido que se clore el agua argumentando que “siempre la hemos tomado así y nunca nos ha pasado nada [...] no nos gusta su sabor cuando la cloran” (MDCJ, citada por García Cerecedo y Vargas, 2006).

Los principales platillos tradicionales que se preparan en las fiestas son: churipo (que allí llaman simplemente caldo, es un caldo de res con verduras y col), corundas (llamadas tamales) y atapakua (guisado sin grasa a partir de masa y chile verde o rojo, al que le agregan queso, pescado, charales o carne).

El alcoholismo es un problema muy común en la comunidad. Una de las causas es la costumbre arraigada de embriagarse en las fiestas, porque si no se hace, los anfitriones consideran que “no los acompañaron”; así, se ejerce una presión social importante que fomenta el alcoholismo desde temprana edad (11 o 12 años), sobre todo entre los varones. Algunos de los

alumnos y alumnas de secundaria, se expresaron de este modo al respecto:⁴¹ “Las bodas no me gustan porque cuando los señores se emborrachan ahí empiezan los pleitos y se pelean [sic]” (ADOL-1). “Cuando se roban o se casan al día siguiente los invitados se van a emborrachar a la casa de la novia [sic]” (ADOL-2). “Pues que los chavos no tomaran en la fiesta y no se peliaran en los bailes que todo fuera tranquilo [sic]” (ADOL-3)

No obstante, la señora AMF-1, una de las adultas mayores de la comunidad, originaria de Comachuén, quien cuenta con alrededor de 80 años de edad, refiere que desde que ella se acuerda, ya se celebraba la fiesta patronal, pero no se consumía tanto alcohol. “Si le preparaban como ponche que le decimos... es caliente aquí... Y le ponían fruta o... hojas de limón o de naranja y le ponían poquito alcohol. Ellos nunca compraron como ora, pues... no había cerveza... más que una botella de... ha de ser charanda. En Comachuén era igual”. (E-AMF1, traducción de su sobrino, ya que ella sólo habla p'orhé).

Con respecto a la higiene comunitaria, la basura es un problema generalizado. Como la comunidad no cuenta con camiones recolectores de basura, el municipio de Nahuatzen envía un camión recolector una vez por semana (los viernes), por lo que muchas familias queman la basura en la parte posterior de su casa o la tiran en lugares comunes como canales de desagüe y barrancos que están a las orillas de la comunidad, ocasionando un gran problema por tratarse de focos de infecciones, especialmente en tiempo de lluvias. Asimismo, tampoco existe un basurero municipal ni relleno sanitario debidamente adaptado. Se aprecia que hay bastante descuido en cuanto al manejo de la basura, y la gente no exige atención al respecto. El médico titular del centro de salud comenta que hace aproximadamente diez años, se intentó implementar una recicladora de basura pero no funcionó:

Médico (M): [...] el ayuntamiento puso un programa de reciclado, en el cual a todas las localidades del municipio, se les dieron contenedores. Se hizo una planta recicladora en Nahuatzen.

Lourdes (L): ¿Está en funciones?

M: Ya no, ya no funciona. Y el propósito era que lo orgánico se hiciera fertilizante, pero no funcionó.

⁴¹ Información tomada del instrumento aplicado a los alumnos de la telesecundaria de Arantepacua.

L: ¿Por qué no funcionó?

M: Por lo mismo, porque no había basura. Entonces, haga de cuenta, se nos construyó una recicladora muy bonita, con todos los adelantos tecnológicos, y que no hubiera materia prima... digo, verdaderamente, inconcebible. Se enviaron camiones totalmente diseñados para separar cada uno de los desperdicios... el camión anda por ahí, haciendo otras funciones...

L: ¿Pero hubo seguimiento o por qué no funcionó?

M: Pues como están tan arraigadas nuestras preferencias políticas, qué sucede... que pues decimos, aquello lo construyó tal persona, y pues se trata de opacar, y por ahí estuvo el problema... Tuvo su auge con esa administración, pero luego salió y ya no se hizo nada...

La familia en Arantepacua

Dado que la unidad de análisis fue la familia, en este apartado se describe de manera breve cómo son las familias de la comunidad de Arantepacua, teniendo presente que, como dice Castoriadis (1993), las instituciones son producto del imaginario radical social o sea, de la capacidad creadora de la colectividad anónima; las cuales, una vez creadas, aparecen a las colectividades, como algo dado, y es de este modo como se vuelven fijas, rígidas y sagradas. Al ser la familia una institución de este tipo, los pueblos indígenas, como cualquier otro grupo humano, defienden su estilo propio de constituirse en familia por considerar que así debe ser, hasta que aparecen factores que les influyen y las hacen cambiar paulatinamente.

En este pueblo las familias están lideradas por el papá, quien es respetado dentro y fuera del ámbito familiar, ya que es el representante ante la comunidad. No obstante, debido a la migración, con frecuencia las madres son responsables de la familia, de la casa y de la parcela. Realizan su labor bajo la mirada atenta de la suegra, quien asume funciones de responsable del honor, pues como mamá del esposo, es la que decide e impone las normas en toda la familia que vive en su terreno.

La mujer, por su parte, es la encargada de transmitir los valores y las tradiciones culturales a su descendencia, a través de las actividades cotidianas. Ejemplo de ello es la temprana enseñanza que se le da a los hijos en sus respectivos roles de género y que son propios del campo.

Con respecto de la escolarización, destaca el hecho de que Arantepacua es la comunidad del municipio de Nahuatzen donde hay mayor preocupación por la formación escolarizada, como dice el médico titular de la clínica:

Esta es una comunidad que le gusta [...] estudiar; comunidad que es muy luchona para adquirir una plaza de maestro [...], si se da cuenta, hay infinidad de maestros aquí [...] La Normal de Cherán yo creo que [...] será casi un 10% de alumnado de aquí de Arantepacua. Yo tengo un ahijado de aquí y me dice, sabe qué padrino, aquí la gente prefiere vender un lote, para comprar una plaza de maestro [...], ya luego se vuelven a comprar el lote [...] y lo consideran como una buena inversión... (E-MED).

Mediante el instrumento que se aplicó a los alumnos de la telesecundaria en junio de 2009, se obtuvieron los siguientes datos relevantes acerca de la escolaridad de los padres de familia.⁴²

Escolaridad de los padres

| ESTUDIOS | SIN ESTUDIO | LEE Y ESCRIBE SIN ESCOLARIZACIÓN | TERMINÓ PRIMARIA | TERMINÓ SECUNDARIA | TERMINÓ PREPARATORIA | NORMAL | LICENCIATURA |
|---------------|-------------|----------------------------------|------------------|--------------------|----------------------|-------------|--------------|
| DE LOS PADRES | 11 | 1 | 18 | 26 | 1 | 2 | 2 |
| % | 11.8 | 1.1 | 19.4 | 28 | 1.1 | 2.2 | 2.2 |
| DE LAS MADRES | 25 | 0 | 25 | 7 | 4 | 0 | 0 |
| % | 25.5 | 0 | 25.5 | 7.1 | 4.1 | 0.00 | 0.00 |

⁴² Para obtener el porcentaje se descartaron 16 respuestas de hombres y 11 de mujeres porque los chicos no sabían el dato o simplemente no contestaron esa pregunta.

Como puede apreciarse, aunque las mujeres sin estudios son casi el doble de los hombres, el porcentaje de las que concluyeron la primaria es superior al de los hombres. En cuanto a la secundaria, los hombres que concluyeron la educación media básica constituyen el cuádruple de las mujeres seguramente porque en esa etapa un número considerable de mujeres se casa. Con respecto de la preparatoria y la educación superior, muy pocos terminaron, con la diferencia de que más mujeres terminaron preparatoria, mientras que en la educación superior concluyeron sólo varones.

En la mayoría de los casos, las familias están integradas por un promedio de seis o siete personas. Por lo regular, las familias nucleares comparten la vivienda con la familia extensa. Los padres suelen poseer terrenos de gran tamaño y cada vez que un hijo se casa, le asignan un espacio para que construya su casa. De este modo, poco a poco, la familia de cada hijo va integrándose al espacio compartido por todos, y en algunos casos, cuando los hijos han ocupado todo el terreno, los padres (ya ancianos) compran otro terreno y se van a vivir a otro lado. No obstante, se aprecian ya algunos cambios que tienen que ver con la interculturalidad generada en primer lugar por la migración; algunas parejas jóvenes buscan tener su casa de manera independiente a la que comparte la familia extensa; otras, después de haber soportado varios años a una suegra difícil, logran convencer al marido migrante de construir su casa aparte. Las nuevas familias se forman primordialmente cuando el novio se roba a la novia.

En lo referente a las pautas de crianza, hay una diferencia notable en la formación de los niños y de las niñas. Por ejemplo, mientras que a los niños se les permite mayor libertad y correr por doquier, a las niñas no les está permitido correr (salvo en las clases de educación física); lo mismo ocurre con ciertos aprendizajes, ya que sólo los niños pueden aprender a tocar instrumentos musicales; en cambio, las niñas sólo pueden aprender a cocinar.

El vestuario también denota un cambio con respecto al género, como ya se hizo notar antes: los niños y los hombres no usan su indumentaria tradicional, salvo cuando participan en algún evento como miembros de un grupo musical, o actividades similares; sin embargo, a las niñas tienden a vestirlas con enagua o rollo tradicional en las bodas y en las fiestas comunitarias. Derivado de nuestra observación en la zona podemos decir que cada vez se ven más niñas que no portan su vestuario tradicional en las fiestas del pueblo; las madres argumentan que a las niñas ya no les gusta

vestirse así, que están más cómodas con pantalones y ya no les insisten ni las motivan a usarlos.

Los matrimonios se realizan a temprana edad, suele suceder que, sobre todo las niñas, no terminen la secundaria por este motivo. Sin embargo, los cambios en este aspecto son notables, pues ya son menos los casos de niñas que no terminan la primaria debido a que se fugan con el novio.

Por lo regular, los padres de familia se preocupan por enviar a sus hijos a la escuela, aunque cuando es temporada de siembra y de cosecha prefieren que les ayuden en el campo. Esto ocasiona bajo rendimiento escolar y la desmotivación correspondiente. No obstante, el programa Oportunidades ha sido un incentivo importante para que los padres se preocupen por enviar a sus hijos a la escuela, ya que corren el riesgo de perder la beca. Su asistencia a las juntas convocadas por las escuelas es baja; con frecuencia no se les sanciona por la inasistencia respectiva de su hijo, lo cual repercute en el programa Oportunidades; en cambio, cuando es la clínica quien convoca, sí asisten, porque el doctor sí les pone falta, lo cual habla de que aún no se logra que consideren como algo útil y bueno para ellos los cursos o las pláticas, salvo en algunos casos.

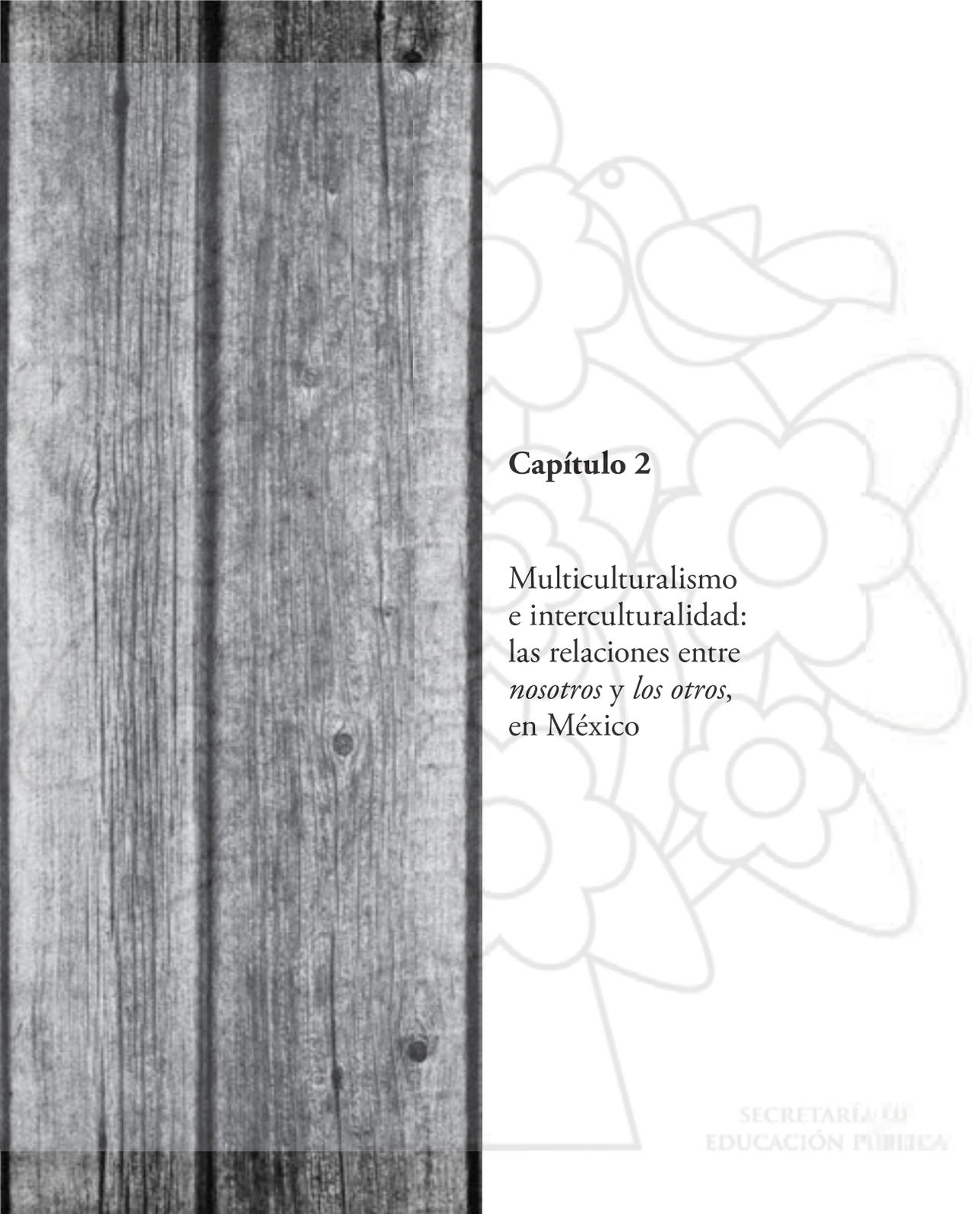
Las relaciones de pareja, por lo regular, son distantes del público y también en su casa. No se acostumbran las demostraciones afectivas (decirse alguna palabra cariñosa, tomarse de la mano, saludarse de beso). Suelen ser relaciones más organizacionales, pues se platica de lo que se necesita para la comida, para arreglar cosas del día siguiente, para realizar su trabajo, o sobre algún problema de los hijos o de la escuela. De hecho, incluso en las bodas, hay un área para hombres y otra para mujeres; y no se acostumbra bailar con la pareja, sino mujeres con mujeres. En los bailes de las fiestas del pueblo, se suele bailar con los compadres, con los primos o con los tíos; rara vez se baila con la pareja.

Todo lo antes dicho permite reconocer cómo es que los pueblos indígenas, y en particular, Arantepacua, se encuentran inmersos en un contexto nacional y mundial globalizador, posmoderno, pero aún con muchos rasgos de modernidad. En este entorno, indígenas como los p'urhepecha de este pueblo de la Meseta, luchan por defender sus tradiciones; aunque también pudiera decirse, que es la modernidad-posmodernidad la que lucha por entrar a las culturas indígenas. Tal vez lo más adecuado sea referirnos a este dinamismo como un movimiento de vaivén; donde tradición, modernidad y posmodernidad coexisten, aunque no sin tensiones. No obstante, de esa

tensión, surgen elementos interculturales, que podrían verse también como “las formas posmodernas de vivir sus tradiciones”, como dice Guadalupe Hernández, “Nana Lu”:

La modernidad es un problema [...]. Es un modelo que se traza desde las cúpulas centrales. El diseño no se hace realmente, no baja, y ese es el problema, cuando baja pues choca con todas las culturas tradicionales. Las personas se quedan, yo creo que tú has visto en las comunidades, que nomás se te quedan viendo. Y no te aceptan en una primera vez... [...] Y estos modelos que se están implementando [...], pues la modernidad choca con la tradición. Y cómo construir la modernidad. Esa es la parte interesante que tendríamos que construir entre todos [...] Como en experiencias que se hicieron en su momento, como recuperando lo mejor de uno y de otro. Y no solo quedarnos en la teoría, sino que también hay que ser prácticos. (GHD, entrevista personal).

Una vez desglosado el contexto en el que se ha desarrollado la investigación, en los capítulos siguientes se revisarán los demás ejes conceptuales y cómo se aprecian en la vida de la comunidad de Arantepacua.



Capítulo 2

Multiculturalismo
e interculturalidad:
las relaciones entre
nosotros y los otros,
en México



Capítulo 2. Multiculturalismo e interculturalidad: las relaciones entre *nosotros* y *los otros*, en México

El interculturalismo es parte integrante de una sociedad multicultural. El conflicto como base del diálogo intercultural es provechoso: descubre, obliga a argumentar, afianza convicciones o abre nuevas reflexiones.

Sylvia Schmelkes

Para comprender los conceptos de *interculturalidad* y *multiculturalismo* resulta fundamental partir de la noción de *cultura*, cuya complejidad ha sido abordada desde diversos enfoques, muchos de los cuales todavía se caracterizan por una visión eurocéntrica.

Al inicio de este apartado se revisa el concepto de *cultura* para posteriormente abordar las diversas formas de manifestación del multiculturalismo y de la interculturalidad en el mundo; ya que no es lo mismo como se vive en Europa, Canadá o Estados Unidos que en Latinoamérica y en los países poscoloniales. Asimismo, se distinguirá entre los conceptos de *interculturalidad*, *pluriculturalidad* y *multiculturalismo*, puesto que es en este ámbito donde se ubica el concepto central de este libro. Enseguida, se habla del elemento principal que genera las situaciones de multiculturalismo y de interculturalidad: el problema de las relaciones entre *nosotros* y *los otros*.

Luego de abordar el apartado conceptual, se explica cuál es la propuesta de la educación intercultural bilingüe y si en realidad está generando interculturalidad entre los alumnos, y por ende, en las familias. Al final se presentan tanto las ideas como las vivencias de interculturalidad de los profesores de primaria de Arantepacua, así como también su práctica docente con el enfoque intercultural y las dificultades que enfrentan para llevar a la práctica una verdadera educación intercultural bilingüe.

Hacia un concepto de cultura

Con la intención de contar con un referente teórico acerca de la cultura, se propone un concepto obtenido a partir del análisis de tres dicotomías principales: la primera que enfrenta a la *bildung* (formación de los sujetos) con la *kultur* (productos humanos); la segunda, que contrapone al “culturalismo” con la visión socioeconómica y la tercera, referente al manejo de la noción de cultura con relación a los pueblos indígenas, en el que se confronta el concepto de cultura “paratáctico” con una propuesta de cultura “sintáctica”.¹

El concepto aquí propuesto se basa en las ideas de cuatro pensadores: Luis Villoro (1985), Miguel Reale (1998), John B. Thompson (1998/2006) y finalmente Jorge Gasché (2008a, 2008b y 2010).

Lo que tienen en común los tres primeros autores, es su manera de vincular los dos polos de la primera dicotomía: *bildung vs. kultur*. Villoro (1985) habla de que si bien la cultura posee dos dimensiones: la interna y la externa (que equivalen respectivamente a *bildung* y *kultur*), ambas se encuentran relacionadas de modo tal, que la dimensión interna de la cultura es la condición de posibilidad de la externa. Así pues, la *cultura* puede considerarse como si fuera una “segunda naturaleza” creada por las comunidades humanas, con la intención de justificar sus creencias, realizar sus valores elegidos y cumplir sus fines deseados. Por medio de la cultura, los hombres intentan varios objetivos: asegurar el acierto de sus acciones,

¹ Desde el punto de vista antropológico, Gasché critica el concepto de *cultura* que se circunscribe al ámbito de lo simbólico, y lo llama *concepto paratáctico* de cultura. Propone, en contraposición, un *concepto sintáctico* de cultura, que enfatiza el carácter articulado, dinámico y concreto de la cultura, que se puede apreciar como algo tangible en la cotidianidad, y no como algo que está sujeto a un estudio taxonómico, estático, cuyo resultado es una simple yuxtaposición de elementos. En consecuencia, la fuente del conocimiento de un pueblo, no son las personas consideradas en forma aislada a manera de simples “informantes”, sino las personas “en situación real”, como actores, como productores en interacción con los otros y con su medio, de manera contextualizada, lo cual implica un acercamiento diferente al de la antropología clásica. Aunque Gasché se refiere específicamente a las culturas indígenas, sus consideraciones son válidas para cualquier cultura. (Cfr. “Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y actividades como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura” (Bertely, Gasché y Podestá, 2008).

dar sentido a su vida, lograr un acercamiento a un ideal de perfección, así como establecer una comunicación con los otros; y en el proceso de consecución de tales objetivos, los sujetos van desarrollando su *bildung* y van creando los productos que van a constituir la dimensión externa de la cultura, que viene a ser la *kultur*.

Por su parte, Reale (1998) clarifica la simbiosis entre ambos conceptos al expresar que en realidad la *cultura* es el sistema de intencionalidades humanas históricamente objetivadas a lo largo de la historia. Dicho de otro modo, la objetivación histórica de las intencionalidades en el proceso existencial. Por tanto, se observa que a fin de cuentas son dos aspectos complementarios de un mismo concepto, de acuerdo con la focalización de la “parte objetiva”, o de la parte “subjética”. Thompson (1998/2006), por su parte, insiste en el carácter simbólico de la cultura

Lo anterior se enriquece con las consideraciones de Gasché (2008a, 2008b y 2010), puesto que si bien en su momento resultaron útiles las taxonomías paratácticas que enfatizaban el carácter simbólico y por tanto abstracto de la cultura, en la actualidad y debido a las implicaciones prácticas que tiene, conviene considerar las diversas culturas (no sólo la indígena) desde una mirada sintáctica, articuladora, activa y situada en contexto; lo que equivale a destacar que la cultura se construye en la vida cotidiana.

Así pues, esta noción encierra como elementos más destacados: su dimensión histórica, su carácter simbólico, su vínculo con la agencia (en tanto “cultura en acción”) y la estructura, su referencia al ámbito observable externo (referido a los productos) y a su dimensión interna (en tanto formación de la persona); así como su carácter vivo, dinámico y articulado en su contexto social. Por tanto, será éste el concepto que permita analizar las nociones que aquí se revisan: interculturalidad y multiculturalidad.

Diversas manifestaciones del multiculturalismo y la interculturalidad en el mundo

Antes de entrar en el debate teórico acerca del tema, vale la pena destacar que no hay un único tipo de sociedad multicultural como señala Kymlicka (1996), ni tampoco hay una sola forma de vivir la interculturalidad, ya que no es lo mismo el multiculturalismo ni la multiculturalidad en Canadá que en Estados Unidos, como tampoco lo es el multiculturalismo y la multicultu-

turalidad europeos (que ellos denominaron inicialmente *interculturalidad*). De igual modo, existen diferencias muy significativas entre la multiculturalidad y el multiculturalismo de dichos países y el modo en que se viven en los continentes que han sido colonizados, como África, América Latina, Oceanía y algunos lugares de Asia. Conviene pues, reflexionar acerca de las diferencias entre estos estilos de comprender y de vivir tanto la multiculturalidad como el multiculturalismo, entendiendo por la primera, el hecho de la coexistencia y convivencia de culturas diversas y el segundo, como un imperativo ético; conceptos que se ampliarán y discutirán más adelante. Para ejemplificar el caso de los países poscoloniales, se considerará primero América Latina, por así convenir al tema de este libro.

Aunque es en Europa donde desde muchos siglos atrás pueden reconocerse conflictos culturales (por ejemplo, la invasión de los bárbaros en el siglo v d. C.); durante los siglos XIX, XX y lo que va del XXI, Estados Unidos ha sido el escenario donde más se han recrudecido este tipo de conflictos, debido a la invasión de tierras indígenas a causa de los inmigrantes procedentes de distintas culturas, a su relativa despoblación y poca solidez en términos de cultura, arraigo de costumbres, ideologías y creencias. Por tanto, ha sido en este país donde han surgido las primeras teorías acerca de las relaciones entre culturas diferentes, bajo el término de *multiculturalismo*.

Entre los multiculturalistas se puede reconocer una gama de posturas que va desde la asimilacionista hasta la disgregadora, pasando por una gran cantidad de posiciones intermedias. La idea que privó durante mucho tiempo como el paradigma norteamericano fue la metáfora del *melting pot* o puchero, que propiciaba la mezcla de diversos ingredientes y sabores, mediante la cocción. Esto implicaba que existía una voluntad de “refundición” de rasgos étnicos, culturales y conductuales en una nueva realidad ciudadana; lo cual nunca se concretó en la vida cotidiana, puesto que se tomaron en cuenta para la “refundición”, los rasgos procedentes de los inmigrantes europeos, pero los demás (pueblos originarios, africanos, asiáticos e hispanos) fueron excluidos para evitar alterar el color (piel) y el sonido (lengua) de la cocción.² Así, no sólo no se les integraba, sino que se les imponía la cultura del “puchero dominante”. No obstante, gracias a las presiones ejercidas por la población afroamericana, se comenzó a pensar

² El sonido de la cocción alude a la lengua inglesa, que era la de los primeros conquistadores europeos en tierras de lo que ahora es Estados Unidos de América.

en el “multiculturalismo”, para que considerara el pluralismo cultural estadounidense, como un factor a fomentar y no a perseguir. Posteriormente, de la conciencia de la multiculturalidad, se dio el salto a la conciencia de multiculturalismo (García Garrido, 2005).

En el caso de Canadá, aunque con algunas semejanzas, destacan más las diferencias. De acuerdo con Garrido (2005), en este país se prefirió la imagen del *mosaico cultural* para explicar la conformación de una sociedad humana plural y bien organizada, derivado de la recepción de inmigrantes europeos procedentes de diversas naciones, con predominio de ingleses y una parte significativa de franceses. De este modo, como resultado de un proceso histórico, la población canadiense se compone de dos grupos hegemónicos: los de origen británico y los de origen francés que sólo constituyen 42% de la población. Los alemanes, italianos, ucranianos, holandeses, polacos, chinos, sudasiáticos, judíos, antillanos, portugueses y escandinavos constituyen los grupos étnicos más numerosos (Ley de multiculturalismo en Canadá, 2009), además de los indígenas que aún quedan.³

Ante esta realidad, en 1971 Canadá se convirtió en el primer país del mundo en adoptar una política multicultural, misma que ha perfeccionado con el paso de los años, hasta lograr, en 1988, el establecimiento de la Ley de Multiculturalismo para preservar y realzar el carácter multicultural del país. Entre los postulados más relevantes se ubican: reconocer y promover la idea de que el multiculturalismo refleja la diversidad racial y cultural de la sociedad canadiense; así como también la libertad de todos los miembros de la sociedad canadiense para preservar, realzar y compartir sus patrimonios culturales; incluso afirma que el multiculturalismo es una característica fundamental del patrimonio y la identidad canadienses. Por tanto, busca promover la participación total y equitativa de individuos y comunidades de todos los orígenes en la continua evolución y formación de todos los aspectos de la sociedad canadiense, además de asistirles en la eliminación de barreras para tal participación y asegurar que todos los individuos reciban igual trato e igual protección bajo la ley, respetando y valorando su diversidad. De tal manera que promueven la preservación y el uso de otras lenguas además del inglés y el francés, fortaleciendo al

³ De acuerdo con el último censo realizado en 2006, en Canadá existía una población total de 31 612 897, de la cual, 1 172 785 eran aborígenes, ello constituye 3.7% del total de habitantes. (Véase bibliografía al final).

mismo tiempo el uso de los idiomas oficiales. Estas políticas se han traducido en acciones importantes en favor de los diversos grupos étnicos (Ley de Multiculturalismo en Canadá, 2009).

Aunque en Europa las relaciones multiculturales se suscitaron desde la edad antigua, las reflexiones teóricas y el desarrollo de políticas referentes a la interrelación entre culturas, inician de manera más tardía que en Estados Unidos. Según señala García (2005), el término que más se usó en Europa para designar dicha interrelación, fue el de *interculturalidad*, a diferencia de Estados Unidos y Canadá que prefirieron hablar de *multiculturalismo*. Si bien se sitúa a estas dos posturas en actitud dialéctica, en opinión de García (2005), ambos vocablos en la práctica se refieren a una misma postura general que presenta infinidad de matices, que van desde posturas asimilacionistas, hasta las más fervientes disgregadoras.

A lo largo de su historia, las naciones europeas han visto los intentos de penetración de los extranjeros como invasiones; por tanto, la respuesta más común ha sido la etnofobia. En contraste a estos hechos, los grandes filósofos europeos, desde los clásicos griegos hasta los del siglo xx, han defendido “ideales de universalidad, fraternidad entre los pueblos, tolerancia, libertad, paz y respeto mutuo” (García, 2005:16). Durante los últimos dos siglos y medio, Europa había gozado de una estabilidad poblacional en su territorio: mientras que ellos han sido emigrantes frecuentes, apenas recibían inmigrantes. No obstante, a mediados del siglo xx, la situación dio un giro y se acercó a la realidad poblacional de Estados Unidos. Las naciones europeas se conformaron cada vez más pluriétnicas y multiculturales. En este contexto, García (2005:16) prefiere acudir al concepto de *interculturalismo* para lograr la interculturalidad, entendida como “una relación de comprensión, respeto y reconocimiento mutuo entre culturas”.

Los países poscoloniales presentan un caso de multiculturalismo muy distinto a los descritos anteriormente, ya que en ellos, la multiculturalidad se conforma por la diversidad de grupos étnicos (herederos de los pueblos originarios) que han sufrido la imposición de una cultura dominante (norteamericana, inglesa, portuguesa, francesa, etc.) y en donde se experimenta la tensión entre la cultura hegemónica y la particular de cada grupo étnico. Los países de América Latina, todos poscoloniales, presentan características similares pero también grandes diferencias. La similitud más relevante es haber enfrentado la colonización y la imposición cultural de extranjeros, principalmente de españoles y portugueses. No obstante, las diferencias

estriban en la manera en que se presentaron los hechos históricamente, las relaciones entre los pueblos originarios, los colonizadores y otros grupos que fueron obligados a trasladarse de su lugar de origen a otros sitios, como los africanos. La gama de la diversidad es muy amplia, puesto que hay países como Bolivia, donde la mayoría de sus habitantes actuales son indígenas, procedentes de diversas etnias y donde hay pocos mestizos; otros, como Uruguay, donde la población indígena ya no existe; y algunos más que poseen una minoría de mestizos, grupos amplios de etnias o de gente de procedencia europea. No obstante, la separación entre los grupos mestizos, blancos e indígenas es notoria y no es común ni resulta fácil que dichos grupos se mezclen.

México constituye un caso con características peculiares porque está conformado por una amplia mayoría de mestizos y una cantidad importante, aunque con población minoritaria, de grupos étnicos, que en la actualidad difícilmente podrían considerarse puros ni racial ni culturalmente. Aunque el mestizaje se inició de manera violenta a partir de la conquista española y el resultado fueron los “hijos de la Malinche” (Paz, 1993); las políticas tendientes a “mejorar la raza y condición de los indígenas”, bajo el pretexto de la eugenesia,⁴ (Urías, 2007) reforzaron el racismo que ya existía desde la llegada de los europeos a nuestro país. El empleo de la educación como vehículo para lograr la asimilación cultural y de este modo homogeneizar a la población de acuerdo con las características del grupo hegemónico, se debe principalmente a José Vasconcelos, quien en su obra clásica *La raza cósmica* (1925/1995:25, 53), afirma que “el indio no tiene otra puerta hacia el porvenir que la puerta de la cultura moderna”. La idea que Vasconcelos pretendió llevar a la práctica se refiere a que la mezcla de razas permitirá crear una raza quinta, distinta de la blanca, amarilla, negra y roja, caracterizada por ser más fuerte, más inteligente y más bella: “... llegaremos en América, antes que en parte alguna del globo, a la creación de una raza hecha con el tesoro de todas las anteriores, la raza final, la raza cósmica”.

Sirva de contexto la revisión de las diversas formas en que se viven en la actualidad, el multiculturalismo y la interculturalidad. Abordemos ahora algunos puntos de debate que se han discutido en el ámbito de las ciencias sociales, acerca de estos dos conceptos.

⁴ La *eugenesia* consiste en la aplicación de las leyes biológicas de la herencia al perfeccionamiento de la especie humana, desde la lógica eurocéntrica (RAE, 2001).

Acercamiento al debate sobre el multiculturalismo y la interculturalidad

Soriano (2004, en Schmelkes, 2009) hace notar la diferencia entre *ismos* (multiculturalismos) e *idades* (multiculturalidades). Habría un plano de hechos, plano fáctico, de descripción de realidades (plano de las *idades*: multiculturalidad, interculturalidad) y otro plano normativo, ético, relativo al deber ser (plano de los *ismos*: multiculturalismo, interculturalismo). De este modo, al hablar de multiculturalidad aludimos a la constatación de la coexistencia una diversidad de culturas en un mismo territorio; y de multiculturalismo a la postura ético-política que busca justificar tanto el derecho a la diferencia, como también el derecho a la participación activa de todos los pobladores en la construcción del Estado al que pertenecen. Así que al hablar de interculturalidad se hace referencia a las relaciones existentes entre grupos diferentes (interétnicas, interlingüísticas), mientras que el interculturalismo remite a la posibilidad de un deber ser que implica la tendencia a buscar un equilibrio entre el respeto a la diversidad y la participación activa en la construcción de una sociedad amplia que procure la justicia para todos sus miembros (ya sean individuos o culturas).⁵ Por tanto, serán éstos los conceptos que se emplearán en este texto.

No obstante, cabe destacar que como dice Schmelkes (2009), en América Latina se suele utilizar el término *interculturalidad* como sinónimo del interculturalismo debido a que en tal contexto, este último nació junto con la EIB, que implica de por sí un proyecto de intervención para lograr una sociedad deseada. Además es importante señalar que, a pesar de confundir con frecuencia el multiculturalismo y el interculturalismo, su diferencia estriba en que el primero insiste en la tolerancia y la convivencia pacífica entre las culturas distintas; mientras que el segundo pretende el aprecio del diferente, su valoración y la disposición de dejarse convencer por otras formas de ver el mundo y de solucionar problemas. Todo ello implica una actitud de acercamiento “de igual a igual”, donde ambos tengan la mente y el corazón abiertos para ser capaces de comprenderse mutuamente.

⁵ Giménez (2007) habla de tres principios en los que debe basarse el interculturalismo: igualdad, derecho a la diferencia, interacción positiva (que tiende a buscar una cierta unidad dentro de la diversidad). Sáez Alonso (2006) agrega un cuarto: el principio de identidad personal y cultural.

Tampoco hay que perder de vista que el interculturalismo (interculturalidad) supone el conflicto, no lo desconoce. De hecho, el diálogo intercultural asume la existencia de conflictos iniciales y no presume que siempre se alcanzarán acuerdos; por el contrario, con frecuencia el resultado se traduce en profundos desacuerdos, de tal forma el conflicto es provechoso en tanto que cimbra lo establecido y obliga a cuestionar y argumentar, afianza convicciones o abre nuevas reflexiones. El objetivo del interculturalismo (interculturalidad) es evitar que el conflicto derive en violencia, pues se constituye en el mecanismo que busca los mínimos acuerdos en situaciones de desacuerdo, con la intención de lograr una convivencia (Schmelkes, 2009). Así pues, en pocas palabras, la vivencia de la interculturalidad supone una valoración crítica de lo propio, así como un reconocimiento y una valoración de lo ajeno, también desde una perspectiva crítica. Esta situación permite la construcción paulatina de condiciones que posibiliten el diálogo para dirimir conflictos y buscar soluciones que puedan beneficiar a ambas partes, o bien, perjudicarlas menos.

Estas ideas se complementan con la aportación de Medina (2009:238), que habla de las implicaciones de lo *inter*: “el marco del *inter*, es decir, de las relaciones, es una condición de *habitar*, de estar, de transitar, por tanto [...] implica un tránsito por un espacio de forma constante” puesto que “ningún habitar es definitorio, pero la permanencia en ese espacio o zona de sentido y la trayectoria que recorreremos, los trazos que nos definen en él nos permite residir”. Así pues, se trata de un dinamismo al transitar entre zonas de sentido, pero que también “crea sentido” y construye realidades en ese caminar, siendo el lenguaje el principal factor para lograrlo.

Dentro de este panorama, en el que apenas se ha hecho un acercamiento, habrá que revisar cómo es que estos conceptos han impactado las relaciones entre los grupos étnicos y los grupos hegemónicos dentro del Estado mexicano desde las políticas educativas.

El encuentro con el otro: La angustia de la alteridad

Después de establecer que el multiculturalismo y la interculturalidad suponen el encuentro con alguien a quien se considera diferente, es que resulta importante profundizar en el concepto de *alteridad* para llevar a cabo una somera revisión sobre la manera en que se ha vivido la relación entre *nosotros* y *los otros* en México.

La palabra *alteridad* se origina en el latín *alteritas*, *-itis*, que significa otro; por tanto, la alteridad es simplemente “la condición de ser otro” (RAE, 2001). Así pues, hablar de alteridad significa hablar del otro, de ahí que con frecuencia se utilice el término *otredad*, en lugar de *alteridad*. Pero, ¿quién es el otro? Para Waldman (2009), las fronteras son las que permiten hablar de un *otro*; cualquier tipo de fronteras nos colocan en una situación de estar “dentro”, como un *yo* o un *nosotros*, o de estar afuera, y ser un *otro*. No obstante, no debemos perder de vista que “todos somos el otro” (Magris, en Waldman, 2009), porque en un momento estamos adentro y otro, afuera. Y ese otro, es también un extraño, un extranjero gracias a quien se construye la propia identidad que no es un sinónimo de fijación y estabilidad, sino de “movimiento entre lo propio y lo extraño, fluidez entre lo uno y lo múltiple” (Korinfeld, 2003:5, citado en Sabido, 2009).

Sabido, en su texto “El extraño” (2009), explica que extraño viene del latín *extra*, que significa *fuera de*. Por tanto, no hay extraños en sí, sólo hay extraños para quienes estén *dentro* de un mundo que resulta familiar, que otorga un sentido a la realidad; de tal forma que el extraño es pues, una forma social. Para Villoro (en Ramírez, 2007), *el otro*, desde el plano intercultural, se presenta ante mí como alguien distinto pero también como un ser extraño, incomprensible, anómalo y, llevado al límite, como alguien negativo, como representante del mal, o por lo menos, como poseedor de una realidad menor, secundaria o problemática.

Todo lo anterior se refleja en las distintas experiencias de interrelación humana que nos relata la historia del hombre; en ellas se explicitan muy diversas formas de resolver el contacto entre *nosotros* y *los otros*, generalmente a través de la imposición violenta de lo propio a los extraños y de una tendencia a destruir “el mundo de la vida” del otro. Sin embargo, también surgieron casos de ciertas “formas de ser”, que procuraban un poco de respeto al extraño, y que podrían verse ya como ciertas expresiones de lo que hoy llamamos *relaciones interculturales*.

La valoración de las diferencias y el reconocimiento de la cultura del otro, se ha constituido en diversos momentos de la historia, en una estrategia para que determinados grupos hegemónicos prevaleciera durante periodos largos. Tal fue el caso del Imperio romano, cuyo éxito residió en que, a pesar de exigir el pago de un tributo y la obediencia a la ley romana en cuestiones referentes a los intereses directos del Imperio, se respetaba la lengua y la cultura de los pueblos que conquistaban, incluso hasta sus

leyes internas. Además, los romanos adoptaban los elementos culturales de los otros pueblos, que les convenían o les enriquecían, por ejemplo la conquista cultural que hizo Grecia de Roma. No obstante, también encontramos en la historia, múltiples casos en que como ahora, las relaciones entre *nosotros* y *los otros* constituyen una de las más profundas dificultades que han ocasionado guerras prolongadas y ha favorecido para los diversos científicos sociales de todos los tiempos y lugares, teoricen sobre cómo podrían ser las relaciones entre los diferentes, especialmente en el caso de los pueblos.

Se plantean cuestiones tales como ¿es posible una comunicación real entre culturas distintas, o su inconmensurabilidad lo impide?, ¿sólo mediante la inclusión de las culturas minoritarias dentro de una hegemónica se puede lograr la integración de un país? Estos y otros cuestionamientos similares se ventilan desde ángulos muy diversos, tratando solucionar las dificultades prácticas que presentan las posturas multiculturales e interculturales de las que ya se ha hablado antes.

Por tanto, como dice Bertely, (2005:11) “no basta con reconocer *al otro* como diferente”, ya que en muchos casos, como por ejemplo el mexicano, “reconocer *al otro* ha implicado la pretensión de asimilar, incorporar e integrar a los pueblos lingüística y étnicamente distintos (...) y la imposición de modelos educativos homogeneizantes”. Una muestra del tratamiento que se ha dado al problema de la multiculturalidad, se puede apreciar en el movimiento indigenista mexicano, revisado desde la perspectiva de Villoro (1993), quien realiza un análisis del tema, apoyándose en una metodología historiográfica. Muestra cómo se han presentado, a lo largo de la historia de México, los intentos de lograr un reconocimiento de las culturas indígenas.

El indígena mexicano en tanto *otro*: Diversidad de visiones

En su primera obra, *Los grandes momentos del indigenismo en México* (1993), Villoro analiza cómo es que el indígena ha sido visto por los grupos hegemónicos a lo largo de la historia de nuestro país: primeramente el conquistador español; luego, el criollo y finalmente el mestizo; cuyo común denominador es la visión del indígena como un “extraño”, como un “otro” lejano; lo cual aún está muy generalizado entre la población mexicana.

Inicialmente, refiere el punto de vista de los españoles peninsulares. Para empezar muestra cómo Hernán Cortés, fruto de la mezcla medieval-renacentista de su formación, concibe al indígena como alguien similar al español, por lo que concede a aquél las mismas prerrogativas que a cualquier otro pueblo civilizado. Pero esto no le impide su labor de conquista y sojuzgamiento, aunado a su celo por convertir infieles. El segundo español que intenta explicar al indígena es Bernardino de Sahagún, quien logra comprender con bastante claridad las características de la cultura indígena, pero que, fiel a su paradigma, considera que su única salida es interpretarla como producto satánico. Los indígenas, engañados por Satanás, ven dioses donde en realidad hay demonios, pero logran un estilo de vida disciplinado y de calidad, gracias a su férreo sistema educativo. Para Sahagún, los indígenas sólo se salvarían mediante la asimilación a la cultura cristiana-católica (eurocéntrica, por supuesto), para que pudieran reconocer y corregir su error, pero rescatando una estricta disciplina.

En un segundo momento, caracterizado por la mirada del criollo, Villoro destaca el aporte de Francisco Javier Clavijero, fray Servando Teresa de Mier y Manuel Orozco y Berra. Por su relevancia, se abordarán los dos primeros.

Clavijero, con base en la razón universal, refuta uno de los argumentos europeos acerca de la inferioridad natural del indígena, pero reconoce una inferioridad práctica frente a los españoles. Atribuye tal diferencia a la educación, ya que el indio perdió su organización sociocultural y la impuesta no favoreció su proceso de superación; de ahí que la inferioridad del indígena sea remediable; por tanto, no está condenado a la inferioridad perpetua. En Clavijero, la reivindicación de la cultura india se expresó en la intención de elevarla a la categoría de “clásica” para otorgarle un valor superior, libre y universal. No obstante, Villoro considera que en el fondo Clavijero, como criollo que era, buscaba su propio reconocimiento mediante el reconocimiento del indio.

Fray Servando Teresa de Mier, desde la mirada de Villoro, *reconstruye* la historia indígena con el afán de igualar la condición del indígena con la del europeo, explicando un proceso de evangelización directamente efectuado por el apóstol Tomás (a quien identifica con Quetzalcóatl). Con ello enlaza de manera directa, a los antiguos mexicanos con la tradición judeo-cristiana sin pasar por el intermediarismo de Europa; el objetivo era otorgarle una “mayor dignidad” con el vínculo creado a través del apóstol Tomás.

Villoro describe la tercera etapa del indigenismo como la visión que el mestizo tiene del indígena. Dentro de esta postura sitúa a Rafael Bulnes, Molina Enríquez, Manuel Gamio, Alfonso Caso y otros.

Paulatinamente el mestizo logró un papel protagónico en la historia de México y utilizó al indígena con fines políticos de manera velada o manifiesta, según la radicalidad de los líderes o de los pensadores que escriben al respecto. Prevalece la tesis vasconceliana de la raza cósmica, según la cual la superioridad del mestizo se explica porque reúne en sí las cualidades de ambas razas: tiene la resistencia y adaptación del indio, la actividad y el progreso del blanco. No obstante, en realidad es el mestizo quien se reconoce a sí mismo a través de la alteridad del indio, logrando así identificar “su misión”: buscar la salvación del indígena. Para lograrlo, éste debe dejar de ser indígena, olvidar sus costumbres, formas de organización socioeconómica y hasta su lengua. De este modo, “el indio se salva, pero sólo sojuzgándose. ¡Su vida a cambio del perpetuo reconocimiento del otro! Y es que el mestizo no puede destruir al indio porque lo necesita; quiere conservarlo” (Villoro, 1993:190).

La última fase que considera Villoro la refiere al periodo indigenista más cercano a la actualidad. Se caracteriza por la búsqueda de una solución entre la conservación de lo propio y lo original del aborigen, por un lado y por el otro, en la necesidad de incorporarlo al progreso. Ante este problema, Villoro no propone soluciones, sólo plantea las dificultades del mismo y critica especialmente las posturas que presionan al indígena para que se occidentalice o sea exterminado. Plantea la necesidad de brindar al indígena la posibilidad de asumir voluntariamente ciertas ventajas que ofrece la civilización occidental, pero nunca mediante la imposición. Sin embargo, este autor considera que, debido a las condiciones de injusticia social que se viven en México, resulta indispensable integrar dentro de los compromisos de apoyo, a otros grupos necesitados, aun cuando no sean indígenas en el sentido estricto de la palabra. Finalmente analiza una última postura: la de un indigenismo cuya historia se apreciará en función del futuro. De este modo, todo el pasado indígena está definitivamente sojuzgado por los fines que proyectemos.

Después de hacer una revisión sobre diversos autores que tratan de explicar al indígena, cómo se le concibe y desde qué perspectiva, Villoro infiere ciertos datos importantes:

- En los momentos de la historia siempre ha sido el grupo hegemónico el que interpreta lo que es y debe ser el indígena, sin tomar en cuenta su punto de vista.
- Por tanto, se ha manipulado al indígena en función de los intereses de los grupos predominantes, ya sean españoles, criollos o mestizos.
- La única vía ofrecida al indígena ha sido la asimilación a la cultura occidental, generalmente forzada mediante la violencia o la ley; lo cual implica una renuncia a su ser indígena.
- El indígena se constituye en un medio de autorreconocimiento para el otro. En él se refleja la propia capacidad de libertad y de trascendencia y hay una interpretación de anuncio del propio proyecto de liberación frente al opresor.
- Sin embargo, en el fondo, siempre hay algo oculto, una realidad misteriosa que no podemos alcanzar y cuya presencia nos fascina, por más que intentemos clarificarlo con nuestras categorías: su propia capacidad de trascendencia.
- Su llamado final se dirige hacia la necesidad de comprender al indígena desde su propia alteridad.

Estas ideas, sustentadas por Villoro por primera vez en 1950, son retomadas en textos más recientes.⁶ En ellos se afirma que mientras no se rompa la idea de que el mundo tiene un solo centro histórico y se reconozca la necesidad de una figura del mundo que admita la pluralidad de la razón y del sentido, se podrá comprender la igualdad a la vez que la diversidad de los sujetos. Sólo esto permitirá renunciar a toda justificación previa de dominio; lo cual implica un cambio estructural: hay que crear un estado plural que proporcione mejores condiciones para que sea posible, lo cual tiene también implicaciones para la EIB, ya que mientras se continúe con una postura indigenista, dentro de una estructura de un Estado monolítico, se seguirá aumentando la tensión entre cultura hegemónica y culturas minoritarias y fortaleciendo con ello las prácticas de dominación.

⁶ “Estadios en el reconocimiento del otro” y “La alteridad inaceptable”, escritos respectivamente en 1989 y 1992, y recopilados en 1998 para integrar, junto con otros textos, el libro *Estado plural, pluralidad de culturas*.

Camino para favorecer una relación equilibrada entre *nosotros* y *los otros*

Afirmar la posibilidad de construir los pasajes (*différance*) que permitan transitar hacia una relación más armónica con el *otro*, no significa que con ello se garantice la desaparición total de los conflictos, por lo que no se pretende ofrecer recetas infalibles para lograr las relaciones humanas perfectas. Sin embargo, se asume una postura optimista, aunque tenga visos de utopía, puesto que las ventajas en términos de desarrollo de la calidad de vida para *nosotros* y para *los otros*, resultan muy significativas; las experiencias al respecto nos lo confirman. Básicamente se abordan dos propuestas: la de Panikkar (1990) y la de Villoro desde el análisis de Ramírez (2007).

Panikkar propone la posibilidad de crear una especie de “tierra de nadie”, que no sea ni la posición de unos ni de otros, que permita el diálogo en condiciones más adecuadas. Estos puentes o esta tierra de nadie resultan importantes porque no debe perderse de vista que también *nosotros* somos vistos como *los otros* por los grupos indígenas, y que mientras más conciencia y sensibilización haya de ello, mayores posibilidades habrá para modificar las propias “formas de ser” con ellos y con todo aquél *otro* con el que se interactúe.

Según Villoro (en Ramírez, 2007) para pasar del reconocimiento del otro a la constitución de un nuevo entendimiento y por ende, de una nueva comunidad, se requiere de una racionalidad distinta, no circunscrita a la intelectualidad, sino abierta al ámbito de la vida emocional y concreta de la experiencia humana. Esa racionalidad reformada es aplicable a las relaciones con la otredad, sea quien fuere ese *otro*, pero considerado como un *tú* y no como un *objeto*; en tanto que el *tú* es un ser conmigo, junto a mí; llegando incluso a “afirmar el ser del otro sobre el ser del sí mismo” (Ramírez, 2007:152).

Por tanto, en el caso del indígena, la implicación de lo anterior estriba en dejar de considerarlo como un mero objeto para la mirada, el juicio o la decisión de *nosotros*, los no indígenas. Se trata de dejar abierta la posibilidad de ser incluidos, de llegar a conectarse, sin que se atropelle su diferencia, sin que los condene a la desigualdad; en suma, ser “ciudadanos en sentido intercultural” (García Canclini, 2004:53).

Sólo de este modo será posible lograr un reconocimiento recíproco, con la intención de buscar juntos “la vida buena”, que ha sido siempre la

orientación práctico-concreta de toda filosofía. Si bien muchos podrían señalar que la “vida buena”, de la que hablan Villoro y otros autores, es una mera utopía, no hay que perder de vista que muchos de los cambios sociales más significativos se han logrado gracias a la existencia de una utopía como guía para su acción, mientras no se transforme en ideología.⁷ Una utopía se constituye en un motor importante para actuar. De aquí la importancia de tener presentes estos fundamentos teóricos para dar soporte a propuestas tales como la de la Educación Intercultural Bilingüe.

La escuela intercultural bilingüe, ¿un espacio modelador de interculturalidad? Las políticas públicas en torno de la EIB

Se ha visto que la interculturalidad implica apreciar y valorar las culturas ajenas a la propia, con la finalidad de reconocer la riqueza de cada una, así como repensar la cultura propia para fortalecer las acciones sociales que promueven el desarrollo del ser humano, y asimismo la transformación o el abandono de aquellas prácticas contrarias a la “vida buena” de la que habla Villoro, cuyo resultado es, con frecuencia, la opresión humana. En consecuencia, la educación constituye una de las herramientas principales para detener y revertir la desvaloración que la sociedad mexicana hace de las culturas indígenas.

Vergara y Bernache (2008) señalan que a pesar de que la orientación y las bases teóricas de la educación intercultural bilingüe se han desarrollado con paso firme durante las últimas décadas, la realidad es que la educación impartida en las escuelas primarias ubicadas en zonas indígenas en México, suele no ser de buena calidad; el rezago educativo resulta evidente, como queda demostrado en los indicadores de repetición y en la deserción escolar, que son más altos en las zonas indígenas.

Aunado a lo anterior, también se ha hablado mucho de que la escuela se constituye en un “aparato ideológico del Estado”, con la consigna de reproducir el sistema social, económico y político en el que prevalece la injusticia social; sin embargo, aunque es un hecho que las acciones pe-

⁷ El mismo Villoro (1985) realiza un análisis interesante sobre el papel de las ideologías y las utopías en los proyectos sociales en varios escritos, especialmente en *El concepto de ideología y otros ensayos*, México, FCE.

dagógicas favorecen la reproducción de la cultura dominante, también es cierto que la escuela, como otras instituciones, cuenta con cierta “autonomía relativa”. Esto sitúa a la escuela como una instancia que no está sometida integralmente al sistema, aunque tampoco es totalmente independiente, lo que deriva en la posibilidad de transformar las prácticas escolares para que la educación intercultural coadyuve al desarrollo, en los estudiantes, de los conocimientos, las habilidades y las actitudes necesarias para formar ciudadanos reflexivos y preparados que, con su fuerza de trabajo, contribuyan a crear una sociedad humana y justa, partiendo del apoyo a sus propias comunidades (Vergara y Bernache, 2008).

A pesar de la existencia de un marco jurídico importante a nivel internacional y nacional, que da soporte a las políticas públicas en materia de educación intercultural,⁸ en la práctica suele suceder con frecuencia que no se cumplen las normas, como es el caso del respeto y la valoración de las lenguas indígenas en toda circunstancia de la vida pública nacional. He aquí un ejemplo de lo que platica una profesora de primaria EIB de Arantepacua sobre sus alumnos, cuando ya estudian secundaria: “Me ha tocado, por las generaciones que he atendido aquí y que se han ido y que vienen a platicarme cómo les ha ido. ‘Fíjate maestra que allá no nos dejan hablar p’urhepecha’. Dicen que porque el maestro o la maestra no nos entiende, y nos dicen que vamos a estar hablando de él y que debemos hablar puro español.” (E-PRF1).

Durante mucho tiempo, las políticas públicas mexicanas referentes a la relación entre el grupo hegemónico (mestizo-occidentalizado) y los grupos indígenas, se han fundamentado en un concepto cultural integracionista. El eje rector de tal concepto es el ideal de una cultura mexicana, única, monolítica y coherente, hacia la que deberían dirigirse todas las demás culturas que forman parte de nuestro país (Olivé, 1999). Esta idea ha prevalecido en el trasfondo de los modelos educativos, propuestos por el Estado mexicano. En consecuencia, a lo largo de la historia de la educación en México, es posible identificar con claridad una tendencia a occidentalizar a los indígenas y a homogeneizar a la población.

Durante la administración 2000-2006, se pretendió enfatizar que la educación debía reorientarse, en respuesta a las exigencias de un país pluriétnico, por tanto se creó la Coordinación General de Educación Inter-

⁸ Vergara y Bernache (2008) realizan un análisis muy interesante acerca del marco jurídico de la EIB.

cultural Bilingüe (CGEIB). Aunque desde sexenios anteriores, la educación para la diversidad ocupaba ya un sitio (al menos en el papel), básicamente se seguía considerando a los indígenas como el grupo vulnerable de la población nacional, que hay que tratar como “menor de edad”. Con la creación de la CGEIB hubo dos cambios importantes en las políticas educativas: 1) la consideración de que la educación intercultural y lingüística debía abarcar todos los niveles, no sólo la primaria; 2) la propuesta de la necesidad de una educación intercultural para todos, no sólo para los indígenas. También resulta relevante que el quehacer realizado por dicha coordinación ha incidido en la recuperación y autovaloración de las culturas, en la motivación al rescate, uso y difusión de las lenguas diversas y en el fomento de la modificación de los currículos hacia lógicas que integren las visiones indígenas y las occidentales.

El Programa Nacional de Educación 2001-2006 estableció tres líneas de acción para mejorar la atención educativa de los niños en zonas indígenas: 1) consolidar los planes y programas de educación básica; 2) mejorar la gestión educativa y el funcionamiento de las escuelas; 3) reforzar el componente de formación en educación intercultural bilingüe en los docentes que laboran en las zonas indígenas.

Sin embargo, a pesar de los significativos esfuerzos de la CGEIB y de otras instancias, en la actualidad no se alcanzan por completo dichas metas, debido a que es un problema complejo que implica un largo plazo para efectuar cambios culturales en los profesores (generalmente formados en la lógica asimilacionista castellanizadora) y en las propias comunidades. Además, con frecuencia se cuenta con poco apoyo gubernamental, sobre todo por la parte financiera.

Aunque son importantes, en realidad no todo depende de las políticas públicas; si bien pueden marcar líneas de acción en el momento de la aplicación en las comunidades indígenas en concreto, se ven influidas de manera determinante por otros factores, que suelen ser mucho más poderosos, los cuales se encuentran en distintos niveles: macro, medio y micro. En el nivel macro situamos las políticas nacionales y estatales, así como las sindicales (procedentes del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación [SNTE] y de su grupo antagónico: la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación [CNTE], y sus respectivas divisiones al interior de cada grupo), y las referentes a los partidos políticos. En el nivel intermedio, a nivel comunitario, influyen las autoridades comunales (Consejo de

Ancianos, por ejemplo), los grupos diversos constituidos en asociaciones defensoras de los derechos de los pueblos indios. En el nivel micro se ubican las personas que ocupan determinados cargos (directores, jefes de sector, supervisores...), cuyo criterio sobre la interculturalidad incide de manera directa o indirecta en su ámbito de influencia. De igual manera, no puede menospreciarse la importancia del propio maestro frente a su grupo, que es a fin de cuentas, quien hace lo que cree conveniente con sus alumnos, y decide qué línea seguirá, desde lo que su formación, sus convicciones o presiones le permiten hacer; de ahí la importancia de su postura al respecto.

Debido a lo anterior, resulta fundamental seguir trabajando para conocer cómo se interpretan los conceptos de *educación*, *interculturalidad* y *multiculturalidad* por aquellos que los implementan en el aula, y poder visualizar las opciones sobre cómo evitar que la EIB se constituya en un modo más sutil de racismo en lugar de lograr una educación que promueva una interculturalidad entendida tal y como se ha definido en este capítulo.

La educación intercultural bilingüe desde la óptica antropológico-pedagógica

Mucho se ha teorizado al respecto, sin embargo, entre los autores aún no existe un consenso acerca de lo que se entiende por *educación intercultural bilingüe*, tal como lo señala López (2006:3):

Las lecturas de la EIB, sin embargo, son diversas, y aun cuando por la legislación sea muy parecida en todos los países, en la práctica, en unos casos por EIB se entienden programas compensatorios dirigidos a solucionar algunas de las carencias de los educandos indígenas en la educación básica, o incluso sólo durante sus primeros tramos de escolaridad; y, en otros, bajo la misma denominación, se apunta hacia programas educativos que recurren a la lengua y cultura indígenas a lo largo de toda la escolaridad de la población indígena, llegando hasta postular la necesidad de una educación superior indígena, que sea también bilingüe e intercultural.

Por su parte, Comboni y Juárez (2003), aluden a dos documentos oficiales editados por la Secretaría de Educación Pública (SEP) en México, a través

de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y que constituyen los ejes rectores de la EIB, mismos que aparecieron hacia finales del siglo XX: *Fundamentos para la modernización de la educación indígena* (1999) y *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas* (1999). En el primero se justifica la educación indígena como respuesta a las necesidades de los grupos indios y los altos índices de reprobación y deserción escolar en esta población, pero su impacto en términos reales ha resultado raquíptico porque a pesar de plantear una nueva conceptualización de la educación indígena, no se considera la problemática educativa que implica la construcción de una sociedad multicultural, ni se avanza en una definición y posición clara en torno a la educación intercultural, dadas sus consecuencias políticas. En el segundo texto se indica que el propósito general estriba en ofrecer a las niñas y los niños indígenas una educación intercultural y bilingüe para satisfacer sus necesidades educativas básicas de aprendizaje y para lograrlo, el documento propone 42 lineamientos sobre lo que significa la EIB, entendida como la expresión de la filosofía política de la educación indígena en México.

Con una visión que denota un claro conocimiento de la problemática desde distintos ángulos, tanto teóricos como prácticos, Comboni, Juárez y Tarrío (2007) plantean, después de una argumentación muy sólida, que la educación real intercultural sólo será posible cuando los estudiantes sean capaces de integrar los conocimientos procedentes de las diversas fuentes a las que tienen acceso, situación que los puede llevar a valorar, entre otras cosas, cuándo el conocimiento tradicional tiene un significado más profundo que el escolar. No obstante, esta forma de pensar implica repensar la pedagogía, ya que de inicio, no puede continuarse con una comunicación instructiva, sino que debería favorecer una construcción más viva del conocimiento con la participación activa de los estudiantes y la guía del maestro. Transcribo el lineamiento 5, que define a la EIB:

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

Como puede observarse, el texto denota una actitud de apertura y respeto, y asimismo de igualdad; sin embargo, estas ideas no coinciden con las prácticas cotidianas en los procesos de formación de profesores, ni en las aulas con los niños, según se percibe en el trabajo de campo.

Una aportación que vale la pena destacar es la perspectiva de estudiosos como Gasché (2008a, 2008b y 2010), que construyen de la interculturalidad que pretende llevarse a la práctica desde el modelo EIB. Este antropólogo refiere que el primer antecedente de interculturalidad en América fue en la educación indígena de los misioneros. Aunque no existía el concepto de *interculturalidad*, según la opinión de este autor, se practicaba de algún modo cuando los misioneros seleccionaban los elementos de las culturas indígenas, considerados como positivos y aceptables de acuerdo con los criterios evangélicos, mientras que lo negativo o incompatible era condenado.

Así pues, la educación escolarizada se constituyó en un instrumento poderoso que logró introyectar otra mirada sobre su propia cultura a las nuevas generaciones, cuyas consecuencias aún hoy pueden apreciarse. Cuando se quiso recuperar lo valioso de las culturas indígenas, la corona española desplegó algunas políticas de recopilación de “memorias por encargo” a través de diversos y muy largos cuestionarios acerca de su vestido, alimentación, fiestas, costumbres, medicina, flora, fauna, etc., dirigidos a los ancianos indígenas (Gruzinsky, 1995a citado en Feierstein, 2008), lo cual correspondía a una forma de manejar la cultura a la manera “paratáctica”, como se explicó en el apartado “El indígena mexicano en tanto *otro*: diversidad de visiones”. Y con frecuencia, para llevar al aula los elementos de las culturas indígenas con la intención de fortalecer la identidad, se sigue practicando este estilo de trabajo, cuyos resultados no son precisamente los más acordes con un proyecto intercultural, ya que se quedan en el nivel de folclorización.

En la misma postura crítica y un tanto radical, Gasché (2008a, 2008b, 2010) cuestiona el modelo de EIB actual, que él llama “angelical” por considerarlo irreal. Así pues, dado que la concreción de la interculturalidad que se espera lograr mediante la EIB pretende “afianzar identidades, favorecer la comprensión de los otros diferentes, apreciar la diversidad por el aporte que ella significa a la vida nacional y a la humanidad toda, y pluralizar la sociedad” (Schmelkes, 2009:444), con la intención de construir una relación constructiva con los otros, así como herramientas para reconocer conflictos y tratar de resolverlos por vías no violentas, (Gasché, 2010:112) se pregunta:

¿Cómo, concretamente, se hace –en la escuela, en la comunidad– la “revaloración” o el “rescate” de la “cultura” y la lengua indígena? ¿Cómo procede el maestro en el aula para que los alumnos se “autoestimen”, “respeten” la diversidad cultural y “toleren” a las personas culturalmente diferentes? A lo que se añade una segunda pregunta: ¿existen estrategias y métodos pedagógicos comprobados que producen en los alumnos indígenas las esperadas actitudes y prácticas culturalmente revalorativas, respetuosas y tolerantes? O, al contrario, ¿las prédicas éticas no serán más que votos piadosos que respaldan y justifican moralmente el discurso, dizque político, de los pedagogos, y que les inspiran y animan en su acción misionera de mejorar el mundo a costas de las reivindicaciones de las poblaciones oprimidas, sin que, en la realidad, las condiciones de vida de éstas mejoren?

A pesar del radicalismo de las posturas, el planteamiento es provocador, porque aunque no podemos calificar toda la práctica de la EIB latinoamericana de ese modo, es innegable que existe en múltiples casos aún.

Haciendo un recuento, la EIB se entiende todavía como educación para los indígenas en la que se trata de usar su lengua y algunas de sus tradiciones culturales (a manera de folklore), para enseñar contenidos con una fuerte tendencia eurocéntrica.⁹ Además en México, hasta 2001, la EIB sólo abarcaba las etapas de educación inicial, preescolar y primaria, lo cual dejaba trunco el proyecto. A partir de 2001, año de la fundación de la CGEIB, se han hecho intentos por lograr una “educación intercultural para todos”, por lo que, en secundaria, se han incorporado asignaturas cuyo objetivo es lograr la valoración de la interculturalidad y el bi y multilingüismo; se han creado bachilleratos y universidades indígenas; así como la licenciatura en Educación Intercultural Bilingüe y en algunas otras instituciones. Aunque estos esfuerzos aún son incipientes, ya hablan de la importancia de darle continuidad al proyecto que se aplica a mayor escala en educación inicial y básica.

Al analizar lo que ha sido la experiencia de la EIB en México, no desde la teoría o la normatividad, sino en su concreción en las escuelas, sobre todo en las primarias, que es donde más se ha trabajado, encontramos algunos

⁹ Por ejemplo, para enseñar las figuras geométricas, se juega con los niños a construir papalotes, que es uno de sus juegos tradicionales, pues ahí se aprecia cómo es un rombo y cómo un triángulo. (Méndez y Vargas, 2006:139).

datos relevantes. Aunque, como se dijo antes, la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos plantea que la educación básica es un derecho de todos los niños y en particular de los niños indígenas, la realidad es que las comunidades indígenas han recibido un servicio educativo que no siempre está a la altura de la calidad esperada; porque con frecuencia los gobiernos locales no tienen un interés real en que sus sistemas educativos impartan una educación indígena adecuada, entonces no se otorgan los recursos necesarios ni se brindan las condiciones requeridas para lograr una exitosa aplicación del proyecto EIB. Además, a pesar de que a las escuelas ubicadas en las zonas indígenas más marginadas, asisten los alumnos más necesitados de apoyo, reciben a los maestros con menos experiencia y menor preparación profesional. Por ello, Vergara y Bernache (2008: 130-131) enfatizan lo que es y no es la EIB:

Es importante destacar que la EIB no consiste sólo en la transmisión de un conjunto de contenidos y conocimientos básicos sobre la historia, las tradiciones, las cosmovisiones, los usos y costumbres de otras culturas. Más bien la educación intercultural implica la necesidad de generar actitudes y prácticas concretas que posibiliten una nueva relación entre los alumnos y los profesores. En este sentido, la interculturalidad en la educación no sólo tiene que ver con lo que se enseña, sino además en cómo se enseña.

Este contexto aún está en proceso de construcción, en algunas regiones más que en otras, y de la misma forma en algunas escuelas más que en otras; ello depende de las condiciones que se tengan. Entre las experiencias exitosas en Michoacán, Luz Valentinez, exdirectora de Educación Indígena en el Estado, señala:

[...] existen prácticas donde han hecho intentos y que se ven un poco más como experiencias exitosas, pero no se han podido extender al resto de las regiones, por la falta de recursos, ya sean humanos, económicos o materiales. Por ejemplo una actividad en la que se ha hecho un intento es la escuela de San Isidro, en la que ha participado el Dr. Enrique Hamel [...] y así como esa, podemos encontrar alguna experiencia en la costa, con los nahuas; alguna experiencia con los mazahuas, alguna otra con los otomíes; pero son experiencias muy locales (Valentinez, 2009, entrevista).

Por su parte, cuando los profesores de Arantepacua opinan sobre el proyecto de educación intercultural bilingüe tienen diversidad de opiniones, aunque en lo general, se entiende como el uso de las dos lenguas en el aula:

El principal objetivo de la educación intercultural es el de contribuir al desarrollo y fortalecimiento de la lengua materna dentro y fuera del contexto escolar. La educación bilingüe favorece la adquisición, el fortalecimiento, desarrollo y la consolidación tanto de la lengua indígena como del español y elimina la imposición de una lengua sobre otra. (E-PRM-4)

Lo anterior se ha constatado mediante algunos textos producidos por los profesores en el libro que se ha citado en páginas anteriores, titulado *Textos sobre la vida en escuelas p'urhepechas* (2006),¹⁰ cuyo primer apartado se dedica a cómo entienden los profesores la EIB. No obstante, en las entrevistas realizadas a lo largo del trabajo etnográfico se encontraron diversos puntos de vista. Por ejemplo, existen quienes creen que la EIB constituye una oportunidad de conocer valores de otros y de compartir los propios saberes: “[La EIB] nos da oportunidad de conocer otras cosas muy valiosas que nos pueden servir, y a la vez ellos también le sacan provecho a lo que nosotros sabemos”. (E-PRF-2)

Para otros profesores en cambio, se trata de un proyecto desconocido aun: “Muy poco se conoce y a veces los que lo conocemos, no lo llevamos a cabo; nos concentramos en seguir el programa, siendo que es flexible, pero nosotros como docentes buscamos siempre la comodidad, que ya nos lo den hecho”. (E-PRF-3)

Hay también quienes ven la propuesta como algo bueno, pero que exige del trabajo del maestro para llevarlo a la práctica.

¹⁰ Una de las principales actividades del proyecto inspirador de esta investigación, al que hemos aludido ya (*Análisis de la práctica docente y generación de procesos formativos en escuelas de comunidades indígenas, a partir de la producción de textos*, SEP-SEB-Conacyt, 2003, C01-17/A1), consistió en realizar talleres de escritura con los profesores, mediante los cuales se pretendía lograr una reflexión sobre su propia práctica docente, así como un enriquecimiento a través de la interacción entre ellos y con el equipo facilitador. Los productos elaborados fueron publicados en el libro titulado *Textos sobre la vida en comunidades p'urhepecha* (Méndez y Vargas, 2006).

Yo pienso que este... que sí es bueno, es bueno lo que se propone de diversidad e interculturalidad; sobre todo porque como usted dice, antes no estaba tan... tan vivo como ahora, pero siento que, que va por buen camino, y que todo cambio siempre nos lleva a algo bueno; entonces a mí me parece que todavía se le puede sacar jugo, es cuestión que uno lo explote y lo vaya adecuando al medio y a los niños, a cada uno, porque cada uno es diferente, atender esa diversidad, no sólo lingüística, sino diversidad de aprendizaje. (E-PRF1)

[...] los ajustes se hacen en la práctica, los ajustes se hacen de acuerdo a las necesidades que uno va teniendo, porque siempre nos quejamos que eso se hace detrás de un escritorio y que no lo queremos, lo mismo que está pasando con el programa. Igual lo que nos mandan de educación indígena, que la interculturalidad... que la pluralidad, que la diversidad... de todo nos quejamos, pero las necesidades son en la práctica. (E-PRF1)

Además, cabe destacar que hay quienes manifiestan bastante claridad conceptual sobre la EIB, e incluso enfatizan la importancia de la educación intercultural “para todos”:

[...] pienso que la educación intercultural bilingüe podría ser definida como aquél tipo de educación que haciendo uso de dos idiomas promueve el respeto a las diferencias, intentando que éstas se relacionen en un plano de igualdad. Para ello, deberán rescatarse todos los valores, costumbres y tradiciones con que cuenta la comunidad. Sin embargo, pienso que la educación bilingüe intercultural no es aplicable sólo a comunidades indígenas, ya que la multiculturalidad se vive en todo el país y por lo tanto, también en las escuelas de zonas urbanas debería promoverse el respeto y la aceptación por quienes tienen características diferentes a ellos. (E-PRM-5)

En nuestro país la educación intercultural bilingüe es entre comillas porque solamente se está impulsando propiamente en comunidades indígenas y considero yo que no es una educación intercultural porque no se está implementando en todas las escuelas tanto de zonas urbanas y rurales lo cual quiere decir que no existe un intercambio cultural. (E-PRM-4)

El trasfondo de muchas de estas ideas que comparten los profesores consiste en las propuestas bien intencionadas y con sólidos fundamentos, cuya proyección a futuro pareciera sumamente interesante en la construcción de un México más justo, se manejan como “otra política educativa más, que se construye desde el escritorio y que muy probablemente no sirva para nada”. Esto se atribuye a que la manera de llevar a cabo la formación y capacitación docente para que comprenda, valore, asuma y después se prepare bien para lograr las metas de proyectos educativos como éste, denota que en realidad no se le da importancia.

Primero se implementan los cambios y mucho después, a cuenta gotas y de modo insuficiente, a veces incluso, poco claro, se capacita a los profesores que supuestamente ya están aplicando las reformas. La responsabilidad se deja completamente al profesor, como se aprecia en algunos comentarios anteriores, en los que se deja entrever que ellos son conscientes de la aplicación y los ajustes. Sin embargo, en los profesores egresados de las escuelas normales indígenas que manejan ya planes y programas de estudio interculturales, se aprecia mayor claridad conceptual. He aquí algunas de las experiencias de interculturalidad que los profesores han vivido en el ámbito personal y en el aula.

Interculturalidad en los profesores p'urhepecha de escuelas primarias interculturales bilingües

La importancia de la discusión sobre la interculturalidad en el terreno teórico radica en su impacto en lo concreto, en la vida práctica; más aún cuando los sujetos que la llevan a su vida cotidiana son los profesores, quienes dentro del proyecto EIB son los principales agentes transmisores.

De acuerdo con Medina-Rivilla y Domínguez (2005),¹¹ el profesorado enfrenta diversos retos ante el desarrollo de la práctica docente en los proyectos interculturales. Entre ellos, destacan los retos desde “su sí mismo”, los procedentes de la institución educativa, la comunidad, la acción formativa y el modelo didáctico. Con respecto a éstos, consideran lo mucho

¹¹ Aunque estos autores teorizan desde el contexto europeo, donde la escuela intercultural incorpora migrantes procedentes de distintos países y etnias, las consideraciones resultan muy aplicables al contexto mexicano.

que afectan a la práctica intercultural, sus creencias y actitudes acerca de la interculturalidad. Por tanto, resulta importante partir del reconocimiento de dichas creencias y actitudes, debido a que, como se señala al inicio de este libro, la escuela suele ser una de las principales fuentes de formación en la actitud intercultural de los niños, lo que repercute también en sus respectivas familias. El análisis de lo que los profesores entienden como interculturalidad dentro del proyecto EIB, permite contextualizar y comprender mejor el vínculo escuela-familia, con respecto de la interculturalidad; ya que a partir de la idea que el profesor tenga sobre el tema, es como implementará acciones para desarrollar dicha actitud en los niños. Como ya lo señala uno de los profesores:

Me parece que una buena forma de iniciar es partir de nosotros mismos y responsabilizarnos de lo que hacemos. Yo como docente, creo que podría iniciar intentando que tanto los padres de familia como los niños entiendan que si respetamos y valoramos una cultura que no es la propia, esto no significa que perderemos nuestra identidad; al contrario, esto sólo nos permitirá desenvolvernos mejor en un contexto diferente al nuestro. Y no por ello olvidamos quienes somos. (Valdez, en Méndez y Vargas-Garduño, 2006:31)

A continuación se expone cómo es que los profesores de Arantepacua hacen suya la teoría que han recibido sobre la interculturalidad, lo cual se aprecia tanto en sus discursos conceptuales como en el relato de sus experiencias personales.

Significado de la interculturalidad para algunos profesores p'urhepecha. El discurso conceptual

Dado que para ejercer la "agencia" (Giddens, 1995), se requiere tener una idea clara acerca de lo que se va a hacer, resulta indispensable dar cuenta de cómo están entendiendo la interculturalidad los diversos actores/agentes sociales que inciden de un modo u otro en la manera de educar en la interculturalidad. Por tal motivo, se ha recurrido al discurso de quienes ocupan cargos determinados, tanto en el ámbito de la investigación universitaria

como en el nivel de Educación Indígena en Michoacán o en la Oficina de Bienes Comunales de Arantepacua; de quienes ejercen la función de directores de las escuelas primarias interculturales bilingües de la localidad y a la mayor parte de los docentes de dichas primarias.

En primer lugar, presento las ideas expresadas por el Dr. Ireneo Rojas Hernández, director del Centro de Investigaciones sobre la Cultura P'urhepecha, de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Se trata de un académico que tiene gran impacto como líder p'urhepecha porque ha obtenido más reconocimiento a nivel nacional e internacional:

El concepto de interculturalidad surgió en Europa y obviamente al nacer en Europa no se puede trasladar ese concepto a países donde existen culturas subyugadas.

Cuando nace el concepto, el francés y el flamenco están al mismo nivel de jerarquía y uno puede hablar en un idioma o en otro, si usted va a Bruselas, encuentra letreros en un idioma y en otro; eso es interculturalidad. O como en el caso de Suiza, con los cuatro idiomas que hablan los suizos, se tipifican todos los productos en esos cuatro idiomas. Lo demás para mí, es toda una retórica nada más; a nivel de Latinoamérica, para mí es sólo retórica porque tenemos un idioma que nos subyuga, que es el español... siempre que uno habla un idioma indígena, inmediatamente le dicen, a ver tradúcemelo al español.

La interculturalidad para mí es, como su nombre lo indica "inter", interactuar interculturalmente significa estar exactamente a la par, si no se da ese fenómeno, lo demás para mí es, como le decía, pura retórica. Ese es el problema que nosotros tenemos en México. Nosotros, por ejemplo, la interculturalidad sí la manejamos entre culturas indígenas; a veces escuchamos náhuatl, cuando hay una conferencia, en otras ocasiones escuchamos el mixteco y siempre ponemos atención en el idioma en el que nos están expresando sus ideas; pero en ningún momento les decimos... si ellos quieren traducir, pues lo harán, y si no; pues no, sencillamente se acepta. Si entiende uno, pues qué bueno y si no, no. Eso es para mí lo que se da en la interculturalidad, donde dos culturas están a la par. (Rojas, entrevista personal)

Para el Dr. Rojas, la expresión más clara de interculturalidad está en el manejo equitativo de las lenguas, la producción de programas televisivos en el idioma minoritario (en el caso mexicano, las lenguas indígenas), en pocas palabras, el reconocimiento y la aceptación de la diversidad, ya que para él en México, los indígenas son peor que los hijos bastardos, pues con frecuencia los bastardos son reconocidos por el padre. Señala también que las culturas indígenas en general, y la p'urhepecha en particular, tiene mucho que enseñar a la mestiza, un ejemplo de ello es en el terreno de la alimentación sana y de la ecología, que impactan directamente en la salud pública. Cabe hacer notar el carácter contestatario de su respuesta, el cual es propio de los líderes académicos p'urhepechas, al enfatizar que el discurso intercultural, es "sólo retórica".

Por su parte, la Mtra. María de la Luz Valentinez Bernabé, directora de Educación Indígena en el Estado de Michoacán, durante el periodo 2000-2006, y quien recientemente estuvo al frente de la Dirección de Proyectos de Investigación e Innovación Educativa, dentro de la Secretaría de Educación en el Estado (SEE) de Michoacán, comparte más que una serie de ideas sobre la interculturalidad, el producto de sus experiencias, que la han caracterizado como alguien que "personifica la interculturalidad" porque, además de vivirla, ha tratado de implementarla en los diversos escenarios en los que se ha desempeñado:

Pues mira, no ha sido fácil porque a veces te conflictúas contigo mismo y hay momentos en que dices, cómo, si yo toda la vida he practicado de esta manera, de momento, cómo lo combino o cómo lo vinculo. Me ha ayudado... pues he tenido la fortuna de desenvolverme en diferentes ámbitos, ¿verdad?, cosa que no todos los profesores han tenido esa posibilidad y yo creo que eso a mí me ha apoyado y me ha fortalecido también... de alguna manera retomar algunos elementos que yo considero que son importantes y que nos debemos de apropiarnos de ellos para desarrollar nuestra propia identidad o nuestros propios conocimientos y nuestras propias habilidades. (...) Y a veces también es difícil porque si estoy diciendo que tengo que reconocer al otro y que el otro me tiene que reconocer, pues eso lo he dicho muchas veces en discurso, pero en la práctica, lo propio, a veces sobresale lo propio y a veces sobresale lo otro. No es tan sencillo, no es tan sencillo, en el discurso lo podemos recitar, pero en la práctica tiene sus limitantes. (Valentinez, entrevista)

Valentinez enfatiza la necesidad de retomar los elementos que se consideraran importantes para integrarlos a la propia identidad; así como también la importancia del reconocimiento mutuo (entre *nosotros* y *los otros*); aunque insiste en que la concreción del discurso sobre la interculturalidad en la práctica no es sencillo, ni tampoco constituye un *continuum*, sino que en ocasiones sobresalen los elementos culturales propios y en otras, los ajenos.

Por su parte, el supervisor de la zona escolar de Nahuatzen expresa lo que es para él la interculturalidad ya concretada en la escuela, a través de la EIB:

Para mí es una educación que se lleva a cabo en dos lenguas de manera ora [sic] sí, como repito, ordenada y que se apropian los valores de las dos culturas. Así es como yo puedo definirlo; porque como le digo tiene un marco jurídico, está fundamentado... y es posible llevarlo a la práctica, nomás es cuestión de... una tarea muy comprometida para el docente. (...) [El proyecto EIB] No es un proyecto que esté terminado, hay que irlo modificando. Y es la recomendación que nos hacen a los maestros, que está en nosotros mejorar el trabajo; mejorar... pero en sí el proyecto ora sí que tiene un marco jurídico y lo que se requiere es que los niños dominen las habilidades y conocimientos en su lengua materna, los hábitos, la cultura, los valores, que se apropien... sí se puede, porque el niño desde la familia conoce todo esto, y si en la escuela lo reforzamos, pues mejor. Sí es bueno, y es abierto para que se mejore, pues. (E-SZ)

El supervisor es considerado también como un líder de la comunidad de Arantepacua, su pueblo de origen y de residencia. Junto con algunos otros profesores, ha implementado el festival cultural del 6 de septiembre y se ha involucrado en diversas actividades para favorecer a la comunidad en el rescate y fortalecimiento de la cultura p'urhepecha. Durante muchos años fue director de la escuela primaria del turno matutino y se ha ganado el reconocimiento de su gente. Habla de que la educación intercultural implica el bilingüismo y también conlleva la apropiación de valores de ambas culturas en interacción, pero constituye una tarea que exige mucho compromiso por parte del docente. Para él, es un proyecto bien fundamentado y con posibilidades reales de llevarse a la práctica.

Los directores de las primarias de Arantepacua, la profesora DFE (originaria de Sevina y residente de Nahuatzen, con diez años como directora

del lugar) y el profesor DMA (originario y residente de Arantepacua, con seis años al frente de la dirección), responsables de la Escuela Vasco de Quiroga y la Escuela Aranti, respectivamente, opinan sobre el tema:

Pues mire, yo tenía el concepto creo equivocado. Yo decía que interculturalidad era cuando tú convivías dentro de tu grupo —así le entendía yo— nomás aquí mi escuela Vasco de Quiroga, mi comunidad, Arantepacua, mi zona de supervisión, Nahuatzen. Pero empecé a ir cuando vino Sylvia, cuando vino un dicho Javier... Salvador, un psicólogo, maestro, también pedagogo, que vinieron de Chihuahua. Pues ya la interculturalidad la interpreto que debemos de integrar nuestras experiencias con las demás culturas; interactuar quiere decir convivir, convivir con las demás culturas, tomar lo bueno de allá, dar lo bueno de acá, y también quitar lo malo de aquí y no aceptar lo malo de allá... (E-DFE).

Pues para mí, este es el respeto que se le debe de tener a todo ser humano, ya sea estudiante o no estudiante, gente campesina u obrero, ama de casa con sus niños, a los alumnos, bueno, a todos a todos en general; fomentar el respeto hacia su cultura, su forma de ser, su forma de hablar... este... y más que nada respetarle pues la lengua, sí, con la que se expresa. (...) O sea, cada uno de los maestros tiene diferentes ideas, conocimientos y se tienen que respetar a los niños porque tenemos niños que han estado un cierto tiempo en la zona de las ciudades y ya vienen con ideas diferentes, por ejemplo de cultura. Unas niñas que vienen del otro lado, esas niñas anteriormente pues hablaban más el inglés, ahora ya aprendieron el purépecha y hablan también el español. Entonces les están brindando el respeto a ellas, a esas culturas y es una cosa admirable para nosotros ¿no? (E-DMA)

Los conceptos más sobresalientes para la profesora DFE en cuanto a la interculturalidad, son la interacción, la convivencia y la integración con gente de otras culturas, así como también un ejercicio valorativo que implica tomar lo bueno de lo propio y de lo ajeno, y desechar lo malo de lo mío y de lo otro para el profesor DMA, son el respeto a la cultura, a la forma de ser, de hablar, y sobre todo, a la lengua. Mientras que el profesor insiste en el aspecto lingüístico, la profesora habla de manera más profunda, lo que implica un claro ejercicio agencial.

A continuación se revisan los conceptos de los profesores de ambas escuelas, algunos de los cuales han sido recuperados de una experiencia anterior.¹² Aunque no todos son originarios de Arantepacua ni viven allí, llevan por lo menos tres años laborando en el pueblo. Todos los entrevistados se consideraron p'urhepechas, a pesar de que no todos hablan el idioma. Para facilitar el análisis, se han clasificado sus discursos de acuerdo con algunas categorías que dan cuenta de los conceptos más recurrentes sobre interculturalidad.

Repetición de discursos académicos. Esta fue una situación constante que se encontró en los discursos publicados en 2006: para evitar errores, varios profesores y profesoras copiaron de sus apuntes de la UPN, de sus libros, de cursos de actualización, de internet, entre otros, un concepto de EIB. Esto se pudo percibir porque emplean un lenguaje muy técnico que contrasta con su propio estilo de escritura, lo que denota poca o nula comprensión del tema, puesto que no incluyen comentarios personales que de algún modo den a conocer su propio pensamiento:

La denominación de la educación intercultural alude a una tendencia reformadora en la práctica educativa, variada en sus rutas, con la que se intenta responder a la diversidad provocada por la confrontación y convivencia de diferentes grupos étnicos y culturales en el seno de una sociedad dada. Este enfoque educativo forma parte de un interés internacional por tener en cuenta a los diversos grupos culturales en educación. (González, en Méndez y Vargas-Garduño, 2006).

Identificación de interculturalidad con bilingüismo. Algunos profesores, como quien escribió el texto siguiente, identifican interculturalidad con bilingüismo; siendo ésta una de las características más notorias entre los profesores de la comunidad y de las otras que habían participado en el proyecto inicial, como se indicó al inicio de este apartado.

En nuestras escuelas bilingües, el manejo de estos dos códigos no ha sido fácil porque, en los primeros años, los niños entienden casi pura lengua

¹² Recuperados en el libro *Textos sobre la vida en escuelas p'urhepechas* (Méndez y Vargas-Garduño, 2006), que fue producto del proyecto de investigación apoyado por SEP-SEBYN-Conacyt al que se ha aludido antes.

materna, y los maestros, por lo regular, como que traducimos al p'urhepecha los contenidos del programa. En realidad no es fácil lograr la integración entre las dos culturas de manera armónica. (Jiménez, en Méndez y Vargas-Garduño, 2006)

Es pertinente destacar que existen diferencias entre la educación bilingüe intercultural y la que se imparte en la zona urbana, la más relevante sería, que dentro de la educación indígena todo el proceso de enseñanza y aprendizaje se desarrolla en la lengua materna de manera oral. Además, se asigna un horario de lengua p'urhepecha con la finalidad de ubicarla como una asignatura más en la que se introduce la lectoescritura en dicha lengua, para ello se elabora material adecuado y así lograr mayor comprensión en los alumnos. (Estrada, en Méndez y Vargas-Garduño, 2006)

Yo para mí, la interculturalidad consiste en aprender bien las dos lenguas: el español y el p'urhepecha. (E-PRF-6)

La interculturalidad como una oportunidad de intercambio y de enriquecimiento mutuo. Esta es una idea que aparece ya en las entrevistas, como algo de lo que se han apropiado, que se desprende de una reflexión sobre su experiencia propia.

Es de dos culturas o de dos costumbres... Yo lo que hago es tratar de que las cosas sean normales, no puedo definir esto son así o grupo social o..., así con normalidad, y ya de ahí me voy dando cuenta de qué es lo que me hace falta reafirmar, de qué es lo que yo carezco... de lo que tienen otras personas y yo trato de a veces, se pudiera decir como imitar o ensayar algunas cosas que son valiosas. (E-PRF-2)

Bueno, para mí la interculturalidad es relacionarme con todas las personas, hablantes y no hablantes; para mí eso es la interculturalidad, relacionarnos con todas las personas. (...) Así como estamos ahorita platicando, usted me conoce y yo también, porque hemos intercambiado varias pláticas, personales o de trabajo... Entonces aquí hay un cambio, una relación entre usted y yo. Cuando vamos a los congresos, a los cursos, fuera ya de la zona p'urhepecha que uno se relaciona, o también hasta con la familia, que va

uno a visitar a un pariente, y ya conoce uno más gente y se relaciona... Si sigue esa relación, conoce uno más cosas de esa familia, y si no, pues hasta ahí se queda, y ya estamos intercambiando. (E-PRF1)

La interculturalidad como interacción. Aunque a veces les cuesta trabajo expresar conceptos más elaborados, se ayudan con ejemplos para dar a conocer sus ideas, como es el caso de esta profesora, quien no hace referencia a experiencias propias, sino a la observación de situaciones que otros vivieron y de las cuales, ella tuvo conocimiento.

Pues, [la interculturalidad es] que dos culturas estén... en contacto. Deben estar una tanto como la otra. Yo retomaré... pues yo estaba haciendo el servicio cuando estas muchachas, Alethia y ellas, hicieron las cartas, y eso fue interculturalidad, porque dos culturas interactuaron allí: un niño p'urhepecha y un niño de la ciudad, con su lengua materna, que es el p'urhepecha... aunque escribían en español, se expresaban. Y cuando se conocieron... porque yo fui al convivio... decían y cómo se dice esto, y cómo se dice aquello, yo creo que ya en sus cartas se preguntaban... y yo creo que allí había interculturalidad, las dos culturas que estaban interactuando. Para mí eso es interculturalidad. (E-PRF-3)

La interculturalidad como sinónimo de identidad. Finalmente, registro esta categoría en la que los profesores consideran que ambos conceptos son lo mismo. Quizás haya influido en esto el hecho de que conocen la idea de interculturalidad desde la escuela, donde suele aplicarse sólo a la educación indígena.

L: ¿Qué es para usted interculturalidad?

PRM-2: Yo la entiendo así de que es darle la libertad a cada quien que viva como lo han vivido sus antepasados, este... revivir, retomar todos esos elementos culturales.

L: ¿Sería lo mismo que identidad?

PRM-2: Sí, yo pienso que sí. Por ejemplo en mi caso, la identidad, mi identidad qué es, cómo es... este... hablar el p'urhepecha... Yo soy p'urhepecha... he adquirido algunos elementos culturales que no me

pertenecen, pero por motivos del tiempo que nos tocó vivir, y por cuestiones de mi trabajo es necesario adquirir elementos culturales ajenos al propio, para poder... tratar de tener una... pues un trabajo... tratar de ejercer el trabajo...

Aunque el profesor afirma explícitamente que identidad es lo mismo que interculturalidad, hacia el final de su discurso hace notar que es necesario adquirir elementos ajenos a lo propio para trabajar adecuadamente, sin dejar entrever si ese proceso de adquisición responde a un proceso asimilacionista o realmente intercultural.

Si bien muchos profesores no tienen clara la idea de la interculturalidad, hay otros que dejan entrever que la interculturalidad implica una interacción en el sentido de intercambio entre culturas, para hacer valer lo propio y enriquecerlo con los valores de otras culturas con las que se está en contacto continuo, como son por lo menos, la nacional y la estadounidense. Para complementar la información anterior, conviene identificar la manera en que han experimentado los distintos profesores de Arantepacua, algunas vivencias de interculturalidad a lo largo de su historia personal y de su formación como docentes, ya que esto facilitará la comprensión del modo en que esto se refleja en su práctica educativa.

Vivencias de interculturalidad de los profesores de Arantepacua. Relatos de la vida cotidiana

“Nadie da lo que no tiene”, reza una frase popular muy cierta. De acuerdo con ella, los profesores que no han tenido experiencias interculturales o no han sido conscientes de ellas para incorporarlas a su acervo vivencial, difícilmente podrán transmitir a sus alumnos el sentido de la intercultural. En todo caso, comunicarán información acerca de aquello que los libros dicen o acerca de lo que sus profesores les han enseñado teóricamente sobre el tema.

De ahí la importancia de analizar cómo es que los profesores han integrado a su forma de ser y de vivir, la cultura propia con aquellas culturas diversas con las que han tenido contacto, (que en Arantepacua suelen ser la *nacional* y la del *norte*), desde una posición de *agencia*, como fruto de

la reflexión crítica sobre lo propio y lo ajeno, así como de una toma de decisiones consciente. A continuación se presentan algunos de los discursos de los profesores, que en general se refieren al uso de las dos lenguas (p'urhepecha y español), al vestuario y a la comida; aunque también se encuentran expresiones que denotan interacción entre costumbres y adquisición de valores procedentes de otras culturas.

Al preguntarle a una profesora si considera haber vivido situaciones interculturales, ella contesta:

Sí, porque yo me visto como ellos [los tuliches], como la gente diferente, hablo como ellos, me expreso como ellos; a veces en la misma aula hablamos más español que nuestra propia lengua, y este... hay una cosa también sorprendente que me pasa ahorita con mis niños de segundo: ya casi no hablan el p'urhepecha, por eso yo debo de rescatar la lengua p'urhepecha, y eso es algo maravilloso. (E-PRF-3)

Yo cuando estuve en la Normal tuve la oportunidad de interactuar con p'urhepechas, pero de otros lados; entonces si usted se da cuenta, yo tengo un acento muy diferente a ellos, porque ya estoy muy mezclada. Hay variantes, como por ejemplo "arder", en la cañada se dice de un modo, y aquí, de otro. Y a veces lee uno los textos gratuitos de la SEP, y a veces no son igual a como se habla aquí. En la Normal nos decían que hay pueblos donde se habla con la /l/ y otros con la /n/; y nos decían que deberíamos de poder leer la /l/ o la /r/, dependiendo de dónde estuvieras, así nos fueron enseñando. (E-PRF-3)

Las respuestas de la profesora denotan el énfasis en el bilingüismo y en situaciones más externas, como el vestuario; aunque llama la atención que al momento de interactuar con p'urhepechas que tenían distinta forma de hablar, la influencia fue tal que aprendió una "forma mezclada" de hablar el p'urhepecha. No obstante, esta profesora habla el p'urhepecha con bastante seguridad en el aula, ya sea que se dirija a sus alumnos, a papás o a otros profesores. Veamos otro caso:

Yo siento que me formé más intercultural que cargada hacia lo p'urhepecha porque tuve que convivir con gente diferente, porque donde trabajé pues

son rancheros, y para mí esa es una forma de relacionarse con otras personas, no sólo que hablen una lengua. Esas personas con las que conviví durante cinco años fueron rancheros y ellos sí decían que allí había algo, mucho de discriminación hacia la gente p'urhepecha, se suben, huelen mal, quién sabe qué hablan, no se les entiende, pero es una lengua muy rica. Yo siempre les he dicho que es una gran ventaja, porque se puede hablar de la gente sin que entiendan. [...] Y les decía, sí, es una lengua muy bonita, y me decían, ay, háglenos, y hasta les hice churipo. Les hice churipo, porque ellos tenían la idea de que el churipo se hacía con carne descompuesta, que la guardábamos en el tapanco, y después la bajábamos, y hacíamos el churipo. Y le dije a mi mamá, fíjese que así y así, y me dijo, ah, bueno, te voy a comprar carne para que les haga. Y llevé el lunes y les hice el martes el churipo; hasta les enseñé a hacer corundas; porque allá nada más las hacían cuando las hojas están verdes, y les enseñé cómo se guardan las hojas y les dije vamos a hacer corundas en el año. Le digo, ¿ve cómo no es malo? (E-PRF1)

En el discurso anterior se pueden apreciar varias ideas importantes acerca de cómo se vivieron algunos procesos interculturales. Habla de que al tener que convivir con gente distinta, que no pertenecía a ninguna etnia, pero que sí discriminaba a los indígenas, tuvo necesidad de comprender al *otro*, para poder ser aceptada y lograr así compartir saberes. No obstante, la autoconciencia de interculturalidad sigue quedándose en aspectos externos. En el ejemplo siguiente, se dejan ver otros aprendizajes que se han valorado como buenos o útiles para incorporarlos a la forma de ser propia, aunque procedan de otra cultura.

Por ejemplo, casi nosotros, bueno, es México en general, ¿no?, que casi no acostumbra leer y cuando yo estuve aquí en la secundaria, en mi pueblo, pues no leía, nada más la tarea. Ya cuando me fui a León, empezaban los compañeros a ir a la biblioteca a consultar o a pedir un libro. Entonces yo también empecé con eso, y luego ya me gustaba y ya iba yo solita. Luego estaba en un círculo de estudio, de lecturas, y todas esas cosas se me hacen muy valiosas pues, de cosas que a lo mejor acá no hay, a lo mejor sí hay ese interés, pero a lo mejor no hay quién dé esa iniciativa, de impulsar todo eso, y a mí se me hace bonito. Y ya pues yo les dije que yo era de un

grupo indígena que era p'urhepecha, y a ellos les gustó mucho, y yo sí les enseñaba una que otra palabrita. Yo soy bien malísima para física y para química y ya el maestro me dijo "yo te puedo ayudar. En mis ratos libres, te vienes conmigo y ya tú me ayudas; tú me enseñas p'urhepecha en ratitos" Hicimos un ambiente bien bonito, y en historia y algunas otras materias, se hacían mucho obras de teatro, y a veces se trataba de hablar otra lengua, y yo participaba ahí porque, aunque yo no hablaba de esa lengua que allí se decía que se estaba hablando, yo hablaba p'urhepecha. A mí me gustó mucho el ambiente de conocer otras cosas. (E-PRF-2)

La profesora valoró la lectura, los círculos de estudio, la participación en obras de teatro, y las adoptó para su vida personal. Además disfrutó del enriquecimiento mutuo producido mediante el intercambio de saberes, en un ambiente de respeto, reconocimiento y aceptación. Cabe hacer notar que esta profesora, en su trato cotidiano, manifiesta esas actitudes, así como el amor por su cultura y la apertura hacia el otro, con el deseo de aprender lo que percibe como valioso, pero también reconoce que hay diferentes maneras de actuar y las respeta, aunque no las asuma para sí.

La práctica de la interculturalidad en el aula, desde el modelo EIB en la escuela primaria

Aunque la relevancia de estas creencias de los profesores sobre la interculturalidad es muy evidente, no basta con saber qué conceptos tienen ellos al respecto o cómo han vivido la interculturalidad en su vida personal; hay que observar cómo lo llevan a la práctica en su quehacer cotidiano en las aulas. Por tanto, se observó la clase de 10 profesores de ambas escuelas primarias de Arantepacua. En la escuela Vasco de Quiroga, fueron observados los profesores de los seis grados, grupos A y en la escuela Aranti se observó a los profesores y profesoras de 2º, 4º, 5º y 6º. La observación de aula se realizó, previo acuerdo con cada profesor o profesora, para que se pudiera preparar con anticipación. Con la intención de apreciar su manejo de la interculturalidad en el proceso áulico y no sólo durante la clase de p'urhepecha, no se les solicitó ningún tema en particular, por lo que cada profesor decidió el tema.

Cabe destacar que la manera en que oficialmente ambas escuelas pretenden cumplir el requisito de ser “escuelas interculturales bilingües”, ha sido dedicar una hora a la semana al estudio de la lengua p’urhepecha. Aunque esto es lo institucional, muchos profesores van más allá y trabajan la interculturalidad y el bilingüismo en las diversas materias que abordan.

Las categorías que se presentan a continuación son fruto de la integración de los resultados de la observación en aula con los datos más relevantes, que ellos mismos proporcionaron durante la entrevista personal sobre cómo consideran que llevan a la práctica el bilingüismo y la interculturalidad. Se construyeron cuatro ejes categoriales: el fortalecimiento de lo propio, el manejo de la diversidad, las dificultades para implementar la EIB, y el modo en que solucionan los problemas relacionados con cuestiones interculturales entre ellos y sus alumnos.

Fortalecimiento de lo propio. La primera categoría se refiere al reforzamiento de la identidad p’urhepecha a través del uso de la lengua y las alusiones a las costumbres y los valores propios, el uso de carteles y material didáctico bilingüe, así como también la vinculación de los temas de clase con situaciones que se viven en la comunidad y sobre todo, el reforzamiento de que lo p’urhepecha es valioso por sí mismo.

Con respecto del bilingüismo, la mayoría de los profesores observados cuenta con carteles en español, en p’urhepecha o en ambos idiomas. Aproximadamente en la mitad de los casos, no se habló p’urhepecha durante la sesión; aunque sólo dos personas reconocieron no ser hablantes de dicha lengua, el resto señaló que no acostumbra usar el p’urhepecha en clase porque maneja una variante de otra región o simplemente porque no lo acostumbra, salvo en la clase específica de lengua indígena. Otra manera en que se manifiesta el fortalecimiento de lo propio es mediante el reforzamiento de la valoración de lo que se tiene. Por ejemplo:

PRF-2: Yo lo que les he dicho es que somos iguales. Primeramente yo trato de hacerles entender que somos iguales, no importa si no hablamos otras lenguas, no hay nada de menos en nuestra lengua, que para todos es igual.

L: ¿Cómo hace usted para que valoren lo que es ser p’urhepecha?

PRF-4: Yo les he dicho que deben de conservar sus tradiciones, sus costumbres, las fiestas, porque son muy importantes, muy valiosas para nosotros, a veces no valoramos lo que tenemos. Por ejemplo, yo les he

dicho que las costuras que hacemos son muy valiosas, pero nosotros mismos hacemos que no valgan; esto vale más porque está hecho por nosotros mismos, y si nosotros mismos los valoramos, hacemos que valga más, por ejemplo, las artesanías que hacemos, eso nos ayuda en lo económico: vendernos y comprarnos nosotros mismos las artesanías.

PRM-1: Aquí en este salón niños, todos somos p'urhepecha (habla en p'huré). Nuestros papás [hablan en p'huré], nuestras mamás son p'urhepecha. Entonces, no debemos sentir vergüenza, pues yo no soy p'urhepecha. Jesús, hay que tratar de hablar en p'urhepecha. Tu papá igual que yo, somos de Arantepacua. Aidée habla mucho el español y eso es muy bueno (habla en p'huré), porque estos libros casi la mayoría vienen en español, pero también vienen en p'urhepecha, los libros que ustedes tienen. También tú, Josué, hay que tratar de hablar en p'urhepecha... ¿Tú lo hablas con tu abuelito, el señor Isauro? Ustedes casi hablan en español o ¿hablan también en p'urhepecha? Tú debes decirle, abuelito me dijo el maestro que me hables en p'urhepecha, para que me enseñes. (OA-PRM-1)

En otro caso, el profesor explica cómo trabaja lo tradicional con sus alumnos, aunque en su sesión de aula, parecía una clase de cualquier primaria general de una ciudad.

L: ¿Cómo le hace para involucrar las tradiciones en el salón?

TJ: Por ejemplo, ayer vimos Día de Muertos, las tradiciones de Ocumicho. Relaciono lo que aquí se hace, lo comparo cómo se hace aquí y en Pátzcuaro; hacemos una descripción sobre el tema. Así vamos relacionando lo que va sucediendo, todo lo que se realiza aquí: las artesanías, la música, el vestuario, que seamos de esta región... también vemos lo que dice en los libros, las descripciones sobre los temas... (OA-PRM-2)

Hay quienes, para reforzar el bilingüismo, implementan estrategias creativas que motivan a los niños a trabajar, como hizo la profesora PRF-1, quien tuvo al mismo grupo durante dos años seguidos y logró que hicieran un libro a lo largo de esos dos ciclos escolares:

"Ay maestra", me decían, "nos dejas bien harta tarea, y luego quieres que escribamos un libro". Sí, aunque sean tres renglones. Descríbanme alguna fiesta en p'urhepecha. Pues sí llegaban con tres renglones, pero ya eran en p'urhepecha, y tenía que aceptarlo. Y medio mocho, trataba de leerlo, y luego de relacionarlo y le preguntaba al niño: ¿Qué escribiste? Y así fueron tres renglones, cuatro, cinco, y llegó 6°. Y escribían una hoja y hasta dos hojas. Y esos mismos paquetitos de libros los iba guardando y se los iba cosiendo; yo los cosía y los tenía en la biblioteca, y los veían, y se reían de las mismas cosas que escribían, cuando no lo escribían bien. (E-PRF-1)

También se encuentran profesores que intentan vincular los temas de clase con la realidad que se vive en la comunidad, como señaló la persona entrevistada:

L: ¿Nada más en la clase de p'urhepecha trabaja la interculturalidad?

PRF-4: No, se relaciona, si están viendo en español lo de la descripción, pues allí podemos meter en español y en p'urhepecha ("Descríbanme algo de la comunidad.") depende del tema que vayamos a ver.

PRF-4: A ver, aquí en Arantepacua, allá donde llega el agua, donde cae agua en las pilas; ustedes ven que las pilas cuando hay mucha agua, se llenan las pilas de agua. En este tiempo en que no hay agua, que el agua está escasa, ¿qué pasa? Se termina el agua y las pilas se empiezan a reventar. Pero ustedes, cuando ustedes van allá arriba. Cómo ven ustedes, ¿si cuidamos el agua? La gente de aquí de Arantepacua, ¿sí cuida el agua?

Niña: Algunos no.

Niño: Porque meten mangueras en l'agua.

PRF-4: No está bien. Otra cosa. Cuando vamos a lavar, llevamos una cubeta; como aquella que está allá, llevan las señoras y así se echan el agua. Vamos a llevar un sartencito, una jícara chiquita, no una cubeta grande y cuando apaguen las mangueras, dice Elvia y ponen la tina, y ya se llenó la tina y el agua se está tirando. ¿Están cuidando ahí el agua? ¡No! Entonces, nosotros que también somos de aquí y que vamos a lavar, vamos a decirle a mamá que se lleve una jícara chiquita. (OA-PRF-4)

La lectura se trata de que Silvia y Rubén van a un rancho de un tío y encuentran mucha contaminación en el río y todo eso. Entonces yo trato de rescatar esos contenidos, porque de esos contenidos paso al contexto del

niño: cuáles son los problemas de Arantepacua, como no pueden escribir bien, pero vamos a hacerlo todos en el pizarrón, y entre todos vamos a ir anotando; ¿cuáles?, no pues que la basura, cómo está *juata k'heri*, (el cerro grande), lleno de basura, y ¿quién hizo ese basurero? No, pues los que fueron a los toros; y ¿quién fue a los toros? A ver, levanten la mano los que fueron a los toros. Ah, pues fuimos nosotros. Ah, y ¿quién comió allá? Pues yo. ¿Y qué comieron? Pues caña. ¿Y qué tenían las cañas? Bolsas. ¿Y las bolsas dónde están? En *juata k'heri*. ¿Quién hizo la basura? Nosotros. Nosotros debemos de respetar esa naturaleza que nos están dando. ¿Quién de ustedes conoció...? Bueno, nadie conoció, pero yo conocí *juata k'heri* cuando no tenía ningún árbol. Tuvimos que plantar árboles, ahorita ya están grandes... Estoy rescatando el respeto a la naturaleza. (E-PRF3)

Se aprecia en las maestras la intención de recuperar valores p'urhepechas que se están olvidando, como es el caso del respeto a la naturaleza. Incluso, hay una recomendación hacia los niños para que sean promotores de una nueva cultura de cuidado del agua en su familia, y de no generar basura. En efecto, es la vinculación de los temas con la realidad comunitaria, la estrategia más cercana a los profesores del sistema EIB; lo cual les ofrece enormes posibilidades para la creatividad. Veamos lo que hace esta maestra:

Por ejemplo, el año pasado que estábamos trabajando con el ciclo del carbón y el ciclo del agua, y lo del agua lo entendieron muy bien, pero lo del carbono como que un poquito se les empezaba a complicar. Y les digo: A ver, cómo se dice carbón, aquí en p'urhepecha, de ese que no arde, que nomás hace mucha brasa, y me dicen: "*Tuliri*, maestra, *tuliri*". Ah, pues ese *tuliri* acá es el carbón, pero cumple un ciclo, y así me los fui llevando, me los fui llevando, y hasta la fecha se acuerdan. Entonces es algo muy valioso, es que de ellos mismos sale y que me ayuda a mí para que no se les olvide. (E-PRF-1)

Manejo de la diversidad. Esta categoría no resulta sencilla de reconocer. Sin embargo, a partir de los datos construidos con el material recuperado mediante las observaciones y las entrevistas, se logró identificar cuatro indicadores: el uso de ambas lenguas en el desarrollo de la clase, el empleo

de carteles en ambos idiomas, la motivación para desarrollar actitudes respetuosas hacia los que son distintos de los niños, así como también la motivación para aprender de otros, lo que se ha considerado valioso a partir de una reflexión crítica.

Un reflejo de la forma de pensar de más de algún profesor en el país, es la idea de que con destinar una hora a la semana al estudio del púrhepecha, ha cumplido la propuesta de la EIB. Esta postura se ejemplifica enseguida:

L: ¿Cómo le hace para manejar la parte intercultural bilingüe al preparar sus clases?

PRF-4: Pues tenemos una asignatura de púrhepecha que está dentro del horario, y ya allí se ven diferentes actividades, se trabaja allí también (entrevista).

En contraste con lo anterior, el texto siguiente refiere el interés de la profesora por el desarrollo del juicio crítico para elegir lo bueno y desechar lo malo de las diversas culturas con las que se interactúa en la vida cotidiana:

...y que aprendan otras lenguas, que existen otras costumbres, siempre y cuando sean buenas pues. Porque en todo hay lo bueno y lo malo... hasta en las caricaturas que ven ellos, hay cosas buenas y malas, y ellos ya van a ir distinguiendo. Y pues más que nada que ellos traten a todos por igual, porque aquí se da mucho que “tú eres esto”, o que “no te bañaste”, o que “tu mamá esto...”, o que “ustedes no tienen”. Y entonces yo les digo, es igual, aquí debemos de tratarnos igual; si vienen de otras escuelas, aprenden lo mismo que ustedes; si ustedes quieren aprender, lo único que tienen que hacer es poner atención, llevar a la práctica lo que aprenden, y ya como que van captando poco a poquito. (E-PRF2)

Esta profesora destaca que a pesar de que se dirige a niños de primero o segundo grados, la importancia de poner atención es crucial para que capten lo bueno y lo malo de todo lo que les rodea, para que sean capaces de distinguir, elegir y actuar en consecuencia; lo cual constituye una habilidad fundamental para ir formando actitudes interculturales en los niños. Otra manera de enseñar a los niños a desarrollar la actitud intercultural, se aprecia en el texto siguiente:

L: Usted cómo ha hecho para ayudarles a los niños a integrar lo tulich, lo norteamericano, lo que ven en la tele, de cuestiones modernas, del uso de aparatos, de todo lo que nos invade, sin perder lo propio. O sea, cómo poder gozar de las ventajas del mundo moderno, pero sin perder lo propio, ¿cómo le hace para ayudar a los niños a lograr esa integración?

PRF-1: Bueno, pues ante todo lo que está ahorita de la modernidad, de la tele, y todo eso, se debe de insistir en que no se debe de perder su lengua, sus tradiciones, sus costumbres; que no por el hecho de usar una computadora, no digamos yo ya no soy p'urhepecha, ya soy extranjero... porque por ejemplo, el trabajo que está haciendo el maestro Domingo en el programa Uantakua, que están trabajando en la recuperación de la lengua y las costumbres, usando la computadora. Lo mismo la tele, podemos usarla como diversión, pero sin perdernos, como les decía yo a los niños; qué es eso de andar como cholos, de andar con aretes, de dejarse crecer el pelo, eso no es de nosotros, eso viene de Estados Unidos. O cuando nos dicen "Maestra, que el Halloween". ¿Pues cuál Halloween? Sí, las brujas, pero las brujas p'urhepechas que eran bonitas, eran bien bonitas con el pelo largo; nosotros celebramos el Día de Muertos. Todo eso hacerles ver que no es de nosotros, que lo podemos ver como muestra de otra cultura, pero que no nos afecte en nuestra formación y en nuestra manera de ser; claro que puede haber cosas buenas que podemos tomar como ejemplo.

Si bien los textos referentes a las diversas categorías son representativos de las observaciones en aula y el total de las entrevistas denotan elementos más bien superficiales, como el uso de la lengua, la referencia a platillos típicos, la alusión a las fiestas del pueblo, el uso del vestuario tradicional, hay algunos esbozos de lo que podría ser una interculturalidad en el sentido teórico que se ha abordado al inicio de este capítulo. Esto obedece a un proceso complejo en el que intervienen, no sólo la falta de formación de los profesores en el sentido de la interculturalidad, sino su propio *habitus*¹³

¹³ Cabe recordar que *habitus* es un concepto de Bourdieu con el cual alude al conjunto de esquemas o estructuras a partir de las cuales se percibe el mundo y se actúa en él, por lo que a la vez que son "estructuras estructuradas", porque proceden de una cultura, son "estructurantes", puesto que también son principios generadores de cultura (cfr. Bourdieu 1972, p. 178).

que los ha estructurado desde una lógica más asimilacionista y la globalización avasalladora, por citar los factores más evidentes.

Otro factor que forma parte de dicha complejidad es la “ambivalencia” de la que habla Gasché (2008a) y que alude a las contradicciones en conductas y discursos de muchos profesionales y comuneros indígenas, que los lleva a adoptar comportamientos y discursos propios de la sociedad dominante en el medio urbano, mientras que en su medio indígena asumen conductas y lenguaje indígena; ya que los somete a un ir y venir entre escalas de valores contradictorias, puesto que una niega o desvalora la otra, y asimétricas, ya que una es dominadora y la otra, dominada.

Valoración de las dificultades para implementar la EIB por parte de los profesores de la comunidad

La implementación de un proyecto tan ambicioso como es la EIB conlleva múltiples dificultades. Con frecuencia, los profesores de Arantepacua señalan la falta de manejo de la lectoescritura en p'urhepecha, la poca capacitación que han recibido para concretar en el aula el proyecto EIB, y finalmente, el desconocimiento del p'urhepecha. Revisemos algunos ejemplos de estos casos:

Sí, sí leo, pero me cuesta trabajo. (...) Yo lo que he dicho, siempre he pensado, porque en reuniones, en lo que sea, luego dicen “son los mismos maestros los que están haciendo que ya no se siga hablando”. Y es cierto porque no enseñan. Yo de hablar, pues sí hablo, pero yo lo que digo, es que yo no tengo la culpa de no poder enseñar en p'urhepecha, porque a mí jamás me dieron clases en p'urhepecha, jamás me enseñaron a leer ni a escribir en p'urhepecha. Y digo entonces, cuando uno viene a trabajar, el primer día que uno se presenta a trabajar, como no nos prepararon muy muy bien para eso, entonces lo que hace uno es tratar de recordar cómo me enseñaron a mí. Entonces, uno empieza con eso, y yo digo: si me hubieran enseñado a mí a leer y escribir en p'urhepecha, entonces yo iba a acordarme y así. Por eso yo ahorita que estoy asistiendo al diplomado de p'urhepecha, estoy aprendiendo y me están dando material. Entonces yo digo: ahora si yo no lo enseño, ahora sí va a ser mi culpa, porque yo ya sé lo que debo de enseñar ahora, y antes yo no lo sabía. (E-PRF2)

Esta persona asume que la pérdida de la lengua indígena está ocurriendo porque en buena medida los profesores no enseñan bien la lengua. Y su justificación, a pesar de que es una de las que mejor domina su idioma y se preocupa por prepararse y actualizarse continuamente, se reconoce con dificultades para enseñar la lectoescritura en p'urhepecha debido a que a ella nunca la enseñaron a leer ni a escribir en su lengua materna. El siguiente ejemplo se refiere a la gente cuya lengua materna fue el español, a pesar de haber nacido y vivido en una comunidad de tradición p'urhepecha, pero donde ya perdieron su idioma.

L: Y usted cuál cree que sea la dificultad más grande que se tiene para poder sacarle provecho al proyecto de EIB?

PRF-4: Pues yo digo que buscar muchas estrategias; por ejemplo: aquí hay maestros que saben hablar bien el p'urhepecha y yo veo que no hacen cosas por hacer, por ejemplo que hicieran cuentos, concursos de *pirekuas*. A mí me sale pero, pues como yo le digo, no puedo hablarlo, y yo hago el intento, por ejemplo ya les pongo descripciones. Pero hay maestros que ni porque lo saben, ponen ese interés por hacer, algo.

L: Y en el caso de usted, ¿qué apoyos requeriría aparte de la lengua?

PRF-4: Yo por mi parte, hablara y escribiera bien el p'urhepecha y a lo mejor hasta talleres, con otros maestros. Me apoyaría, por ejemplo, con la maestra M. que ahorita está en educación artística, para organizar a los niños para presentar danzas, hacer un concurso de canciones, de cuentos, eso es lo que yo haría. Pediría ayuda a los otros que saben, y a lo mejor como no puedo hablarlo, me siento limitada, como que no puedo, y si pudiera, lo haría.

El supervisor de la zona escolar de Nahuatzen valora de este modo las dificultades:

Aquí nosotros no hemos podido aterrizar de manera concreta, funcional, porque prevalece mucho la resistencia al cambio, a la actualización del maestro; y el problema principal está en la planeación, que es difícil hacerla, y no podemos aterrizar lo que es la cuestión intercultural que se ha venido trabajando, pero los valores a lo mejor en un cincuenta por ciento; los compañeros alcanzan a ver los valores, las costumbres, y todo eso. Pero ha sido

muy difícil lograr un resultado más acorde con lo que es el propósito de la EIB. Únicamente estamos en la traducción, porque la idea es llevar a la par las dos lenguas, que no haya dominio de una sobre otra, pero ese dominio primero iría a la lengua materna, tradiciones, costumbres. Los maestros, pocos son los que retoman de una manera ordenada. Es lamentablemente que la educación no da resultado. Lo que más se requiere es apoyo con material didáctico, pero también la capacitación, porque nosotros no tenemos personas capacitadas. Si bien hay algunos capacitados, la SEP puede estar haciendo uso de ese recurso humano, para capacitarnos a nosotros. Faltaría eso también. Porque tenemos buenos lingüistas, pero nunca los vemos en el campo; nomás sabemos que dicen así debe ser, pero nunca nos dicen "Miren, de esta forma se va a hacer" o hay que hacerlo por acá, y es lo que se requiere, pues, que la SEP se apoye de esos lingüistas, y que esté al pendiente de lo que se requiera, porque de por sí con los compañeros, apenas le vamos a entendiendo a un plan cuando ya viene otro, o esto le van a adicionar al programa y esto otro... Se nos dificulta. Y con ese apoyo, yo creo que mejoraría la situación y sería más fácil alcanzar el objetivo. (E-SZ)

El supervisor, desde una óptica más amplia que la de los profesores, apunta hacia varios aspectos relevantes: la resistencia al cambio, la falta de capacitación a los profesores, la falta de planeación y de operacionalización del proyecto EIB, el material didáctico, a la poca continuidad de los planes oficiales, en pocas palabras, tiende a responsabilizar a las instancias superiores (la SEP en concreto) de que el proyecto no funcione; pero no asume su propia capacidad "agencial".

Resolución de problemas de aplicación de la EIB. La estrategia de algunos profesores

La creatividad se manifiesta abiertamente cuando es necesario aguzar el ingenio para resolver dificultades importantes que surgen durante el proceso de llevar a la práctica los lineamientos y demás postulados de la EIB. Destacaron dos casos: el primero se trata de una profesora cuya lengua materna no fue el p'urhepecha, y el segundo se refiere a una profesora hablante de esta lengua, pero que no es originaria de la Meseta P'urhepecha, sino de la Cañada, por lo que difieren su forma de hablar tal idioma con respecto al estilo utilizado en Arantepacua. Ambos casos ejemplifican situaciones

que afectan a muchos profesores que laboran en el medio indígena. He aquí los discursos:

L: En su experiencia en Arantepacua, para implementar la EIB, ¿de qué medios se ha valido?, sobre todo porque no habla la lengua, aunque sí la entiende muy bien, ¿cómo resuelve?

PRF-1: Siempre recuerdo mi primer día, me sentía con una angustia enorme: qué me irán a decir, qué irá a pasar y con alumnos de 5º grado, y todos, todos hablan p'urhepecha. Y estaba un niño que hablaba también muy bien el español, habían estado cuidando huertas allá por Tancítaro, y me dice: "No te preocupes, maestra, yo te voy a decir lo que digan de ti, yo te voy a avisar", y le dije "Bueno, eres mi aliado". En ese momento me dije: "Tengo que hacer algo para irles entendiendo", porque me decían de ir al baño y yo decía qué les digo o qué me estará diciendo, a dónde querrá ir. Y lo que yo hice fue nunca cortarles de que no hablaran, al contrario, sigan hablando, sigan hablando para yo ir captando, y fue así cuando me ayudó. (...) E igual los niños: "Maestra, ¿cómo se dice en tulich esto? No, pues se dice así. Entonces siempre en mi práctica yo me apoyo de los mismos niños para saber cómo se dicen las cosas o cómo se hacen, para relacionarla con el contenido que estoy trabajando. Es algo que me ha funcionado.

Con frecuencia los profesores cuya lengua materna es distinta a la que hablan sus alumnos, cuando tienen interés por aprenderla y por respetar el idioma de los niños, utilizan esta estrategia, que suele resultar bastante útil mientras dominan el idioma. El segundo caso ilustrativo es de la profesora que, hablando una variante regional de la lengua que emplean sus alumnos, convierte esa debilidad en fortaleza, enseñando a sus alumnos las dos formas de expresar una palabra española: en p'urhepecha de la Cañada y en p'urhepecha de Arantepacua (porque como ya se mencionó antes, no en toda la Meseta se habla igual).

Después de un breve repaso, la maestra explica los sinónimos en p'urhepecha usando un cartel donde tienen escrito con distinto color las palabras que ellos usan y las palabras que se usan en la Cañada. Les explica en p'urhé y en español, alternativamente. Por ejemplo:

PRF-6: En Arantepacua se dice *kuiritsi*, y en la cañada se dice *xaxakua*, y eso en español, quiere decir *chicle*.

PRF-6: Ustedes lo dicen... ¿cómo?

Niños: *Kuiritsi*

PRF-6: Y en la Cañada, ¿cómo?

Niños: *Xaxakua*. (OA-PRF-6)

Durante la sesión de trabajo, cuando se realizaba este ejercicio, los niños se apreciaban motivados y muy participativos, lo que habla del éxito de la estrategia. Llama la atención el manejo que ella hizo de esta situación, porque en varios casos, los profesores que hablan un p'urhepecha diferente del utilizado en Arantepacua, tienden a dejar de hablarlo con los niños porque ellos suelen reírse de la forma en que pronuncian. Así pues, se perciben dificultades importantes para lograr concretar en la escuela primaria el proyecto EIB; sin embargo, se dejan ver las potencialidades y logros específicos de algunos profesores que han comprendido mejor el sentido de la EIB, lo han experimentado en su propia vida y, convencidos de los elementos más valiosos que conlleva, hacen su mejor esfuerzo por educar a los niños p'urhepechas de Arantepacua, en una mentalidad que favorezca la construcción de un México intercultural.

Aunque los profesores tienden a ubicar los problemas para implementar la EIB en el ámbito técnico propiamente, incluso el mismo supervisor así lo valora, en realidad responden a una problemática mucho más intrincada, referente a los diversos proyectos de nación mexicana, traducidos en políticas indigenistas de dominación/sumisión, introyectadas desde siglos atrás, con la problemática sindical que tanto aqueja al magisterio, sobre todo en lugares como Michoacán, con la globalización económica, fruto de la modernidad, entre otras situaciones.

Además, si bien es cierto que los conceptos que se tengan sobre interculturalidad y multiculturalismo implicarán determinadas formas de actuar y de educar, también lo es si las acciones no se fundamentan en una cierta utopía, se corre el riesgo de permanecer en un terreno que tal vez resuelva lo inmediato, pero que muy probablemente no construya algo más consistente. Por tanto, no es en la discusión teórica de los intelectuales donde radica el problema principal de la EIB, sino en su operacionalización con los distintos actores/agentes sociales que participan en el proceso. Tal opera-

cionalización debe partir de la práctica de la interculturalidad, tanto “desde arriba”, como “desde abajo” (Bertely, 2005), lo que significa que hay mucho qué hacer para lograrlo, tanto desde las instituciones (SEP, DGEI, CGEIB, entre otras), como desde los propios profesores y padres de familia indígenas. Afortunadamente, hay camino andado por parte de ambos frentes.





Capítulo 3

La valoración de la propia
identidad como condición
para establecer relaciones
interculturales



Capítulo 3. La valoración de la propia identidad como condición para establecer relaciones interculturales

Ser uno mismo es, siempre, llegar a ser ese otro que somos y que llevamos escondido en nuestro interior, más que nada como promesa o posibilidad de ser.

Octavio Paz

Requerimientos indispensables para construir relaciones interculturales son la conciencia y valoración de lo que le es propio a cada una de las culturas en interacción, aun más si se trata de una cultura hegemónica y de una minoritaria, como es el caso de la *nacional* mestiza con los p'urhepechas o con algún otro grupo étnico, ya que de otro modo se corre el riesgo de que una de las dos (generalmente la minoritaria) sea asimilada por la otra. Por tal motivo, en este capítulo primero se reflexiona sobre el polémico concepto de identidad, intentando encontrar *pasajes* (Derrida, 1968) o puntos de encuentro entre sentidos que con frecuencia se manejan como opuestos. Después se planteará una propuesta acerca de la idea de *identidad indígena*, con el objetivo de describir algunas manifestaciones identitarias de la comunidad de Arantepacua que se pueden apreciar por medio de sus fiestas. Para terminar, se abordará la manera en que las familias (aquéllas que compartieron sus pensamientos y experiencias a lo largo del proceso investigativo) expresan su propia identidad mediante actitudes y discursos.

Un acercamiento al concepto identidad

¿Por qué el concepto *identidad* —sobre todo aplicado al ámbito nacional o al cultural (como muchos otros cuestionados por los científicos socia-

les posmodernos— resulta polémico en el mundo actual? Debido a que constituye una de las ideas que han traído las consecuencias sociales más negativas, porque se ha traducido en genocidios justificados por *nacionalismos* y posturas radicales que, con el pretexto de la *defensa hacia lo propio*, han atropellado a individuos, grupos y culturas enteras.

Entre las principales situaciones que generan polémica al respecto, se encuentran algunas dicotomías que retomo a continuación: la identidad individual frente a la colectiva; el esencialismo frente al nominalismo; la *identidad* para sí frente a la identidad para otros (el problema del reconocimiento); el anclaje en el pasado como fuente de identidad, frente al proyecto como motor de futuro para la construcción de identidad; la identidad individual frente a identidad colectiva. Ante este panorama, surgen algunos cuestionamientos: ¿Habrá que deshacerse del concepto *identidad* para inventar otro u otros totalmente nuevos, despojados de toda connotación peyorativa? ¿Se debe optar entre uno de los dos extremos de cada dualidad? ¿Existirán algunas maneras de resolver el problema?

La propuesta consiste en aplicar el *no concepto* derridiano: *différance*. Éste permite mostrar los conceptos como polos extremos de un hilo que presenta un matiz de colores los cuales cambian, paulatinamente, de un tono a otro, incluyendo lo que para otros conceptos está excluido. Es de este modo que se puede intentar la búsqueda de los pasajes (*différance*) con respecto del concepto *identidad*; podría pensarse en un esencialismo prolongado hacia el nominalismo para comprender que al deconstruir el concepto *identidad* se encuentran, tanto elementos esencialistas como nominalistas, por lo que tal vez se podría acuñar un término denominado *esencianominalista* o *nominoesencialista*.

En relación con la segunda dicotomía y debido a que la propia identidad (identidad para sí) se construye con una gran influencia de lo que los otros atribuyen (ya sea que se acepten o no tales atribuciones), la *différance* podría ser más clara. En este ámbito se aprecia con mayor nitidez el vaivén entre el reconocimiento que los otros otorgan y lo que cada persona incorpora a su propia identidad a partir de tal reconocimiento. Lo mismo sucede en el caso del pasado o del futuro como fuentes de identidad, tanto individual como colectiva; ya que también resulta más accesible entender el dinamismo entre ambos momentos: si alguien no se ancla de manera crítica en su pasado y sólo construye su identidad a partir de un proyecto, puede perder la riqueza de su herencia cultural;

pero si sólo se basa en el pasado, sin ver hacia el futuro, sin un anhelo, restringe sus alcances.

Finalmente, la dicotomía individual-colectivo se potencia si se observa como *différance*, porque en la medida en que se es consciente de la pertenencia a uno o a varios colectivos que influyen en la construcción de la identidad individual, al mismo tiempo que para la colectiva también se considera la identidad de cada individuo, es más probable que la vivencia de la *identidad* resulte menos problemática en términos de un autorreconocimiento dirigido a la integración y no a la escisión o ruptura, sin perder de vista que se está en un terreno dinámico, en continuo proceso de producción. Con ello se crean condiciones para que sea posible establecer las relaciones interculturales.

Estas son las ideas desde las que se construyen las reflexiones vinculadas con la *identidad* que aquí se presentan.

Hacia la comprensión de la identidad cultural en los grupos indígenas

Una vez revisado el concepto de *identidad*, para poner en evidencia su complejidad, empleo entonces el que se refiere al autorreconocimiento de los grupos indígenas, no como algo fijo y definido de una vez y para siempre, sino como un *pasaje* entre extremos, como se ha explicado, aplicando el *no concepto* derridiano de *différance*.

Cabe destacar que el resurgimiento de las identidades étnicas a nivel mundial, político y académico, se asocia a movimientos reivindicatorios de grupos y comunidades étnicas que se han hecho visibles principalmente a consecuencia de los procesos globalizadores; ya no se trata del reconocimiento de *identidades nacionales* como en otro tiempo, sino de *identidades regionales* que coexisten en un mismo estado nacional, que suele asumirse como entidad más o menos homogénea (Pérez, 2005). En México, este cambio obedece de manera más clara al levantamiento zapatista en Chiapas, ocurrido en 2004, que ha influido especialmente en los grupos indígenas del país y de América Latina; incluso, ha incidido en algunos replanteamientos de las políticas públicas en México.

El problema de la denominación: ¿gente de costumbres?, ¿indios?, ¿indígenas?, ¿grupos étnicos?

La reflexión empieza con la revisión de la terminología que más se emplea para designarlos: gente de costumbres, pueblos indios, pueblos indígenas, grupos étnicos. Así pues, habrá que preguntarse cuál es la forma más adecuada de nombrar a estos grupos: ¿pueblos, indígenas, indios, etnias?, ¿qué implicaciones tienen dichas denominaciones?, ¿cómo se nombran a sí mismos?, ¿en realidad se puede hablar de identidad cultural o de identidad étnica sin caer en posturas esencialistas?

En primera instancia, se retoma la crítica realizada por Bartolomé (2004) al término *gente de costumbres*, utilizado desde tiempos de la Colonia para designar a los grupos originarios, en contraste con el de *gente de razón*, aplicado a los mestizos y a los blancos. Por tal motivo, esta denominación constituye una forma peyorativa de dirigirse a estos grupos originarios, la cual se asocia a la pobreza, al sojuzgamiento, en contraposición con las expresiones referidas a los extranjeros invasores. Veamos ahora qué pasa con el término *indio*.

Aunque la primera forma en que los españoles designaron a los habitantes de América fue *naturales*, la denominación *indio* surgió históricamente a causa del error cometido por Colón, al pensar que había llegado a la India. De este modo, se generalizó la expresión para aplicarla a todos los pueblos originarios de América. Por ende, el diccionario en línea de la *Real Academia Española* (2001) define *indio* de la siguiente manera: “Se dice del indígena de América, o sea de las Indias Occidentales, al que hoy se considera como descendiente de aquél, sin mezcla de otra raza”. No es de extrañar este dato, puesto que procede de una institución que legitima el uso de las palabras, sobre todo en contextos eurocéntricos.

Sin embargo, es un término que en América Latina suele asociarse a connotaciones sumamente peyorativas: indio es el colonizado, por tanto, ignorante, el pobre, el tonto, etcétera, debido a que integra todo el sufrimiento histórico que vivieron los aborígenes a manos de los conquistadores europeos. De ahí que resulta ofensivo si alguien se dirige a una persona perteneciente a cualquiera de los grupos indígenas con el término *indio*. Visto desde la óptica globalizadora, para algunos retóricos de la modernidad, el *indio* es una categoría residual que debe desaparecer ante una modernidad, entendida como *occidentalización planetaria* (Bartolomé,

2004). No obstante, a partir del movimiento zapatista principalmente, el ser *indio* se ha convertido en una especie de bandera política unificadora; una identidad genérica que argumenta la existencia de una tradición cultural compartida única, que le permite asumir una actitud contestataria y reivindicadora ante el mundo occidental. Aunque no puede dejar de reconocerse esta *identidad panétnica* que refiere Bartolomé (2004), en el caso de Arantepacua no suele asumirse así; salvo el caso de grupos como La nación p'urhepecha zapatista, que en sus declaraciones oficiales usaron dicha expresión, asumiendo esa actitud reivindicadora; sin embargo, actualmente (según los comentarios de los pobladores de Arantepacua), tal grupo existe sólo de nombre.

Navarrete (2008), en su libro *Los pueblos indígenas de México*, prefiere emplear el término *indígena*, que significa *originario de un país*, por ser el que se utiliza oficialmente en las leyes e instituciones de nuestro país y porque no contiene la carga despectiva que se suele asociar al término *indio*. No obstante, habrá que tener cuidado también con la referencia a *los indígenas*, a un indígena genérico, en el sentido de “un sujeto históricamente construido y artificialmente homogeneizado” (Bartolomé, 2006:36), que en realidad no existe; lo que existe es una gran diversidad de sistemas socio-organizativos, cuyas características actuales no representan necesariamente una continuidad con sus ancestros precoloniales, ya que han recibido una influencia histórica posterior. De cualquier manera, este es el término más empleado en América Latina e incluso en Arantepacua, donde comúnmente usan el término *indígena* para referirse a sí mismos, dicen “nosotros, los indígenas”; aunque con mayor frecuencia, se autodenotan p'urhepecha:

Cuando aquí en el salón tratemos de hablar en p'urhepecha, vamos a tratar de hablar en p'urhepecha. Aquí en este salón niños, todos somos p'urhepecha (habla en p'urhé). Este... nuestros papás... (habla en p'urhé) nuestras mamás son p'urhepechas. (OA-PRM-1)

Aunque en el diccionario se define al *indio* como *indígena*, el empleo de ambos términos en la vida cotidiana y en la académica suelen tener distinta connotación, la cual, incluso los mismos habitantes de Arantepacua, enfatizan:

De hecho somos los nativos, ¿no?, pues yéndonos más allá todavía lenguas vivas son sesenta o sesenta y tantas lenguas vivas, como los otomís, ñañús, mazahuas, de ahí viene su nombre. Porque de indio, pues no lo somos porque no somos de India, esa es la realidad. Indígenas, sí, pero indios, no. Por ahí se anda diciendo que indios tarascos, pero tarasco no es, p'urhepecha ahora. Eso de tarasco venía como denominando a la palabra indio, pero no tiene significado de tradición como p'urhepecha. P'urhepecha porque es lo que se habla, no tarasco. Por eso, cuando nos dicen "ay, indios", pues yo no los voy a atender porque no soy indio, indígenas sí somos. Si me dicen "tú, indígena", con mucho orgullo porque son mis costumbres. (EM-2)

Con respecto de la expresión *grupos étnicos*, Bartolomé (2006) señala que para los griegos clásicos, el término *ethnos* designaba tanto a los pueblos bárbaros como a comunidades griegas no organizadas conforme al modelo de la ciudad-estado; por tanto, históricamente, podemos decir que ha servido para hacer referencia a los *otros*, cuya organización social, se percibía como distante de un *nosotros*. Por ende, *etnia* es un término que no suele emplearse de manera autorreferencial, sino que se adjudica a colectividades que se distinguen de los miembros de un Estado, por la lengua, la cultura o la organización política. En América Latina suelen aplicarse tanto el término *etnia* como el de *grupo étnico* a los descendientes de los pueblos originarios.

De este modo, queda en evidencia un debate no resuelto entre los científicos sociales acerca de cuál es la manera más adecuada de referirse a estos grupos. En este libro, como seguramente se ha observado ya, se ha preferido el término *indígena* para designar a los p'urhepecha, y a los grupos originarios; aunque en algunos momentos se recuperan las expresiones *etnia* o *grupos étnicos*, desde la connotación que maneja Bartolomé. Desde este presupuesto, se analiza ahora qué se entiende por identidad indígena.

La complejidad de la identidad indígena

De manera similar a lo que ocurre con el concepto *identidad*, se pueden reconocer varios enfoques teóricos acerca de las identidades étnicas. Bar-

tolomé (2006) reconoce las siguientes posturas: primordialistas, constructivistas, instrumentalistas y generativos o interaccionistas; además de los esencialistas o sustancialistas. Simpatizando más con este último enfoque, Bartolomé (2006:83) considera que la identidad étnica es:

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

Las identidades étnicas se producen mediante una relación entre dos realidades, la autopercepción y la percepción del otro sobre mí; por tanto la pervivencia de identidades étnicas depende de ambos participantes de un sistema interétnico (nosotros y los otros), no basta con uno de los dos. Para lograr la cohesión de las identidades étnicas se requiere de un elemento fundamental: la afectividad; debido a que el encuentro entre personas afines favorece el reencuentro con valores y símbolos que se comparten. De este modo, las formas culturales comunes (lengua, historia, religión, indumentaria, alimentos, modismos del habla regional), se manifiestan como vínculos entre individuos, que los reúnen en colectividades a partir de sus contenidos emotivos, que se traducen en lealtad y pertenencia (Bartolomé, 2004). Darcy Ribeiro (1970, en Bartolomé, 2004:48), expresa esa situación de la siguiente manera: “las etnias son categorías en relación entre grupos humanos, compuestas más de representaciones recíprocas y de lealtades morales que de especificidades culturales o raciales”.

Pérez (2005) habla de *identidad cultural*, basándose en la idea de que la identidad siempre se construye a partir de la existencia de otro, ya se trate de otro sujeto, otra cultura u otra sociedad. De este modo, la identidad cultural se define por una serie de rasgos objetivos compartidos por un grupo social, donde también intervienen aspectos subjetivos que nos llevan a considerar su configuración de manera dinámica, ya que nunca permanece estática. Ante este escenario, la identidad cultural tampoco se restringe a eso porque no sólo debe ser reconocida por los sujetos que la sustentan, sino que debe ser aceptada por los demás, por los diferentes. Por todo ello, implica aspectos relacionados con el poder, la legitimidad y la autonomía.

Esto se manifiesta sobre todo cuando aparece una situación de amenaza, pues hace surgir las estrategias tradicionales de defensa de la identidad cultural, las cuales van desde una actitud de rechazo e intolerancia hacia los extraños, hasta la tolerancia y la apertura a influencias culturales ajenas.

Por su parte, Giménez (1994:170) hace hincapié en la necesidad de explicar lo que significa una identidad social cuando se habla de identidad étnica. Para este pensador, la *identidad social* consiste en:

[...] la autopercepción de un “nosotros” relativamente homogéneo, en contraposición con los “otros”, a partir de determinados atributos, marcas o rasgos distintivos subjetivamente seleccionados y valorizados, que a la vez funcionan como símbolos que delimitan el espacio de la “mismidad” identitaria.

Por tanto, implica una permanencia a lo largo del tiempo, un sentido de unidad que marca fronteras simbólicas o culturales, y la capacidad de reconocerse y ser reconocido como miembro de un grupo determinado. Así, la identidad étnica no es más que la especificación de la identidad social, referida a la autopercepción subjetiva que tienen de sí mismos los grupos étnicos. Éstos son definidos por Giménez (1994) como unidades sociales, culturalmente diferenciadas, que se constituyen en grupos involuntarios caracterizados por sus formas tradicionales de solidaridad social y que constituyen minorías dentro de sociedades más amplias y envolventes. Si además se hace referencia a *etnias indígenas*, habrá que considerar también su origen premoderno, su fuerte sentido de territorialización y el primado de los ritos religiosos tradicionales como núcleo central de identidad; son identidades leales a una tradición basada en un pasado ancestral, que incluyen raza, religión, lengua y otras tradiciones culturales. Sin embargo, Giménez (2007) enfatiza que las identidades sociales (y por tanto, las étnicas), se aprenden y además, se van modificando a lo largo del tiempo por causa de diversas influencias a las que son sometidas.

Navarrete (2008) hace una precisión importante sobre el tema: el hecho de que las comunidades indígenas mexicanas posean identidades étnicas y culturales no significa que asuman una identidad *indígena* genérica en contraposición del grupo *mestizo*; lo que sucede es que las identidades étnicas indígenas suelen ser locales, circunscritas a su comunidad y con

frecuencia no se sienten integradas a los demás pueblos que hablan su lengua porque defienden sus particularidades. A pesar de ello, en las últimas décadas (motivados sobre todo por el movimiento zapatista), ha surgido un gran número de organizaciones indígenas que buscan participar en la vida política y económica de sus regiones y del país. De igual manera, a nivel nacional, se ha continuado con la promoción en mayor escala, de la literatura y las artes indígenas, gracias al trabajo de los intelectuales indígenas.

Adams (1995, citado por Díaz Tepepa, 2008) habla de la etnicidad como ascendencia. Explica que la base de la identidad se fundamenta, en su mayoría, en las manifestaciones culturales procedentes de la ascendencia, más que en el sinnúmero de manifestaciones culturales que van desde la vestimenta hasta el lenguaje común, las cuales se modifican con el tiempo. Con ello distingue las identidades sociales generadas a partir de la religión, el lugar de origen, etc. No obstante, tal ascendencia no es necesariamente biológica, con frecuencia es mítica, una construcción mental. Además, Díaz Tepepa (2008), citando a Peterson (1982), considera que si bien poseen ciertos rasgos distintivos, lo importante no son los rasgos en sí mismos, sino que sean percibidos como propios. También resulta fundamental el contraste con los *otros*, con quienes se interactúa aún a pesar de la falta de contacto continuo entre todos los miembros de la etnia.

Como puede apreciarse, de manera similar al concepto *identidad*, las identidades indígenas son conceptos complejos, de los cuales no puede darse una definición cartesiana (clara, exacta y precisa); sin embargo, es posible elegir un acercamiento conceptual que nos proporcione referentes teóricos para el análisis del campo de trabajo. Así, con base en los referentes teóricos empleados para comprender la identidad de los grupos indígenas mexicanos y en particular, a los p'urhepecha, se pueden reconocer como elementos distintivos al:

- **Constructo social.** La identidad indígena no es una esencia *nacional*, heredada, sino que se construye a partir de su origen premoderno, su gran sentido de territorialización, su lealtad a una tradición basada en un pasado ancestral (que con frecuencia es mítico), en donde importa mucho la religión, determinadas creencias y valores que reconocen como propios, y en muchas ocasiones, la lengua.
- **Dinamismo.** La identidad indígena no es estática, cambia continuamente; se construye y actualiza de forma constante, adaptándose al

contexto que le rodea, pero sin perder los vínculos de pertenencia a un colectivo.

- **Lazo social afectivo.** En la construcción de identidades indígenas, resultan fundamentales los lazos sociales basados en la afectividad, como ya se explicó antes. Estos parentescos se pueden dar por referencia a la sangre, a la ascendencia o a las convenciones sociales, como es el caso del compadrazgo, que establece dos tipos de relación: la de los compadres y la del padrino (madrina)-ahijado (ahijada). Además puede considerarse también como parte de ese lazo social afectivo, el sentido de pertenencia a una comunidad determinada que les da arraigo.
- **Autorreconocimiento.** Quienes comparten una identidad indígena se autorreconocen como parte de un grupo determinado, por lo que con frecuencia marcan fronteras culturales. En Arantepacua, como se apreciará en los siguientes apartados, se alude al uso de la lengua propia como el dato que les permite autorreconocerse p'urhepecha. Otro elemento útil para el autorreconocimiento es el lugar de residencia para referir su identidad como p'urhepecha o tulich.

A continuación se contrasta esta revisión conceptual con los p'urhepecha que habitan en Arantepacua, centrando la atención inicialmente en las fiestas y después en los discursos, las prácticas y las actitudes de los actores/agentes sociales.

Las fiestas de Arantepacua, espacios privilegiados de manifestaciones identitarias

Como ya mencionamos, la identidad cultural en los grupos indígenas constituye un proceso dinámico que implica una continua recreación y es en las actividades rituales, como las fiestas, donde se fortalece el sentido de pertenencia. Estas actividades festivas suponen una constante preparación y organización de tareas colectivas, que van tejiendo las redes sociales constitutivas de su identidad cultural. Con la intención de reconocer los elementos identitarios y los interculturales, se relatan brevemente algunas de las tradiciones tales como la *patsperakua* (fiesta del intercambio) y la limpieza del ojo de agua. Posteriormente, se hace

hincapié en el relato de cuatro fiestas fundamentales en la vida de la comunidad, en las que participa todo el pueblo: 1) la fiesta patronal dedicada a la Virgen de la Natividad; 2) el Día de Ánimas; 3) la fiesta de Navidad (con sus preparativos); y 4) el Corpus Christi. Finalmente, se da cuenta de dos eventos de carácter familiar: las bodas y los rituales funerarios que, aunque no son los únicos eventos de este tipo (también se encuentran los bautismos, las confirmaciones y primeras comuniones), presentan características peculiares.

Algunas costumbres y tradiciones de Arantepacua

Entre las tradiciones más destacadas de la comunidad se distinguen la *patsperakua* y la limpieza del ojo de agua, que también se llevan a cabo en otras zonas p'urhepecha.

La *patsperakua* (el intercambio). El compadrazgo constituye un lazo de parentesco social de suma importancia, no sólo en las comunidades indígenas, sino en México en general. En Arantepacua como en otros pueblos p'urhepecha, se lleva a cabo una ceremonia especial para *hacerse compadres*; no se da de manera *automática* por el hecho de haber llevado a un hijo de otra persona a recibir un sacramento. La señora AF "Itsí" platica de este modo el ritual:

Es que ya, como por ejemplo, usted no tiene ni un compadre, usted, seño... [digo que sí] sí tiene, como de que bautizaron sus hijas... ya nomás allá se hace..., se dicen compadre y ya... [digo que sí] ah.., no, bueno mira, aquí, para hacer compadrazo, [sic] se da la mano, se besa aquí, de este lado... y se besa este otro lado y somos compadres, hasta aquí, hasta la muerte... es el compadrazo [sic]..., porque cuando se casan, el padre dice, pa' que se den a respetar, van a hacer el compadrazo [sic] aquí en el templo, allí en la iglesia, y allí se hace el compadrazo [sic].

Por lo regular, procuran que se lleve a cabo en la iglesia pero también se realiza en la casa. En Capacuaro, por ejemplo, hay un espacio dedicado expresamente a hacer el compadrazgo; después de la bendición de los novios, en un recinto de la casa del papá del novio, al que sólo asisten los

directamente involucrados y algunas personas muy allegadas. Los padrinos y los papás de la novia se hincan frente a frente y simulan un beso en cada mejilla, primero entre los dos varones y las dos mujeres, y luego en forma cruzada. Se repite la ceremonia con los padres del novio. Lo mismo se hace entre los padrinos de velación y los de bautismo; y finalmente los de velación con los de confirmación y primera comunión. El ceremoniero va indicando a quiénes les corresponde pasar en cada momento. Cuando uno de los padrinos no puede asistir, se hace la ceremonia sólo con el que está presente; sin embargo en Arantepacua, la ceremonia no se realiza si uno de los padres, de cualquiera de los novios, está ausente. De este modo, surge un vínculo muy fuerte que los acompañará toda su vida, tanto entre los compadres, como entre padrinos y ahijados; y debido al peso que tiene en la vida comunitaria, es que se ha instituido una fiesta especial para celebrarlo.

El principal objetivo de la *patsperakua* es hacer público el vínculo entre padrinos y ahijados en un ambiente festivo. En esta ocasión también se busca refrendar y manifestar el agradecimiento y respeto de los ahijados hacia sus padrinos y viceversa. Esta celebración se lleva a cabo el primer viernes de Cuaresma, aunque la preparación se realiza durante toda la semana para tener todo listo. En este lapso de cinco días, los ahijados compran un regalo que obsequiarán a sus padrinos; y éstos hacen lo mismo.

El viernes por la mañana, alrededor de las doce del día, empiezan las visitas para hacer el intercambio: los padrinos visitan a los ahijados o viceversa. Los principales regalos que los padrinos obsequian son fruta, pasteles o refrescos; prendas de vestir y utensilios de cocina, cuando la ahijada es casada. Los ahijados por su parte, regalan prendas de vestir, adornos, relojes, objetos personales para la madrina, y en muchas ocasiones, comida. Cuando el intercambio termina, algunas familias se van a comer al campo, en donde disfrutan los platillos acostumbrados para la Cuaresma: pescado bagre, sopa de arroz, frijoles, torreznos de arroz, nopales, morisqueta, chiles rellenos y capirotada; tampoco faltan el refresco y la cerveza. Después de disfrutar de una agradable convivencia, cada uno regresa a su casa. Si no han terminado de hacer las visitas correspondientes, el intercambio continúa por la tarde.

Esta costumbre, además de ser una celebración, sirve para inculcar y fomentar valores en los niños, como el respeto a los padrinos; mantiene también las buenas relaciones entre los miembros de la comunidad, ya que por lo regular, nadie se queda sin regalo frutal. Aunado a ello, al continuar

con esta práctica, se espera que cuando los niños sean adultos, también transmitan la tradición a sus hijos. (BACM y CMA, en Méndez y Vargas, 2006)

Sin embargo, no todos los pobladores de la comunidad viven la fiesta de esta manera. Algunos llevan fruta a los padrinos, pero éstos les regalan ropa a sus ahijados. Por supuesto, las quejas e inconformidades también se hacen presentes, esto sucede cuando a alguien no le gusta su regalo o no le queda (cuando de ropa se trata): “Yo estoy pensando que mejor mis hijos no le lleven nada a sus padrinos el año qu’entra, porque ora le regalaron a m’ija nomás una blusita bien fea...” (E-M “Erandini”)

Así, se constata el dinamismo que implica la construcción identitaria, en el caso de esta familia, se aprecia la influencia del consumismo en las tradiciones comunitarias (situación que empieza a generalizarse); aunque para muchos, aún sigue siendo importante la fiesta como un espacio de convivencia entre padrinos y ahijados, sin otorgar demasiada importancia al regalo.

La limpieza del ojo de agua. Se trata de una celebración que se realiza el Domingo de Resurrección, es la llamada *itsi ampomantani* (limpiar el ojo de agua). En ella, los encargados de la iglesia junto con el sacerdote y toda la población en general, se dirigen hacia el cerro donde está el ojo de agua que abastece del vital líquido a la comunidad, para dar gracias y pedir que nunca se seque. Se celebra la misa oficial por el sacerdote de la comunidad y posteriormente se convive con todas las personas que asisten a esta celebración. Se concluye cuando las muchachas esconden cantaritos alrededor del ojo de agua para que sean buscados por los jóvenes (González, 2008). Al respecto, una señora relata algunos detalles:

L: Oiga, señora, me han contado que aquí hacen un evento el Domingo de Resurrección, que entierran cantaritos con agua. Usted, ¿qué me puede platicar de eso?

M “Tsitsiki”: Ah, pues las encargadas de hacer eso son las muchachas que son las responsables de cambiar las flores a la Virgen los sábados. El año pasado le tocó a mi hija.

L: ¿Y cómo es ese evento?

M “Tsitsiki”: Se juntan allí en la casa de cada carguero, porque son cuatro cargueros. Cada uno escoge (muchachas) parientes y si no es pariente, pues ya, otra gente. Ahí se organizan para ir a enterrar los cantaritos, y allá se convive, allá comen, allá llevan comida, hay misa. Antes era

diferente. Cuando se iban a enterrar los cantaritos, ya la gente se venía. Ahora ya hacen una pequeña fiesta, se emborrachan, ya llevan algún grupo, y antes no se hacía.

L: ¿Y desde cuándo se hace así?

M "Tsitsiki": Hace como 10 años. Dice una cuñada mía que había un padre de Capacuaro que había dado permiso en hacer esas cosas, porque se supone que en 40 días, yo me acuerdo, en 40 días no se tenía que hacer nada los viernes, porque eran días santos, y no se tomaba, ya no se hacían fiestas y nada, pues.

L: ¿De toda la Cuaresma?

M "Tsitsiki": Toda la Cuaresma... Jueves y viernes son los días que uno debe ayunar, estar callado, no escuchar música, no lavar...

L: ¿Así decían?

M "Tsitsiki": Pero el padre dijo hay que hacer un convivio, y desde ese entonces es que el convivio se hace.

En este diálogo se aprecia también el carácter dinámico de las costumbres y la influencia de ciertos agentes con autoridad, en este caso el señor cura, para modificarlas de modo tal que sean aceptadas por la comunidad.

Celebraciones de carácter doméstico

Las bodas. El ritual de la boda es también muy complejo. Por lo regular, los muchachos se roban a la novia. En muy pocos casos se pide a la novia. Antes se acostumbraba llevarse a las niñas o a las jovencitas por la fuerza, pero desde hace tiempo, éstas se ponen de acuerdo con los muchachos para irse. En aquellos tiempos, las jovencitas inmediatamente eran depositadas en una casa, por lo general la casa de una de las tías del novio; aunque ahora, es común que se vayan a vivir con el novio.

Al día siguiente o a los dos días, los papás del novio van a la casa de la novia a solicitar el perdón. Desde el momento en que su hija no llega a dormir, los papás de la novia dejan abierta la puerta, en señal de que están dispuestos a dar el perdón. Después de este hecho, se hace una pequeña fiesta y cenan. A los dos meses, se realiza la presentación en la iglesia, van a misa y organizan otra fiesta, parecida a la boda; los parientes del novio

Llevar pan y todo tipo de fruta. Se acuerda la fecha de la boda a más tardar para un año después.

Hace tiempo, mientras se llegaba la fecha de la *boda grande*, la muchacha regresaba a la casa donde está depositada, después de la presentación; ahora, se incorpora a la vida de la familia del novio. Un día antes de la boda, la recogen y la llevan a casa de sus padres para arreglarla; de ahí sale para ir a la iglesia. Dos o tres días antes de la boda, las tías invitan a la boda a toda la gente a la que le dieron pan. Mientras hacen la invitación, reparten pan, un plátano y dos naranjas.

En la actualidad la situación es diferente; ahora no sólo se roban a la novia, previo acuerdo entre la pareja, sino que luego suceden hechos como los que relata la señora M “Tsitsiki”:

Ahora ya no, ahora ya aquí se roban a la novia y la llevan directo a la casa, ya no las depositan como antes. Y allí ya se casan a los cuatro, a los cinco o a los tres meses, o al año, ya después de que tienen hijos. Y antes eso, pues, era un pecado muy grande para los papás del novio. Si es que tenían hijos, esos ya no se casaban, ya no podían hacer fiesta. Ellos se casaban en la noche para que la gente no se enterara de que ya... pues ya...

Antes, este, pues así... [las bodas] se hacían en casas particulares. Ahora no, ahora cierran calles para hacer el festejo. Y antes nomás iban los invitados, y los que no invitaban, aunque tuvieran muchas ganas pues no iban. Y ya nomás pues, ponían unos arcones así con palos, y en lugar de láminas se ponían ramas de pino, y ya, enterraban unas estacas y así con tablas y esa era la mesa. Adornaban bonito con papeles, y todo. Y ahora ya no, ahora ya cierran calles y así pues, fiestas en grande... ya casi todo el pueblo se va a una boda. (E-M “Tsitsiki”)

Por la tarde del día de la boda, los primos del novio llevan la fruta o el material necesario para que las primas de la novia preparen el atole que disfrutarán al día siguiente. Por la mañana, las primas llevan el atole a la casa del novio, y allí reciben a los primos del novio con bastante vino y cerveza. Anteriormente sólo iban los primos mayores de 18 años, pero ahora van también los que tienen ocho o 10 años, debido a que “les toca, por ser primos del novio”.

Los padrinos de velación son los más importantes. Ellos, junto con sus parientes, amueblan la casa de los novios; pero no siempre fue así, como dice la señora M “Tsitsiki”:

Pues, para hacer una boda sí se gasta mucho, y más aquí porque, una banda de esas buenas, cuesta unos veinte mil pesos, más el becerro que matan. Así pues, pero sí se gasta. Y antes no, antes lo que regalaban... los parientes, los padrinos de velación, lo que regalaban era un comalito, una olla, una cazuela. Allá los más cercanos, ya unas tinas de esas (señala unas tinas grandes de aluminio). Ahora ya no, ahora aquí ya les regalan, todo. Ellos ya nomás se compran la casa y ya, porque les amueblan ahí todo. Antes hacían panes, pero en forma de muñecos, y ahora ya dan bolillo. Y también para cuando usted da un regalo, le dan este pan. Los parientes de la novia le dan al novio, pero así cosas, así sencillitas: que sarapes o como se llaman, gabanes, que colchas. Y los parientes del novio le dan rebozos a la novia. Los que dan muchos regalos son los parientes de los padrinos de velación. Ellos sí se lucen, porque si aquél va a regalar, y por qué me voy a quedar yo...

A causa del gasto tan fuerte que implica este tipo de ceremonias, es que muchas familias prefieren no casar a sus hijos y dejan que vivan en unión libre durante muchos años; aunque con frecuencia las muchachas siguen soñando con una boda en toda forma. A veces las mamás utilizan esta ilusión de las chicas para presionarlas a respetar determinadas costumbres, como la de no casarse con forasteros, por ejemplo; y las amenazan: si no obedecen, no hay boda.

Sin embargo, la influencia de otras culturas empieza a notarse. De acuerdo con el director de la telesecundaria, se está dando el caso de que los muchachos se roban a una muchacha, tienen relaciones sexuales con ella un tiempo corto y luego la devuelven a su casa. Las consecuencias de estas acciones son padecidas por las chicas, ya que son mal vistas; mientras que los muchachos no son presionados por sus padres ni por los padres de la muchacha para *cumplir* y casarse.

Los rituales funerarios. Para ilustrar las costumbres funerarias se comparte la experiencia vivida en el mes de abril de 2009, cuando asistí al velorio y sepelio de un señor perteneciente a la comunidad. Él era migrante

con nacionalidad doble (mexicana y estadounidense). Murió atropellado en Tijuana y dos días después su cuerpo llegó a la comunidad; en la puerta de su casa mucha gente lo esperaba llorando. Una vez que entró el féretro, se colocaron vigas en ambos extremos de la calle para cerrarla al tráfico de automóviles; se acomodaron sillas y mesas, así como un toldo para cubrirse del sol. Debajo del ataúd se colocó un plato con cebolla y limones partidos, porque “ya ha durado mucho tiempo sin sepultar y para prevenir del cáncer a la gente que viene al velorio” (JJ, diálogo).

La gente del pueblo acompañó a los familiares durante el velorio. Los familiares del difunto están obligados a ayudar en la preparación de la comida para las visitas, a atender a la gente o a colaborar en lo que se ofrezca; por tanto deben quedarse la mayor parte del tiempo. Cuando el difunto no tiene muchos familiares, entonces la gente del pueblo se encarga de todas las labores que surgen. Cada visitante, sobre todo si es su familiar, debe llevar algo de dinero a la viuda, para apoyarla con los gastos: desde veinte pesos hasta una cantidad mayor, dependiendo de lo que se pueda aportar.



Foto 4. Las ofrendas depositadas junto al difunto.

Además, todas las personas que acompañan a los familiares deben llevar una ofrenda. En un chiquihuite¹ pequeño se acomodan una veladora, una

¹ Chiquihuite: recipiente tejido, hondo, en el que se transportan alimentos y enseres.

o varias mazorcas, así como un poco de fruta (plátanos o naranjas), y una botella de jugo. Cada mazorca representa a un familiar difunto de quien lleva la ofrenda. El significado de esta costumbre es que al llevar esta ofrenda, se le pide de favor al difunto que envíe saludos a aquellos familiares fallecidos previamente. El difunto es acomodado en la que fuera su recámara. Al llegar a la casa los visitantes, entregan el chiquihuite a una de las mujeres familiares del difunto, quien lo vacía en el piso, a un lado de la caja donde reposan los restos; acomoda la veladora en otra área del piso y lo mismo hace con la fruta. Se forma una gran pila con todas las ofrendas. Los chiquihuites se devuelven a quien los llevó. Después del sepelio, las mazorcas y las frutas se obsequian a los rezanderos, en agradecimiento por sus servicios.

Durante el sepelio y después de entregar sus ofrendas, algunas de las parientes más cercanas del difunto lloraron de manera dramática para evidenciar su dolor por la pérdida, y pronunciaron algunas palabras en p'urhepecha para expresar su pena. No obstante, es posible que fuera actuado, pues luego de no más de cinco minutos, volvieron a hablar y a comportarse tranquilamente. Algunas señoras comentaron que si la gente no llora a gritos o no demuestra que sufre por la pérdida es porque no quería al difunto.

La familia se preparó para dar a los visitantes las tres comidas del día. Llamaron a las señoras que ya tienen experiencia en la preparación de comida en grandes cantidades, para que dirigieran todo y la comida quedara perfecta. En el caso que se relata, se ofrecieron corundas, caldo de pescado y algunos otros platillos muy bien sazonados.

Se decidió que la misa del funeral fuera a las 14:00 horas, ya que los familiares no querían despedirse aún de su difunto y postergaron el entierro lo más posible. Desde temprano, un grupo de familiares y de voluntarios fueron al panteón a cavar la tumba. Algunas parientes se encargaron de llevarles pozole para almorzar.

La gente que no alcanzó a llevar la ofrenda a la casa del difunto, la llevó a misa, donde algunos familiares habían dispuesto chiquihuites grandes para recibir las ofrendas. Cuando los hombres entraron a la iglesia se les entregó una vela amarilla larga, que debían mantener encendida durante la celebración eucarística.

Antes de sacar el féretro de la casa, lo envolvieron con una bandera de Estados Unidos y luego lo sacaron al patio en medio de los llantos estri-

dentes de las mujeres. Al llegar el cortejo a la parroquia, las campanas de la iglesia llamaron a misa de difunto. El ataúd fue colocado en el centro del templo, con flores y un cestito encima para que la gente se *solidarizara* con un apoyo económico. Así que cuando la gente arribó, colocó algunas monedas en el cesto pequeño; este acto se realizó antes y durante la misa. Al entrar a la Iglesia, un señor repartió velas largas a los hombres. Una vez que concluyó la misa, toda la gente acompañó al cortejo fúnebre hasta el panteón.



Foto 5. El cortejo fúnebre

Las rezanderas dirigían el rosario y los cantos en el trayecto al panteón. Una vez ahí, la gente se acomodó y los familiares quedaron más cerca de la tumba. Antes de colocar el féretro en la tumba, los llantos y gritos se escucharon de nuevo. Toda la gente esperó hasta que los enterradores lanzaron las primeras paladas, después se retiraron dejando sólo a los familiares más cercanos.

En este tipo de ceremonias destaca una de las características identitarias más relevantes: la solidaridad que se establece por sentirse perteneciente a una comunidad. Aunque los gastos son fuertes, a la familia no le resultan demasiado onerosos porque cuentan con el respaldo del pueblo.

La fiesta del Corpus Christi

Los preparativos comienzan varios días antes, durante este lapso los comisionados, nombrados por los *viscales*, se encargan de adornar el templo: la entrada, el atrio y la nave. Como es costumbre, los gastos se dividen entre los barrios; para una fiesta, un barrio se hace cargo de determinadas actividades y en otra fiesta, se le asignan otras diferentes. Como dice M "Erandini":

...o sea que las calles se separan: que son para los gastos del padre, allí sale más caro, que trecientos cincuenta pesos van a cooperar; y de la orquesta, son como quinientos, a veces seiscientos pesos. Una vez vino una banda y nos tocó cooperar de a mil pesos, y ni vamos al baile. Allí está *pior* [sic], ¿eh? Siquiera lo de la iglesia, aunque uno no va, tan siquiera es para la iglesia.



Foto 6. Arreglo interior del templo

Los comisionados pasan muchas horas del día arreglando el recinto, de acuerdo con el diseño determinado con anticipación; utilizan adornos elaborados especialmente para la ocasión; y en los momentos de descanso

no faltan la cerveza ni los refrescos de lata. Cuando por fin terminan, la entrada al atrio está adornada con flores blancas y guindas, enmarcadas con follaje de palma; la puerta del templo, además de las flores, se ornamenta con algunos enseres en miniatura que representan las actividades productivas del pueblo: sillitas, mesitas, repisitas para la loza, capotes pequeños y banquitos. En el área central superior de la puerta, luce una imagen de un copón con la hostia, a base de flores blancas y amarillas, rodeado por flores blancas y guindas; debajo del copón se observa el letrero "Corpus Christi", hecho con flores guinda sobre fondo de flores blancas. Por ser una tarea laboriosa, apenas se alcanza a concluir antes de que inicie la procesión.

La víspera de la fiesta, las familias hacen limpieza general de su casa, en particular de la cocina. El objetivo es tener todo listo antes de comenzar las labores culinarias; muchas señoras empiezan a desgranar mazorcas, a poner nixtamal para llevarlo a moler y tener dispuesta la masa para hacer los *tamales* (corundas) desde ese día, por la tarde o por la noche. Alrededor de las cinco de la tarde, las campanas de la iglesia llaman a los fieles al atrio, desde donde comenzará la procesión del Corpus en la que todo el pueblo acompaña la Hostia Sagrada, que se encuentra colocada dentro de la custodia. Antes de hacer el recorrido por las calles, los fieles congregados siguen las reflexiones que el cura del pueblo hace a manera de adoración a la Hostia, Cuerpo de Cristo. Durante todo su sermón, el sacerdote no expresa ni siquiera una frase en p'urhepecha. Terminada la oración, la banda acompaña al séquito. Primero va la cruz alta, luego las imágenes de la Virgen (una grande y otra pequeña) vestidas de *nagua*, bellamente adornadas y la de San Isidro, vestido a la usanza tradicional del pueblo; enseguida, 12 hombres cargan su respectivo cirial adornado y después el Santísimo, seguido de la banda; después van los niños y adultos que cargan su ofrenda y al final, el resto de los fieles. Se hace el recorrido por las calles donde por lo regular se realizan los desfiles: la calle principal, luego de dos cuadras, se da vuelta a la izquierda; se sigue una cuadra para tomar la calle paralela a la principal y finalmente se vuelve a la plaza. Como en toda fiesta, no faltan los cohetes que se lanzan durante la procesión.

Uno de los señores asistentes a la procesión, a quien se le preguntó por el significado de las ofrendas que llevaban los niños, comenta:

La ofrenda son los calpinteros; estos son los que siembran maíz; esos son los que traen palma; esos son de cuando hacen domingo de ramos, y aquél hace como el tiempo que llueve ahora, este, aquél se llama... este... capoti... se llama... en tarasco se llaman capotes ... esos otros llevan una hoz ... son las actividades tradicionales del pueblo... (E-M3)

Las imágenes de la Virgen son llevadas en andas por las *huananchas*, mientras que a San Isidro lo cargan jóvenes varones, invitados por las mismas *huananchas* para tal efecto, por ser sus parientes cercanos. Como parte del adorno, se acomodan ofrendas: plátanos, bolsas con uvas o bolsas con manzanas, y paquetes de galletas que serán obsequiados a los sacerdotes que celebrarán la misa del día siguiente. Una vez terminada la procesión, la gente regresa a sus domicilios a continuar con los preparativos del día siguiente.

El día de la fiesta desde las cuatro o cinco de la mañana van al molino a llevar el nixtamal con el que se elaborarán los *tamales* (corundas). Enseguida se prepara el *churipo* (caldo) para tener todo listo alrededor de las 12 del día.

La misa se realiza aproximadamente a la una de la tarde y al terminar, las personas van a sus casas a comer *caldo con tamales* y a recibir a sus invitados. Como en todas las fiestas, si alguien llega de visita a una casa, sea la hora que sea, se le ofrece comida. Si el visitante ya comió, entonces debe llevar un *cacharro* para que, después de probar un poco del guiso que se le ha servido, lo pueda llevar a su casa.

Entre las cuatro y cuatro y media de la tarde, las campanas congregan a los fieles al rezo del rosario que dura aproximadamente 15 minutos. Al término, la gente sale al atrio del pueblo, donde previamente se han acomodado algunas personas que, desde la parte alta del templo, arrojan hacia los presentes algunos obsequios procedentes de su actividad laboral, muchos de ellos, en miniatura. Este ritual significa que *les fue bien* durante el año y al compartir con los demás lo que producen, tendrán abundancia todo el año. Durante la procesión del día anterior, un lugareño habló un poco de lo que sucedería durante la fiesta:

Falta también de... como es del Corpus Christi, faltan los que hacen pan, y los comerciantes, esos que tienen tienda, y mañana en la tarde avientan

zapatos, playeras, chicles... avientan sillas... también eso de palmas, también avientan aquí... porque cuando se ponen eso cuando esté lloviendo, no se moja uno... esos son los capotes... También se puede pedir una silla... el que va llegando le dice: ¿No me regalas una silla?... Pero van a aventar mucho... (E-M3)

Pasado este momento, la gente regresa a sus casas o se queda en la plaza disfrutando de los juegos mecánicos (que ahí llaman *volantines*), comprando en los distintos puestos que se han colocado desde unos días antes. Alrededor de las ocho de la noche, en la plaza empieza el baile, que dura hasta la una o dos de la mañana. Hay vigilancia policiaca porque en fiestas pasadas ha habido muertos. Hacia las diez de la noche, la plaza está a reventar. Abunda el alcohol y se perciben muchas personas, sobre todo hombres, dando tumbos a causa de la ingesta excesiva de tequila o cerveza. No obstante, a pesar de la vigilancia, ese día hubo un muerto durante el baile. Al día siguiente, sólo quedan los *volantines* y las diversas vendimias.

Para la gente de Arantepacua, la fiesta del Corpus no tiene como eje central real la celebración del Cuerpo de Cristo, a pesar de que en la procesión vaya el Santísimo, y de que el adorno principal de la puerta de la iglesia sea un cáliz. Es una de las celebraciones que poseen mayor peso en el pueblo y donde se pueden reconocer diversas manifestaciones identitarias, pero más bien desde el significado ancestral prehispánico. La costumbre de obsequiar *aventando* los objetos que producen y recordando las labores más antiguas, es una manera de externar su agradecimiento a la naturaleza proveedora de productos necesarios (maíz, madera, palma) para alimentarse, para tener dónde vivir (construyendo su troje y sus muebles de madera) o para protegerse de la lluvia (mediante los *capotes* de palma). Ahora ya no es evidente el culto a *Kuerajperi*, la madre Naturaleza, en tanto divinidad; se agradecen al dios católico los dones de la Naturaleza y al obsequiar sus productos, le piden abundancia durante el año. Además, es el momento en que las mujeres usan la indumentaria tradicional que no visten cotidianamente, así como de preparar la comida más típica (caldo y tamales), y de fortalecer los vínculos familiares al recibir la visita de los parientes que residen en otros pueblos y de diversas amistades.

La fiesta de la Virgen de la Natividad

El 8 de septiembre es el día que se conmemora, según la tradición católica, el Nacimiento o la Natividad de la Virgen María, que es celebrado por varias comunidades indígenas, tanto p'urhepecha como de otras etnias. En la comunidad suelen llamarle “fiesta de la Virgen de la Natividad”.



Foto 7. Corundas y churipo (tamales y caldo).

En Arantepacua, la celebración inicia dos días antes, el 6 de septiembre. Por la noche se lleva a cabo el festival cultural y se realizan competencias deportivas; el día 7 se recibe a las bandas y continúan las competencias deportivas; finalmente el día 8 se lleva a cabo la misa y se festeja en familia con la comida tradicional: el churipo con corundas. Las comisiones para el castillo, las bandas, las velas, la alimentación de los músicos, etc., se organizan desde dos meses antes.

El festival cultural no es una costumbre ancestral, ha sido organizado desde el año 2001 por un grupo de profesores y profesionistas, motivados por el párroco, con la intención de rescatar sus tradiciones. Para su realización se gestionan apoyos municipales y también se llevan a cabo colectas entre todos estos profesionistas de la comunidad.

Antes y durante el festival, los organizadores se visten a la usanza tradicional, que no se usa en la vida cotidiana, por ejemplo: los hombres portan ropa de manta adornada por bordados, huaraches, sombrero y gabán. Empiezan por invitar a la gente desde las siete de la tarde, para ello utilizan un equipo de sonido que se renta exclusivamente para el evento. La gente comienza a llegar cerca de las ocho y media de la noche, una vez que han terminado los partidos de basquetbol y han concluido los quehaceres cotidianos.

La pérgola de la plaza, que hace las veces de escenario, se adorna con hermosos gabanes, mantas con mensajes en p'urhepecha, listones de colores y papel picado. Para recibir a la gente, se coloca una lona y debajo de ella, en la explanada que está frente a la pérgola, se acomodan alrededor de 100 sillas.

Las actividades empiezan cuando el maestro de ceremonias hace el ofrecimiento del festival y da a conocer el programa. Cabe señalar que en todo momento se habla en su lengua materna, y salvo algunas palabras o expresiones que no acostumbran traducir al idioma p'urhepecha, no se habla en español. A lo largo de casi cinco horas se disfrutaron diversos grupos de *p'ireris* (cantantes) procedentes de algunas comunidades aledañas y de la propia. Conforme éstos llegan, las expresiones de emoción crecen, por supuesto, acompañadas de las respectivas bebidas alcohólicas de los jóvenes y algunos varones adultos. Se nota que “les llegan” las *p'irekuas* (canciones en p'urhepecha).

También se presentan algunos danzantes, como los *kúrpites*, cuyo baile parece muy sencillo, por su suavidad, sin embargo la clave está en que el movimiento de pies sea de tal manera que parezca que el resto del cuerpo no se mueve.

En el festival cultural que presencié, es importante destacar la participación de un niño de tres años que acompañaba a los danzantes y que interpretó (como solista) una de las tradicionales danzas de “Los viejitos”. Sus familiares comentaron que suele ver y participar de los ensayos que hacen sus tíos, quienes forman parte de un ballet folklórico del lugar y él ha aprendido sus danzas con gran entusiasmo.

A pesar de la lluvia, la asistencia no disminuyó, fue hasta las 11:00 de la noche, cuando mucha gente empezó a retirarse. Al día siguiente, a partir de las 18:00 horas, se recibe a las bandas, y como lo relata el profesor Elpidio González:

[...] los comisionados las esperan en las orillas del pueblo, mientras al interior de la comunidad se lanzan cohetes que indican que las personas se encuentran ansiosas por la llegada de la banda. Una vez que los integrantes de la banda han llegado, los comisionados se encargan de llevarlos a las casas que han sido seleccionadas para recibirlos, en donde se les va a alimentar durante los días que dure la fiesta. (Méndez y Vargas, 2006:123)

En la plaza, la banda toca algunas piezas para la gente que ha salido a recibirla. El día 8, desde la madrugada, se hace una procesión que parte de la iglesia, recorre las principales calles de la comunidad y regresa a la iglesia. Acompañados de las bandas, los feligreses cantan *Las Mañanitas* a la Virgen. Al terminar, inicia la misa.

Previamente, las familias de Arantepacua acostumbran invitar a sus amigos, parientes y conocidos, a compartir con ellos la festividad. En cada casa se recibe a los visitantes para comer churipo, corundas y, por supuesto, mucha cerveza o tequila. Se percibe el ambiente de fiesta en toda la comunidad, con el olor de los fogones y la música de las bandas como fondo. Durante la tarde, se realiza un desfile encabezado por las mujeres, parientes del jefe de tenencia (sean señoras, muchachas o niñas), quienes portan naguas y adornos en el cabello; bailan por las calles del pueblo, al son de la banda que ha contratado el jefe de tenencia. Mientras tanto en otras calles, el grupo del suplente del jefe de tenencia hace lo mismo, y por la noche se lleva a cabo el baile. Entre un grupo musical y otro, alrededor de las doce de la noche, se quema el castillo. El baile termina hacia las dos de la madrugada.

Sin embargo, la fiesta no concluye el día 8, ya que al día siguiente se realiza un jaripeo y se lleva a cabo otro baile, el día 9. Durante el jaripeo, las parientes de los jefes de tenencia, colocan una servilleta bordada a los jinetes y a los comisionados. Además, le dan entre quinientos y mil pesos a cada jinete, los cuales son expertos en esa disciplina y no son del pueblo. Por si fuera poco, la fiesta se prolonga hasta el día 10, cuando se despide a las bandas.

Es la fiesta principal de la comunidad, por lo que para disfrutarla completa, hay que disponer de por lo menos, cinco días de visita.

Durante la fiesta, predominan los elementos propios de su cultura, tanto en el vestuario, como en la comida y en la música. Es una de las tradiciones

más arraigadas (a excepción del festival cultural), en donde se gasta mucho dinero para la celebración; vienen los migrantes a la fiesta o envían dinero para que su familia se prepare, estrenando ropa y preparando el festín.

Como elemento intercultural destaca el uso de la lengua, puesto que alternan el p'urhepecha y el español, dependiendo de sus interlocutores: si se trata de invitados *tuliches* les hablan en español, pero a los miembros de la familia se les habla en su lengua. Un rasgo de asimilación cultural a la mentalidad posmoderna es el consumismo que se ha incrementado, lo cual se aprecia principalmente en la cantidad de bebidas alcohólicas que se compran para este y otros festejos. En comparación con las fiestas anteriores y aunque también se compraba una cantidad importante de éstas, desde hace algunas décadas se tiende a competir entre los que llevan la bebida a las fiestas, tanto en la cantidad como en el precio.

El culto a determinados santos o advocaciones de Cristo y de la Virgen María, constituyen también elementos que expresan, y al mismo tiempo fortalecen, la identidad cultural de los pueblos. Como señala Maurer (1984), los indígenas mayas que convivieron con los misioneros en tiempos de la Colonia, interpretaron la predicación cristiana de acuerdo con su propio sistema conceptual, lo cual los llevó a construir una *síntesis* religiosa armónica, más que un mero sincretismo o superposición de elementos procedentes de las dos cosmovisiones. El sacerdote del pueblo confirma lo antes dicho, con sus apreciaciones sobre sus feligreses de Arantepacua y del resto de sus capellanías:

Yo tuve la experiencia de estar en Perú, en Bolivia, en Brasil, en reuniones de pastoral y hay muchos que sí revuelven mucho ritos prehispánicos y ritos... que los quieren como jalar para que se parezcan a los católicos, y yo soy más de la idea de que, bueno lo que yo he visto aquí como que la gente se catequizó y asimiló bien el evangelio. A lo mejor en sus casas o por allá, en su interior, a lo mejor harán algunos ritos... pero no me consta. (E-PARR)

Esta síntesis heredada sigue vigente en los indígenas actuales, aunque a veces ellos mismos desconozcan el origen y simplemente perpetúen la tradición. Así, la devoción a la Virgen de la Natividad, como sucede con otros santos, responde muy probablemente a lo que Maurer (1984) explica del modo siguiente, con respecto de los mayas:

[...] los bienes más preciados para los indígenas son la vida y todo lo que la hace posible, principalmente la naturaleza y sus productos; no obstante, el Dios cristiano está muy ocupado en gobernar el universo, por lo que no pueden atender tales necesidades humanas; entonces, se hace necesario acudir a protectores de menor categoría (los santos) y por eso se implementan las fiestas de los *santos patronos*. Los indígenas, por lo regular, hacían coincidir a tales santos con sus deidades antiguas, para poder rendirles culto sin ser castigados por los misioneros; ya que como los santos eran españoles, no tenían suficiente efectividad para los indígenas, así que había que mezclarlos.

De este modo surgen las fiestas de los santos patronos, que se celebraban con banquetes, música y procesiones. Estas fiestas se convirtieron en un espacio de fortalecimiento identitario por compartir todo lo que implica la fiesta, además de ser un acto de propiciación de las fuerzas sobrenaturales.

Día de Ánimas

La celebración del 2 de noviembre, Día de los Fieles difuntos, como aparece en los calendarios oficiales, es conocido por las personas mayores de la comunidad como Día de Ánimas. Lo que a continuación se describe, corresponde a registros de observación del año 2009.

Para los habitantes de Arantepacua, como de otras comunidades, es un día muy importante, porque “ese día están las puertas del cielo abiertas”, lo cual permite que los difuntos visiten a sus familiares en la tierra. Los preparativos comienzan dos o tres días antes. Lo primero que se hace es colocar flores en ambos lados de la puerta de entrada de cada casa, para indicarle al difunto que su familia lo está esperando; ya que, como dicen en la comunidad “en la casa en la que no se ponen, está pues triste o [el muerto] piensa, pues ya no se acuerdan de mí. (...) Esto se hace en todas las casas”. (RG) Aunque lo fundamental son las flores, cada familia pone en práctica su creatividad para adornar la puerta; un elemento de interculturalidad es que se combinan las flores (nube, cempoalxóchitl) con globos, en el caso de difuntos niños o jóvenes.

Los rituales cambian de acuerdo con la edad y el género del difunto. Por ejemplo, si durante ese año muere un señor, la familia prepara *nacatamales*

reellen generalmente de *atápakua* de queso, para las personas que van a visitarlos y a dejar sus ofrendas. Cuando muere una mujer o un hombre joven, entonces se prepara atole y se compra un pan especial sin levadura.

La familia que perdió algún familiar durante el año, recibe a lo largo del día, la visita de diversas personas del pueblo y de algunos otros familiares, quienes dejan una ofrenda que consiste regularmente en fruta de temporada, chayotes y mazorcas. Los anfitriones les ofrecen lo que han preparado, según corresponda y comparten la comida con los visitantes. El sentido que tiene la ofrenda obsequiada es pedirle al difunto que llegará a visitar a sus familiares, que cuando regrese al más allá, les lleve un saludo a los difuntos de su familia.

Hay un grupo de personas que se encargan de rezar cuando hay difuntos (son los rezaderos), y el Día de Animas visitan a todos aquellos que perdieron algún familiar durante el año para rezar por ellos. De acuerdo con Ho1-“Pirekua” empiezan desde temprano, alrededor de las ocho de la mañana y terminan una vez que recorren todas las casas que tuvieron difunto. Al llegar los rezaderos a la casa, la familia hace oración con ellos y al terminar les entregan lo que se ha reunido con las ofrendas, a manera de pago por sus servicios. Entre los obsequios se encuentran velas que sirven para que los difuntos iluminen la oscuridad en la que están; éstas se encienden al día siguiente en el panteón, hasta que se consumen por completo. Mientras de mayor edad sea el difunto, más velas obsequian.

No obstante, esa visita que hace el difunto reciente a sus familiares, se pospone cuando no se hacen los preparativos para recibirlo. Tal es el caso del tío de M “Pirekua”, quien nos compartió:

No va a venir él porque, porque allá se quedó. Es como cuando [alguien (...) se organizara] de venir aquí, y ella o alguien se queda a cuidar la casa, así mi tío, se quedó este año porque sus familiares no le prepararon nacatamales, no le hicieron cosas así por cuestión pues... este económica, entonces él ya se quedó allá, lo dejaron allá para que se quede para el otro año, él ya va a venir, mi tío, porque este año murió como en... septiembre, algo así, murió mi tío, y sí se le debería de hacer... (...)

Aunque no es mal visto en la comunidad que no se hagan preparativos para recibir al difunto, se procura siempre cumplir con la costumbre, porque

se cree que de otro modo, habrá más muertos al año siguiente, como lo relata M "Pirekua":

... y aquí estaban diciendo mis cuñadas que cuando, así sucede, que cuando se quedan esperando, cuando no los esperamos acá, que jalan más gente, que mueren más, quien sabe, era lo que estaban diciendo, que el año pasado que aquí se esperó alguien, que no le hicieron su nacatamal, y por eso ahora hubo muchísimo muerto...

Al día siguiente, desde las cinco de la mañana, se llevan al panteón las flores y las ofrendas de fruta o de comida favorita de los difuntos de la familia; no se llevan guisados a las tumbas. Las canastas, bandejas o charolas en las que se colocan las ofrendas, se cubren con las tradicionales servilletas bordadas o con carpetas tejidas. Eventualmente, se quema incienso a manera de homenaje para la persona que falleció.

La misa se lleva a cabo alrededor de las nueve de la mañana en el panteón. Cerca de las doce del día, inicia la procesión encabezada por las personas encargadas de los rezos; tras ellos se ubica un familiar de cada difunto reciente (los de ese año), quien lleva una corona mortuoria (casi siempre de papel). La procesión da una vuelta completa al panteón entonando cantos penitenciales, mientras que la mayoría de las personas permanecen cerca de la tumba de sus familiares. Al terminar, se devuelven las coronas a la tumba del difunto y la gente regresa a su casa, llevándose las ofrendas que ya *disfrutaron* sus difuntos y que ahora deben ser entregadas en las casas de los rezanderos, a manera de compensación por sus servicios.

Es muy evidente la síntesis religioso-cultural manifestada en la preocupación por llevar las ofrendas mismas, ya que incluso se les explica a los niños que los familiares difuntos bajan a comer de lo que se les llevó y se les enseña la importancia que tienen las oraciones hechas por las rezanderas para que el difunto se sienta atendido.

Con respecto de los rezos, en Arantepacua existe la costumbre de que la familia pide a las rezanderas oraciones por diversos miembros de la familia, y cuando terminan de rezar, le entregan toda la ofrenda *en pago* por sus servicios; mientras que en Capacuaro cuando las personas llegan a una tumba a rezar por el difunto, las familias *pagan* por cada rezo (el *precio* es una medida de chiquihuite, que llenan con fruta, pan, jugo o refresco,

según lo que hayan llevado como ofrenda los familiares). Cada vez que la rezandera o el rezandero ora por el difunto, se le da una medida de chiquihuite, también se le *paga* cuando se le pide que rece por algún otro difunto, como por ejemplo por el padre y la madre de los yernos o de las nueras que están en ese momento acompañando.

También se pueden reconocer expresiones sincréticas, otras que denotan asimilación y algunas más, propiamente interculturales. Entre los elementos interculturales observados, me pareció interesante que algunas personas llevaran entre sus ofrendas, un pan de caja doble fibra, un refresco de cola y un frasco de mermelada de fresa, además de la fruta (ver foto 8).



Foto 8. Ofrenda a los abuelos. Foto 9. Ofrenda al nieto de dos meses de nacido.

Como una muestra de asimilación, se aprecia en la fotografía 9, una tumba de un bebé de dos meses, cuyos familiares adornaron con figuras propias de *Halloween* y con globos. Asimismo, entre las ofrendas había dulces de marca y paquetes de galletas. Al ser un niño tan pequeño, los familiares no podían saber sus gustos alimenticios, por lo que desplegaron su creatividad, influida por la propaganda de la fiesta estadounidense, atribuyendo al bebé lo que ellos consideraban que podría gustarle para que pasara un rato feliz cuando viniera del más allá a visitarlos en este

día. Al platicar con ellos al respecto, simplemente comentaron que les había gustado adornar así.

Sin embargo, resulta difícil distinguir entre una práctica intercultural y otra asimilacionista cuando no se conoce el contexto familiar ni se ha escuchado el relato de por qué se adornaron de ese modo las tumbas. Así, el hecho de haber colocado en la ofrenda de los abuelos el pan de caja, el refresco y la mermelada, junto con la fruta tradicional, se consideró como intercultural porque fue un acto más consciente, puesto que los familiares expresaron haber respetado la idea de “lo que le gustaba a los abuelos”; mientras que el adorno tipo *Halloween* en la tumba del bebé, responde a una actitud de asimilación cultural, donde acríticamente se hizo el adorno respondiendo al gusto de los padres, a quienes les parecía que “se veía bonito” y tenía elementos “más modernos”. No obstante, en el caso de la ofrenda a los abuelos, si se analiza desde la forma en que los abuelos incorporaron a su dieta favorita dichos productos, también puede interpretarse como una expresión de asimilacionismo, derivado principalmente de la influencia de los comerciales televisivos.

A pesar de que en el panteón se observan algunas personas que lloran en silencio o con expresión triste porque aún sufren por la pérdida del ser querido, sobre todo si murió en ese año, el sentido del Día de Ánimas suele ser festivo. La gente se prepara para recibir con gozo a sus familiares difuntos porque ya están disfrutando de la vida eterna y además de venir a visitar a los vivos, los que fallecieron en ese año *llevan saludos* a los difuntos de otras familias, de aquellas que obsequian ofrendas a su familia. El trato hacia los difuntos es similar al de los vivos: preparan comida para almorzar o comer en el panteón, y a quienes llevan ofrenda para su difunto, también le ofrecen *un taco*. Tan fuerte es la creencia de que en realidad los muertos vienen a visitar a los vivos, que consideran que la fruta ofrendada a sus difuntos, ya no sabe igual después de que regresan al más allá (alrededor de las cuatro cinco de la tarde). El cura del pueblo, reflexionando sobre estas prácticas, señala:

El simbolismo que manejan en sus ofrendas a los difuntos no se opone al mensaje evangélico; es algo espiritual y muy profundo, que no se pelea para nada con la resurrección o con la idea central del cristianismo que es la vida eterna y creo que no hay ninguna disyuntiva.(...) En realidad es el sentido de la vida, de que están vivos, de que quieren comer y de que a

ellos les gustaba esto y que están con nosotros y que hay que llevarles el maíz o el agua... (E-PARR)

De este modo, la manera de celebrar el Día de Ánimas, que en otros pueblos p'urhepecha (los más conocidos son los de la región lacustre) es la Noche de Muertos, constituye uno de los elementos más distintivos y famosos de la cultura p'urhepecha.

Fiesta de la Navidad

La fiesta de la Navidad se prepara casi un año antes y es motivo de diversas actividades comunitarias muy relevantes en Arantepacua, del mismo modo que se realiza en casi toda la Meseta P'urhepecha. Consta de varias etapas: la entrega del Niño Dios a los cargueros de ese año, la traída del palo del farol, la levantada del palo del farol, la preparación del coloquio, la celebración del día de Navidad y los festejos de los días posteriores a la Navidad hasta la entrega del Niño Dios en la iglesia el día 28 de diciembre. A continuación, se describe cada etapa.

El día 6 de enero se entrega el Niño Dios a los cargueros, quienes lo tendrán en su casa hasta el 28 de diciembre, día en que lo entregan de nuevo a la parroquia. En ocasiones, hay dos cargueros durante el año: uno se festeja el 24 de diciembre y otro el 1º. de enero. También sucede que en ocasiones no hay cargueros y en ese caso se hace la adoración del Niño en la parroquia, sin pastorela. Quien desea ser carguero, lo solicita con anticipación. A pesar de la erogación económica que implica, las personas desean serlo, porque esto les da un estatus muy importante en la comunidad. El carguero nombra a los *kenhis*, que son sus ayudantes, casi siempre parientes suyos. Cada *kenhi* forma su equipo de trabajo, ya que les toca apoyar en la realización de cada una de las etapas previas a la Navidad, y su labor termina hasta el 28 de diciembre, cuando el carguero termina sus funciones.

Entre las actividades donde se aprecia de manera más clara la colaboración comunitaria, destaca la traída y la levantada del palo del farol, las cuales se llevan a cabo a principios de octubre y el 13 de diciembre. El palo del farol es un tronco de aproximadamente 40 o 50 metros de largo,

que sirve como soporte para la *estrella de Belén*, la cual brilla en la casa del carguero, desde el 13 hasta el 28 de diciembre.

El primer sábado de octubre, aproximadamente a las 12:00 horas del mediodía, un grupo de hombres voluntarios de la comunidad van al cerro (en esta ocasión fue el cerro de Cherán) a cortar un árbol de pinabete, que será el palo del farol. Una vez cortado, lo arrastran entre todos hasta acercarlo al pueblo. Al día siguiente muy temprano, las mujeres llevan de almorzar a los hombres encargados de esta tarea. Después de un breve descanso, ellos continúan arrastrando el tronco; mientras tanto, las señoras llegan a la casa del carguero, con telas y ropa que obsequiarán a los cargadores del palo del farol. Ahí se alista la banda para empezar a tocar. Después de un rato, cuando se les avisa que ya vienen cerca, todos van a su encuentro en el camino, por lo general a las afueras del pueblo, incluso la banda camina pero sin tocar melodía alguna. Al encontrarse, hacen una parada para descansar y mientras tanto, las señoras reparten sus obsequios, que no se entregan en la mano, sino que amarran en el cuello a manera de capa, o atravesados como túnicas (de un hombro a la cintura del lado contrario); a las señoras les colocan los regalos en las trenzas; y las servilletas bordadas que se prenden a la ropa con alfileres.

Durante esta actividad, se oyen muy pocas expresiones en español, alrededor de noventa por ciento de lo hablado es en p'urhepecha. Mientras se reparten los obsequios, la gente se sienta a lo largo del camino o en el campo; algunos señores andan con su morral de tequila, ofreciendo a los hombres bebida con o sin refresco; entre las señoras sucede algo similar. Terminada esta pequeña ceremonia, los hombres jalan de nuevo el palo, cargando también los obsequios que han recibido. Eventualmente se vuelve a escuchar el grito: "¡Agua!", para pedir tequila; así como el "¡Uno, dos, tres!" para jalar después de los brevísimos periodos de descanso, y los silbidos de aquellos que dirigen la maniobra. Al cabo entran al pueblo y colocan el palo en la calle donde vive el carguero, en un lugar donde no estorbe hasta que se levante el farol. En ese momento, se les acomoda en las mesas y sillas que ya están preparadas en la calle (afuera de la casa del carguero), para servirles la comida y se reparte con generosidad cerveza y tequila; mientras que la banda toca en un escenario improvisado. Al concluir la comida y después de unas cuantas cervezas o tequila, empiezan a bailar, generalmente las señoras solas. Alrededor de las cuatro de la tarde, la banda deja de tocar y la gente ebria regresa a su casa.

El día 13 de diciembre, alrededor de las tres de la tarde, suenan las campanas de la iglesia para convocar a los hombres de la comunidad a ayudar en el levantamiento de los palos del farol y colocar la *estrella de Belén*. El procedimiento implica un gran esfuerzo de colaboración y coordinación, en el que se olvidan rencillas y casi todos los señores y muchos jóvenes participan. Uno de los señores refiere que: “[...] ese día, si yo estoy enojado con alguien, de todos modos voy a ayudar a levantar el palo del faro; es un momento comunitario muy importante, donde todos nos sentimos parte...”. (E-P “Pirekua”)

Cuando los hombres llegan al terreno, a los troncos se les ha amarrado un travesaño por el extremo más ancho. Se ha hecho un agujero para cada tronco, que servirá para fijarlos con cuerdas. En varios lugares estratégicos de cada poste se colocan cuerdas también para que los señores puedan jalarlo; se clavan ramas verdes de pino para adornar la punta y se clavan tablas en diagonal, como formando un cuatro (4); ahí se amarran piñatas, pantalones, camisas y delantales bordados. Hay dos expertos que dirigen el proceso, quienes tienen cierta rivalidad en el sentido de querer demostrar quién es el más hábil para lograr levantar el tronco que les corresponde. Los hombres se distribuyen en dos grupos para realizar simultáneamente los levantamientos. Los que coordinan el movimiento, lo hacen por medio de silbidos. Como los troncos están colocados en forma de T invertida (por el travesaño corto que se les puso en la base), lo primero que se hace es cubrir el espacio del travesaño con señores, se suben los más robustos y los gorditos, para hacer contrapeso. Los demás se colocan a los lados, algunos jalarán para la izquierda, y otros a la derecha, para mantener el equilibrio, ya que son troncos muy largos. A un silbido del director de maniobras, los que están sentados en el travesaño hacen fuerza hacia abajo mientras los demás jalan. Así, mediante un ejercicio de equilibrio, logran levantar los troncos y los amarran con lazos y con cadenas para evitar que se caigan. Mientras se realiza esta maniobra, las señoras (la esposa del carguero, las familiares, las esposas de los *kenhis* y amistades), hacen oración para que todo salga bien. La esposa del carguero lleva al Niño Dios en sus brazos y lo eleva y reza el Padre Nuestro cada vez que el tronco amenaza con caerse. Uno de los *kenhi* explica:

(Los obsequios que se amarran en los palos) los quitan los feos, los que se disfrazan el 25, 26 y 27, se disfrazan con máscaras y esos se suben a

quitar pues las cosas; es como un palo ensebado. Y los que hicieron esas prendas son los que trajeron los palos del cerro, una familia... Las estrellas se ponen en la noche... (E-PRM11)

Durante los días siguientes (en esta ocasión, fueron 16, 17 y 18 de diciembre), se prepara el escenario para el *coloquio*, que es una especie de pastorela que representan en la calle, afuera de la casa del carguero, el día 24. Los *kenhis* y su equipo de trabajo van al cerro a cortar la madera y a prepararla para construir el escenario:

Dos días van a ir al cerro a hacer el tejamanil, para hacer tablas. Va a ser aquí en la calle. Y se va con música allá al cerro, ahí comen y ahí... nosotros llevamos la comida, que nuestras esposas preparan. Se va a andar llevando de comida cinco o seis reses, por toda la gente que va. (E-PRM11)

En el convivio en el cerro, se baila, se lleva un grupo musical, se disfrazan, se rompen piñatas, y por supuesto, se consume mucho alcohol.

El día 24 de diciembre por la noche se lleva a cabo el *coloquio*. Aunque desde el día 13 de diciembre se reparten los guiones y previamente se eligen los actores; el ensayo de la representación se hace desde el día 18. El coloquio de 2008 lo dirigió un profesor, hermano del carguero. Participan como actores, varones, muchachas, niños y niñas que son invitados por la familia del carguero. Todo el texto es en español, la mayor parte en verso y se usan a veces palabras poco usuales, que la mayoría de la gente no entiende (a veces ni los mismos actores), pero se escucha con respeto. El formato básico consiste en presentar varias obras pequeñas o una obra larga (en este caso fue de cinco actos), que comienza con la intervención de los *luzbeles*, quienes son vencidos por el arcángel San Miguel y sus ayudantes. Los relatos pueden girar en torno a la anunciación, la visita de María a su prima Isabel, el nacimiento de Cristo, la visita de los pastores, la de los magos, la lucha entre los ángeles y los diablos y termina siempre con la intervención de cinco parejas de rancheros que le dirigen cantos al Niño Dios.

Al día siguiente del coloquio (el 25 de diciembre), van a todas las casas de los que salieron de personajes, de los cabildos, de los encargados del templo, y llegan bailando; y luego se regresan a bailar a casa del carguero...

y en todas las casas donde llegan, les dan cartones de cerveza; y van anotando, por ejemplo, si él ya está trayendo, ya ha de haber alguien que está anotando ahí: quién va trayendo. Hacen una lista para saber quién y quién está trayendo, para cuando esa persona o alguien tenga otra vez una boda o una fiesta, ya se le regresa, por eso todo van anotando. (E-M “Pirekua”)

Los días 26 y 27 de diciembre, los cargueros llevan a representar algún fragmento de la pastorela, a la casa de alguna persona importante, ya sean personas que han realizado alguna comisión en servicio del pueblo, el jefe de tenencia o cargueros en años anteriores, pero ahora acompañado de jóvenes o señores disfrazados o *kurhati*; además de los *ta nimakua* (señores disfrazados de abuelito). Uno de los *kurhati* debe disfrazarse de *mari* (mujer) y usa la vestimenta tradicional de la mujer. A todos los disfrazados, les llaman los *feos*, su función es tratar de que quienes representan la pastorela se equivoquen. Para esto hacen diferentes movimientos corporales, o mímicas para causar la risa de quienes observan estas celebraciones, invitando a bailar algún *kenhi*. (Jiménez, 1999) Todo termina el 28 de diciembre cuando el carguero concluye sus funciones: entrega al Niño Dios en la iglesia; se vuelven a obsequiar telas y prendas de vestir para los *kenhis* y sus ayudantes y se hace otra fiesta a la que asiste una buena parte del pueblo.

Al igual que en la fiesta patronal, toda la actividad gira alrededor de la creencia en el Santo Niño, pero es una oportunidad inigualable de fortalecer la identidad cultural y el sentido de pertenencia a su etnia. Desde la traída del palo del farol y la levantada del farol, el sentido comunitario va creciendo, como ya se explicó. Además, las colaboraciones que se dan de manera continua a los cargueros también refuerzan el sentido de pertenencia, ya que todos se sienten responsables de ayudar. Como el gasto que tienen que hacer los cargueros es fuerte, a pesar del apoyo comunitario, antiguamente era una forma de regular la distribución de la riqueza, ya que se elegía a los más ricos del pueblo para estos cargos, de manera que se mantuviera un equilibrio económico. No obstante, en la actualidad, sobre todo a partir de la recesión económica de Estados Unidos (2008-2009), que afectó indirectamente al pueblo por la falta de trabajo para muchos de los migrantes del pueblo, no se ha continuado con la tradición por segundo año consecutivo: no hubo carguero para el 2009 ni para el 2010, ya que quien estaba anotado para asumir el compromiso, era un migrante que no tuvo el trabajo que esperaba. A pesar de lo anterior, en el mes de enero,

ya fueron a solicitarle al cura el cargo, y habrá dos cargueros: uno para Navidad y otro para Año Nuevo:

...este año ya vinieron, pero no para el 2010, sino para el 2011. Ya están apuntados, y con toda la ceremonia, vino un montón de gente, vinieron todos los familiares a pedir ese cargo. (E-PARR)

De este modo, se puede observar cómo las consecuencias de la modernidad-posmodernidad, manifestadas en la globalización económica, se ven reflejadas en la vivencia de las tradiciones de la comunidad.

Algunas reflexiones acerca de las fiestas como expresiones de identidad

Las fiestas encierran un sentido profundo, que con frecuencia no puede captarse a simple vista, ya que suelen presentarse con características un tanto enigmáticas en la superficie; por lo que para captar tal sentido, requieren ser interpretadas en tanto expresiones sociales con un peso cultural importante. (Geertz, 1973/2001)

Ciertamente, las fiestas son en sí mismas, un ejemplo de identidad cultural; por otra parte, son expresión de una fuerza social que convoca al individuo, aunque esté inmerso en otra cultura, como es el caso de los migrantes que tratan de estar presentes en las fiestas principales de la comunidad (día de la Virgen de la Natividad y en Navidad); y si no pueden, envían dinero para que la celebración continúe. A pesar de que *los norteños* (migrantes) se ven sometidos a una gran influencia de fuera, dejan claro su deseo de mantener su raíz, aun cuando físicamente no estén en las fiestas del pueblo.

Para el párroco del lugar, las fiestas, en particular la patronal, tienen un sentido catártico:

Yo creo que se puede distinguir la patronal y las demás fiestas. En la patronal echan la casa por la ventana. Si lo vemos desde el punto de vista económico, es un despilfarro, las bandas, tres o cuatro bandas, tocando al mismo tiempo

en pueblitos pequeños como Turícuaro, o aquí mismo. Sin embargo, hay que entender que es la forma de romper la monotonía de todo el año, y que es la forma como ellos descansan y como ellos se dan un escape del trabajo diario, y pues sí, la pólvora, el vino, la música, son como excesos... (E-PARR)

Si se quisiera saber qué significa la celebración para la gente de Arantepacua y por qué se esfuerza en mantenerla, con base en lo observado y en lo escuchado, se podría pensar que, en general, las fiestas están vinculadas a motivos religiosos. Por tanto, la participación o no en ellas, ha creado conflictos entre los que ya no son católicos y pretenden cumplir rígidamente las normas de su nueva religión, con los que siguen dando sus cooperaciones y apoyando la realización de las fiestas, aunque pertenezcan a la iglesia evangélica, pentecostal u otra.

La gente tiende a mantener algunas de ellas, por ejemplo las bodas y la realización de cualquiera de los sacramentos de iniciación (bautismo, confirmación, la primera comunión), como un ritual que hay que cumplir, aunque con frecuencia, no entiendan el sentido de tales celebraciones, ni se preocupen por comprenderlo. La razón que parece motivarlos más a perpetuar estas fiestas, como se ha comentado ya, es el hecho de que constituyen una fuerza de cohesión muy importante, ya que se propicia el fortalecimiento de los vínculos familiares y de amistad, así como el sentido de pertenencia al pueblo; tanto niños, como adolescentes, jóvenes y adultos, buscan estar en las fiestas, participar, sentirse dentro. No obstante, esta fuerza social no implica que se favorezca el entendimiento mutuo, ni la relación interpersonal profunda; aunque suele suceder que en esas ocasiones, las puertas se abren para todos, especialmente para los miembros de la familia, sobre todo si viven en otro pueblo o ciudad, y se dejan a un lado, en muchos casos, los enojos entre ellos.

Con respecto del sistema de cargos o mayordomías que se ejercen a partir de las celebraciones de carácter religioso, aunque para los antropólogos constituye una de las más claras manifestaciones de identidad indígena, los pobladores de Arantepacua no aluden a ello como expresión identitaria, simplemente lo viven. Así, aunque las mayordomías sean una práctica muy arraigada en un pueblo, éste puede no reconocerse indígena, como es el caso de Nahuatzen. Por tanto, el elemento prioritario para considerarse o no indígena es el autorreconocimiento.

La identidad p'urhepecha manifestada en sus actitudes y discursos

Con base en los fundamentos teóricos antes mencionados, en este apartado se da cuenta de las diversas manifestaciones identitarias de los pobladores de Arantepacua. Como ya se indicó en la introducción, el análisis para reconocer los elementos identitarios se realizó con base en los discursos, las prácticas y las actitudes. Estas últimas se evidencian tanto en sus prácticas recurrentes como en sus discursos (aunque en ocasiones, el discurso se contradice con las acciones).

Una de las formas de autorreconocimiento es el contraste con *el otro*, y ese *otro* más cercano es el *tulich*, o sea, el mestizo o el extranjero, aquél cuya lengua materna es el español o algún otro idioma distinto del p'urhepecha. Así pues, se describe la percepción que se tuvo acerca de las manifestaciones identitarias de las familias que participaron en el proceso investigativo, diversificándola por grupos para poder apreciar las distintas miradas: se empieza con los niños; posteriormente se habla de los adolescentes y jóvenes; enseguida, se hace referencia a las señoras y después a los señores. Finalmente, se alude a la mirada de las personas que, sin ser originarios de Arantepacua, conviven todos los días con ellos (como el médico, el cura y algunos profesores de ambas escuelas) para contrastar el autorreconocimiento con el reconocimiento que dan los otros.

“Yo soy p'urhepecha, así nomás”. Los niños y su identidad p'urhepecha

Los niños constituyen un sector que no suele tener muy clara su pertenencia a la cultura p'urhepecha, ya que tanto sus discursos como sus acciones, denotan actitudes de identificación hacia el *ser p'urhepecha*. Pero también las hay que hablan de que no están seguros de si su forma de vivir y de actuar corresponde a la de los p'urhepecha. He aquí un ejemplo, en un discurso recuperado de sesiones de plática con algunas familias:

L: ¿Tú eres p'urhepecha?

Ho1-“Juriata”: Sí.

L: ¿Por qué?

Ho1-“Juriata”: No sé.

L: ¿Y eres tulich?

Ho1-“Juriata”: Sí.

L: ¿También eres tulich? ¿Eres las dos cosas? ¿Y por qué eres tulich?

Ho1-“Juriata”: Así nomás.

Este niño, que en el momento de la entrevista (mayo de 2009) estudiaba el primer grado de primaria, expresa una ambigüedad identitaria, porque no puede explicar su sentido de pertenencia, lo cual también se manifiesta en su conducta cotidiana (prácticas). En parte esta situación se deriva porque al mismo tiempo que sus padres le hablan en p'urhepecha de manera continua, (de hecho, es una de las familias en que los padres tienen mayor dificultad para hablar el español a pesar de no rebasar los 40 años), tienen gran contacto con la cultura *tulich*: les proveen de ropa, películas y diversos artefactos; incluso, hace alrededor de cuatro meses, sus abuelos les dejaron unas *maquinitas* de videojuegos para rentar, pero los hijos de esta familia las usan con mucha frecuencia. No obstante, hay también casos de niños, de esa misma edad que el anterior, que se identifican tanto con una cultura como con la otra. En este caso, considero que el niño comienza a tener más conciencia de su sentido de pertenencia a grupos determinados porque logra mencionar algunos argumentos:

L: Ho1-“Pirekua”, ¿tú eres tulich o eres p'urhepecha?

Ho1-“Pirekua”: P'urhepecha.

L: ¿Y por qué eres p'urhepecha?

Ho1-“Pirekua”: Porque me gusta.

L: ¿Y por qué no eres tulich?

Ho1-“Pirekua”: También soy.

L: Ah, y ¿por qué eres tulich?

Ho1-“Pirekua”: Porque vivo en Uruapan... y aquí también. Y me gustan las dos partes.

Como se aprecia, existe ya una autoconciencia de pertenecer a los dos grupos culturales porque sus padres son originarios de Arantepacua y trabajan allí; sin embargo, residen en Uruapan y diariamente van al pueblo; pero

los fines de semana suelen pasarlos en Uruapan. Su contacto con ambas culturas es muy fuerte, por lo que el niño tiene conciencia de pertenecer a las dos. En el caso de niñas y niños más grandes, de 4º. a 6º. grados, se manifiesta su sentido de pertenencia a la cultura p'urhepecha mediante el reconocimiento de su familia de origen (ascendencia), así como también al uso de la lengua, del vestuario y de la comida. Observemos los casos siguientes:

L: ¿Tú eres p'urhepecha?

Ha1-"Pirekua": Sí.

L: ¿Por qué eres p'urhepecha?

Ha1-"Pirekua": Porque mi papá es p'urhepecha y mi mamá.

L: ¿Y te gusta ser p'urhepecha?

Ha1-"Pirekua": Sí.

L: ¿Por qué te gusta?

Ha1-"Pirekua": Porque me gusta hablar y vestirme...

L: Ho1-"Tsitsiki", ¿tú eres un p'urhepecha?

Ho1-"Tsitsiki": No. Digo, sí.

L: ¿Cómo sabes que eres p'orhé?

Ho1-"Tsitsiki": Porque mi mamá es p'urhepecha, mi papá también y mis abuelos, toda la familia.

L: ¿Y por qué más?

Ho1-"Tsitsiki": Porque vivo en la Meseta P'urhepecha.

L: ¿Tú eres p'urhepecha?

Ho1-"Itsí": Sí.

L: ¿Por qué?

Ho1-"Itsí": Porque soy de un pueblito.

L: ¿Y qué más hace un p'urhepecha?

Ho1-"Itsí": Come atapakua y churipo.

L: Muy bien, ¿y cómo se distingue un tulich?

Ho1-"Itsí": Por su forma de hablar y de vestir.

Por lo que pude apreciar acerca de las actitudes de los niños, en general existe una actitud de valoración positiva hacia la cultura p'urhepecha, la

consideran suya. No obstante, en cuestión de prácticas, portan muy poco su vestuario tradicional y casi no usan su lengua materna con sus padres, sólo con sus amigos o con determinadas personas.

L: Ho2-“Tsitsiki”, ¿a ti te gusta hablar p’urhepecha?

Ho2-“Tsitsiki”: Poquito.

L: ¿Y sí lo hablas?

Ho2-“Tsitsiki”: Poquito.

Ho2-“Tsitsiki”: De escucharlo, aprendo.

L: Oye, y ¿hablas tú en p’urhepecha?

Ho2-“Tsitsiki”: No.

L: ¿No lo hablas con nadie?

Ho2-“Tsitsiki”: No.

L: ¿Por qué?, ¿no te gusta hablarlo?

Ho2-“Tsitsiki”: Poquito.

Niños como Ho2-“Tsitsiki” entienden su lengua, pero como su mamá no les habla en su idioma, ellos no lo hablan o casi no lo hablan; deja de ser importante porque se puede comunicar muy bien con los demás en español. El resultado de situaciones como ésta es que todos los niños de ambas escuelas primarias, entienden y hablan el español, lo cual resulta pragmáticamente ventajoso porque les facilita la comunicación con los *tuliches*, la comprensión de las clases y les impide que se burlen de ellos por no hablar bien el español. Pero, con frecuencia, los padres se preocupan tanto porque lo aprendan bien, que suelen no hablarles en p’urhepecha, generando en ellos un desprecio incipiente hacia la lengua comunitaria, lo cual se evidencia en el hecho de que muchos de ellos no quieren usar el p’urhepecha o lo usen muy poco.

“Soy p’urhepecha por lo que siento, pienso y soy”.

Los jóvenes y su autorreconocimiento indígena

Para contar con mayor información relativa al modo de pensar de los adolescentes y jóvenes solteros de la comunidad, se aplicó un cuestionario a los seis grupos de la telesecundaria y se realizaron algunas entrevistas

individuales, principalmente a los jóvenes que formaban parte de alguna de las familias con las que trabajé a lo largo del proceso investigativo. Entre los datos relacionados con su autorreconocimiento, se encontró que 104 de los 109 encuestados se consideran p'urhepecha; 103 hablan su lengua, pero sólo a 99 les gusta que les hablen en p'urhepecha. De estos últimos, 22 prefieren que les hablen en su idioma porque lo entienden mejor que el español. La autoadscripción a su etnia alude con mayor frecuencia al empleo de la lengua, al lugar de origen o donde viven y a la ascendencia, como puede apreciarse en el cuadro siguiente y en los discursos de los chicos que se incluyen más adelante.

| MOTIVOS POR LOS QUE SE CONSIDERA P'URHÉ | FRECUENCIA |
|---|------------|
| Hablar p'urhepecha (el chico, sus padres o su familia). | 51 |
| Vivir o haber nacido en Arantepacua. | 18 |
| Ascendencia p'urhepecha. | 18 |
| Mi familia dice que somos p'urhepecha. | 4 |
| Costumbres, lengua y vestuario. | 7 |
| Por ser de Michoacán o de México. | 5 |
| Se siente p'urhepecha. | 4 |
| Por la piel, por ser indio o indígena. | 3 |
| Sin respuesta. | 5 |
| No responden lo que se pregunta. | 2 |

Porque lo siento, pienso y soy, ya que nací aquí acepto mi origen, mi gente, sus costumbres y convivo con ellos (sic). (ADOL-2)

Porque es una herencia que nos dejaron nuestros abuelitos. (ADOL-3)

Porque mis papas, mis abuelos o más bien mis orígenes lo fueron (sic). (ADOL-4)

Además de lo antes dicho, se encontró también una respuesta que refiere a la raza y otra a la identificación entre el ser mexicano y el ser p'urhepecha, a pesar de tratarse de alumnos de 3º. de secundaria:

Pues porque somos indios y por nuestra piel. (ADOL-5)

Se dice que todos los mexicanos son purhepechas. (ADOL-6)

En las entrevistas a las familias, se aprecian argumentos más completos sobre su identidad p'urhepecha, mismos que giran alrededor de los ancestros, las costumbres, el idioma, el vestuario y la comida, tal como se aprecia en lo dicho por una joven de 19 años:

L: ¿Y tú te sientes purépecha?, ¿tú eres purépecha?

Ha1-"Itsí": Sí.

L: ¿Por qué?

Ha1-"Itsí": Pues porque soy de aquí (se ríe)... de un pueblo indígena.

L: ¿Y te gusta?, ¿te sientes contenta... o no?

Ha1-"Itsí": Pus sí, para qué... para qué cambiar de... de... cómo, cómo le diré... No sé ni qué palabra poner... Para qué sentirme de otra manera, si no soy de otra parte, yo soy de aquí: soy sangre indígena (se ríe)... Por eso me siento pues a gusto, me siento pues a gusto dondequiera, pero no puedo pues tomar las actitudes de otra parte.

Veamos el ejemplo de una joven estudiante de la UPN, Uruapan, y de una estudiante de preparatoria con respecto del uso de la lengua y del vestuario tradicional:

JF-1: Les digo a mis compañeros que yo me siento privilegiada, porque en la escuela casi nadie sabe hablar en p'urhepecha, y cuando estaba haciendo un trabajo, me dicen qué bien que tú sí hablas en p'urhepecha, porque nosotros quisiéramos, pero le echamos la culpa a nuestras familias por no enseñarnos; dice, a ti te enseñaron, quién sabe cómo le hicieron, porque tú siempre hablas con ellos en español, tú nunca hablas en p'urhepecha ni con tu papá ni con tu mamá... y sí, yo nunca hablo en p'urhepecha con mi papá ni con mi mamá.

L: ¿Y eso?

JF-1: No sé, así nos acostumbraron desde chiquitos.

L: Pero con su abuelita sí habla en p'urhepecha.

JF-1: Sí, y también con mis tíos y con mis primos, los de la generación de mi edad, porque mi hermana la más chica ya no, le hablo y se me queda viendo y me pregunta ¿qué dices?

L: ¿Y a ti te gusta vestirse de rollo?

Ha1-"Tsitsiki": Casi no, porque lastima.

L: ¿Y no te lo pones?

Ha1-"Tsitsiki": Sí.

L: ¿Cuándo te lo pones?

Ha1-"Tsitsiki": Cuando vamos a una fiesta o cuando vamos a misa, el domingo...

Con frecuencia, el discurso de las y los jóvenes del pueblo deja entrever que reconocen formar parte de una comunidad indígena. Sin embargo, las actitudes no siempre son congruentes con el discurso, ya que repiten lo que han aprendido acerca de *conservar lo propio*, de asumir que son *sangre indígena*, pero en su vida cotidiana, con frecuencia, su conducta no denota que lo asuman. Las chicas con las que platicué ni siquiera en las fiestas del pueblo se visten al estilo p'urhepecha, hablan poco su lengua y aspiran a un estilo de vida *tulich*, por citar algunos ejemplos de prácticas que no reflejan ese sentido de pertenencia del que hablan. Pareciera que están ahí porque no pueden salirse, pero no tanto por convicción. Esto puede deberse a que, en muchas ocasiones, sus padres los han puesto en contacto con la cultura *tulich* por medio de la escuela, ya sea en Cherán, Nahuatzen, Uruapan o Morelia; a veces desde temprana edad (varios de ellos, sobre todo mujeres, han estudiado la secundaria en el internado de La Huerta, en Morelia), lo que ha favorecido que aprendan otras formas de vida, y poco a poco usen menos los elementos que les son propios, más aún si sufrieron algún tipo de discriminación. No obstante, hay otro grupo de jóvenes cuyas prácticas dan a conocer que en realidad sí viven contentos de ser p'urhepecha: algunas jóvenes participan en las fiestas como *huananchas* y tanto chicos como chicas hablan su lengua entre ellos, en la calle. Además, muchas de ellas respetan mucho las normas que sus madres les imponen, respondiendo al *estilo* de educación p'urhepecha, aunque en los hombres se aprecia menos este seguimiento de las normas p'urhé.

“Soy p’urhepecha por las costumbres que nos distinguen”. La mirada de las señoras

A partir del trabajo etnográfico realizado, se observó que las mujeres son quienes promueven el fortalecimiento de la identidad p’urhepecha en el pueblo, no mediante discursos elaborados o de una conceptualización muy trabajada, sino a partir de la práctica cotidiana, ya que con su ejemplo expresan a cada momento cómo es y cómo vive una persona p’urhepecha y lo transmiten a los hijos. Las mujeres son depositarias de dos rasgos distintivos que mejor reconocen los niños y los jóvenes como características identitarias de un pueblo p’urhepecha: la lengua y el vestido tradicional, *rollo* o *nagua*. Además, ellas son las encargadas de preparar la comida tradicional y de enseñar a sus hijas y nueras a cocinar al estilo del pueblo, así como a bordar en punto de cruz. Ellas también son ejemplo de respeto a las tradiciones: la obediencia a la suegra (a veces más que a la mamá), la crianza distinta para los hijos y para las hijas, entre otras; ya que, como dice la señora Me: “Ser p’urhepecha son las costumbres que nos distinguen, costumbres, tradiciones”.

No obstante, muchas señoras, aun algunas que en todo momento visten de *nagua*, incluso cuando salen a las ciudades, no motivan a sus hijas a usar la ropa tradicional, y fácilmente permiten que en las fiestas o los domingos, las niñas y las jóvenes usen ropa *tulich*, por considerar que es más cómodo para sus hijas y, además, implica menos trabajo porque lavan menos ropa. Con esto, pareciera que el mensaje que se les está transmitiendo es de que el conservar el vestuario no es algo tan valioso como para hacer un esfuerzo y usarlo, cuando menos en ocasiones especiales. He aquí algunos discursos al respecto:

L: Ah, qué bien. ¿Y qué piensan de que las muchachas ya se vistan así, más de *tulich*, las de aquí, del pueblo?

AF “Itsĩ”: Pos ya no quieren, aunque nosotros también quisiéramos que se pusieran... un rato se ponen y luego al ratito ya otra vez ya andan...

M “Itsĩ”: Porque van a la escuela, maestra, y antes no salían, y ahora ya van a la escuela y se cambian...

L: ¿Pero en las fiestas sí se visten de *rollo* o *tampoco*?

M “Itsĩ”: Éstas, las mías sí se ponen *naguas* los domingos también, y entre semana *train* ya pantalón.

Aquí, suegra y nuera me explican lo que ellas piensan del vestuario de las muchachas, a quienes durante el proceso etnográfico no se les pudo ver de *rollo* ni en las fiestas. En efecto, el hecho de que las chicas salgan a la escuela o que trabajen, hace que *las disculpen* de no usar *rollo*, de no hablar p'urhepecha o de no respetar ciertas costumbres. Incluso, pocas mamás profesionistas van a trabajar con *nagua*. En Turícuaro, es más frecuente que suceda esto. Una maestra que es de Arantepacua, pero que vive en Turícuaro, suele vestir de *nagua* en la escuela, y comenta:

Dice una compañera maestra: “¿Tú por qué todavía traís *naguas*? Ah no, yo desde que empecé a trabajar, me olvidé de las *naguas*”, según ella. (...) Allá en Turícuaro, cuando mis niñas me ven así, también les gusta, pero luego es mucha ropa para lavar, y a cada rato se ensucian, y les digo “no, ya no”. (E-PRF-7)

Además, como se ha visto en lo referente a las fiestas, poco a poco el consumismo ha invadido las costumbres de los pueblos indígenas, al grado de que el vestuario tradicional completo de una mujer de la Meseta P'urhepecha (fondo, *nagua*, camisa, saco y rebozo), cuesta entre dos mil y cuatro mil pesos, porque se han introducido telas cada vez más vistosas, pero también más caras; además, en cada fiesta se debe estrenar algo, ya sea la camisa bordada o el traje completo. Podría pensarse que esta situación representa una gran dificultad para continuar con dicha tradición, sin embargo, no es lo que expresan las mujeres de las familias entrevistadas, incluso, todas sus hijas, y ellas mismas, tienen varios trajes típicos.

“Yo me siento orgulloso, por principio de cuentas, de ser p'urhepecha”. El pensamiento de los señores

En los señores, se percibieron diversas actitudes. Por un lado, predomina el sentimiento de orgullo por ser p'urhepecha, expresado mediante su participación activa en la organización de las fiestas y demás actividades comunitarias, así como en la solidaridad con las personas de la comunidad que necesitan de apoyo (como es el caso de los deudos de un difunto, por citar un ejemplo). Por otro lado, junto con ese orgullo, se aprecia tristeza

y temor a la vez, por la discriminación que han padecido en algún momento de su vida. Tal vez sea esto último lo que los lleva a introyectar en sus hijos algunas ideas tendientes a minimizar las expresiones más visibles de su identidad p'urhepecha, como son la lengua y el vestuario; con la intención, quizá, de que no sufran la discriminación que ellos han vivido. Los señores que no son profesionistas, centran su *ser p'urhepecha*, en los mismos elementos aludidos de manera constante: los ancestros, la lengua, las costumbres, entre otros. Los profesionistas, por su parte, expresan ideas similares, sólo que de manera más elaborada; incluso, hay quien habla de un *modo de vida*. He aquí algunos discursos de padres de familia que también son profesionistas:

Un p'urhepecha es el que se siente p'urhepecha. Yo les explico a mis hijos que ser p'urhepecha es como pasó en una película de chicano, se llama *Sangre por sangre*. Los chicanos no aceptan en su grupo a un muchachito que es hijo de una mexicana y un gringo, y le dicen que él no es chicano. Entonces él les dice que habla español, que sí es chicano. Ellos le contestan: "No basta que hables español; ser chicano es una forma de vida", y eso me explica a mí lo que es ser p'urhepecha. (P "Erandeni")

Ser p'urhepecha es tener varias características, en primer lugar, hablar el p'urhepecha, es lo que a la gente lo distingue, pero creo que lo más importante es serlo; haber nacido p'urhepecha, aunque ya después uno pierda el habla. Pero por lo general, en la ciudad yo así lo entiendo, se identifica por el habla; pero también que uno conserve todo lo que implica eso, vivir en una comunidad. (...) El otro es, este... ¿cómo se llama?, tener el gusto de disfrutar lo nuestro. (...) Y también otra cosa sobre ser p'urhepecha... yo me identifico bastante con la gente de la comunidad, como aquella vez que trajeron los faroles, me gusta muchísimo eso... Y también sentirse uno aceptado, que a uno no lo vean como gente extraña. (E-P "Pirekua")

En el primer texto se aprecia el autorreconocimiento del señor, tanto al decir que un p'urhepecha es "el que se siente p'urhepecha", como en el ejemplo que brinda. Para este padre de familia, el sentirse p'urhepecha es una forma de vida, es un modo de vivir que va más allá de la lengua. Asimismo, se aprecia el lazo social en el ejemplo que narra, ya que habla

de la cohesión tan fuerte que el grupo presenta porque los une el afecto, al compartir esa *forma de vida*. En el segundo texto se enfatiza el habla, pero más aún, el sentido de pertenencia, el participar de corazón en lo que le es propio, lo cual parece una manera de concretar lo que decía el primer padre de familia, sobre *forma de vida*. En el mismo tenor, otro padre de familia profesionalista comenta:

Un p'urhepecha se distingue por el modo de vida, la forma de sentir. En el sentido cultural yo me siento bien, orgulloso, porque era un grupo importante, tenemos raíces, formas de organización, eso me hace sentir bien. Pero me siento mal, por otro lado, por las influencias que estamos recibiendo de culturas extrañas, y que eso hizo que nuestro pueblo entrara en decadencia cultural, por lo que no aprendemos a valorar, igual que antes, la cultura nuestra. Me siento orgulloso de pertenecer a ese grupo étnico, pero me siento mal por la pérdida cultural, así generalizando, eso pienso de este grupo indígena... hasta ahora, porque yo no puedo negar que en un momento dado que uno reniega, por la discriminación. A mí me ha pasado en otros lados; trabajé en comunidades no hablantes: "¿De dónde eres? De Nahuatzen, de Cherán..." No decimos que de aquí. Ora ya no, me pongo a enseñarles cómo se dice tal o cual palabra, y es cuando dicen: "Ah, yo quisiera hablar así, yo quiero aprender". (E-PRM-7)

Aquí se deja entrever el sentir de muchos profesionalistas. Por una parte, hablan del orgullo de formar parte del grupo p'urhepecha, pero por la otra, evidencian el sufrimiento causado por la discriminación vivida; aunque también la preocupación por la influencia que se tiene de otras culturas, lo cual es visto como *una pérdida o una decadencia cultural*. En este otro caso, el representante de bienes comunales, además del orgullo, hace referencia a los vínculos con la tierra.

Para mí, al haberme parido mi madre en este pueblo, es un orgullo para mí porque así me identifico. Aquí me parieron en Arantepacua y es un orgullo para mí porque es mi madre tierra. Yo a la tierra la quiero como si fuera mi madre y por eso estoy sirviéndola, y por eso estoy cuidándola de que no pasen comunidades por acá... y respetarnos. (OG)

Parece seguir vigente la forma en que los padres fueron educados, ya que están emitiendo (a veces de manera tácita y otras veces, explícita), el mensaje de que para tener *mejores oportunidades* de trabajo y poder alternar en el *mundo tulich*, deben dejar sus costumbres y, por tanto, poco a poco, dejar de ser p'urhepechas. Ahora que estos nuevos padres de familia cuentan con más recursos que sus padres, dan un paso más decidido hacia la *desindianización* de sus hijos, lo que explica el que no les enseñen la lengua y no los vinculen con los valores propios de su cultura. Esta idea viene a reforzarse, con algunos comentarios como el siguiente, en el que un profesor compara Ocumicho con Arantepacua, y dice que allá, son "más p'urhepecha que nosotros". Cuando se le preguntó qué significaba esa expresión, dijo:

Bueno, son más indígenas que nosotros, porque aquí ya mucha gente habla español, y allá no; allá hasta los niños, todas las personas siguen hablando en p'urhepecha, un p'urhepecha puro, casi no les meten palabras en español. El día de la fiesta, la gente baila con mucho respeto, no como aquí, se hace una revoltura de muchachos, muchachas, bailando, señoras... Aquéllos son más p'urhepechas que nosotros, porque conservan pues las raíces propias, y uno ya no, ya está echado uno a perder. (E-PRM-3)

Lo anterior nos deja entrever cómo en el discurso se mantiene la idea de que la identidad es algo *puro*, que no debe mezclarse para conservarse; que cuando existen mezclas *se echa a perder*. Enseguida, se da a conocer cómo son vistos estos actores sociales por otros actores procedentes de otros pueblos, que interactúan con ellos en la cotidianidad, algunos de los cuales ya viven en Arantepacua.

Los p'urhepecha de Arantepacua desde la mirada de los otros: Tuliches y p'urhepecha de otros pueblos

Dado que como señalan Taylor (1993) y otros autores, la identidad se construye a partir del reconocimiento y del contraste con el *otro*, se consideró importante incluir la mirada de otros actores sociales que se vinculan en la vida cotidiana con los habitantes de Arantepacua. Se trata de algunos

profesores que, siendo originarios y vecinos de pueblos cercanos, realizan su labor docente en la comunidad desde hace algunos años; así como también de dos actores cuya presencia e influencia son fundamentales en el lugar: el médico y el cura. Los tres primeros se autorreconocen p'urhepecha, mientras que el cura, originario de San Juan Nuevo, no se considera p'urhé, aunque reconoce su ascendencia p'urhepecha.

Todos se expresan de la gente con la que laboran en contraste con sus respectivos pueblos, a excepción del cura, quien contrasta con el resto de su feligresía. Comienzo con el punto de vista de un profesor originario de Cheranástico (Cheranatzcuri) que diariamente va a impartir sus clases a Arantepacua (aquí) y se regresa a su pueblo (allá):

En lo general, en Arantepacua les gusta más participar, y pierden los días, pierden todas las actividades, por participar, cualquier tipo de actividad: civil, religiosa, o los festejos que hacen aquí de bodas, bautizos, pero van todos. Y no dicen: "No tengo dinero, no voy a ir". No sé cómo le hacen para conseguir todo, y se esmeran en los regalos, y en mi tierra no es tanto así. En ese sentido, los parientes se limitan tantito, si uno tiene una fiesta y uno no va, ellos tampoco vienen a visitarnos de nuevo, y aquí no, vaya o no vaya, por el hecho de ser pariente, van a las fiestas de uno (...). La situación financiera del pueblo, creo que aquí hay más actividad, hay más trabajo y hay más dinero. Aquí trabajan la cuestión de la madera, la procesan pues, lo malo es que no la tienen. Allá sí la tienen, pero no la procesan, no la cortan, ni ellos ni nosotros la cortamos, más bien no hay gente que se dedique y nos la están robando... (E-PRM-8)

Por su parte, un profesor de Turícuaro coincide en algunos puntos con el profesor PRM-8, pero agrega algunas otras apreciaciones:

La diferencia que hay es que allá la gente es un poquito más pacífica, porque los de aquí son, digamos, un poquito más agresivos en la forma de arreglar las cosas; hay un problema y luego luego lo quieren arreglar a través de gritos, golpes. Luego luego pues se altera la gente, y allá no, allá un poquito platica, a través del diálogo, y de vez en cuando hay uno que otro que se altera, pero no tanto, no tanto como aquí, porque esa es la característica de aquí; la gente aquí se alteran más rápidamente. (...)

(Además) aquí hay más recursos que allá, porque la gente de aquí se ha salido mucho a comerciar, a llevar sillas a Guadalajara; unos van a Tijuana, y han salido mucho a comerciar. Y los de Turícuaro, pues no salen, allí mismo entregan y no salen (...) Y sobre los costumbres, casi es igual, pero hay diferencias. Las bodas, por ejemplo, se hacen sin vestido de novia, las bodas se hacen así como de rollo o de nagua. (...) Y de los padrinos, aquí se hace mucho gasto porque aquí regalan todo, licuadoras, camas, televisión, refrigerador, lavadoras, todo pues, todo les regalan; pero no sólo el padrino, sino también las hermanas y los hermanos del padrino, también llevan pues su regalo. (...) Allá como que lo toman más en serio las costumbres, como que respetan más las tradiciones, hablan más en p'urhepecha. Yo digo que por eso mismo, porque no están muy habituados al español, respetan, y respetan mucho todavía a los mayores. (...) Aquí en Arantepacua hay más preparación, porque, no quiero pues echarles culpas a los maestros, pero tienen que ver. Es que en la primera generación de maestros, cobraban su quincena y luego luego a la cantina, todos, todos, y entonces los padres de familia decían "Pa' qué vas a estudiar, pa' echarte a perder. Mira esos maestros cómo están. Mejor no, mejor vamos a trabajar". Vamos al trabajo, tenemos las tierras donde sembrar, y por eso no los mandaban a estudiar. (...) Aquí les hablan (los papás), yo pienso, que les hablan para que se sigan superando, que sigan estudiando y que no se dejen, todas las personas como dicen las leyes, somos iguales tanto, los hombres como las mujeres; y allá no, allá dicen que el hombre es hombre y la mujer es mujer, y que la mujer no puede hacer lo mismo que un hombre. (E-PRM-9)

El médico titular del centro de salud, oriundo de Comachuén, ve de este modo a los pobladores de Arantepacua:

Comunidad organizada en ciertos aspectos, a conveniencia de autoridades y de algún líder por ahí. Es una comunidad que está comprometida por su salud, aunque en la colaboración social no participe. Tenemos siempre buena respuesta, en planificación familiar, etc. (...) Comunidad económicamente muy bien, a pesar de que usted pueda ver alguna persona que, como que no tiene dinero (...) Es una comunidad económicamente muy bien establecida. (...) La gente es muy luchona para tener puestos interesantes. Incluso aquí en la comunidad hay gente que tiene puestos buenos...

el síndico es de aquí; ya con el hecho de que la parroquia esté aquí, habla de que la gente está un poco organizada para ciertas cosas. (...) En cuanto a su ser p'urhepecha, es gente que ya no guarda las tradiciones, aquí la gente joven, si usted se da cuenta, ya muchos niños hablan español, y les inculcan muchísimo que hablen español, a pesar de que la madre apenas hable en español, les habla en español, para que el niño hable el español. En cuanto a la vestimenta, sí han conservado mucho. Si usted recuerda, en Comachuén casi ya no usan vestido tradicional y aquí es una de las poblaciones en donde sí. En cuanto al lenguaje, le digo que están perdiendo esta noción, de hablar su lengua. (E-MED)

Por último, he aquí la voz del cura:

Hay cuatro comunidades que me tocan atender aquí: Turícuaro, Comachuén, Quinceo y Arantepacua y cada comunidad es diferente. Yo he encontrado más resistencia aquí en Arantepacua para participar en... por ejemplo con los jóvenes, o para los trabajos también; si se hacen, se organiza la gente, cuando hay algo (...). Hay grupos apostólicos, pero sí veo que al estar aquí el sacerdote de planta, como que lo ven más seguro, como que dicen aquí está ya con nosotros, y hay un poquito más de resistencia para trabajar en el aspecto de la pastoral o de los grupos apostólicos. (...) Es cuanto al apoyo personal, hasta es raro que vengan a pedir asesoría o algún consejo, en cambio en otras comunidades llego y hay una persona que quiere platicar algún problema, y hay otra que quiere que vea un enfermo y así, actividad tras actividad, tanto en grupos como individuales. Y aquí sí como que es más tranquilo, la gente casi no viene mucho a consultar. (...) Pero es una gente muy sencilla y se dan a querer también (...) aunque hay quienes participan en los grupos, son muy inconstantes, la gente se cansa... Están acostumbrados a que les celebre una misa, las fiestas, y ya, entonces por ahí ha sido una dificultad para mí. (E-PARR)

Los discursos presentados manifiestan que la gente de Arantepacua es vista por los otros cercanos, como agresivos, tanto en el sentido de violencia, como también en el de coraje para luchar por lo que quieren; con ambiciones y con deseos de superación constante, a tal grado que los ha

llevado a sacrificar ciertos elementos identitarios, como el sentido comunitario, para lograr sus metas. En consecuencia, su éxito en lo académico y en lo material es apreciado por las personas de los pueblos vecinos. No obstante, en las construcciones de sus casas, en su vestuario cotidiano y en las interacciones comerciales cotidianas, a pesar de la pobreza de la gente, están en mejores condiciones que en los pueblos vecinos.

Otras manifestaciones identitarias de los diversos actores sociales

En general, los conceptos de identidad que han expresado los diversos actores sociales remiten a un discurso esencialista que no contempla el dinamismo implicado en la construcción de identidad, tal como se ha definido teóricamente. No logran aún dar cuenta de una postura abierta, en continua construcción, más cercana a lo que se ha propuesto como *esencialnominalista* o *nominoesencialista*, puesto que hablan de una identidad recibida e inamovible; aunque un acercamiento al carácter construccionista de la identidad se deja ver en los textos que hablan de cómo un *tulich*, puede convertirse en *p'urhepecha* y viceversa, o las alusiones a los p'urhés que han olvidado sus raíces, como se puede apreciar en los siguientes discursos de un niño de 12 años (Ho1-“Tsitsiki”) y de una madre de familia (M “Tsitsiki”):

L: ¿Y no me puedo hacer p'urhepecha?

Ho1-“Tsitsiki”: No.

L: ¿De ninguna manera?

Ho1-“Tsitsiki”: Ah, sí, sí.

L: ¿Cómo?

Ho1-“Tsitsiki”: Enseñándote a hablar.

L: ¿Entonces cuando yo ya sepa p'urhepecha, ya soy p'urhepecha?

Ho1-“Tsitsiki”: No.

L: Entonces qué me faltaría.

Ho1-“Tsitsiki”: Respetar las costumbres.

L: ¿Y qué es para ti respetar las costumbres? Por ejemplo, yo puedo respetar a tu familia, portándome amablemente con tu mamá o con tu hermana. ¿Qué tengo que hacer yo para respetar las costumbres, no criticar las costumbres o participar?

Ho1-“Tsitsiki”: Las dos cosas.

L: ¿Y tú crees que un p'urhepecha se puede hacer *tulich*?

Ho1-“Tsitsiki”: No.

L: ¿Nunca?

Ho1-“Tsitsiki”: No.

L: A usted le ha tocado conocer a alguien que es p'urhepecha pero se haga como *tulich*?

M “Tsitsiki”: Sí. Aunque sí lo sea de sangre y de corazón no.

Cabe destacar que aunque contemplen el cambio de identidad por decisión, aceptan de mejor manera el hecho de que alguien de fuera adopte la identidad p'urhé, a que un p'urhepecha no se asuma como tal, puesto que es señalado por la comunidad como renegado. De ahí la importancia del vínculo social afectivo como elemento cohesionador de las identidades colectivas, al grado de que el sentido comunitario suele ser una de las características más claras de pertenencia a un grupo indígena, valor que en Arantepacua se ha ido perdiendo a causa del divisionismo provocado por los partidos políticos y, en menor medida, por los grupos religiosos no católicos. He aquí un ejemplo:

El sentido comunitario se manifiesta, por ejemplo, en los difuntos, cuando fallecen, cuando se reúnen, en las faenas, donde hay muchísima respuesta. En Arantepacua no hemos organizado muchas faenas, pero sí, sí responden. Recuerdo que recién que yo llegué, se estaba haciendo el colado y sí vi a muchos señores que estaban quitando los escombros y todo. Ya después se ha hecho a través de contratos, porque como que les dan un dinero de la empresa Sol, ya se dedican... De la cervecería Sol, les dan al jefe de tenencia o aquí a la comunidad, doscientos o trescientos mil pesos, por la exclusividad de la concesión; entonces ellos ya dedican y dicen: “Vamos a ponerle el colado ahí al curato”, entonces ya hacen contratos con un fulano y ya no tienen necesidad de las faenas. Pero cuando se ocupa, sí, hay respuesta. (E-PARR)

La referencia a la ascendencia (Adams, 1995, citado por Díaz Tepepa, 2008) es un tópico recurrente entre las personas entrevistadas. Tanto a los niños como a los adultos les queda clara su pertenencia a un grupo étnico determinado, porque “nacieron en un pueblo p'urhé”, o porque “sus padres

lo son". Aunque hay que destacar que personas como el cura del lugar, son conscientes de su ascendencia indígena, pero no se asumen como tales,

Me gustaría... Bueno, de mis raíces soy p'urhepecha... mi papá y mi mamá son p'urhepechas. Yo pienso que en el cambio que tuvimos cuando explotó el volcán, nos metieron mucho la idea de que ya porque no hablamos el p'urhepecha, porque no vestimos ya el traje... entonces hay como mucha ambigüedad en la personalidad que deberíamos... De hecho yo debería hablar el p'urhepecha, debería de... mire, para mí, considerarme p'urhepecha sería un privilegio. Yo soy p'urhepecha por sangre, por mis papás, por mi ascendencia, sin embargo ya me olvidé de todo eso por cuestión de todo ese cambio, y por educación. Yo pienso que la palabra p'urhepecha debería tener ciertas connotaciones... completo no, pues ya perdí lo fundamental que es el idioma y la identidad. (E-PARR)

L: Señora, ¿usted es p'urhepecha?

M "Erändini": Pos no sé, porque mis papás son de aquí, y sí hablan, pero yo nací en Tijuana y pasé la mitad de mi vida allá y la mitad aquí, cuando me casé. Yo no fui educada con las costumbres de aquí, a mí me daban mucha libertad... Pero desde que me casé, respeto las costumbres.

La señora M "Erändini", en su vida cotidiana, tiende a respetar algunas costumbres muy importantes para el pueblo, por ejemplo, no sale del pueblo sola, va con sus hijos, con su esposo o con algún familiar, para que la demás gente no diga que hace cosas indebidas; participa en las fiestas y en las diversas actividades del pueblo, usa el vestido tradicional con frecuencia; aunque no habla p'urhepecha, lo entiende bien y le gusta socializar, lo cual se le facilita debido a que por la noche vende cena en su casa. Busca la manera de ser aceptada por la comunidad, que la tiene en buen concepto, además, tiene muchos parientes cercanos en el pueblo, ya que tanto la familia de su padre como de su madre, son originarios de Arantepacua; no obstante no todos la consideran totalmente integrada a su pueblo. Uno de los rasgos más significativos que conserva de su formación *más libre* es que si llega a sentirse agredida por el esposo, ella se defiende, no permite que la agreda.

Las creencias compartidas son también parte de los elementos que constituyen un modo de vida que da sentido identitario al tener una

cosmovisión propia de un grupo. Tal es el caso de las enfermedades tradicionales, con su respectiva medicina tradicional, que más allá de la herbolaria como medicina alternativa, se maneja desde los terrenos de la *magia*. Los p'urhepechas actuales ya no creen en Curicaveri ni en lo que los estudiosos de la cosmovisión de este grupo indígena han recuperado de la historia prehispánica; la base de sus creencias está en la síntesis que han logrado hacer a lo largo de los siglos, del catolicismo con algunas de sus prácticas antiguas, y que se manifiesta más claramente en sus rituales, como cuando hay un difunto y en la celebración de determinadas fiestas, tales como el Día de Ánimas, que ya se explicaron antes. Con respecto de la brujería, muchos de los actores sociales con los que interactué manifestaron alguno o varios casos de su familia, en donde intervino la magia, generalmente son relatos de *defensa* contra *trabajitos* que les han hecho. El cura nos dice al respecto:

Pero eso sí les cala mucho, incluso se enferman, incluso sufren mucho. Por eso yo les digo: “Mira, una cosa es aceptar que existe, y otra cosa es creer en eso. Creer en eso es que tú organices toda tu vida dependiendo de eso, y no... Si tú quieres seguir creyendo, pues cree, pero te vas a preocupar, te vas a asustar. En cambio si tú sabes que eso pasó, sabes que ahí está ese monito enterrado o sabes que te aventaron sal, pero tú no haces caso... mientras no me lo coma, porque puede hacer diarrea o algo, por qué te va a pasar algo...” (...) Te pasan esas cosas porque estás pensando y la mente es la que hace que te pasen. Y que hay efectos que son reales, aunque no haya causas, nos dijo “los efectos se dan padres, les salen ronchas y hasta se mueren... Ellos creen que eso les hicieron”, y pues es su forma de entender la vida. (E-PARR)

En síntesis, lo que tiene más peso en la cuestión identitaria es el autorreconocimiento como miembro de un grupo. No basta con haber nacido en un lugar p'urhepecha, ni que sus padres y abuelos hayan sido p'urhepecha, si las personas no se reconocen a sí mismas como pertenecientes a ese grupo, ya sea que hablen o no la lengua. De igual manera, pueden haber nacido en un lugar *tulich*, pero si sus vínculos afectivos los llevan a admirar *el estilo de vida p'urhé*, las personas pueden autorreconocerse como p'urhepecha. Algo similar ocurre con los pueblos, no basta con que prac-

tiquen determinadas costumbres que los científicos sociales asocian con el carácter indígena (como es el caso de las mayordomías); es necesario que el pueblo se asuma como indígena.

Todo lo anterior permite tomar conciencia de la importancia que tienen los procesos de construcción identitaria y de autoadscripción para poder estar en condiciones de establecer relaciones interculturales.





Capítulo 4

La interculturalidad en
la vida cotidiana de las
familias p'urhepecha



Capítulo 4. La interculturalidad en la vida cotidiana de las familias p'urhepecha

El hombre es un ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinan. Nada hay en él que no sea resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases.

Pichon Rivière

Los seres humanos entran a la vida, no desde un proceso autista y privado, sino en el seno de procesos sociales en los que se negocian significados, los cuales tienen sentido en tanto que son compartidos con los demás. Así pues, para comprender cómo es que los humanos dan sentido al mundo y adquieren un sentido de sí mismos, es fundamental retomar *lo que hacen*, pero también *lo que dicen* y cómo explican su actuar y el de los demás (Bruner, 1991/2006).

La interculturalidad se construye en el ámbito de los significados. Este capítulo trata lo concerniente a cómo es que los habitantes de Arantepacua construyen sus propios significados sobre sí mismos y sobre el mundo que los rodea, incorporando elementos de su cultura y de las otras con las que interactúan. Estos significados construidos por la agencia humana, en cualquier colectividad, en un momento dado se van formalizando en instituciones (como la familia y la escuela), las cuales, una vez creadas, aparecen para los grupos humanos como algo dado, procedente de la divinidad, de la naturaleza o de la razón, según sea la cultura en la que surgen, por lo que se vuelven fijas, rígidas y sagradas (Castoriadis, 1993), con pocas o nulas posibilidades de cambio, puesto que constituyen *su* realidad.

Para reflexionar cómo es que las familias de Arantepacua construyen su propia vivencia de la interculturalidad, es necesario comprender que el sentido de lo que es la realidad se va tejiendo dentro de una cultura

determinada, cuyo mundo simbólico, político y social se construye por medio del lenguaje (Castoriadis, 1993; Berger y Luckmann, 1972). Por tanto, este capítulo empieza con una breve reflexión al respecto. En seguida, se describen las siete familias que amablemente decidieron participar en el proyecto de investigación, para en seguida revisar las fuentes que han influido en su manera de vivir la interculturalidad.

Para terminar, se describen algunos elementos interculturales relevantes que se han podido identificar a partir de las observaciones realizadas en algunas celebraciones importantes de la comunidad, así como en algunas circunstancias de su vida cotidiana, las cuales, aunque no procedan de una conceptualización consciente, se construyen en el día a día, incorporando a lo propio elementos que ellos han considerado útiles o valiosos, aun cuando procedan de la cultura *nacional* hegemónica, o de la estadounidense (que tanto les influye a causa del enorme índice de migración que existe).

De igual manera, se hace hincapié en cómo coexiste en dichas celebraciones la interculturalidad con el asimilacionismo cultural, ya que principalmente, mediante la publicidad y las migraciones es que poco a poco se van asumiendo valores y actitudes de modo acrítico, sin que hubiera un proceso de aceptación consciente.

Los significados de la realidad construidos en torno a la cultura

Si bien una de las más antiguas y clásicas definiciones del ser humano es la propuesta por Aristóteles, quien reconoce como su elemento distintivo la capacidad racional, filósofos posteriores han tratado de encontrar otras formas de explicar la diferencia entre los humanos y los no humanos. De este modo, existen posturas como la de Cassirer (1997), para quien no basta el concepto de “animal racional” para caracterizar al ser humano, puesto que la razón, según Cassirer, es un término en verdad inadecuado para abarcar las formas de la vida cultural humana (también llamadas por él, formas simbólicas) en toda su riqueza y diversidad.

Lo antes dicho, permite destacar la importancia del análisis de lo que se entiende por *realidad*; así como del *símbolo*, de los significados y sentidos que se le otorgan, puesto que es a partir de los significados, que el ser humano puede entender la realidad en la que está inmerso; y finalmente,

de *lenguaje* que, como sistema simbólico, permite tomar conciencia de la realidad. Por tanto, conviene revisar los términos realidad, símbolo y lenguaje, y encontrar los *pasajes* (Derrida, 1968) que permitan relacionarlos, de modo tal que sea posible ir y venir de un concepto a otro.

El significado de la realidad dentro de la vida cotidiana, por mediación del lenguaje

Si bien no resulta sencillo construir los pasajes que permitan la interacción entre los diversos conceptos arriba mencionados, se pretende lograr una *différance* (Derrida, 1968) que facilite la recuperación de los elementos nodales, a partir de la vida cotidiana como punto de encuentro.

La realidad de la vida cotidiana se presenta como algo objetivo, algo que está constituido por objetos existentes antes de que yo apareciese en escena. Así, el lenguaje usado en la vida cotidiana proporciona, de continuo, las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado para alguien. La realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor de un *aquí y ahora*, que cada uno interpreta como presencia real. Sin embargo, esa que es *la propia* realidad no se agota por estas presencias inmediatas, sino que abarca fenómenos que no están presentes aquí y ahora, por ejemplo, los recuerdos. Además, esa realidad de la vida cotidiana es percibida como un mundo intersubjetivo; es una realidad que se comparte con otros, y aunque su *aquí y ahora* difiere del propio, existen muchos puntos de encuentro entre los significados que una persona asume acerca del mundo que le rodea y los que otorgan muchas otras personas que pertenecen a su propia cultura. En otras palabras, se comparte un sentido común de la realidad del mundo (Berger y Luckhman, 1972). Puede hablarse entonces de un cierto sentido objetivo, puesto que lo que alguien percibe como real, muchos otros también lo perciben; lo cual no quiere decir que exista *una única realidad* o una para todos, mucho menos si pertenecemos a culturas diferentes.

Con respecto a la realidad ontológica, hay que distinguir entre una *realidad social* y una *realidad material*. A ésta pertenece el mundo natural (que incluye a los seres humanos) y los objetos construidos por el ser humano, en tanto existentes; mientras que a la segunda, corresponde el mundo de

los símbolos y de las interacciones. Es en éste donde pueden darse *múltiples mundos posibles*, ya que los significados y sentidos que cada persona o grupo de personas otorgan a las interacciones o a determinados objetos del *mundo material*, pueden ser muy diversos. En cambio, la realidad ontológica se da en la realidad material, puesto que no podemos negar la existencia de dichos objetos (a menos que exista una perturbación psicológica), aunque sí podemos expresar los significados y sentidos que para nosotros tienen tales objetos, mediante el lenguaje.

El lenguaje (en tanto código lingüístico), que es en sí un sistema de símbolos organizados y vigentes para determinada época y lugar, permite que haya comunicación con los demás, por su carácter instrumental; pero también hace posible la construcción de enormes edificios de representación simbólica que parecen dominar la realidad de la vida cotidiana como gigantescas presencias de otro mundo. La religión, la filosofía, el arte y la ciencia son los sistemas simbólicos de mayor importancia histórica entre los de esta clase. De esta manera, el simbolismo y el lenguaje simbólico llegan a ser constituyentes esenciales de la realidad de la vida cotidiana y de la aprehensión que el sentido común tiene de esta realidad (Berger y Luckmann, 1972). No obstante, aunque para efectos de comunicación haya significados compartidos de muchos de dichos signos y símbolos, cada persona o grupo de personas, puede otorgarles uno o varios sentidos, dependiendo de varias circunstancias.

Aunque hay una cierta razón al afirmar que el lenguaje construye al sujeto, y además, construye la realidad, habrá que hacer algunas puntualizaciones relacionadas con la diferenciación entre *realidad social* y *realidad material*. El lenguaje puede construir realidades en el mundo social; sin embargo, aun aquí es importante ponderar esta idea, ya que el lenguaje posee un carácter objetivo que ya se ha comentado, lo cual impide una construcción totalmente relativista. Por ejemplo, si alguien bebe una botella de tequila cada fin de semana, para su familia y para la sociedad en la que vive es un alcohólico. Pero él puede no considerarse alcohólico y decir que sólo *está alegre* los fines de semana. El hecho de que él no se asuma como alcohólico no evita que padezca y haga padecer a su familia las consecuencias de su alcoholismo. No obstante, también es constatable el hecho de que si a una persona o a un grupo, de manera reiterada se le dice que no vale nada, termina por creerlo y traducirlo en prácticas sociales de su vida cotidiana, con lo cual lo hace realidad.

Con estas reflexiones no se pretende resolver el problema de las dicotomías planteadas con anterioridad; sólo obedecen al interés por clarificar los referentes teóricos empleados para analizar los discursos de los actores sociales que participaron en la investigación.

Algunas familias representativas de Arantepacua

Las sociedades pueden compartir las mismas creencias y costumbres debido a la herencia cultural de un antepasado común o a préstamos generados por la interacción entre ellas. La familia se constituye en el vínculo mediador entre el individuo y la cultura, en la medida en que impone su impronta, la cual a su vez es resultado de la estructura dominante en la sociedad en que está inmersa. A continuación se describe cómo fue mi acercamiento a las familias que constituyen mi unidad principal de investigación, para después dar cuenta de las características más sobresalientes de las siete familias que participaron conmigo.

Como ya se mencionó en la introducción, el trabajo de campo empezó a partir de la impartición de algunos cursos dirigidos a los padres de familia desde el mes de octubre de 2008, como parte del programa denominado La educación de nuestros hijos e hijas, que maneja el INEA.¹ Así, de manera gradual, se fue creando un vínculo con los padres de familia, el cual permitió crear un clima de confianza tal que facilitó mi acceso al espacio privado de sus hogares, acceso que no se permite a cualquier persona, como señala De Certeau (1999), mucho menos a una *tulich*.

Durante los meses de enero y febrero del 2009, se tuvieron algunos encuentros con varias familias de la comunidad, de quienes fue posible aprender mucho acerca de las costumbres de Arantepacua, y de cómo ellas construyen significados interculturales en su vida cotidiana. De dichas familias se seleccionaron siete, con quienes se había establecido un mejor *rapport*² y que aceptaron participar en el proceso investigativo. A partir del

¹ Los cursos de apoyo a los padres de familia son parte de la colaboración con la doctora Ana María Méndez Puga, dentro del proyecto de investigación titulado “Procesos de aprendizaje en los niños y las niñas p’urhepecha”, financiado por los fondos sectoriales SEP-SEB/Conacyt (2007-2009).

² Como se recordará, el *rapport* se refiere al logro de un clima de simpatía y comodidad

diálogo con ellos, sobre todo con las madres de familia, fue posible apreciar algunas manifestaciones de interculturalidad, que se han categorizado de la siguiente manera: creencias, valoración crítica de lo propio, adquisición de valores y actitudes de los *otros* a partir de un proceso reflexivo. Asimismo, se pudieron reconocer muchas prácticas y actitudes que corresponden más a un proceso asimilacionista. No obstante, antes de desglosar estas categorías, resulta relevante describir brevemente cómo son las familias en cuya plática se identificaron dichos elementos interculturales, con la intención de contextualizar mejor el análisis.

Las familias participantes se eligieron conforme al llamado *muestreo teórico*, propio de la teoría fundamentada. Dicho muestreo se caracteriza porque no hay una definición previa de la extensión de la población ni de la muestra, ni están bien definidos los criterios de inclusión ni de exclusión; sin embargo, resultan representativos de los sectores poblacionales que interesan a la investigación (Flick, 2004). Por respeto a la confidencialidad de las personas, se eligieron términos p'urhepecha para identificar a las familias. Sus nombres simbólicos quedaron asignados de este modo: familia 1, "Itsi" (agua); familia 2, "Kuinchikua" (fiesta); familia 3, "Tsitsiki" (flor); familia 4, "Juriata" (sol); familia 5, "Pirekua" (canción); familia 6, "Kutsi" (luna) y familia 7, "Erardini" (amanecer). He aquí los datos más relevantes de cada una de ellas.

Familia "Itsi"³

La señora Itsi es una mujer de alrededor de 33 años, que en su juventud era reconocida como "una de las más guapas del pueblo". La señora no sabe leer. Fue abandonada por su esposo hace nueve años, y su suegra se hizo cargo de ella y de sus hijos. A pesar de que la mamá de la señora Itsi vive en el pueblo, ella y sus hijos viven con su suegra, la señora M. Cuando la señora Itsi supo que su esposo tenía otra familia en el *otro lado*, decidió quedarse con su suegra para que sus hijos no se desubicaran, porque "ya se habían impuesto a esa casa".

psicológica entre dos o más personas que pretenden establecer algún tipo de comunicación o interacción.

³ Itsi significa *agua*.

Aunque su esposo vive y trabaja, la señora M, originaria de Cherán, ha sido el soporte económico, emocional y moral de la familia. Desde que se casó y hasta donde su vista se lo permitió, trabajó para ayudar a su esposo confeccionando los sacos tradicionales que usan las mujeres como complemento de la *nagua* (falda plisada). Cuando supo que su hijo no regresaría, ella se hizo cargo de la manutención de su nuera y sus nietos; vendió atole y tamales en la plaza y enseñó a la señora Itsi a preparar atole y a venderlo todas las mañanas en la puerta de su casa. Es una matriarca que les ha inculcado muchos valores, gracias a los cuales han logrado hacerse respetar en el pueblo.

No obstante, la señora Itsi expresa que se siente menos a causa de su situación; siente que la humillan y la ven mal en el pueblo, como si fuera madre soltera y fuera culpable de su situación. Sin embargo, no vive deprimida; ha encontrado en su suegra, su madre y sus hijos, el soporte emocional necesario para vivir tranquila; sólo tiende a aislarse para evitar ser herida por los demás.

Doña Itsi se ayuda también haciendo bordado en punto de cruz —a lo que llama *coser*— para servilletas y adornos usados en el cuello de las camisas que forman parte del vestuario femenino tradicional. Además, recibe ayuda del programa Oportunidades. Tiene tres hijos: la mayor es una jovencita de 19 años que estudia el propedéutico en la UPN después de haber terminado un curso de estética en Uruapan; la segunda hija tiene 17 años, y en junio de 2009 se fue con el novio; dejó inconcluso el tercer grado de preparatoria. El más pequeño tiene 12 años y está terminando la primaria.

Familia “Kuinchikua”⁴

La señora Kuinchikua tiene alrededor de 38 años; vive en una casa rústica hecha toda de madera y cercada con piedra; no tiene letrina. La casa está en un predio grande; tiene cuatro espacios básicos: el cuarto del niño, el de la abuelita y la niña, el de los papás y la cocina.

Su esposo trabaja en Uruapan en algunas huertas de aguacate y ella se ayuda haciendo bordados para camisas de mujer. Viven con la mamá de su

⁴ *Kuinchikua* significa fiesta.

esposo, que ya es anciana y casi no habla el español, aunque lo entiende un poco. Tienen un hijo con una discapacidad mental y neuromotora y una sobrina a la que tratan como hija. La chica estudia la preparatoria en Morelia y vive en una casa para estudiantes. Desde pequeño, el hijo ha recibido atención médica especializada a causa de sus problemas neurológicos; en la actualidad ya puede caminar, aunque no puede mover sus manos debidamente, lo que le impide escribir. Ha estado inscrito en la primaria desde los seis años; en este ciclo escolar concluyó la primaria y está inscrito en la telesecundaria de la comunidad. Los profesores y el director lo han apoyado para que obtenga su certificado de primaria y pueda aprovechar la ayuda del programa Oportunidades. Tiene dificultades para hablar y padece de asma, por lo que está en tratamiento continuo. La mamá del esposo también recibe ayuda de Oportunidades, dentro del rubro de apoyo a personas de 70 años y más.

La señora Kuinchikua se interesa mucho por sacar adelante a su hijo y está muy pendiente de las terapias que requiere. Tres veces por semana lo lleva a Uruapan, a una escuela especial, y a Morelia, cuando le toca cita en el Centro de Rehabilitación y Educación Especial (CREE). El papá es más pasivo, pero la apoya. La señora Kuinchikua ha desarrollado una actitud muy dependiente de los programas asistenciales y de todo aquél que puede ofrecerle ayuda financiera. Combina su fe en la ciencia con el pensamiento mágico, como se hará notar más adelante. Siempre busca que alguien le dé dinero, porque dice que desde que murió su papá hace tres años, ella ha tenido mala suerte y ningún negocio le funciona. De las personas entrevistadas es la que más ha platicado situaciones en las que ella aprecia la influencia de la brujería en su vida cotidiana.

Familia “Tsitsiki”⁵

Esta familia está encabezada por la señora Tsitsiki, quien es una mujer de alrededor de 38 años. Su esposo tiene 11 años en el *norte*, y regresaba cada año durante tres o cuatro meses; pero apenas en diciembre de 2009 llegó del norte, después de cuatro años sin regresar; él trabaja en la construcción. Tienen tres hijos: una jovencita de 17 años, que cursa el último año

⁵ *Tsitsiki* significa *flor*.

de preparatoria en Cherán; un chico de 12 años, que estudia 1^{er} grado de secundaria en Nahuatzen, y el pequeño, de 11 años, que cursa 5^o. grado de primaria. La señora Tsitsiki tiene una casa de ladrillo a las afueras del pueblo, con baño de agua corriente (que va a una fosa), calentador de gas y distribución al estilo occidental. Sin embargo, cuando no está el esposo, ella prefiere vivir con su mamá, que es una señora mayor, está sola y enferma y reside en un extremo del pueblo, en un *trojecito*, como dicen allá. Ha preferido dejar las comodidades de su casa y dormir con sus hijos en petates, tanto para apoyar a su madre enferma como para evitar los chismes, dado que su esposo pasó mucho tiempo en el norte.

La señora Tsitsiki es muy inteligente y ha estudiado para auxiliar de enfermera, gracias a unos cursos que el Icatmi impartió en el pueblo hace algunos años. Sin embargo, no pudo trabajar en el área porque sus hijos estaban pequeños y no había quién se los cuidara. Ella tiene muchas ilusiones de que sus hijos mejoren sus condiciones de vida. Procura estar al pendiente de ellos y de darles todo lo necesario. Le hubiera encantado terminar una carrera, pero no tuvo oportunidad; por eso procura que sus hijos sí la tengan. Suele aprovechar todas las opciones a su alcance para prepararse, aunque su prioridad son los hijos. A su hija no le gusta mucho el estudio; hizo la secundaria en un internado en Morelia y quiere ser enfermera, pero la señora no la apoya porque piensa que no va a conseguir trabajo y, además, porque no quiere que salga a estudiar lejos del pueblo. El niño mayorcito es muy estudioso; ha destacado en su escuela y ganó el primer lugar en el sector en la olimpiada del conocimiento de 6^o grado. Lo exaltan mucho y tiende a ser prepotente. El más pequeño siente mucho el peso del hermano mayor, sobre todo porque éste lo maltrata y lo manipula.

La mamá de la señora Tsitsiki no es originaria del pueblo. Las mujeres de su familia que no se han casado en su pueblo han sufrido mucho, por lo que tienen muy arraigada la idea de que la hija debe casarse con alguien del mismo pueblo para que sea feliz o para que, por lo menos, tenga a su familia cerca y no se sienta sola si el marido no la trata bien.

Cuando se casó, la señora Tsitsiki vivía con su suegra, con quien no tuvo muy buena relación. Convenció a su esposo de que compraran un solar y fincaran para tener un lugar para ellos solos y poco a poco lo hicieron.

Aunque la señora Tsitsiki habla en púrhepecha y sigue las tradiciones, incluso de vestuario, no ha enseñado la lengua a sus hijos, y no inculca a su hija el uso del vestuario tradicional, salvo en fiestas y ocasiones especiales.

Familia “Juriata”⁶

En esta familia sus integrantes son muy retraídos. A la señora, a pesar de ser joven (28 años), se le dificulta hablar español y, en ocasiones, no lo entiende bien; sabe leer y escribir. El papá terminó la primaria, se dedica a la madera, y la señora vende comida en la escuela de su hija. Son tres los hijos de la familia Juriata: la mayor, de 11 años, estudia 6º. grado de primaria; el segundo va en 2º. de primaria, y el pequeño tiene cuatro años y va al kínder. En su casa atienden dos *maquinitas* de videojuegos y venden comida chatarra (papas, churritos, chicharrones) y dulces. Su casa está en un solar grande. Las recámaras están a la entrada de la casa y son de tabique. La cocina es de madera y tienen un espacio para el taller. Los papás del señor viven en otra casa, aunque llegan a dormir en la casa de su hijo.

Desde hace algunos años dejaron de ser católicos y ahora pertenecen a la iglesia evangélica, aunque no son muy practicantes. No les gusta asistir a las fiestas del pueblo, pero sí participan de las tradiciones: hacen churipo el día de la Virgen de la Natividad, festejan el día de Corpus (incluso llevan a la iglesia objetos para regalar y *aventar*), por citar algunos ejemplos.

Su situación económica no parece deficiente; están muy interesados en obtener dinero y a veces descuidan un poco a sus hijos por ese afán. El papá estuvo en el norte antes de casarse, pero no le gustó y se regresó. No ha intentado ir otra vez.

Familia “Pirekua”⁷

Ambos padres de la familia Pirekua son profesionistas. Él es originario de Arantepacua y ella de un pueblo p'urhepecha vecino, aunque empezó a trabajar en Arantepacua tiempo antes de casarse. Toda su vida de casados han vivido en Jarhán (como ellos le dicen a Arantepacua), hasta hace cuatro años que se cambiaron a Uruapan. Tienen dos hijos: una niña de 11 años, que cursa 5º. grado de primaria y un niño de ocho, que estudia 2º. grado.

Ambos padres tuvieron la experiencia de salir de su respectivo pueblo para ir a estudiar. Él tiene 50 años; de los siete a los 12 vivió con su familia

⁶ *Juriata* significa *sol*.

⁷ *Pirekua* significa *canción*.

en el D. F. donde comenzó la primaria, luego regresaron al pueblo. Terminó la primaria y la secundaria en el internado de Paracho; después trabajó en el pueblo como aprendiz de carpintero con su papá y hasta después hizo la preparatoria en Paracho. Más adelante, laboró algunos años en Tijuana y regresó al pueblo. Durante algunos meses tuvo la experiencia de irse contratado al norte junto con sus hermanos, y a su regreso concursó para la plaza de maestro bilingüe. Ya en ejercicio docente, estudió la licenciatura en la UPN de Uruapan.

Ella tiene 35 años, estudió hasta la secundaria en su pueblo y luego, con el apoyo de sus hermanos, hizo la preparatoria en Puebla. Estas experiencias les han permitido tener una visión más amplia de la vida, lo cual les favorece para desarrollar la actitud intercultural que expresan en diversos momentos de la interacción social, como pudo apreciarse a lo largo del proceso investigativo.

Ambos demuestran tener orgullo por su identidad p'urhepecha, pero al mismo tiempo manifiestan gran interés por aprender de otras culturas y por compartir su cultura con otras personas. La madre les habla p'urhepecha de vez en cuando a sus hijos, pero el padre, aunque lo habla con mucha gente, no se dirige a ellos en su lengua. La niña habla poco p'urhepecha, aunque lo entiende muy bien; el niño no habla p'urhepecha, pero sí lo entiende.

Los abuelos paternos ya fallecieron, por lo que acostumbran visitar a los padres de la esposa. Aunque residen en Uruapan, tienen su casa en Arantepacua, en un espacio donde dos hermanos de él también tienen su casa. Suelen reunirse con frecuencia con las familias de los demás hermanos del señor Pirekua; incluso llegan a pasar algunas noches en el pueblo y se involucran en las actividades comunitarias.

Familia "Kutsi"⁸

El jefe de la familia Kutsi es oriundo de Arantepacua, pero su esposa es de otro estado y no procede de ningún grupo indígena, es tulich. Ambos son profesionistas. Se conocieron mientras estudiaban la licenciatura y decidieron casarse. Ella no conocía el pueblo ni sus costumbres, por lo que le ha sido muy difícil la adaptación. Ella labora en un pueblo cercano

⁸ *Kutsi* significa *luna*.

y él trabaja en la región de Tierra Caliente del estado, por lo que no se ven muy seguido.

Tienen tres hijas: la mayor, de 11 años, asiste al 6°. grado de primaria; la segunda, de cinco años, va al kínder, y la más pequeña, de tres años, aún no va a la escuela. Viven en casa de los papás de él, como es costumbre en el pueblo. Ellos construyeron un departamentito en la planta alta de uno de los lados de la casa; toda es de cemento y ladrillos.

A pesar de que ella es tulich y no ha aprendido a hablar en p'urhepecha, se ha preocupado por respetar las tradiciones para a su vez ser respetada y reconocida, ya que con frecuencia se dice que “las tuliches no pueden vivir” cuando se casan con alguien del pueblo, porque no saben adaptarse a las costumbres. Ella se siente orgullosa de demostrar que, a pesar de las dificultades, sí “ha podido vivir” con su esposo en Arantepacua y atiende bien a sus hijas.

Familia “Erandini”⁹

La familia Erandini está compuesta por cinco miembros: los padres y tres hijos. El padre tiene 31 años; la madre, 30; el hijo mayor, 14; la niña, 11 años, y el hijo menor, nueve años. En cuanto a la escolaridad, el padre tiene estudios incompletos de maestría; la madre terminó la secundaria y se casó, por lo que ya no volvió a estudiar; el hijo mayor cursa el 2°. año de secundaria en Uruapan, la hija estudia 5°. grado de primaria y el pequeño va en 2°.

El señor Erandeni es originario de Arantepacua, aunque ha vivido en Uruapan, donde actualmente trabaja, y ha laborado en algunos pueblos vecinos. Ella es originaria de Tijuana, pero toda su familia, tanto materna como paterna, es de Arantepacua. Él usa mucho su lengua materna para comunicarse con sus amigos y vecinos; ella entiende bien la lengua pero no la habla porque le da pena no pronunciar bien; de hecho, toda la gente le habla en p'urhepecha pero ella contesta en español. La señora es muy emprendedora; una vez que termina sus quehaceres domésticos, se dedica a bordar *tiras* para hacer los *huanengos* o camisas que usan las mujeres p'urhepecha, y por la noche, vende cena (enchiladas y tacos). El Domingo

⁹ *Erandini* significa *amanecer*.

de Ramos sale a Uruapan o a algún lado cercano a vender palma. Siempre busca la manera de hacer algún negocio y es hábil para hacerlo. En su casa tienen tres computadoras y ofrecen servicio de Internet; además, ella ayuda a hacer trabajos de captura y ayuda a hacer sus investigaciones en la red a los jóvenes que lo solicitan.

Con la ayuda de los padres de él han construido una casa de ladrillo y cemento al estilo occidental, a la que aún están haciendo los acabados y colocando los vidrios. La casa tiene una cocina y unos cuartos también de ladrillo, donde los papás de él tienen su espacio, para cuando quieren quedarse en el pueblo, ya sea porque hay alguna fiesta o porque tienen ganas de cambiar de lugar, ya que residen en Uruapan. En la parte de atrás hay un *troje* que sirve de recámara y una cocina con fogón, que se usa sólo en las fiestas o cuando esperan muchas visitas. Tienen varios aparatos electrodomésticos en su casa. La señora, aunque vivió la mitad de su vida en Tijuana y su mamá la crio con mucha libertad, al casarse, ha adoptado muy bien las costumbres del pueblo; como toda su familia es de ahí, ha recibido apoyo por parte de todos y se le ve bastante integrada a la comunidad; incluso tiene mucho cuidado en respetar las costumbres, hasta las de carácter religioso, aunque ella no es practicante (se considera creyente, pero no católica ni evangélica).

Los datos anteriores no pretenden ser exhaustivos, sino facilitar la comprensión de lo que he podido apreciar como maneras de vivir la interculturalidad en la cotidianidad de las familias. En el cuadro de la página siguiente se resumen los datos más relevantes de las familias:

| Familia | | Lugar de origen de los padres | Lengua que hablan los padres | Actividades productivas | Escolaridad de los padres | Número de hijos |
|------------|------|-------------------------------|------------------------------|-------------------------|---------------------------|-----------------|
| Its'i | papá | Arantepacua | español y p'urhé | migrante (EU) | Primaria incompleta. | 3 |
| | mamá | Arantepacua | español y p'urhé | comerciante | No lee ni escribe. | |
| Kuinchikua | papá | Arantepacua | español y p'urhé | huertos de aguacate | Primaria incompleta. | 1 |
| | mamá | Arantepacua | español y p'urhé | bordado | Primaria incompleta. | |
| Tsits'iki | papá | Arantepacua | español y p'urhé | migrante (EU) | Primaria | 3 |
| | mamá | Arantepacua | español y p'urhé | bordado | Secundaria | |
| Juriata | papá | Arantepacua | español y p'urhé | madera | Primaria | 3 |
| | mamá | Arantepacua | español y p'urhé | comerciante | Primaria incompleta. | |
| Pirekua | papá | Arantepacua | español y p'urhé | docente | Licenciatura | 2 |
| | mamá | Capacuaro | español y p'urhé | docente | Licenciatura | |
| Kutzi | papá | Arantepacua | español y p'urhé | profesionista | Licenciatura | 3 |
| | mamá | Guerrero | español | profesionista | Licenciatura | |
| Erandini | papá | Arantepacua | español y p'urhé | docente | Candidato a maestría. | 3 |
| | mamá | Tijuana | español | comerciante | Secundaria | |

Fuentes de interculturalidad para las familias de Arantepacua

El concepto de *habitus*, de Bourdieu, permite comprender mejor cómo es que ciertas instituciones o personas se van constituyendo en fuentes de interculturalidad, ya sea en Arantepacua o en cualquier otra sociedad, puesto que:

El *habitus* se define como un sistema de disposiciones duraderas, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes; es decir, que se constituyen en principios de generación y estructuración de las prácticas y representaciones, que integran todas las experiencias pasadas y funcionan en cada momento como matriz estructurante de las percepciones, las apreciaciones y las acciones que los agentes contribuyen a producir, en función de una coyuntura o acontecimiento. (Bourdieu, 1997:256).¹⁰

Esto significa que se trata de un conjunto de esquemas estructurados a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. Por tanto, el *habitus* viene a proporcionar las condiciones para que los sujetos desarrollen su capacidad *agencial*, pero circunscribiéndose a ciertos esquemas sociales que estructuran al sujeto y en el caso que aquí se estudia, en mayor o menor medida, las instituciones e instancias a las que se alude, influyen en la construcción del *habitus* de los actores/agentes sociales.¹¹

Los *agentes* interactúan entre sí, creando espacios sociales llamados *campos*, utilizando un *capital simbólico* (entendido como todo aquello que permite que alguien sea eficiente en un campo determinado), de tal modo que le da poder para ejercer una influencia o simplemente para existir en ese campo. En consecuencia, quienes ostentan el poder en un campo están en posición de manejarlo en beneficio propio, aunque suelen

¹⁰ Traducción propia del francés.

¹¹ Aunque no parece que la idea de *habitus* sea sinónimo de cultura, sí son conceptos íntimamente relacionados, puesto que ambos se manejan desde la misma dinámica: al mismo tiempo que sirven de contexto e influyen en el individuo, éste influye también en su *habitus* y su cultura. No obstante, pareciera que el *habitus* sería como la interiorización de la cultura en lo que constituirá la *experiencia* de vida. En todo caso, sería equivalente a la *cultura subjetiva*.

contar con que, de alguna manera, los dominados ejercen algún tipo de resistencia, reivindicaciones y pretensiones, lo cual genera un dinamismo continuo (Martín Criado, 2011). Así, las diversas instancias que aquí se manejan como *fuentes de interculturalidad* constituyen campos de actores que generan un importante capital simbólico, promotor de actitudes que van concretándose en prácticas interculturales y/o asimilacionistas como se verá más adelante.

Por tanto, la posesión y el uso de un capital simbólico importante permiten que ciertos agentes *institucionalicen* determinadas prácticas sociales, gracias a su reproducción continua. Esta institucionalización de las prácticas, en muchos casos, va generando *instituciones* que implican control social. Las instituciones, por el hecho mismo de existir, también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada. Así, instituciones tales como la familia y la escuela son las responsables —de manera oficial— de transmitir las normas implícitas de la cultura; aunque existen otras instancias que influyen de manera muy relevante en la construcción de significados y en el otorgamiento de relevancia social para determinadas prácticas culturales, con frecuencia procedentes de núcleos sociales distintos del propio (es el caso de la televisión y la Internet, por citar algunos). (Berger y Luckmann, 1972)

Lo anterior pude apreciarlo durante del proceso etnográfico realizado en Arantepacua, en el que se identificaron algunos *agentes e instituciones* que, mediante la interacción continua en los diversos *campos*, son responsables de la generación de actitudes y prácticas interculturales en la vida cotidiana de las familias del pueblo. Aunque la expectativa inicial de la investigación era que la fuente principal sería la escuela primaria intercultural, se encontró que, en realidad, existen fuentes más importantes al respecto. Tales fuentes no tienen necesariamente como intención generar procesos interculturales, en realidad han tenido otros objetivos; sin embargo, de manera indirecta, han contribuido también a que las familias asuman actitudes interculturales, aunque en ocasiones, han generado también prácticas asimilacionistas. Se identificaron las siguientes fuentes: el programa Oportunidades, el párroco de la comunidad, la televisión, la migración a Estados Unidos, la salida de jóvenes a estudiar fuera de la comunidad, la llegada de nuevos residentes al pueblo.

Las escuelas primarias interculturales bilingües

Ya se ha mencionado que las normas culturales suelen pautar los comportamientos, y es la educación la estrategia por excelencia para desarrollar la capacidad de utilizar símbolos constructores de realidad para una colectividad determinada. No obstante, la educación escolarizada presenta características particulares: en el fondo, más que enseñar determinados contenidos académicos, la escuela pretende que por medio del aprendizaje de la cultura, la gente asuma o refuerce determinadas creencias, recuerde y maneje las ideas medulares de la cultura que transmite, con la intención de que sea capaz de ir controlando y aplicando sistemas específicos de significado simbólico. De este modo, los niños, (primero por medio de la familia, y después la escuela), hacen suyo de manera gradual un sistema, previamente establecido, de significados y de símbolos que utilizan para definir su mundo, expresar sus sentimientos y hacer sus juicios. Este sistema les ayuda después a guiar su comportamiento y sus percepciones a lo largo de su vida (Bruner, 1991/2006), aunque es claro que habrá modificaciones a causa de la influencia de muchos otros factores culturales con los que los niños entrarán en contacto a lo largo de su vida. En opinión del supervisor de la zona escolar:

En esta comunidad se ha notado un poco más el cambio, porque a comparación de las otras comunidades, hay más interés en la preparación de los niños, por los padres de familia primeramente. Sí se ve que hay una diferencia en Turícuaro, Comachuén, aquí se ha avanzado un poquito en cuestión de estudios. (E-SZ)

Una maestra opina sobre el trabajo realizado por el supervisor, cuando era director de la primaria matutina, que logró incidir en cambios culturales en el pueblo:

Hace 23 años que estoy trabajando en el pueblo. Cuando llegué aquí, como que no había esa responsabilidad de los padres de familia, entonces él llegó como director, y constantemente les decía y les decía, y hacía reuniones, ¡y cómo les daba recomendaciones!, que debían de poner más atención con sus hijos. Yo vi el cambio que hubo cuando él fue director. Entraba a los

salones, no se estaba en la dirección, y hacía recomendaciones: “Pórtense bien, tienen que hacer esto”, “Y tienen que portarse así”. Íbamos a un intercambio y lo primero que hacía, recomendaciones: “Así y así quiero que se porten”, “Y esto quiero que hagan”. Y ya decían: “Ya pues”, le decía yo; “Ya enfadan con lo mismo, tanta recomendación”. Iban los niños a hacer un examen y lo mismo: “Miren, cuando reciban el examen, contesten primero las que más se sepan, y luego se regresan otra vez...”. Y bueno, así muchas recomendaciones, para todo. También, como le digo, hacía reuniones con padres de familia, y muchas recomendaciones: y que a cuidar la escuela y que esto y bueno, un montón de cosas que hacía este señor aquí. Y yo noté que la gente, los padres de familia que tenemos ahorita, ya fueron alumnos de nosotros, y ¡ah, qué responsables! Y como le estoy diciendo, aquí en Arantepacua hay muchísimo profesionista ya, y entonces no dejaban salir a las muchachas, no salían: “No, porque ella tiene que aprender a hacer tortillas, tiene que aprender a hacer cosas de la casa, porque ella se va a casar”. Él les insistía y les insistía y les insistía, y ya pues las muchachas empezaron a salir, que a la Huerta, o que así. Ora hay un montón, ahora de profesionistas, cosa que no se ve en los alrededores de por aquí. Y en Arantepacua lo he visto yo y he notado que todas aquellas recomendaciones recibidas como que le hicieron caso, como que lo tomaron en cuenta, y así. (E-PRF5)

Éste es el testimonio que mejor refleja el impacto que ha tenido la escuela en la población, pues a lo largo de más de 20 años la profesora ha podido apreciar los cambios generacionales que han incorporado a su cultura la valoración de la escuela como instancia formativa para los hijos, lo que los ha motivado a desarrollar la responsabilidad y el interés porque sus hijos aprovechen esa oportunidad para prepararse académicamente. Los padres, en congruencia con lo anterior, hacen todo lo posible para que no se queden con la primaria, sino que sigan estudiando y se esfuerzan para que logren entrar a la Normal de Cherán, (aunque a los chicos no les guste mucho la docencia), porque de ese modo tienen asegurado su empleo y un estatus de los más importantes para la comunidad.

Ya nomás uno que otro chico se casa. Pero ya les interesa más agarrar una carrera, pues. Porque aquí lo que están peleando es entrar a la Normal. (E-M “Itsí”).

La directora de la primaria Vasco de Quiroga, al preguntarle acerca de cómo aprecia la interculturalidad generada desde la escuela hacia la comunidad, alude a cambios en la infraestructura,¹² con la intención de modernizar la escuela; a la superación del nivel académico, ya que de estar en el 14º lugar pasaron a los primeros lugares en un lapso de dos años. Señala que no han tenido una intención formal de trabajo a favor de la interculturalidad con su equipo de profesores. No obstante, reconoce que la escuela ha influido en algunas modificaciones de costumbres en las familias, siendo el más claro la implementación del uniforme:

De 10 años para atrás, no se usaba uniforme. Cuando yo llegué implementé el uniforme, y tuve problemas porque unos padres de familia me decían: “Y tú por qué quieres quitarles el vestido a mis hijas, si ese es el vestido que tenemos los p’urhepecha”. Les dije: “Pues póngaselo cuando salga de la escuela, aquí vienen un día a la semana con su traje, pero deben traer su uniforme porque es una escuela oficial”. (...) Se puso terco el señor y yo no hallaba cómo decirle, porque yo estaba nueva, y le dije: “Pues aquí deben de traer uniforme porque los estamos disciplinando. Los niños no siempre van a estar en Arantepacua, se van a ir a la secundaria, y en la secundaria, el traje que tú te pongas, de todos modos tienes que usar el uniforme; si eres hombre, el verde; si eres mujer, rosa, azul o guinda; sus calcetas limpias, sus zapatos negros”. Si nosotros desde la primaria no les vamos haciendo esa disciplina, pos van a sufrir el cambio. Entonces no es que los discrimine, y a penas duras, el señor entendió. (E-DFE)

Sin embargo, más que un proceso intercultural, el relato de la profesora deja entrever un proceso de asimilación, puesto que ella misma reconoce que en realidad impuso el uniforme, ya que los papás no lo hicieron por convicción, sino por obligación. Otro aspecto en el que han insistido en esa escuela, ha sido en la higiene, pero han logrado poco impacto, ya que si bien los niños realizan algunas prácticas de higiene en la escuela, no las llevan a cabo en su casa, lo cual sigue evidenciando asimilación cultural.

¹² Los baños tipo letrina se cambiaron por baños con agua; las aulas se mejoraron y se les colocó vitropiso; y se arregló el patio de la escuela, entre otras cosas.

Con respecto del director de la escuela Aranti, se encontró que no es claro para él cómo se puede llevar a la práctica docente cotidiana la EIB. Al preguntarle sobre cómo puede verse la formación intercultural, o qué ventajas tiene sobre la educación castellanizante, él alude a las diferencias en la forma de manejar la disciplina:

[...] la enseñanza principal que era a base de varas, jalones de orejas, patadas y castigos fuertes, ¿no?; estar hincados o estar parados dentro del salón de clases. Hacían que memorizaran mucho, muy difícil. Aparte que nosotros recibimos una educación, pues, diferente a la de hoy con nuestros papás. La misma educación era en la escuela, pues nuestros papás le llevaban al maestro varas para que nos sonara, para que nos castigara a base de varazos. Mi mamá le llevaba un montón de varas: “Si se porta mal mi hijo o si hace relajo, aquí están las varas. Nosotros así lo estamos educando allá en la casa”. Yo creo que tal vez también tiene su lado bueno. ¿Por qué? Porque si mis papás me oían hablar alguna majadería me castigaban, me pateaban o me pegaban. Igualmente nos enseñaron a respetar a nuestros tíos. Y hasta ahorita no hablo ninguna majadería delante de mi papá, de mi mamá, de mis tíos; los sigo respetando gracias a la educación de esos tiempos. Eso ya se puede decir una educación formal. Pero ya formado en la escuela, pues casi casi era lo mismo, a base de castigos, pues. En la actualidad no se hace eso. Algunos maestros todavía siguen manejando la vara, pero en su mayoría no. (...) Aquí sí se necesita la vara, pero no, ya hemos quitado eso. (E-DMA)

Para este director, el cambio más significativo del modelo anterior al actual, radica en el manejo de la disciplina. No obstante, aunque parece asumir que ya no se debe usar la violencia, no está de acuerdo en ello, puesto que considera que sólo mediante los golpes los niños aprenden a respetar. Además, cuando dialogamos acerca de experiencias interculturales que él recuerda, ya sea en su vida personal o en la escuela, dice que no ha vivido ninguna situación intercultural.

Todo lo anterior implica que, a pesar de la claridad conceptual que tiene la profesora DFE sobre la interculturalidad,¹³ le resulta difícil aplicarlo.

¹³ Cfr. capítulo 2 de este libro, apartado “La educación intercultural bilingüe, desde la óptica antropológico-pedagógica”.

Lo mismo ocurre (aunque en mayor medida) con el profesor DMA, quien denota mucha confusión al respecto, incluso en el plano conceptual.¹⁴

La apreciación general, a partir del diálogo con las familias y con los profesores, y de las observaciones llevadas a cabo en la interacción cotidiana, es que la escuela sí ha influido para generar actitudes interculturales, aunque no tanto en el sentido en el que se ha conceptualizado la interculturalidad como capacidad para establecer un diálogo “de igual a igual” con culturas distintas a la propia. Su influencia se ha limitado, en el mejor de los casos, al reforzamiento identitario (aunque un tanto folclorizante), a que haya más interés por continuar estudiando y terminar una carrera, como lo que menciona la profesora PRF-1:

L: ¿Usted cree que la escuela haya influido en los niños para un cambio de mentalidad hacia la interculturalidad?

PRF-1: Yo siento que sí, porque últimamente en los cursos que nos dan sobre la diversidad y la interculturalidad, de que hagamos sentir al niño que vale, que vale mucho, y que, a dondequiera que él vaya, va a seguir siendo él. Que no por el hecho de irse a Nahuatzen, a los internados, a Morelia, los van a excluir, pues les van a decir “Aquí vas a ser otro”. Yo creo que sí hemos influido mucho, no sólo yo, sino mis compañeros, de que esa mentalidad cambie, de que si hablo p’urhepecha me van a discriminar. Sino al contrario, habla y habla y sigue siendo tú. Yo les decía a mis alumnos: “¿Si algún día alguien los discrimina o los dice algo, podemos ir a Derechos Humanos y lo podemos demandar; y dicen ‘¿A poco sí?’. “Sí”, les digo, “si te dicen a ti ‘qué mugroso’ o algo así, eso merece una demanda”. “¿Y sí lo castigan?” “Lo tienen que castigar, para eso existen Derechos Humanos”. Por esa parte creo que sí, sí hemos influido un poco, no cien por ciento, para que el niño se sienta que vale mucho.

L: Y, por ejemplo, en cuanto a horizontes de futuro, ¿ha visto algún cambio?

PRF-1: Sí, porque ya ve que aquí se casan muy chicos. A veces se salen de 6°. o de 5°. Últimamente todavía se casan así chiquitos, pero siguen estudiando. Eso se ve reflejado porque hay muchos profesionistas. Generaciones que yo atendí, algunos ya están en la prepa, la mayoría está en la prepa y pocos se casaron. Otros ya hasta son maestros. De la primera generación que yo atendí viene aquí un practicante que está

¹⁴ *Loc. Cit.*

en la UPN. Y siempre les digo, el casarnos, con la pura primaria, en este tiempo, es muy difícil. Les digo a los niños: “Ustedes ahorita son unos niños, y el traer un hijo al mundo requiere mucha responsabilidad, quiere zapatos, quiere comida; la mujer requiere también. Ya ven cómo están de recaras las naguas; para vestirse como cinco mil pesos, y pagar la luz, comprar el gas o la leña. En cambio, si estudian algo, vamos a tener un mejor nivel de vida; no vamos a ser ricos, pero sí vamos a ser mejores”. Y como que sí, algo se les queda.

Esto se manifiesta también en los alumnos. He aquí lo que opina un niño de 6º. grado de primaria, sobre su expectativa de futuro:

L: Oye, Ho-1 “Tsitsiki”, ¿ya pensaste qué quieres ser cuando seas grande?

Ho-2 “Tsitsiki”: (hermano del niño entrevistado): ¡Maestro de primaria!

L: ¿Sí?, ¿quieres ser maestro de primaria?

Ho-1 “Tsitsiki”: No, los que estudian las estrellas.

Como vemos en este texto, una idea que ya tienen introyectada muchos niños, es la importancia de obtener una formación profesional, lo que ellos llaman “salir de algo” (“salir de maestro”, “salir de doctor”, etcétera). El representante de bienes comunales se expresa así de los cambios que vivió en su familia, a partir de la escuela:

En cuanto fuimos a la escuela, los esfuerzos de mis padres, pues sí valió la pena, porque a través de eso ve uno la realidad de la vida, aunque no todo porque no logramos llegar al campo de leyes, pero tenemos alguna preparación. Y sí implica un cambio de vida en el mismo hogar, porque ya podemos aprender a tomar decisiones los hombres; enfrentar un camino donde nosotros podemos evaluar por sí solos, si realmente la escuela sirve, si realmente los números sirven. Para mí fue una alegría grande el saber escribir, leer, hablar en español, porque yo no sabía hablar en español (...) No cabe duda que para mí la educación es lo mejor. (...) Para mí la herencia más grande es llevarlos a las escuelas para que vean de qué sistema

está formado el mundo, y darles lo mejor que se pueda, darles el apoyo, aunque sea poco el dinero. (E-M4)

El señor M-4 valora la escuela en tanto que para él fue un espacio de preparación que le dio herramientas para moverse en un mundo tulich, con lo cual mejoró su situación con respecto a la de sus padres. Desde su propia reflexión, podría tomarse como una motivación hacia la interculturalidad, en cuanto a que aprendió ciertas cosas que consideró valiosas y las incorporó a su propia identidad.

Aunque es bastante bueno que algunos profesores incidan en el cambio de actitud hacia el futuro y hacia la valoración de lo propio, aún no se ha logrado que los niños desarrollen actitudes interculturales, que incluso, ellos mismos como profesores, no practican (como se vio en el capítulo 2). Se sigue percibiendo una dicotomía entre su habitus p'urhepecha y la cultura tulich.

El programa Oportunidades

Oportunidades es un programa del gobierno federal que se inició en 1997, con el nombre de Progresá, cuya intención era favorecer el desarrollo humano de la población en pobreza extrema. Para lograrlo, brinda apoyos en educación, salud, nutrición e ingreso, por lo que es un programa interinstitucional en el que participan la Secretaría de Educación Pública (SEP), la Secretaría de Salud (Ssa), el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), la Secretaría de Desarrollo Social (Sedesol), y los gobiernos estatales y municipales (Sedesol, 2009).

De acuerdo con sus planteamientos oficiales, el programa, pretende superar el asistencialismo y el paternalismo, y fomentar la corresponsabilidad porque considera que las familias son parte activa de su propio desarrollo, lo cual se concreta en lo siguiente: la asistencia de los niños a la escuela y de las familias a las unidades de salud constituye la base para la emisión de los apoyos. Este es el poder del programa, en Arantepacua, y todos lados: si no cumplen con lo que se les pide, no se les da el apoyo económico ofrecido. De este modo, se dan ciertos cambios en actitudes y prácticas cotidianas en las familias beneficiarias. La propia Sedesol registra

la cantidad de personas que acuden al servicio médico con regularidad, de niños que mejoran la asistencia a la escuela, etc.; y habla del *impacto cualitativo* del programa (2008:28).

Oportunidades está modificando tendencias y conductas entre las familias beneficiarias, por ejemplo:

- Se ha logrado eliminar la brecha en la asistencia escolar entre hombres y mujeres.
- Han cambiado positivamente las expectativas de los padres sobre la educación de sus hijas.
- Se ha incrementado el consumo de proteínas, frutas y verduras de las familias pobres.
- Oportunidades ha ampliado las capacidades individuales y familiares de endeudamiento y, en ese sentido, ha convertido a las mujeres y sus grupos domésticos en sujetos de crédito.

En efecto, en Arantepacua, se pueden apreciar varios cambios originados por este programa. Algunos pueden considerarse interculturales, debido a que implican decisiones personales. No obstante, en muchos casos no se toman por convicción, sino por el temor a no recibir el apoyo económico correspondiente, pues, en tanto institución oficial, el programa ejerce un determinado control social mediante mecanismos específicos para garantizar que los procesos que pretende instituir lleguen a cumplirse cabalmente. He aquí algunos ejemplos de su influencia, observados por medio del proceso etnográfico:

- El control natal y la planificación familiar, manifestados en la disminución paulatina de la cantidad de niños que se inscriben en el primer grado de primaria.
- La asistencia de los niños a la escuela. Las mamás se preocupan por enviar a los niños a la escuela y porque no les pongan *falta*, ya que con tres faltas no les dan su beca bimestral. Cuando se les cita a junta de padres de familia y no acuden, se le pone falta al niño. Lo mismo ocurre si no van a las pláticas que organiza regularmente el centro de salud. No obstante, los directores suelen *perdonar* a los papás su inasistencia a las juntas o a las pláticas, pero los doctores sí les registran la inasistencia. El resultado es que hay poca participación

de los padres de familia en las juntas escolares, pero muy buena en las pláticas que se imparten en la clínica.

Aquí antes en la primaria, pues ya, y uno que otro que iba a secundaria, y como tres o cuatro iban a la prepa. Pero ora sí, desde que entró la ayuda de Oportunidades. (M "Itsĩ")

Había padres que decían que la escuela no servía. Todavía muchos de mi edad pos no estudiaron, saben poco, porque estudiaron hasta tercer año y ya después ya no los llevaron. O los sacaban de la escuela porque tenían mucho trabajo. Esa es la diferencia. Orita no, porque el gobierno los está ayudando económicamente, con uniforme y todo, y antes no. Además, lo de Oportunidades, si no los mandan, les quitan, por eso los están mandando a la escuela, y están ahí regañándolos, porque es ayuda para toda la familia. (E-AF "Tsitsiki")

- La vacunación de mascotas. Las personas llevan a sus mascotas a vacunar cuando hay campañas, pues si no presentan su comprobante de vacunación, no les dan \$300.00. Una señora comenta:

Si uno no tiene perro, va con su vecina o con una amiga, para que le preste su perro, para llevarlo a vacunar, si no, no nos dan los \$300.00. (E-M "Erandeni")

De acuerdo con la valoración del médico responsable del centro de salud, en cierta medida, el programa Oportunidades ha sido fuente de interculturalidad puesto que, lo que al principio hacían por obligación, después lo hacen por convicción, por ejemplo:

En cuanto al control de la diabetes o de la mujer embarazada, hemos notado que las primeras ocasiones vienen porque si no lo hacen dejan de recibir el apoyo del programa Oportunidades. Pero después ya vienen porque les toca su revisión, porque se van sintiendo mejor, van teniendo más confianza en el servicio médico, y acuden también a solicitar los servicios del centro de salud cuando se enferman. (E-MED)

Y efectivamente, de acuerdo con lo observado, las familias con las que se interactuó, al igual que muchas otras del pueblo, acuden al centro de salud para recibir atención cuando se enferman. Poco se pudo apreciar el empleo de medicina tradicional (herbolaria) cuando contraen alguna enfermedad común como gripe, infecciones en aparato digestivo, diabetes, hipertensión arterial, etc.; sólo se pudo saber que la mamá de la señora Tsitsiki sabía “curar con yerbas”. Sin embargo, es frecuente que acudan a curanderos tradicionales o brujos cuando saben que se trata de *mal de ojo*, *mollera caída*, *empacho* o algún tipo de *trabajito* que consideran tiene que ver con magia o brujería.

El programa Oportunidades también ha incidido en el desarrollo de la capacidad agencial en las señoras. Esto se refiere a que en la comunidad (como suele ocurrir en los pueblos indígenas), son los hombres los que participan en las asambleas y los que toman las decisiones, tanto en el ámbito familiar como en el comunitario. Sin embargo, Oportunidades abre ciertos espacios para la toma de decisiones en el ámbito familiar, por lo menos, con lo cual las madres de familia van tomando conciencia de su capacidad para participar en otros ámbitos. Por supuesto que esto no se da de manera automática, pero se abre la posibilidad. Algunas mamás aprovechan tales espacios de desarrollo personal, y otras simplemente “cumplen con su obligación de asistir” para no ser sancionadas y perder la beca que les da el gobierno a través del programa Oportunidades, como lo indican las reglas de operación,¹⁵ pero siguen sin visualizar su capacidad agencial.

Otra repercusión negativa de este tipo de programas es que han ocasionado que las personas se hagan más dependientes y, poco a poco, vaya perdiendo el sentido comunitario, pues que si no les dan dinero o algún beneficio, prefieren no realizar las faenas que antes hacían por convicción, para el bien común. Como dijo el médico responsable del centro de salud comunitario:

Los programas de gobierno, por el paternalismo, han hecho que se vaya perdiendo el sentido comunitario. Ahora resulta que ya no quieren hacer faenas ni nada; dicen: “Yo participo, pero si me dan algo a cambio”. (E-Med)

Todo lo antes descrito permite pensar que este programa podría constituirse en una de las fuentes más relevantes para la generación de interculturalidad,

¹⁵ Cfr. *Diario Oficial de la Federación* del lunes 30 de diciembre de 2013.

sobre todo mediante el centro de salud. A los médicos y enfermeras se les ha estado capacitando en Uruapan para el manejo de la interculturalidad. Sin embargo, sigue siendo más frecuente el uso de la imposición de conductas occidentales que el desarrollo del juicio crítico para que los cambios se den por convicción, sin que ello implique la pérdida de lo propio. Por tanto, a pesar de que en algunos casos ha generado prácticas, discursos y actitudes interculturales, la mayoría de los cambios que ha promovido se han hecho desde el asimilacionismo.

El párroco de la comunidad

La manera de pensar de los diversos párrocos de la comunidad ha influido en la generación de algunos cambios en las costumbres, puesto que, como dicen Berger y Luckmann (1972) cada biografía subjetiva incorpora en sí una serie de realizaciones y significados institucionales, lo cual se manifiesta en el ejercicio de los roles. Por tanto, al incorporar el sentido objetivo del mundo institucional de acuerdo con su habitus, lo va a concretar a su modo. Por este motivo es que se focaliza la atención en la persona del párroco y no en la iglesia católica como institución, ya que en este caso, el impacto tiene que ver con dichas biografías subjetivas.

Aproximadamente, en la década de los años setenta del siglo xx, llegó un párroco decidido a “quitarles los vicios” en el pueblo, por lo que decidió que no habría fiestas, tanto las comunitarias como las de boda o de cualquier tipo, para evitar las borracheras; que en lugar de eso había que ayudarse entre ellos. Un profesor relata así sus recuerdos sobre las palabras de aquél párroco:

Él decía: “Mira, yo no quiero vino, no quiero cigarros, no quiero cerveza. Lo que yo quiero es que todos se ayuden. Si alguien no tiene una casita, pues le vamos a construir entre todos. Vamos al cerro, llevamos la madera, hacemos un cuartito para que tenga donde vivir. Si no tiene un terreno, a ver cómo le hacemos, cooperamos y lo compramos para que tenga un lotecito donde vivir. Pero no quiero bodas, yo los voy a casar, y de ahí cada quien a su casa. No quiero fiesta, no quiero bandas, no quiero ruido. Vamos a prohibir las fiestas, las fiestas del 24 de diciembre, del 1º. de enero; la fiesta del Corpus, la fiesta de la Virgen de la Natividad, porque se gasta mucho dinero. Con que vengan a la misa, con eso tienen”. (E-PRM3)

Así, de la noche a la mañana, quiso que todos se sometieran a sus disposiciones, lo cual ocasionó que los “fanáticos de las fiestas” empezaran a ver si lo corrían o lo mataban, porque no estaban de acuerdo con esas normas. El sacerdote duró como 20 años y, en efecto, durante un tiempo no hubo fiestas, aunque algunas familias festejaban clandestinamente. Pero cuando llegó el nuevo párroco, curiosamente, les dijo todo lo contrario:

A él ya lo cambiaron de aquí, y luego llegó otro padre con diferentes ideas. Ya le platicaron los del Consejo. “Pues mire, el otro padre decía que así”. Pero el padre nuevo respondió: “Aquí se van a hacer todas las fiestas, ¿qué más quieren?”. (E-PRM3)

El párroco actual, opina al respecto:

El problema es que a veces por querer cortar con una cosa negativa, se corta todo, y creo que no hay derecho. Por ejemplo en el carnaval. Ve que en el carnaval se avientan harina, se andan correteando y luego se pelean. Ha habido muertos en Quinceo, en esa fiesta; entonces, de ellos mismos sale: “Padre, ya no nos deje hacerlo”. Por una parte, la gente como que los empuja a hacer esas cosas y ellos por miedo a quedar mal con la gente, pues lo hacen, porque si no, la gente va a hablar mal de ellos. La presión social es muy fuerte, y ahí es donde yo tengo que, por así decir, intervenir y sin anular totalmente la fiesta, pero sí quitar aquellas cosas que no ayudan, por ejemplo el vino. [...] Yo creo que eso del vino fue algo que se ha ido exagerando y que hay sacerdotes que por suprimir el vino, suprimen la fiesta. Y sí me cuentan que hubo un padre que dijo “Mientras yo esté, no va a haber estas fiestas”. En cambio, llegó el siguiente y dijo: “Las fiesta que quieran”. Así los traemos. (E-PARR)

El sacerdote está consciente de la gran influencia que tiene como líder espiritual y de la necesidad de buscar posturas equilibradas; incluso habla de que se les prepara para realizar la pastoral indígena, desde una visión intercultural. No obstante reconoce que hay posturas extremas con respecto a su conceptualización y operacionalización, y quienes sufren las consecuencias son las comunidades:

También hay extremos. Yo formo parte de un equipo de pastoral indígena; nos reunimos para ver cómo integrar el evangelio a la cultura. Hay desde aquellos que dicen que la Iglesia de Roma o la Iglesia institucional no tiene nada que hacer en estas comunidades, porque primero fueron las comunidades y después el evangelio, como algo sobrepuesto; hasta los que dicen que hay que hacer una Iglesia autóctona con ritos propios. Yo pienso que el evangelio se puede *inculturar*. Dios o Jesucristo nació en un ambiente, en un pueblo concreto y habló una lengua y respetó las tradiciones. Yo pienso que aquí podemos como iluminar con el evangelio y hacer como una simbiosis; no algo *totum revolutum* o un chilaquil, sino lo que la Iglesia maneja como *inculturación*, es decir, como el evangelio que vaya penetrando la cultura, y que la vaya iluminando sin rechazarla y sin tildarla de que es algo negativo, sino que la gracia de Dios no acaba con la naturaleza, sino que la supone y la va perfeccionando. Yo soy de la idea de que es así. (E-PARR)

Con lo anterior, el señor cura deja ver que ha recibido bastante información con respecto a la interculturalidad. Sin embargo, sus discursos, prácticas y actitudes cotidianas en Arantepacua denotan que lo aprendido se ha quedado en el terreno teórico, puesto que es alguien lejano a las personas, que marca una distancia muy clara, y que no parece estar interesado en comprometerse con sus feligreses, sino en cumplir con su obligación ministerial de celebrar misas, catequizar a los niños e integrar un grupo de acólitos. Lo único que se observó como posible promoción de interculturalidad se relaciona con el fortalecimiento de ciertas prácticas identitarias, pero que se quedan en la superficie, por ejemplo: la motivación que hace para que los recién casados enseñen la lengua a sus hijos en las ceremonias (bodas, primeras comuniones, confirmaciones, etc.), para que las mujeres usen su nagua en lugar de vestidos blancos tuliches.

A fin de cuentas, aunque el sacerdote puede constituirse en una fuente importante de interculturalidad, con frecuencia sigue siendo un agente que sigue fomentando la imposición de la cultura dominante o, como en este caso, que deja pasar la oportunidad de constituirse en agente promotor de interculturalidad, puesto que se conforma con *dejar hacer* y sólo hace recomendaciones en las misas para evitar los excesos de las fiestas, pudiendo realizar una labor de mayor compromiso e involucramiento con la comu-

nidad, por ejemplo, mediante el uso del idioma p'urhé para comunicarse con ellos; del uso de un vocabulario español más adecuado a las personas y menos técnico; y de implementación de más acciones pastorales que favorezcan el desarrollo comunitario a partir de la valoración de lo propio.

Los programas de televisión

La televisión, en la actualidad, se percibe como una institución. Si partimos de que toda institución posee un cuerpo de conocimiento que provee las reglas de comportamiento institucionalmente apropiadas, y que dicho conocimiento se objetiva socialmente como un cuerpo de verdades válidas, en general, acerca de la realidad (Berger y Luckmann, 1972), encontramos que al entrar en contacto con la cultura de las familias p'urhepecha de Arantepacua, se produce una influencia relevante, en especial por la fascinación que ejerce este medio en la subjetividad. Así, la televisión suele ser una fuente privilegiada de interculturalidad, aunque también de asimilacionismo. A manera de referencia, el cuadro de la página siguiente, tomado de la encuesta aplicada a los alumnos de la telesecundaria, da una idea acerca de los programas de televisión que los escolares prefieren. Los alumnos encuestados fueron 109. Los programas con mayor audiencia se enlistan a continuación:

Programas televisivos favoritos

| TIPO DE PROGRAMA | FRECUENCIA |
|------------------|------------|
| Caricaturas | 78 |
| Telenovelas | 23 |
| Noticias | 20 |
| Luchas | 7 |
| Chavo | 5 |
| Deportes | 5 |
| Películas | 3 |

Dado que 13 chicos señalaron caricaturas de manera genérica y 23, simplemente escribieron telenovelas, a continuación se precisan los datos de quienes sí especificaron la caricatura o telenovela favoritas:

Telenovelas

| | |
|----------------------------------|----|
| <i>Atrévete a soñar</i> (Patito) | 11 |
| El mañana es para siempre | 3 |
| Un gancho al corazón | 3 |
| Pasión morena | 1 |
| Vuélveme a querer | 1 |
| Verano de amor | 1 |

Caricaturas

| | |
|-----------------------|----|
| Bob Esponja | 17 |
| Naruto | 9 |
| Pitufos | 5 |
| Chavo | 5 |
| Jimmy Neutrón | 2 |
| X-men | 1 |
| Pokemón | 1 |
| Pantera Rosa | 1 |
| Padrinos Mágicos | 1 |
| Dora la Exploradora | 1 |
| Chicas Superpoderosas | 1 |
| Barbie | 1 |

Entre las respuestas más significativas acerca del porqué les gustan, están las siguientes:

[...] porque algunos se matan (ADOL-5, referido a las luchas de la w)

[...] porque habla de una pareja que se quiere mucho y se separa (ADOL-6, referido a las novelas *Verano de amor* y *Un gancho al corazón*)

[...] porque son de mi edad y me pasan experiencias así en mi adolescencia. (ADOL-7, referido a la novela *Atrévete a soñar*)

[...] así podemos ver lo que está bien y lo que está mal (ADOL-8, referido al programa *Lo que callamos las mujeres*)

Con frecuencia, los protagonistas de los programas televisivos, especialmente las novelas, se constituyen en modelos para la acción en la vida cotidiana, tanto en las poblaciones indígenas como en las no indígenas. Un caso muy palpable es el de una jovencita de preparatoria quien, en sus relaciones con su madre, adoptó un modelo que vio en la televisión, en el programa de *Mujer, casos de la vida real*. Este es su relato:

L: Cuando tu mamá te regañó, tú no le contestaste nada, aunque sabías que las cosas no eran como ella te decía.

Ha-1 "Tsitsiki": No me gusta contestar.

L: ¿Por qué no te gusta contestar? ¿Qué piensas tú?

Ha-1 "Tsitsiki": Vi ...*casos de la vida real*, vi varios casos cuando los papás son muy estrictos y los hijos les contestaban, entonces todo se complacaba y siempre veía esos casos y pues de ahí se me quedó.

Esta es una actitud claramente intercultural, ya que la joven procesó un modelo que vio en la televisión y, de manera consciente, lo incorporó como disposición a actuar en la misma forma, ante situaciones cotidianas que ella reconoce como similares a las del caso o los casos modelo que ella aprendió del programa televisivo. Por supuesto que le hace falta criterio para valorar si esa es una actitud que en realidad le beneficie, ya que no se da cuenta

de las consecuencias negativas que le acarrea la falta de diálogo asertivo con los adultos, en especial, con su madre. No obstante, ella lo ve como un acto de madurez personal. El impacto de este programa es considerable, aun entre los niños de primaria. He aquí un caso de una niña de 5º. grado:

NF-1: Una vez se trató que un señor no debe de andar pegando a las señoras.

L: ¿Y tú qué piensas ls, sí les deben de pegar o no?

NF-1: Yo pienso que está bien, que no les deben de pegar.

L: ¿Y entonces qué deben hacer?

NF-1: Denunciarlos. [...] Y que si van a tomar, pues que tomen así tranquilos, que no anden pegando a las señoras.

L: ¿Y qué piensan de que se emborrachen?

NF-1: Mmm, sí emborrachar, pero andar tranquilos, y no todos los días [...] cuando va a haber fiesta.

En este caso, se aprecia también una actitud intercultural, en cuanto a que la niña hace un juicio crítico sobre una práctica que es común en el pueblo: la violencia intrafamiliar, sobre todo cuando los hombres están borrachos. Así, ella valora que está mal que se les pegue a las mujeres y aprende qué hacer en ese caso; sin embargo, recupera una costumbre del pueblo (las borracheras), a las que sólo hay que acotar para evitar la violencia (pero tranquilos).

Otro ámbito en el que influye la televisión es en el cuidado de la salud, puesto que los mensajes que reciben los espectadores suelen tomarse en cuenta, por ejemplo:

Ora cuando fui a consulta de la ginecóloga, yo le dije a la doctora que me diera calcio y ella me dijo que por qué y yo le dije que porque en la tele había visto que anunciaban que las mujeres de 30 años en adelante deberían tomar calcio y la doctora me dijo que si entonces iba a hacer caso a todo lo que dijeran en la tele. Y no me quiso dar nada. Pero si lo dicen en la tele, es por algo. (E-M "Erardini")

Estamos informados de las enfermedades: virus de la influenza AH1N1, y para que se laven las manos cada vez que vayan al baño, y de lavarse la boca. (E-NF-2)

Así, tanto la señora como la niña consideran importante llevar a la práctica lo que ven en la tele; aunque a veces no se reflexiona la información recibida, como en los ejemplos anteriores, sino que se asume como una norma que hay que cumplir; lo cual no es una actitud intercultural. En el siguiente discurso, se aprecia cómo la televisión motiva a prácticas interculturales en el tema de género:

El otro día que estábamos comiendo y ya se habían terminado las tortillas calientes, mi esposo ya había terminado de comer y le dije, por qué no calientas tú las tortillas, tú eres maestro y dicen en la tele que los hombres y las mujeres somos iguales, y no se te *cai* nada con calentar tortillas. Y pos que sí lo hace. (E-M "Erandeni")

La señora M Erandeni encontró argumentos para motivar a su esposo a que tuviera una actitud no machista, lo cual implica una valoración crítica hacia unas costumbres muy arraigada en la comunidad, como son los roles de género, en los que al hombre no le corresponde realizar actividades de la cocina, mucho menos para atender a la mujer.

Por tanto, la televisión parece ser la fuente de interculturalidad más relevante, puesto que con frecuencia les impacta de tal manera que los hace cuestionar lo propio y valorar otro tipo de prácticas distintas que les pueden llevar a tener una mejor calidad de vida. Sin embargo, también genera cambios culturales acríticos, por mera imitación de los modelos que les impresionan. Es, por tanto, un recurso en el que pudieran apoyarse los profesores o los talleres dirigidos a padres de familia, para fomentar la interculturalidad.

La migración

Entre las esferas en las que la migración, tanto a Estados Unidos como a Tijuana, genera procesos de interculturalidad, aunque también la asimilación, encontramos la relativa a la salud; ya que los migrantes que regresan a su comunidad lo hacen con nuevos hábitos de higiene y alimentación. La gran mayoría de los jóvenes mejoran sus hábitos en aspectos como el baño diario, el cepillado de dientes tres veces al día, el lavado de manos frecuente, etc. El cambio en sus hábitos alimenticios también es significativo, ya que

prefieren consumir sopas instantáneas, hamburguesas, *hot dogs*, pizzas, etc., e influyen en los niños y jóvenes de la comunidad y de la región; de modo tal que se ha incrementado la venta de sopas instantáneas en el pueblo, y cuando tienen un poco de dinero extra van a Uruapan o a algún otro lado a comer pizzas o hamburguesas. Lo mismo ocurre con el estilo de arreglo personal y algunas otras costumbres, como lo comenta don DL, un señor de aproximadamente 60 años, quien ha sido migrante desde los 15:

Ha habido muchos cambios en el pueblo. Yo pienso que se deben a las familias, que uno sale por allá —así como nosotros que duramos muchos años por allá— y los muchachos ven otras cosas, y luego vienen aquí y quieren andar igual como allá en la ciudad. Los que están aquí ven a los que vienen de por allá y quieren imitarlos. [...] Yo también, cuando era muchacho, regresaba y en esos tiempos se usaba... se dejaba crecer uno el pelo; entonces yo traje esa moda aquí. Éramos como tres muchachos y ya cuando nos vieron así... Pos yo pienso que los que vienen de allá imponen los bailes, la ropa, como yo impuse el baile del rocanrol. Aquí no se bailaba cuando estaba pegando Enrique Guzmán y Angélica María y César Costa, en el 72, 73, por ahí. Y sí tocaban la música, pero no bailaban. (E-AM "Erandeni")

En la encuesta, los chicos de secundaria expresaron lo que más les gusta del norte:

| | |
|--|----|
| Ropa | 34 |
| Ninguna cosa | 18 |
| Forma de ser o de vivir | 12 |
| Lengua | 9 |
| Dinero | 8 |
| Carros | 6 |
| Aparatos (computadora, skato, celular) | 4 |
| Casa | 4 |
| Comida | 3 |
| Disciplina | 2 |
| Oportunidades de estudio | 2 |
| Peinados | 2 |

| | |
|----------------------|---|
| Trabajo | 2 |
| Productos de calidad | 2 |
| Progreso | 1 |
| Ser blanca | 1 |
| Todo | 1 |

Destacan, entre las respuestas, que a 18 chicos no les gusta nada del norte; mientras que a 12, les gusta la forma de ser o de vivir. No sorprende que a 34 chicos les guste la ropa, pues es lo más evidente. También llama la atención que a pocos (4) les gusten los aparatos. Otras respuestas interesantes, aunque no muy frecuentes, fueron las que destacaron la disciplina, las oportunidades de estudio, los productos de calidad y el progreso. A una chica le agradaría ser blanca, y a otro chavo le gusta todo. En este contexto, destacan algunas opiniones de los chicos que dejan entrever un poco de su criterio para elegir elementos culturales nortños. Todas las frases son textuales, las tres primeras se refieren a motivos por los que les gusta el norte y los tres últimos, a por qué no les gusta:

[...] te dan chance de trabajar a nuestra edad y podíamos ganar dinero (sic) (ADOL-9)

[...] no muchas cosas, sólo puede que el trabajo que tienen, aunque no siempre es un trabajo digno (ADOL-7)

[...] me gusta que balla ser grande para ir trabajar y poder una casa (sic) (ADOL-10)[...] muy apretados y con mucha enfermedad (ADOL-11)

[...] ninguna porque tienen poca ropa y meda huerbuensa bestirme con poca ropa (sic) (ADOL-12)

[...] ninguno, porque se hecha en la cara maquillaje y perfumes caros (ADOL-13)

El norte es identificado con Estados Unidos y cuando no se refieren a ese país, claramente dicen "Tijuana". En las expresiones de los chicos se pueden reconocer varios juicios de valor, como "dan chance de trabajar a nuestra edad", "aunque no siempre es un trabajo digno", "me da vergüenza vestirme

con poca ropa"; lo cual puede hacer pensar en actitudes reflexivas, tanto con respecto de lo propio, como de lo ajeno, por lo que puede considerarse como un discurso intercultural.

La migración se constituye en una de las fuentes más sobresalientes de asimilación cultural, porque la cultura *gringa* se les presenta, al igual que a muchos tuliches, como *más perfecta y deseable* que la propia; más aún cuando los relatos de los que regresan del norte los impresionan o ven lo que han podido comprar gracias a su trabajo como nortños. Al mismo tiempo, en ciertas circunstancias, genera también prácticas y actitudes interculturales, aunque en menor medida que la asimilación.

Los profesionistas originarios de la comunidad

Los individuos realizan acciones institucionalizadas dentro del contexto de su biografía. Esta biografía se desarrolla dentro de un habitus que, como ya se mencionó, es estructurado y estructurante, por tanto, en su proceso formativo, los profesionistas van incorporando a su propia biografía todas las acciones institucionalizadas que han ido aprendiendo en los diversos universos significativos con los que han tenido contacto, y también generan cambios en su propio entorno.

Arantepacua cuenta con un grupo importante de personas, predominantemente varones, que han salido de su comunidad para estudiar una carrera; lo cual distingue a este pueblo de las poblaciones aledañas. Hay dos dentistas, un biólogo, varios abogados, un médico y un grupo grande de profesores y profesoras. La mayoría de los profesores y profesoras son egresados de la UPN de Uruapan o de la Normal de Cherán. Todos ellos han incorporado elementos interculturales a su vida cotidiana, los cuales se manifiestan en un uso del lenguaje más correcto, tanto en p'urhepecha como en español; en los juicios de valor que hacen acerca de las costumbres de la comunidad y en la incorporación de algunos valores de la *cultura nacional*, puesto que ya se refieren de manera crítica hacia algunas de las prácticas tradicionales de la comunidad, por ejemplo en cuanto a los excesos en los gastos y en las borracheras de las fiestas.

Cuando un individuo reflexiona sobre los momentos sucesivos de su experiencia y ha compartido sus significados y su integración biográfica con otros, máxime si pertenecen a una cultura distinta de la suya, tiende

a encajar sus significados dentro de una estructura biográfica coherente, no obstante, en el caso de los profesionistas, con frecuencia tienden a sobrevalorar lo tulich y a favorecer ciertas prácticas en la educación de sus hijos, como el uso preferente del español y los mensajes de que busquen *mejorar* y *superarse*. Por supuesto, el trasfondo es económico; consideran que si sus hijos aprenden a hablar bien el español (aunque sea en detrimento del aprendizaje del p'urhepecha) y a comportarse como tuliches, tendrán mejores oportunidades de preparación y por ende, de empleo. Observemos el caso de dos profesores:

Pues mire, maestra, nosotros no les hablamos en p'urhepecha a nuestros hijos porque a nosotros nos dijo mi papá: "Miren, ustedes deben enseñarles español a sus hijos, no deben de vivir aquí, deben de vivir en otro lado y deben de ser diferentes para que sus hijos tengan mejores oportunidades; al cabo que sus hijos van a aprender el p'urhepecha, con sus amiguitos"; y nosotros vemos que sí es cierto, que ya lo entienden bien, aunque no hablen el p'urhepecha. (E-PRM2)

La cuestión económica ha mejorado. En su preparación y perfil profesional, muchos se han mejorado. Pero muchas de las personas que son profesionistas, muchos que están en la universidad, muchos se avergüenzan de nuestra lengua materna. Y ora sí que es un cambio, pero un cambio negativo para mí, porque no es un cambio positivo para mí. Como son de nuestros familiares, que dijeran yo soy p'urhepecha y esta es mi lengua, ¿no? Y como que quieren cambiar, pero hacen un cambio negativo para mí de manera personal, porque para mí sería un cambio significativo que todos ellos reconocieran la cultura y la lengua, y que se lograra con su intención de ser profesionista, que uno aspira, pero que nunca se olviden de la procedencia de uno. Así que no veo mayores cambios. Claro que ha habido cambios de otro tipo, pero no procedentes tanto de la escuela. (E-PRM10)

De este modo, al proliferar los profesionistas en la comunidad, y al convertirse en padres de familia, van institucionalizando cambios, algunos de ellos en la línea interculturalizadora, pero otros, en detrimento de su identidad p'urhepecha.

Los jóvenes que van a estudiar fuera de la comunidad

El proceso de transmisión de un universo simbólico de una generación a otra plantea un problema singular, ya que la socialización nunca se logra totalmente. Justamente porque el universo simbólico no puede experimentarse como tal en la vida cotidiana, no resulta posible “enseñar” su significado en la forma directa en que pueden enseñarse los significados de la vida cotidiana. (Berger y Luckmann, 1972). Así, cuando los jóvenes de la comunidad salen de ella a estudiar, entran en contacto con un universo alternativo que les llama la atención, no sólo por la diferencia cultural en sí, sino también por las posibilidades de mejoramiento económico que conlleva. Con frecuencia, esto les influye de modo tal que no sólo experimentan la *migración* del universo tradicional, sino que tratan de cambiar el orden antiguo según el modelo del nuevo en sus propias familias, las cuales tienden a adecuarse a las exigencias de los jóvenes.

La interacción entre culturas que experimentan los jóvenes que estudian la secundaria, la preparatoria o la licenciatura, ya sea en Nahuatzen, Chetumal, Uruapan o Morelia (que son los lugares a los que acude la mayoría de ellos), se manifiesta en primer lugar, en su decisión de salir a estudiar o de aceptar responsablemente la decisión de sus padres (ya sea que hayan sido ellos los que han pedido el apoyo a sus padres, o que hayan sido los padres quienes hayan decidido que salieran a continuar sus estudios). Además, ya se encuentran muchos casos de chicos y chicas cuyas metas ya no son sólo permanecer en el pueblo para casarse al terminar la primaria o la secundaria, sino que visualizan un futuro como profesionistas, ya sea que regresen o no a trabajar a su comunidad.

La llegada de nuevos residentes al pueblo

Como ya se ha mencionado, la costumbre entre los pobladores de Arantepacua y de otras comunidades p'urhepecha, es que al casarse, la mujer deja su lugar de origen y se va a vivir a la casa del esposo. Aunque la tendencia predominante es que se casen con gente de la misma comunidad, hay varios matrimonios en los que uno de los cónyuges (generalmente la mujer) es de fuera. Los lugares de procedencia son diversos: desde algunas localidades vecinas, como Capacuaro, Turícuaro, Comachuén, etc., hasta otros esta-

dos de la República. Esto ocasiona un problema de enfrentamiento entre universos simbólicos alternativos, cuya resolución implica un problema de poder (Berger y Luckmann, 1972), manifestado principalmente cuando se trata de educar a los hijos. Aunque por lo general la mujer asume las normas establecidas por el universo simbólico del esposo, no lo hace completamente. Con frecuencia esto la lleva a hacer un esfuerzo para lograr la interculturalidad, eligiendo lo más valioso de su cultura, como de la del pueblo que las ha recibido. Y por tanto, el fruto de su propio proceso, en lo que tiene de intercultural y/o de asimilatorio, se va transmitiendo a sus hijos. He aquí un testimonio de una madre de familia que procede de otro estado de la República:

M "Kutsi": Para empezar, la lengua es distinta y yo no entendía absolutamente nada, absolutamente nada. Después sería yo creo la... la... pues más bien las creencias, ¿no? Yo no podía saludar a nadie, como comúnmente pasa que sale uno y saluda a la gente que encuentra, hasta en la combi saludas y aquí, no; yo no le debo de hablar a cualquier gente, yo tengo que hablarles a familiares nada más o a alguien...

L: ¿Y eso se lo dijo su esposo o quién?

M "Kutsi": Sí, él, porque una vez él me vio que iba y él me dijo: "No, es que tú no le puedes hablar a todos; debes hablarle sólo a los que sean familiares". Y después ya, que a los que somos compadres, o éramos algo así.

L: ¿Eso es sólo para las esposas que vienen de fuera?

M "Kutsi": Sí. Igual me decían que si alguien me preguntaba algo o así, que pues no. Y ya yo me di cuenta de que con decir una cosita, ya hacían más amplia la... la conversación. Ya de ahí me limitaba, y ya mejor no le hablo a mucha gente, porque como no sabía quién sí y quién no, ya mejor me limitaba a los que conocía.

L: ¿Y cómo le hizo para que la dejaran trabajar?

M "Kutsi": (Se ríe.) Bueno, al principio, cuando empezaba a trabajar, como trabajaba en Nahuatzen, mi esposo me iba a dejar hasta Nahuatzen los primeros días, luego me dejaba en la combi, y ya luego, ya me iba yo sola. Y aparte como ya hay más mujeres que trabajan, sobre todo maestras, y van solas, o sea que ya no está tan mal visto; la gente se acostumbra a que salen a trabajar.

M "Kutsi": Eso sí, aquí hay que traer siempre rebozo. ¿Ha visto que las muchachas lo traen doblado? Y no se tapan la cabeza con el rebozo, pero

las señoras sí tienen que taparse la cabeza con el rebozo. Y por ejemplo en misa, cuando yo recién llegué aquí, todas las señoras se tapaban la cabeza y a mí me decían: “Ponte el rebozo”. Y que entro a la iglesia y todas con la cabeza tapada.

L: ¿Y usted ya usaba rebozo o aquí lo compró?

M “Kutsi”: No, hasta aquí lo empecé a usar; no sabía ni cargarlas [se refiere a sus hijas]. Y ahora con decirle que ya hasta la cargo atrás, como las de aquí. Por ejemplo, yo que llegué con mi carreola, y luego luego que no, la tienes que cargar con el rebozo.

Como se puede apreciar, la señora M Kutsi ha adoptado algunas costumbres del pueblo, la de no hablar con nadie que no sea pariente de su esposo y el uso del rebozo; pero también logró que *le permitieran* salir a trabajar a otro pueblo vecino, ya que ella es profesionista. Veamos el caso de una señora mayor, AF Itsi, originaria de Cherán, quien ha influido en el pueblo introduciendo algunas novedades gastronómicas.

Yo me casé casi de 22, 23, pero desde mi casa éramos muchos de familia. Yo echaba casi diario dos medidas de tortilla, porque yo era la mayor de las mujeres; los hombres son los mayores, pero yo seguía a los hombres. Yo empecé a hacer tostadas, aquí ni quién sabía de tostadas; yo empecé a hacer tostadas, pero mira, puro a mano, puro a mano echaba yo. Echaba yo un tascalito ya, y empezaba así, pelarlos, pelarlos y pelarlos, ponerle sal y a tender las tortillas para que se secaran, y en la tarde los vendíamos. Con esta mi muchachita, pos ahí molíamos el frijol, y a venderlas. Ni quién. Como jaletinas también, yo empecé, seño, a vender; ya ahora ya mejor ya no vendo nada de jaletinas ni tostadas. Porque yo cosía mucho a máquina, yo a coser a máquina, seño. Mira allá está mi pinche máquina, todo hasta parchado; mira, ya se acabó aquella máquina, ya lo dejé allí, pos ya no servía, y es lo que yo digo, le digo a ver... Todo eso que debería que no se acabara; ni modo que yo no me acabe. Y luego en ese tiempo yo que tanto cosí, no había ni luz, puro con vela. Y ora, que tanto hacen como labrado de este, aquí naiden sabía, seño, ja. Y no ves que entonces no había el estambre, así el hilo, puro de madeja, para hacer labrado. Por eso, así como de estos, de este anchito, del 80, de cuadrillé, me echaba yo dos. Pero yo cosía, tú maestra, pero a coser... (E-AF “Itsi”)

Esta señora, no había aprendido el p'urhepecha en su pueblo, hasta que llegó a Arantepacua, fue aprendiendo y lo habla con gran fluidez en la cotidianidad de su vida; lo ha hecho propio. Asimismo, convencida de que las costumbres pueden cambiar y es importante adaptarse a las nuevas situaciones, se ha atrevido a apoyar a una de sus hijas solteras (de 23 años y con estudios de enfermería), que quiso irse a Estados Unidos, en contra de la voluntad de su esposo, pero siempre desde una plataforma de defensa de los valores:

Yo le dije: “Mira, hija, tú no eres hombre para que tú te vayas así como tú dices”. “Ah, mamá, ora no sólo los hombres, mamá... Yo sí me voy y sí me voy.” “[...] Dile a tu papá.” Ya le dijo a su papá: “Papá, sabes de que yo...”. “¡Yo no te mando, qué jijos de la chingada, a ningún lado, cabrón”, y que quién sabe qué... “No, tú me mandas, papá. Yo es el que me voy, y me voy porque me voy.” [...] Ya me dijo: “Mamá, me vas... mi papá quera o no quera, me vas a ir a encaminar tantito hasta Uruapan”. Yo le dije: “Sí”, dije, “como dice tu papá, que yo consentida, que yo alcahueta, pos yo sí te voy a ir a encaminar, hija, sí voy ir.” [...] El miércoles ya fui yo a encaminarla, y le dijo a su papá. “Bueno, papá”, dice, “pues me voy”. “¡Ah!”, dice, “¡Quen sabe!”, “Mi mamá me va a encaminar.” “¡Pos ella verá, tu mamá qué hace!” Maltratándola. “Ah”, yo le dije: “Pos como dices tú Chuchi (es el esposo), que yo consentida, que yo alcahueta, y no pues sí, Chuchi... sí Chuchi, yo fui consentida y yo fui alcahueta, porque cuando así estaba ahí andaba como el puerquito. Porque si no fuera yo consentida y no hubiera sido alcahueta y todo, desde entonces hubiera perdido yo a mis hijas, pos otra caprichuda. Pos me juí, seño, lo encaminé yo a m'ija... (E-AF “Itsi”)

Otro ejemplo es una señora mayor, originaria de la Cañada de los Once Pueblos. Ella había terminado la secundaria y se casó con un señor de Arantepacua que no sabía leer ni escribir. Una vez casados, convenció a su esposo de que aprendiera a leer, y ella le enseñó, transmitiendo así un valor importante para ella. Logró también que sus hijos estudiaran. Además, introdujo en el pueblo la elaboración de *chapatas*, que son un tipo de tamal dulce redondo, hecho a base de harina de trigo.

De este modo se constata que es dentro de las familias como pueden construirse y fortalecerse las actitudes interculturales.

Elementos interculturales significativos en la cotidianidad de las familias p'urhepecha

Cuando en la práctica de su rutina las personas se enfrentan a un problema nuevo, tienen que buscar opciones de solución. De este modo se genera un dinamismo constante en las prácticas sociales, máxime cuando una cultura se encuentra con otra. Se pueden asumir varias posturas: la de luchar por la *pureza* de la propia cultura frente a la *invasión* de otra, o la de adecuarse a la ajena, en un proceso de asimilación. La interculturalidad surge como una opción que representa el *justo medio* aristotélico (1995), en la que se elige de manera consciente la adopción de las virtudes de ambos lados, aunque a veces, también se opta por los vicios de una y otra cultura.

La mejor manera de apreciar si la interacción entre culturas diversas produce efectos asimilacionistas, puristas o interculturales es mediante las narraciones de los actores/agentes sociales. Las narraciones son importantes como expresión del particular modo de pensar, pues permite captar cómo es que cada persona enfatiza ciertos significados de experiencias vividas y qué valores le dan soporte. Además, mediante la expresión lingüística, se manifiesta el ejercicio intercultural cuyo resultado final consiste en la incorporación paulatina a la identidad de los individuos y de las colectividades, de los elementos que han decidido adoptar y adaptar a su forma de vivir.

Los cambios afectan el mundo de lo simbólico y se manifiestan en el terreno de las costumbres y de la vida cotidiana. En Arantepacua se aprecia una intención de ir adaptando ciertos símbolos a lo propio, sobre todo en el terreno religioso. Con frecuencia se ha calificado de *sincrética* a la incorporación de elementos indígenas y cristianos; sin embargo, los estudios que ha realizado Maurer (1984) entre los tseltales chiapanecos, y que son aplicables a todos los pueblos originarios de México, hablan de que en realidad hay una *síntesis*, que bien puede considerarse, un proceso intercultural. Dice este autor: “A los principios se trataba de un proceso sincrético por el que se trataban de conciliar las nuevas enseñanzas con las creencias precolombinas; los elementos no coherentes se fueron integrando poco a poco, hasta que se llegó a una síntesis o todo armónico”. (Maurer, 1984:475)

Un ejemplo de esta síntesis; la encontramos en el hecho de que vistan a la Virgen y a los santos, al estilo de su pueblo, incluso, a la Virgen de



Foto 10, 11 y 12. Santo Santiago, San Isidro Labrador y Virgen de la Natividad



Guadalupe le colocan un rebozo. Esta es una expresión intercultural, en la que símbolos (los santos) originarios de otra cultura (la occidental) han ido formando parte de su propia cultura hasta hacerlos ejes de sus festividades religiosas. En el caso de la Virgen de la Natividad, al vestirla de *guare* la hacen suya, la integran a su cultura, y lo mismo, al vestirla de dólares. Como dice la señora F-1:

L: ¿Por qué visten a la Virgen de *guare*?

F-1: Pos porque nosotros somos *guares*, por eso la visten así. A veces ponen vestido de reina, pero casi siempre, así.

L: ¿Y los dólares por qué se los ponen?

F-1: Es que los mandan por allá, los que están trabajando en el otro lado. Y les gusta a las personas de allá que los pongan.

Si bien estas prácticas pueden considerarse interculturales en cuanto que están *p'urhepechizando* los símbolos católicos para integrarlos a su cultura, la apreciación del cura local acerca de si percibe elementos interculturales en el pueblo es la siguiente:

Yo lo que percibo es que están perdiendo demasiado, con demasiada velocidad, la identidad p'urhepecha. Creo que por una parte se quieren igualar al resto de la sociedad, y está bien, pero por otra parte están haciendo a un lado su identidad. Por ejemplo, sé de profesores que no quieren mandar a sus hijos a la escuela bilingüe, o que no los quieren mandar cuando hay un desfile porque los van a vestir de p'urhepechas o de indígenas. Y yo como que veo que más bien ha sido un choque ahorita, y que en lugar de asimilar lo que es bueno de las otras culturas, están perdiendo lo que es de su cultura y están dejándose absorber por la cultura que los rodea. (E-PARR)

Aunque los ejemplos que da corresponden a situaciones que podríamos considerar más bien *folclorizantes*, el trasfondo que se puede apreciar es el hincapié en el hecho de que, sin el fundamento identitario sólido, lo que se está dando es una asimilación por parte de la cultura envolvente, al decir que están “dejándose absorber”, reproduciendo así los esquemas de dominación-sumisión de que habla Gasché (2010). Y efectivamente, es

lo que más se evidencia en la cotidianidad de los habitantes de Arantepacua. Para reconocer elementos interculturales en los discursos, prácticas y actitudes de los actores/agentes sociales en este caso, y evitar caer en una mera alusión a cuestiones *folclóricas* como la ropa, la comida y la lengua, se han considerado algunas características que se desprenden de la revisión teórica realizada sobre el tema, en el capítulo 2, tales como:

1. Afianzamiento del núcleo identitario (creencias y fundamento del lazo social).
2. Valoración crítica de lo propio (ciertas prácticas y costumbres).
3. Reconocimiento y respeto por lo diferente, considerándolo valioso, aunque sin asumirlo necesariamente.
4. Adquisición de objetos, valores y actitudes de los *otros* a partir de un proceso reflexivo.
5. Actitud de diálogo entre iguales, con la intención de buscar los acuerdos necesarios, en términos de equidad, para evitar la violencia entre culturas.
6. Apertura a aprender del otro a partir de un proceso reflexivo (en los ámbitos tecnológico, médico y ético).

Afianzamiento del núcleo identitario

Cuando se analizó el tema de la identidad en el capítulo 3, se hizo hincapié en el hecho de que para ser p'urhepecha no basta con hablar la lengua, vestirse a la usanza, comer los guisos típicos y participar en las fiestas del pueblo, ya que el ser p'urhepecha es un *modo de vida*, que les permite autorreconocerse y reconocer al otro como parte del mismo grupo. El núcleo de ese modo de vida, según los teóricos, lo constituyen principalmente las creencias compartidas y el lazo social afectivo.

Sin pretender realizar un análisis exhaustivo, sino simplemente presentar las creencias que se han podido reconocer por medio de la interacción con las familias del pueblo, y que constituyen una guía para su actuar ordinario, se identificaron las siguientes:

- Creencia en la comunicación con los difuntos mediante las ofrendas y los rezos.

- Creencia en la intervención de fuerzas ocultas (brujería) en su vida cotidiana.
- Creencia en que las mujeres no deben casarse con alguien que no sea del pueblo.

La primera creencia ya se desarrolló en el capítulo 3, apartados “Celebraciones de carácter doméstico” y “Día de Ánimas”, por lo que sólo se retoman algunos puntos relevantes.

Cuando se muere alguien, las personas que acompañan a los deudos, llevan mazorca y fruta, ya que cada mazorca representa a un familiar difunto y, al llevársela, la persona que acaba de morir se compromete a llevar un saludo a los familiares del oferente. Asimismo, el ritual del Día de Ánimas y sus preparativos dan cuenta de la creencia de que ese día reciben la visita de sus familiares, con quienes comparten la comida. Y en prueba de que estuvieron, los alimentos que se les ofrecieron pierden su sabor cuando los difuntos regresan al más allá. Esta es una de las creencias más arraigadas y que mayor peso tienen no sólo en esta comunidad, sino en las de la Meseta P'urhepecha, por lo menos.

La segunda, que también ya se describió en el capítulo 3, apartado “Otras manifestaciones identitarias de los diversos actores sociales”, se refiere a que las personas suelen estar seguras de que fuerzas ocultas intervienen en su vida; a veces provocadas por gente que *hace trabajos*, y otras, por la *mala suerte* o alguna especie de *maleficio*. Además de otras personas del pueblo, seis de las ocho familias que participaron en la investigación, compartieron experiencias vividas por ellos mismos o por alguien de su familia cercana, de lo que ellos consideran *brujería* o algún tipo de *maldición*, como se aprecia en los ejemplos siguientes:

Fíjese maestra que yo antes siempre teniba dinero; me iba que a Uruapan a vender gallinitas, y bien que me las compraban. Yo hasta podía prestar dinero y siempre tenía un guardadito. Pero desde hace tres años que murió mi papá, me ha ido rete mal; la gente ya no me compraba gallinas porque ya les salían más baratas allá; me toca andar gaste y gaste para llevar a m'ijo al doitor y a la escuela especialista de Uruapan, y ya nunca tengo dinero para nada. Dicen que eso nomás dura tres años, pero quen sabe. (E-M“Kuinchikua”)

Ay, maestra, si yo le contara. Pos mire, una vez m'ijo, el maestro que usted conoce, tenía un dolor de cabeza, mero juerte. Lo llevamos con un doitor y con otro, que a Nahuatzen, que a Uruapan y nada, no se le quitaba. Entons una mi comadre me dijo: "Pos es que nesitas llevarlo con alguien que lo cure, porque de seguro le hicieron un 'trabajito'". ¡Ay!, ¿pero a ondi lo voy a llevar?, yo no sé con quen ir. Y mi comadre me dijo las señas, que allá en Cherán juera. Y jui y me costaba \$ 700.00 la curación. Pos ya juimos por la señora al pantión, a las 12 de la noche, y llevamos lo que nos había pedido, que velas negras y quen sabe qué más. Y pos que se pone a hacer unos rezos y le pasaba las velas y así, hasta que acabó. Ya luego la juimos a llevar de regreso. Pos no me lo va a creer, pero m'ijo se empezó a componer, hasta que ya no tuvo nada. (E-AF "Tsitsiki")

La señora Kuinchikua, perteneciente a la familia que parece tener más dificultades económicas, refiere que desde hace tres años que murió su papá, tiene mala suerte en los negocios, pero tiene la esperanza de que ya va a empezar a mejorar porque "nomás dura tres años". La señora AF Tsitsiki, originaria de Turícuaro, donde también comparten ese tipo de creencias, es mamá de la señora M Tsitsiki y ha inculcado a sus hijos e hijas tales creencias que han influido al grado de que su hijo mayor ha desarrollado sus *poderes* para *curar* a la gente que sufre de ese tipo de males. Con relación a este tópico, el cura del pueblo comenta:

Yo no sé si sería exagerado decir que toda la gente cree, pero yo pienso que prácticamente todos creen, y no por culpabilidad, sino porque es un ambiente que se ha generado desde siglos. De hecho vienen a veces muy angustiados, llorando, que encontraron aceite, que encontraron una bolsa de no sé qué les tiraron, y que un entierro en el panteón y que no sé cuántas cosas. Sí, yo los entiendo y no, no me extraña lo que me cuentan. Y les digo que sí es cierto, que sí existe gente que *trabaja*, pues aquí mismo en Cherán está lleno de personas que trabajan; hay tiendas y se anuncian en el periódico. Sería un error decir que no existe gente que hace ese tipo de trabajos; es real. Sin embargo, que tengan poder, que adivinen, ya es otra cosa. Creer en algo no significa que ellos sean dios; vamos, que tengan el poder de hacerme un mal. Mientras no nos toquen o nos hagan comer algo. (E-PARR)

La tercera creencia tiene que ver con el ámbito de las relaciones de pareja. En Arantepacua, como en otras poblaciones p'urhepecha, existe la costumbre de que tanto mujeres como hombres deben casarse con alguien del pueblo, porque así, dado que toda la gente se conoce entre sí, pueden estar seguros de si la muchacha es virgen o no; y las muchachas tendrán la garantía de quedarse a vivir en el pueblo, cerca de su familia de origen. La señora M Tsits'iki se expresa del modo siguiente:

Hay una canción en p'urhepecha bien bonita, doctora. Un día te la voy a dedicar, Nena [volteando a ver a su hija]. Esas pirekuas son muy reales, no son inventadas ni nada, son de la vida real. Esa pirekua dice que si su hija se quiere casar (del señor, del que la canta), que lo piense muy bien (si es que se piensa casar), que nomás sea de su pueblo, porque si algún día la maltratan, la regañan, esas lágrimas que va a derramar, que las derrame en su pueblo y no en otra parte. Viera, sí me llegan esas canciones, las tocan muy seguido aquí con el vecino. Y le digo a la Nena: "Pídesela ahí a tu primo, que las toque, porque sí son de la vida real. ¿Por qué crees tú que esas pirekuas se hicieron? Porque sí son ciertas, y sí pues, sí me llega porque, dice 'Cásate, pero en tu pueblo, porque si te maltratan, te regañan, esas lágrimas se quedan allí en tu pueblo, y no en otra parte'". (E-M "Tsits'iki")

Como vemos, creencias como las aquí mostradas, mueven a la gente a realizar determinadas prácticas que les dan sentido de pertenencia. Con respecto del lazo social, resulta fundamental para ellos el sentido comunitario, que, aunque está perdiendo fuerza, sobre todo por la influencia de los partidos políticos y de ciertos programas de gobierno, sigue vigente en determinadas prácticas a las que asiste todo el pueblo y que, en general, están vinculadas con algún tipo de festividad, como es el caso de la puesta del farol para la Navidad,¹⁶ el apoyo de todos los familiares en las bodas, para los gastos y la preparación de los alimentos, así como en el acompañamiento en los funerales, situaciones todas que se han desglosado en el capítulo 3, apartado "Celebraciones de carácter doméstico".

Así pues, lo anterior puede situarse en lo que sería la parte nuclear de la identidad del pueblo, donde se concentran los valores que permean

¹⁶ Cfr. capítulo 3, apartado "Fiesta de la Navidad".

los discursos, las actitudes y las prácticas cotidianas de la gente. Aunque no son las únicas creencias y valores que los animan, son las que se percibieron de manera más evidente. En la medida en que la identidad se refuerza, crecen las posibilidades de construir relaciones verdaderamente interculturales; siempre que se fortalezca la identidad desde una actitud de respeto y aceptación hacia la diferencia, ya que de otra manera, sólo se estarán fomentando *nacionalismos virulentos* (Gellner, 1991) como el nazismo, cuya exaltación identitaria exacerbada se ha constituido en uno de los mayores obstáculos para lograr la interculturalidad tal como la hemos estado manejando en este libro.

Valoración crítica de lo propio

Para que las estructuras no sofoquen el dinamismo social se necesita la agencia (Giddens, 1995); por tanto, en el caso de las comunidades indígenas (y en realidad, de todo individuo y grupo humano), se llega a un momento tal en el que se requiere del cuestionamiento de la propia herencia cultural, para, desde una actitud agencial, asumir conscientemente lo que se ha valorado como bueno y plausible, y desechar lo que no convence. Esta actitud crítica frente a lo propio, se observó en diversas circunstancias, sobre todo, entre los padres de familia migrantes, como entre algunas de las señoras. En el primer caso, se menciona la experiencia del señor P Pirekua, quien, como ya se indicó en la descripción de las familias participantes en esta investigación, es profesor y tuvo la experiencia de salir a trabajar tanto a Tijuana como a los “Yunaites”:

Cuando regresé, había muchas modificaciones, tanto en la comunidad como en mi manera de ver. En primer lugar, yo veía mi casa muy pequeña y muy desarreglada. También veía a la comunidad, a la gente muy *arrancherada* o, ¿cómo decirlo?, muy sencilla. Yo veía deficiencias, pero también muchas ventajas, por ejemplo: allá en los lugares que estuve, la gente saluda así nomás. Hasta ahora lo considero en Uruapan, ah, pues es un ser humano, pues voy a saludar. Pero aquí no, ah, pues es fulano, es el hijo de aquél, es el papá de mi amigo. Aquí la cosa cambia. Veía yo esas diferencias. (E-P“Pirekua”)

Otro de los casos más relevantes fue el de la señora M Itsi, cuya familia casi no acostumbra *acompañar* a sus familiares y amigos a las bodas y demás celebraciones, ni tampoco van a las fiestas comunitarias, para no emborracharse y dar mal ejemplo a sus hijas. Aunque se da cuenta de que los que la invitan pueden enojarse, sabe que “luego se contentarán”; no le preocupa mucho eso porque su vida social es reducida y se siente bien dentro de su familia. Su suegra, originaria de otro pueblo, la ha motivado a actuar de este modo y se ve que ella lo asume con gusto, convencida de que es un valor mayor. Además, a pesar de no saber leer, la señora M Itsi, ha alentado a sus hijas para que sigan estudiando, en lugar de casarse a la edad en que se acostumbra hacerlo. La mayor ha hecho caso a los consejos de la madre y está estudiando en la UPN, en Uruapan. Pero la menor se fue con el novio antes de terminar el último grado de preparatoria. He aquí el caso de la señora M Tsitsiki, quien ha sido la que más explícita en sus discursos, su actitud crítica hacia la propia cultura:

Ya separándose uno de su suegra, uno ya no sigue las costumbres de la mamá, sino que uno ya hace los reglamentos dentro del matrimonio. De que hay que hacer esto o sea, diferente. Mi mamá y mis hermanos me pueden criticar porque tengo diferentes costumbres, digamos, con mi esposo; también puedo criticar a mi hermano porque ellos ya formaron allí sus propios reglamentos. Mi mamá a veces nos dice “No lo hagas”, y a mí me parece mal que mi mamá esté yendo, o sea cada quien ya nos acoplamos a las decisiones de cada matrimonio. Yo creo que eso es muy valioso. Mi esposo a veces me decía: “Hazme la comida como la hace mi mamá”, “Ah, no me supo tan rico como lo hace mi mamá”. Yo no lo puedo hacer así tan rico como lo hace tu mamá, pero sí lo puedo hacer a como yo lo entienda; como yo vea que me va a salir rico. Pero yo no hago la comida de mi mamá, yo no hago la comida de mi suegra, yo trato de inventar cosas, comidas diferentes, que pues sí, luego me dicen: “Mami, haz tu invento”, y lo tengo que hacer. (E-M“Tsitsiki”)

Las costumbres van cambiando, a los niños y con la nena, quién sabe qué les toque. Las mujeres estamos acostumbradas, porque a mí sí me ha tocado obedecer nomás al marido. Yo sé que no está bien, lo que te digan y ya; también nosotras podemos tomar nuestras decisiones. Y las que son medio parientes, pues como que sí, nomás lo que diga el marido y ya. Pero sus

decisiones, sus pensamientos, nunca pero nunca los va a poder expresar porque, como le digo, estamos educadas que nomás debemos de obedecer nomás al hombre; hacer lo que él quiera; ir a donde te deje, y pos como que no. Entonces, dónde están las... O sea yo sé que cada cabeza es un mundo; estoy de acuerdo, pero no es cierto, porque ya casándose, doctora, las cosas pueden cambiar. Pos quizás al planear Fr. y yo, quedamos en una decisión, lo compartimos, lo platicamos, y ya eso se queda en uno; ya no en dos, porque si fueran dos, él haría sus cosas aparte y yo aparte. Entonces yo digo, porque así son unos de mis tíos, ya son mayores (mi tío J). Allí se hace lo que decide él, ¿y dónde está la decisión de ella, de mi tía? Ella no tiene ni voz ni voto. (E-M"Tsitsiki")

Si bien en el caso del profesor P Pirekua no toca cuestiones de gran trascendencia, es importante destacar su reflexión de que no sólo notó cambios en el pueblo, sino "en su manera de ver las cosas". Los casos de ambas señoras llaman la atención, porque, a pesar de que sus acciones son congruentes con lo que han expresado, la gente del pueblo no las ve mal, sino que las respeta; puesto que no han asumido una actitud de franca ruptura, sino al contrario, participan en lo que creen conveniente, asumen sus responsabilidades comunitarias, pero también marcan límites a determinadas prácticas tradicionales que no les parecen adecuadas.

Adquisición de objetos, valores y actitudes de los otros a partir de un proceso reflexivo

Un tercer elemento intercultural observado se da en los ámbitos tecnológico, médico y ético. En los tres, se apreció cómo la gente ha incorporado de manera armónica, algunos elementos ajenos a su propia cultura, después de un proceso reflexivo. Algunos casos representativos, son los siguientes:

Ámbito tecnológico. Uso de aparatos electrodomésticos junto con implementos tradicionales. La incorporación de la tecnología a las culturas indígenas surgió desde el tiempo de la Colonia. Muchos préstamos, productos del uso de objetos o de formas de trabajo extraños a las culturas indígenas, mediante procesos de adaptación e integración, fueron confor-

mando nuevos paisajes en prácticamente todos los ámbitos de la llamada *cultura material*, como dicen Florescano y Acosta (2004). En Arantepacua, con respecto de la tecnología actual, sucede algo similar, aunque con características peculiares.

Los aparatos que las familias de Arantepacua han ido incorporando a su vida cotidiana son una manifestación de la modernidad; no obstante, en muchas ocasiones constituyen expresiones de interculturalidad a causa de la agencia¹⁷ que implica en quienes han decidido adquirirlos y emplearlos de un modo determinado.

- Casi todas las casas visitadas tienen estufa de gas en servicio, excepto la señora M Kuinchikua, quien compró una pero al no tener dinero suficiente para el tanque de gas y lo necesario para su instalación, terminó vendiéndola. No obstante, la usan poco (excepto las señoras que no nacieron en el pueblo); más bien suelen utilizar el fogón, que hay en todas las cocinas, para hacer tortillas o para calentar agua para café, o preparar lo que se vaya a ofrecer a quien visita; también sirve para protegerse del frío.
- Seis de las siete familias entrevistadas cuentan con teléfono fijo en su casa, aunque todas tienen por lo menos un celular.
- Todas las familias cuentan con televisión: desde la señora M Kuinchikua, que tiene una en blanco y negro, ubicada en el cuarto del hijo enfermo, hasta la señora M Erandini, quien tiene tres televisiones de color: una en el cuarto de la pareja, la segunda en el cuarto de su hijo mayor y otra, en el de los hijos menores.
- Hay aparato de DVD en casa de la señora M Kuinchikua. a pesar de ser la que menos recursos parece poseer, ya que lo ha comprado para su hijo discapacitado, quien lo usa para poner sus discos de música y, supongo, para ver películas. Incluso, tienen un juego de bafles para el niño, a quien le gusta la música. Dice la señora que “Él se lo compró con su dinero de Oportunidades”.
- Dos de las familias poseen automóvil.

¹⁷ Según Giddens, el agente expresa interpretaciones del comportamiento adoptado y de las razones de éste, dado que los sujetos suelen conocer, tanto lo que hacen como el porqué lo hace y en qué situación lo hacen.



Foto 11. El “ciber” de la familia “Erandini”.

Ámbito médico. La señora M Kuinchikua ha acudido a los servicios especializados de salud, desde hace algunos años, puesto que se sometió a tratamiento para poder embarazarse y luego, en cuanto supo que su hijo tenía problemas neurológicos, ha estado haciendo el esfuerzo por llevarlo a las terapias y darle la atención que necesita para sus problemas de asma. Está siempre pendiente de todas las citas y compra pronto las medicinas; lo cual es relevante porque se trata de la familia que posee la situación económica más precaria de las siete que participaron en la investigación. Además, ha preferido invertir en las terapias de su hijo que en el mejoramiento físico de su vivienda.

Ámbito ético. Con respecto de este ámbito, los señores que han salido de su comunidad, ya sea al norte o a otras partes de la República, han compartido sus aprendizajes acerca de ciertos valores que han observado en otros lados, tales como la honradez, la disciplina, la administración del tiempo, el espíritu de trabajo. En sus propias palabras:

Allá (en Estados Unidos) perdí mi cartera con \$1,500.00 dólares y aparte los billes, o sea los recibos. Y entré en una tienda a comprar unos panecillos. No me acuerdo si allí pagué todo y no me fijé, y al medio día pa' comer, andaba buscando mi cartera y nada, y luego regresé a la tienda a

preguntar y nada. Y le pusieron un anuncio en la tienda, allí pronto, y sí me regresaron. Bueno, al menos si se lo encuentra un americano sí te lo regresa, pero si es un mexicano, pues no. Y yo admiré mucho eso. Una vez yo me encontré una, era de un mexicano; y andábamos como cuatro y los demás vieron que yo me la encontré y me decían: “Órale pues, vamos a repartirnos”. Es que yo era encargado de allí y me dijeron: “Vamos, vamos a repartirlo”. Y eran \$2,000.00 dólares que traía el muchacho. Les dije “No, no”. Y ya después, que andábamos por ahí llegó el muchacho y le dije: “Qué te pasó”, y me dijo: “Perdí la cartera, y no la encuentro”. Y le dije: “¿Qué color es?”. Y me dijo. Y le dije: “¿No será ésta?” Y me dijo: “Sí”. Y ya se la entregué. (E-P “Tsitsiki”)

Resulta que cuando yo viví con los tuliches (en Tijuana), sí vi muchas cosas, su manera de vivir, su manera de trabajar. En primer lugar, las casas cómodas. Yo he visto en las ciudades que las casas siempre se ven nuevas; les están dando mantenimiento, ¿y nosotros? Otra es que los tuliches dedican un tiempo para trabajar, un tiempo para descansar, un tiempo para divertirse, y eso, aquí en Arantepacua no se hace eso. Todo el año y todo el día trabajando. Ah, y cuando ya viene la fiesta, entonces sí descansamos. Unos días antes y unos días después, pero aquí por lo general, no. Y se considera pues que aquella persona que descansa es un desobligado. ¿Si se ha dado cuenta de eso? Y ahora, la experiencia allá con los americanos, pues es otra cosa. Se da como en escala: nosotros con los tuliches, hay una gran diferencia, y los tuliches, a veces yo los considero (algunos, no todos), algunos están igual que nosotros, en comparación con los americanos. Los americanos, todo metódico, todo preparado, con proyecto, todo planeado. Y nosotros, improvisando, ahí sobre la marcha. Dios es grande, de cualquier manera, no faltará alguien que nos dé la mano. Eso es lo que he visto. (E-P “Pirekua”)

Más que nada, lo que me impresionó muchísimo es el hijo del patrón. Ese para mí, sí es un modelo. Él se llama Shanon. Yo me acuerdo que era un muchacho ejemplar. En primer lugar, su carrera de ingeniero mecánico; en su casa, el muchacho, muy atlético, el muchacho tenía su gimnasio, y estaba bien cuadrado, unos brazos así. Todo regulado por una disciplina que, tanto en la moral como en lo físico como en su alimentación. Todo así el muchacho ese. Resulta que se rompió la llanta de la camioneta, ya

estaba muy mal. Yo andaba con él y me dijo: “Vente”, y abrió un almacén y estaba lleno de llantas como si fuera una agencia, ¡fíjese! Lo que me impresionó bastante, casi por lo general, en México y no se diga en Arantepacua. “Hijo de papi” y no, ese muchacho era el primero en trabajar. La cosa, maestra, es que él entraba primero y nosotros detrás de él. ¡Él entraba primero al trabajo! Y yo estaba pensando: “Hay que aprender algo de él”. Y siempre, maestra, sonriendo. Y con aquél calor que hacía, porque Virginia es un lugar cerca de la playa; es un lugar, así, extremo. Yo nunca conocí un lugar así. Es cerca de Washington; es una región costera, pero hace mucho calor. Y ya cuando los últimos días que íbamos a estar por allá, cuando las primeras nevadas, cerros como éste (señala el del ojo de agua), ya empezaban a encanecer, y el muchacho este, ¡a trabajar! Y era el primero en las mañanas, y pues nosotros, pues vámonos. (E-P “Pirekua”).

En el primer caso, el señor P Tsitsiki destaca la expresión “Yo admiré mucho eso”, puesto que está refiriendo una situación en la que resalta la honradez del estadounidense, en contraste con los mexicanos y sus paisanos de Arantepacua, puesto que dice “Aquí, hasta las vacas te roban”, y hace un juicio importante al respecto, que le sirve para reforzar ese valor y llevarlo a la práctica cuando tiene la oportunidad de hacerlo. Por su parte, el profesor P Pirekua denota haber procesado más su experiencia de relación con otras culturas, lo cual se pone de manifiesto en su discurso. En ambos casos, después de un proceso de reflexión, lograron incorporar a su identidad, los valores ajenos que consideraron buenos, por propia convicción, lo cual es una forma de expresión de interculturalidad.

El consumismo y otras formas de dominación como expresiones de asimilacionismo

Una de las actitudes que implican la adopción de ciertas conductas poco positivas provenientes del mundo occidental, es la *necesidad* de demostrar su capacidad financiera, que se manifiesta especialmente en los días en que celebran alguna fiesta, ya sea del pueblo o privada (boda, bautismo, confirmación, etc.). Las diversas personas con quienes se interactuó comentan que las fiestas no eran así hace 10 o 15 años aproximadamente. Pero

que en cuanto alguien empezaba a realizar alguna variación en la forma de celebrar, empezaba una especie de *competencia* entre quienes hacían festejos similares, lo cual ha implicado una serie de cambios que exigen un mayor gasto para las familias. Sin embargo, al preguntarles cómo se dio ese cambio o por qué, nadie da una respuesta que denote un proceso agencial, sino simplemente reportan que “de repente ya las cosas eran así”, lo cual es una muestra de asimilación, en este caso, avasalladora, procedente de la economía globalizadora de la sociedad envolvente. Algunos ejemplos de esta situación son los siguientes:

El consumo de bebidas alcohólicas. Aunque desde hace mucho tiempo se tiene la costumbre de consumir bebidas alcohólicas en cantidades excesivas durante las fiestas, es un signo de estatus la cantidad de cerveza y tequila que ofrece el anfitrión o el carguero. En las bodas y fiestas de carácter más familiar, el costo y la cantidad de las botellas de tequila son muy valorados. Así, por ejemplo, la gente dice:

No, pues en Capacuaro, son más corrientes que aquí, dan puro Bacardí en las bodas. En cambio aquí se traen tequila del bueno, del que cuesta \$300.00 la botella. (E-P“Erandeni”)

Según la opinión del párroco, ha habido un error en la creencia de que las borracheras forman parte de la identidad indígena:

Yo antes creía que el vino era parte de la identidad p'urhepecha. Pero no, el vino llegó después, y fue algo que se les dio como algo para controlarlos más fácilmente; incluso hay documentos que los encargados de hacer esos estudios, del Colegio de Michoacán, nos han expuesto. Moisés y todos esos, que nos dan algunos cursos a nosotros como sacerdotes y nos aclaran estas dudas, dicen que al contrario: el vino era un escándalo y que si la persona reincidía en escandalizar, lo metían en la cárcel, en una cárcel que improvisaban para que la fiesta fuera bonita. (E-PARR)

De este modo, se van incorporando acriticamente ciertas prácticas ajenas, con frecuencia nocivas que la costumbre va incorporando como elementos identitarios, lo cual no es más que la asimilación.

El costo del vestido tradicional femenino. Las señoras cuentan que cuando sus respectivas mamás eran jóvenes (hace aproximadamente 20 o

30 años), para los días de fiesta usaban una tela llamada *pañó* o *pañete*, y de ordinario usaban una que era de lana y no salía cara; de ésta sólo tenían dos o tres cambios de *nagua*, y a veces ni siquiera tenían para cambio. Mientras que ahora, en cada fiesta estrenan (sobre todo las muchachas):

Dice mi mamá que cuando se iban a bañar, primero lavaban su ropa y se amarraban un *delantar* (delantal) y acá también; mientras se estaba secando la ropa, se ponían eso. Ella dice del paño que era nomás en las fiestas. Y para todos los días se usaba una de lana, pero así como que más sencillo el plisado, y como yo pienso que no había naguas, pues ya empiezan a salir telas más caras, y pues ya la gente empieza a comprar. Ya compra una persona, y el otro también quiere, y ya. Pero yo creo que no deberían ser tan caras. (E-M“Pirekua”)



Foto 12. Telas usadas para el vestuario tradicional.

Los regalos en las bodas y demás fiestas. Tradicionalmente, los regalos que los papás hacían a los padrinos en fiestas como bautismos, primeras comuniones y confirmaciones, eran frutas y pan. En la actualidad, se siguen

obsequiando frutas y pan, pero en cantidades excesivas. Un caso observado fue el siguiente: Durante la primera comunión y confirmación de la hija de la familia Erandini, obsequiaron a los padrinos dos cajas de plátano, dos arpillas de naranja, una caja de uvas, un pastel, dos sandías, tres piñas y, además, una canasta de frutas varias, adornada. Todo ello sorprendió a los padrinos que eran originarios de otra comunidad. En el caso de la Patsperakua,¹⁸ se ha cambiado la comida que los padrinos obsequiaban a los ahijados junto con su respectiva familia (lo cual motivaba la convivencia entre las familias), por ropa. En el caso de las bodas, los regalos que los padrinos de velación hacían a los novios, solían ser: tinas para preparar comida,¹⁹ ollas, el metate, etc. Ahora es su responsabilidad obsequiar una estufa y un refrigerador.

El desperdicio de comida en las fiestas. Tanto en las fiestas del pueblo como en las familiares, los anfitriones preparan mucha comida porque saben que llegarán muchos más invitados de los que tenían planeados, y con frecuencia se les echa a perder porque muy pocos tienen refrigerador para conservar los alimentos varios días. Además, sirven una cantidad excesiva de comida en los platos y los invitados a veces, apenas lo prueban y lo dejan, lo que hace que se desperdicie muchísima comida. Esto fue considerado como una forma de consumismo, en el sentido de que la gente considera que su estatus es mejor cuando *demuestra* que puede gastar tanto.

Pero si te sirven, pues te lo llevas a tu casa y lo recalientas [...] Antes no había suficiente maíz, orita sí hay mucho maíz. Antes, a andar pepenando. No, pos ta' difícil. Luego mi papá sembraba, pues pedía prestados los terrenos, y ya luego que sembraba, repartía el maíz. Y así siempre ha tenido poquito maíz, pero un día hubo que no había nada, y pa' tirar la comida, como que no. Así es, así se la pasa uno. Aquí las fiestas de casamiento, ¡ah, cómo se tira la comida! (E-F2).

Así pues, las conductas arriba descritas pueden ser interpretadas como interculturales, pero también como expresiones de asimilación cultural,

¹⁸ En el capítulo 1 se explicó esta fiesta de agradecimiento a los padrinos.

¹⁹ En el pueblo, como las fiestas son multitudinarias, suele prepararse la comida en tinas grandes, las cuales son utilizadas en otros lugares para remojar la ropa que se ha de lavar.

porque no queda claro el nivel de agencia que ejercen los habitantes del pueblo en la adquisición de tales conductas, que han ido construyendo una actitud de competencia consumista.

Todo lo anterior nos muestra cómo los agentes, con el habitus que es propio dada su posición social, y con los recursos de que disponen, *juegan* en los distintos campos sociales, y en este juego contribuyen a reproducir y transformar la estructura social. Aquí es donde se aprecia el dinamismo de la cultura y de las identidades de los pueblos. Asimismo, es claro que la vida cotidiana se estructura en términos de relevancias, y de éstas, algunas están determinadas por intereses pragmáticos y otras por la manera en que los *agentes* están situados en la sociedad. (Berger y Luckmann, 1972) De ahí que, cuando se encuentran con una costumbre o valor relevante para las familias de Arantepacua, procedente de otra cultura, suelen asumirlo acríticamente, aun cuando no siempre redunde en el bien común ya sea familiar o comunitario.

Las nuevas generaciones de padres de familia están produciendo cambios, algunos interculturales, otros asimilacionistas. De aquí la importancia de que para lograr desarrollar actitudes interculturales se fortalezca la identidad cultural (desde una disposición de respeto y apertura hacia el *Otro*), y se vaya trabajando con las instituciones que pueden incidir en el desarrollo de conductas y actitudes interculturales, de las que hablan Berger y Luckmann (1972), siendo la familia y la escuela los espacios por excelencia para lograrlo.



Reflexiones finales



Reflexiones finales

Para el cierre de este proceso investigativo es necesario recapitular, con la intención de resaltar aquello que pudiese, de alguna manera, permitir algunas inferencias útiles a fin de continuar trabajando el tema de la interculturalidad, desde la escuela y desde las familias.

En primera instancia, resulta fundamental destacar la apreciación de que las familias participantes en la investigación, al igual que muchas otras de la comunidad de Arantepacua, poseen vivencias de interculturalidad que coexisten con discursos, prácticas y actitudes asimilacionistas. Es necesario recordar que las siete familias que constituyeron los principales actores/agentes sociales de la investigación habían tenido entre seis y 10 años de participación en el proyecto de la EIB por la estancia de sus hijos en la escuela. Todas ellas, en mayor o menor medida, evidenciaron por medio del proceso etnográfico de observación y entrevistas que sí viven de alguna manera la interculturalidad en su vida cotidiana. Sin embargo, esta interculturalidad vivida presenta una amplia gama de matices entre una familia y otra, así como también entre los diversos miembros de la familia. Es una interculturalidad que se expresa en determinados discursos, prácticas y actitudes del diario vivir, manifestadas de varias maneras: afianzamiento del núcleo identitario, valoración crítica de lo propio, adquisición de objetos, valores y actitudes de los *otros* a partir de un proceso reflexivo, y apertura para aprender del *Otro* desde una visión crítica. No

obstante, también quedó evidenciado que no ha sido la escuela, desde el proyecto de educación intercultural bilingüe, la que ha promovido tales vivencias, sino otras fuentes como el programa Oportunidades, el párroco, los programas de televisión, la migración, los profesionistas originarios de la comunidad, los jóvenes que salen a estudiar fuera y la llegada de nuevos residentes al pueblo.

Esto obedece a que las dos primarias *interculturales bilingües* que hay en el pueblo siguen manejando un currículum oculto asimilacionista, del cual los propios directores y profesores, con frecuencia, no son conscientes, ya que ellos consideran estar cumpliendo con las exigencias de los programas, para poder lograr los estándares de *calidad educativa* que se marcan para el estado y el país. Por tanto, se somete a un cierto conflicto a los profesores: por un lado se les motiva mediante cursos, talleres, conferencias y otras estrategias promovidas por la CGEIB, por la DGEI, por la CDI o por cualquiera otra instancia (sea gubernamental o no); pero, por otra parte, se les exige que cubran los estándares nacionales y que obtengan los primeros lugares en la Olimpiada del conocimiento, en la prueba ENLACE (cuando se acepta su aplicación), o de cualquiera otra forma de medir la *calidad educativa*. El resultado es que, aunque los docentes estén de acuerdo en modificar su práctica para incorporar la interculturalidad, no lo hacen, porque les parece que “se distraen” o “pierden tiempo”, para que los niños aprendan los contenidos curriculares que “son los importantes”. Por tanto, a la mayoría les resulta más fácil dar las clases en español y sólo impartir una hora a la semana de p'urhepecha (en el mejor de los casos), para “aprovechar” mejor los tiempos que se reducen mucho a causa de las suspensiones por motivos sindicales, por los intercambios culturales y deportivos, por las fiestas patronales, y por muchos otros motivos. Sin embargo, en esta investigación quedó también evidenciado cómo algunos profesores, a pesar de las circunstancias adversas, han tenido experiencias de interculturalidad, las reconocen como tales y les sacan provecho.

Lo anterior remite, de nuevo, al hecho de que la cultura de dominación/sumisión (Gasché, 2010) se sigue reproduciendo por medio de la escuela y aún desde la familia; puesto que con la intención de *proteger* a los hijos de la discriminación y alentarlos hacia la obtención de mejores oportunidades de empleo y, por tanto, hacia un ingreso mejor, los impulsan de manera implícita a adoptar la cultura de los tuliches y a dejar *su atraso*, siendo *menos indígenas*. Así pues, desde esa lógica, la familia y la escuela

siguen propiciando la sumisión hacia la cultura dominante. Esto obedece a una postura gubernamental, puesto que el gobierno (como ocurre prácticamente en todos los países) se ha dejado envolver por la *necesidad* de ir hacia el progreso prometido por la modernidad y de dejar el *atraso* en que se vive, sobre todo en las sociedades que se dedican principalmente a las actividades productivas del sector primario.

Desde el discurso falaz del *progreso*, se ha tenido la intención de *moderniza* a las comunidades indígenas, que durante mucho tiempo se han considerado como *lastre* para que el país progrese, y no sólo no se les ha valorado, sino que también se les ha forzado de diversas maneras, a dejar de ser lo que son. Se ha querido encontrar en el *mestizaje* la solución al *atraso* de las comunidades indígenas que se rigen por la *tradición*, por sus *usos y costumbres*, donde lo primordial es el sentido comunitario.

Por tanto, el dinamismo propio de la construcción identitaria se va polarizando hacia el cambio de ciertos valores nucleares que han sido característicos de la cultura p'urhepecha (el sentido comunitario, el respeto, el valor de la naturaleza, las restricciones hacia las mujeres, entre otros), se van abandonando y en su lugar se adoptan elementos de la cultura hegemónica, tales como el individualismo, el consumismo, la importancia de la escolarización, por citar las más evidentes en el caso estudiado. Así pues, la visión que se tenga de la propia identidad p'urhepecha tanto por parte de los profesores y profesoras como de los padres y madres de familia (promovido a su vez por la cultura dominante), va a impactar de manera decisiva en la manera en que los niños y los jóvenes se autorreconozcan o no como p'urhepechas. Por otro lado, la manera en que las instituciones o los investigadores se acerquen a los pueblos indígenas influirá también en la reproducción del esquema dominación/sumisión o en el establecimiento de relaciones más equitativas.

No puede soslayarse en estas reflexiones, el cuestionamiento al modo en que se lleva a cabo la EIB en contextos como el de Arantepacua, tanto desde el ámbito gubernamental como desde instancias no oficiales. En primera instancia cabe destacar la falta de congruencia entre lo que se plantea en los documentos y lo que se lleva a la práctica, sobre todo en el caso de las instituciones de gobierno. No obstante, también resulta relevante el trasfondo teórico y sus implicaciones en la intervención educativa y/o social. Uno de los puntos críticos al respecto, lo constituye la dicotomía entre el concepto de EIB como *armonía* y el otro, que la concibe como *conflicto*

constante (González Apodaca, 2009). Si bien es cierto que prevalece en el ámbito oficial el discurso *angelical* de que la práctica de la EIB lleva a la armonía *per se*, también lo es que el visualizar las relaciones interculturales sólo como invariablemente conflictivas, implica la imposibilidad de lograr la interrelación dialógica entre culturas diferentes. Entre ambas posturas extremas existe una gama importante de puntos intermedios, cuyos efectos pueden ser valorados desde la vida cotidiana de los niños y de los adultos formados desde tales lógicas.

Por tanto, resulta muy importante la labor que realiza la CGEIB desde la Dirección de Investigación y Evaluación Educativas, que tiene clara la necesidad de realizar investigación acerca de la operacionalización de la EIB en diversas instancias y con los diversos actores/agentes involucrados en ella, partiendo de la consideración de que “la educación dirigida a la población indígena [es] tradicionalmente atendida por un sistema educativo ajeno a sus características culturales” (CGEIB, 2010). Ya que sólo mediante proyectos diversos de investigación se podrá evaluar cada modelo implementado a mediano y largo plazo, no sólo de talleres o actividades a corto plazo.

A partir de lo investigado en este caso, se puede apreciar que no resulta fácil llevar a la práctica las nociones anteriores, especialmente tratándose del ámbito educativo, tanto formal como no formal. Se han evidenciado grandes problemas acerca de la implementación de la EIB en la escuela, debido a diversas circunstancias, siendo las más relevantes las siguientes:

- Las políticas indigenistas que han acompañado a los diversos tipos de nación mexicana, la mayoría de las cuales han seguido una lógica de dominación/sumisión.
- La problemática sindical que tanto aqueja al magisterio, tanto proveniente del SNTE como de la CNTE, especialmente en lugares como Michoacán. Llama la atención el trato que dan los dirigentes en las juntas sindicales a sus agremiados, puesto que se deja ver la corrupción, así como el trato de dominación/sumisión.
- El sistema educativo mismo, puesto que las diversas autoridades que tienen la responsabilidad de implementar acciones para lograrlo, tampoco se preparan lo suficiente, o no les interesa. Suele suceder que se dejan absorber por la burocracia y descuidan lo académico; por tanto, no hay seguimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, con el fin de gestionar los apoyos necesarios para la capacitación de

los profesores. Aunado a esto, no se ha logrado estructurar un proceso lógico para la puesta en marcha de nuevos programas, proyectos educativos, libros de texto, etc., y se sigue exigiendo la aplicación de los cambios, sin previa capacitación oportuna y suficiente para los supervisores, directores y profesores. Se sigue *capacitando sobre la marcha*, pero ni siquiera desde un enfoque de investigación-acción, con el que se podría ir piloteando los proyectos para después armar campañas formales y bien sistematizadas de capacitación a los diversos actores/agentes del proceso educativo, sino sólo para *cubrir las apariencias* con lo mínimo y, a veces, con personal poco preparado para el caso.

- La falta de preparación de los profesores, tanto para la docencia como para el modelo EIB. La formación profesional de la mayoría de los profesores, aun cuando hayan sido normalistas o hayan concluido su carrera en la UPN, no ha sido, en la mayoría de los casos, ni intercultural ni bilingüe, sino desde el modelo *nacional*. Por tanto, tienden a repetir la forma en que fueron enseñados, como se evidenció en el caso de Arantepacua, en la tesis de Daniela Medina (2006) acerca de los saberes docentes. Además, suele suceder que la formación para la interculturalidad, se maneje haciendo énfasis en los ámbitos ético y técnico-pedagógico, empleando estrategias que con mucha frecuencia se centran en la folclorización.
- En general, en las diversas instancias educativas no se tiene claro el concepto de interculturalidad y, por tanto, si desde el lenguaje se construyen realidades, y se da sentido a las cosas, resulta mucho más difícil poder llevar esos conceptos a la práctica. Curiosamente, la mayoría de los entrevistados (desde autoridades educativas hasta los propios docentes), consideran que el principal problema al que se enfrentan para la aplicación de la EIB es de recursos técnicos: libros, material didáctico, etc. Con esto se evidencia la falta de claridad de las implicaciones de una verdadera EIB.
- El hecho de que la EIB esté pensada como *educación indígena*, donde *los que tienen que hacerse interculturales son ellos*, nos lleva a considerar que mientras no se contemple como educación para todos, resultará muy difícil poder generar cambios significativos, tendientes a lograr el respeto y reconocimiento del diferente, así como relaciones de justicia y equidad entre todos los mexicanos que es lo que, a fin de cuentas, pretende la interculturalidad.

Al cabo, contrariamente al proyecto castellanizador —del cual los proyectos Carapan y Tarasco son un claro ejemplo cercano al pueblo p'urhepecha—, la escuela intercultural bilingüe no sólo no ha ejercido el papel protagónico como generadora de prácticas y actitudes interculturales en la comunidad, sino que más pareciera seguir (aunque sin las brillantes estrategias que emplearon Swadesh, Sáenz o Townsend) en el proyecto castellanizador, como se ha venido comentando. Igualmente, se ha explicado que los motivos son diversos y complejos; proceden de problemas relacionados tanto con las instituciones como con los sujetos que las ponen en práctica y con quienes las reciben, sin olvidar el papel del entorno comunitario en el que se desenvuelven las acciones.

Y ante todo lo anterior, ¿qué se puede hacer? Con este libro no se pretende proponer una *receta* o *fórmula mágica*, pero sí presentar propuestas que permitirían construir condiciones de posibilidad para lograr que la escuela intercultural bilingüe sea un espacio promotor de actitudes interculturales, puesto que hasta donde he podido apreciar, en este momento histórico, la interculturalidad puede ser una de las vías más adecuadas para trabajar en pro de una sociedad más justa, abierta y respetuosa hacia todos los diferentes, más aún hacia los que poseen una cultura diferente, como son los pueblos indígenas. Aunque haya quien pueda considerar que esta postura es *angelical* y *utópica*, se aclara que no se defiende la posición radical de *armonía* que pretenda eliminar toda forma de discriminación, prejuicio y racismo contra los integrantes de culturas diferentes y minoritarias que comparten el territorio, ya que sería *iluso* y *angelical* pensar en erradicar *toda forma de discriminación*. Pero sí puede ser posible ir construyendo condiciones de posibilidad para que haya un cambio de mentalidad en indígenas y no indígenas que permita establecer relaciones más justas, desde una lógica emancipatoria, cuyas consecuencias se puedan apreciar en condiciones de vida para los indígenas dentro de un Estado plural (Villoro, 1998).

Por tanto se plantean algunas propuestas, algunas de las cuales son generales, pero otras se dirigen a distintos ámbitos institucionales.

- Es necesario tomar conciencia de la capacidad agencial de todos los sujetos que de alguna manera tienen que ver con los procesos educativos, tanto formales como informales, para que no se conformaran con emitir lamentos por lo que sucede y culpar a las autoridades de

todos nuestros males; sino reconocer qué puede hacer cada uno para cambiar, su propio ámbito de influencia. (Covey, 1996)

- Aunque siempre existe una distancia considerable entre el mundo de la normatividad y el mundo de las prácticas, no se justifican la falta de propuestas teóricas o la descalificación de algunas existentes sin un análisis crítico previo. Sin embargo, asumiendo la capacidad agencial de todos los participantes, hay mucho que hacer para ir adecuando las prácticas a las normas, así como las normas a las prácticas. La apuesta es por lograr que exista más congruencia entre el discurso y la acción; y también a que se ajuste el mundo del *deber ser* a las prácticas que más favorezcan el desarrollo integral de las personas.
- El fortalecimiento identitario, tanto entre los indígenas como entre los no indígenas, no debe quedarse sólo en el terreno del *folclore*; sino que debe incidir en los elementos profundos del sentido de pertenencia, partiendo de los lazos sociales, en un continuo dinamismo donde el autorreconocimiento tenga su correlativo reconocimiento por parte del otro. Una de las vías que mejores resultados está dando en este sentido es la propuesta del método inductivo intercultural, de Bertely y Gasché (Gasché, 2010).

Además de lo anterior, con respecto de instancias concretas, se propone que:

- El programa Oportunidades puede aprovecharse para que, desde la escuela y desde el centro de salud, se vaya fortaleciendo la identidad indígena, para que puedan revalorar su cultura y defenderla, en su momento.
- La Secretaría de Educación cuenta con un equipo importante de educadores e investigadores que trabajan la interculturalidad y que han logrado experiencias exitosas en la aplicación de la EIB, y lo mismo ocurre con la CGEIB. No obstante, habrá que trabajar para aminorar la burocracia y los problemas estructurales que existen, ya que sólo de este modo se logrará que los profesores cuenten con la capacitación oportuna y adecuada para desempeñar su labor de la mejor manera. Asimismo, la interculturalidad para todos es una necesidad urgente, porque mientras que los miembros de la cultura dominante no se abran a la comprensión y vivencia de la interculturalidad, no podrá haber cambios en el sistema dominación/sumisión.

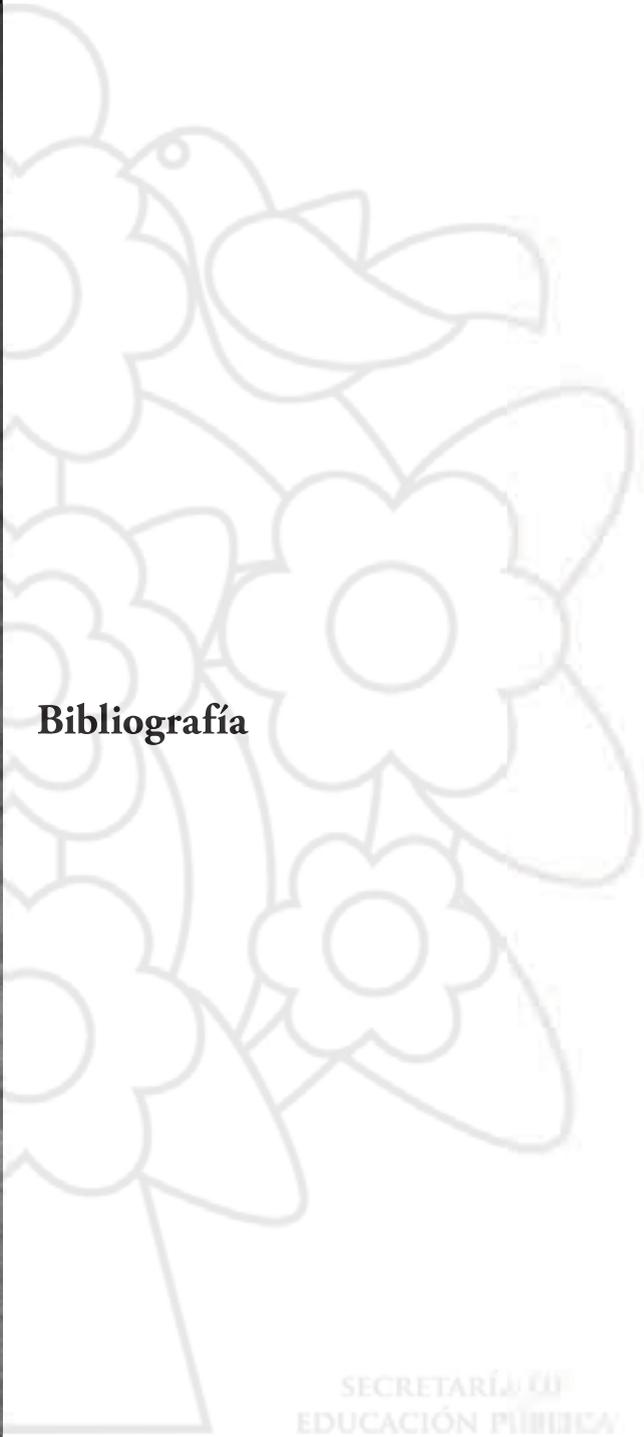
- Es urgente una reestructuración profunda del sindicato de profesores, tanto del SNTE como de la CNTE, ya que de continuar como hasta ahora, los esfuerzos en pro de la EIB (y de todo proyecto de educación) no tardarán mucho en colapsar. Evidencias de ello sobran.
- Asimismo, propongo una coordinación de esfuerzos entre instituciones tales como CIESAS, UPN, CGEIB y algunas más, que han llevado a cabo prácticas exitosas en el campo de la EIB, ya que de este modo será posible intercambiar experiencias y optimizar esfuerzos.
- Los investigadores que llegan a las comunidades indígenas tienen una gran responsabilidad para con ellas, ya que suelen considerarse como *objetos de estudio* a donde se acude para obtener información que permita construir un informe, una tesis o algún documento similar, sin dejar nada a cambio o dejando muy poco. Además, con frecuencia no se da un acercamiento desde una actitud intercultural, de respeto y con la voluntad de compartir saberes, sino desde la lógica de la dominación/sumisión. Pocas veces los indígenas son tomados en cuenta como verdaderos agentes sociales capaces de involucrarse y hacerse responsables de sus propios procesos de desarrollo, y menos aún se les capacita para ser también investigadores en su propio entorno.
- La iglesia católica también tiene un papel relevante en los procesos educativos. Si bien se capacita a los sacerdotes en la interculturalidad, falta más apoyo y supervisión para que lo aprendido no se quede en el terreno teórico, sino que llegue a concretarse en acciones de pastoral social que favorezcan el desarrollo de actitudes interculturales. La misma actitud del párroco puede constituirse en modelo de interculturalidad o de discriminación hacia sus feligreses, y con frecuencia es un agente reproductor de la cultura de la dominación/sumisión.
- Las autoridades locales ejercen un papel fundamental tanto para el fortalecimiento identitario como para el fomento de la interculturalidad. En la medida en que tomen decisiones más informadas, asuman su responsabilidad como servidores públicos y no busquen simplemente aprovecharse del cargo para favorecer a sus parientes y amigos, en perjuicio del pueblo, se recuperará la credibilidad en las autoridades y podrán aprovecharse los diversos programas sociales del gobierno en beneficio de la comunidad.

Así pues, la apuesta por la formación en la interculturalidad sigue vigente, desde la comprensión de interculturalidad que se ha tratado de clarificar en este libro: como capacidad de relación dialógica entre culturas distintas; lo cual no es aplicable sólo para las culturas indígenas, ya que con frecuencia quienes obstaculizan más el camino son los no indígenas. Y bien vale la pena hacer el esfuerzo por fortalecerla, con todo lo que ello implica, desde las instituciones idóneas para el caso: la familia, la escuela y los programas gubernamentales; puesto que si los mexicanos logran entender y vivir interculturalmente, podrán dirimir nuestras diferencias con mayor facilidad. Aunque sea una utopía, esto no implica que no se pueda ir construyendo.

Con respecto a la idea de que nunca se va a poder dirimir la asimetría entre cultura hegemónica y culturas indígenas, sino que prevalecerá la relación dominación/sumisión, si bien es cierto que a nivel macro, la política internacional, nacional y estatal, sigue permeada por la lógica de la dominación/sumisión, a causa de los intereses creados que benefician a los que más tienen, a nivel micro hay mucho qué hacer al respecto. Lo que hace la diferencia es la actitud de acercamiento hacia el otro, porque también dentro de las culturas indígenas, como es el caso de los p'urhepecha de Arantepacua, se da la relación de dominación/sumisión en los diversos ámbitos: las autoridades comunales con respecto de los habitantes del pueblo que no son de sus allegados, los esposos con relación a sus esposas, etc. Si se practica en lo micro una diferencia en el trato entre los que conviven día con día, será posible ir incidiendo poco a poco también en ámbitos macro.

Asimismo, muy probablemente, desde los primeros proyectos dirigidos por la Dra. Ana María Méndez, las investigadoras se han constituido también en posibles fuentes de interculturalidad, ya que por medio de las diversas actividades, tanto con los profesores como con los padres de familia, se han tratado de generar prácticas y actitudes interculturales.

Muchos son los retos que se abren con respecto a la EIB, ya que investigaciones como la que aquí se relata, más que responder preguntas, plantean muchas otras. Sin embargo, quienes están convencidos de las ventajas de la interculturalidad, deben ser los primeros promotores de la misma desde su vida cotidiana, en todo contexto y lugar, lo cual es ya un inicio



Bibliografía



Bibliografía

- Abbagnano, N. (2004), *Diccionario de filosofía*, 4ª. ed., México, FCE.
- Acuerdos de San Andrés Larráinzar* (1996), disponible en:
<http://cetrade.org/v2/book/export/html/1241>
- Aguirre Beltrán, G. (julio-septiembre, 1981), “Breve historia del Instituto Lingüístico de Verano”, en *América Indígena*, 41 (3), documento electrónico disponible en:
<http://www.sil.org/mexico/ilv/eAguirre.htm>
- Alcalá, J. de (1540/2008), *Relación de Michoacán*, México, El Colegio de Michoacán.
- Aristóteles (1995), *Ética a Nicómaco*, México, Porrúa.
- Barley, N. (2003), *El antropólogo inocente*, Barcelona, Anagrama.
- Bartolomé, M.A. (2006), *Procesos interculturales*, México, Siglo XXI.
- (2004), *Gente de costumbre y gente de razón*, México, Siglo XXI.
- Berger P. y Luckmann, T. (1972), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Bertely M. (julio-diciembre, 2005), “Ética, ciudadanía y diversidad cultural. Implicaciones en torno al proceso de escolarización y sus autores”, en *Revista intercontinental de Psicología y Educación* 7 (2), 9-26.
- (coord.) (2003), *Educación, derechos sociales y equidad*, México, Comie/ SEP /CESU, pp. 39-56.
- , J. Gasché J. y R. Podestá (coords.) (2008), *Educando en la diversidad*, Ecuador, AbyaYala/CIESAS, pp. 367-397.

Bonfil Batalla, G. (1990), *México profundo, Una civilización negada*, México, Grijalbo.

Bourdieu P. (1997), *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.

——— (1972), *Esquisses d'une théorie de la pratique*, Genève-Paris, Droz.

Bruner, J. (1991/2006), *Actos de significado*, Madrid, Alianza.

Carrithers (1992), *¿Por qué los humanos tenemos culturas?*, Madrid, Alianza.

Cassirer, E. (1997), *Antropología filosófica*, México, FCE.

Castoriadis, C. (1998), *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*, Barcelona, Gedisa.

——— (1993), *El mundo fragmentado. Encrucijadas del laberinto III*, Buenos Aires, Altamira.

CIESAS (s/f), *Identidad P'urhepecha*, documento en línea:

<http://pacificosur.ciesas.edu.mx/perfilindigena/purhepecha/opcion04.html>

Comboni S. y Juárez J.M. (2003), "Educación para la diversidad: el debate latinoamericano", en Bertely Busquets, María (coord), *Educación, derechos sociales y equidad*, México, Comie/ SEP /CESU, pp. 39-56.

———, Juárez J, Tarrío M. (2007), "Pluralidad cultural, educación y derechos humanos", en Comboni-Juárez-Tarrío (coord.), *Mundialización y diversidad cultural*, México, UAM-X, pp. 133-152.

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (s/f), *Los p'urhepecha*, documento en línea:

http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=604&Itemid=62.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2009).

Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, CGEIB (2010), *Desarrollo de Modelos Educativos con atención a promover la educación intercultural*, documento en línea:

<http://eib.sep.gob.mx/cgeib/index.php/desarrollo-de-modelos-educativos-con-atencion-a-promover-la-educacion-intercultural>

———, (2008), *Líneas de investigación en educación intercultural*, recuperado de:

<http://eib.sep.gob.mx/ievaluacion/pdf/LIGA%201%20L%C3%ADneas%20de%20investigaci%C3%B3n%20W.pdf> (Consultado 4 de mayo de 2011)

- Criado, E. M. (2011), *La utilidad del concepto de campo para el análisis sociológico de la educación*, en *Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales*, núm. 15, 2011, pp. 157-164.
- Covey, S. (1996), *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*, México, Paidós.
- De Alba, A. (1995), "Posmodernidad y educación. Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos", en De Alba, A. (comp.), *Posmodernidad y educación*, México, CESU-Miguel Angel Porrúa, pp. 68-94.
- De Certeau, M. (1999), *La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar*, México, ITESO/UIA.
- Del Val José (2004), *México identidad y nación*, México, UNAM.
- Derrida, J. (1968/1998), "La *différance*", en *Márgenes de la filosofía*, documento en línea:
<http://www.jacquesderrida.com.ar/>
- Díaz Tepepa, G. (2008), "La etnicidad entre la globalización y el multiculturalismo", en G. Díaz Tepepa (coord.), *Hermenéutica, antropología y multiculturalismo en la educación*, México, SEP/UPN/Conacyt.
- Dietz, Günter (1999), *La comunidad p'urhepecha es nuestra fuerza: etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán*, México, Ecuador, Abya-Yala.
- Dirección General de Educación Indígena y Subsecretaría de Educación Básica y Normal (1999), *Fundamentos para la modernización de la educación indígena*, México, SEP.
- (1999), *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas*, México, SEP.
- Feierstein, L.R. (2008), "La lección de anatomía. De la antropología operando en la escuela", en Bertely, Gasché y Podestá (coords.), *Educando en la diversidad*, Ecuador, AbyaYala/CIESAS, pp. 57-75.
- Flick, U. (2004), *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid, Morata.
- Florescano, E. y García Acosta, V. (coord.) (2004), *Mestizajes tecnológicos y cambios culturales en México*, México, CIESAS.
- Foro permanente sobre cuestiones indígenas de las Naciones Unidas (2003), documento en línea:
<http://www.un.org/spanish/indigenas/2003>.

- García Canclini, N. (2004), *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*, Barcelona, Gedisa.
- García Cerecedo, S. y Vargas Parada, L. (2006), *Aspectos culturales asociados a los factores de riesgo para la teniosis-cisticercosis en la Meseta Purépecha: etnografía sobre la crianza y consumo porcino, ponencia sustentada en el I Congreso Nacional de Medicina Social y Salud Colectiva, documento en línea:*
<http://www.geocities.com/congresoprograma/10-7p>.
- García Garrido, J.L. (2005), "Educación intercultural en Europa: Un estudio comparado", en: *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*, Madrid, Pearson/Prentice Hall.
- Gasché, J. (2010), "De hablar de la educación intercultural a hacerla", *Mundo amazónico*, 1, 111-134. Doi:10.5113/ma.1.9414 (Consultado el 11 de noviembre de 2010).
- (2008a), "La motivación política de las educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad?", en Bertely, Gasché y Podestá (coords.), *Educando en la diversidad*, Ecuador, AbyaYala/CIESAS, pp. 367-397.
- (2008b), "Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y actividades como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura", en Bertely, Gasché y Podestá (coords.), *Educando en la diversidad*, Ecuador, AbyaYala/ CIESAS, pp. 279-365.
- Geertz, C. (1973/2001), *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.
- Gellner, E. (1991), *Naciones y nacionalismo*, México, Alianza.
- Giddens, A. (1995), *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Giménez, G. (2007), *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*, México, ITESO/Conaculta.
- (1994), "Comunidades primordiales y modernización", en Giménez y Pozas (coord.), *Modernización e identidades sociales*, México, UNAM, IIS, IFAL.
- González Apodaca Erica (2009), *Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas en las Américas*, documento inédito a partir de los comentarios al libro: Dietz, Gunther, Guadalupe Mendoza-Zuany y Sergio Téllez (eds.) (2008), *Multiculturalismo,*

- Educación intercultural y derechos indígenas en las Américas, Quito, Abya-Yala.*
- González, B. (2008), *Trabajo de investigación, de la licenciatura en Educación Intercultural, UPN, Uruapan (documento inédito).*
- González Ortiz, F. (marzo, 2001), "La organización social de los mazahuas del estado de México", en *Ciencia Ergo Sum*, 8 (1), 19-29, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México.
- INEGI (2005) *II Censo de población*, en:
<http://www.inegi.org.mx/inegi/default.aspx?s=est&c=10215>.
- (2000), *Censo General de Población y Vivienda*, documento en línea:
<http://www.inegi.org.mx/inegi/default.aspx?s=est&c=11453&e=&i=>
- Íñiguez, L. (2001), *La constitución social de la subjetividad*, Madrid, Catarata, documento en línea:
http://scholar.google.com.mx/scholar?hl=es&lr=lang_es&q=autor:%22%C3%8D%C3%B1iguez%22+intitle:%22Identidad:+de+lo+personal+a+lo+social.+Un+recorrido+...%22+&um=1&ie=UTF-8&oi=scholar. (Recuperado el 14 de julio de 2008).
- Jiménez, S. (1999), *Monografía de Arantepacua, licenciatura en Educación Primaria y Preescolar Indígena, Escuela Normal de Cherán (documento inédito).*
- Kymlicka W. (1996), *Ciudadanía multicultural*, Barcelona, Paidós.
- Ley de Multiculturalismo en Canadá (2009), en *Multiculturalismo en Canadá*, documento en línea:
<http://www.canadaenespanol.com/multiculturalismo.htm>
- Ley Federal de Educación (1993), México.
- Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003), México.
- López, L.E. (2006) "Interculturalidad y Educación en América Latina: Génesis y Complejidades en esta relación", en *Coloquio [re] pensar la relación cultura/Educación, México-UPN (documento electrónico en CD-Room).*
- Lyotard (1979), *La condición posmoderna*, Madrid, Cátedra.
- Márquez (2007), *¿Tarascos o p'urhepecha? Voces sobre antiguas y nuevas discusiones en torno al gentilicio michoacano*, Morelia, Mich., México, UMSNH, UIIM, Colmich, Grupo Kw'anískuyarhani de Estudiosos del Pueblo P'urhepecha.

- Maurer, E. (1984), *Los tseltales: ¿paganos o cristianos?: ¿sincretismo o síntesis?* México, Centro de Estudios Educativos.
- Medina, D. (2006), *Los saberes docentes*, tesis de licenciatura en Psicología, UMSNH.
- Medina, P. (coord.) (2009). *Educación intercultural en América Latina*, México, UPN/Conacyt/Plaza y Valdés.
- Medina Rivilla, A. y Domínguez, M. C. (2005), "La formación del profesorado ante los nuevos retos de la interculturalidad", en A. Medina-Rivilla, A. Rodríguez y A. Ibáñez, *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*, Madrid, Pearson/Prentice Hall.
- Méndez Puga, A.M. y Vargas-Garduño, M. L. (coord.), (2006), *Textos sobre la vida en escuelas p'urhepechas*, Morelia, México, SEP /Conacyt / UMSNH.
- Miranda, F. (1977), J. Benedict. Warren, *La conquista de Michoacán 1521-1530*, documento en línea:
<http://www.colmich.edu.mx/files/relaciones/001/pdf/BenedictWarren.pdf>
- Molina Enríquez, A. (1909/1999), *Los grandes problemas nacionales*, México, Era.
- Montaño, H. (2007), *Propuesta pedagógica para titulación como licenciado en educación primaria*, UPN, unidad Uruapan (documento sin publicar).
- Muñoz, H. (2002), *Interculturalidad en Educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes?*, documento en línea:
<http://interbilingüe.ajusco.upn.mx>
- Navarrete-Linares, F. (2008), *Los pueblos indígenas de México. Pueblos indígenas del México contemporáneo*, México, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
- Nieto Sotelo, E. y Millán Dena, G., (2006), *Educación, interculturalidad y derechos humanos. Los retos del siglo XXI*, México, UPN, Dríada.
- Olivé, L. (1999), *Multiculturalismo y pluralismo*, México, Paidós.
- Organización Nación P'urhepecha (s/f), documento en línea:
www.redindigena.net/organinteg/napurhe.html.
- Pannikar, R. (1990), *Sobre el diálogo intercultural*, Salamanca, San Esteban.
- Paz, O. (1993), *El laberinto de la soledad*, Postdata y Vuelta al laberinto de la soledad, 2ª. ed., México, FCE.

- Pérez, C. (2005), *“El pueblo manda”. Identidad cultural y lucha política en Tepoztlán, Morelos, tesis para obtener el grado de Doctor en Antropología.* ENAH.
- Ramírez M.T. (2007), *“Estadios de la otredad en la reflexión filosófica de Luis Villoro”, en Revista Diánoia, 52 (58), 143-175.*
- Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española (2001), 22ª. ed., documento en línea:*
http://buscon.rae.es/draef/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=identidad
- Reale, M. (1998), *“El concepto de cultura, sus temas fundamentales”, en D. Sobrevilla (ed.), Filosofía de la cultura, Madrid, Trotta.*
- Sabido, O. (2009), *“El extraño”, en León, Emma (ed.), Los rostros del Otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad, Barcelona, Anthropos.*
- Sáez Alonso, R. (2006), *Vivir interculturalmente: Aprender un nuevo estilo de vida. Madrid, CCS.*
- Sáenz Garza, M. (1970), *Carapan, Morelia, Departamento de promoción cultural del gobierno del Michoacán.*
- Schmelkes, S. (2009), *“Educación y diversidad cultural”, en De Alba, A. y Glazman, R. (coords.), ¿Qué dice la investigación educativa?, México, Comie, pp. 437-468.*
- (2005), *conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Currículum y Competencias, organizado por Editorial Santillana y celebrado en la Ciudad de México, en enero, documento en línea: http://eib.sep.gob.mx/files/interculturalidad_educacion_basica.pdf*
- Secretaría de Pueblos Indígenas (2008-2012), *Oficinas de la Secretaría de Pueblos Indígenas, en:*
<http://spi.michoacan.gob.mx> (Consultado el 10 de noviembre de 2009, no disponible actualmente).
- (s/f), *Plan de Desarrollo de los Pueblos Indígenas del Estado de Michoacán 2008-2012, recuperado de:*
<http://www.spi.michoacan.gob.mx/> (Consultado el 29 de noviembre de 2009, no disponible actualmente).
- (s/f), *Universo de atención, recuperado de:*
<http://www.spi.michoacan.gob.mx/index.php/universo-atencion/45-universo-de-atencion> (Consultado el 18 de noviembre de 2009).

Sedesol (2013), *Acuerdo por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades para el ejercicio fiscal 2014*. Diario oficial de la federación del 30 de diciembre de 2013, recuperado de:

http://www.normateca.sedesol.gob.mx/work/models/NORMATECA/Normateca/Reglas_Operacion/2014/rop_oportunidades.pdf (Consultado el 13 de enero de 2014).

———, *Programa Oportunidades (2009)*, documento en línea:

<http://www.oportunidades.gob.mx>

———, *Dirección de Comunicación Social (2008)*, *Oportunidades, un programa de resultados*, documento en línea: <http://www.oportunidades.gob.mx>

Sobrevilla, D. (1998), "Idea e historia de la filosofía de la cultura", en D. Sobrevilla. *Filosofía de la cultura*, Madrid, Trotta.

Soto González, J.L. (2008), *Arte y simbología del año nuevo p'urhepecha*, Morelia, Casa Natal de Morelos.

Statistics Canada (s/f). *Aboriginal identity population in 2006 (figure)*. Recuperado de:

<http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/dp-pd/prof/92-594/details/page.cfm?Lang=E&Geo1=PR&Code1=01&Geo2=PR&Code2=01&Data=Count&SearchText=canada&SearchType=Begins&SearchPR=01&B1=All&Custom=> (Consultado el 4 de agosto de 2009).

Strauss, A y Corbin, J. (2002), *Bases de la investigación educativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín, Colombia, Universidad de Antioquia (Contus).

Taylor, Ch. (1993), *Multiculturalismo y las políticas del reconocimiento*, México, FCE.

Thompson, J. (1998/2006), *Ideología y cultura moderna*, México, UAM.

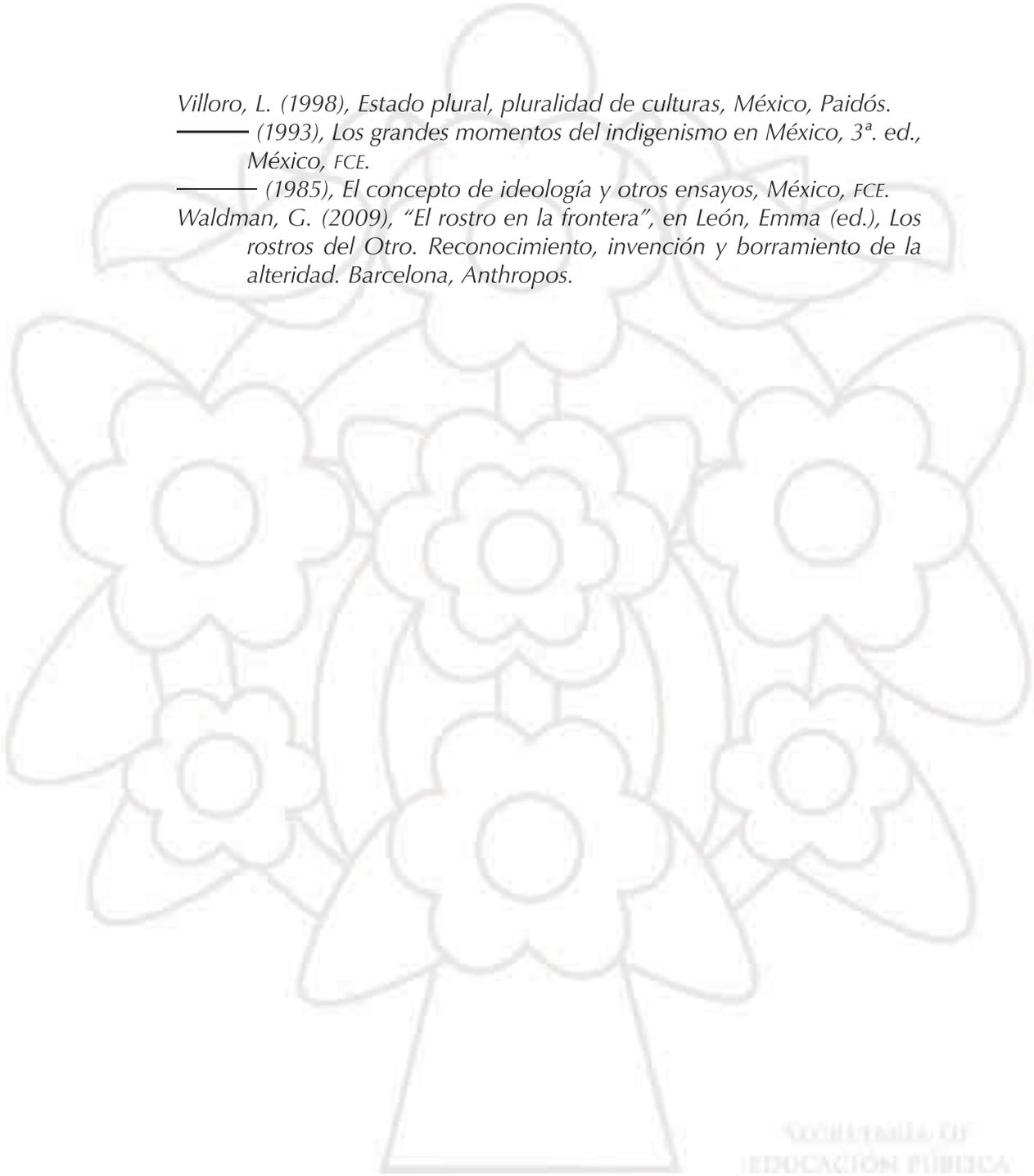
Todorov, T. (1995), *La vida en común*, Madrid, Taurus.

Urías Horcasitas, B. (2007), *Historias secretas del racismo en México*, México, Tusquets.

Van Dijk, T. (2003), "La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: Un alegato a favor de la diversidad", en R. Wodak & M. Michael, *Métodos de análisis crítico del discurso*, Barcelona, Gedisa, pp. 143-177.

Vasconcelos, J. (1925/1995), *La raza cósmica*, México, Porrúa.

Vergara M. y Bernache G. (2008), *Educación intercultural. Un estudio de las comunidades indígenas en Jalisco, México*, SEP/SEBYN-Conacyt.

- 
- Villoro, L. (1998), *Estado plural, pluralidad de culturas*, México, Paidós.
——— (1993), *Los grandes momentos del indigenismo en México*, 3^a. ed., México, FCE.
——— (1985), *El concepto de ideología y otros ensayos*, México, FCE.
Waldman, G. (2009), “El rostro en la frontera”, en León, Emma (ed.), *Los rostros del Otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad*. Barcelona, Anthropos.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Emilio Chuayffet Chemor
Secretario

COORDINACIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN
INTERCULTURAL Y BILINGÜE

Fernando I. Salmerón Castro
Coordinador General

Beatriz Rodríguez Sánchez
Directora de Investigación y Evaluación

José Francisco Lara Torres
Director de Diseño y Apoyo a Innovaciones Educativas

Ana Laura Gallardo Gutiérrez
Directora de Desarrollo del Currículum Intercultural

Juan Manuel Jiménez Ocaña
Director de Formación y Capacitación de Agentes Educativos

Bibiana Riess Carranza
Directora de Educación Informal y Vinculación

María de Lourdes Casillas Muñoz
Directora de Educación Media Superior y Superior

María Guadalupe Escamilla Hurtado
Directora de Información y Documentación



LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y LA VIVENCIA DE LA
INTERCULTURALIDAD EN FAMILIAS P'URHEPECHA

Se imprimió en GVG Grupo Gráfico, S. A.,
con domicilio en Leandro Valle No. 14-C
Col. Centro, Del. Cuauhtémoc,
C. P. 06010, México, D.F.,
en el mes de octubre de 2013.
El tiraje fue de 1000 ejemplares.

ISBN 978-607-9116-14-9



9 786079 116149



DISTRIBUCIÓN GRATUITA
PROHIBIDA SU VENTA

SEP

SECRETARÍA DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

