

T
990

 XOCHIMILCO SERVICIOS DE INFORMACIÓN
ARCHIVO HISTÓRICO

81250



Casa abierta al tiempo

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA METROPOLITANA
UNIDAD XOCHIMILCO**

**DIVISIÓN DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DOCTORADO EN CIENCIAS SOCIALES**

**LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y LA VIVENCIA
DE LA INTERCULTURALIDAD EN FAMILIAS P'URHEPECHA. EL
CASO DE ARANTEPACUA, MUNICIPIO DE NAHUATZEN,
MICHOACÁN.**

**T E S I S
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORA EN CIENCIAS SOCIALES
CON ESPECIALIDAD EN PSICOLOGÍA SOCIAL DE GRUPOS E
INSTITUCIONES**

P R E S E N T A

MARÍA DE LOURDES VARGAS GARDUÑO

TUTORES DE TESIS:

MTRA. SYLVIA IRENE SCHMELKES DEL VALLE

DR. CARLOS RODOLFO PÉREZ Y ZAVALA

México, D. F. Abril, 2010

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, por brindarme la posibilidad de concretar mis estudios de doctorado.

Al programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), por facilitarme los medios para alcanzar mis metas académicas con la obtención del grado de Doctora en Ciencias Sociales.

A mis profesores del programa de Doctorado en Ciencias Sociales, así como a los Directivos y al personal administrativo.

Al Dr. Mario Orozco Guzmán, por su decidido apoyo en todo momento.

A las autoridades educativas, que me apoyaron en todo momento.

A los directivos y profesores de las escuelas primarias de Arantepacua, por su excelente disposición a favor de mi proyecto de trabajo.

A las familias de Arantepacua que colaboraron con mi proyecto, gracias por permitirme compartir de su vida cotidiana.

Al Dr. Ireneo Rojas, por su generosa orientación y asesoría.

A Felipe, mi amado esposo, mi mejor amigo, mi soporte, mi todo.

A mis hijos, Lulú y Felipe, quienes me motivan día a día para seguir adelante.

A mis padres, hermanos y demás familiares, quienes me han acompañado y apoyado siempre en mis proyectos.

A la Mtra. Sylvia Schmelkes, por su generosidad al compartir sus saberes con quienes deseamos seguir por la senda de la interculturalidad que ella ha ido construyendo.

A la Dra. Ana María Méndez, brillante investigadora y excelente amiga.

A mis amigas y amigos, por todo el cariño que he recibido siempre de ellos.

INDICE

INTRODUCCIÓN	8
1.1. Formulación del problema-eje	10
1.2. Delimitación de la problemática	12
1.3. Definición de observables.....	18
1.4. Referentes teórico-metodológicos	20
1.4.1. <i>Determinación de conceptos ordenadores.....</i>	<i>20</i>
1.4.2. <i>Enfoque metodológico.....</i>	<i>22</i>
1.5. Estructura del documento.....	34
 CAPÍTULO 1: LOS RETOS QUE PLANTEA LA MODERNIDAD-POSMODERNIDAD A LAS COMUNIDADES INDÍGENAS EN MÉXICO.....	 37
1.1. Revisión de los conceptos “modernidad” y “posmodernidad”.	
Un ejercicio deconstructivo.....	39
1.1.1. <i>Significado de modernidad y de posmodernidad</i>	<i>39</i>
1.1.2. <i>Tensión primera: Modernidad frente a posmodernidad</i>	<i>44</i>
1.1.3. <i>Tensión segunda: Modernidad frente a tradición</i>	<i>50</i>
1.1.4. <i>La différence: La Modernidad como contemporánea a la posmodernidad y a la tradición en las comunidades indígenas.</i>	<i>54</i>
1.2. Los grupos indígenas en el México posmoderno.....	58
1.2.1. <i>Situación socioeconómica de los pueblos indígenas mexicanos.</i>	<i>60</i>
1.2.2. <i>Políticas públicas con respecto de los grupos indígenas en México.</i>	<i>63</i>
1.2.3. <i>Los indígenas en Michoacán.....</i>	<i>68</i>

1.3. Arantepacua, una comunidad tradicional en la época posmoderna	73
1.3.1. <i>La Región P'urhepecha</i>	75
1.3.2. <i>Arantepacua, "Lugar plano del Rey Aranti"</i>	87
1.3.3. <i>Características de la población de Arantepacua</i>	96
1.3.4. <i>La familia en Arantepacua.....</i>	113

CAPÍTULO 2: MULTICULTURALISMO E INTERCULTURALIDAD: LAS RELACIONES ENTRE "NOSOTROS" Y "LOS OTROS", EN NUESTRO PAÍS. 119

2.1. Desconstuyendo el concepto de cultura.....	119
2.1.1. <i>El origen de la "cultura", el referente etimológico y el mítico</i>	120
2.1.2. <i>Primera dicotomía: "bildung" frente a "kultur"</i>	123
2.1.3. <i>Segunda dicotomía: sentido "culturalista" y sentido "económico-político"</i>	125
2.1.4. <i>Tercera dicotomía: la cultura "paratáctica" frente a la cultura "sintáctica"</i>	130
2.1.5. <i>La "différance": Un pasaje hacia la comprensión de la cultura.....</i>	132
2.2. Diversas manifestaciones del multiculturalismo y la interculturalidad en el mundo	134
2.3. Acercamiento al debate sobre el multiculturalismo y la interculturalidad.....	139
2.3.1. <i>Acerca de "ismos" e "idades". Lo "multi" y lo "inter". Interculturalidad: búsqueda de armonía o conflicto constante</i>	141
2.3.2. <i>Multiculturalismo, la visión liberal frente a la relativista.</i>	142
2.3.3. <i>Multiculturalismo frente a interculturalidad</i>	144
2.3.4. <i>Interculturalidad: búsqueda de armonía o conflicto constante</i>	145

2.3.5. Interculturalidad o asimilacionismo sutil. La interculturalidad en Latinoamérica y en México.....	147
2.3.6. La <i>différance</i> : el pasaje entre lo “multi” y lo “inter”, en los modelos de Luis Villoro y de León Olivé	153
2.4. El encuentro con el otro: la angustia de la alteridad	156
2.4.1. La sociabilidad y la diversidad como elementos constitutivos del ser humano.	161
2.4.2. El reconocimiento, factor esencial para la interacción humana	162
2.4.3. El indígena mexicano, en tanto “otro”: diversidad de visiones.....	164
2.4.4. Caminos para favorecer una relación equilibrada entre “nosotros” y “los otros”	171
2.5. La Escuela intercultural bilingüe, ¿un espacio modelador de interculturalidad?	174
2.5.1. La educación intercultural bilingüe desde la óptica gubernamental.	175
2.5.2. ¿En qué consiste la educación intercultural bilingüe?	181
2.6. Interculturalidad en los profesores p'urhepecha de escuelas primarias interculturales bilingües	189
2.6.1. Significado de la interculturalidad para algunos profesores p'urhepecha. El discurso conceptual	190
2.6.2. Vivencias de interculturalidad de los profesores de Arantepacua. Relatos de la vida cotidiana.....	198
2.6.3. La práctica de la interculturalidad en el aula, desde el modelo EIB en la escuela primaria.....	201
2.6.4. Valoración de las dificultades para implementar la EIB por parte de los profesores de la comunidad	207

CAPÍTULO 3: LA VALORACIÓN DE LA PROPIA IDENTIDAD, CONDICIÓN PARA ESTABLECER RELACIONES INTERCULTURALES.....	212
3.1. Desconstruyendo el concepto “identidad”	213
3.1.1. <i>Un breve rastreo semántico acerca del concepto “identidad”</i>	<i>213</i>
3.1.2. <i>Primera tensión: esencialismo vs. Nominalismo.</i>	<i>217</i>
3.1.3. <i>Segunda tensión: la “identidad para sí”, frente a la “identidad para otros”: el problema del reconocimiento.</i>	<i>223</i>
3.1.4. <i>Tercera tensión: el anclaje en el pasado como fuente de identidad, frente al proyecto como motor para la construcción de identidad.....</i>	<i>224</i>
3.1.5. <i>Cuarta tensión: identidad individual frente a identidad colectiva.....</i>	<i>228</i>
3.1.6. <i>La “différance” de la “identidad”</i>	<i>231</i>
3.2. Hacia la comprensión del la identidad cultural en los grupos indígenas	232
3.2.1. <i>El problema de la denominación: ¿gente de costumbre?, ¿indios?, ¿indígenas?, ¿grupos étnicos?</i>	<i>233</i>
3.2.2. <i>La complejidad de la identidad indígena</i>	<i>240</i>
3.3. Las fiestas de Arantepacua, espacios privilegiados de manifestaciones identitarias	245
3.3.1. <i>Algunas costumbres y tradiciones de Arantepacua</i>	<i>246</i>
3.3.2. <i>Celebraciones de carácter doméstico</i>	<i>250</i>
3.3.3. <i>La fiesta del Corpus Christi.....</i>	<i>255</i>
3.3.4. <i>La fiesta de la Virgen de la Natividad</i>	<i>260</i>
3.3.5. <i>Día de ánimas.....</i>	<i>266</i>

3.3.6. Fiesta de la Navidad.....	272
3.3.7. Algunas reflexiones acerca de las fiestas como expresiones de identidad	278
3.4. La identidad p'urhepecha manifestada en sus actitudes y discursos.	280
3.4.1. "Yo soy p'urhepecha, así nomás". Los niños y su identidad p'urhepecha.....	281
3.4.2. "Soy p'urhepecha por lo que siento, pienso y soy". Los jóvenes y su autorreconocimiento indígena.	284
3.4.3. "Soy p'urhepecha por las costumbres que nos distinguen". La mirada de las señoras.	287
3.4.4. "Yo me siento orgulloso, por principio de cuentas, de ser p'urhepecha". El pensamiento de los señores	289
3.4.5. Los p'urhepecha de Arantepacua desde la mirada de los "otros": tuliches y p'urhepecha de otros pueblos.....	292
3.4.6. Otras manifestaciones identitarias de los diversos actores sociales	295

CAPÍTULO 4: LA INTERCULTURALIDAD EN LA VIDA COTIDIANA DE LAS FAMILIAS

P'URHEPECHA.	300
4.1. Los significados de la realidad contruidos en torno a la cultura	302
4.1.1. Desconstruyendo el concepto "realidad"	303
4.1.2. Desconstruyendo el concepto de "símbolo".	309
4.1.3. Desconstruyendo el concepto "lenguaje".	316
4.1.4. La <i>différance</i> : El significado de la realidad dentro de una determinada cultura, por mediación del lenguaje.....	323

4.2. Algunas familias representativas de Arantepacua.....	326
4.2.1. Familia "Itsi".....	328
4.2.2. Familia "K'uinchikua".....	329
4.2.3. Familia "Tsitsiki".....	331
4.2.4. Familia "Juriata".....	332
4.2.5. Familia "Pirekua".....	333
4.2.6. Familia "Kutsi".....	335
4.2.7. Familia "Erandini".....	336
 4.3. Fuentes de interculturalidad para las familias de Arantepacua.....	 338
4.3.1. Las escuelas primarias interculturales bilingües.....	340
4.3.2. El programa "Oportunidades".....	346
4.3.3. El párroco de la comunidad.....	350
4.3.4. Los programas de televisión.....	353
4.3.5. La migración.....	358
4.3.6. Los profesionistas originarios de la comunidad.....	360
4.3.7. Los jóvenes que van a estudiar fuera de la comunidad.....	362
4.3.8. La llegada de nuevos residentes al pueblo.....	363
 4.4. Elementos interculturales significativos en la cotidianidad de las familias p'urhepecha.....	 366
4.4.1. Afianzamiento del núcleo identitario.....	369
4.4.2. Valoración crítica de lo propio.....	373
4.4.3. Adquisición de objetos, valores y actitudes de los "otros" a partir de un proceso reflexivo.....	376

4.5. El consumismo y otras formas de dominación, como expresiones de asimilacionismo	380
REFLEXIONES FINALES.....	385
REFERENCIAS	401
ANEXOS	415
Anexo 1: Instrumento de diagnóstico	415
Anexo 2: Artículo 2 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	421
Anexo 3: Estadísticas sobre escolaridad en Michoacán	425
Anexo 4: Datos sobre la Secretaría de Pueblos Indígenas.....	428
Anexo 5: Secretaría de pueblos indígenas. Obras y acciones 2008.....	434
Anexo 6: Ejemplo de una entrevista con los miembros de una familia	437
Anexo 7: Registro de observación en aula.....	447
Anexo 8: Resultados de encuesta. Manejo del idioma	460
Anexo 9: Resultados de la encuesta: ¿Por qué te consideras p'urhepecha?	461
Anexo 10: Resultados de la encuesta: Programas de televisión	462
Anexo 11: Nomenclatura para los actores/agentes	464

RESUMEN

En México, al igual que en otros países, se ha pretendido a través de la llamada "educación interculturalidad bilingüe" crear puentes más adecuados para lograr una relación justa y equilibrada entre grupos indígenas y el grupo hegemónico mestizo. Partiendo del supuesto de que desde la educación, especialmente, desde la escolarizada, se pueden lograr cambios culturales en las familias, en esta investigación se trató de indagar si las familias p'urhepecha que han participado en el proyecto de "Educación Intercultural Bilingüe" a través de la Escuela Primaria viven la interculturalidad en su vida cotidiana. En caso afirmativo, dar cuenta acerca de cómo la viven y de si hay otras fuentes de interculturalidad para las familias del pueblo de Arantepacua.

Para lograr lo anterior, se llevó a cabo un proceso doble: de discusión teórico-filosófica y de análisis de productos empíricos, a la luz de lo obtenido mediante la discusión teórica. Por tanto, cada capítulo inicia con la revisión teórico-filosófica de los conceptos ordenadores correspondientes, desde la lógica de la desconstrucción derridiana y en seguida, se da cuenta del trabajo etnográfico y del análisis del discurso de los actores/agentes desde la óptica de Van Dijk. Los conceptos ordenadores fueron: Modernidad-posmodernidad y tradición; el multiculturalismo, la multiculturalidad, el interculturalismo, la interculturalidad; la construcción de identidad cultural en grupos étnicos; la educación intercultural bilingüe (EIB); la realidad, el símbolo y el lenguaje.

Los actores/agentes sociales con los que se trabajó fueron siete familias de la comunidad p'urhepecha de Arantepacua, que tuvieran por lo menos un hijo en 4º, 5º ó 6º grados de primaria. Las categorías de análisis fueron tres: prácticas, discursos y actitudes interculturales.

Se concluyó que, a causa de la complejidad de la problemática que aqueja al sistema educativo nacional, la escuela primaria poco ha contribuido al desarrollo de prácticas, discursos y actitudes interculturales y que son más bien otras las fuentes que generan interculturalidad, a saber: la televisión, el programa "Oportunidades", el párroco del lugar, los migrantes, los jóvenes que salen del pueblo a estudiar, los nuevos residentes que llegan al pueblo y los profesionistas originarios de la comunidad. Asimismo, se hace notar que tales fuentes, incluida la escuela, con frecuencia fomentan otras formas de asimilación cultural. Finalmente, se plantearon algunas recomendaciones.

Palabras clave: interculturalidad, educación intercultural bilingüe, escuela primaria, familia, prácticas, discursos y actitudes interculturales.

1. 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

El tema de la interculturalidad ha sido sumamente debatido, especialmente en las tres últimas décadas, en muchos países del mundo, sobre todo en Europa, Estados Unidos y Canadá. No obstante, en Latinoamérica, como en todos los países llamados ahora “postcoloniales”, la situación adquiere características diferentes, puesto que no se trata de un problema de relación entre grupos de inmigrantes y habitantes del país receptor; sino entre diversos grupos étnicos y el grupo hegemónico. En particular, me he interesado por el caso de la interculturalidad vivida en una comunidad p'urhepecha ubicada en la Región de la Sierra o Meseta, en el Estado de Michoacán. Además, dada la importancia de la educación en la generación de cambios culturales, he querido investigar esta interculturalidad vivida por las familias que integran el pueblo, considerando el impacto que pudo haber tenido el proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, implementado a partir de 1997 (Schmelkes, 2003).

En esta introducción, desgloso lo que será la estructura general de la investigación, para lo cual me apoyo principalmente en Zemelman, quien ha abordado diversas temáticas relacionadas con problemas agrarios, movimientos sociales, cultura política y el Estado; sin embargo, ha destacado por sus propuestas epistemológicas y metodológicas.

Zemelman (1998: 154), quien concibe al ser humano como un sujeto capaz de incorporar su momento histórico, señala que: “El devenir antropológico desde el pensar epistémico consiste en recuperar al sujeto en sus posibilidades de historización, a partir de su modo de colocarse ante el mundo”, concepto sumamente pertinente para el tema que abordo en esta tesis, puesto que el ser humano es vislumbrado no a través de propiedades o atributos, sino por medio de las articulaciones entre las funciones cognitivas, volitivas, afectivas e imaginativas. Asimismo, la realidad es concebida bajo la exigencia de objetividad, como una articulación heterogénea y compleja de fenómenos. Pero en todo caso, lo importante radica en una concepción vinculante del hombre con su realidad, lo cual resulta fundamental para comprender la vivencia de interculturalidad en las familias p'urhepecha, puesto que Zemelman hace hincapié en la consideración de los sujetos concretos, con una agencialidad¹ en su hacer, reaccionar, reflexionar y realizar transformaciones; a diferencia de los enfoques que pretenden ver sólo sistemas, organizaciones e instituciones sin considerar en los sujetos su capacidad como agentes.

Esta propuesta epistémico-antropológica, subyace en su obra “Conocimiento y sujeto sociales” (1987/2000), en la cual me he basado para realizar el planteamiento metodológico general de mi tesis. Por tanto, la estructura que propongo, responde a sus puntos básicos, a saber: formulación del problema-eje, delimitación de la problemática, definición de los observables y determinación de los conceptos ordenadores; esquema al cual añado el enfoque metodológico y el esquema de contenidos.

¹ Se habla de “agencia”, en el sentido de que los sujetos son “agentes”, en tanto que están socialmente constituidos como individuos activos que poseen las condiciones necesarias para producir efectos de manera eficiente. (Giddens, 1995)

1.1. Formulación del problema-eje

Mi contacto más cercano con la cultura p'urhepecha se dio a partir de enero del año 2004, en que tuve la oportunidad de participar en un proyecto de investigación² que me permitió adentrarme en la problemática de la interacción entre culturas diversas y en particular, las intenciones gubernamentales de lograrlo a través del proyecto denominado "Educación intercultural bilingüe". Lo anterior, unido a mi interés personal³ por indagar acerca de la construcción de condiciones de posibilidad para lograr una sociedad mexicana que permita la interacción más justa entre los diversos grupos que coexisten en nuestro país, me llevó a plantear las preguntas que constituyen los ejes de mi investigación, las cuales he formulado desde versiones anteriores de este proyecto, de la siguiente manera: ***¿Las familias p'urhepecha que han participado en el proyecto de "Educación Intercultural Bilingüe" a través de la Escuela Primaria viven la interculturalidad en su vida cotidiana? En caso afirmativo, ¿de qué manera la viven?*** De aquí se desprenden mis objetivos generales, a saber:

- *Dar cuenta de si el modo en que los profesores de primaria han venido implementando en el aula el proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, ha repercutido en las familias de Arantepacua para favorecer una actitud intercultural en sus procesos de construcción de identidad.*
- *Dar cuenta de si las familias de dicha comunidad viven la interculturalidad en su vida cotidiana.*
- *En caso de que sí vivan la interculturalidad en su vida cotidiana, dar cuenta de si tal vivencia es promovida por fuentes distintas de la Escuela Intercultural Bilingüe.*

² Me refiero al proyecto: "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.

³ Tal intención la pude plasmar en mi tesis de maestría, la cual tuvo por tema: "La identidad nacional mexicana, desde la perspectiva de Luis Villoro".

Dada la complejidad del proceso que se pretende investigar, no puede circunscribirse a una sola área del conocimiento, ya que es claro que exige un enfoque multidisciplinario; por este motivo es que toca diversas ciencias sociales cuyas fronteras no quedan tan claramente delimitadas, tal es el caso de la sociología, la antropología, la filosofía de la cultura, la psicología social, la educación, la política. No obstante tal entrecruzamiento de miradas, me parece que puede inscribirse en mayor medida dentro de cuatro áreas disciplinarias: la psicología social, la antropología, la filosofía de la cultura y la educación.

- ✓ Corresponde al ámbito de la *psicología social* porque pretendo indagar cómo se construye la identidad, principalmente a partir de las conversaciones cotidianas, de los discursos de los actores sociales y de la influencia de la escuela primaria; y al ser el construccionismo una de las vertientes más fuertes de la psicología social (aunque no exclusiva), me parece que se justifica el abordaje desde la visión de la psicología social. Asimismo, focalizo la investigación en las actitudes interculturales y la psicología social también aborda el tema de las actitudes. Dado que elegí como área terminal la de Psicología social de Grupos e Instituciones, encuentro una justificación más en que, además de centrar mi atención en la construcción de identidad, y el desarrollo de actitudes como procesos psicosociales; no sólo reviso la interacción entre individuos, en un nivel microsocial, sino también, y de manera muy importante, los grupos de poder y las instituciones, siendo la escuela una de las instituciones más destacadas.
- ✓ En la *antropología social y cultural*, porque dentro de su ámbito de estudio, la identidad cultural y de los grupos étnicos y, especialmente, la diversidad sociocultural de los grupos humanos (sus condiciones de vida, organización social y características culturales de los diferentes grupos sociales), se constituyen en los ejes temáticos de sus investigaciones. Además, el abordaje de la interculturalidad y algunos temas conexos, ha

sido desarrollado de manera muy amplia desde la mirada antropológica, por lo cual necesito apoyarme en referentes antropológicos, más aún cuando mis estrategias metodológicas principales, proceden de la antropología.

- ✓ Desde el punto de vista *filosófico*, el problema se inscribe en el debate sobre lo universal y lo particular; la homogeneización frente a la diversidad; la interculturalidad, el multiculturalismo, la hibridación cultural, la otredad y temas afines. Asimismo, una buena parte de la producción de la filosofía latinoamericana, y especialmente de México, tiene que ver con la construcción de identidad cultural, de un modo o de otro. Aunado a lo anterior, empleo en mi trabajo la desconstrucción (García Masip, 2008) derridiana para realizar la discusión filosófica sobre los conceptos ordenadores de cada capítulo.
- ✓ El tema está inscrito en el *ámbito educativo*, por lo que no puede excluirse su vinculación con esta área del saber; puesto que será un programa educativo el punto central de la investigación, aunque no se priorizarán los procesos educativos como tales, sino sus implicaciones en la construcción de identidad cultural y en el desarrollo de actitudes interculturales en un ámbito p'urhepecha.

No obstante, áreas del conocimiento, tales como la sociología, la política, y algunas otras, están también implicadas en cada uno de los aspectos del proceso investigativo. Hasta aquí el planteamiento del problema eje. Pasemos ahora al siguiente punto.

1.2. Delimitación de la problemática

El contacto que he podido tener con grupos indígenas a través de otros proyectos de investigación, especialmente el que he referido antes, me ha

incentivado a continuar trabajando como parte de la planta docente de una institución pública, en un intento de construir puentes que permitan una interacción más equitativa entre dichos grupos y los grupos hegemónicos de nuestro país, que suelen denominarse “mestizos”, en la búsqueda de relaciones de justicia y equidad, puesto que por lo regular se vive una relación de sojuzgamiento y de opresión contra los grupos indígenas.

Y dado que, como afirman Comboni, Juárez y Tarrío (2007), la escuela constituye una vía institucionalizada de legitimación de las visiones dominantes del mundo, también sostengo, como ellos mismos mencionan, que es posible construir una escuela diferente que represente de manera efectiva la diversidad existente en vistas a propiciar el respeto de los derechos culturales de todos los pueblos; no obstante, queda claro que no sólo depende de la escuela. Aunque no es mi intención en este proyecto la realización de una intervención, del tipo investigación-acción, considero que podría proporcionar elementos suficientes para, en otro momento, realizar una intervención.

¿Por qué investigar acerca de 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, donde, en medio de tensiones, van incidiendo en los procesos de construcción de identidad que se concretan en la vida cotidiana. Así pues, me parece relevante conocer hasta dónde repercute en las familias el modo en que los profesores implementan en el aula el proyecto EIB, o si su manera de vivir la interculturalidad se debe a otros factores.

Actualmente, el modelo educativo teórico en las comunidades indígenas es el de la EIB, mismo que constituye la política educativa predominante en Latinoamérica; aunque cabe destacar que en la práctica, no se aplica a cabalidad dicho modelo⁴.

En México, como sucede en otros países latinoamericanos, a pesar de que hay una propuesta teórica de respeto a la diversidad en los fundamentos de las políticas educativas en que se sustenta este proyecto de EIB, en la práctica no sólo no se favorece, sino que pareciera que se obstaculiza, respondiendo a un curriculum oculto anclado en el proyecto de construcción de una identidad nacional homogénea; por tanto, se propicia la baja calidad de la educación en las zonas indígenas y de manera sutil se sigue fomentando la segregación, ya que de este modo, los grupos indígenas no pueden dialogar con el sistema. Además, dada la falta de capacitación suficiente y adecuada para los profesores que laboran en el proyecto EIB, con frecuencia el concepto de interculturalidad que subyace a su práctica, pareciera considerar a la lengua y la cultura indígenas como algo propio el “folklore”, que puede atraer a los turistas o a los investigadores, nacionales y extranjeros, motivo por el que no conviene perderlas. Lo antes dicho puede apreciarse en la revisión que hacen Comboni y Juárez (2003), quienes presentan un acercamiento al estado del arte de la EIB latinoamericana, durante el periodo comprendido entre 1992 y 2002. Entre los datos más relevantes que manifiestan al respecto, encontramos los siguientes:

- Ruth Moya, en su libro *Reformas educativas e interculturalidad en América Latina* (1998), analiza las reformas en 14 países de la región a partir de la resignificación de la interculturalidad y concluye que es urgente la formación de profesores indígenas para que tenga congruencia el proyecto de EIB.

⁴ Salvo en casos excepcionales, cuando hay proyectos de investigadores que se han dedicado a facilitar su implementación, como por ejemplo el trabajo de Luis Enrique López, en Bolivia.

- Emanuele Amodio (1988), por su parte, en su obra *Educación, escuelas y culturas indígenas en América Latina II*, considera que las iniciativas de enseñanza bilingüe implementadas por los Estados hasta 1990 no han funcionado por falta de voluntad política, escasa estructuración y claridad metodológica, ya que han multiplicado las normales en territorio indígena, con contenidos uniformes y gestión centralizada, lo cual, a juicio del autor, va en detrimento de la educación bilingüe. Además, con frecuencia a las comunidades indígenas, no les preocupa tanto perder su identidad cultural, sino “saber lo que los otros saben”, para contar con recursos que les eviten seguir siendo explotados y engañados; por tanto, hablar castellano o portugués y saber “hacer cuentas”, constituyen sus principales demandas. En consecuencia, los programas educativos y los contenidos de la EIB deben estar constituidos por elementos culturales indígenas y occidentales. El autor analiza diversos programas educativos y su estructuración, concluyendo que distan mucho de ser interculturales.
- Ruth Moya (Guatemala y Ecuador), Matthias Abraham, Teresa Valiente y W. Küper, en Ecuador; Sonia Comboni y José Manuel Juárez (Bolivia), Sonia Comboni (México y Bolivia); Ingrid Jung (Perú), Mirna Cunningham (Nicaragua), analizan las bases y fundamentos de las reformas educativas y aluden al reconocimiento de la diversidad en el marco de la reestructuración integral del sistema, la descentralización educativa, la transformación curricular y de los procesos de gestión escolar. En lo que coinciden es en señalar que si bien las reformas educativas se inscriben en el marco legal de los países, lo que ha generado cambios en constituciones, decretos, leyes, y en nuevos proyectos con el componente intercultural y bilingüe, las implantaciones siguen siendo espacios de negociación y de lucha no solamente contra las lógicas y visiones occidentales dominantes, sino también entre los pueblos indígenas influidos por dichas visiones o interesados en aprender del otro para evitar la dominación. Las visiones teóricas oscilan entre las posturas que

buscan la integración en términos de una forma de modernización y ven a la escuela como instrumento para lograrlo, hasta aquellas que implican el fortalecimiento y la permanencia de las culturas de acuerdo con su propio desarrollo y la definición de escuela como espacio de diálogo equivalente entre culturas.

De igual manera, la interacción con profesores que llevan al aula los lineamientos propuestos por la SEP, desde la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), me ha permitido darme cuenta de muchos de los elementos que contribuyen a hacer sumamente complejo este problema: la falta de preparación de los profesores, sus propias ideologías, las presiones políticas de las facciones sindicales (SNTE y 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 continuidad⁵. Por tanto, habrá que preguntarse: ¿hacia dónde se dirige ese proyecto?, ¿es sólo una moda que hay que asumir para no quedar fuera de lo que se maneja a nivel internacional pero que no tiende a producir cambios significativos en la sociedad? Asimismo, percibo en los profesores con quienes he interactuado, una gran confusión acerca de qué es eso de la interculturalidad, de cómo conservar lo que culturalmente perciben como valioso y como “suyo”, y cómo relacionarse con lo que “no es suyo”. Para algunos, incluso, es lo mismo que conservar la herencia cultural, no implica para ellos interacción entre culturas. Por ejemplo, un profesor de Arantepacua dice:

⁵ En toda la República se da esta discontinuidad, ya que en secundaria sólo es una materia (en el mejor de los casos) la que se vincula con la interculturalidad; aunque hay bachilleratos interculturales y licenciaturas en educación intercultural; no corresponden a una secuencia lógica de formación del alumnado, por lo que, los niños que salen de escuelas primarias interculturales, ingresan a telesecundarias o secundarias generales o técnicas, con programas nacionales que no contemplan lo intercultural.

yo la entiendo (la interculturalidad) así como una forma de... no perder ... pues... nuestra raíz... (E-PRMI)

Asimismo, se manifiesta un malestar entre los pobladores en cuanto a la enseñanza de la escritura en su lengua materna, puesto que no es usada en ningún ámbito legal ni oficial, por lo que les parece pérdida de tiempo el que les enseñen a sus hijos; ya que, como dicen algunos padres de familia

...mejor que les enseñen bien el español, el p'urhepecha ya lo saben de su casa. (E-FI)

De igual modo, se aprecia que con frecuencia, la implementación del proyecto EIB, se reduce al bilingüismo:

La educación es bilingüe porque se imparte en dos lenguas, el p'urhepecha y español; es intercultural porque promueve el respeto en las relaciones entre varias culturas. En el caso de nuestra comunidad resulta necesario el uso de la lengua materna en las clases, pues los niños de los primeros grados hablan sólo algunas palabras en español. De igual forma, es muy importante que los libros de texto sean acordes con el contexto, para favorecer el aprendizaje de éstos." (HCO, en Méndez y Vargas, 2006)

El p'urhepecha se emplea, principalmente, como herramienta para enseñar los contenidos curriculares; para dar indicaciones, explicar los temas, etc. El español lo utilizan en la escuela 'para aprender' (Zalapa, 2006: 118)

De este modo se puede apreciar que en realidad, la enseñanza de su lengua juega un papel meramente instrumental para facilitar el acceso a los contenidos programáticos oficiales, pero la realidad sociopolítica no da a las lenguas indígenas un espacio de uso formal.

En contraste, en una población vecina, llamada Sevina, donde ya se ha perdido la lengua p'urhepecha a causa del impacto de la formación castellanizante de directores y profesores, actualmente se están impartiendo cursos para el aprendizaje de dicha lengua y los padres de familia han pedido a los directores de las primarias, que se les enseñe a sus hijos, ya que ven en este hecho una posibilidad para que sus hijos accedan a la

Normal de Cherán, y puedan “salir de maestros”, como dicen ellos; ya que sin el manejo del p'urhepecha, no pueden entrar a la institución. He aquí otra forma de ver la lengua como algo meramente “instrumental”, ya que les permite acceder a mejores oportunidades de trabajo.

1.3. Definición de los observables.

El problema de investigación pretendo abordarlo como estudio de caso, con algunas familias de la comunidad p'urhepecha de Arantepacua, ubicada la región conocida como Meseta P'urhepecha o Región de la Sierra, en el Estado de Michoacán (cuyas características generales se abordan en el primer capítulo de este documento).

En este contexto donde sitúo mi investigación de campo, me interesa saber cómo es que las familias que constituyen la comunidad significan la “interculturalidad” y cómo la expresan en su vida cotidiana y en su discurso. Asimismo, pretendo averiguar si el modo en que los profesores trabajan con los niños en el aula la interculturalidad, tiene alguna repercusión en las familias de esos niños; o su manera de vivir la interculturalidad procede más bien de otras fuentes. Estas fuentes distintas pueden ser: la migración por motivos de trabajo, ya sea al Norte, a Tijuana o a otras partes del país; la migración de los jóvenes para estudiar y que regresan al pueblo con ideas distintas; la Escuela Normal de Cherán, y la UPN de Uruapan, que son los espacios de formación de profesores a donde acuden la mayor parte de los jóvenes de Arantepacua interesados por ser docentes; la llegada a la comunidad de personas procedentes de otros lados, generalmente por haberse casado con alguien de la comunidad ⁶; la influencia de determinadas políticas públicas (por ej., el programa “Oportunidades”) o del párroco del

⁶ Por lo regular, son las mujeres las que pasan a formar parte de la familia del esposo; quien acostumbra llevarlas a vivir a casa de sus padres.

lugar, o bien de los médicos de la clínica, quienes también constituyen una fuerza ideológica muy significativa en la comunidad. Tal planteamiento encierra una complejidad importante, que habrá que ir desglosando paulatinamente.

Para empezar, las interrogantes que me surgen al respecto son las siguientes: ¿qué es lo que la SEP entiende por interculturalidad?, ¿cómo se da el proceso de implementación de las políticas públicas sobre interculturalidad en la educación desde los diversos niveles de autoridad: Dirección General de Educación Indígena, Dirección de Educación Indígena en la SEE, Jefes de sector, Supervisores, etc...?, ¿qué discursos y qué prácticas han construido acerca de la interculturalidad los profesores que implementan en lo concreto las políticas educativas sobre la EIB?, ¿qué idea y qué prácticas sobre la interculturalidad se han formado los niños de primaria y los adolescentes de secundaria que han estudiado en una escuela intercultural bilingüe?, ¿cómo expresan la interculturalidad los padres de familia en la vida cotidiana, tanto en su discurso como en su práctica?, ¿en realidad la EIB puede ser una estrategia que favorece el diálogo entre las culturas?, ¿cómo es que la escuela intercultural bilingüe está incidiendo en la modificación de la identidad cultural de la comunidad?, ¿cuál es el impacto real que tienen las diversas fuentes de interacción entre culturas en la construcción de una actitud hacia el otro: será una actitud intercultural la que favorecen, será otra forma de asimilacionismo o se defiende una cierta "pureza" de grupo? Cada una de estas preguntas me permitirá ir concretando mi proceso investigativo.

Por tanto, para lograr la descripción de los observables, propongo las siguientes categorías: prácticas interculturales, discursos interculturales y actitudes interculturales, mismas que defino a continuación.

- *Prácticas interculturales* son todas aquellas acciones en las que el sujeto (individual o colectivo) decide conscientemente incorporar a su vida cotidiana objetos, actividades, actitudes y valores procedentes de culturas distintas a la propia.⁷
- *Discursos interculturales* son aquellas expresiones verbales que denotan que el sujeto (individual) integra a su vida cotidiana, ya sea objetos, actividades, actitudes y/o valores procedentes de culturas distintas a la propia.
- *Actitudes interculturales* son 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 y/o valores.

Una vez definidos los observables, planteo mis fundamentos teórico-metodológicos.

1.4. Referentes teórico-metodológicos

1.4.1. Determinación de conceptos ordenadores

De acuerdo con todo lo antes planteado, identifico como mis conceptos ordenadores (Zemelman, 1978/2000), los que menciono a continuación:

- *La modernidad-posmodernidad*. He elegido estos conceptos porque, al ser el capítulo inicial el espacio para contextualizar mi investigación, me parece fundamental reflexionar sobre las características del pensamiento actual que inciden fuertemente en todos los ámbitos sociales del mundo de hoy (ya se trate de una metrópoli, de una ciudad pequeña o de una

⁷ 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.

comunidad indígena), debido a la globalización y a la interacción obligada que hay entre los distintos países. Por supuesto que en cada caso la influencia se vive de diversa manera y en distinto nivel de profundidad, pero siempre se manifiesta de un modo o de otro en los imaginarios sociales. Así, estos conceptos me proporcionan el soporte teórico para contextualizar a la comunidad de Arantepacua; la cual, aunque es un pueblo tradicional, recibe las influencias globalizadoras que son producto de una modernidad y posmodernidad.

- *El multiculturalismo, la multiculturalidad, el interculturalismo y la interculturalidad.* Dado que el punto nodal de mi investigación lo constituye la interculturalidad, resulta fundamental realizar un análisis suficientemente clarificador acerca de estos conceptos interrelacionados, que con frecuencia se utilizan de manera confusa. Esta reflexión, me permitirá comprender mejor cómo es que se han dado las relaciones multi e interculturales en nuestro país. He elegido estos conceptos, porque con frecuencia se confunde la interculturalidad y el multiculturalismo; además, si no se precisa qué estoy entendiendo por interculturalidad y sus relaciones con los conceptos afines, resultará confuso mi procesamiento de datos empíricos. Además, el concepto de interculturalidad, se desprende del mismo título de la tesis.
- *La construcción de identidad cultural en grupos étnicos.* El ejercicio de la interculturalidad parte del reconocimiento de lo propio. Por este motivo es que he considerado fundamental la revisión profunda del concepto de identidad, que me proporciona las herramientas teóricas para abordar el tema identitario en los grupos étnicos, para comprender mejor la identidad de los p'urhepecha que habitan en Arantepacua.
- *La educación intercultural bilingüe (EIB).* El abordaje de este concepto ordenador, que constituye el segundo eje rector de mi investigación, lo vinculo con la construcción de identidad cultural, puesto que las políticas educativas suelen incidir en los procesos identitarios al ir modelando tanto

a profesores como a alumnos (sobre todo de educación básica), a partir de imaginarios sociales propios de la cultura dominante (en nuestro caso, eurocéntrica)⁸. Así pues, la discusión teórica de este tema lo interrelaciona con la descripción de la práctica que se realiza de la EIB en las aulas de las primarias de Arantepacua.

- *La realidad, el símbolo y el lenguaje.* Las manifestaciones identitarias e interculturales, se perciben en el terreno de lo simbólico, en el mundo de los significados; todas las acciones y los discursos giran alrededor de significados y sentidos que compartimos con una sociedad. Para poder construir los significados, es necesario problematizar nuestros conceptos de realidad, símbolo y lenguaje, ya que el significado que yo otorgue a determinados símbolos, va a depender de lo que yo entienda por realidad. Además, el construccionismo social sostiene que, es a través del lenguaje como construimos nuestra realidad, y expresamos nuestro mundo simbólico. De ahí la importancia de considerar estos conceptos ordenadores, ya que su discusión teórica proporciona el soporte para el segmento de esta tesis, que es más rico en trabajo de campo y donde analizo con mayor detenimiento las prácticas, los discursos y las actitudes, cuya expresión principal es el lenguaje.

De este modo, establezco los conceptos que constituyen los ejes teóricos de esta investigación y cuya discusión y vinculación con el trabajo de campo, se desglosan en los diversos capítulos que integran la tesis.

1.4.2. Enfoque metodológico

Esta investigación se inscribe dentro del paradigma cualitativo, puesto que es la manera más adecuada para acercarme a la comprensión del tema

⁸ El proyecto de mestizaje cultural de Vasconcelos, es el ejemplo más claro que tenemos en México.

que propongo. El método de análisis teórico-filosófico que he elegido, es la *desconstrucción derridiana*. Además, dadas las características de mi investigación, la técnica predominante es la *etnografía*, ya que con ella se intenta construir un esquema teórico que recoja y responda lo más fielmente posible a las percepciones, acciones y normas de juicio de esa unidad social. La etnografía la realicé a lo largo de un año de convivencia con las familias de Arantepacua, en donde estuve residiendo tres días por semana; asimismo, mediante mi presencia en las principales festividades de la comunidad. Para procesar la información recabada a través de las entrevistas etnográficas, he elegido el *análisis del discurso* desde la perspectiva de Van Dijk, con el apoyo de la teoría de construcción de significados de Jerome Bruner (2006). Con la intención de complementar la información que obtuve a través de la etnografía, diseñé y apliqué un instrumento a 109 de un total de 120 alumnos de la telesecundaria (ver anexo 1). A continuación desgloso cada uno de los aspectos metodológicos que acabo de mencionar.

- La desconstrucción⁹ derridiana

Dada la enorme dificultad por problematizar conceptos de manera que no se queden en la inmanencia de un marco conceptual determinado, la desconstrucción derridiana permite reconocer el fundamento y el trasfondo de dichos conceptos, al proponer un análisis tal que favorece el rastreo y la identificación del o los marcos conceptuales que han dado origen y/o sustentado el empleo del concepto en cuestión. No obstante, ¿cómo iniciar un ejercicio desconstrutivo de los conceptos ordenadores que he planteado antes? Me parece que podría ser, parafraseando una idea de Fernando García Masip (2008), quien señala que la desconstrucción no se trata de

⁹ Aunque la traducción más común del término “déconstruction” es “deconstrucción”, a lo largo de la tesis sigo la opinión de Fernando García Masip (2008) de que es más correcto traducirla como “desconstrucción”, puesto que en español, para hablar de lo contrario de algo, se usa el prefijo “des”, y no “de”, como en “desdoblar”, “desdecirse”, por citar algunos ejemplos.

destruir el lenguaje, ni las lenguas, ni la escritura; sino que se trata de trabajar en ellas, con ellas y contra ellas, para socavarlas y producir otras formas de lenguaje, de escritura y por tanto, de comunicación.

El ejercicio deconstructivo lo lleva a cabo Derrida, partiendo de una revisión etimológica e histórico-lingüística del concepto a deconstruir, realizando un análisis crítico acerca del uso que se le ha dado a dicho concepto a lo largo de la historia y problematizándolo desde diversas ópticas. Así pues, he aplicado esta estrategia a cada uno de los capítulos, por considerarla una forma más completa de análisis, de modo tal que cada capítulo inicia con la deconstrucción de los conceptos ordenadores.

- La etnografía.

¿Por qué elegir la etnografía para mi proyecto de investigación? Las razones principales las encuentro en la caracterización que hacen Aktinson y Hammersley, (1994; citados por Rodríguez, 1999): hay un fuerte énfasis en la exploración del fenómeno; se tiende a trabajar con datos no estructurados; se investiga un pequeño número de casos, en profundidad; se lleva a cabo un análisis de datos que implica la interpretación de los significados y funciones de las actuaciones humanas, expresándolo a través de descripciones y explicaciones verbales. La descripción que hacen dichos autores sobre el quehacer del etnógrafo resulta muy ilustrativa:

“El etnógrafo participa, al descubierto o encubiertamente, en la vida diaria de las personas durante un amplio periodo de tiempo, mirando lo que sucede, escuchando lo que se dice, haciendo preguntas; recogiendo en realidad cualquier dato del que se disponga para arrojar luz sobre los problemas por los que está preocupado” (Hammersley y Atkinson, citados por Flick, 2002:162).

De igual modo, tomando en cuenta las recomendaciones que hacen tanto Flick (2004), como Galindo (1998) para aminorar las desventajas de la etnografía se puede hacer uso de estrategias que utilizan la triangulación de diversos enfoques metodológicos en el marco de realización de una actitud

de investigación general. Asimismo, Flick, (2002) recomienda que hay que tratar con cuidado el proceso de "hacerse nativo", puesto que una identificación plena con el campo de estudio puede dificultar ver las particularidades de lo cotidiano. No obstante, si se saben aprovechar las "perturbaciones" que produce el mismo investigador, éstas pueden constituirse en las piedras angulares de una ciencia del comportamiento.

No hay que olvidar que la herramienta fundamental para realizar la etnografía es el diario de campo, donde se registran todas las observaciones pertinentes; y, en la medida de lo posible, la videograbación.

- La entrevista etnográfica.

Aunque la técnica principal para la investigación etnográfica es la observación participante, Flick (2004) hace notar que las entrevistas a los actores/agentes también son relevantes. Un problema concreto es cómo dar forma a las conversaciones que surgen en el campo (y con frecuencia, de manera espontánea) para que se constituyan en entrevistas en las que el despliegue de las experiencias específicas del otro, vaya de acuerdo con el problema de la investigación de una manera más sistemática. Este autor recomienda pensar las entrevistas etnográficas como si fueran una serie de conversaciones amistosas en las que el investigador poco a poco va introduciendo elementos que guíen la conversación hacia el tema de interés. De este modo se evita una entrevista que semeje un interrogatorio, lo cual puede ocasionar pérdida de rapport y resistencia de los actores/agentes para cooperar.

Para Flick (2004), las entrevistas etnográficas se distinguen de las conversaciones amistosas, porque incluyen elementos tales como:

- ✓ *Petición específica de celebrar la entrevista*

- ✓ *Las explicaciones etnográficas* en las que el entrevistador describe el proyecto (por qué una entrevista) o la toma de notas de ciertas declaraciones (por qué el entrevistador anota qué cosa); éstas se completan por explicaciones en un lenguaje cotidiano (con el propósito de que los actores/agentes presenten las relaciones en su lenguaje),
- ✓ *Las preguntas etnográficas*, es decir, preguntas descriptivas, preguntas estructurales (responderlas debe mostrar cómo los actores/agentes organizan su conocimiento sobre el problema) y preguntas de contraste (deben proporcionar información sobre las dimensiones de significado que los actores/agentes utilizan para diferenciar los objetos y los acontecimientos en su mundo).
- ✓ *La audiograbación*. La grabación en audio o en video de las entrevistas, constituye un recurso inestimable para facilitar el procesamiento de la información obtenida en las entrevistas etnográficas. No obstante, cuando este recurso no puede emplearse, resulta fundamental el registro escrito realizado durante la entrevista o en cuanto ésta concluya.

- El análisis del discurso.

Aunque no constituye la técnica prioritaria para este proyecto de investigación, a lo largo del proceso se han generado discursos de distintos tipos: procedentes de entrevistas etnográficas y de conversaciones cotidianas, principalmente. La propuesta de análisis que hace Van Dijk, me parece que complementa muy bien a la investigación etnográfica, puesto que se preocupa por contextualizar todo lo dicho; incluso, tiene una importante intención de reconocimiento de ideologías que subyacen al discurso, lo cual constituye una estrategia sumamente útil a la hora de procesar la información vertida por los diversos participantes en mi investigación; razón por la cual la he utilizado en esta tesis. Por tanto, en seguida presento una aproximación teórica a la teoría de análisis del discurso, desde la mirada de Van Dijk.

La diversidad étnica y cultural de las sociedades humanas se refleja en el lenguaje, en el discurso y en la comunicación. Normalmente, los miembros de un grupo étnico hablan con, o sobre, miembros de otros grupos; por lo que esta clase de discurso intercultural constituye una forma consabida y cotidiana de interacción y cooperación. Cada grupo puede tener sus propias normas, valores, lengua y modos de hablar, pero para entenderse mutuamente y trabajar juntos, los miembros de un grupo tienden a adaptarse, en mayor o menor grado, a los demás. Si bien, por una parte, es bueno que aprendan la lengua y las costumbres de los otros y acepten y respeten sus respectivas identidades culturales, también es cierto que en muchos casos, el multiculturalismo, que el autor entiende como el respeto mutuo y la tolerancia entre diferentes grupos étnicos o “raciales”, no es más que un ideal social, político y moral (Van Dijk, 2003).

Si bien en sus orígenes, en el siglo XVIII, la ideología no era más que una “ciencia de las ideas”, o sea, el estudio de “cómo pensamos, hablamos y argumentamos”, paulatinamente se le han ido otorgando diversas acepciones a la palabra. Van Dijk (2003) la conceptualiza como las creencias fundamentales de un grupo y de sus miembros, aunque es consciente de que la interpretación prevaleciente hasta hace poco tiempo en las ciencias sociales (incluso como opuesta a conocimiento científico), es la que procede de Marx y Engels, para quienes equivale a una “falsa conciencia”, es decir, creencias populares pero equivocadas, inculcadas por la clase dominante para legitimar un status y esconder la condiciones socioeconómicas reales de los trabajadores.

Por el hecho de ser sistemas de ideas de grupos sociales y movimientos, las ideologías no sólo dan sentido al mundo, sino que también fundamentan las prácticas sociales de sus miembros. Una de las prácticas sociales más importantes condicionadas por las ideologías es el uso del

lenguaje y del discurso, uso que, simultáneamente influye en la forma de adquirir, aprender o modificar las ideologías. El discurso juega un papel fundamental en la expresión y reproducción diarias de las ideologías. Por ese motivo, el autor enfatiza de manera especial el modo en que las ideologías determinan los diferentes niveles de estructuras del discurso, por ejemplo, la entonación, la sintaxis, las imágenes y demás aspectos relacionados con el significado como los temas, la coherencia, las suposiciones, las metáforas y la argumentación, entre otros muchos. Asimismo, a través del discurso intra e intercultural, se evidencian las ideologías de las instituciones dominantes, como el estado y los organismos estatales, los medios de difusión, las escuelas y universidades, las industrias, las artes y, por supuesto, las empresas corporativas, en ellas encuentran respaldo.

La tesis que sostiene Van Dijk y cols. (2000) es que *las estructuras del discurso cumplen una función en la expresión y la comunicación persuasiva de las actitudes e ideologías polarizadas que nos representan a "nosotros" como buenos y a "ellos" como malos, de modo tal que en todos los niveles del discurso se encuentran expresiones prototípicas de opiniones y actitudes étnicas: desde los temas hasta los significados locales, el estilo, la retórica, la argumentación, el relato de anécdotas y las estrategias de la conversación.*¹⁰

Como es evidente, esas estrategias no son sólo mentales, en el sentido de que expresan ese tipo de actitud polarizada, sino que tienen la finalidad de influir, en forma persuasiva, en los modelos mentales y las actitudes de los receptores. Se las debe considerar también como la puesta en práctica y la reproducción del poder del grupo dominante.

El discurso, por lo tanto, no es sólo una expresión de la identidad cultural o de las relaciones entre grupos étnicos, sino que también pone en práctica y reproduce la dominación del o de los grupos hegemónicos sobre

¹⁰ Cursivas mías.

las etnias. De manera particular, en los casos en los que esa expresión es sutil e indirecta o cuando se pasan por alto los problemas de comunicación, un análisis del discurso refinado puede aportar una comprensión, no sólo de las propiedades del discurso intra o intercultural, ni solamente de las actitudes o ideologías étnicas subyacentes, sino sobre los aspectos más generales de las relaciones étnicas y la estructura social.

Más que cualquier otra institución, la escuela y los medios de comunicación llevan a cabo el rol de reproductoras de ideología, igual que en el pasado lo hacía la iglesia. Las ideologías aparecen no sólo en el discurso educativo sino también en la organización global de la vida escolar, en la cual el sexo, la edad, la etnia y la clase, entre otras realidades, desempeñan un papel muy importante, además de las ideologías personales de los profesores.

Para Van Dijk (2000), el discurso es un concepto difícil de aprehender, dados los múltiples significados que se le otorgan, sin embargo, logra puntualizar algunas características para definirlo. Considera que es una forma de comunicación mediante la palabra, ya sea de forma oral o escrita (texto), en la que se reconocen tres dimensiones principales: la primera se refiere al uso del lenguaje; la segunda, a la comunicación de creencias y la tercera a la interacción en situaciones sociales. De acuerdo con lo anterior,

“una tarea característica del estudio del discurso consiste en proporcionar descripciones integradas en sus tres dimensiones: ¿cómo influye el uso del lenguaje en las creencias y en la interacción, o viceversa?, ¿cómo influyen algunos aspectos de la interacción en la manera de hablar?, o ¿cómo controlan las creencias el uso del lenguaje y la interacción?” (Van Dijk, 2000:23)

Así pues, Van Dijk y cols. (2000) destacan el hecho de que para ser comunicadores competentes en el discurso intergrupar, debemos ampliar nuestro conocimiento sobre los valores y las normas etnoculturales.

Debemos comprender de qué manera nuestros propios valores y normas culturales condicionan nuestra conducta cotidiana y nuestro estilo de interacción. También debemos entender el modo como nuestra habla o discurso cotidiano moldean nuestra experiencia intergrupal cotidiana. De aquí la relevancia del análisis del discurso para la investigación sobre ideologías, que está también vinculado a los imaginarios sociales y su justificación en la presente investigación. Considerado lo anterior, cabe hacer notar que, a lo largo de esta tesis, aunque los discursos de los actores/agentes por lo regular se presentan como parte del análisis de datos, en algunas ocasiones, también se incorporan como argumentos.

- Selección de los actores/agentes.

Mi unidad de análisis es la familia, porque se constituye en agente educador por excelencia; además, cabe destacar que la familia es el sujeto al que van dirigidos los procesos educativos oficiales procedentes, tanto de la escuela como de la clínica y de algunas instancias gubernamentales; así como de procesos formativos religiosos (católicos y de otros grupos cristianos); fuentes todas desde donde se gestan los cambios sociales. Esto ocurre de manera especial en comunidades indígenas, donde la figura del maestro, del sacerdote y del médico, aún son de las más valoradas y respetadas; además, de que son figuras de autoridad reforzadas por programas gubernamentales como “Oportunidades”, que condicionan el apoyo económico a la presencia de las madres de familia en las pláticas que se imparten en la clínica y a las reuniones que convoca la escuela.

En congruencia con lo mencionado en el apartado correspondiente a la etnografía, aunque de manera clásica se utiliza el término “informantes” para hacer referencia a las personas que participaron en la investigación, utilizaré más bien los términos sociológicos de *actores* y *agentes*, conceptos que distingue Giddens (1995), señalando que son “actores sociales”, en tanto que

actúan, siguiendo los “guiones” que marca la “estructura” social; pero son “agentes”, en cuanto a su capacidad de transformar su medio, de modificar las estructuras y de “hacer la diferencia”. Así pues, las personas suelen comportarse como actores sociales, pero también, en muchas ocasiones, como agentes. Además, mientras que el término “informantes”, tiene una connotación más estática y pasiva, la denominación “actores/agentes”, imprime un carácter dinámico a su participación en su contexto particular. La selección de estos actores/agentes, se llevó a cabo siguiendo los lineamientos propios del “muestreo teórico”, que, aunque originado en la tradición de la teoría fundamentada, es aplicable a cualquier tipo de investigación cualitativa, como lo señala Flick (2004). De acuerdo con este autor, las características del muestreo teórico son:

- ✓ La extensión de la población básica no se conoce de antemano.
- ✓ Los rasgos de la población básica no se conocen de antemano.
- ✓ Extracción repetida de los elementos de muestreo con criterios que se han de definir de nuevo en cada paso.
- ✓ El tamaño de la muestra no está definido con antelación.
- ✓ El muestreo acaba cuando se ha alcanzado la saturación teórica.

Aplicando lo anterior a la población con la que trabajé, tomé en cuenta como criterio principal de inclusión a familias en las que por lo menos, uno de los hijos o hijas se encuentre en alguno de los últimos tres grados de primaria o haya concluido su primaria en la comunidad. Para lograrlo, elegí como centro de reclutamiento a la escuela, debido a mis nexos preexistentes con los directores y profesores de las dos escuelas primarias de la localidad. Programé un Curso de Escuela para Padres, dirigido a papás y mamás de niños de 4º., 5º., y 6º. grados de primaria en ambas escuelas de la Comunidad, mismo que se llevó a cabo una vez por mes, de octubre de 2008 a junio de 2009.

En el transcurso de las primeras tres sesiones, fui motivando a las mamás (y a los pocos papás asistentes), a que quienes quisieran recibir apoyo

pedagógico por mi parte, para atender a alguno de sus hijos, yo podría brindárselo mediante visitas regulares a sus respectivas casas. Desde la primera sesión, se acercaron varias señoras para solicitar mi apoyo, ya sea porque su hijo o hija iban mal en clase o tenían dificultades para comunicarse con ellos o eran “muy pelioneros”, etc. De este modo, a partir de enero tuve la posibilidad de ir accediendo al conocimiento de la dinámica de las familias, así como a la observación paulatina de su vida cotidiana. Así, fui haciendo visitas una vez por semana a las familias que habían solicitado mi apoyo. Por lo regular, en la visita estaban presentes todos los miembros de la familia, lo que me facilitó el rapport con todos y el ser aceptada por quienes ejercen la autoridad intrafamiliar: el papá, la suegra o el suegro. El trato frecuente con los diversos miembros de las familias me permitió ir seleccionando a las siete familias que constituyeron mis actores/agentes sociales. Si bien, no puedo decir que mi límite de elección de familias fue la saturación teórica, considero que elegí a familias con características distintas, que de alguna manera representan a los diversos tipos de familias de la comunidad, y les pedí su colaboración para participar en mi investigación. Mi residencia en Arantepacua se facilitó por parte de una de las familias que asistían al Curso de Escuela para padres.

Un dato curioso que sucedió hacia el quinto mes de mi estancia, fue que algunas personas, tanto señores vecinos de donde me hospedaba como de algunas señoras que asistían al curso referido, tenían curiosidad por saber si yo tenía familia o no, puesto que me veían permanecer en la comunidad semana a semana; por lo que en un momento dado, se acercaron los vecinos a preguntármelo. Al comentarles que estaba casada y tenía dos hijos, se sorprendieron de que yo me manejara con tanta libertad; por lo que valoré que era necesario que más personas conocieran a mi esposo, puesto que sólo unas cuantas personas lo conocían. El me acompañó en varios momentos, sobre todo en la fiesta del Corpus Christi, donde tuve la

oportunidad de presentarlo a todas las familias que habían aceptado colaborar conmigo para la investigación. La actitud de mi esposo hacia las personas reforzó la disposición positiva de la gente hacia mí, lo que me permitió acceder con mayor confianza a las familias.

Así pues, durante los meses iniciales, aunque me dedicué más al apoyo pedagógico solicitado, fui aprovechando para realizar observaciones y para ir obteniendo algunos datos sobre las familias. Los meses finales llevé a cabo entrevistas más formales con cada uno de los miembros de las siete familias que invité a participar en la investigación, a las cuales he asignado nombres p'urhepecha para distinguirlas: familia 1, "Itsí" (agua); familia 2, "Kuinchikua" (fiesta); familia 3, "Tsitsiki" (flor); familia 4, "Juriata" (sol); familia 5, "Pirekua" (canción); familia 6, "Kutsi" (luna) y familia 7, "Erandini" (amanecer). En el anexo 11 aparecen las claves con que designé a los distintos actores/agentes que colaboraron conmigo para la realización de esta tesis.

- Proceso de la investigación

Para lograr identificar cómo es que las familias viven la interculturalidad, me fue necesaria una observación minuciosa para detectar las actitudes interculturales¹¹, tanto de los papás, como de los hijos, manifestadas tanto en sus prácticas como en sus discursos. Esto requirió de una continua convivencia con las familias, especialmente con aquellas que se constituyeron en mis actores/agentes sociales.

Una vez recabada la información etnográfica como la procedente de los discursos de los diversos actores/agentes, procedí a su análisis, construyendo cuadros de apoyo, a manera de matrices, en los que separé los datos de las familias de los correspondientes a la escuela. En seguida, organicé los datos a partir de los temas que se abordaban en el material recabado, y los clasifiqué en subtemas específicos, por ejemplo: creencias,

¹¹ Cfr. p. 14 de esta tesis, apartado 1.3. "Definición de observables"

discriminación, uso de la lengua, experiencias interculturales relatadas, noción de interculturalidad..., y de ahí partí para construir las categorías.

Tomando en cuenta la importancia de la migración a Estados Unidos que vive la comunidad de Arantepacua, me interesó detenerme especialmente en la observación de cómo integran la cultura p'urhepecha, la mexicana hegemónica (nacional, que ellos llaman "tulish"¹²) y la norteamericana. Entre las categorías interculturales preliminares que me permitieron reconocer las actitudes, prácticas y discursos¹³ destaco las siguientes:

- ⇒ El uso de los objetos provenientes de Estados Unidos, de la cultura mestiza y de la cultura propia.
- ⇒ La manera de cocinar, las preferencias alimenticias, el uso del vestuario y la participación en las fiestas comunitarias.
- ⇒ La manera de relacionarse entre padres e hijos (expresiones verbales y no verbales).
- ⇒ Los valores¹⁴ que les parecen más importantes (manifestados tanto en el discurso como en la acción).
- ⇒ Los juicios de valor que hagan sobre situaciones propias de diversas culturas (sobre todo la norteamericana, la llamada "nacional mexicana") y la propia.
- ⇒ Las opiniones y actitudes que tengan acerca de los temas escolares que se les dejan de tarea a los niños o que están en los libros de texto y que tienen que ver con situaciones interculturales.

1.5. Estructura del documento.

La tesis está integrada por cuatro capítulos, cuyo hilo conductor es la construcción del concepto de interculturalidad y su reconocimiento en la vida

¹² La correcta escritura en p'urhepecha de esta palabra es: turisĩ, pero a lo largo de la tesis empleo la forma "tulish" o "tulich", por apegarme al uso oral del término en Arantepacua.

¹³ Cfr. p. 14 de esta tesis, apartado 1.3. "Definición de observables"

¹⁴ Los valores son fenómenos tanto de carácter material como espiritual que tienen un significado positivo, que son capaces de satisfacer cualquier necesidad de un hombre, de una clase o de la sociedad y de servir a sus intereses y finalidades. (Blauberg, 1983)

cotidiana de las familias. Cada uno de los capítulos presenta una estructura tal que permite apreciar la discusión filosófica sobre los conceptos ordenadores que proporcionan el fundamento teórico, reforzados, en ocasiones, con algunos discursos de los actores/agentes participantes de mi investigación. Paulatinamente voy engarzando la teoría con los discursos y registros de observación, junto con su respectiva discusión a la luz de los conceptos clarificados previamente, por lo que la parte final de cada capítulo es más rica en evidencias procedentes del trabajo de campo.

De este modo, en el primer capítulo, titulado “Los retos que plantea la modernidad-posmodernidad a las comunidades indígenas en México”, pretendo contextualizar a la comunidad de Arantepacua en el tiempo y en el espacio. Por tanto, trato de ubicarla dentro de un mundo en el que predomina la visión que algunos denominan modernidad y otros, posmodernidad; así como de situarla dentro en la problemática que enfrentan actualmente las comunidades indígenas en nuestro país, para finalmente caracterizar a la comunidad investigada.

Una vez clarificado el contexto, en el capítulo segundo, que he nombrado “Multiculturalismo e interculturalidad: las relaciones entre ‘nosotros’ y ‘los otros’, en nuestro país”, problematizo la relación de alteridad y me acerco al debate entre multiculturalismo, multiculturalidad, interculturalismo e interculturalidad, desde una mirada deconstructiva. Esto me proporciona el fundamento teórico para abordar cómo es que se han dado las relaciones entre indígenas, mestizos y europeos a lo largo de la historia de México; para posteriormente analizar de qué manera la Escuela Intercultural Bilingüe fomenta la interculturalidad; y finalmente, dar cuenta de fuentes generadoras de interculturalidad, distintas a la escuela.

La intención del capítulo tres, referente a “La valoración de la propia identidad, condición para establecer relaciones interculturales”, es desconstruir el concepto de identidad. Una vez logrado esto, planteo de qué manera se dan los procesos de construcción identitaria en los grupos étnicos y en particular entre los p'urhepecha de Arantepacua; para en seguida explicitar cómo es que se manifiesta la identidad p'urhepecha en las principales fiestas y celebraciones de la comunidad.

En el cuarto y último capítulo, titulado “La interculturalidad en la vida cotidiana de las familias p'urhepecha”, parto de 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, hago hincapié en lo intercultural. Para cerrar el capítulo, me detengo en el análisis de discursos, prácticas y actitudes interculturales observadas en las familias de Arantepacua.

Finalmente, presento mis reflexiones finales, en las que, a partir de los planteamientos iniciales que he plasmado en los objetivos y cuestionamientos básicos de la investigación, hago un recuento de los puntos principales de cada capítulo, enfatizo algunos elementos que me parecieron fundamentales con respecto de los sujetos, las instituciones y las prácticas; para concluir con algunas reflexiones acerca de todo el proceso vivido en el encuentro con una comunidad culturalmente muy rica y que nos permite acercarnos un poco a los retos que implican las relaciones interculturales.

CAPÍTULO 1: LOS RETOS QUE PLANTEAN LA MODERNIDAD Y LA 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*

Desde hace algunos años, entre los científicos sociales del mundo occidental hay un debate acerca de cómo denominar a la época en que vivimos. Mientras algunos sostienen que nos encontramos viviendo en la “posmodernidad”, a partir de la segunda guerra mundial, hay quienes sostienen que es más adecuado llamarle “modernidad tardía”; otros insisten en denominarla “modernidad”, por considerar que seguimos teniendo básicamente la misma mentalidad que cuando inició la era industrial, hacia mediados del siglo XVIII. Algunos más señalan que en realidad hay una coexistencia entre “modernidad” y “posmodernidad”, puesto que consideran que si bien es un hecho que el pensamiento moderno gestado en la época ilustrada y en el maquinismo sigue prevaleciendo en muchos de sus postulados principales (sobre todo de índole económica), ha habido también cambios significativos que han implicado rupturas hacia muchos de los valores sustentados por la modernidad. Aunque aún no hay un acuerdo al respecto entre los diversos pensadores, lo que sí podemos constatar es el impacto de ciertas ideologías a nivel mundial: tal es el caso de la globalización.

México no está exento de la influencia globalizadora. No obstante, dada 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,

o de la síntesis entre la cultura española colonial y la prehispánica. En el caso de las comunidades indígenas, también se pueden reconocer tales influjos: en sus costumbres de origen antiguo, se aprecia su herencia cultural y la síntesis prehispánica-colonial; mientras que el de la modernidad y posmodernidad, originado principalmente a causa de la migración, que ha favorecido el continuo contacto entre diversas culturas a nivel macro (la propia, la “nacional” y hoy día, la estadounidense), y a nivel micro (la de personas procedentes de comunidades y de ciudades aledañas). Es en este contexto, donde se puede generar la actitud intercultural ante la cercanía entre culturas diversas.

Por tanto, para contextualizar mi problema de investigación, resulta importante reflexionar acerca de qué significa “modernidad” y “posmodernidad” con la intención de comprender de qué manera se aprecia esto en comunidades indígenas como Arantepacua y de qué modo, ambas ideologías se vinculan con su propia cultura en el proceso de construcción de actitudes y conductas interculturales en su vida cotidiana. Así, los aspectos que desgloso en este capítulo son tres: en primer lugar, hago un ejercicio desconstructivo acerca de los conceptos modernidad y posmodernidad; en seguida, siguiendo con la línea desconstructiva derridiana, reviso qué se entiende por grupos étnicos en el contexto actual moderno-posmoderno; para finalmente presentar a 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 podremos ubicar también su vivencia de interculturalidad.

1.1. Revisión de los conceptos: modernidad y posmodernidad. Un ejercicio deconstrutivo.

El punto de partida acerca de cómo el contexto histórico-social que vivimos en la actualidad impacta en los grupos indígenas de México, y en particular, en la comunidad de Arantepacua, lo constituye la reflexión deconstrutiva¹ de los conceptos "modernidad" y "posmodernidad". Por tanto, inicio con una breve revisión semántica de ambos conceptos, desde los ámbitos etimológico y filosófico. A continuación hago notar dos tensiones: la primera, entre modernidad y tradición; y la segunda entre modernidad y posmodernidad; para concluir mi análisis con la aplicación del famoso "no concepto" derridiano: la "differánc", mediante el cual se puede apreciar el pasaje que vincula constantemente la tradición con la modernidad y posmodernidad, en comunidades indígenas en la época actual.

1.1.1. Significado de modernidad y de posmodernidad.

- Modernidad:

Partamos del término "modernidad" desde su etimología hasta su evolución histórico-social. De acuerdo con el diccionario etimológico (Corominas, 1984-91 y Gómez de Silva, 1988), adjetivo "moderno", que es la palabra raíz de "modernidad", procede del latín tardío "modernus", cuyo significado es "reciente", "actual". "Modernus", por su parte, proviene del adverbio latino "modo", que significa "hace un momento, ahora".

La Academia de la Lengua Española (2001) define "modernidad", como "cualidad de lo moderno"; y "moderno o moderna", (del lat. modernus, de hace poco, reciente), como un adjetivo con cinco acepciones: 1)

¹ Cfr. Introducción de esta tesis (apartado 1.4.2)

Perteneciente o relativo al tiempo de quien habla o a una época reciente. 2) Que en cualquier tiempo se ha considerado contrapuesto a lo clásico. 3) Referido a alguien que lleva poco tiempo ejerciendo un empleo. 4) En los colegios y otras comunidades, se refiere a la persona que es nueva, o no es de las más antiguas. 5) Se aplica a las personas que viven en la actualidad o han vivido hace poco tiempo.

En opinión de Abbagnano (2004), para los posmodernos, la modernidad 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) remite a la etimología latina, cuyo significado es "actual". Afirma que fue usado en la escolástica a partir del siglo XIII, para indicar la nueva lógica designada como *vía moderna* frente a *vía antigua* de la lógica aristotélica. Asimismo, menciona que desde el punto de vista filosófico, la palabra designa el periodo de la historia occidental que comienza después del renacimiento, es decir, a partir del siglo XVII. Habla también de que la modernidad se suele asociar con términos clave tales como: razón, ciencia, técnica, progreso, emancipación, sujeto, historicismo, metafísica, nihilismo, secularización...; los cuales son vistos como elementos valiosos y positivos.

Entre las más notables interpretaciones de la modernidad en el siglo XX, Abbagnano (2004) refiere las ideas de varios filósofos, como Weber, la Escuela de Frankfurt, Heidegger, Blumenberg y Habermás; revisemos los puntos más relevantes de cada uno. Weber identifica lo moderno con la época de la racionalización técnico-científica y con el consiguiente

desencanto del mundo. Los miembros de la Escuela de Frankfurt distinguían en lo moderno la manifestación extrema de la dialéctica que caracteriza a la civilización burguesa, de acuerdo con la cual, el mundo se reduce a un “botín”, del cual, el ser humano, debe convertirse en “amo”, y cuyas implicaciones lo llevan paulatinamente a la autodestrucción humana. Heidegger reconoce en lo moderno la época del nihilismo y de la tecnología planetaria. Blumenberg, desde una postura antitética a la de Weber, distingue en lo moderno, no una obra de secularización de los valores religiosos, sino el efecto de la autoafirmación humana en contra del absolutismo teológico, negando la existencia de una línea de continuidad entre escatología e idea en progreso. Habermas identifica lo moderno con la tradición ilustrada de la civilización occidental y su lucha a favor de la emancipación humana.

Otra expresión vinculada con la modernidad, pero que propone matices diferentes a lo antes mencionado, es la de *modernidad tardía*, que fue acuñado por los filósofos de la teoría crítica. Este concepto, hace hincapié en las características weberianas de la modernidad como la burocratización y racionalización creciente que suponían un intenso desencantamiento del mundo. Dicho desencantamiento supone una desvalorización de las culturas locales que no pueden autojustificarse racionalmente ante la modernidad. En un sentido más profundo este concepto supone la supresión de la Ilustración como centro dinámico de la modernidad. En consecuencia, la modernidad tardía es una modernidad postilustrada, que no pudo cuajar sus aspiraciones por la emancipación porque creó una dinámica interior en que sus efectos perversos fueron más omniabarcadores. La utilidad del concepto radica en que nos señala las continuidades y las fracturas de una estructura más amplia, que a pesar de su crisis sigue vigente (Retamal, 2006).

Por otro lado, Ulrich Beck (1998) habla de dos “modernidades”. Para este autor, la primera modernidad corresponde a la *modernidad clásica*, dominada por los paradigmas de la ilustración y la revolución industrial; mientras que la segunda, denominada *modernidad reflexiva*, se caracteriza por los flujos de conocimiento y consumo y es proclive a la proliferación de los riesgos. Beck usa el concepto de “segunda modernidad” como sinónimo de “modernidad tardía”. Analicemos ahora el siguiente concepto.

- Posmodernidad

Con respecto del concepto “posmodernidad”, el diccionario etimológico (Corominas, 1984-1981 y Gómez de Silva, 1988) no considera la palabra como tal, pero sí proporciona el significado del prefijo “post- o pos-”, con el significado de “lo que va detrás o después de”; lo cual, aplicado a lo antes dicho para el término “moderno”, significaría, “lo que va detrás o después de lo moderno”. El Diccionario de la Academia de la Lengua Española, a su vez, señala que es un movimiento artístico y cultural de fines del siglo XX, caracterizado por su oposición al racionalismo y por su culto predominante de las formas, el individualismo y la falta de compromiso social.

Literalmente, posmoderno es aquello que viene después de lo moderno. El término aparece en Onís (1934) y en Toynbee (1934), para indicar, en el primer caso, una corriente poética que reacciona ante los “excesos” del modernismo literario y, en el segundo caso, la nueva fase histórica de la civilización occidental iniciada a partir de 1875 con el imperialismo del fin de siglo. El término “posmodernidad” fue empleado sobre todo en EE.UU. y en Europa, a partir de 1960, para referirse a las prácticas culturales presentes en las artes o para aludir a los cambiantes preceptos de la sociedad postindustrial. Su incorporación al ámbito filosófico se atribuye a Lyotard, con su obra “La condición posmoderna” (1979). A partir

de entonces, lo posmoderno se ha vuelto una especie de categoría capaz de expresar el espíritu de los tiempos contemporáneos y el olvido paulatino de la tradición filosófica que inicia en Descartes y termina en Nietzsche. Se ha llamado “posmodernos” a los filósofos que consideran que la modernidad ha concluido, al menos en sus rasgos esenciales (Abbagnano, 2004).

Por tanto, según Abbagnano, (2004), la propuesta de los posmodernos consiste en lo siguiente:

- a) Desconfianza en los macrosaberes omnicomprensivos y legitimadores (metanarraciones).
- b) Propuesta de formas débiles o inestables de racionalidad, basada en la convicción de que no existen “fundamentos” últimos e inmutables.
- c) Rechazo de la idea de que lo “nuevo” implica “superación”.
- d) Renuncia a concebir la historia como proceso universal que garantice el logro de la emancipación y el progreso para la humanidad.
- e) Transición del paradigma de la unidad al de la multiplicidad, es decir, la existencia de muchos mundos posibles, y no sólo uno.
- f) La llegada a una ética del pluralismo y la tolerancia conforme a los preceptos estructurales de una sociedad compleja.

Todo lo anterior, se asume como un indicio de madurez intelectual y existencial del hombre contemporáneo, no en un sentido de “nostalgia por las certezas y del sentido de totalidad”. Cabe destacar que algunos teóricos han llegado a utilizar el término de “modernidad tardía” que ya expliqué antes, para referirse a las características de la postmodernidad.

La obra *La condición posmoderna* (1979) de Lyotard constituye una de las fuentes obligadas para comprender la postura de los posmodernos. En primer lugar, el autor afirma que los valores que rigen al mundo son los del mercado y para lograr ser mercadológicamente competitivos, se requiere que todo lo que se realice y se produzca esté en función de la dinámica “input-

output", por tanto, prevalece la ley del "costo-beneficio". Al invadir también el terreno de la ciencia, la ley antes mencionada trae como consecuencia la consideración de que el saber científico puede no tener sentido, pero requiere de la aceptación social para que pueda existir, ya que ésta se constituye en la fuente de su financiamiento y por tanto, de su posibilidad de existir. De este modo, el conocimiento se transforma también en mercancía, por tanto, se rige también por la lógica del mercado. Lyotard también cuestiona la legitimidad de los grandes relatos, así como de las instituciones que los producen; puesto que considera que ya no es posible seguir creyendo en unos ni en otras. Además, no acepta la posibilidad de un consenso generalizado habermasiano, propone en su lugar la posibilidad del establecimiento de "reglas del juego" válidas para determinada región y tiempo; lo que en la práctica implicaría una sustitución de los "grandes relatos" por "pequeños relatos", o consensos válidos sólo para pequeños grupos. Una vez hecho el recuento sobre el significado de cada uno de los términos en comento, pasemos al análisis de las tensiones.

1.1.2. Tensión primera: Modernidad frente a posmodernidad

No existe un acuerdo unánime entre los científicos sociales para caracterizar a la modernidad ni a la posmodernidad; sin embargo, Abbagnano (2004) aglutina en tres las posturas al respecto: el *neomodernismo*: sustentado por quienes defienden la vigencia del marco teórico de la modernidad; el *antimodernismo*, de quienes niegan la modernidad, situándose en posiciones premodernas, ya sea medievales, clásicas o arcaicas; y finalmente, la *posmodernidad*, sostenida por quienes consideran agotada la experiencia moderna y proponen una condición diferente. Para los fines de esta investigación, excluyo a los antimodernos. A los posmodernos y su convicción según la cual la modernidad estaría

sustancialmente terminada, se contraponen aquellos para quienes la modernidad no está del todo concluida, sino simplemente inacabada; esta es la tensión que aquí presento, destacando algunos de los argumentos más relevantes al respecto.

Revisemos en primer lugar el planteamiento de Gianni Vattimo (1996), quien discute sobre la tensión modernidad-posmodernidad. Para él, la posmodernidad se caracteriza por el fin de la historia, o sea, la caducidad de la idea de que la historia tiene un sentido teleológico, legitimador; cuya consecuencia lógica es el desprestigio de los grandes relatos, también llamados "meta-relatos" que conciben la historia de modo lineal, en donde 'nuevo' es sinónimo de 'mejor'. Por tanto, si la modernidad es la época de la legitimación metafísico-historicista, la posmodernidad es la puesta en cuestión explícita de este modo de legitimación. Además, Vattimo (1995) afirma que el paso de lo moderno a lo postmoderno se constituye como el paso de un pensamiento "fuerte" a un pensamiento "débil". Como 'pensamiento fuerte' (o metafísico) Vattimo concibe un pensamiento que habla en nombre de la verdad, de la unidad y de la totalidad, tendiente a establecer fundamentos absolutos del conocer y del actuar; mientras que como 'pensamiento débil' (o postmetafísico) él concibe un tipo de pensamiento que rechaza las categorías que ha caracterizado como "fuertes", así como las legitimaciones omnicomprendivas, es decir, un tipo de razón que ha renunciado a una fundación única, última, normativa. El pensamiento débil se presenta explícitamente como una forma de nihilismo, palabra que Vattimo (1995) utiliza como una realidad con la que se debe aprender a vivir. Finalmente, este filósofo adjudica a la gran difusión de las tecnologías multimediales, el que la historia no sea más un hilo conductor unitario; sino la cantidad de información, de crónicas, incluso de televisores que se tienen en casa. He aquí una de las posturas más radicales con

respecto de la dicotomía que nos ocupa, puesto que opone terminantemente a la modernidad con la posmodernidad.

En su obra "El discurso filosófico de la modernidad" (1989a), Habermas señala que el concepto de modernización se refiere a una gavilla de procesos acumulativos y que se refuerzan mutuamente: a la formación de capital y a la movilización de recurso; al desarrollo de las fuerzas productivas y al incremento de la productividad del trabajo; a la implantación de poderes políticos centralizados y al desarrollo de identidades nacionales; a la difusión de los derechos de participación política, de las formas de vida urbana y de la educación formal; a la secularización de valores y normas, etc. Asimismo, critica el horizonte posmoderno propuesto por Lyotard, Vattimo, Foucault y Derrida², señalando que coinciden en: la oposición a las categorías del saber moderno; tornar movedizos los cánones con los sentidos de los juegos de lenguaje que proponen; remitir a experiencias estéticas sin cubrir una práctica ética; alejamiento de la filosofía del sujeto. No obstante, Habermas (1989b) no se queda en la crítica a las posturas posmodernas, sino que elabora una propuesta basada en tres nociones básicas: racionalidad, comunicación y acción y establece criterios de objetividad de la acción comunicativa racional. Así pues, opone modernidad a posmodernidad, pero abre una tercera posibilidad, que, sin seguir propiamente la dialéctica hegeliana, recupera algunos elementos de la modernidad que le parecen indispensables, pero también critica, entre otras cosas, la "razón instrumental", que es el tipo de racionalidad que prevaleció durante la modernidad.

² Es importante destacar que ninguno de estos autores aceptó ser reconocido como "posmoderno"; sin embargo, la sistematización actual del pensamiento filosófico los incluye dentro de este rubro a pesar de las grandes diferencias en el pensamiento de cada uno de ellos, debido a que coinciden en determinados puntos que componen lo que ahora se denomina "posmodernidad", como hemos explicado en el 1.1.1.1. de este capítulo.

Giddens, en su obra *Modernidad e identidad del yo* (2000), esquematiza la modernidad, en tres puntos que caracterizan “el dinamismo de la modernidad”, a través de los cuales se incide en la identidad del yo. Tales puntos, son: separación de espacio y tiempo; mecanismos de desenclave y reflexividad institucional. Si consideramos en qué consiste cada uno de estos ejes del dinamismo de la modernidad, nos vamos a dar cuenta, de que en realidad está hablando de características que, según otros teóricos, corresponden a la posmodernidad. Analicemos brevemente cada eje, para constatarlo. Por *separación de espacio y tiempo*, Giddens (2000) entiende que las culturas premodernas anclaban la “localización” en las nociones de tiempo y espacio como realidades vinculadas a la vida cotidiana, de modo tal que la interacción humana podía ser localizada en un espacio y un tiempo determinados; mientras que en las sociedades modernas, no es posible “localizar” una persona o un hecho mediante el simple “cruce” de tales categorías. Con respecto al tiempo, en la modernidad se maneja una dimensión del tiempo “vacía”, puesto que hay muchas formas de “tiempo vivido”. Este tiempo vivido puede ser un tiempo estilo “cronos”, o sea, un tiempo lineal que está regido por el reloj; o un tiempo tipo “kairós”, expansión del presente, que equivale al tiempo de la vivencia, en el cual, por ejemplo, llegamos a perder la noción del transcurrir del tiempo por estar realizando una actividad agradable (Valencia, 2007). Del mismo modo, el espacio se vive de manera distinta; por ejemplo, la comunicación a través del internet, ha cambiado la forma de establecer las relaciones interpersonales, puesto que con frecuencia se interactúa sin la presencia física de los interlocutores. De esta manera, se puede apreciar que en la modernidad, aunque la relación humana está en función de un “cuándo” y de un “dónde”, no se depende de un lugar físico³ donde pueda “localizarse” la interacción humana. Los *mecanismos de desenclave* se componen, según Giddens (2000), por

³ Por ejemplo, la proliferación de formas de comunicación virtual.

señales simbólicas y sistemas expertos. Las "señales simbólicas" son objetos a los que se ha asignado convencionalmente un valor, como por ejemplo el dinero, que relativizan el tiempo (mediante el crédito) y el espacio (se pueden hacer transacciones con individuos que pueden nunca llegar a encontrarse físicamente). Los "sistemas expertos", también dejan en suspenso el tiempo y el espacio al emplear modos de conocimiento técnico que impregnan el mundo de la cotidianidad e incluso, la intimidad del yo; es el caso del médico, el psicoterapeuta, el pedagogo, por citar algunos. Cabe destacar que los sistemas expertos dependen esencialmente de la confianza que la gente pueda tener en ellos, implican un acto de "fe en", ya que con frecuencia hay desconocimiento acerca del modo de proceder de muchos de los sistemas expertos, en cuyas manos nos ponemos (por ejemplo, en las compras por internet). Por sus propias características, los mecanismos de desenclave ofrecen ciertas seguridades (mayor protección contra las inclemencias del clima, por ejemplo) , pero al mismo tiempo, nos dejan más vulnerables (por ejemplo si se avería el sistema informático que contiene todos nuestros registros). La *reflexividad institucional* consiste en que la mayoría de los aspectos de la actividad social y de las relaciones materiales con la naturaleza están sometidos a revisión continua por parte de las instituciones, a la luz de nuevas informaciones y conocimientos que van surgiendo. Sólo de este modo habrá posibilidades de una regulación adecuada de la vida social. La relación entre la identidad del yo y las instituciones modernas se da en la cotidianidad, de modo tal que los sistemas abstractos a los que ha hecho alusión Giddens (2000), intervienen en todos los ámbitos de la vida, y los grupos indígenas no están exentos de este influjo. Como puede apreciarse, si bien Giddens maneja estos tres ejes como "modernidad", bien podría tratarse de la "modernidad tardía", que para muchos pensadores, no es otra cosa que la misma posmodernidad. Así, podemos apreciar un matiz más en la tensión modernidad-posmodernidad; ya que, analizando el pensamiento de

Giddens, encontramos que en realidad está hablando de características posmodernas, utilizando el término “modernidad”.

La posición que sostiene Rosa Nidia Buenfil (1995) frente al debate es la siguiente. Para ella, resulta evidentemente problemático pretender una conceptualización única y definitiva de modernidad y de posmodernidad. Destaca como rasgos distintivos del pensamiento moderno: el establecimiento de criterios últimos, esenciales, absolutos, fijos, centrales y universales del conocimiento (*la razón occidental, la ciencia, ...*); la concepción de la realidad y del mundo existente como susceptibles de ser dominados por la razón; las posiciones filosóficas, antropológicas, etc. que sostiene la posibilidad de encontrar el origen, la esencia, el fundamento último de las cosas; las tendencias políticas, económicas y sociológicas que pretenden haber encontrado el centro fijo que articula lo social (el Estado, el mercado, la lucha de clases, etc.) y que permite la propuesta de utopías emancipatorias globalizantes. Asimismo, señala como lo más relevante de la posmodernidad, el haber logrado cuestionar, debilitar, sacudir y prácticamente erosionar desde diferentes campos (científico, estético, ético, político...) el carácter absoluto de los valores de la modernidad. No obstante, considera que no puede determinarse una frontera fija, definida, precisa y definitiva, que separe a la modernidad y a la posmodernidad como dos campos puros, sino que sólo existen rasgos distintivos del horizonte de la experiencia cultural. Por tanto, no comparte la idea de fin o muerte de la modernidad.

Finalmente, me detengo en el pensamiento de Zigmund Bauman, a quien se le suele considerar un pensador “postmoderno”, no obstante, su escepticismo sobre este concepto lo separa de los defensores más entusiastas del posmodernismo. Este autor no comparte la noción clásica de modernidad versus posmodernidad, argumentando que los dos coexisten

como dos lados de la misma moneda, usando los nuevos conceptos de modernidad "sólida" y "líquida". Bauman (2003) usa la metáfora de los líquidos y los sólidos, aludiendo a que los sólidos "duran", puesto que conservan su forma y persisten en el tiempo, mientras que los líquidos "fluyen", al ser informes y transformarse constantemente. Una vez discutida la primera tensión, pasemos a la segunda.

1.1.3. Tensión segunda: Modernidad frente a tradición

Como vimos en el apartado 1.1.1 de este capítulo, la modernidad nació como una contraposición a la tradición. Dado que ya se explicó qué se entiende por modernidad, inicio la discusión presentando el concepto de tradición. Posteriormente, doy a conocer el punto de vista de algunos autores que hablan sobre la dicotomía tradición-modernidad, vista especialmente desde el contexto de los pueblos indígenas latinoamericanos.

Por tradición se entiende la transmisión de creencias o técnicas de una generación a otra, o sea, la herencia cultural (Abbagnano, 2004). De acuerdo con Abbagnano se puede, en filosofía, apelar a la tradición implica reconocer la verdad de la tradición misma. Fue Aristóteles quien en primer lugar difundió la idea de tradición en este sentido filosófico, la cual con frecuencia era expresada en forma de mitos. Dicha idea se conservó durante mucho tiempo, hasta que en el romanticismo, Herder habló de la tradición como el vínculo que liga a los humanos al pasado, de modo tal que conserva y transmite todo lo hecho por los que les han precedido, idea que fue reforzada y matizada por Hegel, quien agrega la idea de que la tradición constituye una herencia que debe recibirse pero también trabajarse. No obstante, la Ilustración, creadora de la modernidad, hace una valoración negativa de la tradición, cuestionando principalmente que no es verdad que

lo que se conserva e incrementa a lo largo de la historia son los mejores productos de la actividad humana y que nadie garantiza la verdad o el valor de la tradición; por tanto, para los ilustrados, la tradición era sinónimo de error y superstición.

En cambio, para la sociología, el análisis de la tradición es el análisis de una determinada actitud o tipo de actitudes por las cuales el individuo considera los modos de ser y de comportarse que ha recibido del ambiente social como sus propios modos de ser, sin darse cuenta de que son los del grupo social; lo que con frecuencia impide que el individuo distinga entre el sí y los demás, y entre presente y pasado. La hermenéutica, revalorando también a la tradición, señala que al ser una manifestación de la finitud histórica del individuo, su ser-en-el-tiempo, no es más que un ser-en-la-tradición y en los prejuicios⁴ que la constituyen; sin embargo, no se opone a la razón ni a la libertad, ya que se asume mediante un acto libre y racional de aproximación renovadora de aquello dado. Rossana Podestá (2008), citando a Hervieu-Léger (1993), afirma que el concepto de tradición se define por el hecho de conferir al pasado una autoridad trascendente para regular el presente; dicho de otro modo, la tradición consiste en un conjunto de imágenes, representaciones, saberes (teóricos y prácticos), comportamientos, actitudes y demás expresiones de la vida, que un grupo o una sociedad aceptan en función de la continuidad necesaria entre pasado y presente.

Como hemos visto, aunque no en todo momento se ha otorgado una connotación negativa a la tradición, la modernidad sí se ha pronunciado en su contra. Por tanto, la oposición entre modernidad y tradición consiste en

⁴ Hay que recordar que para los hermeneutas, los prejuicios no constituyen los juicios equivocados e irracionales, sino los conocimientos previos, el bagaje cultural del que no podemos desprendernos.

que la modernidad postula la necesidad de romper con la tradición e instituir una manera de pensar y de vivir, absolutamente nueva, distinta de lo pasado.

Bolívar Echeverría (2005) presenta un análisis interesante del binomio modernidad-tradición; mismo que se aprecia en las comunidades indígenas, como Arantepacua. Este filósofo concibe la modernidad como una tendencia civilizatoria dotada de un nuevo principio unitario de coherencia o estructuración de la vida social civilizada y del mundo correspondiente a esa vida, de una nueva "lógica" que se encontraría en proceso de sustituir al principio organizador ancestral, al que se designa como "tradicional". Tal situación se manifiesta en tres fenómenos: confianza en la técnica, materialismo político e individualismo.

En un tenor similar, Hugo Cancino (2003), señala que para la modernidad, la tradición aparece como el polo negativo del binomio modernidad-tradición, de lo que se puede colegir que la tradición es la antítesis de la modernidad, es decir su negatividad pura, ya que se define como inmovilismo, ignorancia, prejuicio, superstición, reproducción de los sistemas de valores, de las lenguas, mentalidades y actitudes de pasado remoto. Por tanto, su universo regulado por reglas y prácticas inalterables no habría estado regido por la razón, sino por los sentimientos y los prejuicios, lo irracional, la magia. Así, la tradición sería como la pre-historia de los pueblos y sociedades, mientras que la modernidad sería el signo del comienzo de la Historia, entendida ésta como un proceso orientado por la razón instrumental, guiada por la ciencia. En definitiva, la tradición sería para los defensores de la modernidad, la "oscuridad" ocasionada por la ausencia de la "luz" del conocimiento impuesta por las clases dominantes para garantizar su dominación. No obstante, Cancino disiente de tal opinión, puesto que para él, la tradición sí tiene un valor, ya que constituye el horizonte histórico existencial de un pueblo, aun cuando se encuentre pleno de contradicciones

y conflictos. Distingue entre tradición y tradicionalismo. Para él tradición y “tradicionalismo” son dos conceptos diferentes. Mientras que la tradición es un antecedente necesario para proyectarse hacia la Modernidad, desde un universo cultural, significativo y simbólico que proviene del pasado y dirimir qué vertientes, sistemas de valores, de ese pasado deben formar parte de una nueva cultura; el “tradicionalismo” por el contrario es una lectura fundamentalista de la tradición, que equivale a la “verdad” de la vida, por consecuencia, es la reproducción acrítica de los paradigmas, códigos y valores del pasado. En esta posición no hay diálogo con la modernidad, sino rechazo total. Por tanto, tradicionalismo y modernidad serían conceptos polares y en consecuencia excluyentes.

Pérez Taylor (1996), afirma que la tradición no es más que la práctica que recupera el pasado para el presente, es el elemento unificador de la cohesión social, y sólo mediante un conjunto de tradiciones comunes, un grupo de sujetos sociales sabrán que tienen una historia semejante que los conjunta en la lucha por el presente; por tanto, la tradición representa la visión y la vida del hombre. En cambio, la modernidad, surge como algo nuevo, que implica un proceso de disolución de muchas cosas, así como la construcción de muchas otras, pero cuya característica dominante es el progreso.

Como puede apreciarse, no hay una única manera de entender el concepto de tradición, y con frecuencia, en el discurso, no se aclara a qué noción de tradición se alude, aunque en la dicotomía modernidad-tradición, suele emplearse el sentido peyorativo de tradición.

Reflexionando si en realidad logra la modernidad imponerse frente a lo tradicional, se puede concluir que si bien se trata de una modalidad civilizatoria que domina en términos reales sobre otros principios

estructuradores no modernos o pre-modernos con los que se topa, en realidad está lejos de haberlos anulado, enterrado y sustituido; es decir, la modernidad se presenta como un intento que está siempre en trance de vencer sobre ellos, pero como un intento que no llega a cumplirse plenamente, que debe mantenerse en cuanto tal y que tiene por tanto que coexistir con las estructuraciones tradicionales de ese mundo social. Lo anterior se refuerza con la consideración de que son estas estructuraciones tradicionales las que han dado a los pueblos un sentido de continuidad entre pasado y presente así como de autoridad regulatoria del presente (Podestá, 2008), por lo que proporciona un soporte a su vida cotidiana.

Por tanto, en este sentido, y no tanto en el de Habermas, sí puede decirse que la modernidad real, vivida, es “un proyecto inacabado”, siempre incompleto; es como si algo en ella la incapacitara para ser lo que pretende ser: una alternativa civilizatoria “superior” a la ancestral o tradicional. Asimismo, la experiencia de esta “superioridad” resulta ser ambivalente, puesto que si bien es positiva respecto de ciertas necesidades a las que pretende estar respondiendo, siempre hay algún sentido de lo ancestral y tradicional que permanece siempre como preferible en comparación con lo moderno. Por tanto, no se justifica calificar de negativo todo lo tradicional; ni de positivo todo lo moderno.

1.1.4. La différence: La Modernidad como contemporánea a la posmodernidad y a la tradición en las comunidades indígenas.

Siguiendo el pensamiento derridiano, usaremos ahora la “différance”, para reflexionar acerca de los vínculos que existen entre los conceptos que aquí se analizan. Recordemos que Derrida (1968) explica la “différance” como un “no concepto”, ya que considera que todo concepto, al delimitar un

significado, lo reduce y le quita su dinamismo; sin embargo, se puede lograr un acercamiento. Cuando Derrida hace un análisis semántico aproximativo a su “no palabra” y a su “no concepto” (“différance”), argumenta que proviene del verbo “diferir”, que a su vez posee dos acepciones: como *temporización* y como *espaciamiento*. La “différance” pues, se parece a una temporización, en tanto que posterga, alarga en el tiempo o demora, el cumplimiento o la satisfacción de algo. Por otro lado, en tanto espaciamiento, se refiere a la alteridad, a la semejanza, que crea un intervalo o distancia entre las partes; así, la “différance”⁵, será también el desacuerdo. En consecuencia, dice Derrida (1968:s/p):

...es precisamente la différence (con una a) como paso desviado y equivoco de un diferente a otro⁶, de un término de la oposición a otro. Podríamos así volver a tomar todas las parejas en oposición sobre las que se ha construido la filosofía y de las que vive nuestro discurso para ver ahí no borrarse la oposición, sino anunciarse una necesidad tal que uno de los términos aparezca como la différence del otro, como el otro diferido en la economía del mismo (lo inteligible como difiriendo de lo sensible, como sensible diferido; el concepto como intuición diferida-diferente; la cultura como naturaleza diferida-diferente...)

Así pues, este “no concepto” derridiano, abre la posibilidad de crear o encontrar “pasajes” que nos permitan ir de un extremo al otro. Y dado que se trata de tres vértices conceptuales (modernidad, posmodernidad y tradición), habrá que revisar los pasajes que los ponen en contacto, para que sirvan de referente conceptual que ayude a comprender cómo se viven en la vida cotidiana de los pobladores de Arantepacua.

Veamos qué dicen algunos autores sobre los puntos de encuentro entre los conceptos que analizamos. La conexión entre modernidad y posmodernidad, fue expresada por Arnold Gehlen mencionando que las

⁵ Dado que el término “diferencia” o en francés “différence”, no remite a ambos sentidos, es que Derrida inventa el de “différance”, para con la “a”, significar ambos movimientos. (Cfr. Derrida, “La différence”, en *Márgenes de la filosofía*, 1968)

⁶ Esta expresión de “paso...” es traducido también por “pasaje” o espacio de comunicación entre dos extremos.

premisas de la Ilustración habían muerto, pero sus consecuencias continúan vigentes (en Habermas, 1989). Aunque resulta una fórmula muy sintética, posee mucho contenido, ya que alude al contraste teoría y práctica, de modo tal que si bien, los postulados distintivos de la modernidad han perdido vigencia, aún se presentan las consecuencias de ello, lo que nos habla de que en la práctica, seguimos en la modernidad.

Por su parte, según Retamal, (2006), el postmodernismo es un discurso que intentó -sin mucha suerte- interpretar los nuevos fenómenos de la crisis moderna. Sin embargo, bajo la aparente marea de los cambios, permanecen importantes líneas de continuidad entre la primera modernidad (iniciada en el siglo XVI) y la modernidad del siglo XX, que él llama “reflexiva”. Muchos de los llamados cambios postmodernos son más que nada una especie de inflexiones al interior de la propia modernidad. Para ser justos, es necesario agregar que los debates postmodernos nos aportaron una crítica fructífera del logocentrismo y la rigidez moderna; no obstante, éstos no lograron explicar de manera adecuada las fracturas de la modernidad.

Podemos concluir que, a fin de cuentas, en el mundo actual, coexisten la modernidad, la posmodernidad y la tradición; y el predominio de una u otra, dependerá de las características de la población en la que se viva, así como de su cultura y de sus creencias. Esta coexistencia, en las comunidades indígenas como Arantepacua, son fuentes posibles de interculturalidad, aunque también de asimilacionismo; en el entendido de que por “interculturalidad”, en este contexto, me refiero a la manera en que, desde una actitud activa, crítica, por decisión propia, integran a su vida cotidiana los habitantes de este pueblo p'urhepecha los elementos propios de su cultura (valorados también desde una visión crítica), con los procedentes de otras culturas; y por “asimilacionismo”, la incorporación acrítica de

elementos ajenos a la cultura propia⁷. Tanto una como el otro, se perciben principalmente en actitudes y valores que se manifiestan en sus expresiones verbales y en sus conductas cotidianas. Para esta investigación, asumo esta postura que tiene que ver con la *différance* entre las tres formas de expresión cultural, ya que en el pueblo de la Meseta P'urhepecha donde realicé mi trabajo de campo, se aprecian tanto rasgos de modernidad, de posmodernidad, y por supuesto, de tradición; como se irá mostrando en los diversos apartados y capítulos de la tesis.

Para cerrar este apartado, me parece relevante recuperar las ideas de Alicia de Alba (1985), 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 nos invita a soñar, lo cual no es sólo una posibilidad, sino una exigencia. ¿Qué vamos a soñar? 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; en 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 nos permitan confrontar “las costumbres de la gente de razón” frente a “las razones de la

⁷ En este momento apenas esbozo estos conceptos, que se desglosarán ampliamente en el capítulo 2 de esta tesis.

gente de costumbres”⁸. Por tanto, si logramos comprendernos mejor a nosotros mismos y valorarnos más, podremos también asumir una actitud de apertura y comprensión hacia el diferente, para poder establecer relaciones interculturales, que nos permitan brindar al otro lo mejor que tenemos, y aprender de él, lo mejor que tiene; que en el caso de las relaciones entre mestizos e indígenas, se traduciría en una interacción en planos de igualdad, que nos permitiría enriquecernos mutuamente, buscando también los “pasajes” (*différance*) que permitan el encuentro entre “nosotros” y “los otros”, aunque para lograrlo haya que pasar también por el “polemos” o sea, un cierto conflicto. Pasemos ahora a la revisión de la problemática de los grupos indígenas.

1.2. 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 hemos dicho antes, la cosmovisión moderna, convive con la posmoderna y la tradicional. No obstante, es el afán modernizador 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 tendientes a favorecer a los empresarios y a los 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; así, al profundizar

⁸ 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 aún en ocasiones se sigue usando, aunque muy poco) la expresión “de razón”, para los mestizos o gente que sigue la cultura occidental eurocéntrica.

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 de la irrupción del movimiento zapatista en Chiapas, que ha propiciado la visibilidad de las comunidades indígenas, ha habido un esfuerzo de muchos científicos sociales 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 sigue cayendo en actitudes paternalistas y asimilacionistas, o clientelares (cuando los apoyos provienen de determinados partidos políticos).

Para poder comprender cómo es que se pueden llevar a cabo acciones desde una visión intercultural, que respete lo suyo, pero 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), con una mirada crítica, es fundamental adentrarnos en la problemática que viven los grupos indígenas dentro de este México inmerso en un mundo que no acaba de equilibrar la modernidad, posmodernidad y tradición.

Comienzo por definir lo que va a entenderse por "indígena" en este documento, aunque la discusión terminológica se llevará a cabo en el capítulo 3. Por motivos prácticos, asumo la conceptualización que del indígena se ha hecho 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) .

...los pueblos... 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 presento acerca de la realidad que viven los grupos indígenas en México, abarca los siguientes aspectos: situación socioeconómica, políticas públicas con respecto de los indígenas y finalmente, los indígenas en Michoacán. Este acercamiento panorámico a partir de estadísticas, a pesar de su relatividad, nos permitirán apreciar algunas de las consecuencias de las políticas que se han implementado hacia el sector indígena en nuestro país, especialmente en la última década.

1.2.1. Situación socioeconómica de los pueblos indígenas mexicanos.

Si bien es cierto que las estadísticas por sí mismas no significan nada, los datos que a continuación presento, adquieren sentido vistos a la luz de la discriminación que han generado los grupos hegemónicos en contra de los indígenas; puesto que, de alguna manera nos permiten vislumbrar el panorama de un México posmoderno en el que cada grupo (indígena o no) intenta lograr su reconocimiento por parte de los demás, así como también busca la permanencia de sus tradiciones; aunque nos damos cuenta de la existencia de grupos que prefieren perder lo propio, con tal de tener acceso a las “ventajas” que perciben en la cultura hegemónica.

Como puede apreciarse en el cuadro siguiente, de acuerdo con el conteo de población del 2005, los indígenas en nuestro país constituyen el 9.54% del total; lo cual no deja de ser un dato impreciso, puesto que resulta difícil la delimitación exacta dado que para algunos, el criterio de clasificación sería el uso de una lengua propia; mientras que otros se consideran adscritos

a un grupo étnico, a pesar de que no hablen ya su lengua. De cualquier modo, estos datos nos permiten tener una idea aproximada de la situación.

CUADRO DE MEXICO INDIGENA (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.

Los indígenas, desde la época de la colonia, han sufrido la discriminación de los grupos hegemónicos, lo cual ha ocasionado que vivan en condiciones más precarias y que tengan menos oportunidades para acceder a las actividades productivas que deseen; ya que por lo regular se dedican al campo (sector primario) por no disponer 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); lo cual sigue siendo discriminatorio para ellos. Incluso, en las Universidades Interculturales no se ofrecen carreras clásicas: Derecho, Medicina, Contaduría...; ¿será que no se les considera "aptos" para ese tipo de carreras, o en el fondo se sigue pensando que no deben mezclarse con los no indígenas? El siguiente cuadro nos muestra un acercamiento a la situación laboral de los indígenas.

POBLACIÓN INDÍGENA OCUPADA SEGÚN SECTOR DE ACTIVIDAD Y 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, nos encontramos un porcentaje muy elevado de analfabetismo, que, como puede observarse, poco ha disminuido en cinco años; puesto que con frecuencia, las políticas dirigidas a los grupos indígenas no contemplan procesos de alfabetización adecuados a su cultura y a su realidad; por lo que suele suceder que los adultos analfabetas no perciben como un problema el no saber leer ni escribir, por tanto, no se interesan por aprender. Así, como se aprecia en el siguiente cuadro, del año 2000 al 2005, el porcentaje de analfabetismo apenas disminuyó en un 2%.

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 Censo Nacional de Población, México, 2005.

Además, el contraste entre los diversos niveles de instrucción, es muy notorio: mientras que en el ámbito nacional, un elevado número de personas

concluyen la secundaria o el nivel medio superior; vemos que el grueso de la población indígena se queda sin instrucción o apenas termina la primaria. Esto sucede porque con frecuencia, la situación económica de la familia orilla a que los padres cuenten con el apoyo laboral de sus hijos desde temprana edad; así como también porque a veces no se cuenta con los recursos para seguir sosteniendo los estudios a los hijos. Aunado a esto, los padres saben que no por el hecho de concluir una carrera (técnica o universitaria), van a obtener un empleo bien remunerado; de ahí que, los que tienen posibilidades, envíen a sus hijos a estudiar a las Normales Indígenas, porque de ahí ya salen con 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 Censo Nacional de Población, México, 2005.

Los indicadores que he presentado, son el resultado de las políticas públicas que, a lo largo de la historia de México, se han venido aplicando a toda la población, y otras, en particular a los pueblos indígenas. Detengámonos en algunas de las más relevantes políticas indigenistas que mayor repercusión han tenido en el país.

1.2.2. Políticas públicas con respecto de 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 esto, las políticas públicas dirigidas a

la atención de los diversos grupos indígenas, han tendido a la homogeneización; por lo general, se le ha exigido al indígena que deje de serlo y se haga mestizo. Esto se puede apreciar en la estadística comparativa entre los años 1808, 1885 y 1921, que presenta Navarrete (2007):

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	14 088 618	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 no se debió a otra cosa que a la "desindianización", como dice Bonfil Batalla (1990); lo cual significa que muchos indígenas dejaron de considerarse tales y pasaron a definirse como mestizos. Así pues, desde los diversos frentes, las políticas públicas han tendido a hacer que prevalezca el "México imaginario", por 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, 2007: 39).

El éxito de estas políticas, se debe también al desarrollo capitalista del país, que fomentó el crecimiento de grandes haciendas exportadoras⁹ que, al forzarlos a dejar sus tierras, obligaron a los indígenas a emigrar a las ciudades donde las nascentes industrias los emplearon como obreros.

⁹ Según Navarrete (2007), los casos más sobresalientes han sido las cafetaleras de Chiapas, las benequeneras de Yucatán y las de caña de azúcar en Veracruz y Morelos; que, para crecer, despojaron a los indígenas de sus terrenos de siembra, por lo que se vieron obligados a emigrar a las ciudades.

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 ha sido bastante tenue y permeable, permitiendo que grupos e individuos se muevan de un lado a otro según las circunstancias políticas, puesto que 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 los demás países latinoamericanos.

Ya dentro de la época postrevolucionaria, 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, 2007). Por tanto, esta época se caracterizó por el integracionismo, o sea, el afán por integrar al indígena a la denominada “cultural nacional”, de modo tal que para incorporarse a 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 única lengua.

Otra forma de control por parte del Estado, ha sido la incorporación de las comunidades indígenas al sistema político, ya sea reconociendo a sus autoridades tradicionales a cambio de que fueran leales al gobierno y su partido; o imponiendo autoridades favorables mediante los caciques; o

incorporando 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, como higiene y 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, por lo que han resultado contraproducentes o rechazados por los propios indígenas por no corresponder a sus necesidades e intereses, como señala Bonfil (1990).

A raíz 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., acerca del tema, en el año 2001 el Congreso aprobó la reforma al Artículo 2^o 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"*, y otras similares (cfr. anexo 2), queda claro que no hay una real aceptación de tal autonomía. En consecuencia, esta ley no ha sido bien aceptada, ni por los indígenas ni por muchos científicos sociales, puesto que consideran que restringe al mínimo los alcances de la autonomía indígena. Es por este motivo, que muchas organizaciones indígenas, empezando con el propio Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), continúan demandando la elaboración de una ley que respete los Acuerdos de San Andrés y a 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 carreteras. Por otro lado, la CDI (Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas), que vino a sustituir al Instituto Nacional Indigenista, ha establecido centros regionales en zonas donde anteriormente no llegaba. Los programas de asistencia social, como Oportunidades y Procampo, han paliado, de alguna manera, la problemática económica que viven las comunidades indígenas. En el terreno educativo, ha 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 esta tesis, aún no logra aplicarse plenamente en las aulas. Navarrete (2007: 43) 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.

Revisemos ahora las particularidades que viven los grupos indígenas en Michoacán.

1.2.3. Los indígenas en Michoacán.

Michoacán representa el 3 % del territorio nacional, con una población de 3'966,073 habitantes, que constituyen el 3.84% del total de pobladores del país. En la entidad existen 105 073 hablantes de lengua indígena que representan el 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, Totonacas.

Con respecto del empleo, Michoacán, de acuerdo con los datos del INEGI (2000), cuenta con una población indígena económicamente activa de 60 694 personas, de las cuales, en el sector primario se ocupan 16 mil personas; mientras que en el sector secundario y terciario se ocupan 41 mil personas. Cabe destacar que, de la población ocupada, el 66% (40 639 personas), gana menos de 2 salarios mínimos, lo cual es un indicador del bajo nivel de ingresos de las dos terceras partes de la gente, que por lo regular se ocupan como jornaleros. Es este sector, el que suele salir de sus comunidades de origen para encontrar un trabajo remunerado, obligado por las circunstancias; generando así un alto índice de emigración, ya sea para trabajar en el campo en lugares de México donde hay mayor producción agrícola, o para buscar mejores oportunidades de empleo en las grandes ciudades o en E.U.

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 2003¹⁰, con respecto de los 113 municipios del estado de Michoacán, Nahuatzen se encontraba en el lugar 75° (cfr. anexo 3); 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 CURSADOS

Total municipal	4.74
Nahuatzen	5.95
Arantepacua	4.39
Quinceo ¹¹	4.06
Comachuén	3.2
Turícuaró	2.83

Fuente: INEGI, 2003

Durante el gobierno estatal 2008 – 2012, se creó la Secretaría de Pueblos Indígenas, con la intención de mejorar las condiciones de vida de la población indígena de la entidad, todas ellas con población vulnerable y/o en condiciones de marginación¹². El titular de la dependencia es el Licenciado en Educación Básica (UPN), Alfonso Vargas Romero, quien además había sido Presidente Municipal del H. Ayuntamiento de Paracho (1995). Para dar cobertura a las diversas etnias del Estado, ha establecido oficinas en 14 de las comunidades indígenas del Estado, de acuerdo con el cuadro siguiente:

¹⁰ No se cuenta con información más reciente al respecto.

¹¹ La comunidad de Quinceo pertenece a Paracho, cuyo promedio de escolaridad es de 6.18; sin embargo, me pareció importante incluirla en esta tabla, puesto que es una de las comunidades colindantes de Arantepacua.

¹² Cabe señalar que Michoacán ocupa el 9° lugar en marginación, de acuerdo con los indicadores del INEGI, 2005.

OFICINAS DE LA SECRETARÍA DE PUEBLOS INDÍGENAS

UBICACIÓN DE OFICINA	POBLACIÓN	MUNICIPIOS	LOC. ATENDIDAS
TOTALES	425 449	41	436
AQUILA	10 969	3	95
ARANTEPAKUA	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: <http://spi.michoacan.gob.mx>

Con la intención de atender a las diversas etnias que habitan en territorio michoacano, en el período gubernamental 2008-2012 se elaboró el *Plan de Desarrollo de los Pueblos Indígenas del Estado de Michoacán*, el cual está basado en dos lineamientos fundamentales: el "Plan de Desarrollo Integral para los Pueblos y Comunidades Indígenas de Michoacán", del año 2006; y los planteamientos hechos por las comunidades indígenas tanto durante la campaña política del año 2007, como en distintos foros de consulta y en los diversos auto-diagnósticos participativos que tuvieron lugar en a lo largo del periodo febrero – julio del 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, de sus prioridades, de sus aspiraciones,

intentando que la mayor parte de tales definiciones se realicen 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>, s/f: s/p)

Dicho Plan de Desarrollo, consta de ocho ejes rectores: I.- Manejo y aprovechamiento sustentable de recursos naturales, II.- Infraestructura, III.- Salud y nutrición, IV.- Educación, cultura y medios de comunicación, V.- Legislación, seguridad y justicia, VI.- Vivienda, VII.- Fortalecimiento social comunitario, VIII.- Desarrollo económico regional, cuya definición no se publica en la página de la Secretaría de Pueblos Indígenas. Alrededor de dichos ejes, se llevarán a cabo los diagnósticos correspondientes, así como los objetivos, estrategias y líneas de acción, que regirán los programas operativos y los proyectos anuales que se realizarán durante la gestión gubernamental actual. (Cfr. anexo 4)

Otra de las iniciativas de la Secretaría de Pueblos Indígenas 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. El 14 de agosto se formó 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 parecen responder a las necesidades urgentes de esta población; no obstante, la práctica cotidiana de las diversas oficinas de la Secretaría de Pueblos Indígenas, no suele corresponder con dicho planteamiento. En Arantepacua, por ejemplo, la gente con la que he podido hablar no sabe qué

hacen las personas de esa oficina. Algunas más, han acudido a solicitar apoyo para medicamentos o para autoemplearse, y después de varios meses, no han recibido respuesta, como 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 me 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; volvemos a ver que se coloca en estos puestos a gentes con quienes se tiene alguna deuda política, y ellos cumplen un determinado horario (en el mejor de los casos), 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 Secretaría de Pueblos Indígenas del Estado (cfr. anexo 5), se da cuenta de acciones tales como: construcción de la radiodifusora La Voz de la Costa-Sierra Nahua; la infraestructura de la primera etapa de la Universidad Indígena y Campesina Centro Occidente en el municipio de Aguila; la gestión a través del Banco de Proyectos (CPLADE) para dotar de agua algunos pueblos indígenas y para construir 25 viviendas tradicionales en Capacuaro (Meseta P'urhepecha), por citar algunos puntos. Cabe destacar que se mencionan también acciones que responden al Plan de Desarrollo general del Estado y no implican una atención especial a los indígenas, tal es el caso de las mejoras en las vías de comunicación en diversas partes del Estado. Otra de las acciones a que alude el informe, es un proyecto que se venía trabajando desde años atrás: la primera piedra de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán, campus Pichátaro (Meseta P'urhepecha).

Así, en Michoacán, como en el resto de la República, seguimos cayendo en 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, ocasionando cada vez mayor desconfianza hacia las instituciones.

1.3. 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 irse adecuando a las exigencias (justas o no) de las diversas épocas históricas que les ha tocado vivir. Así, poseen una serie de tradiciones, que con frecuencia las políticas públicas han tendido a modernizar, pero no en un sentido dialógico, intercultural, sino de borrar 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 paulatina pérdida de la lengua y de algunas de sus tradiciones, en algunos pueblos más que en otros.

A partir de que la posmodernidad vino a cuestionar el "modelo universal" eurocéntrico que guiaba a la modernidad, y de considerar la existencia de muchos mundos posibles, se fue generando un ética del pluralismo y la tolerancia, acorde con una sociedad compleja¹³. No obstante, aunque en Estados Unidos y en Europa, así como en los círculos

¹³ En el caso de los p'urhepecha, existe un antecedente de apertura a la valoración de su cultura, en la década de los '70 un grupo de antropólogos extranjeros llegó a Michoacán con la intención de estudiar las lenguas indígenas. Entre ellos destacó la figura de Benedict Warren, quien descubrió el valor de las comunidades p'urhepecha y permaneció en Michoacán durante mucho tiempo realizando una labor de investigación histórico-cultural invaluable.

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 ido imponiendo en las comunidades principalmente a través del consumismo y del uso de la tecnología.

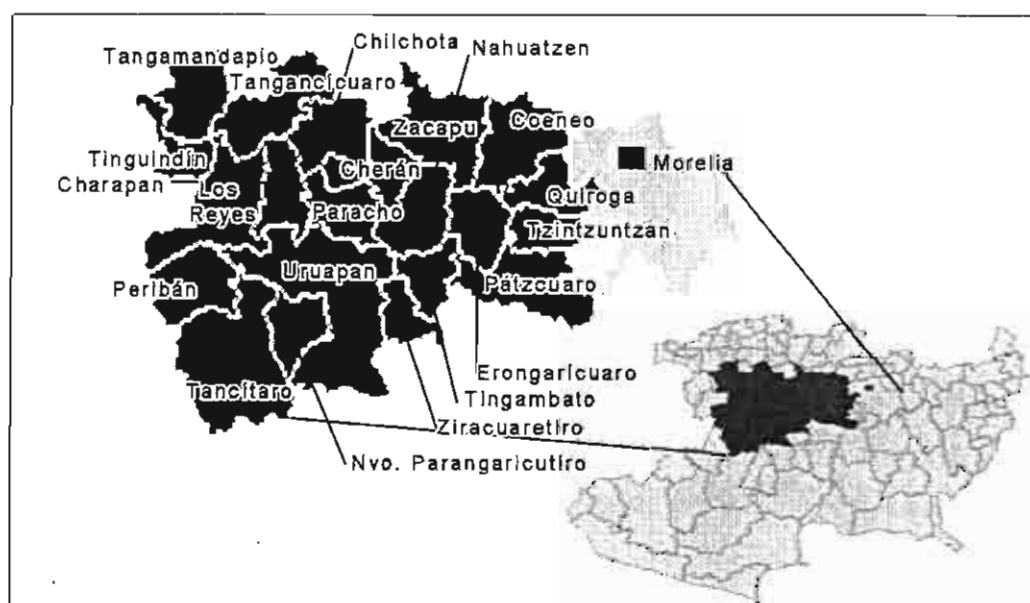
Así pues, Arantepacua, como el resto de las comunidades indígenas, ha sido permeable al cambio y se ha ido adaptando a los procesos de la modernización y de la posmodernidad. En ese proceso, han ido olvidando algunos elementos propios de su tradición; otros, los han ido adecuando. Aunque saben que en este momento histórico se está revalorando su cultura y su lengua, sigue prevaleciendo entre muchas de las familias del pueblo, la idea de que lo moderno es mejor que su herencia cultural, y paulatinamente se va diluyendo lo propio en aras del “progreso”. Sin embargo, como ya se argumentó en apartados anteriores, tradición y modernidad no necesariamente se oponen como ideales totalmente incompatibles ni excluyentes, puesto que no sólo se pueden entremezclar y coexistir, sino también reforzarse recíprocamente, y cuando esto se realiza de manera reflexiva, consciente y libre, se vive la interculturalidad. Por todo lo antes dicho, considero que Arantepacua es una comunidad tradicional que vive en una época de modernidad-posmodernidad. Conozcamos ahora cómo es la comunidad, para de este modo, poder apreciar de manera más clara la influencia de la modernidad-posmodernidad en su estilo tradicional de vida.

Para contextualizar mejor el campo en el que se lleva a cabo la investigación, resulta fundamental proporcionar algunos datos relevantes de la Región P'urhepecha, para 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, que constituye mi escenario de trabajo de

campo. Finalmente, doy a conocer las características más relevantes de dicha comunidad¹⁴, en función del objetivo de esta tesis.

1.3.1. La Región P'urhepecha

La Región P'urhepecha es la más extensa de las regiones indígenas que existen en el Estado de Michoacán, y se localiza en la parte central de éste. La componen 4 sub-regiones: la Región Lacustre (Japundarhu), Ciénega de Zacapu (Ts'irondarhu), La Cañada de los Once Pueblos (Eraxamani) y la Meseta o Sierra (Juatarhu), siendo ésta, la más extensa, ya que abarca 110 comunidades distribuidas en 12 municipios: Uruapan, Nuevo Parangaricutiro, Tancitaro, Los Reyes, Peribán, Charapan, Ziracuaretiro, Cherán, Tingambato, Taretan, Paracho y Nahuatzen.



Mapa 1: La región p'urhepecha.

Fuente: Secretaría de Pueblos Indígenas, Morelia, 2010

¹⁴ Muchos de los datos fueron obtenidos de las tesis de licenciatura en Psicología de Vargas Silva Alethia Danae (2005) y Medina Murguía Daniela (2005), así como del Diagnóstico de Salud realizado en el Centro de Salud Comunitaria de Arantepacua por el Pasante en servicio social, Soto Rodríguez Francisco Geovany en el año 2007.

Actualmente aún existe un debate acerca de cómo deben ser nombrados los pobladores indígenas mayoritarios de Michoacán. Los diversos investigadores han encontrado principalmente dos términos: tarascos y p'urhepecha; los cuales han coexistido desde la llegada de los españoles, aunque no han tenido el mismo *statuts* (Márquez, 2007). Con respecto del término “tarascos¹⁵”, la versión más difundida es la que relata que cuando en el año 1522 llegaron los conquistadores españoles, 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 durante muchos años dicho nombre, en todos los ámbitos. 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*”, que significa gente o personas¹⁶, es la que los define correctamente puesto que resulta, una autoafirmación, como seres humanos, en tanto que serían ellos los que propiamente podrían ser denominados “personas”. En desacuerdo con lo anterior, el Dr. Ireneo Rojas¹⁷, 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

¹⁵ 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 no más de cuatro décadas, los investigadores de la cultura p'ohre, han corregido este dato, puesto que no existió ningún dios “Taras”, en cambio, sí existe la palabra “taresi”, que significa ídolo, en general.

¹⁶ Maturino Gilberti da ese significado, según lo refiere Mendoza, en Márquez (2007).

¹⁷ 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 a la autora de la tesis el día 23 de marzo de 2010).

realizar una tarea”; y de ahí se derivó “p’urhepe”, en singular y “p’urhepecha”, en plural y 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 que hace acerca de 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 de los pueblos, cito el ejemplo de la comunidad de Arantepacua, donde hay personas que usan indistintamente el término “tarasco”, o “p’urhepecha”, para autodesignarse¹⁸; aunque la mayoría, se autonombra “p’urhepecha”. Los profesores, por su parte, usan este último término y explican que significa “los que se visitan”¹⁹, 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; no obstante, la interpretación más adecuada de lo anterior es que en el citado libro no se alude al pueblo chichimeca como tal, sino al carácter “chichimeca”

¹⁸ De acuerdo con el comentario del Dr. Rojas, cuando los p’urhe hablan español, suelen decir que son “tarascos” o que hablan “tarasco”, pero cuando hablan su idioma, dicen que son p’urhepecha.

¹⁹ Esta acepción, es referida también por Claudine Chamoreau, en Márquez (2007:151-152)

o nómada²⁰ de otro pueblo también p'urhepecha, que procedía del norte, puesto que en la "Relación de Michoacán", se da a entender que hablaban su misma lengua, no se habla de traductores (Rojas, 2010, entrevista personal). Como fruto del encuentro entre los dos pueblos, se establece un vínculo entre ellos mediante la unión entre Ireticateme, el dirigente "chichimeca" y la hermana de Ziranzirancamaro, gobernante de Naranxan (cerca de la actual ciudad de Zacapu). No obstante, a causa de un mal entendido por no respetar las reglas que había impuesto Ireticateme, se rompió la armonía entre los dos pueblos y los chichimecas buscaron otros espacios. Después de aproximadamente cuatro generaciones en que vivieron en Vayameo (actual Santa Fe de la Laguna), Pichátaro, Tzintzuntzan y Curíngaro, se establecieron en las riberas e islas del Lago de Pátzcuaro, gracias al matrimonio entre el dirigente chichimeca y la hija de un pescador de la isla de Xarácuaro. Tariácuri, su héroe cultural, descendiente de esa unión, se considera el forjador de la nación y de lo que se conoció como el Imperio p'urhepecha. Tariácuri cedió su trono a favor de su hijo mayor, pero éste era desobligado y fue castigado con la muerte; posteriormente retomó el trono y más adelante lo repartió entre sus dos sobrinos y su hijo menor, constituyendo de este modo un triunvirato, cuyas sedes fueron Tzintzuntzan, Ihuatzio y Pátzcuaro (Relación de Michoacán, 1540/2008:150), desde donde empezaron a extender sus dominios hacia el Bajío; tierra caliente y Jalisco, respectivamente (Rojas, 2010, entrevista). Los mexicas pretendieron someterlos, como hicieron con muchos de los pueblos aledaños, por lo que se dieron grandes batallas desde mediados del siglo XV entre mexicas y p'urhepecha.

En cuanto a su organización social, estaban gobernados por un rey, que ellos denominaban "cazonci o irécha", al que le seguían los señores,

²⁰ Los nahuas llamaban chichimecas a los pueblos nómadas.

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).

Siguiendo lo narrado en la “Relación de Michoacán”, su deidad principal era el dios *Curicaveri* (*Kurikuauri*, el *hacedor de fuego*), representado por una navaja de obsidiana, representaba el sol, el fuego directo, generador de la energía vital, razón por la cual la principal responsabilidad de los cazonci era mantener permanentemente encendido el fuego de los cúes o altares. La fiesta principal de este dios, conocida como “equataconsquaro” (en p'ohre, “ekuatakontsiikuarhu”), o fiesta de las flechas, duraba 20 días y reunía a todos los pobladores de la región. En tal 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 la fiesta de “ekuatakontsiikuarhu”, sin embargo, explica el Dr. Rojas²¹, a quienes se sacrificaba era a los malhechores, por tanto, era un ejercicio de justicia comunitaria, que se hacía en público para motivar a la gente a que no cometiera tales faltas; así pues, no eran sacrificios a los dioses, como se acostumbraba en otras culturas.

En 1521 se llevaron a cabo los primeros contactos con los españoles, a quienes consideraron dioses en un primer momento. En 1522 fueron

²¹ Entrevista personal concedida a la autora de la tesis el día 26 de marzo de 2010.

sometidos por Cristóbal de Olid, sin un enfrentamiento armado contra los p'urhepecha, puesto que el cazonci Tangaxoan II, decidió evitar que su pueblo fuera destruido como Tenochtitlan²², y prefirió intentar negociar con los invasores para proteger a su gente (Dr. Rojas, con base en Warren, 1977). Además, cuenta la Relación de Michoacán (1540/2008) que, a pesar de que se habían preparado para la guerra, Olid convenció a unos de los emisarios de que venían en son de paz y que no los dañarían, y otros se asustaron con las armas españolas y los ritos católicos que les hacían pensar que los frailes ejercían la adivinación. Nuño de Guzmán, presidente de la Primera Audiencia ejecutó cruelmente al último cazonci Tangaxoán II²³ en febrero de 1530, según lo señala Benedict Warren en su obra "La conquista de Michoacán 1521-1530" (1977, en Miranda, s/f). 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 modo tal que le ganó el afecto de los indios, al grado de que le llegaron a apodar Tata Vasco. Traslado 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.

Durante el período colonial, la sociedad p'urhepecha sufrió grandes cambios; se introdujo una tecnología agrícola diferente de la que ya tenían y se agregaron a nuevas especies vegetales y animales, a las ya existentes; además, se combatió a los especialistas de la medicina indígena²⁴. Las instituciones del dominio colonial como la encomienda y el tributo se

²² Tangaxoan II había enviado a un embajador muy joven (menor de 24 años) a verificar cómo había sido la destrucción de Tenochtitlan y el embajador le contó los horrores que vio.

²³ 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 todo el apoyo de los principales de su pueblo y al ver la destrucción del pueblo tenochca, prefirió intentar una negociación.

²⁴ A pesar de ello, los españoles no lograron que desaparecieran del todo la tecnología originaria de los p'urhepecha ni tampoco la medicina indígena; puesto que ambas subsisten hasta la actualidad.

impusieron a los vencidos, además del aprovechamiento de los recursos naturales de las tierras indígenas; se introdujo el cultivo extensivo de la caña de azúcar en las tierras bajas, se trajo gran cantidad de mano de obra esclava de origen africano, para la explotación de las minas; se reordenó geopolíticamente el territorio y se reestructuraron las comunidades agrarias.

El siglo XIX estuvo marcado por la reordenación de la tenencia de la tierra a causa de la Ley Lerdo. La población indígena de la zona de la Cañada, la región lacustre y todo el contorno sur del área p'urhepecha, sufrieron procesos de despojo, que se vieron acompañados de alzamientos campesinos.

El periodo revolucionario estuvo marcado en la región por las continuas incursiones de combatientes de diversos bandos que amenazaban a las poblaciones, y cuyos habitantes estaban en constante movilización de los pueblos a los cerros y viceversa. Localmente se configuraron los bandos de los "agraristas" (revolucionarios y anticlericales), contra los "conservadores" (católicos y antirrevolucionarios). La figura local más importante de este periodo fue la del coronel Casimiro Leco López, oriundo de Cherán y organizador de grupos fijos y móviles de autodefensa armada.

Primo Tapia, líder p'urhepecha agrarista, en la década de los veinte encabezó un movimiento agrarista con la formación de la Liga de Comunidades Agrarias de Michoacán y posteriormente la Liga de Comunidades y Sindicatos Agraristas en el estado de Michoacán, que permitió a las comunidades la recuperación parcial de sus tierras.

Durante la década de los años treinta, en el intento por incorporar a los pueblos indígenas a la vida nacional y de trabajar en pro de la sociedad mestiza como única sociedad, destacan tres experiencias pedagógicas: el Proyecto Carapan, el Proyecto Tarasco y el Instituto Lingüístico de Verano.

El Proyecto Carapan fue creado en julio de 1932 por Moisés Sáenz, subsecretario de educación pública, quien pretendía implementar un centro de observación, de experimentación y de acción que permitiera enseñar la lectoescritura, así como los elementos básicos de aritmética tanto en idioma p'urhepecha como en castellano. Aunque sólo duró un año, su impacto en la región, fue importante, ya que varias comunidades de la Cañada de los Once Pueblos, donde se ubica Carapan, se “mestizaron”, como el caso de Etúcuaro (Sáenz, 1970).

El Instituto Lingüístico de Verano (ILV) llega a México gracias a la intervención de Moisés Sáenz, quien conoce en Guatemala a su fundador, Guillermo Townsend. Este lingüista trabajaba en la alfabetización de los indígenas cakchiqueles en su propia lengua. Townsend llega a México y el entonces presidente Lázaro Cárdenas, le brinda su apoyo, por lo que en 1936, funda el Instituto Lingüístico de Verano, como estación de reclutamiento y formación de misioneros lingüistas, cuyos egresados (generalmente matrimonios) eran enviados a diversas comunidades indígenas para permanecer ahí durante periodos prolongados con la intención de aprender la lengua indígena a la perfección, analizar su estructura, recuperar el léxico, la fonética, los significados, para finalmente, darle “al habla una expresión gráfica en signos del alfabeto latino” (Aguirre Beltrán, 1981, s/f). Además, entre sus mayores logros se cuenta la compilación de una impresionante bibliografía compuesta por estudios lingüísticos de alta calidad académica, que incluye a la totalidad de las lenguas originalmente americanas vigentes en el país, así como también la producción de manuales para el aprendizaje, cartillas para la enseñanza, diccionarios y literatura, que comprende lo mismo el folleto que divulga una práctica agrícola o sanitaria cuanto la versión del Nuevo Testamento; todo ello en lengua indígena (Aguirre Beltrán, 1981).

El Proyecto Tarasco, operó en Paracho de 1939 a 1940, con el apoyo del entonces Presidente de la República, Gral. Lázaro Cárdenas del Río. Dicho proyecto estuvo a cargo del lingüista Mauricio Swadesh, de la Universidad de Wisconsin, quien inicia sus trabajos junto con Maxwell Lathrop, del Instituto Lingüístico de Verano y con Alfredo Barrera Vázquez. Se trataba de un proyecto piloto de alfabetización en lengua indígena, que consistía en reunir a 20 jóvenes p'urhepecha previamente escolarizados, tanto hombres como mujeres, en el internado de Paracho para enseñarles a leer y escribir en su lengua materna, con la intención de enviarlos después a las comunidades de la Meseta para realizar "misiones alfabetizadoras". Mediante la alfabetización en p'urhepecha, se buscaba unificar las variaciones dialectales de las diversas regiones, para pasar de la enseñanza del p'urhepecha "estandarizado" a la enseñanza del castellano. Aunque su fin último era la castellanización, no se utilizaron métodos tendientes a forzar a los nativos a dejar su lengua materna. No obstante, el impacto del proyecto es difícil de valorar, puesto que sólo duró un año, ya que al concluir Cárdenas su sexenio, fue cancelado por considerarse "un peligroso programa comunista". A pesar de ello, en el año de 1944, el proyecto reaparece como "educación de adultos", donde el Consejo de Lenguas Indígenas, elabora un programa de alfabetización en lengua indígena, para ser implementado por el Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües, recuperando así, el método de Swadesh (Dietz, 1999). Entre los productos más destacados del Proyecto Tarasco cabe señalar: el diseño de un alfabeto para el programa de enseñanza del p'urhepecha, cartillas ilustradas con sílabas, cuentos, temas sobre agricultura, alimentación e higiene, leyendas, entre otros, es decir material de interés especial para los indígenas.

Hacia el año 1989, un grupo de profesionistas p'urhepecha y de mestizos simpatizantes, capitaneado por Juan Chávez, fundaron un grupo

denominado "Organización Nación P'urhepecha", a partir de su conciencia identitaria común, que se constituyó oficialmente en Nurío, (Dr. Rojas, entrevista) 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). Posteriormente, el grupo se dividió en dos bloques: Organización Nación P'urhepecha y Organización Nación P'urhepecha Zapatista. Este grupo tuvo su auge a partir del movimiento zapatista; no obstante, en la actualidad, aunque ambas siguen existiendo, han perdido mucha fuerza a causa principalmente de las divisiones internas y de la corrupción que ha ido minando a ambos grupos.

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 Huatapera²⁵ 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, como 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

²⁵ 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.

energía del sol, *Tata*²⁶ *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 Hernández²⁷).

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 1983²⁸, 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 a 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 5 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)*²⁹

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

²⁶ "Tata" es una expresión que denota el reconocimiento de respeto hacia alguien muy importante.

²⁷ Entrevista concedida a la autora de la tesis el 21 de enero de 2010.

²⁸ De acuerdo con Soto (2008), este año inicia la celebración, puesto que en 1980 se logró una significativa expresión de solidaridad entre los diversos 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.

²⁹ Entrevista concedida a la autora de la tesis en la Secretaría de Pueblos Indígenas en Morelia, donde ella labora. (4 febrero del 2010)

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'urhe³⁰ durante 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 ido agregando otros: el pez, el coyote, el bastón de mando, el guaje ceremonial y el retrato del sacerdote Agustín García Alcaraz³¹. 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 "Achamasi", 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. Detallo el símbolo más relevante y más antiguo de esta celebración de reconstrucción identitaria: la bandera p'urhepecha.



Foto 1: Bandera p'urhepecha

³⁰ Abreviatura de p'urhepecha. A veces se usa también la expresión "p'horé".

³¹ Este sacerdote y antropólogo (1943-1995), se involucró mucho con el pueblo p'horé y promovió, junto con los intelectuales p'urhepecha de la época, la reconstrucción de la ceremonia ancestral del año nuevo, en un evento que motivara 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'horé, 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.

1.3.2. Arantepacua, "Lugar plano del Rey Aranti"

Arantepacua se encuentra geográficamente en la Meseta P'urhépecha aproximadamente a 2,310 metros 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 Capacuaro³².

³² Cfr. Google earth

El nombre de la comunidad p'urhépecha de Arantepacua, posee dos significados aceptados por los integrantes de la comunidad: La primera es *Jarhanpakua*, que deviene de las raíces p'urhépecha *aran* (estar o haber) y *tepacua* (plan, y que significa “estar en el plan”, referido a que la comunidad está en un lugar plano). La segunda, *Arantepacua*, que corresponde al nombre castellano, (versión más usada), es tomada de *Aranti*, en honor al nombre del rey fundador, uniendo esta raíz con la palabra *tepacua*, también refiere al lugar donde se asienta la comunidad, el significado podría ser “el plan³³ del Rey Aranti” o “el lugar plano del Rey Aranti”.

Dado que no se cuenta con documentos históricos suficientes, la información que aquí se presenta, procede principalmente de lo que se ha podido conservar por 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 (1980), los primeros pobladores de Arantepacua llegaron de un lugar denominado Sandumban, aledaño a la población de Zicuicho, aunque no se sabe a ciencia cierta en que época sucedió este hecho (Montaño, 2007)

Otra de las versiones es la narrada por la señora Alfonsa Morales Cohenete³⁴ (González, 2008), quien refirió que la población era originaria de Nuño Municipio de Paracho. En esta población existía un rey llamado “Erandi” (amanecer), el cual tuvo dos descendientes a los que les dividió su reino. Al mayor de ellos le correspondieron las tierras de Santa Cruz Tanaco y sus alrededores, mientras que al menor, le tocaron en herencia las tierras

³³ El “plan” es una gran extensión de terreno, que es plana y se encuentra hacia la salida a Quinceo, al occidente de Arantepacua. Así le nombran en lo cotidiano las personas del lugar.

³⁴ Actualmente difunta.

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 debido a que el terreno se encontraba cuesta abajo y no era propicio para la agricultura, se vieron en la necesidad de bajar a las faldas del cerro en donde la tierra es plana y mas 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, por lo que caminaron sin rumbo hasta que llegaron a las tierras en donde el dueño era 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 ahí), y que fueron desalojados por el grupo que llegó a establecerse en la actual Arantepacua; por tanto, los pobladores anteriores se fueron a establecer en el actual pueblo de Turícuaro³⁵. Así pues, los recién llegados se instalaron a vivir en el mismo paraje mencionado anteriormente por la señora Alfonsa, prueba de ello son las ruinas existentes en ese lugar³⁶. A diferencia de la versión de esta señora, los Equihua argumentan que la principal razón por la que se establecieron en las faldas del cerro fue por la escasez de agua, así que decidieron bajar hasta un terreno ubicado en medio de las parcelas llamado "Kanakuaran" (corona), donde se encuentran rastros de ollas, cántaros, metales, etc. (González, 2007). 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.

³⁵ Aunque es una versión aceptada por algunos, no es la mayoría la que acepta esta versión.

³⁶ 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).

No obstante, la versión más aceptada en la comunidad, refiere que fue fundada antes de la llegada de los españoles, por un rey p'urhepecha llamado "Aranti", el cual dejó posteriormente a cargo de otro rey p'urhepecha llamado Juan Coneti³⁷. Se presume que cuando se dio este cambio, ya había ocurrido la llegada de 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, el cual desapareció con el tiempo. Posteriormente, en el siglo XVI, se formalizaron ante las autoridades españolas los límites del pueblo, al parecer, ante un problema de explotación de tierras, que hubo 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 Natividad y fue fundado antes de la llegada de los españoles, aunque se ignora el año (González, 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. Así, el nuevo curato quedó en manos de presbítero Trinidad de los Ángeles Vargas, originario del Valle

³⁷ Con el tiempo, el apellido Coneti se fue transformando en Cohenete (E-PM2).

de San Pedro Paracho, quien fungió como el primer cura y juez eclesiástico del pueblo de Arantepacua. (Jiménez, 1999; González, 2008)

Durante el transcurso del año de 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).

En el año de 1943 hizo erupción el volcán Parícutín, causando en la localidad, sismos de mediana intensidad, y un cúmulo de arena volcánica³⁸, aunque sin causar estragos importantes (Jiménez, 1999).

La introducción del servicio de energía eléctrica por parte de la C.F.E., se llevó a cabo en el año de 1964, lo que ha favorecido la comodidad en las familias y el desarrollo que pequeñas industrias. Aproximadamente en el año de 1970 se iniciaron los trabajos para la construcción de una clínica rural, independiente del S.S.A., en donde laboraban un médico y dos enfermeras. No obstante, la clínica quedó inconclusa, pues los habitantes de la localidad no aceptaron al personal médico por motivos políticos y saquearon las instalaciones (Jiménez, 1999; González, 2008). El problema se suscitó porque la propuesta de la clínica la encabezó un grupo perteneciente a un partido político, que era contrario al de las autoridades en turno (E-PM2).

En el año de 1988 se volvieron a iniciar los trabajos para la construcción de la clínica rural dependiente del S.S.A., no siendo bien aceptada por una parte de la comunidad debido a problemas de índole

³⁸ Aún se encuentra esta arena en la zona occidental del pueblo

política. La clínica quedó terminada en el año de 1989 y comenzó a funcionar al 14 de Agosto de ese mismo año, quedando 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 la religión católica; sin embargo, también hay no católicos (tanto quienes profesan otras religiones, como quienes se asumen sin religión), aunque en cantidad poco representativa, ya que se habla de que aproximadamente un 90% son católicos y un 10% de las personas no son católicas.

Las fiestas principales de la comunidad giran alrededor de celebraciones religiosas y de la escuela. Son dos las fiestas religiosas más relevantes de la comunidad: la Navidad y la fiesta patronal en la que se festeja a la Virgen de la Natividad. Esta última se celebra el día ocho de septiembre y dura tres días. Además de estas, cabe destacar la patsperakua o fiesta del intercambio y la fiesta de Corpus Christi³⁹. Las fiestas de clausura del kínder, 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 (al oeste de la comunidad) y el barrio alegre o barrio segundo (al este). A estos los divide la plaza y la calle Cuauhtémoc 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

³⁹ Hay algunas fiestas menores, algunas de las cuales 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 señalo como principales.

en la calle. De acuerdo con los informes de servicio social de los médicos pasantes, la localidad está dividida en cuatro sectores: el sector 1, conformado por 7 manzanas; el sector 2, está integrado por 13 manzanas; el sector 3, está formado por 8 manzanas y el sector 4, lo integran 12 manzanas; haciendo un total de 40 manzanas.

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, que está 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, hace un año que rara vez llega a las casas. Hace dos meses se realizó la primera etapa de la apertura de un pozo profundo, ubicado en la salida a Nahuatzen, la gente está en espera del proceso de entubamiento y la distribución regular. No se cuenta con servicios de alcantarillado.



Foto 2: Area de los lavaderos públicos, donde 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 kiosko, llamado pérgola⁴⁰, 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 hacer notar que como los pobladores gustan mucho de este deporte, se han colocado tableros improvisados en diversos puntos de la comunidad.

Hay una caseta telefónica, una tienda que recibe el correo⁴¹ y varios equipos de sonido (que ahí llaman “tocadiscos”) distribuidos en varios puntos estratégicos de la comunidad, los cuales cumplen una importante función social, ya que a través de 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 (tipo suburban) que van hacia Nahuatzen. Ambos transportes inician labores entre las 6:30 y las 6:40 de la mañana; aunque no hay un horario regular en las salidas, constituyen un importante apoyo sobre todo para los jóvenes que salen a estudiar fuera.

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 los jóvenes, ya sea para jugar, chatear, o hacer tareas.

El mayor porcentaje de las casas está construido de cemento y tabique, el 25% posee techo de concreto, y el 75%, tiene techo de asbesto y otras de láminas de cartón; aunque suele suceder que tengan bardas de tabique, o

⁴⁰ En prácticamente todas las comunidades y municipios de la Meseta P'urhépecha existe una pérgola.

⁴¹ Ahí llega el correo para los habitantes del pueblo, quienes pagan por recogerlo.

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 de dormitorio. El 8% de los hogares cuenta con paredes de adobe, mientras que el 30%, presenta paredes de madera y el 62%, de concreto o tabique. El 81% de las viviendas poseen piso de tierra, y el 19% ya cuentan con cemento. En la mayoría de los casos, hay uno o varios dormitorios, la letrina y una cocina donde desayunan, comen y cenan al calor del fogón para calentarse en el frío que caracteriza el clima del lugar. La cocina, en el 50% de los casos, está en un espacio distinto del 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. El 15% de las casas posee teléfono.

Dado que no hay drenaje, el 75% de las casas cuenta con letrina o taza de baño (que funciona como letrina), mientras que el 25% restante, practica el fecalismo al aire libre. Las casas que cuentan con taza de baño conectada a tubería, expulsan los desechos al canal que se encuentra a mitad de la comunidad, lo cual contamina a los animales, principalmente a los cerdos que se crían en la comunidad. Los únicos espacios que cuentan con baño de agua corriente son las escuelas, el centro de salud y las oficinas de gobierno, cuyos respectivos desagües llegan a fosas sépticas más amplias y profundas que las de las casas. De acuerdo con García (2006), la construcción del servicio de drenaje quedó suspendida en 1997 porque no se encontró un lugar adecuado para el desagüe, quedando el sistema de tubería ya conectado pero sin poder darle uso. Los únicos que muestran algún interés y utilidad en la introducción y funcionamiento del sistema de drenaje son algunos adolescentes y los adultos con formación profesional.

1.3.3. Características de la población de Arantepacua.

Para tener una idea general del crecimiento poblacional, se cuenta con algunos datos. De acuerdo con el conteo de población vivienda 2005 (INEGI), el total de pobladores de la comunidad ha sido como se indica en la tabla:

POBLACIÓN DE ARANTEPACUA

Año	1995	2000	2005
Población total	2178	2321	2667

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

En octubre del 2007 el centro de salud registró 2690 personas, de las cuales, el 51.1% son mujeres y el 48.9% son varones. No se cuenta con los datos del 2008 ni del 2009. Comparativamente con las poblaciones más cercanas, su cantidad de habitantes es menor, ya que, de acuerdo con la misma fuente (conteo de población 2005) Turícuaro tiene 3025 personas, Comachuén, 4537 y Quinceo, 2426.

La pasante de medicina en servicio social en la localidad durante el año 2009, considera que ya ha habido cambios en la mentalidad de las mujeres, con respecto de la planificación familiar, por lo que se cree que la tasa de natalidad ha disminuido:

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 turno matutino, disminuyó de 46 inscritos el curso anterior, a 32; y en el turno

vespertino, el decremento fue de 10 niños (32 del año escolar anterior, frente a 22 del ciclo actual)⁴².

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 festividades⁴³. 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 el 100% de las personas maneja este idioma, ya que a pesar de que algunos niños y niñas tienen dificultades para hablarlo, lo entienden muy bien. El español es usado como segunda lengua, podemos decir que el 95% de la población habla el español, 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. En este sentido, hay

⁴² Datos tomados de los datos estadísticos de cada escuela.

⁴³ Más adelante, en los siguientes apartados de este subtema, se describen algunas de sus costumbres más relevantes.

una diferencia notoria con la comunidad vecina de Turícuaro (está a cinco kilómetros de distancia de Arantepacua), donde casi todos hablan sólo p'urhepecha, de hecho, está registrado oficialmente como monlingüe p'urhepecha.

Las variantes lingüísticas locales son claramente distinguidas por los miembros de la comunidad, puesto que en las comunidades vecinas (Quinceo, Turícuaro) hablan diferente, 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 es de los que casi todo el tiempo habla p'urhepecha, excepto con los “tuliches⁴⁴”:

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.

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 si hablan bien... Nosotros nomás hablamos como nos enseñaron. Antes, antes, si 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...

• 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”. Este traje consta de una nagua blanca, sobre la cual va otra nagua

⁴⁴ 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, completo les dicen “turishcame”, que es la persona que viene de fuera y que no puede entrar en su cultura.

plisada, hecha de tela de color, encima un delantal bordado en punto de cruz, o adornado con encajes; el complemento lo forma 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 usen rebozo), 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.



Foto 3: Vestuario tradicional de 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 grado que las telas se han encarecido mucho, porque se han ido prefiriendo 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..., ¿como 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 que 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 ustedé, apenas salió este año, ese no está tan caro. (E-AF “Itsi”)

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 más frecuentemente “rollo”.

- 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 tomeadas para sillas, bases para la estructura de las salas, etc. Este trabajo es realizado por los hombres de las familias, y aunque haya integrantes de la familia que tengan alguna profesión, siguen fabricando muebles, ya sea para uso personal o para la venta. Las mujeres se dedican a las costuras 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 ido construyendo una tradición de ir a trabajar “al Norte”, y muchos niños sólo esperan tener edad para “hacerse nortños”.

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

OCUPACIÓN DE LOS PADRES⁴⁵

PAPÁ	Madera	Campo	madera y campo	Albañil	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 %

MAMÁ	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 que les afecten situaciones como la crisis global actual:

PRM-3: Fue en el... por ahí así pues... 76, 77, hubo un tiempo en que mucha gente tomaba... había mucho ingreso. Como había mucho... mucho... mucho bosque, la gente iba aquí nadamás 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...

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

PRM-3: Por ahí en los 70's 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...

⁴⁵ 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.

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 tenían apenas para sobrevivir. Algunos, incluso, tuvieron que regresarse antes del tiempo previsto.

- Autoridades civiles y religiosas.

Desde hace ya muchos años (aproximadamente 50 ó 60), no existe ya la autoridad tradicional conocida como Consejo de Ancianos (Priasticha). Según la referencia de algunos de los 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.

La Jefatura de Tenencia la constituyen las autoridades comunitarias que representan asimismo al municipio en la comunidad; aunque suele constituirse más bien en un organismo de representación de la comunidad ante las autoridades estatales. Se compone del Jefe de Tenencia (un propietario y un suplente), el secretario, y cuatro varones conocidos como “Los Manzanas”, que ejercen la función de “policías”, aunque también apoyan como mensajeros de sus jefes (JCO, entrevista). Si el cargo no es ejercido debidamente, es posible, en cualquier tiempo, promover su destitución y elegir nuevos representantes. Las funciones de la Jefatura de Tenencia se enfocan a aquellos asuntos referidos al orden público (solución de riñas, sanción de faltas administrativas, disputas entre vecinos del pueblo); administración de los servicios públicos (suministro de agua, mantenimiento de caminos, asignación de espacios para los mercados semanales, recolección de basura, vigilancia del funcionamiento de las escuelas); y la gestión, organización y ejecución de proyectos de mejoramiento de infraestructura pública.

El Comisario de Bienes Comunales es también elegido por la asamblea de comuneros con derecho a periodos de tres años; aunque, como en el caso anterior, pueden ser removidos de sus cargos en asambleas extraordinarias. Legalmente está reconocido un Consejo de Vigilancia para asegurar el correcto desempeño de los representantes agrarios, pero en la práctica este consejo rara vez funciona, y se canaliza el descontento por la vía de las facciones informales, admitiéndose que las propias autoridades no

siempre son lo representativas que se esperaría, situación que complica el problema de la identificación del pueblo como sujeto jurídico. La función de regulación y cuidado del bosque recae en el Comisariado de Bienes Comunales; aunque por lo general, las áreas forestales y pastizales naturales de la comunidad se consideran tierras en común y, por ende, los pobladores pueden obtener leña, hongos, forraje, resina, plantas útiles y madera (CIESAS, s/f). No obstante, 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 si 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)

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 a través del sistema de cargos. El sistema de cargos 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 (Gonzalez Ortiz, 2001), aunque en la actualidad ya no es tan clara esta función, debido a la influencia de la globalización⁴⁶. La máxima figura de

⁴⁶ 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.

autoridad religiosa es la del los “cargueros”⁴⁷ del Niño Dios y es ejercida por un matrimonio que lo solicita al Cura del lugar con más de un año de anticipación. Para solicitarlo, 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, ayudan 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”⁴⁸, 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 carguero, en ese año no se hace celebración de Navidad, como se refiere en el apartado correspondiente a las fiestas en esta tesis (cfr. cap. 3).

Otro de los cargos de importancia, aunque de menor relevancia que los cargueros del Niño Dios, son los “consejeros”, última reminiscencia de lo que alguna vez fue el Consejo de Ancianos, como se mencionó arriba. En asamblea convocada por el cura del lugar, el pueblo elige a cuatro matrimonios para que se constituyan en consejeros y duran tres años con esa responsabilidad. La actividad principal de los consejeros es la de nombrar a los “viscales” (viscalicha, en p'ohré) y a los comisionados. Los viscales son cuatro matrimonios que se encargan de la limpieza y del arreglo del templo durante un año. Dichos viscales, a su vez nombran a las

⁴⁷ En algunos pueblos cercanos, como en Turicuaro y Capacuaro, al carguero se le llama “Prioste” y constituye el máximo honor que alguien puede tener en la comunidad.

⁴⁸ Especie de pastorela que se representa en Navidad, como se explica en el cap. 3 de esta tesis, en el apartado correspondiente a las fiestas.

“huananchas” (huananchicha), que son las 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. Los comisionados, por su parte, son los encargados de organizar las fiestas del pueblo, tanto de aportar dinero para los gastos⁴⁹, como para colaborar con trabajo, por lo que hay cinco parejas de comisionados para cada fiesta, ya que se tienen que hacer cargo del arreglo del templo, de la banda, de los fuegos pirotécnicos, de los “moros”⁵⁰ y de la comida. Dichos comisionados se van turnando por fiesta, como en el pueblo sólo hay dos barrios, cada año le toca a uno de los barrios hacerse cargo de una fiesta.

- Educación y programas de apoyo

La comunidad cuenta con programas educativos de: educación inicial, educación pre-escolar, educación primaria y una tele-secundaria. Asimismo, recibe el apoyo de programas sociales tales como: Oportunidades (antes llamado Progresá). El programa Oportunidades ha tenido gran impacto en la vivencia de interculturalidad en la comunidad, aunque también en la asimilación cultural, como se explicará en el capítulo 4 de esta tesis.

La encuesta aplicada por el Centro de Salud a 200 personas, arrojó los siguientes datos: El 36% de la población mayor de 15 años es analfabeta, el otro 64%, tuvo algún grado de preparación, a saber: 26% tienen primaria; 17%, secundaria; 12%, preparatoria. Los profesionistas constituyen solamente un 9% de los pobladores, y casi todos son profesores; motivo por el cual la docencia es la mayor expectativa de futuro entre los niños y

⁴⁹ Cabe destacar que, como se explica en el capítulo 3, todo el pueblo coopera para las festividades, tanto la del Niño Dios, como las demás celebraciones anuales.

⁵⁰ Es un baile antiguo, muy usado en los pueblos p'urhepecha.

jóvenes⁵¹. Gracias al programa Oportunidades, las nuevas generaciones están recibiendo apoyo por parte de sus padres, quienes ya los motivan a seguir estudiando y a que aspiren a otras actividades laborales que puedan ayudarlos a mejorar su nivel socioeconómico.

En la comunidad los jóvenes y las jóvenes suelen asistir a la escuela, y es cada vez más frecuente que sea posible cursar una licenciatura. En este sentido, podemos hablar de que hay una mayor conciencia de los padres de familia para favorecer la escolarización de las mujeres en el nivel medio y superior, lo cual contrasta con comunidades vecinas como Turicuaró, donde a la fecha aún es mal visto que las muchachas salgan a estudiar la preparatoria o una licenciatura o 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 al terminar, tienen asegurada su plaza; así que, aunque también aspiran a ser médicos o abogados, sus papás los motivan o los obligan a estudiar la Normal, o por lo menos, en la UPN, para después conseguir la plaza de maestros. 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.

⁵¹ Cabe destacar que con frecuencia, el anhelo de convertirse en profesores, es más bien de los padres, quienes ven en la posibilidad de "entrar a la Normal de Cherán", una garantía de trabajo para sus hijos.

- 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 de Oportunidades; así como también a los alumnos de las diferentes escuelas, cuando se les solicita. El personal que labora en ella está formado por un médico bilingüe titulado que dirige la clínica y tiene contrato; una enfermera contratada; un médico pasante y una enfermera pasante. Los dos profesionistas contratados laboran de 8:00 a.m. a 3:30 p.m., mientras que los pasantes, permanecen en la clínica 24 horas durante 6 días a la semana, en la residencia médica. 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 servicio. Cuando la gente se siente mal, acude al doctor en la primera oportunidad que tiene y la sala de espera de la clínica se ve saturada, con frecuencia. Dado que no se cuenta con médicos especialistas, cuando se requiere, se envía a las personas al Hospital Integral de Cherán, que es de segundo nivel⁵². Asimismo, hay dos unidades dentales, uno de ellos es el dentista del pueblo, y el otro atiende de dos a 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 más comunes.

A los varones adolescentes y adultos jóvenes les agrada practicar el deporte, sobre todo el basquetbol. El futbol también es practicado con frecuencia, aunque debido a que la cancha se encuentra en las afueras del pueblo, del lado sur, es menos popular que el basquetbol. En las fiestas del

⁵² Las especialidades que hay en dicho hospital son: Medicina interna, ginecología, pediatría y cirugía general.

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 cotidianos 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, harinas, tortillas, sopas y refrescos. Cabe mencionar que algunas familias acostumbran la ingesta de sopas instantáneas y otras comidas chatarra. 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”), 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).



Foto 4: Fogón tradicional

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, 12 años), sobre todo entre los varones. Algunos de los alumnos y alumnas de secundaria, se expresaron de este modo al respecto⁵³:

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 se ban 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)

⁵³ Información tomada del instrumento aplicado a los alumnos de la telesecundaria de Arantepacua.

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'horé).

Con respecto de la higiene comunitaria, se puede identificar un problema muy generalizado: la basura. 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: canales de desagüe y barrancos que están a las orillas de la comunidad, ocasionando un gran problema por ser foco 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:

MED: ...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.

L: ¿Está en funciones?

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

L: ¿Por qué no funcionó?

MED: 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?

MED: 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...

1.3.4. La familia en Arantepacua.

Dado que mi unidad de análisis es la familia, en este apartado describo 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, tiendan a defender 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 tanto dentro como fuera del ámbito familiar, ya que se constituye en el representante de la familia 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, con la mirada atenta de la suegra, asumiendo funciones de responsable del honor, ya que la mamá del varón 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 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...que tiene qué 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 apliqué a los alumnos de la telesecundaria en junio del 2009, obtuve los siguientes datos relevantes acerca de la escolaridad de los padres de familia.

NIVEL DE PREPARACION DE LOS PADRES⁵⁴

Estudios de papá	SIN ESTUDIO	LEE Y ESCRIBE SIN ESCOLARIZAC	TERMINO PRIMARIA	TERMINO SECUND	TERMINO PREPA	NORMAL	LICENCIATURA
	11	1	18	26	1	2	2
%	11.8	1.1	19.4	28	1.1	2.2	2.2
Estudios de mamá	25	0	25	7	4	0	0
%	25.5	0	25.5	7.1	4.1	0.00	0.00

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, debido seguramente a que es en esa etapa cuando un número considerable de mujeres se casan, los hombres que concluyeron la educación media básica constituyen el cuádruple de las mujeres. Con respecto de la preparatoria y educación superior, fueron muy pocos los que terminaron, con la diferencia de que más mujeres terminaron preparatoria, mientras que en la educación superior, sólo varones concluyeron.

En la mayoría de los casos, las familias están integradas por un promedio de 6 ó 7 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

⁵⁴ 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.

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 prácticamente todo el terreno, los padres (generalmente ya ancianos) compran otro terreno y se van a vivir a otro lado. No obstante, ya se aprecian algunos cambios que tienen que ver con la interculturalidad generada principalmente 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 principalmente cuando el novio se roba a la novia. Esta es una tradición muy antigua. Hasta hace algunas décadas, cuando el novio robaba a la novia, la depositaba en la casa de una tía; luego, los papás y otros parientes del novio, iban a la casa de la novia, a pedir “el perdón”. Los papás de la novia, dejaban la puerta abierta, para que la familia del novio supiera que estaban dispuestos a perdonar y a facilitar la boda. Durante “el perdón”, se platicaba sobre el arreglo para llevar a cabo la boda, y la muchacha volvía a casa de sus padres hasta que se llegara la boda. Por supuesto, este momento debía ir acompañado de una comida o cena preparada por la familia del novio. Actualmente, cuando el muchacho se roba a la novia, la lleva directamente a su casa y empiezan a vivir juntos, aunque se sigue haciendo la ceremonia del perdón, la presentación y la boda. No obstante, según comentaba el director de la telesecundaria, empieza a darse 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 esto son para 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.

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 a sus anchas, 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, sólo las niñas 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 van a participar en algún evento como miembros de un grupo musical, o actividades similares; sin embargo, a las niñas tienden a vestirlas de "rollo" en las bodas y en las fiestas comunitarias. No obstante, cada vez se ven más niñas que en las fiestas del pueblo no llevan su vestuario tradicional; 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; aunque también aquí se han dado cambios, puesto que ya son menos los casos de niñas que no terminan la primaria por haberse ido 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 en sus hijos 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, puesto que corren el riesgo de perder la beca. Su asistencia a las juntas convocadas por las escuelas, es baja, ya que con frecuencia no se les sanciona poniéndole "falta" a 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 ha logrado que vean 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 en público y también en su casa. No se acostumbra que tengan 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 preparar la comida o arreglar cosas para el día siguiente, o para realizar su trabajo, o sobre algún problema de los hijos o de la escuela; de las siete familias participantes de esta investigación, sólo en una pude apreciar una relación de pareja más afectiva, pero fuera de la comunidad (en Uruapan y en Morelia, ya que hubo oportunidad de convivir con ellos en dichos contextos). De hecho, incluso en las bodas, hay un área para hombres y otra para mujeres; y no acostumbran bailar con su pareja, sino mujeres con mujeres. En los bailes de las fiestas del pueblo, se suele bailar con los compadres, con los primos, tíos; rara vez se baila con la pareja.

Todo lo antes dicho nos 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 pudiéramos decir, que es la modernidad 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 desglosada la trama en la que se ha desarrollado la investigación, revisaremos en los capítulos siguientes, 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 NUESTRO PAÍS.

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

Para desconstruir los conceptos “interculturalidad” y “multiculturalismo”, resulta fundamental partir del concepto de “cultura”, cuya complejidad ha sido abordada desde diversos enfoques, muchos de los cuales aún se ubican dentro de la visión eurocéntrica. Una vez desconstruido el concepto raíz, procederé a realizar un nuevo ejercicio desconstrutivo, ahora con los conceptos eje partiendo de la revisión histórica para posteriormente abordarlos desde algunos puntos críticos: los contextos en los que se viven el multiculturalismo y la interculturalidad a nivel mundial; la diferencia entre la descripción de hechos y las propuestas ético-normativas; y finalmente, las diversas posturas que adoptan los teóricos, tanto del multiculturalismo como de la interculturalidad (entre el asimilacionismo y el disgregacionismo). A continuación presento lo que constituye el primer paso para lograr una desconstrucción: doy cuenta de las revisiones de literatura que abordan algunos puntos de los que acabo de mencionar, para, en un momento posterior, integrarlos a partir del esquema planteado.

2.1. Desconstruyendo el concepto de cultura

Entre los conceptos más empleados por las ciencias sociales, el de cultura es uno de los que presentan mayor complejidad. Encontramos una amplia gama de explicaciones, descripciones y definiciones al respecto, tanto

desde la antropología, como desde la filosofía o la sociología, por citar las áreas del saber que más se han preocupado por conceptualizar a la cultura, sin poderla aprehender de manera total hasta la actualidad ni mucho menos definir de modo tal que no quede ninguna duda al respecto, por tanto, nos encontramos ante el “concepto ambiguo” de la cultura. En el caso que nos ocupa, es obligado el abordaje de este concepto para poder desarrollar el tema central de esta tesis: la interculturalidad, misma que posee fuertes vínculos con el multiculturalismo. Así pues, en congruencia con la desconstrucción derridiana que hemos venido empleando, acudo en primera instancia a los orígenes del término, desde el diccionario de la Academia de la Lengua Española (2001), para posteriormente reflexionar acerca de tres dicotomías principales: la primera enfrenta a la “bildung” (formación de los sujetos) con la “kultur” (productos humanos); la segunda contrapone al “culturalismo” con la visión socioeconómica y la tercera, que se refiere más al manejo del concepto de cultura con relación a los pueblos indígenas, en el que se confronta el concepto de cultura “paratáctico”, con una propuesta de cultura “sintáctica”. Una vez trabajada esta desconstrucción, concluyo en una forma de “difference”, que permite develar los pasajes posibles entre tales dicotomías, para llegar a clarificar un concepto de cultura que resulte más pertinente a esta investigación.

2.1.1. El origen de la “cultura”, el referente etimológico y el mítico.

El Diccionario de la Academia de la Lengua Española (2001) alude al significado primigenio del concepto, que proviene del latín “*cultūra- cultūrae*”, que significa “cultivo” y fue usado originalmente por los romanos en el sentido de “agricultura”, y posteriormente, como “crianza”. De aquí se desprenden las demás acepciones que presenta, de las cuales recupero las dos que más se han generalizado para denominar el sentido lato o

metafórico del término: la primera acepción, se refiere a la cultura como *"Conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico"*, y la segunda, habla de la cultura como *"Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc."* Como puede apreciarse, el término "cultura" se fue utilizando paulatinamente en sentido metafórico (Sobrevilla, 1998), en oposición a la "naturaleza", de modo tal que lo "natural" implica lo "dado", lo que no había requerido de la intervención humana, mientras que lo "cultural", se caracteriza por tal intervención.

Dos son los mitos que más impacto han tenido en la explicación sobre el origen de la cultura en tanto oposición a la naturaleza. El primero de ellos, es el relato de Adán y Eva expulsados del paraíso. Al ser creado, Adán y Eva son puestos en el paraíso donde vive en armonía con la naturaleza, no hay que trabajar para comer, es una vida "natural" que prácticamente se puede expresar como vida "animal"; además, no conocen la muerte, condiciones todas que hablan de que no vivían una vida realmente "humana". Al romperse la armonía a causa del pecado, al transgredir el instinto que los guiaba para actuar, inician la vida humana: desobedecen el instinto y dejan de actuar "por instinto". Así, la toma de conciencia acerca de que la razón era la facultad que les permitía sobrepasar los límites que los animales no traspasan, constituyó un descubrimiento importante y decisivo para la forma de vivir humana. (San Martín, 1999).

El segundo mito que explica el origen de la cultura como opuesta a naturaleza, Platón (1998:113) explica en el "Protágoras", el mito de Prometeo y Epimeteo, según el cual los dioses crearon a los diversos animales, y encomendaron a ambos hermanos titanes la tarea de que, antes de que salieran de las entrañas de la tierra, los revistieran de las cualidades necesarias para su sobrevivencia distribuyéndolas de manera equitativa.

Epimeteo suplicó a su hermano la concesión de cumplir el mandato divino por sí solo, y que al final se sometería a la supervisión de Prometeo. Así pues, Epimeteo distribuyó los dones entre los animales: pelo, pezuñas, garras, velocidad...; pero como no era muy prudente, no se dio cuenta de que había repartido todo entre los seres irracionales y no había dejado nada para el ser humano. Mientras pensaba cómo resolver el problema, llegó Prometeo, quien observó que todos los animales habían quedado muy bien provistos, pero encontró al ser humano desnudo, sin armas, sin calzado..., en una palabra, totalmente desprotegido. Para dar al hombre los medios que le permitieran conservarse, robó a Hefestos y a Atenea el secreto de las artes y el fuego, “porque sin el fuego, las ciencias no podían poseerse y serían inútiles, y de todo hizo un presente al hombre. He aquí de qué manera el hombre recibió la ciencia de conservar la vida...” Así pues, gracias a Prometeo, quien después sufrió terrible castigo de mano de Zeus por haber entregado el fuego a los humanos, éstos tuvieron la capacidad de crear la cultura: la lengua, la construcción de casas, el calzado, el vestuario, el culto a los dioses, y la obtención de los alimentos. Este mito explica la cultura como creación humana, pero procedente de un don divino, de la capacidad para producirla. De igual manera, justifica la actividad humana tendiente a dominar la naturaleza, modificar el ambiente natural y adaptarlo a sus necesidades, fines, intereses y valores.

En ambos casos, los mitos hacen énfasis en la existencia de dos órdenes de realidad que se contraponen: el natural divino caracterizado por la armonía y el equilibrio y el orden humano surgido de la transgresión del orden natural, pero que pretende restaurarlo de algún modo. Pasemos ahora a la revisión de las dicotomías que se han ido generando a través del uso del término “cultura” en el sentido metafórico. No pretendo hacer un recuento de la evolución del concepto en diversos momentos de la historia, como hace

muy bien Sobrevilla (1998)¹, a partir de los romanos (“cultura animae”, equivalente a la “paideia” griega); ni tampoco hacer una revisión exhaustiva de su uso en la historia de las ciencias sociales, sino simplemente retomar algunos puntos de tensión que se han suscitado entre los teóricos de la cultura, ya sea que procedan del ámbito antropológico, filosófico, psicológico o sociológico.

2.1.2. Primera dicotomía: “bildung” frente a “kultur”.

Los filósofos de la cultura han empleado estas dos formas de expresión sobre la cultura, que proceden de la lengua alemana, porque han considerado que de una manera sintética remiten a los dos ejes sobre los que gira el complejo concepto de cultura.

La cultura en el sentido de la “bildung” el más antiguo, significa la formación del hombre, su mejoramiento y perfeccionamiento (Abbagnano, 2004). Corresponde a un “sentido subjetivo”, entendido como el cultivo del hombre y sus facultades (Sobrevilla, 1998); así como a lo que en el lenguaje común suele denominarse “cultura personal²”. Esta “cultura personal” no es otra cosa que el acervo de saberes y de convicciones consustanciales a las experiencias humanas que condicionan sus actitudes y su comportamiento, en tanto que es un ser situado en el mundo y en una sociedad determinada; por tanto, presupone un continuo proceso de selección o filtrado de conocimientos y experiencias, cuyo resultado viene a ser un complejo de

¹ Sobrevilla realiza un interesante recuento histórico de los momentos en que hubo una acepción distinta del término cultura, a partir de los romanos, que es el primer momento en que se tiene documentado el uso más antiguo del concepto en el sentido de la cultura subjetiva, de la formación del ser humano, hasta el siglo XIX. Cfr. Sobrevilla (1998). *Filosofía de la cultura*. Madrid: Trotta.

² El criterio que emplea Reale para establecer tal concepto es el uso corriente, casi intuitivo, basado en el lenguaje común, sin análisis previo de presupuestos lógicos u ontológicos. Podría decirse, que es un sentido más fenomenológico.

ideas y símbolos que pasa a formar parte de nuestra personalidad (Reale, 1998). En esta forma de entender a la cultura, que Villoro (1985) denomina “dimensión interna”, se ubican también los estados disposicionales que dan sentido a los rasgos externos; tal es el caso de las creencias³, los propósitos o intenciones y las actitudes colectivas de los creadores de culturas.

La segunda acepción más generalizada, cuyo uso se fue difundiendo con posterioridad al referente subjetivo que acabamos de explicar, es a la que se le suele llamar “kultur”, siguiendo la tradición alemana. Alude a los productos generados por la formación de los sujetos; esto es, el conjunto de los modos de vivir y de pensar cultivados, pulimentados, a los que se suele nombrar “civilización”⁴. La “kultur”, que viene a constituir el *concepto social objetivo* de la cultura, incluye, en resumidas cuentas, todos los productos creados por el ser humano, que viene a constituir el acervo de bienes materiales y espirituales acumulados por la especie humana a través del tiempo. (Sobrevilla, 1998, Reale, 1998). Así pues, estamos hablando de todos los elementos perceptibles directamente por un observador, a los que Villoro (1985) nombra “dimensión externa de la cultura”; los cuales pueden clasificarse en dos grandes subconjuntos: el de los productos materiales (como los edificios, las obras de arte...) y el de los sistemas de relación y de comunicación (como las instituciones, los lenguajes, costumbres, ritos...).

³ Dentro del marco de las creencias, Villoro hace notar, especialmente en su libro *Creer, saber, conocer*, que existe una diferencia entre lo que él llama “saber objetivo”, que consiste en un saber fundamentado en evidencias y consensado; mientras que existe también un “conocimiento personal”, la seguridad subjetiva que cada persona posee acerca de algo. Esta diferencia impacta en las culturas, puesto que en muchas ocasiones la gente se guía más por su propia conciencia de saber algo, a pesar de no contar con todas las evidencias objetivas para comprobarlo, que de los “saberes objetivos”.

⁴ No todos los pueblos le dan el mismo contenido a los términos “cultura” y “civilización”: para los alemanes, la cultura es lo espiritual y vivo (*bildung*); mientras que “civilización”, sería lo material y lo inerte (*kultur*); en cambio los franceses lo consideran a la inversa. En México se utiliza con más frecuencia la tradición alemana al respecto.

En el lenguaje cotidiano, existen también distintas maneras de usar el término cultura, en sentido objetivo o “kultur” cuando les asignamos determinados adjetivos. Así, cuando se restringe a una época determinada, se habla del “sentido histórico” de la cultura, por ejemplo cuando se habla de la cultura colonial en México. Algo similar sucede con el “sentido antropológico”, que se da cuando el sentido objetivo de cultura se restringe a un pueblo determinado, por ejemplo, la cultura maya o la cultura p'urhepecha. (Sobrevilla, 1998).

Asimismo, podemos reconocer oposiciones muy frecuentes entre distintas formas de expresiones de la cultura, las cuales tienen que ver generalmente con una diferencia entre la cultura del grupo hegemónico y otras formas culturales. Por tanto, suele haber oposición entre *cultura académica* (del grupo dominante) y *cultura popular* (del o de los grupos marginales); otra forma de expresarlo es la contraposición entre *cultura de élites* (de grupos poderosos reducidos) vs. *cultura de masas* (grandes sectores de población); y finalmente, la *cultura* frente a la *subcultura* (la de un subgrupo poblacional) y a la *contracultura* (la que se opone a los valores y el sistema de la sociedad hegemónica). (Sobrevilla, 1998). Estas oposiciones resultan útiles desde el punto de vista conceptual, porque la cultura p'urhepecha a la que aludo continuamente en esta investigación, con frecuencia se define como una forma de cultura popular, y una subcultura, dentro de la cultura “mexicana”. Analicemos ahora la segunda dicotomía.

2.1.3. Segunda dicotomía: sentido “culturalista” y sentido “económico-político”.

Aunque podemos decir que las dos acepciones planteadas en la dicotomía primera han sido aceptadas en lo general por los científicos

sociales, los antropólogos han elaborado un poco más el concepto, tratando de describir de manera más clara lo que entienden por “cultura”, incluso, intentando integrar la “bildung” y la “kultur”.

Dos grandes tendencias han venido tomando forma: una, más centrada en la construcción simbólica (culturalista) y la otra, generada a partir del influjo del marxismo, que enfatiza los elementos económico, social e histórico en la formación de una cultura determinada. Iniciemos por la visión que algunos llaman “culturalista”.

Durante mucho tiempo, prevaleció entre los científicos sociales la definición clásica del antropólogo Edward B. Tylor, (1871/1977) para quien la cultura: “Es un todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, leyes, costumbres y cualesquiera otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad”. Como puede observarse, incluye tanto elementos de la “kultur”, como son arte, costumbres, moral y leyes; como de la “bildung” (capacidades y hábitos); además de integrar el carácter social de la cultura. Al definirla como un “todo complejo”, aparentemente abarcaba una multiplicidad de elementos, cuyo trasfondo era el aprendizaje, lo cual dejaba satisfechos a los pensadores interesados en el tema. No obstante, poco a poco empezó a criticarse tal postura y a considerarse insuficiente, sobre todo para los filósofos de la cultura, ya que Tylor se limitó a describir la cultura como realidad ya constituida que es vista desde “fuera”, y nunca se preocupó por construir una definición más ontológica de la cultura (San Martín, 1999).

En medio de la crisis de la antropología cultural, tanto la antropología cognitiva, como la fenomenológica realizaron importantes aportes al respecto. Además, en la búsqueda por establecer con precisión su objeto de estudio, construyeron definiciones que correspondían a visiones tanto

filosóficas como antropológicas, lo cual enriqueció a las ciencias sociales. En este contexto, Clifford Geertz (1973/2001), propone un concepto esencialmente semiótico de la cultura. Hace hincapié en que el ser humano vive inscrito en una matriz de significados, que le dan sentido a su vida y a su modo de actuar, en un contexto social, por tanto, para Geertz, la cultura está compuesta por un entretrejo de tramas de significación y de relaciones sociales creadas por el ser humano, las cuales lo transforman y a su vez, son transformadas por él mismo, pero siempre se expresan en formas simbólicas que le permiten comunicar, perpetuar y desarrollar sus saberes y sus actitudes ante la vida. Por tanto, lo que debe buscarse al analizar una cultura es la interpretación de expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie, cuyo sentido profundo no puede captarse a simple vista, como es el caso de las fiestas de los pueblos. El énfasis de Geertz, está puesto en la construcción de “tramas de significación” y en la “expresión simbólica”, lo cual imprime un carácter dinámico a la cultura, en continua construcción, donde existe una simbiosis entre lo que el humano recibe de su entorno y lo que aporta también a dicho entorno; sin embargo, remite al interior de un grupo humano, a un contexto de interacción social inmanente, endocéntrico.

En un tenor similar, podemos señalar otras visiones de la cultura, que incorporan el papel de las instituciones como fuentes legitimadoras de la cultura, como es el caso de Jerome Bruner (1999:12), quien habla de que las instituciones suelen imponer su “voluntad” mediante la coacción, a veces implícita como en la entrega u omisión de incentivos, a veces explícita, como el caso de las restricciones aplicadas bajo la anuencia del poder del Estado. Defendiendo su postura desde la psicología cultural, Bruner expresa como tesis central que “la cultura da forma a la mente, nos aporta la caja de herramientas a través de la cual construimos no sólo nuestros mundos sino nuestras propias concepciones de nosotros mismos y nuestros poderes”; por

tanto, la institución escolar resulta fundamental para lograr desarrollar tanto la “bildung” como la “kultur”.

A pesar de que la UNESCO debería ser una fuente a la que se pudiese acudir con mayor confianza para definir a la cultura, el abordaje que se ha realizado sobre el tema permanece circunscrito a la óptica “culturalista”. He aquí la manera en que se describe a la cultura en la “Declaración de México sobre las políticas culturales”; dentro de la Conferencia mundial sobre las políticas culturales, llevada a cabo en el Distrito Federal en el año 1982:

En su sentido más amplio, la cultura puede considerarse actualmente como el conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social. Ella engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. (...) La cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella la que hace de nosotros seres específicamente humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los valores y efectuamos opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones, y crea obras que lo trascienden. (UNESCO, 1982:1)

De acuerdo con lo antes dicho, encontramos que el punto nodal de la cultura es su consideración como “conjunto de rasgos distintivos”, lo cual deja esta noción en una categoría inferior con respecto de las manejadas por Geertz y Bruner; puesto que estos autores hacen hincapié en el carácter simbólico de la cultura y en su dinamismo continuo, mientras que la definición propuesta en el seno de la UNESCO queda en un nivel descriptivo estático. Lo más rescatable de este planteamiento es la aplicación que refiere: como algo que permite al ser humano reflexionar sobre sí, desarrollar el juicio crítico para aplicar el discernimiento y lograr personas éticamente comprometidas. Además, al final de la cita procedente del documento de la

UNESCO aparece una referencia a la búsqueda y construcción de significados y a la creación de obras que constituirán la "kultur".

Así pues, desde esta óptica, concepto de cultura se puede resumir como un conjunto de ideas, símbolos y comportamientos que constituyen un entramado de significados compartidos, y que obtienen su connotación del contexto social con la intención de orientar el comportamiento humano; lo cual las coloca en una esfera que podría ser denominada "culturalista" porque, al no incorporar de manera explícita en la construcción de la cultura el papel de la economía, la política y la historia, parecen olvidar que los procesos culturales emergen dentro de panoramas históricos que implican desigualdad económica y política y ejercicio de la dominación. (Vergara y Bernache, 2008).

La crítica a la posición culturalista proviene principalmente de pensadores con influencia marxista, como es el caso de Roseberry (1989), Rosaldo (1992) y otros antropólogos, para quienes no puede hablarse de cultura desde la antropología, sin tener clara la lógica de la acción política que entreteje la historia, junto con la economía. De este modo, habrá que referirse a las diferentes culturas, (tanto a la cultura dominante como a las culturas dominadas), como un proceso complejo de interacción entre comunidades y grupos sociales. Otros antropólogos como Renato Rosaldo (1992, en Vergara y Bernache, 2008) agregan un elemento fundamental: el desarrollo de la cultura en la tensión entre agencia y estructura, de donde, a partir del cuestionamiento acerca de si en realidad cada persona y cada pueblo son lo que quieren ser, concluye que a fin de cuentas, cada persona y cada pueblo construyen sus propias historias, pero bajo condiciones dadas, que no eligen ellos, por lo que se actúa en un juego entre estructura y agencia. De este modo, queda de relieve el papel de las instituciones, que desde determinadas políticas, tanto públicas como internas, van delineando

el tipo de sujetos que quieren construir; y cómo los sujetos, cuentan con un margen de agencia para construirse a sí mismos en el ámbito simbólico, aunque dicho margen sea limitado. Lo mismo opera para los pueblos.

2.1.4. Tercera dicotomía: la cultura “paratáctica” frente a la cultura “sintáctica”.

Un tercer plano de análisis, lo constituye una oposición que discute Jorge Gasché (2008, y 2009) entre el concepto manejado por muchos antropólogos para explicar la cultura, sobre todo, las culturas indígenas, que, al insistir en el carácter monográfico cuyas taxonomías, construidas a partir de categorías exteriores a los pueblos, les impone una significación ajena a sus propias sociedades, (cultura paratáctica) y su propuesta de una cultura “sintáctica”.

Como explicamos en el apartado anterior (2.1.3.), para Geertz (1973/2001), la cultura se constituye mediante un entretejido de tramas de significación y de relaciones sociales creadas por el ser humano, mismas que lo transforman pero también reciben una transformación por parte del mismo humano. Geertz señala además, que tales tramas, relaciones y transformaciones siempre se expresan en formas simbólicas que le permiten comunicar, perpetuar y desarrollar sus saberes y sus actitudes ante la vida. No obstante, cuando se aplican conceptos como éste al mundo indígena, suele haber situaciones confusas, que no favorecen una comprensión de lo indígena como algo vivo y en continua recreación, sino como algo estático, que permanece en el ámbito teórico, como si se estudiara un objeto. De este modo, lo que Gasché (2008b:313) llama “concepto paratáctico de cultura” es el derivado de estudios antropológicos que suelen considerar el conocimiento indígena y su cultura, como si fuera un bien almacenado en la memoria de

ciertos actores y libros, abstrayéndolo así de su existencia real. Además, las "listas de características o rasgos culturales" que se utilizan desde esta óptica, denotan una relación entre un "sujeto observador" y un "sujeto observado", que manifiestan una visión de la cultura indígena "desde fuera", a distancia, que contempla la sociedad y la cultura como un "conjunto de hechos neutro y ajeno en el cual no están personalmente implicados". Finalmente, la catalogación que suele hacerse de la cultura indígena, no respeta su cosmovisión holística, sino que, al fragmentarla al estilo eurocéntrico, la convierte en una yuxtaposición de inventarios de elementos culturales en casilleros separados, que no es otra cosa que una función *paratáctica*⁵.

Gasché (2008b:316) opone a la visión paratáctica de la cultura, que para inventariar elementos culturales y volverlos operativos pedagógicamente, yuxtapone una serie de categorías debidamente clasificadas y etiquetadas, una visión sintáctica, que "articula lógicamente y con cierto rigor las categorías analíticas entre ellas y deriva estas categorías del proceso productivo humano, es decir, de categorías humanas". Dice Gasché (2008b:316):

...presentaremos un concepto de cultura que la considera como el resultado observable de la actividad humana, y no como una serie de elementos, representaciones y valores simplemente disponibles y que, según algunos, determinan el actuar humano. (...) La cultura, considerada como resultado de la actividad no es entonces una entidad estable, sino evolutiva cuya realización y aspecto concreto depende de las opciones que sus miembros toman en cada instante de su actuar.

Así pues Gasché enfatiza el carácter articulado, dinámico y concreto de la cultura, que se puede apreciar como algo tangible en la cotidianidad, y

⁵ Según el Diccionario de la Lengua Española, "paratáctico" se refiere a "parataxis", que significa coordinación o yuxtaposición de oraciones.

no como un objeto 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, me parece que sus consideraciones bien pueden valer para cualquier cultura.

2.1.5. La “différance”: Un pasaje hacia la comprensión de la cultura.

Como hemos citado ya en el apartado 1.2.4., el “no concepto” derridiano, que él llama “différance”, abre la posibilidad de crear o encontrar “pasajes” que nos permitan ir de un extremo al otro del concepto que se desconstruye. Así pues, este pasaje lo podemos construir a partir de cuatro propuestas: la de Luis Villoro (1985), la de Miguel Reale (1999), la de Thompson (1998/2006) y finalmente la de Gasché (2008b).

Lo que tienen en común estos tres autores que he tomado como referencia para construir una “différance” en el sentido de “pasaje”, es, en primer lugar, su manera de vincular los dos polos de la primera dicotomía. Villoro (1985) habla de que si bien la cultura posee dos dimensiones: la interna y la externa (que equivalen respectivamente a *bildung* y *kultur*, como ya vimos); 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, 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; o dicho de otro modo, la objetivación histórica de las intencionalidades en el proceso existencial; por lo que se podría decir 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 "subjetiva".

Thompson (1998/2006:203), retomando los puntos críticos de las dos dicotomías que he presentado arriba, y recuperando los nodos más relevantes de las aportaciones de los diversos teóricos de la cultura, sintetiza el concepto, mencionando que:

"la cultura está constituida por las formas simbólicas —es decir, las acciones, los objetos y las expresiones significativos de diversos tipos— en relación con los contextos y procesos históricamente específicos y estructurados socialmente en los cuales, y por medio de los cuales, se producen, transmiten y reciben tales formas simbólicas".

Lo cual, aplicado se enriquece con las consideraciones de Gasché (2008b y 2009), puesto que si bien en su momento resultaron útiles las taxonomías "paratáticas", 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.

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 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 me permitirá acercarme al análisis de la cultura y en consecuencia, de las relaciones interculturales en contextos multiculturales; ya que de alguna manera, recupera los elementos más relevantes que aportan los pensadores que he desarrollado arriba.

2.2. Diversas manifestaciones del multiculturalismo y la interculturalidad en el mundo.

Antes de adentrarnos 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 E.E. U.U., como tampoco lo es el multiculturalismo y la multiculturalidad 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 países que han sido colonizados, como África, América Latina, Oceanía y algunos lugares de Asia. Detengámonos un poco en las diferencias entre estos estilos de entender 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 postcoloniales, me centraré en América Latina, por así convenir al tema que me ocupa en esta tesis.

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, los Estados Unidos han sido el escenario donde más se han recrudecido este tipo de conflictos, debido principalmente a su juventud, 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 buena 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 cocción⁶. 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, fue que se empezó a pensar en el “multiculturalismo” que considerara el pluralismo cultural estadounidense, como un factor a fomentar y no a perseguir. Posteriormente,

⁶ Ese “sonido de la cocción”, alude a la lengua inglesa, que era la de los primeros conquistadores europeos en tierras de los actuales Estados Unidos de América.

de la conciencia de la multiculturalidad, se dio el salto a la conciencia de multiculturalismo. (García Garrido, 2005)

En el caso de Canadá, aunque tiene 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, dado que se originó mediante la recepción de inmigrantes europeos procedentes de diversas naciones, pero el predominio fue 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; sin embargo, estos grupos sólo constituyen el 42% de la población. Los alemanes, italianos, ucranianos, holandeses, polacos, chinos, sudasiáticos, judíos, antillanos, portugueses y escandinavos constituyen los grupos étnicos más numerosos, (Canadá internacional, s/f) además de los indígenas que aún quedan⁷. Ante esta realidad, en 1971 Canadá se convirtió en el primer país del mundo en adoptar una política multicultural, misma que ha ido perfeccionando, hasta lograr establecer, en 1988, la Ley de Multiculturalismo para preservar y realzar el carácter multicultural del país. Entre los postulados más relevantes, encontramos los siguientes: 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. Inclusive, 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

⁷ De acuerdo con el último censo, realizado en Canadá en 2006, existía una población total de 31 612 897, de la cual, 1 172 785 eran aborígenes, lo que constituye un 3.7% del total de habitantes (<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&BI=All&Custom=>)

comunidades de todos los orígenes en la continua evolución y formación de todos los aspectos de la sociedad canadiense así como 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 valorizando su diversidad. Incluso, llegan a promover la preservación y el uso de otras lenguas además del inglés y el francés, fortaleciendo al mismo tiempo el uso de los idiomas oficiales. Estas políticas se han traducido en acciones importantes a favor de los diversos grupos étnicos. (Multiculturalismo en Canadá, 2009).

Aunque en Europa las relaciones multiculturales se suscitaron desde la edad antigua, las reflexiones teóricas y el desarrollo de políticas tendientes a abordar situaciones de interrelación entre culturas inicia 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 E.E. U.U. 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 francamente 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 vivido bastante estabilidad poblacional en su territorio: mientras que ellos han sido emigrantes frecuentes, apenas recibían inmigrantes. No obstante, a mediados del siglo XX, la situación da un giro y se va semejando a la realidad poblacional de

Estados Unidos. Las naciones europeas se van conformando 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 postcoloniales presentan un caso de multiculturalismo muy distinto a los hasta aquí descritos, puesto que en dichos lugares, 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 vive en la tensión entre la cultura hegemónica y la particular de cada grupo étnico. Los países de América Latina, todos postcoloniales, presentan características similares, pero también grandes diferencias. La similitud más relevante es el haber sufrido la colonización e imposición cultural de extranjeros, principalmente españoles y portugueses. No obstante, las diferencias tienen que ver con la manera en que se dieron históricamente, las relaciones entre los pueblos originarios, los colonizadores y otros grupos que llegaron obligados: 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 bastante notoria y no hay mucha facilidad para que se den mezclas entre ellos.

México constituye un caso distinto, puesto que 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 su 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, (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 el multiculturalismo y la interculturalidad, en la actualidad. Abordemos ahora algunos puntos de debate que se han venido discutiendo en el ámbito de las ciencias sociales, acerca del multiculturalismo y de la interculturalidad.

2.3. Acercamiento al debate sobre el multiculturalismo y la interculturalidad. Una visión deconstructiva.

La diversidad cultural, especialmente cuando se trata de grupos que coexisten dentro de un mismo territorio, ha planteado múltiples problemas de interacción social, que tienen que ver con el problema de la relación entre lo

universal y lo particular, como es el caso de la paradoja que señala Castoriadis (1998:144): *la paradoja consiste en que nosotros afirmamos que todas las culturas tienen iguales derechos y lo afirmamos respecto de culturas que no admiten que todas las culturas tengan iguales derechos, sino que afirman su propio derecho a imponer su "derecho" a las demás*. Ante esto, Díaz Polanco se pregunta: "¿Cómo resolver los problemas que plantea esta paradoja? (...) ¿Pueden superarse las limitaciones del particularismo y el universalismo a ultranza?, ¿pueden encontrarse los fundamentos o las premisas básicas de una compatibilidad cultural creativa y democrática?" (p. 165). El multiculturalismo, el pluralismo cultural y la interculturalidad son formas distintas de entender dicha problemática. Analicemos tales conceptos, aplicando la desconstrucción derridiana como hemos venido haciendo. El punto de arranque lo constituye la revisión etimológica, no obstante, dado que la palabra raíz de la que se derivan "multiculturalismo" e "interculturalidad", ya se ha analizado en un apartado anterior; en el apartado inicial, "Acerca de *ismos* e *idades*. Lo *multi* y lo *inter*", reviso la aplicación de los prefijos "multi e inter" así como de los sufijos "ismo e idad", que acompañan a la raíz "cultura".

Aunque las discusiones sobre los temas abordados en este capítulo, oscilan en diversas direcciones, para efectos de esta investigación los he agrupado en cuatro dicotomías: multiculturalismo, la visión liberal frente a la relativista; multiculturalismo frente a interculturalidad; la interculturalidad como búsqueda de armonía o como conflicto inevitable y la Interculturalidad latinoamericana, en situación de oposición o de similitud al asimilacionismo. Concluyo el apartado, aplicando una vez más el "no concepto" derridiano: la *différance*, al intentar encontrar los pasajes que nos permitan interconectar las diversas aristas de manera crítica; para lograrlo revisaremos dos propuestas: el proyecto multicultural de León Olivé (1999) y la ética de las culturas de Villoro (1989).

2.3.1. Acerca de "ismos" e "idades". Lo "multi" y lo "inter".

Algunos autores como Soriano (2004), citado por Sylvia Schmelkes (2009), hacen notar la diferencia entre "ismos" e "idades", con respecto de los conceptos en comento. Rafael Sáez Alonso (2006), citando a Carlos Giménez (2003), distingue un plano fáctico o de hechos, de un plano normativo referente a propuestas sociopolíticas y éticas; de modo tal que las "idades" (multiculturalidad e interculturalidad), se refieren al plano de los hechos, a la descripción de realidades; mientras que los "ismos", (multiculturalismo e interculturalismo), se ubican en el terreno normativo. De este modo, al hablar de "multiculturalidad", aludimos a la existencia de una diversidad cultural, religiosa, lingüística, étnica..., dentro de un espacio común (que generalmente es un país o una entidad política) (Olivé, 1999); mientras que el término "multiculturalismo", nos remite al reconocimiento de la diferencia, a partir del principio de igualdad y el principio de la diferencia. Asimismo, al expresar la idea "interculturalidad", focalizamos la atención en el modo en que, de hecho, se presentan las relaciones interétnicas, interlingüísticas, interreligiosas, etc.; y al emplear el concepto "interculturalismo", expresamos el deseo de un deber ser que implica la convivencia en la diversidad, concretada a través de cuatro principios: el principio de igualdad, el principio del derecho a la diferencia, el principio de interacción positiva (que tiende a buscar una cierta unidad dentro de la diversidad), y por último, el principio de identidad personal y cultural⁸.

En consecuencia, podemos decir que el concepto de multiculturalismo, encierra una connotación "normativa", que se refiere a modelos⁹ de sociedad

⁸ Los tres primeros principios del interculturalismo los propone Giménez (2003), mientras que este último principio lo agrega Sáez Alonso (2006)

⁹ Para Olivé, tales modelos incluyen conceptos sobre las culturas, sus funciones, sus derechos y obligaciones; así como las relaciones entre las culturas y los individuos o de las culturas entre sí. (Cfr. Olivé, 1999, p. 59)

que se constituyen en guías para las decisiones y acciones de los diversos actores sociales, culturales y políticos (Olivé, 1999). Por tanto, considerando las condiciones distintas en que se vive la multiculturalidad en toda la gama de contextos posibles, habrá que tener presente el tipo de multiculturalismo (en sentido normativo) que se presente, para responder a las necesidades de cada país. Así, el multiculturalismo normativo que propone Olivé, pretende justificar tanto el derecho a la diferencia, como el derecho a la participación activa en la construcción del Estado al que pertenece cada cultura. Olivé hace notar que no puede calificarse de conservador o de progresista el multiculturalismo por sí mismo, ya que existen ambas formas de entender el concepto y de aplicarlo en contextos concretos.

Con respecto de la multiculturalidad, Sylvia Schmelkes (2005), nos previene de que el concepto, por su carácter descriptivo, no atañe a la relación entre las culturas, ni califica tal relación, por lo que, admite relaciones de explotación, discriminación y racismo. En consecuencia, podemos ser multiculturales y racistas, que es lo que ocurre con mucha frecuencia en el ámbito internacional: hay países que se asumen como “multiculturales” y son profundamente racistas.

2.3.2. Multiculturalismo, la visión liberal frente a la relativista.

Dado el inevitable vínculo con las políticas y los intereses económicos de los grupos en el poder, tanto en el ámbito mundial como en el de cada nación, existen múltiples sentidos del término “multiculturalismo”, que es más empleado que “multiculturalidad”. Así pues, nos acercaremos hacia la primera dicotomía, que señala dos de las posturas más comunes entre los teóricos y también en la aplicación práctica de las políticas multiculturales.

El multiculturalismo, para algunos, es una palabra portadora de una ideología neoliberal, que encierra una idea de “tolerancia”, entendiendo por tolerancia el “respeto a las ideas, creencias o prácticas de los demás cuando son diferentes o contrarias a las propias” (Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, 2001). Este “respeto” se traduce en la aceptación pasiva de la coexistencia de grupos diversos al hegemónico en un mismo territorio, de tal manera que cada uno “vive su vida” sin involucrarse con el otro, sin importarse mutuamente. Las consecuencias éticas de esta postura implican el reforzamiento de una actitud endocéntrica, que les impide involucrarse con los demás, de tal modo que, a pesar de que convivo con el “otro” en el trabajo, en la escuela o en cualquiera otro ámbito, no me importa lo que le suceda, ni me involucre con él; sólo me importa lo que ocurra dentro de mi propio “grupo”, de los que yo considero que son iguales a mí.

Lo anterior constituye la forma más difundida de entender el multiculturalismo, sobre todo en los Estados Unidos. No obstante, esta postura extrema, toca la otra, también extrema; aunque, como dice Díaz Polanco (2007) las dos impiden el logro de la autonomía de las culturas. Ambas posturas extremas, constituyen una “sólida unidad” en realidad; funcionan como las dos caras de una misma moneda. Mientras los “liberales” califican de “etnicismo esencialista” cualquier búsqueda de reivindicación de derechos de los pueblos indígenas; a su vez, los “relativistas” acusan de “liberalismo homogeneizador” cualquier referencia a los derechos fundamentales de las personas. Sin embargo, no debe perderse de vista la posibilidad de que, las posibles desaveniencias “civilizatorias” que se dan en la interacción entre las culturas que conviven dentro de un mismo espacio, puedan resolverse mediante el diálogo, la comunicación y la tolerancia interculturales (Díaz Polanco, 2007). Lo anterior suena muy bien, pero habrá que pensar, ¿cuáles deberían ser las condiciones de posibilidad de dicho

debate o diálogo para que no se convierta en un “diálogo de sordos”? He aquí uno de los principales puntos a trabajar.

En el mismo tenor, aunque con un matiz distinto, Villoro (2002) habla de que con frecuencia se tiende a confundir el multiculturalismo con el integrismo cultural, o a vincular al multiculturalismo con el liberalismo:

Estamos pues frente a un doble equívoco: la ideología liberal dominante confunde el multiculturalismo con su interpretación por los integristas monistas, la ideología integrista a su vez confunde el pensamiento liberal auténtico con su interpretación a favor de un poder político. La única forma de dar luz a la confusión es despejar este doble equívoco (Villoro, 2002, s/p).

Por tanto, hay un equívoco que se expresa en dos formas: en lo referente a la contraposición entre derechos a la igualdad y derechos a las diferencias; y en la relación entre culturas diferentes, enfrentando el universalismo con el relativismo cultural. De acuerdo con lo anterior, ¿es posible buscar conciliaciones entre tales posturas contrarias?, ¿el reconocimiento de las diferencias se opone efectivamente a igualdad de derechos?, ¿en realidad, como dice Villoro, la reivindicación multicultural se dirige contra la desigualdad del trato y de oportunidades que impide la igualdad jurídica?, ¿la defensa de los derechos colectivos de los pueblos implica la falta de respeto a los derechos individuales?, ¿hasta dónde en realidad se está defendiendo la opresión que pueden ejercer los grupos hegemónicos al amparo de la proclamación de los derechos individuales?

2.3.3. *Multiculturalismo frente a interculturalidad.*

Mauricio Beuchot, por su parte, define el multiculturalismo como “el fenómeno de la multiplicidad de culturas que se da en el mundo, y en la mayoría de los países” (2005, p. 13). Asimismo, señala que por “pluralismo

cultural” (o “interculturalidad”)¹⁰ se entiende el modelo con el que se trata de explicar o manejar ese multiculturalismo”. Mientras que el multiculturalismo se refiere sólo al hecho de la existencia de varias culturas dentro de una comunidad mayor (por lo regular una comunidad política o estado), el pluralismo cultural o interculturalidad, se refiere a la interacción entre culturas, de modo tal que mantengan lo más posible, su identidad cultural; en donde pueda haber tanto aceptación de valores mutuos como también una actitud crítica frente a lo propio y a lo ajeno. Esto, para Beuchot, se logra mediante un “pluralismo cultural analógico”, basado en el referente de los derechos humanos¹¹ y no en una cultura particular (la eurocéntrica). No obstante, aquí cabe la pregunta, ¿los derechos humanos a los que se refiere Beuchot, no son también producto de la cultura eurocéntrica?, ¿cómo entonces evitar caer en una forma distinta de imposición del eurocentrismo, en esta propuesta?

2.3.4. Interculturalidad: búsqueda de armonía o conflicto constante.

Erica González Apodaca (2009), en su atinado comentario al libro de Gunther Dietz y ot., (2008). *Multiculturalismo, Educación Intercultural y Derechos Indígenas en las Américas*, destaca otra tensión en el uso del concepto de interculturalidad. Tal tensión se presenta más que en la discusión teórica, en circunstancias en las que deben aplicarse tales conceptos, sobre todo, en el terreno educativo. Se trata de la tensión que tienen que ver con la visibilización o el desdibujamiento del conflicto. Los discursos hegemónicos, generalmente promovidos por los gobiernos

¹⁰ Beuchot utiliza indistintamente ambos términos, aunque la mayoría de los teóricos no comparten la opinión de que se les pueda emplear como sinónimos. Esto se discutirá más adelante.

¹¹ Alude a los que fueron promulgados en la ONU en 1948, con base en los propuestos en la Revolución Francesa.

nacionales, las organizaciones supranacionales y los agentes financiadores, defienden un concepto de la relación intercultural tendiente a lograr un estado ideal de relaciones armónicas entre diversos, que suponga valores de tolerancia, respeto y enriquecimiento cultural mutuo, como hemos visto en algunos de los teóricos revisados. En el polo opuesto y por lo general, defendido por organizaciones sociales e indígenas, y vinculado a procesos locales, aparece un concepto de *interculturalidad conflictiva*, vivida como realidad presente, no futura, e históricamente cualificada por relaciones de asimetría.

No podemos negar el carácter conflictivo de las relaciones interculturales, y nadie supone que trabajar a favor de ellas sea algo simple y sencillo. Tampoco puede soslayarse el hecho de que muchos gobiernos utilicen en su discurso el concepto de interculturalidad en tanto camino para conseguir relaciones armónicas entre los diferentes; sin embargo, habrá que pensar en que:

la interculturalidad supone que entre los grupos culturales distintos existen relaciones basadas en el respeto y desde planos de igualdad. (...) No admite asimetrías, es decir, desigualdades entre culturas mediadas por el poder, que benefician a un grupo cultural por encima de otro u otros" (Schmelkes, 2005:5).

Además, habrá que revisar si el problema del conflicto es conceptual o radica más bien en la aplicación práctica, en las asimetrías culturales que existen de hecho y que en el fondo, responden al interés de quienes detentan el poder político y económico; puesto que quienes tienen el poder no cederán fácilmente su posición para favorecer a las culturas desfavorecidas.

Por tanto, sí puede calificarse en cierta forma como utopía, porque se considera que la interculturalidad es una aspiración, que debe formar parte de un proyecto de nación; pero, ¿no es mediante los intentos de conseguir utopías, en tanto principios inspiradores, como se han logrado cambios

sociales?, ¿no valdrá la pena el ser considerados “ilusos”, si al trabajar para despertar actitudes interculturales, nos acercamos a fomentar una “vida buena” para todos y no sólo para los que tienen poder?

2.3.5. *Interculturalidad o asimilacionismo sutil. La interculturalidad en Latinoamérica y en México.*

La cuarta tensión, la sitúo en la problemática de América Latina. A lo largo de este apartado, pretendo adentrarme en la revisión de cómo es que se ha venido trabajando la interculturalidad en América Latina y en México en particular, tanto en el terreno teórico, como en su aplicación en las políticas públicas, sobre todo en las dirigidas al ámbito educativo. La intención es llegar a la toma de conciencia de si el modo de manejar la interculturalidad a través de los diversos proyectos de EIB, corresponde a lo que plantea la teoría, o en el fondo se sigue educando para lograr la asimilación cultural, aunque en muchos casos tal vez sin la intención específica de hacerlo.

Dado que la asimilación consiste en el *diseño de sistemas de compensación educativas mediante las cuales el “diferente” pueda acceder con cierta rapidez a la competencia en la cultura dominante, siendo la escuela la que facilita el “tránsito” de una cultura a otra.* (García, citado por Ruiz López, 2002), habrá que detenernos a analizar cómo se vive la práctica educativa intercultural concretamente en la comunidad de Arantepacua, que presenta circunstancias similares a las de muchos otros pueblos indígenas de nuestro país. Un ejemplo de cómo se sigue fomentando en las escuelas de nivel básico la actitud asimilacionista, lo tenemos en el caso relatado por una profesora de primaria, acerca de sus alumnos que acababan de entrar a la secundaria:

Hace poquito, para preparar lo del 16, nos tocó ir a la telesecundaria a llevar un oficio y a que nos explicaran cómo se iba a hacer el evento y fuimos a visitar a la maestra que estaba en clase; y allí estaban mis alumnos, y les dije "cómo les va, qué están haciendo..." "ayúdanos maye"¹², porque no le entendemos...", y ya me acerqué y estaban haciendo un trabajo sobre ortografía, y les dije, "miren, esto sí lo vimos, acuérdense", les leí allí poquito, y ellos en p'urhepecha me dicen, "no, esta (maestra) es bien mala, no nos deja hablar p'urhepecha, puro español, y cuando se sale la maestra, hablamos en p'urhepecha"... Entonces, a mi manera de ver, esa sí es una imposición; porque ellos están dentro de una comunidad p'urhepecha que saben que se habla la lengua, y que aunque yo no le entienda, por qué les voy a decir a los niños "no hablen"... para mí eso sería una imposición, les cortan una de sus raíces que está muy arraigada, es una característica propia... (E-PRF1)

Estudios previos como el realizado por Vergara y Bernache (2008); explicitan que la calidad del trabajo educativo producido desde la EIB, con frecuencia se reduce al rescate de los elementos folklóricos de los pueblos indígenas, y que, en los profesores prevalece la idea de la castellanización y la asimilación, porque así fueron formados y, ante la falta de capacitación docente para comprender, vivir y transmitir la interculturalidad, sólo reproducen el modelo que recibieron. En otros casos, la atención a población de una misma etnia o interétnica, se limita a los aspectos curriculares sin considerar las relaciones de poder que se establecen entre cultura dominante y culturas dominadas. Inclusive, la acción educativa suele estar sustentada en una concepción estática de las culturas y se destacan sus diferencias, siempre con referencia al marco de la cultura nacional dominante.

Para lograr el objetivo de este apartado, en primera instancia abordé las nociones más relevantes acerca de interculturalidad y multiculturalismo que se manejan en América Latina y en México. En seguida, analizo cómo es que la escuela intercultural bilingüe se puede constituir en un espacio modelador de interculturalidad. Finalmente, expongo de qué manera se realiza la práctica de la interculturalidad en las escuelas primarias, de Arantepacua, desde el modelo EIB.

¹² "Maye" es la forma acostumbrada de dirigirse a los maestros en las primarias de Arantepacua.

Como ya se mencionó antes, las formas de expresión de la multiculturalidad son bastantes; y es claro que los países latinoamericanos presentan características disímiles a las de Canadá, E.E. U.U. y Europa, dada la coexistencia entre grupos étnicos y mestizos, principalmente.

Aunque todos los países latinoamericanos poseen múltiples elementos comunes, en el caso de México conviene hacer una diferenciación de suma importancia: si bien en todos los países coexisten mestizos e indígenas, en nuestro país, sometido a diversos procesos intensos de mestizaje¹³ a través de su historia, existe una notable mayoría de mestizos cuyas diferencias fenotípicas se han minimizado, y donde incluso, ser mestizo (culturalmente hablando) se ha venido convirtiendo en una opción que consiste “simplemente” en abandonar la cultura propia, y adoptar la “nacional” occidentalizada, además de evitar el uso de su lengua y sustituirla por el castellano, etc., En este sentido, los demás países, como Bolivia, Perú y Ecuador, por citar algunos, presentan una población indígena claramente diferenciada de la mestiza o de la blanca, tanto por la lengua, como por los caracteres fenotípicos, vestuario, etc.; y donde existen barreras prácticamente infranqueables para separar ambos grupos poblacionales. No obstante, estos indígenas, aun en los países donde se constituyen en mayoría, sufren de discriminación y abuso por parte de los grupos hegemónicos.

Por lo anterior, todos los países de América Latina están trabajando por lograr la vivencia de la interculturalidad, a través de la educación; de ahí la importancia de considerar cómo es que se está entendiendo la

¹³ Desde la época del México independiente, ha habido políticas públicas tendientes a fomentar el mestizaje. Destacan al respecto las ideas de Vasconcelos sobre la formación de la raza cósmica; las de Calles y Cárdenas, con la castellanización; y las eugenésicas a las que se refiere Beatriz Urias en su obra “Historias secretas del racismo en México” (2007)

interculturalidad en los países de América Hispana. Empecemos por revisar el concepto de interculturalidad, que Luis Enrique López, define como:

la lectura crítica de la diversidad sociolingüística y sociocultural que caracteriza a sociedades pluriétnicas [como las latinoamericanas] marcadas por el discrimen (sic) producto del pasado colonial, así como la clara toma de posición frente a las condiciones de inequidad y desigualdad que marcan las relaciones entre indígenas y no-indígenas (2004, p. 17, citado por López, 2006).

Así, para este autor, en el contexto sociohistórico latinoamericano, la interculturalidad tiene que ver con dos acepciones. En primer lugar con la asimetría, la discriminación y el racismo que aún rigen en las relaciones entre indígenas y no-indígenas; así como también con el cuestionamiento de la visión que los sectores hegemónicos tienen del Estado-nación y de la cultura y la lengua. Desde esa óptica, la interculturalidad se constituye en una propuesta contrahegemónica, ante la cual los Estados han sentido la necesidad de reaccionar afianzando su proyecto democrático. En segundo lugar, la interculturalidad se vincula con el manejo de las situaciones conflictivas características de las relaciones interétnicas y con la posibilidad de buscar convergencias mínimas y construir consensos entre posiciones y puntos de vista, pertenecientes a visiones del mundo particulares. Esto, sin embargo, resulta más difícil cuando, como en nuestra situación indígena latinoamericana, dichas convergencias deben darse entre sociedades de desigual poder.

No obstante, señala López (2006), desde la interculturalidad, por lo general, se apunta hacia una convivencia respetuosa entre todos quienes habitan dentro de un mismo país o región, a pesar de que pudiese haber ciertos conflictos entre los diversos grupos. Como puede apreciarse, el concepto que maneja López en sus diversos textos alude tanto a lo que hemos definido antes como “interculturalismo” y como “interculturalidad”, ya

que él no distingue entre el elemento meramente descriptivo y el elemento normativo. Veamos ahora la propuesta de García Canclini.

Para García Canclini (2004), el concepto de interculturalidad, se vincula con la capacidad de reconocer las diferencias, fomentando una actitud de respeto hacia las diversas culturas, remitiendo a un conjunto de principios: la aceptación de la alteridad, la conciencia de ser distintos, el respeto mutuo, el abandono del autoritarismo mediante la construcción de una relación dialógica entre los distintos actores; el fomento de la comunicación y la flexibilidad en las relaciones sociales entre el mundo "occidental" y los pueblos indígenas. No basta con saber que existe una amplia diversidad multicultural. Este conocimiento, *si no es seguido del reconocimiento de las mayorías o de los más poderosos al pleno desarrollo de las minorías o de los más débiles en el mundo moderno*, no puede generar procesos interculturales. Y si no llega a la definición y aprobación de eficaces políticas de acceso a la autonomía y a los recursos materiales para los pueblos minoritarios, sigue siendo ineficaz, permanece en el ámbito de la "fría multiculturalidad". Así pues, Canclini opone "multiculturalidad" (como la descripción del hecho de la diversidad cultural), a "interculturalidad" (entendida como el deber ser de las relaciones interculturales), a diferencia de la propuesta de Sáez (2006), de Giménez (2003) y de Soriano (2004, citado por Schmelkes, 2009). No obstante, su propuesta, aplicada al término "interculturalismo", resulta muy útil para esta tesis.

Una vez revisado lo anterior, asumo como conceptos-eje de esta investigación, la diferenciación entre "interculturalidad" e "interculturalismo" que proponen Giménez (2003), Soriano (2004) y Sáez (2006); enriquecidos por las ideas de García Canclini, quienes coinciden en muchos puntos con la postura de Luis Villoro (1998) en su "ética de las culturas" y en su propuesta de construcción de identidad de los pueblos desde la "vía de la autenticidad"

en contraposición con la clásica “vía de la singularidad” (Vargas, 2006). Por tanto, comprender las relaciones interculturales en lo cotidiano, supone comprender la cultura de los dos mundos en contacto, puesto que la interculturalidad se logra cuando un grupo de personas comprende el sentido que tienen las cosas y objetos para los “otros”, como dicen Vergara y Bernache (2008).

Trabajar a favor de la interculturalidad, constituye una tarea titánica, que implica una transformación social, a partir de una realidad marcada fuertemente por el conflicto y por las relaciones asimétricas del poder. Se pretende llegar a una situación donde prevalezcan las relaciones dialógicas y equitativas (en términos económicos, sociales y políticos) entre los diversos actores, pertenecientes a universos culturales diferentes. Para pasar de una situación a otra, se requiere de un proceso de negociación social en el que todos los interlocutores, van adquiriendo autonomía, ciudadanía e igualdad de derechos, en especial los de sectores o pueblos más vulnerables (Godenzzi, 1994, en Ruiz López (2002)

A fin de cuentas, como podemos apreciar, para lograr la interculturalidad, se requiere pensarla no sólo desde lo conceptual, sino también como un proyecto político-social basado en principios tales como solidaridad, equidad, justicia social, tolerancia y respeto. Por ende, la escuela primaria, con el enfoque intercultural, tendrá como reto la impartición de una formación básica en los alumnos, a partir del entendimiento de su cultura nativa y de incorporarla en los programas educativos vigentes.

2.3.5. *La différence: el pasaje entre lo “multi” y lo “inter”, en los modelos de Luis Villoro y de León Olivé.*

Si bien existen posibles puntos de interconexión entre las posturas que hemos discutido arriba, resulta fundamental encontrar críticamente qué elementos se recuperan y cuáles se desechan, para lograr conciliar la igualdad de derechos de las culturas y el respeto a sus diferencias. Entre las propuestas mexicanas destaco dos que me parecen muy interesantes: la ética de las culturas de Villoro (1998) y el proyecto multicultural de León Olivé (1999).

Villoro (2002) señala que si a todas las culturas les otorgáramos el mismo valor no sería posible rechazar una cultura que se considerara universal y se impusiera por la fuerza a los demás; por lo que un relativismo cultural absoluto está obligado a aceptar la validez de cualquier cultura dominante o discriminadora, puesto que es relativo a su cultura, el ser *dominante y discriminadora*, tendría el mismo valor que una cultura *dominada y no discriminadora*. Por tanto, propone una ética de la cultura con carácter universalista, pero no desde un universalismo homogeneizante, sino “formal” como él lo dice. Propone las estructuras éticas que sostendrán el edificio de las culturas, pero no dice cómo deben ser y cuáles serán sus contenidos. Señala que los rasgos culturales serán más deseables, en tanto cumplan tres funciones universales “formales”:

- 1) explicar la realidad y asegurar el éxito de nuestras acciones en ella (racionalidad teórica e instrumental); 2) regular nuestra conducta en conformidad con el bien común (racionalidad práctica, normativa), 3) orientar y dar un sentido a la vida, tanto individual como colectiva (racionalidad valorativa). (pp. 145-146)

A pesar de la crítica que pudiera hacerse a Villoro acerca del carácter universalista de su propuesta, resulta interesante el planteamiento, ya que esboza algunas líneas de universalidad, pero proporciona un amplio

margen donde pueden caber las particularidades de cada cultura. Además, pensar en posturas que caigan en un relativismo total, lleva a extremos tan peligrosos como los del universalismo radical.

En un tenor similar, León Olivé (1999:33), considera que ni el “absolutismo” ni el “relativismo” pueden constituirse en las posiciones filosóficas satisfactorias para sustentar los principios heurísticos que orienten la acción en las relaciones interculturales. Su opción es una posición pluralista que supere ambos extremos y permita plantear una “sana base para las relaciones entre culturas, sobre un pie de igualdad en el terreno epistémico y en el terreno moral”. Explica su postura llamándola “proyecto multicultural”, que consistiría en la defensa del derecho a la diferencia de cualquier cultura pero con la conciencia de que tal derecho implica la obligación de las culturas a tener una disposición al cambio y, sin detrimento de su identidad, a involucrarse en la construcción de las sociedades más amplias en las que están inmersas. Esto significa que miembros de culturas diferentes estarían en posibilidades de establecer una comunicación que implique la mutua comprensión, establezcan de común acuerdo, principios de convivencia y metas compartidas, y trabajen conjuntamente para lograrlo. No tiene que haber un choque entre la construcción de una sociedad más amplia (ya sea nacional o global) y la preservación de las culturas particulares, puesto que tal sociedad “es el resultado de la interacción de todas las culturas particulares que han dado lugar a una unidad más amplia”.

Una vez revisado lo anterior, para el interés de este texto, optaré por emplear el término “multiculturalidad” para designar al hecho de que diversas culturas se encuentren dentro de una sociedad mayor o dentro de un estado; “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 y

llamaré “interculturalidad” a las relaciones que de hecho existen entre miembros de diversas culturas, e “interculturalismo” a la forma de interacción entre culturas que tienda 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). No obstante, cabe hacer notar que, como dice Schmelkes (2009), en América Latina utilizamos el término “interculturalidad” como sinónimo del interculturalismo debido a que en nuestro contexto este último nació junto con la EIB, que implica de por sí un proyecto de intervención en función para lograr una sociedad deseada. Además, hay que hacer hincapié en que, aunque suelen confundirse 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, implica una actitud de acercamiento “de igual a igual”, donde tanto uno como el otro estén con la mente y corazón abiertos para ser capaces de comprenderse mutuamente.

No hay que perder de vista tampoco 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 resolverá en acuerdos, con frecuencia el resultado son profundos desacuerdos; pero el conflicto es provechoso en tanto que cimbra lo que se tenía por establecido y obliga a cuestionar y argumentar, afianza convicciones o abre nuevas reflexiones. Lo que el interculturalismo (interculturalidad) busca es evitar que el conflicto derive en violencia, puesto que se constituye en el mecanismo que busca los mínimos acuerdos para en situaciones de desacuerdo con la intención de lograr una convivencia. (Schmelkes, 2009)

Dentro de este panorama, al cual apenas nos hemos asomado, habrá que revisar cómo es que estos conceptos han estado impactando en las relaciones entre los grupos étnicos y los grupos hegemónicos dentro del Estado Mexicano, desde las políticas educativas, como lo iremos revisando más adelante.

2.4. El encuentro con el otro: la angustia de la alteridad.

Habiendo establecido que el multiculturalismo y la interculturalidad suponen el encuentro con alguien a quien se considera diferente, es que resulta importante profundizar un poco en el concepto de alteridad, para luego hacer una somera revisión acerca de cómo es que se ha vivido la relación entre “nosotros” y “los otros” en nuestro país.

Al remitirnos al significado de la palabra “alteridad”, nos encontramos con que viene del latín *alteritas*, *-ātis*, que significa “otro”; por tanto, la alteridad es simplemente “la condición de ser otro” (Diccionario de la Academia de la Lengua Española, 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 Gilda Waldman (2009), las fronteras son las que nos permiten hablar de un “otro”. Son cualquier tipo de fronteras las que 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, con el que sin embargo, construyo mi identidad que no es un sinónimo de fijación y estabilidad sino “movimiento entre lo propio y lo extraño, fluidez entre lo uno y lo múltiple” (Korinfeld, 2003:5, citado en Sabido, 2009).

Olga Sabido, en su texto "El extraño" (2009), alude a la etimología del término "extraño", y explica que de acuerdo con el Diccionario de Corominas, la palabra extraño proviene del latín *extranets*, que significa exterior, ajeno, extranjero; palabra derivada del "extra" que significa "fuera de". Por tanto, lo extraño no necesariamente remite a una persona u objeto en particular, sino a una condición o incluso una experiencia; en consecuencia, "no hay extraños en sí, hay extraños para alguien". El extraño, entonces, resulta ser una "forma social", una forma particular de "ser con otros"; así, no son las personas la que por atributos propios se ubican como extrañas, sino una determinada relación la que las coloca en tal posición. Cuando el extraño aparece en el mundo de seres humanos en interacción, se constituye en alguien lejano porque no coincide con el orden de lo conocido, de lo familiar, desde el cual se otorga un sentido a la realidad; alguien es considerado "extraño" porque ha entrado en el "mundo de la vida" de otro, y con intención o sin ella, ocasiona una ruptura de sentido con lo que se considera natural, lógico y bueno. Y dado su carácter asimétrico, suele otorgarse al "otro", al "extraño", una categoría negativa, con lo cual se suelen justificar las relaciones frecuentemente agresivas hacia los diferentes. Como dice Villoro, 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 (Ramírez, 2007).

Por otro lado, Castoriadis (1998) recurrió a los conceptos de autonomía y heteronomía para explicar el origen del surgimiento del "otro". El modelo de sociedades autonómicas fue la Grecia clásica y se caracterizó por la capacidad de cuestionarse permanentemente, tanto en forma individual como colectiva, así como de crear sus propias instituciones sociales. En

contraste, la mayoría de las sociedades históricamente dadas fueron heterónomas, lo que implica que imputaron su creación a una fuente extrasocial, un *otro* extraño a la agencia humana, que impedía la interrogación sobre la historia pasada y no permitía el ejercicio de voluntad sobre el futuro deseado. Además, dichas sociedades heterónomas, encerradas en su propio cerco, convertían su propia visión del mundo en la única con *sentido*. Las demás eran consideradas extrañas, inferiores, perversas, malas, desleales. De ahí que tampoco, el *otro* pudiera ser simple alteridad. Debía ser inferior para no correr el riesgo de poner en cuestión las propias significaciones, sufrir un proceso de pérdida de *sentido* y aculturación. Mediante el proceso de socialización, el individuo interioriza e inviste todo el magma de las significaciones imaginarias sociales, lenguaje, normas, valores y prototipos de los roles sociales, y surge como una entidad parlante capaz de funcionar en una sociedad históricamente dada. A través de este proceso una parte del odio se desvía hacia actividades o fines sociales, pero otra parte queda libre, lista para ser transformada en actividades destructivas, formalizadas e institucionalizadas como la guerra contra otras colectividades. E incluso, otra parte persiste como auto preservación del núcleo psíquico, y se reconoce en todas las etapas del desarrollo ulterior del sujeto, como presencia ineludible del egocentrismo y egoísmo ontológico de todo ser para sí mismo. La necesidad de sentido es la que establece límites, fronteras. “La frontera primordial no es geográfica ni étnica: es la frontera del sentido”. Finalmente, frente a esta pendiente natural en la emergencia del *otro*, Castoriadis(1998) propuso como alternativa, el proyecto de autonomía individual y social, que se logra mediante la creación de instituciones que promuevan la capacidad de cuestionarse, reorganizarse, convertirse en metaobservador de sí mismo, y constituir en objeto a sí mismo y al conjunto, lo cual constituye también un recurso fundamental para un cambio y creación social.

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 ha habido 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 hayan prevalecido durante periodos largos. Tal ha sido el caso del Imperio Romano, por ejemplo, cuyo éxito residió en que, a pesar de que se exigía el pago de un tributo y la obediencia a la ley romana en cuestiones que incumbían a los intereses directos del Imperio, se respetaba a la lengua, y a la cultura de los pueblos que conquistaban, incluso hasta sus leyes internas. Además, los romanos adoptaban también los elementos culturales de los otros pueblos, que ellos veían como convenientes o enriquecedores para ellos, siendo el caso más relevante 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 dado ocasión a los diversos científicos sociales de todos los tiempos y lugares para teorizar acerca de cómo podrían ser las relaciones entre los diferentes, especialmente en el caso de los pueblos.

Se plantean cuestiones 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 de dar solución a las dificultades prácticas que presentan las posturas multiculturales e interculturales de las que ya se ha hablado antes.

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 Luis Villoro (1993), quien realiza un análisis del tema, apoyándose en una metodología historiográfica. Muestra cómo se ha dado a lo largo de la historia de México el proceso de reconocimiento entre ambas culturas. Por otro lado, investigadores como Carrithers (1992) y Todorov (1995) han analizado desde un punto de vista más antropológico y psicológico qué pasa con las relaciones humanas, especialmente si se realizan entre personas culturalmente distintas.

En el presente apartado, pretendo contrastar las ideas de Carrithers, en “¿Por qué los humanos tenemos culturas?” complementándolo con el pensamiento de Todorov, en su obra titulada “La vida en común” con los planteamientos de Villoro acerca de la relación de alteridad entre el español y el indígena, entre el criollo y el indio, y finalmente, entre el mestizo y el indígena. Los textos básicos que consideraré de Villoro, serán tres: su primer libro, titulado “Los grandes momentos del indigenismo en México” (1993) y en sus ensayos “Estadios en el reconocimiento del otro” y “La alteridad inaceptable”, que aparecen publicados en su obra: “Estado plural, pluralidad de culturas” (1998).

Con estas sencillas reflexiones no pretendo desarrollar con toda profundidad un tema que los grandes científicos sociales de la actualidad no han podido resolver. Solamente quiero apuntar algunas reflexiones

personales sobre el mismo, que me permitan comprender mejor el tema de la interculturalidad en la vida cotidiana de las familias p'urhepecha.

2.4.1. La sociabilidad y la diversidad como elementos constitutivos esenciales del hombre.

Carrithers (1992) pretende responder a tres preguntas que le parecen esenciales: ¿Subyace algún tipo de unidad tras la diversidad cultural de la humanidad? ¿Cómo surge esa diversidad? ¿Cómo podemos comprenderla con cierta garantía?

Las respuestas a las que llega, después de la argumentación que desarrolla a lo largo del libro, son las siguientes. Nosotros, como especie, poseemos un particular conjunto de características y habilidades, que constituyen nuestra sociabilidad. Esa sociabilidad culmina en la habilidad para descubrir el complejo flujo de la acción social. Las personas no sólo son capaces de descubrir dicho flujo de acción, sino también de reaccionar adecuadamente en él a partir de la negociación de todos los implicados. Somos individualmente capaces de captar y colectivamente de crear, nuevas situaciones, nuevos entendimientos y nuevas formas de vida. Señala asimismo, que no resulta sencillo entender a otra sociedad, pero es posible hacerlo; habla de que se requiere un esfuerzo para comprenderla desde su contexto y no desde el nuestro. No acepta la inconmensurabilidad de culturas, aunque tampoco afirma que pueda darse una comprensión plena entre ellas.

A lo largo de su obra, Carrithers sostiene que no es la "naturaleza humana", tal como los ilustrados la definían lo que nos hace humanos, sino que es la sociabilidad la que nos distingue de los animales y nos da el

carácter propio de la especie humana. Además, esta sociabilidad se manifiesta en la diversidad, no en la uniformidad, debido a la creatividad humana. Sin embargo, el hecho de ser diversas las expresiones sociales no impide que haya una posibilidad de comprensión intercultural.

2.4.2. El reconocimiento como elemento esencial para el ser humano.

Todorov, por su parte, desde la postura psicológica, nos hace reflexionar acerca del papel que desempeña para el ser humano la relación con los demás. Para este pensador, la interacción con el otro no es accidental y por tanto, prescindible, sino que es parte de la realidad humana. Coincidiendo con Carrithers, este autor prioriza la alteridad dentro del conjunto de características humanas, al grado tal que afirma: “el sí mismo sólo existe por las relaciones con los otros; intensificar el intercambio social significa intensificar el sí mismo” (1995:207). Todo esto lo argumenta a partir de la diferenciación de tres formas en que las realidades se presentan en el mundo: ser, vivir y existir. Nos dice que, mientras toda la materia participa del “ser” y la totalidad de los seres orgánicos, del “vivir”, sólo el hombre trasciende hasta un “existir” aunque sin dejar de participar de los dos niveles anteriores. Después de hacer una rápida revisión acerca de los diversos estadios por los que atraviesa el ser humano a lo largo de su desarrollo, hace notar cómo, en el fondo, su búsqueda principal consiste en el reconocimiento, el cual marca más que ninguna otra acción la entrada del individuo a la existencia específicamente humana.

Todorov dedica una buena parte de su libro a profundizar acerca del reconocimiento, del cual nos dice que hay dos formas opuestas entre sí: de conformidad y de distinción. Se trata de ser reconocido como semejante o como diferente de los otros. Nos dice que “tanto en la historia de las

sociedades como en la de los individuos, mientras que la distinción favorece la competencia, la conformidad está del lado del acuerdo" (1995:122).

Además, sea que se trate de uno o de otro modo de reconocimiento, éste consta de dos etapas, a saber: el reconocimiento en sentido estricto y la confirmación. El primero consiste en la exigencia de que otros reconozcan nuestra existencia, mientras que la segunda tiende a buscar que se confirme nuestro valor. De acuerdo con esto, puede buscarse el reconocimiento a través de la admiración o del odio de los demás. Más aún, afirma Todorov: "Si el estado de esclavo nos asegura la mirada de los otros, éste se toma deseable." (1995, p. 125)

No obstante, surge un cuestionamiento a todo el planteamiento anterior: ¿podemos universalizar la necesidad de reconocimiento?, ¿es ésta propia de todo ser humano, o sólo de los occidentales? Todorov responde diciendo que lo universal es la sociabilidad, manifestada en la pertenencia a una red de interacciones interhumanas y la aspiración al reconocimiento de la propia existencia; sin embargo, las vías, las formas de expresión de tal reconocimiento, variarán de una cultura a otra.

Además, no olvida hacer hincapié en que el reconocimiento nunca se nos da de manera total y permanente, a causa de nuestra propia realidad de incompletud, que es también parte de nuestra constitución como humanos.

En seguida, Todorov destaca la experiencia de los "mecanismos de defensa", "estrategias de defensa social" o "paliativos" que no son más que respuestas compensatorias que damos cuando pretendemos disimular o diferir la frustración experimentada sin remediarla verdaderamente. Entre dichos mecanismos de defensa se encuentran la porfía por lograr el

reconocimiento o la sanción, el reconocimiento por sustitución y la renuncia al propio reclamo. Al final, Todorov expresa que “La vida en sociedad no tiene que ver con una elección: somos siempre sociales.” (...) “Tenemos necesidad del otro para establecer nuestra conciencia de uno mismo y por lo tanto, para existir” (1995:125)

Comentando una expresión de Benjamin Constant, Todorov (1995) dice que la dependencia del hombre no es alienante, que la sociabilidad no es maldita, sino liberadora; que hay que deshacerse de las ilusiones individualistas, puesto que no hay plenitud fuera de la relación con los otros; el reconfortamiento, el reconocimiento, la cooperación, la imitación, la competencia, la comunión con el otro pueden ser vividos en la felicidad.

Como corolario de este párrafo, me parece de suma importancia una de las frases del capítulo final que dice: “La sociedad misma vive en el tiempo y todos sus equilibrios son forzosamente precarios: no hay que esperar que los conflictos desaparezcan, sino simplemente que se arreglen sin violencia” (1995:212).

2.4.3. *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 ha sido visto el indígena por los grupos hegemónicos a lo largo de la historia nuestro país: primeramente el conquistador español; luego, el criollo y finalmente el mestizo; cuyo común denominador ha sido la visión del indígena como un “extraño”, como un “otro” lejano; lo cual aún está muy generalizado entre la población mexicana.

Primeramente, refiere el punto de vista de los españoles peninsulares. Inicia mostrando 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 europea, para que pudieran salir de su error; pero rescatando una estricta disciplina.

Como el segundo momento, Villoro presenta el punto de vista del criollo. Destaca los aportes de Clavijero, Fray Servando Teresa de Mier y Orozco y Berra. Villoro señala que Clavijero emplea como arma principal la razón universal, instrumento de moda, para cuestionar la postura de los europeos, ya que considera que ningún país ni continente puede constituirse en modelo para otro. Con este argumento, Villoro hace notar que Clavijero está aceptando ya un cierto relativismo basado en la diversidad geográfica, que constituirá la antesala de la aceptación de la diversidad cultural. De este modo, la lectura naturalista de Clavijero, lo lleva a la admisión de la igualdad esencial de toda persona humana, cuya implicación es la liberación del indio de cualquier pretendida culpa y señala al europeo como culpable. Dice Villoro: “[para Clavijero] el indio no sólo ya no aparece culpable, sino que incluso será capaz de cooperar con sus virtudes a la elevación del género humano; más aún: podrá aparecer en muchas ocasiones como ejemplo

digno de ser imitado por todo hombre” (1987: 102-103). De este modo – destaca Villoro- Clavijero refuta uno a uno los argumentos europeos acerca de la inferioridad natural del indígena, pero no puede dejar de reconocer una inferioridad práctica frente a los españoles. Atribuye la diferencia a la educación, puesto que perdieron su organización sociocultural y la que les fue impuesta no favoreció en nada su proceso de superación; por tanto, la inferioridad del indígena puede remediarse y no está condenado a la inferioridad para siempre. 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. Incluso, todo el satanismo que se había “encontrado” en su religión, es explicado racionalmente por Clavijero para exonerar a los acusados. No obstante, Villoro considera que en el fondo Clavijero, como criollo que era, buscaba su propio reconocimiento a través del reconocimiento del indio.

Fray Servando Teresa de Mier, con la misma intención básica de Clavijero, pero desde otro enfoque, *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). Según Mier, para escapar del molde europeo, había que *metamorfosear* el pasado de los antiguos mexicanos y enlazarlo directamente con la tradición judeo-cristiana sin pasar por el intermediarismo de Europa. Se aprecia así una interpretación *sui generis* de la historia indígena, de modo tal que cada uno de los aconteceres, especialmente los religiosos, son interpretados por Mier desde una óptica cristiana que los justifique. Con ello pretende Mier lo mismo que Clavijero: el reconocimiento del criollo a través del respeto al indio; lo cual significa, que, dado que ambos eran criollos, también eran discriminados, por tanto, creían que al defender al indio de la discriminación y al darle una “mayor dignidad”

mediante el vínculo creado a través del apóstol Tomás, ellos también ganarían en reconocimiento ante los europeos.

La tercera versión de esta segunda etapa del indigenismo que nos presenta Villoro corresponde a Manuel Orozco y Berra, quien sigue los planteamientos básicos de Clavijero, pero los lleva al extremo mediante la aplicación de una historiografía racionalista. Pretende ser muy objetivo y no mezclar su punto de vista a favor del indígena a menos que refute a un detractor; sin embargo, suele abandonar de vez en cuando su postura fría y calculadora para lanzarse en defensa del indígena y, más aún, “utilizar la historia como instrumento de ataque y defensa” y al indígena como “arma patriótica”.

En seguida, aparece el indígena desde el punto de vista del mestizo. Dentro de esta postura podemos encontrar a Rafael Bulnes, Molina Enríquez, Manuel Gamio, Alfonso Caso, y otros. Paulatinamente el mestizo ha ido logrando un papel protagónico en la historia de México. Para la época de la Reforma, el mestizo liberal lucha contra el conservador y utiliza al indígena con fines políticos de manera velada o manifiesta, según la radicalidad de los líderes o de los pensadores que escriben al respecto.

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. Por eso, su carácter “no puede ser más firme, ni más poderoso” (Molina Enríquez 1909: 257-258). De este modo, como dice el mismo Villoro: germina el mito vasconceliano de la raza cósmica, en el que el mestizo se constituye en un ideal universalizable.

No obstante, en realidad, es el mestizo quien se reconoce a sí mismo a través de la altitud del indio, logrando así indirectamente lo que no hubiera alcanzado de modo directo: captarse a sí mismo. Es el indígena quien indirectamente revela al mestizo su misión: al buscar la salvación del indígena, el mestizo se encuentra a sí mismo. Ahora, se presenta el problema de cómo lograr dicha salvación. La solución más recurrente ha sido la de la transformación: el indígena debe dejar de ser indígena, olvidando 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". (1995:190).

La última fase que considera Villoro la refiere al periodo indigenista más cercano a nosotros. Se caracteriza por la búsqueda de una solución entre la conservación de lo propio y original del aborigen y por otro, la necesidad de incorporarlo al progreso.

Ante este problema, Villoro no propone soluciones, sólo plantea las dificultades del mismo y critica especialmente las posturas tendientes a presionar al indígena a occidentalizarse o ser exterminado. Plantea la necesidad de brindar al indígena la posibilidad de asumir voluntariamente ciertas ventajas que ofrece la civilización occidental, pero nunca imponiéndoselas. Sin embargo, nuestro autor considera que, dadas 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 a los fines que proyectemos.

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

- En los diversos 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 propio.
- 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 que se ha ofrecido al indígena ha sido la asimilación a la cultura occidental, generalmente forzada a través de la violencia o de 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 ve reflejada 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 que había sustentado Villoro originalmente en 1950, son retomadas en otros momentos. Entre sus más recientes publicaciones encontramos dos artículos: "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".

Ambos artículos coinciden en hacer ver que el problema principal del multiculturalismo es la dificultad para llegar al reconocimiento recíproco entre dos culturas que interactúan, puesto que cada una de ellas interpreta a la otra desde sus propios paradigmas y difícilmente puede abrirse a la comprensión empática; sin que esto signifique una defensa de la inconmensurabilidad entre culturas.

Para fundamentar esta tesis expone el caso del encuentro entre la cultura española y la indígena durante los primeros tiempos de la colonia. Analiza los casos de mayor acercamiento a la cultura indígena por parte de Bartolomé de las Casas y de Bernardino de Sahagún, así como la percepción de los aztecas con respecto de los españoles que estaban invadiéndolos con una cultura muy diversa a la propia. Este ejemplo resulta ilustrativo, porque responde al modelo de la modernidad, que se ha venido cuestionando de unas décadas para acá.

La conclusión a que llega después del análisis de dicho tema, resulta muy aplicable a la actualidad. Nos dice Villoro que “La aniquilación de las grandes culturas americanas era el resultado inevitable de la imposibilidad de una cultura de aceptar la alteridad. Fue una hazaña de la mentalidad moderna” (1998, p. 181). Asimismo, afirma que mientras no se rompa la idea de que el mundo tiene un solo centro histórico y se reconozca que se requiere 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.

Todo este análisis nos hace ver cómo es que el encuentro con el otro, con el diferente, produce una reacción de angustia, tanto en el dominador como en el dominado. El dominador tiende a actuar como lo hicieron Sahagún y sus contemporáneos, quienes, para disminuir su angustia,

explican las diferencias en función de lo propio, de lo conocido. De igual manera sucede en la actualidad, ya que ante el encuentro con el diferente, el dominador prefiere agredirlo, restringirle su forma de ser y de vivir, y obligarlo a parecerse a él; tal como ocurre, por ejemplo con nuestros compatriotas que migran al "Otro lado", donde sufren vejaciones diversas, por ser diferentes; o en el trato injusto que se da a los indígenas en las ciudades.

Por su parte, el dominado, también siente angustia al sentir que tiene que dejar de ser él, de vivir lo propio, lo que conoce y le produce seguridad, para asumir la cultura del otro; es la angustia que surge porque frente a la discriminación lo que con frecuencia se hace, es ocultar lo propio. Por tanto, la angustia nace de la necesidad de parecerme al otro.

Estos son los motivos por los que, a pesar de que mucha gente considera que es imposible establecer buenas relaciones con los otros, con los extraños; los teóricos que hemos revisado nos hablan de la posibilidad de construir puentes para aprender a convivir con los diferentes. A continuación, profundizo en los caminos posibles para concretar en la vida cotidiana la vivencia de la interculturalidad.

2.4.4. Caminos para favorecer la relación equilibrada entre "nosotros" y "los otros".

Afirmar la posibilidad de ir construyendo los pasajes (*différance*) que nos permita 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 pretendo ofrecer recetas infalibles para lograr las relaciones humanas perfectas. Sin embargo, me parece fundamental argumentar 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 abordo dos propuestas: la de Panikkar y la de Villoro, (procesada por Mario Teo Ramírez, 2007).

Panikkar (1990) 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 además, no debemos perder de vista que también “nosotros”, somos vistos como “los otros” por los grupos indígenas, y que mientras más seamos conscientes de ello y nos sensibilicemos, podremos ir modificando nuestras “formas de ser” con ellos y con todo aquél “otro” con el que interactuemos.

El “otro” para Villoro (en Ramírez, 2007), constituye un tema de sumo interés, especialmente si ese otro es el indígena. La filosofía de la otredad villoriana, parte del hecho de la “no relación” con el otro, pero busca no sólo explicar y denunciar las formas inválidas de relación con el otro, sino contribuir a su superación, en vistas a construir nuevas formas de interrelación humana. Según Villoro, para poder 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”: aquél con quien establece una relación intersubjetiva, pero que pertenece a mi propia cultura; un “otro” que tiene una cultura distinta a la mía; o el conjunto de “otros” que integran la comunidad humana en la que estoy inserto. Especifica que en el ámbito de las relaciones intersubjetivas, la razón permite la consideración del otro como un “tú” y no como un “objeto”; en tanto que el tú es un ser

conmigo, junto a mi; abriéndome a la fascinación hacia el otro, y más aún a la acción amorosa que lleva a "afirmar el ser del otro sobre el ser del sí mismo" (Ramírez, 2007:152). En cuanto al ámbito de la alteridad cultural, sólo mediante la combinación comprometida con el otro y de un amor que sabe reconocer, valorar y mantener su "diferencia", será posible acercarnos a una comprensión verdadera del indígena y para permitirle que se autorrevele y lo dejemos de ver como un mero "objeto" para la mirada, el juicio o la decisión de "nosotros", los no indígenas. Con respecto de la alteridad socio-política, considera Villoro que la construcción de la "comunidad" humana podrá realizarse sólo uniendo la vía de la razón con la vía del sentimiento amoroso; para poder romper el dualismo entre lo mismo y lo otro (o sea, identidad y alteridad), en vistas al reconocimiento recíproco y 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 que habla Villoro y cuya búsqueda bien podemos proponer como meta de toda forma de relación otredad, es una mera utopía, no hay que perder de vista que muchos de los cambios sociales más significativos se han logrado gracias a que hubo quien tuviera una utopía como guía para su acción; mientras no se transforme en ideología¹⁴, una utopía se constituye en un motor importante para actuar.

En consecuencia, de acuerdo con estos autores, sólo mediante el reconocimiento de los límites del intelecto, de que nuestro saber nunca puede ser total y acabado, estamos en condiciones de establecer un verdadero contacto con el otro (Ramírez, 2007); para ello, se requiere

¹⁴ El mismo Villoro 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* (1985). México: FCE.

previamente de poner en suspenso nuestro principio de egoidad¹⁵, para abrimos íntimamente al otro y, así, llegar a comprenderlo verdaderamente.

Más aún, cuando ese otro que es el indígena, no se constituye en diferente sólo por su condición étnica, sino también a causa de que el neoliberalismo agrava su desigualdad y exclusión. La discriminación étnica se aprecia en formas comunes también vulnerables, como es el caso de los desempleados, pobres, migrantes indocumentados, sin hogar... desconectados. No se trata de mantener "campos sociales alternos", sino "ser incluidos, llegar a conectarse, sin que se atropelle su diferencia sin se los condene a la desigualdad. En suma, ser ciudadanos en sentido intercultural" (García Canclini, 2004:53). ¿Estamos dispuestos a aceptar el reto, con todo lo que implica?

2.5. La Escuela intercultural bilingüe, ¿un espacio modelador de interculturalidad?

Como hemos venido diciendo, la interculturalidad implica apreciar y valorar las culturas ajenas a la propia, con la finalidad de reconocer la riqueza que existe en cada una de ellas y también de repensar la cultura propia con la intención de fortalecer aquellas acciones sociales que promueven el desarrollo del ser humano así como también de transformar o abandonar aquellas prácticas contrarias a la "vida buena" de la que habla Villoro y cuyo resultado es, con frecuencia, la opresión humana. En consecuencia, la educación se constituye en una de las herramientas principales con que contamos para detener y revertir la desvaloración que la sociedad mexicana hace de las culturas indígenas.

¹⁵ Villoro se refiere a "egoidad" a la primacía y centralidad del "yo" que hemos heredado de la filosofía reflexiva de la modernidad que proclama el predominio de la razón en el sentido más intelectual.

Vergara y Bernache (2008) enfatizan la importancia de señalar que a pesar de que la orientación y las bases teóricas de la educación intercultural bilingüe se han desarrollado a paso firme durante las últimas décadas, la realidad es que la educación que se imparte en las escuelas primarias ubicadas en zonas indígenas en México suele no ser de buena calidad; puesto que el rezago educativo resulta evidente, como queda demostrado en los indicadores de repetición y 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 pedagógicas favorecen la reproducción de la cultura dominante, también es cierto que la escuela, como otras instituciones, cuenta con cierta “autonomía relativa”. Esto sitúa la escuela como una instancia que no está sometida integralmente al sistema, aunque tampoco es totalmente independiente, lo que da margen a la posibilidad de transformación de las prácticas escolares para que la educación intercultural coadyuve a desarrollar en los estudiantes 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).

2.5.1. La educación intercultural bilingüe desde la óptica gubernamental.

Dado que la interrelación entre indígenas y no indígenas constituye una de las aristas sociales más relevantes en muchos países del mundo, han surgido, generalmente motivados por las demandas de los pueblos

indígenas, diversos convenios internacionales y declaraciones tendientes a crear un marco normativo mundial que rijan tal tipo de relaciones. La exigencia de los movimientos indígenas, especialmente los del continente americano, se centran en la *creación de condiciones jurídico-políticas y económicas adecuadas para su reconstitución como pueblos*. (Del Val, 2006)

Aunque existe una diversidad de convenios que han sido suscritos por nuestro país¹⁶, destaco el Convenio número 169 de la OIT sobre los pueblos indígenas y tribales en países independientes (1989)¹⁷. Asimismo, a nivel nacional, México ha ido ajustando y enriqueciendo su legislación para favorecer el reconocimiento de los grupos indígenas y la defensa de su identidad. Entre los documentos legales que más claramente lo manifiestan, encontramos los ajustes realizados a la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (1917); los acuerdos de San Andrés Larráinzar (2003); la Ley General de Educación (2003) y la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (2003). Reflexionemos un poco con respecto de este marco legal.

El famoso Convenio 169 de la OIT, con frecuencia es considerada la principal fuente internacional de legitimidad del concepto mismo de pueblos indígenas porque es el único convenio internacional vigente en el que aparece la categoría de pueblos indígenas. No obstante, habría que detenerse a observar algunos cuestionamientos. El primero se refiere al

¹⁶ Declaración sobre los derechos de las personas pertenecientes a minorías nacionales o étnicas, religiosas y lingüísticas (1992); Declaración universal de los derechos lingüísticos (1996); Declaración universal de los derechos colectivos de los pueblos (1990); Declaración universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural (2001); Declaración sobre la raza y los prejuicios raciales (1978); Convenio número 169 de la OIT sobre los pueblos indígenas y tribales en países independientes (1989).

¹⁷ Este documento tiene como antecedente el convenio 107, en el que se establecen derechos para las poblaciones y comunidades indígenas, en el contexto de las concepciones indigenistas integracionistas vigentes en la época. Además, el convenio entró en vigor hasta 1992. (Cfr. Del Val, 2006, pp. 179-191)

motivo por el cual es en el seno de la Organización Internacional del Trabajo¹⁸, dependencia de las Naciones Unidas especializada en los aspectos referidos a las relaciones laborales donde surge la concreción del reconocimiento de los pueblos indígenas y no en otras instancias como la misma ONU, o la UNESCO; en consecuencia, podemos asumir que en realidad la OIT reconoce a los pueblos indígenas en tanto *una fuerza de trabajo con características especiales*, que quiere de una legislación particular (Del Val, 2006). El segundo cuestionamiento se refiere a la consideración de los pueblos indios como sujetos políticos y a la manera de puntualizar los asuntos referentes al disfrute de su territorio¹⁹. La forma en que está redactado el texto da pie para reconocer a los pueblos indígenas como sujetos jurídicos cuando conviene y cuando no, puede negárseles el reconocimiento con base en el Convenio citado. Con respecto de la disposición de los recursos naturales ubicados en los territorios indígenas, al mismo tiempo que los contempla como derechos de los pueblos indígenas, afirma que son los gobiernos los que disponen de ellos, después de haber “consultado” a los indígenas; sin embargo, en caso de conflictos, la realidad es que los indígenas se encuentran desprotegidos (Del Val, 2006). En cuanto a la legislación nacional, si bien es cierto que ha habido modificaciones que han impactado en programas y proyectos concretos, como es el caso de la EIB, también lo es que con demasiada frecuencia no se cumplen las normas, como es el caso del respeto y valoración de las lenguas indígenas en toda circunstancia de la vida pública nacional. He aquí un ejemplo de lo que

¹⁸ La OIT está integrada por representantes de los gobiernos, de los empleadores y de los sindicatos.

¹⁹ En el artículo 1, parte 1, en los incisos “a” y “b” puede reconocerse una contradicción cuyas implicaciones a nivel de reconocimiento son preocupantes: mientras que en el “a” afirma que *La conciencia de su identidad indígena o tribal deberá considerarse un criterio fundamental para determinar los grupos a los que se aplican las disposiciones del siguiente convenio*; en el “b” aclara que *La utilización del término “pueblos” en este convenio no deberá interpretarse en el sentido de que tenga implicación alguna en lo que atañe a los derechos que puedan conferirse a dicho término en el derecho internacional*.

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. "Fijate 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-PRFI)

Durante mucho tiempo, las políticas públicas mexicanas acerca de 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 tender todas las demás culturas que forman parte de nuestro país (Olivé, 1999). Esta idea ha prevalecido en el trasfondo de los modelos educativos, que han sido una de las estrategias principales para lograr los objetivos del Estado Mexicano. En consecuencia, a lo largo de la historia de la educación en México, podemos identificar claramente una tendencia a occidentalizar a los indígenas y a homogeneizar a la población.

En la década de los noventa, a tono con los debates teóricos de la época en el ámbito internacional, el reconocimiento social y la formación sobre la heterogeneidad retomaron mayor importancia, con lo que, según Muñoz (2002) se rescata el valor de la diversidad lingüística, cultural y ética del país. Incluso, en los acuerdos de San Andrés²⁰, tanto los representantes del gobierno como los de los pueblos indígenas, admitieron la necesidad de establecer

...una nueva relación entre el Estado mexicano y los pueblos indígenas [que] se bas[e] en el respeto a la diferencia, en el reconocimiento de las identidades indígenas como componentes intrínsecos de nuestra nacionalidad,

²⁰ Firmados en febrero de 1996

y en la aceptación de sus particularidades como elementos básicos consustanciales a nuestro orden jurídico, basado en la pluriculturalidad. (...) [Para esto,] se requiere desarrollar una cultura de la pluralidad y la tolerancia que acepte [las] visiones del mundo [de los pueblos indígenas], sus formas de vida y sus conceptos de desarrollo (Olivé, 1999, p. 65)

A pesar de que en el texto anterior se puede apreciar el embrión de un proyecto intercultural con una tendencia más clara hacia la justicia y la equidad, habría que plantear entonces, ¿en qué se ha manifestado ese “rescate del valor de la diversidad” en México, si lo más común es que se siga discriminando al indígena, incluso desde la escuela?, y más aún, ¿qué sentido tiene lograr la firma de acuerdos como el de San Andrés, si a fin de cuentas, no se respetan ni se legalizan?

En México, durante la administración 2000-2006, se pretendió enfatizar que la educación debía reorientarse, en respuesta a las exigencias de un país pluriétnico como el nuestro, por lo que se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB). Aunque desde sexenios anteriores, la educación para la diversidad ocupaba ya un sitio (al menos en el papel), se seguía considerando a la población indígena básicamente como un 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: el primero, fue la consideración de que la educación intercultural y lingüística debía abarcar todos los niveles, no sólo la primaria; el segundo, fue la propuesta de la necesidad de una educación intercultural para todos, no sólo para los indígenas. De igual manera, el Programa Nacional de Educación 2001-2006 estableció tres líneas de acción para mejorar la atención educativa de los niños en zonas indígenas: consolidar los planes y programas de educación básica; mejorar la gestión educativa y el funcionamiento de las escuelas; y reforzar el componente de formación en educación intercultural bilingüe en los docente que laboran en las zonas indígenas (SEP, 2001^a). Sin embargo, en la

actualidad aún no se han logrado del todo dichas metas, puesto que es un problema complejo que implica largo tiempo para hacer 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.

Si bien las políticas públicas pueden marcar una línea 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 que dichas líneas, los cuales se encuentran en distintos niveles: el nivel macro, medio y micro. En el nivel macro, situamos las políticas nacionales y estatales, así como también con las sindicales (procedentes del SNTE y de su grupo antagónico: la CNTE²¹, y sus respectivas divisiones al interior de cada grupo), a los partidos políticos; en el nivel intermedio, a nivel comunitario, influyen las autoridades comunales (Consejo de Ancianos, por ejemplo), los grupos diversos que se constituyen en asociaciones defensoras de los derechos de los pueblos indios. En el nivel micro, ubico a las personas que ocupan determinados cargos, cuyo criterio inciden de manera directa o indirecta en los profesores para motivar o no desde su propio concepto de interculturalidad (si es que lo tienen y lo valoran); tal es el caso de las autoridades locales de la Secretaría de Educación (que obviamente también tienen alguna filiación o por lo menos simpatía hacia algunos de los grupos antes mencionados): empezando por la Dirección de Educación Indígena, los Supervisores, Jefes de Sector, y Directores de Escuela. De igual manera, en el ámbito micro, no podemos desconocer 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

²¹ SNTE: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. CNTE: Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación.

qué línea va a seguir, desde lo que su formación, convicciones o presiones le permiten hacer; de ahí la importancia de su postura al respecto.

Todo esto nos lleva a preguntarnos, ¿será que aún no sabemos qué hacer con esos grupos que llamamos “indígenas”? ¿será el camino para trabajar contra la discriminación y homogeneización la enseñanza de la lectura y escritura tanto de su propia lengua como del español?, ¿cómo se interpretan los conceptos de “interculturalidad” y “multiculturalidad” por aquellos que los llevarán al aula?, ¿cómo evitar caer en un modo más sutil de racismo en lugar de lograr un respeto a la diferencia y una interacción entre grupos culturalmente distintos?

2.5.2. ¿En qué consiste la educación intercultural bilingüe?

Mucho se ha teorizado y se sigue teorizando al respecto desde que surgió la propuesta; sin embargo, aún no existe un consenso entre los autores acerca de lo que se entiende por “educación intercultural bilingüe”, como lo señala López (2006):

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. (p. 3)

Por su parte, Comboni y Juárez (2003), aluden a dos documentos oficiales editados por la SEP en México, a través de la Dirección General de Educación Indígena y que constituyen los ejes rectores de la EIB, mismos que aparecieron hacia finales del siglo XX: el primero se titula *Fundamentos*

para la modernización de la educación indígena (1999) y el segundo, *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 raquítico, puesto que a pesar de que plantea 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, denominado *Lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para las niñas y los niños indígenas* (1999), señala que el propósito general es 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 realmente intercultural sólo será posible cuando los estudiantes sean capaces de integrar los conocimientos que proceden de las diversas fuentes a las que tienen acceso, lo cual 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, puesto 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 (SEP/SEByN-DGEI, 1999:11).

Como puede apreciarse, el texto denota una actitud de apertura y respeto, así como de igualdad; no obstante, 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 mirada de gente que, como Jorge Gasché (2008a, 2008b y 2009), hacen hacia 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 opinión de este autor, se practicaba de algún modo cuando los misioneros seleccionaban los elementos de las culturas indígenas, que eran considerados positivos y aceptables de acuerdo con los criterios evangélicos, mientras que lo negativo o incompatible con los valores evangélicos 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 empezó a desplegar unas 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 (Feierstein, 2008, citando a Gruzinsky, 1995a), lo cual correspondía a una forma de manejar la cultura a

la manera “paratáctica”, como se explicó en el apartado 2.1.4. de esta tesis. 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.

En la misma postura crítica y un tanto radical, Gasché (2008a, 2008b, 2009) cuestiona el modelo de EIB actual, que él llama “angelical”²², por considerarlo irreal. Así pues, dado que la concreción de la interculturalidad que se espera lograr a través de 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 2009: s/n) 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, puesto que, aunque no podemos calificar toda la práctica de la EIB

²² Cfr. apartado 2.3.4. de esta tesis.

latinoamericana de ese modo, es innegable que existe en múltiples casos aún.

Haciendo un recuento, en general, se sigue entendiendo la EIB 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 eurocéntrica²³. Además, en México, hasta el 2001, la EIB sólo abarcaba las etapas de educación inicial, preescolar y primaria, lo cual dejaba trunco el proyecto. A partir del 2001 en que se crea la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, se han hecho intentos por lograr una “educación intercultural para todos”, por lo que, en secundaria, se han incorporado asignaturas tendientes a lograr la valoración de la interculturalidad y el bi y multilingüismo; se han creado bachilleratos y universidades indígenas; así como también, 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.

Analizando lo que ha sido la experiencia de la EIB en México, no ya 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 datos relevantes. Aunque, como se dijo antes, nuestra Constitución 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

²³ 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. (cfr. Méndez y Vargas, “Textos sobre la vida en comunidades p'urhepecha”, op. cit. p. 139)

educación indígena adecuada; por lo que 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. Además, como señalan Vergara y Bernache, (2008: 130-131).

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.

Pero esto, aún está en proceso de construcción, en unas regiones más que en otras, y en algunas escuelas más que en otras; dependiendo 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 experiencias de lo que pudiéramos decir 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, los profesores de Arantepacua opinan sobre el proyecto de educación intercultural bilingüe. Hay diversidad de opiniones, pero por 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, fortalecimiento, desarrollo y 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, tanto a través de algunos textos producidos por los profesores en el libro que ya se ha citado, titulado "Textos sobre la vida en escuelas p'urhepechas" (2006)²⁴, cuyo primer apartado se dedica a cómo entienden los profesores la EIB. No obstante, en las entrevistas realizadas a lo largo del trabajo etnográfico encontré diversos puntos de vista. Por ejemplo, hay para quien 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 que aún no se conoce bien:

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.

Yo pienso que este..., que si 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 mi 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)

²⁴ Una de las actividades principales 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, a través de 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, Vargas, 2006).

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 es que, 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 lo digo porque la manera en que se maneja 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 ya están aplicando las reformas. La responsabilidad se deja completamente al profesor, como se aprecia en algunos comentarios anteriores, que denotan que son conscientes de que de ellos depende la aplicación y los ajustes. Sin embargo, en los profesores egresados de las escuelas normales indígenas que manejan ya currículas interculturales, se aprecia mayor claridad conceptual; más adelante nos detendremos en el aspecto formativo. Veamos ahora las experiencias de

interculturalidad que los profesores han vivido en el ámbito personal y en el aula.

2.6. 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 y Domínguez (2005)²⁵, el profesorado afronta 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 de los retos desde su sí mismo, consideran lo mucho 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 señalo al inicio de la tesis, 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 la interculturalidad dentro del proyecto EIB, me permite contextualizar y comprender mejor el vínculo escuela-familia, con respecto de la interculturalidad; puesto que a partir de la idea que el profesor tenga sobre el

²⁵ Aunque estos autores teorizan desde el contexto europeo, donde la escuela intercultural incorpora migrantes procedentes de distintos países y etnias, las consideraciones me parecen muy aplicables a nuestro contexto.

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.” (SVV, en Méndez y Vargas, 2006)

En este apartado abordaremos 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.

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

Para acercarnos a la comprensión de cómo se han apropiado los profesores p'urhepecha del concepto de interculturalidad, dentro del proyecto inicial de investigación al que he aludido desde el inicio de esta tesis²⁶ en el 2005 realizamos con los profesores de tres comunidades bilingües vecinas (Arantepacua, Turícuaro y Comachuén) diversas actividades que nos permitieron plasmar sus ideas acerca de la interculturalidad en el libro “Textos sobre la vida en comunidades p'urhepecha” (2006), al que he hecho referencia con anterioridad. Dos son las ideas que más destacan en los discursos recuperados, son: la repetición de “discursos académicos” que copiaron de sus apuntes de la UPN, de sus libros, de cursos de actualización, de Internet..., que transcriben con un lenguaje muy técnico,

²⁶ Proyecto “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.

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 denoten su propio pensamiento; y la segunda, que es la predominante, la identificación de la interculturalidad con el bilingüismo:

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 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. (CJC, en Méndez y Vargas, 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 ubicar la 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 (MAEB, en Méndez y Vargas, 2006)

Dado que para ejercer la "agencia" (Giddens, 1995), se requiere tener una idea clara acerca de lo que se va a hacer, resulta indispensable darnos cuenta de cómo es que 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, recurro al discurso de profesores que 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 Comunes de Arantepacua, así como también a los directores de las escuelas primarias interculturales bilingües de la localidad y a la mayor parte de los docentes de cada una 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. El es un académico que tiene gran impacto como líder p'urhepecha, puesto que es

uno de los que ha obtenido más reconocimiento a nivel nacional e internacional. Doctorado en Alemania, en el área de Física Nuclear, desde hace varias décadas se ha dedicado al estudio y promoción de su cultura de origen, puesto que es oriundo de Cherán. Además, forma parte del Consejo de Cargueros del Año Nuevo P'urhepecha. He aquí su opinión:

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 si la manejamos entre culturas indígenas; a veces escuchamos nahuatl, 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 que 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 aceptación de la diversidad, ya que para él en México, los indígenas son peor que los hijos bastardos, ya que 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'urhépechas, al enfatizar que el discurso intercultural, es “sólo retórica”.

Por su parte, la Lic. María de la Luz Valentinez Bernabé, Directora de Educación Indígena en el Estado de Michoacán, durante el periodo 2000-2006²⁷, y quien actualmente dirige 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, como lo combino o como 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 mi me ha apoyado y me ha fortalecido también en..., en 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 consideran 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.

²⁷ Actualmente el Director de Educación Indígena del Estado es el Profr. Gerardo Alonso Méndez.

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 lo que es la EIB:

Para mi es una educación que se lleva a cabo en dos lenguas de manera ora 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..., si 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. El, junto con algunos otros profesores, ha implementado el festival cultural del 6 de septiembre y se ha involucrado en diversas actividades tendientes a favorecer a la comunidad y al 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. El habla de que la educación intercultural implica el bilingüismo, pero 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, Profra. DFE (originaria de Sevina y residente de Nahuatzen, con diez años como directora del lugar) y el Profr. DMA (originario y residente de Arantepacua, con 6 años al frente de la dirección), responsables del turno matutino y vespertino, 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 mi este, es el respeto que se le debe de tener a cada... a todo ser humano ya sea estudiante o no estudiante gente campesina o 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 este... han estado un cierto tiempo en la zona de las ciudades y ya vienen ya con ideas diferentes ideas 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 le 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 Profra 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; mientras que para el Profr. 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 una implicación mucho más profunda, que implica ya un claro ejercicio agencial.

Revisemos ahora los conceptos de los profesores de ambas escuelas. 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'urhepecha, a pesar de que no todos hablan el idioma. Para facilitar el análisis, he clasificado sus discursos de acuerdo con algunas categorías que dan cuenta de los conceptos más recurrentes sobre interculturalidad.

- Identificación de interculturalidad con bilingüismo.

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

Yo para mí, la interculturalidad consiste en aprender bien las dos lenguas: el español y el p'urhepecha. (EPRF-6, en Méndez y Vargas, 2006)

- La interculturalidad como una oportunidad de intercambio y de enriquecimiento mutuo.

Esta es una idea que aparece ya en las entrevistas, como algo más digerido, que se desprende de una reflexión sobre su experiencia propia.

Es de dos culturas o de dos costumbres..., yo lo que hago es pues 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 yo 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 de 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 este... en contacto. Deben estar una tanto como la otra. Yo retomaría..., pues yo estaba haciendo el servicio cuando estas muchachas, Alethia y ellas²⁸, 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 interaccionando. 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 han conocido 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.

Así pues, nos damos cuenta de que, si bien muchos profesores no tienen clara la idea de la interculturalidad, hay otros que dejan ver que la interculturalidad implica una interacción en el sentido de intercambio entre

²⁸ Se refiere a las tesis que trabajaron con la Dra. Méndez Puga y conmigo en los dos proyectos CONACYT a los que he aludido anteriormente.

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 norteamericana.

Detengámonos ahora en 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 nos permitirá comprender cómo es que llevan al aula sus conocimientos teóricos unidos a sus experiencias personales.

2.6.2. Vivencias de interculturalidad de los profesores de Arantepacua: sus prácticas y actitudes.

“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 lo 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 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 presento algunos de los discursos de los profesores, al respecto, 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 el mismo 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 5 años fueron rancheros, 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 hagas. Y llevé el lunes y les hice el martes el churipo; hasta les enseñé a hacer corundas; porque allá nadamás 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 autoconsciencia 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, este..., casi nosotros, bueno, es México en general, ¿no?, que casi no acostumbra leer y yo, pues cuando yo estuve... aquí en la secundaria en mi pueblo, pues no, no leía, nada más la tarea; y ya cuando me fui pues a León, pues ya, empezaban los compañeros que a ir a la biblioteca, consultar, o pedir un libro..., entonces yo también empecé con eso, y luego ya me gustaba y ya iba yo solita; y luego estaba en un grupo de.... de círculo de estudio..., de lecturas, y pues todas esas cosas a mi se me hacen muy valiosas pues, de cosas que a lo mejor acá no hay..., a lo mejor si hay ese interés, pero a lo mejor no hay quién dé esa iniciativa, de impulsar todo eso..., y a mi 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... y si hicimos un ambiente bien bonito, y ya alguna cosa pues..., en historia y algunas otras materias, se hacían mucho obras de teatro, y a veces ya..., que se trataba de hablar otra lengua, y ya pues yo participaba ahí porque aunque yo no hablaba de esa lengua que allí se decía que se estaba hablando, yo hablaba p'urhepecha, y a mi me gustó mucho pues el ambiente de conocer pues 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.

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

Como sabemos, aunque la relevancia de las creencias de los profesores acerca de la interculturalidad es muy evidente; no basta con saber qué conceptos tienen los profesores 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, observé en clase a 10 profesores de ambas escuelas primarias de Arantepacua. En el turno matutino, participé con los profesores de los seis grados, grupos "A" y en el vespertino, con los grupos únicos de 2º, 4º, 5º y 6º. La observación de aula la realicé, previo acuerdo con el profesor, para que pudieran 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 les solicité ningún tema en particular, sino lo que les tocaba ver en clase, 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 trabajan la interculturalidad y el bilingüismo en las diversas materias que abordan

Las categorías que presento, son fruto de la integración de los resultados de la observación en aula con los datos más relevantes que ellos me proporcionaron durante la entrevista personal acerca de la manera en

que cada profesor considera que lleva a la práctica el bilingüismo y la interculturalidad, recupero. He agrupado la información en 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 alusiones a costumbres y 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'urhé 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:

Yo lo que les he dicho es que somos iguales. Primeramente yo trato de hacerles entender que somos iguales, no importa de que si no hablamos otras lenguas, o que si nosotros hablamos..., que no hay nada de menos en nuestra lengua, que para todos es igual. (E-PRF2)

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 porque, pues ya ve que juguetes de otros estados, como vienen y tan caros y esto vale más porque está hecho por nosotros mismos; y si nosotros mismos los valoramos, hacemos que valga más, porque hay gente que no valora las cosas, y nosotros mismos ayudaríamos por ejemplo, las artesanías que hacemos, pues vendérmolas entre nosotros mismos, y eso nos ayuda hasta en lo económico, eso nos ayuda a ayudarnos en lo económico, vendernos y comprarnos nosotros mismos las artesanías.

Aquí en este salón niños, todos somos p'urhepecha (habla en p'huré). Este... nuestros papás... (habla en p'huré) nuestras mamás son p'urhepecha. (...) Entonces, no debemos de... de sentir algo de... vergüenza..., no debemos de sentir vergüenza... no pues yo no soy purépecha. Jesús, hay que tratar de hablar en purépecha. Tu papa 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 ahí los libros que ustedes tienen. También tú Josué, hay que tratar de hablar en p'urhepecha... tú, este...¿tú lo hablas con tu abuelito, el señor Isauro? Ustedes casi hablan en español o ¿hablan también en p'urhepecha? Tu debes decirle, abuelito me dijo el maestro de que... me hables en purépecha,... 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, este, 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 pues, 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 dejás bien harta tarea, y luego quieres que escribamos un libro", sí, aunque sean tres renglones..., describanme alguna fiesta en p'urhepecha. No 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, describanme algo de la comunidad..., depende del tema que vayamos a ver.

PRF-4: A ver, aquí en Arantepacua, allá donde llega la 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. Como ven ustedes. ¿si cuidamos el agua? La gente de aquí de Arantepacua, ¿si 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 jicara 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 jicara 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 ellos 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 que está más a mano para 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 metiendo, me los fui metiendo, 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. No obstante, a partir de los datos que construí con el material recuperado a través de las observaciones y las entrevistas, logré identificar como indicadores: el uso de ambas lenguas en el desarrollo de la clase, el empleo de carteles en ambos idiomas, la motivación a desarrollar actitudes respetuosas hacia los que son distintos a lo que los niños son, 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 semanal al estudio del p'urhé, ha cumplido la propuesta de la EIB. Esta postura se ejemplifica en seguida:

L: ¿Cómo le hace para manejar la parte intercultural bilingüe al preparar sus clases?
PRF-4: Pues tenemos una asignatura de p'urhepecha, que está dentro del horario, y ya allí se ven diferentes actividades, se trabaja allí también. (entrevista)

En contraste a lo anterior, presento el texto siguiente que nos 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, a pesar de que se dirige a niños de primero o segundo grados, la importancia de que pongan atención, para que vayan captando 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 que presento a continuación:

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, este..., todo lo que está ahorita de la modernidad, de la tele, y todo eso, pues 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 Uandakua, 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, si las brujas, pero las brujas p'urhepechas 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 lo que fueron mis observaciones y el total de las entrevistas, tienden a denotar 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 de los teóricos que he manejado al inicio del capítulo. Esto obedece, desde mi punto de vista 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 que los ha estructurado desde una lógica más asimilacionista y la globalización avasalladora, por citar los factores más evidentes.

2.6.4. 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. Entre los que con mayor frecuencia señalan los profesores de Arantepacua, son: 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 sí es cierto, porque no enseñan..., pues 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 mi 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, yo estoy aprendiendo, y me están dando

material..., entonces yo digo ahora si yo no lo enseño, ahora si 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, este 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 mi 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 pues, 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, pues organizar a los niños para presentar danzas, que hacer un concurso de canciones, de cuentos, eso es lo que yo haría... Pediría pues ayuda a los otros que saben, y a lo mejor eso es que como no puedo hablarlo, me siento limitada, como que no puedo, y si pudiera, lo haría.

El supervisor de la zona escolar de Nahutzen, 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 50% 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. Unicamente pues estamos en la traducción, porque la idea es llevar a la par las dos lenguas, que no haya dominio de una a 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 aquí pues esto, 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 operativización 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 van surgiendo en el proceso de llevar a la práctica los lineamientos y demás postulados de la EIB. Menciono dos casos relevantes: el primero se trata de una profesora cuya lengua materna no fue el p'urhepecha, y el segundo se refiere a una profesora hablante del p'huré, 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. Veamos cómo resuelven:

L: Usted 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: Lo que yo hago dentro de mi experiencia de trabajo, desde que llegué aquí, 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 yo dije, tengo que hacer algo para yo 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 pupilos las dos formas de expresar una palabra española: en p'urhepecha de la Cañada y en p'urhepecha de Arantepacua (porque 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'horé 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, al revisar la fase inicial del proceso que pretendo analizar en esta tesis (la formación de los niños en la interculturalidad, desde la escuela primaria), encuentro que

hay 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, que tiene que ver con 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 van a implicar determinadas formas de actuar y de educar, también lo es el que si las acciones no se fundamentan en una cierta utopía, corremos el riesgo de quedarnos en un terreno que tal vez resuelva lo inmediato, pero que tal vez no construya algo más consistente. Por tanto, considero que no es en la discusión teórica donde radica el problema principal de la EIB, sino en su operacionalización a partir de lo que ya se ha clarificado al respecto para Latinoamérica. Analicemos ahora el cimiento sobre el cual se funda la interculturalidad: la construcción de la propia identidad.

CAPÍTULO 3: LA VALORACIÓN DE LA PROPIA IDENTIDAD, 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.*

Un requerimiento indispensable para construir relaciones interculturales, es la conciencia y valoración de lo que le es propio a cada una de las culturas en interacción, máxime si se trata de una cultura hegemónica y de una minoritaria, como es el caso de la “nacional” mestiza con la p'urhepecha; ya que de otro modo, se corre el riesgo de que una de las dos (generalmente la minoritaria) sea asimilada por la otra. Por este motivo, es que he dedicado este capítulo a la reflexión acerca de la identidad, considerando tres momentos: el primero, que consiste en una discusión teórico-filosófica del concepto “identidad”; el segundo, un acercamiento a la comprensión de la identidad cultural en los grupos indígenas en el tercero, analizo las fiestas principales de Arantepacua, a las que considero como espacios privilegiados de manifestaciones identitarias porque en ellas se expresan tradiciones comunitarias, rituales y estilo de vida, que dan un sentido de pertenencia y de cohesión al pueblo y en el cuarto, doy cuenta de discursos, actitudes y prácticas identitarias de los actores sociales. De este modo, planteo el marco referencial para comprender mejor en qué consiste la identidad p'urhepecha y cómo se manifiesta en Arantepacua.

3.1. Desconstruyendo el concepto "identidad"

Tal como lo he venido comentando anteriormente, la desconstrucción derridiana es un método sumamente pertinente para el caso de un concepto tan problemático como el de "identidad", tan debatido actualmente en las ciencias sociales; y que constituye uno de los conceptos más importantes de esta tesis.

Para realizar este ejercicio desconstrutivo he considerado adecuado partir de un breve análisis semántico, a partir del rastreo histórico del concepto "identidad", desde los ámbitos etimológico y filosófico, para lo cual me basaré principalmente en diccionarios especializados de cada una de estas dos áreas. En seguida, destacaré algunas de las tensiones más relevantes que constituyen puntos de debate sobre tal concepto, las cuales en realidad se encuentran imbricadas, pero para efectos heurísticos, las revisaré por separado; específicamente me referiré a las siguientes: 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 para la construcción de identidad; la identidad individual frente a identidad colectiva. Finalmente, concluiré con un intento de seguir el canal que abre Derrida con su "no concepto": la "différance".

3.1.1. Un breve rastreo semántico acerca del concepto "identidad"

Después de una indagación etimológica y filosófica, como se indicó al inicio de este capítulo, acerca del concepto "identidad", he recuperado la información que me ha parecido más pertinente para iniciar el proceso

deconstructivo de tal concepto, desde el lenguaje cotidiano, siguiendo con el referente etimológico, para posteriormente continuar la línea filosófica (que ha sido la generadora del concepto), y cerrar con la visión psicológica.

El Diccionario de la Real Academia Española (2002:s/p), que constituye el referente más formal de nuestro lenguaje cotidiano, remite al origen latino "identitas" y reconoce cinco acepciones¹, a saber:

Identidad. (Del b. lat. *identitas*, -*ātis*). 1. Cualidad de idéntico, 2. conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás; 3. conciencia que una persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás, 4. hecho de ser alguien o algo el mismo que se supone o se busca; 5. *Mat.* Igualdad algebraica que se verifica siempre, cualquiera que sea el valor de sus variables.

Remitámonos ahora a la formación del concepto. Joan Corominas (1984-1991:437), en su Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico, no registra el concepto "identidad", sino el de "ídem", que traduce al español como "el mismo, lo mismo", y menciona a la "identidad", como un derivado:

Idem. Del latín "idem, el mismo", lo mismo.
Derivado: *identidad*, tomado del latín tardío, "identitas", derivado artificial de "idem", formado según el modelo de "ens" ser, y "entitas", entidad, para traducir del griego "tautótes, idéntico". Compuesto de éste: identificar, identificable, identificación.

Aquí se puede apreciar ya el origen tal vez más remoto de "identidad", que involucra tanto la idea de "lo mismo", como de "ser"; por tanto, se trata de "un ser que es lo mismo" o "el mismo ser".

Paul Ricoeur, en su libro "El sí mismo como otro" (2003), partiendo de un estudio etimológico, realiza un análisis filosófico muy detallado acerca de la identidad como "idem" y como "ipse", donde el primer término se vincula con el carácter de mismidad en tanto que objeto; y el

¹ Manuel Seco (1999), en su *Diccionario etimológico*, coincide básicamente con las mismas acepciones.

segundo, tiene que ver con el sí mismo en cuanto sujeto, cuyas acciones tienen consecuencias éticas. Por tanto, proporciono la etimología del término “ipse”, que el Diccionario Latino-Español (1994) define como pronombre, adjetivo (y a veces adverbio), designa a la persona o cosa principal por oposición a las demás, y que se puede traducir por “el mismo”, “ella misma”, etc. De este modo enlazamos la revisión etimológica con la filosófica.

Continuando en el ámbito de la filosofía y desde una visión más generalizada, encontramos que también hay coincidencias significativas con respecto del análisis de la palabra en cuestión. Destaco los puntos más relevantes de cada fuente.

Ferrater Mora (1965), hace énfasis en que el concepto “identidad” ha sido examinado desde diversos puntos de vista, pero considera que se pueden reducir a dos: el ontológico (cada cosa es igual a ella misma) y el lógico (aplicación del principio ontológico a las proposiciones lógicas), los cuales se encuentran imbricados. Señala también que con frecuencia se ha considerado que el principio ontológico fundamenta al lógico, o que ambos son dos aspectos de una misma concepción; no obstante, durante el racionalismo del siglo XVII se manejó la relación inversa. Destaca a Parménides como el primero en usar la idea de “identidad” y hace una referencia cronológica a varios pensadores destacados² que defendieron una postura u otra.

Nicola Abbagnano (2004:571), por su parte, define tres nociones fundamentales para la “identidad”: la que considera la identidad como unidad de sustancia; la que considera la identidad como sustituibilidad; y finalmente,

² No detallo aquí a los filósofos referidos, porque en el apartado referido a las distintas tensiones, aparecerá más desglosado su pensamiento.

la que considera la identidad como convención. Menciona asimismo a Aristóteles y Hegel como defensores de la primera noción; a Leibnitz y Wolff, de la segunda; y a Waismann (1936), como el que dio a conocer la tercera, según la cual no se puede afirmar de una vez por todas el significado de la identidad, o el criterio para reconocerla; sin embargo, dentro de un sistema lingüístico, sí puede establecer un criterio convencional para definirla.

Cortés y Martínez, (1996-98:s/p), coinciden con los autores arriba mencionados, en las acepciones fundamentales y en las referencias históricas de los filósofos que las defendieron. No obstante, dan a conocer también una noción más psicológica:

El sentido, no obstante, de este principio fundamental, sin el que nada podría pensarse, se experimenta y capta en la conciencia que el ser humano tiene de sí mismo, en la conciencia de la identidad personal, por la que el sujeto se comprende como un sí mismo permanente a través de todos los cambios y una singularidad individual, que le distingue de cualquier otra cosa, exterior o interior, incluidos los propios estados internos, mentales o psíquicos.

Como puede observarse, estos tres autores nos permiten visualizar de manera sintética, el proceso que ha llevado el concepto "identidad" en el ámbito filosófico, el cual, desde mi punto de vista, proporciona el fundamento teórico para diversas ciencias. Cabe destacar que, a pesar de tratarse de un mismo significante, no ha permanecido con un mismo significado y las variaciones de significado han tenido una importante repercusión en el ámbito de la ciencia. Revisemos ahora algunos de los puntos de discusión actual, que sobre la "identidad" han suscitado tensiones en las ciencias sociales, especialmente en la psicología, la antropología y la sociología; ya que es necesario recordar que lo más relevante de la revisión de los significados consiste en que los conceptos no son inocuos, implican toda una serie de actitudes que suelen concretarse en acciones calificables desde el punto de vista ético.

3.1.2. Primera tensión: esencialismo vs. nominalismo

La tradición esencialista que predominó en las ciencias sociales hasta la Segunda Guerra Mundial, se remonta a la antigüedad clásica y se refuerza, aunque desde otra óptica, en la Edad Moderna. Como no es la intención de este texto la elaboración de un recuento histórico de estas dos tradiciones, circunscribiré mis referencias a dos grandes personajes cuyo impacto ha sido fundamental en las ciencias sociales: Aristóteles y Descartes.

Si bien podríamos situar como el antecedente más remoto del esencialismo occidental el pensamiento de Parménides, para quien “el ser es y el no ser no es” (Grenet, 1984:53), ha sido Aristóteles quien más ha impactado en diversos momentos de la historia. El Estagirita hace una revisión crítica a todas las aportaciones de los filósofos anteriores a él, y elabora su propuesta ontológica recuperando y reformulando algunas aportaciones de ellos, creando así un elaborado sistema de pensamiento. En primer lugar, Aristóteles señala que “el ser” es un concepto analógico (en parte igual y en parte diferente), cuya estructura básica que es “la forma”, constituye aquello que cada cosa es. A esta estructura básica la denomina sustancia o esencia y se describe como aquello que permanece invariante en el tiempo. No obstante, tal sustancia o esencia, en los seres sensibles, está constituida por el compuesto forma-materia. Así, la sustancia del ser humano está constituida por dos coprincipios íntimamente vinculados que forman un todo: cuerpo (materia) y alma racional (forma). Los seres materiales están compuestos por sustancia y accidentes, siendo los accidentes, las variaciones posibles del ser, aunque en ningún caso llegan a cambiar su esencia. De acuerdo con esto, para Aristóteles, la identidad esencial se define como la unidad del ser, como lo que hace que el ser sea lo que es.

Este pensamiento aristotélico, mediado por la visión cristiana de Tomás de Aquino, prevaleció durante la Edad Media.

Descartes, por su parte, quien influyó de manera decisiva en el pensamiento de la modernidad, plantea su propuesta como una contraposición a las ideas aristotélico-tomistas. Para Descartes, el fundamento de todo conocimiento se condensa en la famosa frase: "pienso, luego existo", cuyo punto de partida es la duda metódica. Pero, ¿quién es ese sujeto que duda?, un sujeto metafísico, desvinculado de la realidad práctica, como dice Ricoeur (2003), "no es nadie", porque está despojado de todo carácter dialógico. Además, ese sujeto que duda llega a la certeza de la existencia por medio del ejercicio de pensamiento. Cuando Descartes menciona que el "yo" es un algo que duda, que piensa, que afirma..., está planteando la identidad del sujeto, pero de un sujeto que es en realidad, pensamiento, un "yo" ahistórico, no una persona concreta, sino una esencia humana. Como dice Elena Nájera: "la intuición a la que da voz el cartesianismo es que sólo en primera persona del singular, desde el privilegiado retiro de la conciencia, se puede alcanzar una perspectiva acertada sobre la propias señas de identidad" (2006:76). El pensamiento cartesiano puede reconocerse en el trasfondo de muchas teorías filosóficas y psicológicas que han tratado de explicar la identidad del ser humano.

Estos antecedentes me parecen de suma importancia, puesto que, a pesar de que el tema de la identidad no surgió como un problema sino hasta finales del siglo XVIII, (tanto en el ámbito individual como social), por la necesidad de reconocimiento a personas, grupos o culturas, resulta muy necesaria la referencia a estos autores para comprender mejor el debate entre esencialismo y nominalismo que se da en la segunda mitad del siglo XX.

Claude Dubar, en su obra *La crisis de las identidades* (2002), desde una mirada sociológica, sostiene la hipótesis de que se ha perdido la legitimidad de la configuración de las formas identitarias que habían prevalecido hasta hace treinta años, por lo que actualmente se vive una “crisis de identidades” que abarca los diversos ámbitos de la vida humana: la familia y la relación de género; el trabajo y las relaciones profesionales; lo religioso, lo político y las relaciones con las instituciones.

Este autor plantea el debate actual entre esencialismo y nominalismo, de una manera sintética, destacando que, como ya es sabido, desde la *postura esencialista* el término “identidad” reposa en la creencia de esencias eternas, por ende, es lo que permanece idéntico en cada ser humano a pesar de los cambios y el paso del tiempo. Su premisa es que “la identidad de los seres existentes es lo que hace que permanezcan idénticos en el tiempo, a su esencia” (Dubar, 2002:10). En contraposición, la *postura nominalista*, sustenta que no hay esencias eternas, por el contrario todo está sometido al cambio³, ya que las personas pertenecen a colectivos múltiples, a los que se incorporan por tiempos y espacios limitados; es decir, que la interacción cotidiana de los individuos se realiza en diferentes contextos, en los que se desempeñan diferentes roles⁴. Los sistemas de palabras, son los que dan nombre a estos seres empíricos siempre cambiantes, por lo que en un momento se les puede llamar de un modo y luego de otro, sin grandes consecuencias⁵.

Dubar se adscribe a la postura nominalista, que a partir de los años '70 ha venido permeando el pensamiento filosófico y social y señala que “la identidad no es lo que permanece necesariamente idéntico, sino el resultado

³ Su antecedente más famoso es Heráclito (544-484 a.C.)

⁴ No obstante, hay que aclarar que la identidad no se limita al ejercicio de roles.

⁵ El antecedente más conocido de esta postura lo podemos ubicar en Guillermo de Occam (1280-1349).

de una identificación; es el resultado de una doble operación lingüística: "diferenciación y generalización", (2002:10) es decir, que por un lado la identidad es lo que se tiene de diferente, lo que hacer ser único y por el otro, la identidad es lo que se tiene en común con un grupo o lo que se comparte con los demás. Este doble proceso según Dubar (2002:10) da origen a la paradoja: "lo que hay de único hay de compartido". Por tanto los individuos se encuentran en constante reestructuración y resignificación, construyendo su identidad cotidianamente desde los diversos grupos a los que pertenecen. Así, desde esta postura nominalista, también llamada por Dubar (2002) "existencialista", defiende que lo que existe no son diferencias específicas a priori y permanentes, sino que lo que existe son modos o *formas de identificación*, que varían de acuerdo con la historia colectiva y personal.

En correlación con las dos posturas antinómicas antes explicadas, Dubar reconoce las "formas identitarias", como *sistemas para nombrar*, o para reconocer la pertenencia; los cuales varían históricamente y vinculan las maneras en que nos identificamos a nosotros mismos con los modos en que los demás nos identifican. Aglutina en dos grandes grupos las formas identitarias:

- Formas comunitarias, basadas en la creencia en la existencia de grupos o comunidades preestablecidos, a las que se pertenece por generaciones por ser un grupo considerado como primordial, y como fuente de identidad. Tal es el caso, por ejemplo, de las etnias.
- Formas societarias, basadas en el supuesto de que existen colectivos múltiples, efímeros y variables, a los cuales los individuos se adhieren por propia voluntad durante periodos limitados y cuya pertenencia proporciona un tipo de identidad que se considera provisional y diversa. Por tanto, cada persona puede pertenecer a múltiples colectivos a lo largo de su vida, por ejemplo, la identidad personal sería el resultado de la identificación societaria en los diversos grupos

a los que se pertenece, ya sean familiares, profesionales, religiosos, políticos, etc., tomados como elecciones personales y no como pertenencias heredadas.

De este modo, podríamos asociar las formas comunitarias con un fundamento más esencialista y a las formas societarias, con el fundamento más tendiente al nominalismo.

En un intento por defender el concepto de identidad de los ataques de teóricos radicales que buscan eliminarlo del lenguaje de las ciencias sociales por considerar que su uso no puede desligarse del esencialismo, tenemos la propuesta de Gilberto Giménez. Para Giménez (2007, pág. 53), el concepto "identidad" resulta estratégico para las ciencias sociales porque posee un poder condensador que explica como "concepto encrucijada hacia donde converge una gran parte de las categorías centrales de la sociología, como cultura, normas, valores, estatus, socialización, educación, roles, clase social, territorio/región, etnicidad, género, medios, etc.". Además, señala que la importancia que las ciencias sociales están dando al término, radica también en que la identidad constituye un elemento fundamental de la vida social, al grado que sin ella no podría concebirse la interacción social; en otras palabras, sin identidad, no habría sociedad.

Giménez, como la mayoría de los pensadores que defienden el concepto, afirma que la identidad está íntimamente vinculada al concepto de cultura, puesto que las identidades sólo pueden formarse dentro de una cultura, y ésta imprimirá características definitivas a la identidad, ya sea que se considere a los sujetos en forma individual o grupal. De este modo, de una interpretación posmoderna de cultura que destaque su condición fragmentada y en continuo movimiento, se desprenderá una concepción de identidad en la que sobresalgan la inestabilidad, plasticidad y fragmentación.

Por tanto, resulta importante tener claro qué entiende Giménez (2007:55-56) por "cultura":

La cultura es la organización social de sentido, interiorizado de modo relativamente estable por los sujetos en forma de esquemas o de representaciones compartidas, y objetivado en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados.

Teniendo presente entonces, tal idea acerca de la cultura, señala, desde una perspectiva estrictamente "relacional y situacionista", desmarcada de cualquier connotación esencialista, que la identidad se puede describir como:

El conjunto de repertorios culturales interiorizados (representaciones, valores, símbolos...) a través de los cuales los actores sociales (individuales o colectivos) se reconocen entre sí, demarcan simbólicamente sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados (Giménez (2007:256)

A todo lo anterior, los actores sociales acceden mediante su pertenencia, (conscientemente asumida) a los diversos colectivos o redes sociales; cada uno de los cuales, le aporta elementos que le permiten ir construyendo su identidad.

No obstante, aunque supuestamente la postura esencialista quedó superada prácticamente desde los años '70, el temor por caer en dicha postura sigue vigente, como puede apreciarse en el texto de Giménez. Pasemos ahora al segundo ámbito de tensiones.

3.1.3. Segunda tensión: la “identidad para sí”, frente a la “identidad para otros”: el problema del reconocimiento.

Dubar (2000) menciona que las formas de identificación pueden darse de dos maneras: las que se asumen desde el sí mismo (identidades para sí)⁶; y las identificaciones que los otros nos atribuyen (identidades para los otros). ¿Qué significa esto? Significa que son dos maneras de asumir la identidad propia: cuando se da el auto-reconocimiento, la propia asunción de lo que se es; o también cuando se da respuesta a la atribución de ser que otros nos dan. No obstante, aunque hay una dialéctica entre estas dos formas de construir la identidad, la identidad que otros nos atribuyen, podemos aceptarla o rehusarla; o incluso, asumir algunos elementos característicos de tal atribución que se nos hace y rechazar otros. De este modo, la “identidad para otros” genera los elementos básicos que permitirán al individuo construir su propio concepto de identidad (“identidad para sí”). Esta situación, nos remite al problema del reconocimiento.

Entre los teóricos que sostienen que la identidad se va construyendo siempre en la interacción con los demás, quiero destacar las aportaciones de Charles Taylor (1993:43-44), quien propone un concepto de identidad fundamentado en el reconocimiento o en la falta de éste. He aquí su pensamiento:

Nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por la falta de éste; a menudo, también, por el falso reconocimiento de otros, y así un individuo o un grupo de personas puede sufrir un verdadero daño, una auténtica deformación si la gente o la sociedad que lo rodean le muestran, como reflejo, un cuadro limitativo, o degradante o despreciable de sí mismo. El falso reconocimiento, la falta de reconocimiento puede causar daño, puede ser una forma de opresión que aprisione a alguien en un modo de ser falso, deformado y reducido.

⁶ Para Dubar, no hay una equivalencia entre “identidades para otros”, con identidades sociales; e “identidades para sí”, con identidades individuales. No considera incluso, el debate social-individual en su estudio.

A partir de las ideas de Rousseau y de Herder, Taylor (1993) indica que cada persona busca ser ella misma, trata de forjar su propia manera de 'ser humano', por tanto ser fiel a sí mismo significa ser fiel a la propia originalidad, que es algo que sólo la propia persona puede articular y descubrir. Además, esta idea no se circunscribe a las personas; también un pueblo debe ser fiel a sí mismo, es decir, a su propia cultura.

Para comprender la conexión profunda que se da entre la identidad y el reconocimiento, hay que tener presente el carácter dialógico de la condición humana. De acuerdo con Taylor (1993), la identidad se define en diálogo con los significantes que los demás quieren ver en nosotros y en ocasiones también en lucha contra tales significantes. Por tanto, la construcción de la propia identidad no significa que haya sido elaborada en el aislamiento, sino que se ha negociado por medio del diálogo (ya sea abierto o interno) con los otros; así la identidad personal depende de manera fundamental, de las relaciones dialógicas que se tengan con los demás. Continuemos ahora nuestra reflexión con el siguiente punto de tensión.

3.1.4. Tercera tensión: el anclaje en el pasado como fuente de identidad, frente al proyecto como motor para la construcción de identidad.

Una de las tradiciones de más profundo arraigo con respecto del tema de la identidad, se relaciona con lo que Dubar (2000), aludiendo a Weber, denomina *formas comunitarias*; en tanto que la fuente de la identidad se remite al pasado, a la herencia recibida desde los ancestros, a la cual se debe ser fiel. En contrapunto, a partir de la posguerra, se ha ido abriendo camino una postura que enfatiza la importancia del futuro y de la elaboración de un proyecto (ya sea individual o grupal), que se constituirá en el motor

constructor de identidad. Revisemos las propuestas de Habermas, Villoro y Giddens al respecto.

En cuanto a la identidad del yo, Habermas (1993:115 y 121), propone seguir la visión de Kierkegaard, por considerar que es un camino que lleva a un concepto de identidad personal más adecuado con el mundo actual. Habla de una identidad que se establece desde la reconstrucción de la propia biografía a la luz de una autorresponsabilidad absoluta, lo cual puede apreciarse en el siguiente texto:

De nuestra identidad hablamos siempre que decimos quiénes somos y quiénes queremos ser. Y en esa razón que damos de nosotros se entretajan elementos descriptivos y elementos evaluativos. La forma que hemos cobrado merced a nuestra biografía, a la historia de nuestro medio, de nuestro pueblo, no puede separarse en la descripción de nuestra propia identidad de la imagen que de nosotros nos ofrecemos a nosotros mismos y ofrecemos a los demás y conforme a la que queremos ser enunciados, considerados y reconocidos por los demás (...) Nuestra identidad no es solamente algo con que nos hayamos encontrado ahí, sino algo que es también y a la vez nuestro propio proyecto.

De este modo, Habermas (1993) asume que la identidad personal, es a la vez social; lo cual no quiere decir que las identidades grupales se formen como “grandes identidades del yo”, sino que son realidades que se complementan mutuamente para integrar la identidad. Habermas sugiere que para evitar posturas colectivas donde la tradición sea el motor, en lugar de promover “identidad nacional”, basada en categorías como la raza, la lengua, etc., se debe promover “patritismo de la constitución” que ya no está referido a una nación, sino a principios abstractos, tales como los derechos humanos, por ejemplo, que a su vez deben fundamentar la Carta Magna de cada país. Refuerza sus ideas destacando la importancia de asumir una actitud responsable y crítica ante la historia, puesto que tanto los herederos de los vencedores como de los vencidos incorporan a su identidad una postura propia frente a esos hechos pasados.

En México, esta dicotomía entre pasado y futuro para la construcción de la identidad, la maneja Luis Villoro referida especialmente a la identidad de los pueblos. Distingue dos vías: la vía de la singularidad, que pretende indagar en el pasado y en las raíces de un pueblo, lo que lo hace distinto de otro, o sea, lo que la da su carácter peculiar; y en contraposición, presenta la vía de la autenticidad, que intenta lograr la unidad en torno de un proyecto común. Lo expresa de este modo:

La identidad de un pueblo no es algo dado, sino la imagen que un pueblo se forma de sí mismo. Esta cambia y se transforma según las circunstancias históricas. Tampoco es la misma en todos los sectores de la sociedad, e imágenes distintas de sí pueden coexistir en una misma cultura.

La identidad no es un conjunto de características peculiares por descubrir, sino una representación ideal por proyectar. No es algo hecho, transmitido por la tradición, sino un proyecto, renovado en cada momento, por el que se interpreta el pasado para darle un sentido en función de fines elegidos (1998: 146)

Como puede observarse, Villoro propone más que nada una visión identitaria prospectiva, desde la cual, más que indagar en lo que han sido sus ancestros, invita a los pueblos a una autodefinición con vistas al futuro: ¿quién quiere ser?, ¿cómo quiere ser? Lo que propone Villoro es pues, la elaboración de un proyecto tal que, con base en el pasado, pero con un énfasis en el futuro, permita ir construyendo una identidad colectiva. Exhorta a desarrollar una actitud identitaria constructiva, que no se preocupe solamente por reiterar acríticamente sus formas de vida heredadas, sino que continuamente reinterprete el pasado en función de los proyectos colectivos, de tal modo que el pasado y el futuro elegido se integren en una unidad. Aun cuando este filósofo se refiere de manera particular a la esfera de lo colectivo, bien puede aplicarse su propuesta al ámbito del individuo.

Entre los teóricos que desarrollan la tensión entre la visión anclada en el pasado y la construida a partir de un proyecto pero a nivel del individuo, encontramos a Giddens, quien en su obra "Modernidad e identidad del yo"

(2000:99), habla de que la continuidad de la identidad del yo es una de las cuestiones existenciales que preocupan al ser humano en el mundo de hoy. Menciona que la identidad del yo no se puede reducir a la persistencia en el tiempo, como si fuera meramente un objeto⁷. Aunque sí se refiere a una cierta permanencia temporal, no puede concebirse como algo dado de una vez y para siempre, sino algo que ha de ser creado y mantenido habitualmente en las actividades del individuo, desde su autoconciencia⁸; en otras palabras: "No somos lo que somos, sino lo que nos hacemos". Dice Giddens que "la identidad del yo no es un rasgo distintivo, ni siquiera una colección de rasgos poseídos por el individuo, sino que "es el yo *entendido reflexivamente por la persona en función de su biografía*". (2000:72). Esto significa que cuando una persona posee un sentimiento razonablemente estable de su propia identidad, tiene la sensación de continuidad biográfica y es capaz de darse cuenta de ella así como de comunicarse con los demás desde esa percepción de sí mismo.

Menciona Giddens (1993:74) que si durante su infancia, la persona ha superado la crisis de lo que Erickson llama 'confianza básica', entonces logra desarrollar una especie de "coraza protectora que 'filtra' en la conducta práctica de cada día muchos de los peligros que amenazan en principio la integridad del yo", por tanto el sujeto logra aceptar dicha integridad como algo valioso y le interesa mantener la sensación de que su yo es algo 'vivo'. De este modo, el indicador principal de la identidad del yo no es el comportamiento ni las reacciones de los demás, sino que es la capacidad de la persona para llevar adelante una crónica particular, cuyos contenidos, se adecuarán a un determinado contexto cultural.

⁷ Esto se refiere a lo que Ricoeur denomina "ídem"

⁸ La reflexividad del yo se hace patente a través de un continuo proceso de autoobservación, en el que nos hacemos preguntas del tipo: ¿qué ocurre en este preciso momento?, ¿en qué pienso?, ¿qué estoy haciendo?, ¿qué siento?

Asimismo, Giddens (1993:83) hace énfasis en que un yo equilibrado, integra la autoconciencia sobre el cuerpo de modo tal que no lo considera sólo como un medio para actuar, sino que “es un organismo físico que ha de ser cuidado por su poseedor; es sexuado y es también fuente de placer y dolor” y está sujeto a los regímenes culturales de tal modo que, por ejemplo, “la ropa es en todas las culturas mucho más que un simple medio de proteger el cuerpo: es, evidentemente, un instrumento de exhibición simbólica, una manera de dar forma externa a la crónica de la identidad del yo” Giddens (1993: 84).

3.1.5. Cuarta tensión: identidad individual frente a identidad colectiva.

Mucho se ha debatido acerca de la separación entre la identidad individual y la colectiva. Tradicionalmente se ha pensado que ambas formas de concebir la identidad pertenecen a planos distintos que no se tocan o que poca relación poseen entre sí. No obstante, como puede observarse también a partir del planteamiento de las tensiones anteriores, las reflexiones más recientes de los teóricos han ido vinculando cada vez más estos dos planos de la identidad.

Claude Dubar (2000), enumera algunas posturas al respecto. Menciona que los sociólogos tienden a considerar que la identidad social es más que nada una categoría de pertenencia, que se constituye en herramienta de análisis de la evolución de estructuras sociales, que mide aspectos fundamentales de la vida de los individuos modernos, al aludir a su pertenencia a categorías familiares, religiosas, profesionales, etc.; esto equivale a lo que Durkheim consideraba el estudio de los “hechos sociales”. Para otros científicos sociales dice Dubar, la identidad social se ha constituido en una noción cada vez más ambigua, dadas las múltiples

pertenencias de las que participan los individuos. De este modo, no hay una pertenencia que pueda considerarse objetivamente como principal, ya que la influencia de cada una de ellas resulta ser de suma importancia, tal es el caso del género, el lugar de residencia, las creencias religiosas, por citar algunas. Por otro lado, señala Dubar (2000) que hay quienes han intentado comprender cómo es que funcionan los procesos identitarios dentro de organizaciones particulares; y han llegado a descubrir la existencia de una enorme gama de discursos, creencias y prácticas dentro de grupos supuestamente homogéneos (en el ámbito profesional, por ejemplo), que hace notar las grandes diferencias que existen entre los miembros de dichos grupos "homogéneos", lo cual lleva a pensar: ¿podemos hablar en realidad de una "identidad social", o los matices diferenciales son tales que no podría existir tal concepto?, ¿será mejor hablar de "identidades" o de "identificaciones", que de "identidad", referida a los sujetos singulares?

Además, existe una imbricación tal entre identidad social e identidad individual, que al participar de una identidad colectiva, va modelando la vida cotidiana de los individuos y les va proporcionando elementos para que construyan su identidad personal; aunque con frecuencia esto suceda sin que haya plena conciencia de ello en las personas.

En este tenor, Iñiguez (2001:210), desde la óptica de la psicología social, señala que para comprender la identidad, hay que asociarla con determinadas características como la singularidad, la unicidad, la exclusividad, que resultan fundamentales, al menos en nuestra cultura. Además, "hay que pensarlas en términos de una cierta continuidad en el tiempo, aunque la temporalidad identitaria como tal reproduzca de nuevo la tensión entre lo igual y lo diferente: todos/as nos sabemos la misma persona que fuimos en el pasado pero al tiempo nos reconocemos como cambiadas y diferentes".

De acuerdo con Iñiguez (2001), se habla de identidad social por oposición y complementariedad a la identidad personal. La idea de identidad social remite a la experiencia de lo grupal, del “nosotros”, a los vínculos o a las redes. Por tanto, habrá que preguntar: ¿qué relación guarda, si hay alguna, la identidad personal y la identidad social?, ¿son la misma o distinta cosa?, ¿refieren experiencias iguales o distintas? Lo que deja en claro este autor es que ninguna de estas identidades puede considerarse algo natural, biológico o psicológico; sino más bien producto de una influencia cultural, que tiene más que ver con el lenguaje, las normas sociales, las relaciones de poder..., por citar algunos factores relevantes.

Para Iñiguez (2001), la identidad individual puede considerarse desde tres puntos de vista: 1) lógico, referido a cuando algo o alguien se relaciona consigo mismo; 2) biológico o biopsicológico, como la autoproducción o autopoiesis, en tanto que el organismo vivo se produce a sí mismo; 3) psicológico, producido por el sentimiento subjetivo de continuidad temporal, acompañado por la percepción del reconocimiento que los demás le otorgan a tal continuidad temporal. No obstante, reconoce el autor, aunque estos tres puntos de vista son aceptados con cierta facilidad, hace falta incorporar la dimensión social a la identidad. Por tanto, considera que, al incluir nociones como las de significados compartidos, pensamiento social, intersubjetividad, discurso y memoria social, la identidad individual sólo puede ser social. Y por identidad social, entiende Iñiguez (2001: 223) un concepto contingente que hace referencia a “nuestra propia manera de ver las cosas”, mediada por la cultura y por tanto, por el lenguaje.

3.1.6. La “différance” de la “identidad”

Ahora que hemos pasado revista a la “identidad” desde estas dicotomías que constituyen algunos de los principales puntos de tensión dentro de las ciencias sociales, surge la pregunta: ¿qué hacer con todo ello?, ¿habrá que deshacerse del concepto “identidad”, para inventar otro u otros totalmente nuevos, despojados de toda connotación peyorativa?, ¿habrá que optar entre uno de los dos extremos de cada dualidad?, ¿de qué manera la *différance* propuesta por Derrida puede ayudar a resolver estas cuestiones?

El dinamismo que genera la “différance” como se explicó en el capítulo 1, (apartado 1.4.2.), permite incluir lo excluido entre conceptos dicotómicos, por tanto, deja ver los conceptos no como una dicotomía excluyente, sino como polos extremos de un hilo que presenta un matiz de colores que van cambiando paulatinamente de un tono a otro. Es aquí donde podemos intentar seguir los pasos derridianos con respecto del concepto “identidad”, puesto que podríamos pensar en un esencialismo prolongado hacia el nominalismo, para comprender que al desconstruir el concepto “identidad” encontramos tanto elementos esencialistas como también nominalistas, por lo que tal vez habría que aventurar un término denominado *eséncianominalista* o *nominoesencialista*. Con respecto de la segunda dicotomía, dado que construimos nuestra propia identidad (identidad para sí), con una gran influencia de lo que los otros nos atribuyen (ya sea que aceptemos o no tales atribuciones), la “différance” podría estar más clara, ya que en este ámbito, se aprecia con mayor nitidez el movimiento de vaivén entre el reconocimiento que otros me dan y lo que yo incorporo a mi 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 críticamente en su pasado, y sólo

construye su identidad a partir de un proyecto, puede perder la riqueza de su herencia cultural; sin embargo, 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 la vemos como "différance", puesto que en la medida en que tomamos en cuenta que pertenecemos a uno o varios colectivos para construir nuestra identidad como individuos; y que para construir la identidad colectiva se considera la identidad de cada individuo, es más probable que (sin perder de vista que estamos en un terreno dinámico, en continuo proceso de producción), la vivencia de la "identidad" resulte menos problemática en términos de un autorreconocimiento tendiente a la integración y no a la escisión, creando así condiciones de posibilidad para que se den las relaciones interculturales.

3.2. Hacia la comprensión de la identidad cultural en los grupos indígenas.

Una vez desconstruido el concepto de identidad, para poner en evidencia su complejidad, empleo el concepto "identidad", referido 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 arriba, aplicando el "no concepto" derridiano de "différance".

Cabe destacar que el resurgimiento de las identidades étnicas a nivel mundial, a nivel político y académico, se asocia a movimientos reivindicatorios de grupos y comunidades étnicas que se han visibilizado principalmente a causa 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, obedece de manera más clara al levantamiento zapatista en Chiapas, que ha influido especialmente en todos los grupos indígenas del país y de Latinoamérica; e incluso, ha incidido en algunos replanteamientos de políticas públicas en México.

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

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

En primera instancia, me referiré a la crítica que realiza Miguel Alberto Bartolomé (2004) al término "gente de costumbres", que fue 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. De este modo, se constituye en 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, que poco a poco fueron adquiriendo connotaciones diferentes, como es el caso de la palabra maya "dzul", que originalmente significó extranjero y posteriormente se tradujo como "amo, patrón".

Aunque la primera forma en que los españoles designaron a los habitantes de América fue la de “naturales”, la denominación “indio”, surge 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 (2002), describe de este modo la palabra “indio”: *“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 la actualidad conlleva diversas implicaciones. Primeramente, en Latinoamérica, se suele asociar a connotaciones sumamente peyorativas: indio, es el colonizado, por tanto, ignorante, el pobre, el tonto..., puesto que integra todo el sufrimiento que históricamente vivieron los aborígenes, a manos de los conquistadores europeos.

De ahí que, si alguien se dirige a una persona perteneciente a cualquiera de los grupos indígenas, con el término “indio”, lo está ofendiendo; por supuesto que en Arantepacua ocurre lo mismo. 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 única tradición cultural compartida, que le permite asumir una actitud contestataria y reivindicadora ante el mundo occidental. Aunque no podemos dejar de reconocer esta “identidad panétnica” que refiere Bartolomé (2004), en el caso de Arantepacua, no he logrado darme cuenta de que lo asuman así; salvo el caso de grupos como “La nación p'urhepecha zapatista”, que en sus declaraciones usaron dicho

término⁹, asumiendo esa actitud reivindicadora, pero que actualmente (según los comentarios de los pobladores de Arantepacua), existen sólo de nombre.

Federico Navarrete Linares (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" que les fue dado a los habitantes originales por los conquistadores españoles en el siglo XVI.

El diccionario de la Real Academia Española, define al indígena como *originario del país de que se trata*; lo cual equivale a "aborigen", o "autóctono". Cabe destacar, que si bien es cierto que la gente perteneciente a los grupos originarios de nuestro país, acepta mejor ser nombrado "indígena" que "indio", el simple cambio de terminología no ha sido suficiente para evitar el trato discriminatorio. No obstante, el uso que se le ha dado en México a través del movimiento llamado "indigenismo", también lo ha dotado de una carga ideológica (con frecuencia paternalista y manipuladora) que Villoro (1993:15) define como "aquel conjunto de concepciones teóricas y de procesos concienenciales que, a lo largo de las épocas, han manifestado lo indígena"¹⁰. 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

⁹ La Organización Nación Purhépecha Zapatista (ONPZ) es una organización integrada desde 1996 por hombres y mujeres de distintas comunidades del pueblos p'urhepecha, que al igual que otras organizaciones indígenas, lucha por una nueva relación entre el Estado y los pueblos indígenas en un marco de equidad y de justicia, es decir por un nuevo proyecto de nación que incluye a los pueblos indios como nuevos sujetos de derecho. (<http://icci.nativeweb.org/boletín>)

¹⁰ Cfr. capítulo 2 de esta tesis.

necesariamente una continuidad con sus ancestros precoloniales, ya que han recibido una influencia histórica posterior. De cualquier manera, éste es el término más empleado en Latinoamérica, e incluso en Arantepacua, donde suelen usar el término “indígena” para referirse a sí mismos, dicen “nosotros, los indígenas”; aunque con mayor frecuencia, se autodesignan 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'uhré). Este... nuestros papás...(habla en p'uhré) nuestras mamás son p'urhepecha. (OA-PRM-1)

En la página del “Foro Permanente sobre Cuestiones Indígenas de las Naciones Unidas” (2003), aparece una definición descriptiva acerca de los indígenas, que es la que se cita con frecuencia como “definición de la ONU, pero que en realidad acuñó el Relator especial José Martínez Cobo:

Son comunidades, pueblos y naciones indígenas los que, teniendo una continuidad histórica con las sociedades anteriores a la invasión y precoloniales que se desarrollaron en sus territorios, se consideran distintos de otros sectores de las sociedades que ahora prevalecen en esos territorios o en partes de ellos. Constituyen ahora sectores no dominantes de la sociedad y tienen la determinación de preservar, desarrollar y transmitir a futuras generaciones sus territorios ancestrales y su identidad étnica como base de su existencia continuada como pueblo, de acuerdo con sus propios patrones culturales, sus instituciones sociales y sus sistemas legales.”

De acuerdo con lo mencionado por el propio relator, la continuidad histórica se refiere a la ocupación de tierras ancestrales, la ascendencia común, la cultura común, el idioma u otros factores pertinentes. Asimismo, reconocen que en lo individual, una persona indígena es la que considera que pertenece a un grupo indígena y es aceptada por ese grupo.

Aunque en el diccionario, como ya vimos, 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 60 o sesenta y tantas lenguas vivas, como los otomís, ñañús, mazahuas, de ahí viene su nombre..., porque de indio, pues no lo somos, 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)

Analicemos ahora, la expresión "grupos étnicos". Miguel A. Bartolomé (2006), hace un recuento del término "étnico". Señala que, para los griegos clásicos, el término *ethnos*, designaba tanto los pueblos bárbaros como las mismas comunidades griegas no organizadas conforme al modelo de la ciudad-estado. Posteriormente, el término latino *ethnicus*, sirvió para distinguir a los cristianos de los paganos. Así, 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. Es pues, una definición que viene de "fuera"; en otras palabras, una etnia puede considerarse como una sociedad sin Estado, lo cual no implica que no tengan una organización sociopolítica propia y bien definida, sólo que es distinta a la hegemónica.

En Latinoamérica, apesar de que tales grupos forman parte de un mismo Estado, son percibidas como distintos, aunque suelen ser los descendientes de los pueblos originarios, quienes son designados como "etnias". No obstante, Bartolomé (2006) señala que, dadas las dificultades para establecer un criterio demarcativo suficientemente claro entre las etnias, es necesario distinguir entre grupos etnolingüísticos y etnias organizacionales, ya que se suelen clasificar como parte de la misma etnia a

grupos que hablan lenguas emparentadas, aunque a veces tengan poco en común a nivel cultural o sus lenguas lleguen a ser ininteligibles entre sí ; tal es el caso de la designación de “mayas”, “quechuas”, “p'urhepecha” o “mazahuas”, que no existen empíricamente como grupos étnicos, en el sentido de que tengan una organización social compartida, sino como categorías taxonómicas basadas en un criterio lingüístico. Asimismo, se da el caso de grupos o pueblos que han perdido su lengua originaria, pero se autorreconocen como parte de un grupo indígena (por ejemplo, la comunidad de Sevina, que pertenece a la Meseta P'urhepecha, en Michoacán). En el caso p'urhepecha, por ejemplo, se ha hecho una división en cuatro regiones¹¹, por sus semejanzas organizacionales y culturales; sin embargo, de una comunidad a otra, aunque pertenezcan a la misma región, hay diferencias significativas a nivel lingüístico y de costumbres y creencias, hasta entre pueblos vecinos como son Arantepacua y Capacuaro. He aquí un relato referente a las diferencias entre las ceremonias de boda, entre ambos pueblos:

En Capacuaro es diferente de aquí. Primero, allá se adorna una silla desde un día antes; se le amarran todas las cosas que se ocupan en la cocina; los trastes, el metate, el molcajete, las cucharas, el comal y todo eso. Y luego, en la boda, después del desayuno, los parientes hombres del padrino, se rifan o se organizan para bailar cargando la silla; aquí no se hace eso. Aquí, por ejemplo, se lleva el atole muy temprano, un día después de la boda, y los primos del novio, se emborrachan; y allá, llevan el atole como a la una de la tarde; aunque también se emborrachan... (E-P “Pirekua”).

Bartolomé (2006) señala que a pesar de que algunos científicos sociales han intentado definir a las etnias como comunidades históricas y culturales caracterizados por una denominación colectiva, mitos o relatos de orígenes compartidos, creencias y tradiciones que las singularizan, poseen un sentido de solidaridad entre sus miembros y hacen referencia a un territorio reconocido como propio, en realidad tal enumeración de rasgos

¹¹ Como ya se planteó en el capítulo I de esta tesis, las cuatro regiones son: Lacustre, de la Meseta o de la Sierra, de la Cañada de los Once Pueblos y de la Ciénega de Zacapu.

resulta insuficiente; por lo que prefiere usar la aproximación conceptual de “etnia organizacional”, entendida básicamente como *“una colectividad no estatal adscriptiva y por lo tanto identitaria, basada en sistemas ideológicos y culturales que pueden cambiar con el tiempo y eventualmente ser sustentadas por una lengua compartida”* (2006:61). Así pues, aplicando estas ideas a los grupos, encontramos que no hay diferencia entre grupos étnicos y etnias.

Al respecto, Villoro (1998) señala que el término “etnia” se empleó en las ciencias sociales a partir del siglo XIX, en competencia con otros neologismos eruditos, tales como “ethnos” o “grupo étnico”, y cuyo significado amplio se asociaba a un grupo, comparte una cultura, que no necesariamente se liga a un territorio, ni pretende convertirse en nación, de ahí que existan etnias entre grupos de inmigrantes que habitan en las grandes ciudades o en el extranjero que no reivindican una nacionalidad propia. En sentido estricto, se aplica al conjunto de individuos vinculados por el uso de una lengua particular.

Por su parte, Navarrete (2008) hace hincapié en que, a pesar de que se ha generalizado mucho el uso de las expresiones “etnias” o “grupos étnicos”, referidos a los pueblos indígenas, en realidad se trata de un uso erróneo, ya que también los grupos no indígenas poseen una identidad étnica; en el caso mexicano, los mestizos, también constituyen una “etnia”. En todo caso, sería más preciso hablar de que en México habita una multiplicidad de grupos étnicos y que los diversos grupos indígenas sólo constituyen una parte de la diversidad étnica de nuestro país.

Para efectos de esta tesis, utilizaré preferentemente el término “indígena” para designar a los p'urhepecha, y a los grupos originarios; aunque en algunos momentos recupero las expresiones “etnia” o “grupos

étnicos”, desde la connotación que maneja Bartolomé. Discutamos ahora qué se entiende por identidad indígena.

3.2.2. La complejidad de la identidad indígena

De manera similar a lo que ocurre con el concepto “identidad”, se pueden apreciar varios enfoques teóricos acerca de las identidades étnicas. Bartolomé (2006) reconoce las siguientes posturas: los primordialistas, los constructivistas, los instrumentalistas y los generativos o interaccionistas; además de los esencialistas o sustancialistas. Observemos sus características:

- Los esencialistas o sustancialistas, pretenden que existen “esencias nacionales”. Esta noción es paralela a la que ya se analizó al inicio de este capítulo, dentro de la primera tensión.
- Los primordialistas enfatizan la intensidad de los lazos sociales grupales vividos como aspectos fundamentales en la constitución de los grupos.
- Los constructivistas, hacen hincapié en el carácter construido de las identidades de los grupos étnicos, a partir de componentes históricos, lingüísticos, culturales e imaginarios;
- Los instrumentalistas, sostienen que la identidad étnica es básicamente un recurso para la movilización política, en vistas a obtener determinados fines, por tanto, conciben a los grupos étnicos, como “grupos de interés”.
- Los generativistas o interaccionistas, por su parte, proponen que los grupos étnicos son formas de organización orientadas a regular la interacción social a través de la presencia de fronteras, mismas que generan categorías de autoadscripción y de adscripción por parte de los otros; son pues, grupos cuyos referentes culturales son altamente variables, por tanto, no se vinculan necesariamente con un patrimonio cultural exclusivo.

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.

No obstante, las identidades étnicas se producen mediante una relación diádica: la autopercepción y la percepción del otro sobre mí¹²; 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; puesto 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). Esto, Darcy Ribeiro (1970:46, en Bartolomé, 2004), lo expresa así: *“las etnias son categorías en relación entre grupos humanos, compuestas más de representaciones recíprocas y de lealtades morales que de especificidades culturales o raciales”*.

Carlos 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 trata de otro sujeto, otra cultura, otra sociedad. De este modo, la identidad cultural no sólo se define por una serie de rasgos objetivos compartidos por un grupo social, sino que intervienen aspectos subjetivos que nos llevan a considerar su configuración de manera dinámica, nunca

¹² Por supuesto, lo mismo ocurre en el caso de la identidad del otro: la constituye desde su autopercepción y la de los que con él convivimos.

permanece estática. No obstante, la identidad cultural tampoco se restringe a eso; ya que no sólo debe ser reconocida por los sujetos que la sustentan, sino debe ser aceptada por los demás, por los diferentes; por tanto, implica aspectos relacionados con el poder, la legitimidad y la autonomía. Esto se manifiesta sobre todo cuando aparece una situación de amenaza, ya que 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 apertura a influencias culturales ajenas.

Por su parte, Giménez (1994:170) hace hincapié en que para hablar de identidad étnica, primero se requiere explicar lo que es una identidad social. 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 la vez funcionan como símbolos que delimitan el espacio de la "mismidad" identitaria.

Por tanto, implica una permanencia a través 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; los cuales define Giménez (1994) como unidades social y culturalmente diferenciadas, que se constituyen en grupos involuntarios caracterizadas 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 dos realidades: las identidades sociales (y por tanto, las étnicas), se aprenden y además, se van modificando a través 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 tanto las comunidades indígenas mexicanas posean identidades étnicas y culturales, no significa que asuman una identidad “indígena” genérica en contraposición del grupo “mestizo”; ya que más bien sucede que las identidades étnicas indígenas, suelen ser locales, circunscritas a su comunidad, y con frecuencia no se sienten integrados a los demás pueblos que hablan su lengua, sino que suelen defender sus particularidades. A pesar de esto, 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. En Arantepacua, se sabe de personas que han pertenecido a los grupos Organización Nación P'urhepecha Zapatista y el Frente Nacional Indígena Michoacano, pero la gente no considera que hayan llevado a cabo acciones significativas. De igual manera, a nivel nacional, se ha continuado con la promoción en mayor escala, de la literatura y las artes indígenas, especialmente gracias al trabajo de los intelectuales indígenas.

Adams (1995, citado por Díaz Tepepa, 2008), habla de la etnicidad como ascendencia. Explica la identidad, más que basada en un sinnúmero de manifestaciones culturales, que van desde la vestimenta hasta el lenguaje común, las cuales van modificándose a través del tiempo, se fundamenta en las manifestaciones culturales que proceden de la ascendencia. Distingue así, 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. Asimismo, resulta fundamental el contraste con los "otros", con quienes se interactúa, aún a pesar de que no haya 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, sí 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 que he empleado para comprender la identidad de los grupos indígenas mexicanos y en particular, a los p'urhepecha, planteo los siguientes elementos:

- *Constructo social*: la identidad indígena no es una esencia "nacional", heredada, sino que se construye a partir de su origen premoderno, su fuerte sentido de territorialización, su lealtad a una tradición basada en un pasado ancestral (que con frecuencia es mítico), en donde importa mucho la religión, ciertas 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 constantemente, adecuándose 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 convenciones sociales, como es el caso del compadrazgo, que establece dos tipos de relación: la de los compadres y la de 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, con frecuencia se alude al uso de la lengua propia como el dato que les permite autorreconocerse p'urhepecha. Otro elemento que sirve para el autorreconocimiento es al lugar de residencia para referir su identidad como p'urhepecha o tulich.

Particularicemos ahora esta revisión conceptual, a los p'urhepecha que habitan en Arantepacua, centrando la atención primeramente en las fiestas y después en los discursos, prácticas y actitudes de los actores/agentes sociales.

3.3. 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 ir reconociendo tanto los elementos identitarios como los interculturales, relato brevemente algunas de las tradiciones como la patsperakua (fiesta del intercambio) y la limpieza del ojo de agua. Posteriormente, me detengo en el relato de cuatro fiestas fundamentales en la vida de la comunidad, en los que participa todo el

pueblo: la fiesta patronal dedicada a la Virgen de la Natividad, el Día de Animas, la fiesta de Navidad (con sus preparativos) y el Corpus Christi. Finalmente, doy cuenta de dos eventos de carácter más familiar: las bodas y los rituales funerarios, que, aunque no son los únicos eventos de este tipo (también están los bautismos, las confirmaciones y primeras comuniones) elijo sólo estos dos por tener características peculiares.

3.3.1. Algunas costumbres y tradiciones de Arantepacua.

Entre las tradiciones más destacadas de la comunidad, se pueden distinguir la patsperakua y la limpieza del ojo de agua, las cuales 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 “Itsi”, 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, 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..., porque cuando se casan, el padre dice, pa' que se den a respetar, van a hacer el compadrazo aquí en el templo, allí en la iglesia, y allí se hace el compadrazo.

Por lo regular, procuran que se haga en la iglesia, pero también lo llegan a hacer 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 hacen como que se dan 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 hacen entre los padrinos de velación y los de bautismo; y finalmente los de velación y los de confirmación y primera comunión. Cuando uno de los padrinos no puede asistir, se hace la ceremonia sólo con uno. A diferencia de Arantepacua, donde si falta uno de los padres de cualquiera de los novios, no se hace la ceremonia. El ceremoniero va indicando a quiénes les corresponde pasar en cada momento. De este modo, surge un vínculo sumamente fuerte que los acompañará toda su vida, tanto entre los compadres, como entre padrinos y ahijados; y dado el peso que tiene en la vida comunitaria, es que se ha instituido una fiesta especial para celebrarlo.

El principal objetivo de la patsperakua es la convivencia entre la gente para festejar el vínculo entre padrinos y ahijados; ya que se pretende que haya una manifestación de agradecimiento y respeto de los ahijados para con sus padrinos y viceversa. Esta celebración se lleva a cabo el primer viernes de cuaresma; aunque la preparación dura toda la semana, para tener todo listo. Durante la semana, los ahijados compran el 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, cosas 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; sin faltar por supuesto, el refresco ni la cerveza. Después de haber disfrutado de una agradable convivencia, cada quien regresa a su casa. Si no han terminado de hacer las visitas correspondientes, el intercambio sigue por la tarde.

Lo más bonito de esta costumbre es que no sólo es una celebración, sino que sirve para inculcar y fomentar valores en los niños, como el respeto a los padrinos; y fomenta las buenas relaciones entre los miembros de la comunidad; ya que por lo regular, nadie se queda sin regalo de fruta. Además, al seguirlo practicando, se espera que los niños, cuando sean adultos, también transmitan la tradición a sus hijos. (BACM y CMA, en Méndez y Vargas, 2006).

No obstante, no todos los pobladores de la comunidad viven la fiesta de esta manera. Algunos llevan fruta a los padrinos, pero los padrinos les regalan ropa a sus ahijados. Por supuesto, no falta quien se queje porque no le gustó su regalo o no le quedó:

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, vemos cómo el dinamismo identitario está presente, en el caso de esta familia, se aprecia la influencia del consumismo en las tradiciones comunitarias; aunque para la mayoría, sigue siendo importante la fiesta como un espacio de convivencia entre padrinos y ahijados, sin importar tanto el regalo.

- La limpieza del ojo de agua.

Una celebración que se realiza el domingo de Resurrección, es la llamada "itsi ampomantani" (limpiar el ojo de agua) donde los encargados de la iglesia juntamente 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, para más tarde convivir 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 en esta entrevista:

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... Y dice 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, nada... y 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 intervención de ciertos agentes con autoridad, en este caso el señor cura, para modificarlas de modo tal que sean aceptadas por la comunidad.

3.3.2. Celebraciones de carácter doméstico.

- Las bodas

El ritual de las bodas es también bastante complejo. Por lo regular, los muchachos se roban a la novia. Muy pocos son los casos en los que se pide a la novia, en lugar de robársela. Antes se acostumbraba a llevarse a las niñas o jovencitas por la fuerza, pero desde hace tiempo, ya se ponen de acuerdo con los muchachos para irse. Las jovencitas eran inmediatamente depositadas en una casa, generalmente, la casa de una de las tías del novio; aunque ahora, generalmente se van ya a vivir con el novio. Al día siguiente o a los dos días, los papás del novio van al perdón a la casa de la novia. 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 que dan el perdón, se hace una pequeña fiesta y cenar. A los 2 meses, se hace la presentación en la iglesia, van a misa y hacen otra fiesta, parecida a la boda; los parientes del novio llevan pan y todo tipo de fruta. Se acuerda la fecha de la boda a más tardar para un año después, más o menos. Antes, 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 van a invitar a la boda a toda la gente a la que le dieron pan. Al ir a invitar, reparten pan, un plátano y dos naranjas.

Ahora, en cambio, no sólo se roban a la novia, previo acuerdo entre la pareja, sino que luego, sucede como relata la señora M "Tsitsiki":

Ahora ya no, ahora ya... aquí se roban a la novia y ya la llevan ya directo a la casa... ya no las depositan como antes. Y allí ya se casan a los cuatro, a los 5 o a los 3, o al año... ya después de que pues tienen... hijos... y antes eso... eso pues... era un pecado muy grande para los papás del novio. Si es que tenían ya hijos, esos ya no se casaban... ya no podían hacer fiesta... ellos ya se casaban en la noche...ya para que pues 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... ponían unos arcones así con palos, y en lugar de láminas se ponían ramas de pino, y ya... este... enterraban unas estacas y así con tablas y esa era la mesa... y así pues... así..., algo pues, bonito, adornaban 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")

Al día siguiente de la boda, a primera hora de la mañana, los primos del novio van "al atole", que preparan las primas de la novia. Ellas llevan el atole a la casa del novio, y allí los reciben con bastante vino y cerveza. Los primos del novio se emborrachan ahí. Anteriormente sólo iban los primos mayores de 18 años, pero ahora, van aun los que tienen 8 o 10 años, porque "les toca, por ser primos del novio".

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

Pues... para hacer una boda si se gasta mucho... y más aquí... porque..., una banda de esas buenas, unos \$ 20 000.00 pesos..., más el becerro que matan..., así pues..., pero si 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 pues les regalan todo... todo, pues ya nomás pues, ya para pues... ellos ya nomás se compran la casa y ya..., porque pues ya 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, ya le dan este... pan... (...) Los parientes de la novia, le dan al novio, pero así cosas... pues así sencillitas, que zarapes o como se llaman, gabanes, este... que

colchas....Y los parientes del novio le dan a la novia, le dan rebozos. 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 gente de fuera, por ejemplo; y les dicen que si no obedecen, no les van a hacer boda.

- Los rituales funerarios

Para ilustrar las costumbres funerarias, presento mi experiencia vivida en el velorio y sepelio de un señor de la comunidad en el mes de abril. El era migrante, con nacionalidad doble (mexicana y norteamericana). Murió atropellado en Tijuana, y dos días después llegó a la comunidad, donde lo esperaba mucha gente llorando en la puerta de su casa. Una vez que entró el féretro, se colocaron vigas en ambos extremos de la cuadra, para cerrar la calle al tráfico, y se acomodaron sillas y mesas, así como un toldo para cubrir el sol. Debajo del ataúd le pusieron un plato con cebolla y limones partidos, se supone que fue porque ya ha durado mucho tiempo sin sepultar; y para prevenir del cáncer a la gente que viene al velorio.

La gente del pueblo acompañó a los familiares durante el velorio. Los familiares del difunto, están obligados a ir a ayudar a preparar la comida para las visitas; a atender a la gente o a lo que se ofrezca; por lo que no pueden quedarse poco tiempo; cuando el difunto no tiene muchos familiares, entonces la gente del pueblo se encarga de hacerlo. Cada visitante, sobre todo si es su familiar debe llevar algo de dinero a la viuda, para apoyarles con los gastos: desde \$ 20.00 hasta la mayor cantidad que puedan dar.

Además, toda la gente que va a acompañar a los familiares, debe llevar una ofrenda: en un “chiquihuite” pequeño, se acomodan: una veladora, una o varias mazorcas, así como algo de fruta (plátanos o naranjas), y una botella de jugo. Cada mazorca representa a un familiar difunto de quien lleva la ofrenda. El sentido que tiene esto, es que, al llevar esta ofrenda, se le pide de favor al difunto que le envíe saludos a sus familiares que han fallecido previamente. El difunto es acomodado en la que fuera su recámara. Al llegar a la casa los visitantes, entregan el “chiquihuite” a alguna de las 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. Hay una gran pila de cada una de dichas ofrendas. Los chiquihuites son devueltos a quien los llevó. Después del sepelio, las mazorcas y las frutas se obsequian a los rezanderos, en agradecimiento por sus servicios.



Foto 5: Las ofrendas depositadas junto al difunto

Al llegar algunas de las parientas más cercanas, una vez que entregan sus ofrendas, lloran a grito abierto, para hacer notar cómo sufren por la pérdida; dicen algunas palabras en p'urhepecha que expresan su pena. No obstante, pareciera como algo actuado, ya que después de unos minutos (no más de 5), vuelven a hablar de manera tranquila. Según me comentaron

algunas señoras, si la gente no llora a gritos o demuestra que sufre por la pérdida, es porque no quería al difunto.

La familia se prepara con comida suficiente para dar a los visitantes, tres veces al día. Llaman a las señoras que ya tienen experiencia en la preparación de comida en grandes cantidades, para que dirijan todo y la comida quede buena. Ofrecieron corundas, caldo de pescado, y algunos otros platillos muy bien sazonados.

En el caso que relato, se decidió que la misa del funeral fuera a las 2:00 p.m., 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 a preparar todo al panteón, a cavar la tumba. Algunas parientes fueron a llevarles pozole para almorzar.

Cuando la gente no alcanza a llevar la ofrenda a la casa del difunto, la lleva a misa, donde algunos familiares han dispuesto chiquihuites grandes para recibir las ofrendas. A los hombres, cuando entran a la iglesia, se les entrega una vela amarilla larga, que deben mantener encendida mientras dura la celebración eucarística.

Antes de sacar el féretro de la casa lo envolvieron con una bandera de E.U., y luego lo sacaron al patio en medio de muchos llantos de mujeres a voz en grito. Al llegar el cortejo a la parroquia las campanas de la iglesia llaman a misa de difunto. Se le coloca en el centro del templo, con flores y un cestito encima para que la gente se “solidarice” con un apoyo económico. La gente que va llegando, coloca algunas monedas en el cestito; aunque ya haya iniciado la misa. Al entrar a la Iglesia, un señor va repartiendo velas largas a los hombres. Una vez terminada la misa, toda la gente acompaña al cortejo fúnebre hasta el panteón.



Foto 6 El cortejo fúnebre

Las rezanderas van dirigiendo el rosario y cantos mientras se llega al panteón. Una vez ahí, la gente se acomoda y los familiares quedan más cerca de la tumba. Antes de colocar el féretro en la tumba, vuelve a haber llantos a gritos. Toda la gente se espera hasta que los enterradores lanzan las primeras paladas, y luego se retiran para que sólo permanezcan los familiares más cercanos. En este tipo de ceremonias se pone en evidencia una de las características identitarias más relevantes: el sentido de solidaridad por sentirse perteneciente a una comunidad. Aunque los gastos son sumamente fuertes, a la familia no le resultan demasiado onerosos porque cuentan con el respaldo del pueblo.

3.3.3. La fiesta de Corpus Christi

Los preparativos comienzan varios días antes, en que 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, y en una fiesta le toca a un barrio encargarse de unas cosas, y otra fiesta, le tocan otras, como dice M “Erandini”:

o sea que las calles se separan..., que son para los gastos del padre..., allí sale más caro, que \$350.00 van a cooperar; y..., de la orquesta, son como \$500.00, a veces \$ 600.00..., una vez vino una banda, y nos tocó de a \$ 1000.00 cooperar..., y ni vamos al baile. Allí está peor, ¿eh? Si quiera lo de la iglesia, aunque uno no va, tan si quiera es para la iglesia

Los comisionados pasan bastantes horas del día en el arreglo del recinto, de acuerdo con el diseño que previamente determinaron, y utilizando los adornos que mandaron hacer; y en los momentos de descanso, no faltan la cerveza ni los refrescos de lata. Cuando por fin terminan, la entrada al atrio está ataviada de flores blancas y guindas, bellamente 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.



Foto 7: Arreglo interior del templo

La víspera de la fiesta, las familias se preparan haciendo limpieza general de su casa, especialmente de la cocina, para tener todo listo antes de iniciar las labores culinarias, ya que muchas señoras empiezan a desgranar mazorcas, 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. Aproximadamente a 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 "rollo", bellamente adornadas y la de San Isidro, vestido a la usanza tradicional del pueblo; en seguida, doce hombres cargan su respectivo cirial adornado, y después el Santísimo¹³, seguido de la banda; posteriormente los niños y adultos que cargan su ofrenda¹⁴ y finalmente, el resto de los fieles. Se hace el recorrido por las calles donde regularmente se hacen los desfiles: la calle principal, luego de dos cuerdas, se da vuelta a la izquierda; se sigue una cuerda 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; éstos 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)

¹³ Por lo regular, en las ceremonias donde se honra la Hostia, se utiliza una oblea grande, del tamaño usado para consagrar en las misas; pero esta vez, el Cura usó una hostia de tamaño pequeño, como las que se usan para dar la comunión a los fieles.

¹⁴ Este es el primer año en el que, por sugerencia del Cura del lugar, se integraron a la procesión con ropa occidental aunque con sombrero, que llevaban cargando objetos representativos de las actividades productivas de la población: mesitas, sillitas, mazorcas, capotes, etc.

Las imágenes de la Virgen son llevadas en andas por las “huananchas”¹⁵, 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; los cuales 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, algunas señoras, desde las 4 o 5 de la mañana van al molino a llevar el nixtamal con el que se elaborarán los “tamales” (corundas). En seguida, se prepara el “caldo” (churipo), para tener todo listo alrededor de las doce del día.

La misa es aproximadamente a la una de la tarde, y al terminar la celebración, 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”¹⁶ para que, después de probar un poco del guiso que se le ha servido, lo pueda llevar a su casa.

Entre las 4:00 y las 4:30 de la tarde, las campanas congregan a los fieles al rezo del rosario, que dura aproximadamente quince minutos. Al término, la gente sale al atrio del pueblo, donde previamente se han acomodado algunas personas del pueblo 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 al compartir

¹⁵ Jovencitas invitadas por los viscales o fiscales para adornar a la Virgen cada sábado, durante un año, como se indicó en el capítulo 1 de esta tesis. Las chicas mayores, cargan la imagen grande de la Virgen y las niñas más pequeñas, cargan la otra imagen.

¹⁶ Recipiente desechable o de plástico.

con los demás lo que se produce, 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 lo 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 uno una silla..., el que va llegando les 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”), o comprando en los distintos puestos que para el efecto, se han acomodado 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 ha habido muertos en las fiestas. 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, la fiesta del Corpus en Arantepacua 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 que poseen mayor peso en el pueblo y donde encontramos diversas manifestaciones identitarias pero más bien en el sentido de sus costumbres ancestrales. La primera, en la costumbre de obsequiar “aventando” los objetos que producen; sobre todo, recordando las labores más antiguas, ya que es una manera de externar su agradecimiento a la naturaleza proveedora de productos necesarios (maíz, madera, palma) para alimentarse, para tener donde 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 agradece al Dios católico los dones de la Naturaleza y al obsequiar sus productos, le piden abundancia durante el año. Además, es el momento de usar la indumentaria tradicional por parte de las mujeres que en lo cotidiano no la usan, de preparar la comida más típica (caldo y tamales) y de fortalecer los vínculos familiares al recibir visitas de los parientes que residen en otros pueblos y de diversas amistades.

3.3.4. 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”.

En Arantepacua, la celebración inicia desde dos días antes: el 6 por la noche se lleva a cabo el festival cultural y se realizan competencias deportivas; el 7, se recibe a las bandas y continúan las competencias deportivas y el 8, que es el “mero día” de la fiesta, se lleva a cabo la Misa y se festeja en familia con la comida tradicional: el churipo con corundas¹⁷. Las comisiones para el castillo, las bandas, las velas, la alimentación de los músicos, etc., se organizan con dos meses de anticipación.

¹⁷ El churipo es un tipo de caldo de res con verduras, guisado con chile. Las corundas son parecidas a los tamales, pero se envuelven en hojas de maíz (no del elote o la mazorca, como los tamales, sino de la planta) y no se les rellena. Algunas familias, en este día agregan a la masa de las corundas zanahoria y chile poblano picados.



Foto 8: Churipo y corundas (caldo y tamales)

El festival cultural no es una costumbre ancestral: ha sido organizado desde hace nueve años por un grupo de profesores y profesionistas, motivados por el párroco, con la intención de rescatar sus tradiciones. Los organizadores se visten a la usanza tradicional, que los hombres no usan en su vida cotidiana (ropa de manta adornada por bordados, sus huaraches, sombrero y gabán), y empiezan a invitar a la gente desde las siete de la tarde, por medio del equipo de sonido que rentan para el evento. No obstante, la gente empieza a llegar cerca de las 8:30 de la noche, hasta que han terminado los partidos de basketbol y han concluido sus quehaceres cotidianos.

La pérgola¹⁸ 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 la lona, se acomodan alrededor de 100 sillas en la explanada que está frente a la pérgola.

¹⁸ Así le llaman los habitantes de Arantepacua a un espacio rectangular construido en alto, abierto, sostenido por columnas y techado, que se encuentra frente a la explanada de la plaza. Ahí es donde se llevan a cabo diversas reuniones populares, haciendo las veces del kiosko de algunas otras plazas.

El evento da inicio cuando el maestro de ceremonias hace el ofrecimiento del festival y da a conocer el programa. Cabe señalar que en todo momento se habló en su lengua materna, y salvo algunas palabras o expresiones que no acostumbran traducir¹⁹ al idioma p'urhepecha, no se habló en español. A lo largo de casi 5 horas se disfrutaron diversos grupos de "p'ireris" (cantantes) procedentes de algunas comunidades aledañas y de la propia. Conforme iban llegando los p'ireris, las expresiones de emoción iban creciendo, por supuesto, acompañadas de las respectivas bebidas alcohólicas de los jóvenes y algunos varones adultos. Se notaba que "les llegaban" las "p'irekuas" (canciones en p'urhepecha).

También se presentan algunos danzantes, como los "kúrpites", cuyo baile parece muy sencillo, por ser suave, pero cuyo arte está en que el movimiento de pies sea de tal manera que parezca que el resto del cuerpo no se mueve.

Me parece muy destacable que, entre los danzantes, se hubiese presentado un pequeño de tres años, quien interpretó como solista, una de las tradicionales danzas de "Los viejitos". Sus familiares nos comentaron que él suele ver y participar de los ensayos que hacen sus tíos, quienes forman parte de un ballet folklórico del lugar y él ha aprendido con gran entusiasmo sus danzas.

Para la realización de este evento, se gestionan apoyos municipales, y también se realizan colectas entre los profesionistas de la comunidad. A pesar de que en un momento dado empezó a llover, no disminuyó la asistencia, hasta cerca de las 11 de la noche, en que mucha gente empezó a

¹⁹ Con frecuencia no traducen por no encontrar un equivalente de una sola palabra en su lengua y entonces usan "préstamos" lingüísticos. Muy pocos son los conceptos que no existen con la connotación que le damos en español, como es el caso de la idea "alma".

retirarse. Al día siguiente, a partir de las seis de la tarde, se recibe a las bandas, y como lo relata el Profr. 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).

La banda toca en la plaza, 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.



Foto 9: La Virgen de la Natividad

Al terminar las mañanitas, inicia la Misa. Las familias de Arantepacua acostumbran invitar previamente a sus amigos, parientes y conocidos, a compartir con ellos la festividad; y en cada casa se recibe a los visitantes para comer churipo, corundas y, por supuesto, bastante 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 hace un desfile encabezado por las mujeres, parientes del jefe de tenencia (sean señoras, muchachas o niñas), quienes van vestidas de naguas y con adornos en el pelo, quienes van bailando por las calles del pueblo, al son de la banda

que ha contratado el jefe de tenencia; por otras calles hace lo mismo el grupo del suplente del jefe de tenencia. 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.

Pero la fiesta no concluye el día 8, ya que al día siguiente se tienen jaripeo y nuevamente 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, les dan entre \$500.00 y \$1000.00; a cada jinete, los cuales son gente que se dedica a eso, no son del pueblo.

Y 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 bastante 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 destaco el uso de la lengua, que ordinariamente es el p'urhepecha, pero que al tener muchos invitados de fuera del pueblo, se habla en español, aunque entre los miembros de la familia se siguen hablando en su lengua. Un rasgo de asimilación cultural a la mentalidad posmoderna es el consumismo que se ha ido incrementando y se aprecia principalmente en la cantidad de bebidas alcohólicas que se compran para este y otros festejos; ya que, aunque antes también se compraba una cantidad importante de éstas, desde hace algunas décadas se tiende a competir entre los que llevan vino a las fiestas, tanto en la cantidad de bebidas (sobre todo cervezas) como en el precio del licor que se compra.

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 a 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 Cura 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 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. A fin de cuentas, 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. (Maurer, 1984).

3.3.5. 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 presento, constituye, como lo señalé antes, a mis registros de observación del año 2009.

Para los habitantes de Arantepacua, como de muchas otras comunidades, es un día muy importante, puesto que "ese día están las puertas del cielo abiertas" que permite a los difuntos visitar 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 para darle a entender 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)²⁰. Aunque lo fundamental son las flores, queda a la creatividad de cada familia en adorno de la puerta; un elemento de interculturalidad es que se combinan las flores (nube, cempalxóchitl) con globos, en el caso de difuntos niños o jóvenes.

²⁰ Con estas iniciales identificaré a una de las personas informantes.

Los rituales cambian de acuerdo con la edad y el género del difunto. Cuando durante el año murió un señor, la familia prepara “nacatamales” rellenos generalmente de “atápakua” de queso, para las personas que van a visitarlos y a dejarles sus ofrendas. Cuando quien murió fue 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 que se obsequia 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 rezanderos), y el Día de Animas van a visitar a todos aquellos que perdieron algún familiar durante el año para rezar por ellos. Ho1-“Pirekua”piezan desde temprano, alrededor de las 8 de la mañana y terminan hasta que recorren todas las casas que tuvieron difunto. Al llegar a la casa “las personas que rezan”, la familia hace oración con ellos y al terminar les dan lo que se ha juntado a través de las ofrendas, a manera de pago por sus servicios.

Entre las ofrendas, también suelen obsequiar velas, que sirven para que los difuntos iluminen la oscuridad en la que están, y éstas se encienden al día siguiente en el panteón, hasta que se consumen por completo. Mientras de mayor edad era 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 quedó²¹. 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 si 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 piensa que de otro modo, habrá más muertos al año siguiente, como lo relata M "Pirekua":

y aquí estaban diciendo mis cuñadas que cuando, que cuando así sucede, que cuando se quedan esperando, cuando... este... no los esperamos acá, que jalen 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 5 de la mañana se llevan al panteón las flores y las ofrendas de fruta o de comida que le gustaba a los difuntos de la familia. No obstante, no llevan guisados a las tumbas. Las canastas, bandejas o charolas en que se llevan las ofrendas se cubren con las tradicionales servilletas bordadas o con carpetas tejidas. Eventualmente se quema incienso a manera de homenaje a la persona que falleció.

La Misa se lleva a cabo alrededor de las 9 de la mañana en el panteón. Cerca de las 12 del día, inicia la procesión encabezada por las personas encargadas de los rezos, y seguida por 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

²¹ En el lugar donde habitan cotidianamente los muertos. La idea no parece corresponder exactamente a la del cielo, purgatorio y paraíso de la religión católica.

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 empieza a regresar 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; así como por la importancia que tienen las oraciones que hacen las rezanderas para que el difunto se sienta atendido. Con respecto de los rezos, en Arantepacua existe la costumbre de que la familia les pide oraciones por diversos miembros de la familia, y cuando terminan, de rezar, le dan toda la ofrenda en “pago” a sus servicios; mientras que en Capacuaro cuando las personas llegan a una tumba a rezar por el difunto, las familias como que “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 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 más bien sincréticas²²; otras, que denotan asimilación y algunas más, propiamente interculturales. Entre los elementos interculturales que observé, me pareció interesante que algunas personas llevaran entre sus ofrendas un paquete de pan bimbo doble fibra, una pepsi y un frasco de mermelada de fresa, junto con la fruta (ver foto 10).

²² Cabe recordar que el sincretismo se refiere a la superposición acrítica de costumbres de diversos orígenes.



Foto 10: ofrenda a los abuelos

Como una muestra de asimilación, se puede apreciar en la fotografía 11, en la 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 norteamericana, 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; ya que al platicar con ellos al respecto, simplemente comentaron que les había gustado adornar así.



Foto 11: Ofrenda al nieto de 2 meses de nacido

En este evento, de gran relevancia para la cultura p'urhepecha (como para muchas otras) podemos apreciar muchos elementos interculturales, aunque también algunos otros que denotan un asimilacionismo. Por ejemplo, me parece que el haber colocado en la ofrenda de los abuelos el pan bimbo, la pepsi y la mermelada, junto con la fruta tradicional, fue un acto más consciente, puesto que respetaron 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 lo analizamos desde cómo fue que los abuelos llegaron a incorporar a su dieta favorita tales productos, también puede interpretarse como una expresión de asimilacionismo, ocasionado principalmente por 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, el sentido del día de Animas, es festivo. La gente se prepara para recibir con gozo a sus familiares difuntos, porque ya están disfrutando de la vida eterna y vienen a visitar a los vivos y los que fallecieron en ese año, "llevan saludos" a los difuntos de otras familias que obsequian ofrendas a la familia de los difuntos del año. El trato hacia los difuntos es similar al de los vivos: preparan también 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 en 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 se retiran al más allá (alrededor de las 4 o 5 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 Animas, 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.

3.3.6. 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 Cargueros²³ 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 Navidad hasta la entrega del Niño Dios en la Iglesia el día 28 de diciembre. A continuación, desgloso cada etapa.

El día 6 de enero se entrega el Niño Dios a los cargueros, quienes lo tendrán en su casa hasta el día 28 de diciembre, 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. Cualquiera puede ser carguero, lo solicita con

²³ De acuerdo con JCO y RoG, se debe de contar con un respaldo como de \$50 000.00 para ser carguero, aunque todo el pueblo ayuda a los gastos, porque esa cantidad es insuficiente para todo lo que implica el ejercicio de su función.

anticipación. 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, en que termina sus funciones el carguero.

Entre las actividades donde se aprecia de manera más clara la colaboración comunitaria²⁴; destaca la “traída” y la “levantada” del “palo del farol”. 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 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, temprano, las mujeres les llevan de almorzar en camionetas, y siguen arrastrando el tronco. Mientras tanto, las señoras van llegando a la casa del carguero, con telas y ropa que obsequiarán a los cargadores del palo del farol. Ahí está ya lista la banda, y empieza a tocar. Después de un rato, cuando se les avisa que ya vienen cerca, todos van a encontrarlos al camino, todavía a las afueras del pueblo, incluso la banda va caminando pero no toca en el camino. Al encontrarse, hacen una parada para descansar y mientras tanto, las señoras van repartiendo sus obsequios, que no se entregan en la mano, sino que se les 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 amarran en las trenzas, y las servilletas

²⁴ Esto es significativo dado que poco a poco se ha ido perdiendo en Arantepacua el espíritu comunitario que ha caracterizado a los pueblos indígenas.

bordadas que se prenden a la ropa con alfileres o “seguritos”. Durante esta actividad, se oyen muy pocas expresiones en español, el 90% de lo que se habla es en p'urhepecha. En lo que se hace el reparto de 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 vuelven a jalar 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 los que dirigen la maniobra. Finalmente 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 generosamente cerveza y tequila; mientras que la banda toca en un escenario improvisado. Al ir terminando de comer, y después de unas cuantas cervezas y/o tequila, empiezan a bailar, generalmente las señoras solas. Alrededor de las 4 de la tarde, la banda deja de tocar y la gente empieza a irse a su casa, ya bastante ebria.

El día 13 de diciembre, alrededor de las 3 de la tarde, suenan las campanas de la iglesia para convocar a los hombres de la comunidad a ayudar a levantar los palos del farol²⁵, para colocar la “estrella de Belén”. El procedimiento implicó 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”)

²⁵ En este año, hubo 4 palos del farol, ya que uno fue el que la comunidad trajo y los otros tres, fueron obsequiados por algunas familias.

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 han amarrado cuerdas también para que los señores puedan jalarlo. En seguida, se clavan unas ramas verdes de pino, para adornar la punta y luego, se clavan unas tablas en diagonal, como formando un "4"; ahí se amarran piñatas, pantalones, camisas y delantales bordados. Hay dos expertos en dirigir el proceso, los cuales tienen cierta rivalidad, en el sentido de que quieren 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 mediante 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 parar los troncos y los amarran con lazos y con cadenas, para evitar que se caigan. Mientras está realizándose esta maniobra, las señoras (esposa del carguero, familiares, 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 parece que se les va a caer el tronco. Uno de los kenhi nos 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 encebado. Y los que hicieron esas prendas, son los que

trajeron los palos.... del cerro..., una familia... Las estrellas se ponen en la noche..." (E-PRMI I)

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, pero nuestras esposas preparan. Se va a andar llevando de comida 5 o 6 reses... por toda la gente que va". (E-PRMI I)

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

El día 24 de diciembre por la noche, se lleva a cabo el "coloquio". Aunque desde el día 13 de diciembre se repartieron los guiones, y previamente se habían elegido los actores, el ensayo de la representación, se inició desde el día 18. Lo dirige un profesor, hermano del carguero. Participan como actores, varones, muchachas, niños y niñas. 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 escucha con respeto. Es una obra en 5 actos, que comienza con la intervención de los diablos, quienes son vencidos por el Arcángel San Miguel y sus ayudantes. Relata la anunciación, la visita de María a su prima Isabel, el nacimiento de Cristo, la visita de los pastores, la de los magos, y termina con la intervención de 5 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... alguien ya 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, en 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 que son llamados "kurhati"; además de los "ta nimakua" (señores disfrazados de abuelito). Uno de los kurhati debe disfrazarse de "marí" (mujer) llevando puesta la vestimenta tradicional de la mujer. A todos los disfrazados, les llaman los "feos". La función de éstos es tratar de que las personas encargadas de representar la pastorela se equivoquen, haciendo diferentes movimientos corporales o mímicas para que se rían las personas que acompañan a observar estas celebraciones invitando a bailar algún "kenhi". (Jiménez, 1999). Todo termina el 28 de diciembre, cuando el carguero termina 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 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 se explicó en su momento. Además, las colaboraciones que se dan continuamente a los cargueros, refuerzan también el sentido de pertenencia, ya que todos se sienten con la responsabilidad 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 no afectó de manera directa a la comunidad, pero sí indirecta 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, y parece ser que tampoco para el 2010 habrá, 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: *...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, podemos 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.

3.3.7. 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; y por otra parte, son expresión de una fuerza social que convoca al individuo, así esté inmerso en otra cultura, como es el caso de los migrantes, que tratan de estar presentes en las fiestas principales (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 nortños" (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 quisiéramos saber qué significa la celebración para la gente de Arantepacua, y por qué se esfuerza en mantenerla, me aventuraría a pensar, con base en lo observado y en lo escuchado, que, en general, las fiestas están vinculadas a motivos religiosos; por lo que, 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 ya 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 me parece que los mueve más a perpetuar estas fiestas, como lo he comentado al referirme en particular a cada fiesta, 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.

3.4. La identidad p'urhepecha manifestada en sus prácticas, actitudes y discursos.

Las reflexiones anteriores me permiten dejar claros los fundamentos para, a continuación, dar cuenta de las diversas manifestaciones identitarias de los pobladores de Arantepacua. Como ya lo señalé en la introducción, al hablar de mis categorías²⁶, parto de la consideración de que las actitudes son las predisposiciones o disposiciones de ánimo que impulsan a dichas personas a actuar de modo tal que se ponga de manifiesto el sentido de pertenencia al grupo p'urhepecha. Tales actitudes se evidencian tanto en sus

²⁶ Cfr. apartado 1.3 de la introducción.

prácticas recurrentes como en sus discursos, aunque en ocasiones, el discurso llega a contradecirse con las acciones. Una de las formas de autorreconocimiento, la constituye el contraste con “el otro”, y ese “otro” más cercano es el “tulich”²⁷, o sea, el mestizo, aquél cuya lengua materna es el español. Así pues, describo mi percepción acerca de las prácticas, actitudes y discursos identitarios de las personas con quienes he convivido, diversificándola por grupos, para poder apreciar las distintas miradas: inicio con los niños; posteriormente hablo de los adolescentes y jóvenes; en seguida, me refiero a las señoras, después a los señores. Finalmente aludo a la mirada de las personas que, sin ser originarios de Arantepacua, conviven cotidianamente con ellos, como es el caso del médico, el cura y algunos profesores de ambas escuelas; para contrastar el autorreconocimiento con el reconocimiento que dan los otros.

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

Los niños constituyen un sector que no tiene muy claro 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?
HoI-“Juriata”: Sí.
L: ¿Por qué?
HoI-“Juriata”: No sé
L: ¿Y eres tulich?
HoI-“Juriata”: Sí

²⁷ En p'urhepecha, se escribe *turisi*, sin embargo, en la comunidad lo pronuncian “tulich”, por eso prefiero emplear este último término.

L: ¿También eres tulich? ¿Eres las dos cosas? ¿Y por qué eres tulich?
Hol-"Juriata": Así nomás

Este niño, que en el momento de la entrevista (mayo 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), ya que al mismo tiempo que sus padres le hablan en p'urhepecha continuamente, (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 aproximadamente 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; considero que en este caso, el niño ya está teniendo más conciencia de su sentido de pertenencia a grupos determinados, porque logra mencionar algunos argumentos:

L: Hol-"Pirekua", ¿tú eres tulich o eres p'urhepecha?

Hol-"Pirekua": P'urhepecha.

L: ¿Y por qué eres p'urhepecha?

Hol-"Pirekua": Porque me gusta.

L: ¿Y por qué no eres tulich?

Hol-"Pirekua": También soy.

L: Ah, y ¿por qué eres tulich?

Hol-"Pirekua": Porque vivo en Uruapan..., y aquí también. Y me gustan las dos partes.

Como puede apreciarse, 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 culturas. En el caso de niñas y niños más grandes, de

4^o. a 6^o. 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 estos casos:

L: ¿Tú eres p'urhepecha?

Hal-"Pirekua": Sí

L: ¿Por qué eres p'urhepecha?

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

L: ¿Y te gusta ser p'urhepecha?

Hal-"Pirekua": Sí.

L: ¿Por qué te gusta?

Hal-"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'horé?

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-"Itsi": Sí

L: ¿Por qué?

Ho1-"Itsi": Porque soy de un pueblito

L: ¿Y qué más hace un p'urhepecha?

Ho1-"Itsi": Come atapakua y churipo

L: Muy bien ¿Y cómo se distingue un tulich

Ho1-"Itsi": 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, poco usan su vestuario tradicional, y con frecuencia, 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 si 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 tú 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, puesto que se puede comunicar perfectamente 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 implica que muchos de ellos no quieran usar el p'urhepecha o lo usen muy poco.

3.4.2. *"Soy p'urhepecha por lo que siento, pienso y soy". Los jóvenes y su autorreconocimiento indígena.*

Para acercarme al modo de pensar de los adolescentes y jóvenes solteros de la comunidad, apliqué un cuestionario a los seis grupos de la telesecundaria y realicé 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, encontré 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 mencionan que prefieren les hablen en su idioma porque lo entienden mejor que el español (cfr. anexo 8). 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 posteriormente en los discursos de los chicos:

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

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

por que es una erencia que nos dejo nuestros abuelitos (ADOL-3)

porque mis papas mis abuelos o mas bien mis origenes lo fueron (sic) (ADOL-4)

Además de lo antes dicho, encontré también una respuesta que hace referencia a la raza y otra a la identificación entre el ser mexicano y el ser p'urhepecha, a pesar de tratarse de alumnos de 3er. grado 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 siguen girando alrededor de los ancestros, las costumbres, el idioma, el vestuario y la comida, como podemos observar en lo que contesta una joven de 19 años:

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

HaI-"Itsī": Sí

L: ¿Por qué?

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

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

HaI-"Itsī": 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 enseñarlos; 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 si 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..., les hablo y se me queda viendo, y me pregunta... ¿qué dices?

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

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

L: ¿Y no te lo pones?

Hal-"Tsitsiki": Sí

L: ¿Cuándo te lo pones?

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

Con frecuencia, el discurso de las jóvenes y los jóvenes del pueblo, deja ver 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, puesto que ni siquiera en las fiestas del pueblo las chicas con las que platiqué se visten al estilo p'urhepecha y hablan poco su lengua, por citar algunos ejemplos de prácticas que no reflejan tan claramente 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", a través 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 se viven contentos de ser p'urhepecha: algunas chicas participan en las fiestas como "huananchas"²⁸ y tanto chicos como chicas hablan su lengua entre ellos, en la calle. Además, muchas de las chicas 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'ohré.

3.4.3. *"Soy p'urhepecha por las costumbres que nos distinguen". La mirada de las señoras:*

A partir de mis observaciones, considero que son las mujeres las que más hacen por perpetuar la identidad p'urhepecha en el pueblo, no a través de discursos elaborados, o de una conceptualización muy trabajada; sino más bien, en la práctica cotidiana; ya que, con su ejemplo expresan a cada momento cómo es y cómo vive una persona p'urhepecha. Las mujeres son portadoras de los 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; y 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,*

²⁸ Como se dijo antes, las huananchas son las niñas y jóvenes que se encargan de arreglar las flores de las imágenes de la Virgen cada semana y las cargan en los días de fiesta cuando hay procesiones.

costumbres, tradiciones". No obstante, muchas señoras, aún 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, les significa menos trabajo porque lavan menos ropa. Yo considero 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. Apreciemos 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 "Itsi": 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 "Itsi": Porque van a la escuela, maestra, y antes no salían, y ahora ya van en la escuela y se cambian...

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

M "Itsi": Estas las mías sí se ponen naguas los domingos también, y entre semana traen ya pantalón.

Aquí, suegra y nuera me explican lo que ellas piensan del vestuario de las muchachas; a quienes no me ha tocado ver de "rollo". Y en efecto, el hecho de que las chicas salgan a la escuela, o que trabajen, hace que "las disculpen" de no usar "rollo" o 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 vive en Turícuaro, siempre viste de "nagua", y comenta:

Dice una compañera maestra, ¿tú por qué todavía trais 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, poco a poco el consumismo ha ido invadiendo 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), viene saliendo entre dos mil y cuatro mil pesos²⁹, ya que se han ido introduciendo telas cada vez más vistosas, pero también más caras. Esto, podríamos pensar que sería la dificultad principal para continuar con dicha tradición, sin embargo, no es lo que expresa la gente; incluso, todas sus hijas, y ellas mismas, tienen varios trajes típicos, ya que una de las costumbres consiste en estrenar el día de la fiesta de la Virgen de la Natividad, y de un modo o de otro, hacen el esfuerzo.

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

En los señores, percibo diversas actitudes, por una parte, predomina el sentimiento de orgullo por ser p'urhepecha, lo que expresan 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 puede apreciar tristeza y temor a la vez, por la discriminación de que han sido objeto, 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 la expresión más visible de su identidad p'urhepecha, como puede ser la lengua, y el vestuario; con la intención quizás de que ellos no sufran la discriminación que ellos han vivido. Los señores que no son profesionistas, centran su “ser p'urhepecha”, en los mismos elementos que han venido reiterándose: los ancestros, la lengua, las costumbres... Los profesionistas, por su parte, expresan ideas similares, sólo que de manera más elaborada. He aquí algunos discursos de padres de familia que también son profesionistas:

²⁹ Incluso, la indumentaria más cara llega a costar hasta \$10 000.00 pesos, dependiendo del tipo de tela y de los bordados.

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 chicanos... 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 "Erändeni")

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 pone, puesto que 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 pone, ya que habla de que el grupo presenta una cohesión sumamente fuerte, 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, me 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 pues era un grupo importante, tenemos unas raíces, unas 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 como 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, como en síntesis, el sentir de muchos profesionistas; por una parte, se habla del orgullo de formar parte del grupo p'urhepecha; pero por la otra, se menciona el sufrimiento 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 identifiqué, 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)

Resulta significativo que muchos padres de familia (tanto las mamás como los papás) ya no les hablan en p'urhepecha a sus hijos, y en el caso de las niñas, no las motivan a seguir usando las “naguas” tradicionales; por lo que, como dije antes, considero que se puede estar generando una imagen despectiva de lo propio. 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'urhepecha. Esto 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”; y cuando le pregunté qué significaba esa expresión, me 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... Aquellos son más p'urhepechas que nosotros, porque conservan pues las raíces propias..., y ya 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, entonces, “se echa a perder”. Veamos ahora cómo son vistos estos actores sociales por otros actores procedentes de otros pueblos, que interactúan con ellos en la cotidianidad.

3.4.5. 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”, he considerado 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 le gustaría serlo:

Mire para mi, 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 mi educación. Ya perdí lo fundamental que es el idioma y la identidad (...) No nos enseñaron a hablar ni nos educaron en las costumbres p'horé., al contrario, trataron de quitárnoslas porque hubo influencias allí muy negativas... Y con mucho pesar, ya no puedo decir que soy p'urhepecha (E-PARR)

Todos se expresan de la gente con la que laboran en contraste con sus respectivos pueblos, a excepción del cura, quien contrasta con sus demás feligresías. 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 Profr. PRM-8, pero agrega algunas otras apreciaciones:

La diferencia que hay más 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, 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 le 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 echarle 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, más bien, que 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 habla 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, revisemos la voz del cura:

Hay cuatro comunidades que me tocan atender aquí: Turicuaro, 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 llevo y hay una persona que quiere platicar algún problema, y hay otra que quiere que vea un enfermo y así, actividad tras actividad, en 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 uno misa, las fiestas, y ya, entonces por ahí ha sido una dificultad para mí (E-PARR.).

Los discursos que he presentado, 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 un grado que los ha llevado a ir sacrificando ciertos elementos identitarios, como el sentido comunitario, con tal de lograr sus metas. En consecuencia, su éxito en lo académico y en lo material es apreciado por las personas de los pueblos vecinos, aunque para el cura, sólo son unos cuantos los que tienen liquidez económica, ya que la mayoría anda "al día". No obstante, en las construcciones de sus casas, en su vestuario cotidiano y en las interacciones comerciales del día a día, a pesar de la pobreza de la gente, están en mejores condiciones que en los pueblos vecinos.

3.4.6. 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 que implica la construcción de identidad; tal como la hemos definido a partir de la discusión teórica. No logran aún dar cuenta de una postura abierta, en continua construcción, más cercana a lo que he denominado "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'ohrés 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?

Hol- "Tsitsiki": No.

L: Entonces qué me faltaría.

Hol- "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?

Hol- "Tsitsiki": Las dos cosas.

L: ¿Y tú crees que un p'urhepecha se puede hacer tulich?

Hol- "Tsitsiki": No.

L: ¿Nunca?

Hol- "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 mejor el que alguien de fuera adopte la identidad p'ohré, a que un p'urhepecha no se asuma como tal, puesto que es señalado por la comunidad, a la manera de los renegados. 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 menos 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 que entrevisté. Tanto a los niños como a los adultos, les queda clara su pertenencia a un grupo étnico determinado, porque “nacieron en un pueblo p'ohré”, 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 gustaria..., 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, este 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 “Erandini”: Pos no sé, porque mis papás son de aquí, y si 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 “Erandeni”, 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 no la critiquen de que ella anda haciendo 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 agrede.

Las creencias compartidas son también parte de los elementos que constituyen un modo de vida que da sentido identitario, que constituyen una cosmovisión propia. 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'urhepecha actuales ya no creen en Curicaveri y 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 de difuntos y en la celebración de determinadas fiestas tales como el Día de Animas, 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)

A fin de cuentas, lo que tiene más peso en la cuestión identitaria es el autorreconocimiento como miembro de un grupo, de nada sirve 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 asumir “el estilo de vida p’ohré”, las personas pueden autorreconocerse como p’urhepecha. Algo similar ocurre con los pueblos, no basta con que practiquen 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 nos permite darnos cuenta de la importancia que tienen los procesos de construcción identitaria, para poder estar en condiciones de establecer relaciones interculturales; lo cual desgloso en el siguiente capítulo.

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.

Pichón Rivière

Los seres humanos entramos a la vida, no desde un proceso autista y privado, sino gracias a la participación de procesos públicos en los que se negocian significados, mismos que tienen sentido, en cuanto que son compartidos con los demás. Así pues, para comprender cómo es que los humanos damos sentido al mundo y a nosotros mismos, es fundamental remitirnos a *lo que hacemos*, pero también a *lo que decimos*, a cómo explicamos nuestro actuar y el de los demás (Bruner, 2006).

Por tanto, dado que la interculturalidad no puede construirse en otro ámbito que no sea el de los significados, abordaré en este capítulo lo concerniente a cómo es que los habitantes de Arantepacua construyen sus propios significados sobre sí mismos y sobre el mundo que les rodea, incorporando elementos de su cultura y de las otras con las que interactúan. Estos significados contruidos 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, 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.

Como ya se dijo en el capítulo 1, dichos significados tienen como espacio privilegiado de manifestación a través del lenguaje (Castoriadis, 1993), y por ende, desde la visión construccionista, de creación de realidad (Berger y Luckmann, 1972). Es por este motivo que he elegido estos conceptos, para comprender cómo se pueden vincular y darnos así un soporte teórico para reflexionar acerca de la institución considerada como núcleo de la sociedad: la familia, en un espacio concreto que es Arantepacua.

Asimismo, daré cuenta de elementos interculturales que he 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 puede apreciar el asimilacionismo cultural, ya que principalmente, a través de la publicidad y de las migraciones es que poco a poco se van asumiendo valores y actitudes de modo acrítico, sin que haya habido un proceso de aceptación consciente.

Para lograr lo anterior, he estructurado el capítulo, en congruencia con los tres primeros, iniciando con un ejercicio deconstructivo de los conceptos que constituyen los ejes rectores del tema a tratar, para, una vez discutidos, poder emplearlos en el análisis de los datos construidos a partir del trabajo de campo. Los conceptos que se deconstruyeron fueron: significado, realidad y lenguaje. En seguida, describo de manera general a las ocho familias que se constituyeron en los actores/agentes sociales en los que centré mi atención para realizar esta investigación. Más adelante, doy cuenta

de las diversas fuentes de interculturalidad que logré identificar en la comunidad a lo largo de mi proceso investigativo; y finalmente, empleo los conceptos discutidos como recurso para comprender los significados que las familias de Arantepacua otorgan a las diversas situaciones de su vida cotidiana, donde se manifiesta su vivencia de la interculturalidad.

4.1. Los significados de la realidad contruidos en torno a la cultura

Aunque una de las más antiguas y clásicas definiciones del ser humano es la que propuso 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, encontramos que para muchos, como Cassirer (1997), no basta, el concepto de “animal racional”, para caracterizar al ser humano, puesto que la razón, según Cassirer, es un término verdaderamente inadecuado para abarcar las formas de la vida cultural humana (también llamadas por él, formas simbólicas) en toda su riqueza y diversidad.

Como ya lo señalamos al desconstruir el concepto “cultura”, los humanos somos seres simbólicos (Cassirer, 1997) ya que actuamos con base en los significados que otorgamos al mundo que nos rodea, y a las acciones y situaciones de la vida cotidiana, tanto propias como ajenas. Incluso, Cassirer llega a definirlo como “animal simbólico”, destacando con ello una tendencia exclusiva del ser humano: a través de la creación de símbolos se va construyendo la cultura. De este modo, el hombre ya no vive solamente en un puro universo físico, sino en un universo simbólico, al que

pertenecen el lenguaje, el mito, el arte y la religión; que Cassirer considera las formas simbólicas por excelencia.

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, del “lenguaje”, que como sistema simbólico, nos permite tomar conciencia de la realidad. Por tanto, la desconstrucción la aplico en paralelo para tres términos: la realidad, el símbolo y el lenguaje; para finalmente buscar los pasajes que permitan relacionarlos de modo tal que podamos ir y venir de un concepto a otro.

4.1.1. Desconstruyendo el concepto “realidad”

El ser humano, desde tiempos ancestrales se ha preguntado qué es la realidad y cómo es que puede conocerla. Por tanto, como fruto de las respuestas que el hombre ha querido dar a estas interrogantes, existe un abanico de conceptualizaciones generadas en torno a la “realidad”, procedentes de la filosofía, y en tiempos más recientes de otras ciencias como la sociología del conocimiento¹, por citar la visión que en este trabajo se abordará. Mientras que el ser humano, en su cotidianidad, no suele preocuparse conscientemente por definir con claridad la realidad, sino que la da por supuesta a partir de los introyectos culturales que ha recibido; el filósofo por su parte, en congruencia con su formación profesional, está obligado a no dar nada por establecido y a indagar profundamente en qué consiste la realidad y qué implicaciones conlleva. El sociólogo, a su vez,

¹ La expresión “sociología del conocimiento” fue acuñada por el filósofo Max Scheler en Alemania, durante la década de 1920.

asume una postura intermedia entre estos dos extremos, al tratar de dilucidar el vínculo entre las diversas "realidades" y las diferencias que existen entre las sociedades; por lo que la sociología del conocimiento se ocupa del análisis de la construcción social de la realidad (Berger y Luckmann, 2005).

Por tanto, de la respuesta que se dé a la pregunta sobre el concepto de realidad, se desprenden una serie de consideraciones epistemológicas que se verán reflejadas en el terreno práctico, y que tienen su concreción última en la vida cotidiana. De ahí la importancia de dilucidar este concepto. Así, en primer lugar nos detendremos en el origen del concepto y en dos tensiones: la realidad ontológica, frente a la realidad construida socialmente; y la consideración de la realidad como "única" para todos los seres humanos, o la existencia de varias realidades o mundos posibles.

- Origen del término "realidad"

Deriva del latín "realitas", que a su vez, deriva de *res*, "cosa". La voz "realitas" fue introducida por Duns Escoto (1266-1308) en el vocabulario escolástico. De ella deriva el sustantivo abstracto realidad cuyo significado está vinculado con la existencia de las cosas fuera de la mente humana o de manera independiente a ella (Abbagnano, 2004). El término, según el uso actual registrado por la Real Academia Española en su diccionario (2002), tiene tres acepciones básicas: *la existencia efectiva de algo; la verdad o lo que ocurre verdaderamente; y finalmente, lo que es efectivo o tiene valor práctico, en contraposición con lo fantástico e ilusorio.*

A pesar de que el término fue acuñado en el siglo XIII d. de C., las ideas sobre cómo entender la realidad se discutieron desde mucho tiempo atrás, siendo las aportaciones más relevantes las de Platón (427 - 347 a. C.) y la de

Aristóteles (384- 322 a. C.). Platón explicaba que existían dos mundos: el mundo de las ideas y el mundo sensible; para él, la realidad existía en el mundo de las ideas, puesto que el mundo sensible constituía sólo un reflejo de aquél; así pues, había que desconfiar de las percepciones sensoriales, puesto que lo que nos reportaban nuestros sentidos, no eran datos del mundo real. Según Platón, sólo se podría acceder al mundo real después de la muerte, cuando el alma regresara libre ya del cuerpo, al lugar donde fue originada: el mundo de las ideas. Por tanto, a su propuesta, los filósofos posteriores le denominaron “hiperrealismo”, porque dio a las ideas el carácter de realidad. Aristóteles por su parte, en contraposición a Platón, afirmaba que no había nada en la mente que no hubiera pasado antes por los sentidos, por ende, lo que nuestros sentidos nos reportan es lo real. De aquí partió una serie de discusiones filosóficas que tuvieron su clímax durante la edad moderna, en que predominó el debate epistemológico sobre la existencia real de los conceptos universales.

Aunque las disquisiciones sobre el tema han sido abundantes y llenas de matices en la historia de la filosofía, en este momento nos centraremos solamente en las dos tensiones que hemos señalado antes.

- Primera tensión: Realidad ontológica vs. realidad construida socialmente

La ontología, como ciencia que se ocupa del “ser de los entes”, nace con Aristóteles, en su obra “Filosofía primera” (más conocida como “Metafísica”). En ella, el estagirita explica que todo tiene un “ser”, que se manifiesta como “ente” (existente); así pues, el mundo real está compuesto por entes, perceptibles por medio de los sentidos. Aristóteles, más que dar una definición de “realidad”, explica que, contrariamente a lo que Platón había propuesto, no existe un “mundo de las ideas” en tanto que mundo real y cuyo reflejo sería el “mundo sensible”; sino que lo que ocurre es que el mundo de las ideas se manifiesta en el mundo sensible, a fin de cuentas ambos

coexisten, de modo tal que los datos sensibles nos permiten abstraer datos inteligibles que constituirán los universales. Así pues, construyó la propuesta que después se conoció como “realismo”, porque su principio básico es que los objetos reales son los entes y están constituidos por dos coprincipios sustanciales: materia y forma; y tales objetos reales existen independientemente de las propias facultades cognoscitivas. Para Aristóteles, se puede acceder al conocimiento de la realidad mediante la experiencia sensible y la razón, de manera conjunta. Esta idea fue retomada por Tomás de Aquino, quien valoró la aportación del estagirita y asumió dentro de su filosofía los postulados del realismo aristotélico, aunque dándole el matiz cristiano. Actualmente, filósofos herederos de la tradición aristotélico-tomista, se han replanteado el realismo, tratando incluso de responder a las diversas objeciones y cuestionamientos de que ha sido objeto a lo largo de la historia, especialmente por parte de la tradición o paradigma idealista cartesiano. Uno de los más importantes estudiosos del tema ha sido Étienne Gilson (1997:187), filósofo francés neotomista. Para este filósofo el ser es independiente del conocimiento actual que de él pueden adquirir los sujetos conscientes; por lo que “ser” no es equivalente a “lo percibido”, como sostuvieron algunos de los empiristas; por tanto, *lo que el conocimiento capta en el objeto es real, pero lo real es inagotable y, aun cuando el entendimiento llegara a discernir todos sus detalles, todavía chocaría con el misterio de su existencia misma.*

A fin de cuentas, el realismo considera que la realidad es algo “dado”, que las cosas existen en sí y que el ser humano es capaz de conocerlas; por tanto, esta postura es la que más se vincula con el sentido común, ya que por lo general, todo ser humano espontáneamente se considera capaz de conocer la realidad si se fía instintivamente de sus sentidos y de su inteligencia.

En contraposición a lo anterior, han surgido diversas teorías, incluso opuestas, como el “giro copernicano” de Kant, quien habló de que se puede conocer “lo que percibimos de las cosas”, pero nunca sabremos “qué son las cosas en sí”, ya que no es nuestra mente la que se adapta a los objetos “reales”, sino que son los objetos los que se adaptan a nuestra forma de percibirlos.

En épocas recientes, ha surgido la corriente denominada “construccionista”, que habla de que la realidad no es algo dado, que está ahí para que el ser humano la perciba y la interprete desde su racionalidad, sino que es algo que se construye socialmente. Veamos cómo se estructura esta propuesta, tomando como referencias principales a Berger y Luckmann (1972), Bruner (1995) y a González y Mendoza (2001).

Desde esta posición, dado que las formulaciones teóricas de la realidad, no agotan lo que es “real” para una sociedad, la sociología del conocimiento debe, ante todo, ocuparse de lo que la gente “conoce” como “realidad” en su vida cotidiana, no-teórica o pre-teórica. Así pues, Berger y Luckmann (1972), definen la realidad como la cualidad propia de los fenómenos que se conocen en la vida cotidiana, cuya existencia no depende de nuestra voluntad (no podemos hacer que aparezcan y desaparezcan a voluntad), los cuales podemos conocer debido a que tenemos la certeza de que tales fenómenos son reales y poseen determinadas características. En el mismo sentido, González (2001) señala que la realidad es el universo simbólico en que se vive cotidianamente y el acceso a la realidad es el propio conocimiento, donde los significados, los códigos simbólicos, se construyen en relación con los demás.

En otras palabras, cada individuo construye su propia realidad, en función de una serie de creencias, pensamientos, costumbres, que son compartidas por su sociedad. La realidad es por tanto, el universo simbólico en el que se vive cotidianamente, en donde los códigos simbólicos, se construyen en relación con los demás; y sólo desde una visión socialmente compartida, puede comprender dicha realidad. Además, gracias a la ayuda del lenguaje podremos dar un orden y sentido a nuestra propia realidad. (Bruner, 2005).

Por tanto, frente a una “realidad” dada y captada de manera inmediata por la mente para abstraer la esencia de las cosas, nos encontramos con la idea de que la realidad no existe en sí misma, sino que ha sido construida por un conjunto de símbolos heredados a través de nuestra cultura y en donde el lenguaje permite que el mundo tenga significado para cada individuo en particular. Entre estas posturas, existe por supuesto, como hemos dicho ya, una amplia gama de matices, algunos más radicales que otros, de los que no nos ocuparemos en este momento por exceder a los objetivos que perseguimos en esta investigación.

- Segunda tensión: Realidad única vs. diversos mundos posibles.

En congruencia con el debate sobre la realidad en un sentido ontológico y en un sentido construccionista, encontramos estas dos posturas derivadas de ellas. En el primer caso, si la realidad es algo dado que está ahí y que todo ser humano capta gracias a su carácter racional, entonces, estamos hablando de la existencia de una realidad única. Esta es una postura universalista, que Beuchot (2005) llamaría “univocista”. Esta postura es la que ha privado durante generaciones para ejercer el imperialismo cultural eurocéntrico, ya que se considera que los criterios europeos (que incluyen también los norteamericanos ahora) son los que deben prevalecer y la gente

de todas las culturas debe asumir que el mundo es como lo ven los países imperialistas.

En contraposición, la postura que Beuchot (2005) llamaría equivocista, parte de la consideración de que, si la realidad es construida socialmente, entonces cada cultura tendrá su propio concepto de realidad y desde ese referente guiará su vida; así, no habrá un único mundo, sino tantos mundos posibles, como culturas haya en el globo terráqueo.

Incluso sucede que, aunque las culturas preparan a sus miembros para compartir ideas, valores y creencias; suele suceder que los símbolos más comunes puedan tener significados radicalmente diferentes para distintos grupos o personas, ya sea que pertenezcan a una u otra culturas; inclusive, se dan diferencias entre diversos grupos pertenecientes a la misma cultura, como es el caso de las comunidades p'urhepechas, que manejan simbolismos distintos en su cotidianidad, dependiendo de la región a la que pertenecen (lacustre, de la sierra, de la cañada o de la ciénega), y aún en el interior de la misma región.

4.1.2. Desconstruyendo el concepto de "símbolo".

Para acercarme a la desconstrucción de un concepto complejo como son todos los que en esta tesis he abordado, inicio con la referencia al origen etimológico de la palabra. Posteriormente, abordaré dos tensiones que me parecen las más relevantes para facilitar la interpretación de los datos de campo: la primera será la discusión acerca de si el símbolo posee un significado unívoco o puede encerrar múltiples significados; la segunda se refiere a si es lo mismo hablar de significados, que de sentidos del símbolo.

- Etimología y evolución del término.

De acuerdo con el Diccionario de Filosofía de Abbagnano (2004), “símbolo” es un término de origen griego (σῆμα βολον), procedente de la palabra σῆμα βολλ ειν, que significa “juntar”. El nombre surgió de la costumbre griega de cortar en dos un anillo, una moneda o cualquier objeto y dar una de las mitades a un amigo o a un huésped; dichas mitades, eran conservadas a través de las generaciones y permitían reconocerse a los descendientes de los amigos; ese signo de reconocimiento fue llamado “símbolo”. A su vez, esta costumbre emulaba el mito de Zeus, quien, según Platón en su diálogo titulado “el banquete”, cortó en dos partes al ser humano y desde entonces cada quien busca su otra mitad, su “símbolo” correspondiente.

Posteriormente pasó al latín como *simbŏlum*, y su significado fue variando hasta llegar al concepto que plasma el Diccionario de la Lengua Española (2002: s/p): “representación sensorialmente perceptible de una realidad, en virtud de rasgos que se asocian con ésta por una convención socialmente aceptada”. Dicho diccionario reconoce cinco acepciones más, referidas a ámbitos específicos², y no a la comunicación general como el primer significado que presenta.

Los momentos más relevantes en la reflexión acerca del concepto de “símbolo”, han sido los de: Creuzer (alrededor de 1810), Hegel (hacia 1838), Cassirer (entre 1921 y 1929), Peirce (1931 aproximadamente), Vattimo (1963) y Eco (1981). Revisemos sucintamente los aportes de cada uno, de acuerdo con el estudio que realiza Abbagnano (2004).

² Tal es el caso de la alusión al “símbolo” como figura retórica; o desde el punto de vista de la lingüística, de la numismática; y finalmente al nombre que se manejaba antiguamente para reconocer a alguien como amigo o enemigo.

En la época en que predominó el romanticismo, Creuzer definía el signo como algo por sí mismo autónomamente concluso y por ello, suficiente, ya que era una especie de epifanía de lo divino, a modo de un rayo que surge de la profundidad del ser y del pensamiento; idea que contradijo Hegel al afirmar que el signo es una existencia externa que se presenta de manera inmediata a la intuición, pero que no debe comprenderse con base en sí misma, tal y como se presenta, sino en un sentido más amplio y universal, ya que posee simultáneamente dos elementos distintos: el significado y su expresión. Con esta explicación, Hegel sienta las bases de lo que va a ser la consideración contemporánea sobre el signo.

Cassirer, por su parte, considera que la actividad simbólica no es mas que la producción de las condiciones de posibilidad de que un objeto sea conocido; por lo que el signo no es algo accidental del pensamiento, sino su órgano necesario y esencial, ya que los objetos no pueden conocerse en sí mismos (como afirma Kant³).

Peirce, desde una visión pragmática, incluye el símbolo en la categoría de los “signos”, pero lo distingue del “ícono” que se relaciona con el objeto representado gracias a la semejanza entre ambos; del “indicio”, que se relaciona con lo significado en función de la causalidad física. Para Peirce, el “símbolo” es un signo referido al objeto que denota en virtud de una asociación de ideas, o sea, de una convención social.

Los hermeneutas, sobre todo Ricoeur y Vattimo, retoman la discusión sobre el símbolo, dada la importancia que tiene para la interpretación. Vattimo destaca que hermenéutica heideggeriana se fundamente en el presupuesto de que lo que permanece oculto no constituye el límite o la

³ Para Kant, el ser humano no puede conocer qué son los objetos del mundo en sí mismos (el noumenon), sino sólo puede conocerlos a través de lo que percibe de ellos (fenómeno)

pérdida del pensamiento, sino el terreno fecundo sobre el cual el pensamiento puede florecer y desarrollarse. Por tanto, la palabra no es un signo que puede esclarecerse de manera total; lo que vale en la palabra (en tanto símbolo) no es lo que dice, sino "lo que deja sin decir, manifestándolo de un modo que no es el de enunciar" (en Abbagnano, 2004:975). Así pues, Vattimo nos introduce al mundo de lo simbólico como algo que no puede ser aprehendido de manera total, sino como el terreno fundamental para el ejercicio interpretativo propio de la hermenéutica.

Finalmente, Umberto Eco habla del símbolo como una decisión: el mundo simbólico presupone un proceso de invención aplicado a un reconocimiento, de ahí que "el mundo simbólico es pues, un procedimiento no necesariamente de producción, sino de uso del texto, que puede ser aplicado a todo texto y a todo tipo de signo, mediante una decisión pragmática ('deseo de interpretar simbólicamente') que produce en el nivel semántico una nueva función de signo, asociando a expresiones ya dotadas de un contenido codificado nuevas porciones de contenido, lo más posible indeterminadas y acordes con el destinatario" (en Abbagnano, 2004:975).

El estudio sobre el símbolo que, como se ha visto, se encuentra vinculado al del signo, resulta sumamente extenso; sin embargo, dado el interés de esta investigación, me centraré sólo en dos puntos de tensión, que a continuación analizo.

- Tensión primera: Significado y sentidos del símbolo.

La palabra "significado", procede del verbo "significar" (del latín *significāre*), cuya primera acepción es la representación, indicio o signo de otra cosa distinta de sí misma. (Diccionario de la Lengua Española, 2002). El

significado, entonces, remite a la posibilidad de enlazar un signo con su objeto, ya sea que se trate de un signo lingüístico o no. El “sentido”, a su vez, se define como el “modo particular de entender algo, o juicio que se hace de ello” (Diccionario de la Lengua Española, 2002). Entre los teóricos, ha habido tendencias a unificar el contenido de ambos términos; incluso en los diccionarios del español, se les integra en una misma acepción: significado es “significación o sentido de una palabra o de una frase” (Diccionario de la lengua española, 2002); y en la vida cotidiana con frecuencia se usan indistintamente. No obstante, esta dicotomía tiene algunos antecedentes históricos que vale la pena mencionar

Como ya se mencionó, el origen de la teoría sobre el significado se debe a los estoicos; al igual que la tradición de hacer distinciones entre significado y sentido, aunque con diferencias terminológicas. Los estoicos hicieron una distinción entre “voz” y “lo que es” refinándose a la palabra y al objeto real, respectivamente. En el medioevo se habló de “significado” y “suposición” donde lo primero alude al uso de un concepto para expresar la referencia objetiva y el segundo es la referencia objetiva misma.

En épocas de la lógica moderna, después de una serie de propuestas sobre las distinciones en el contenido del término “significado”, en el siglo XIX, John Stuart Mill (1806-1973) utilizó un par de expresiones que han prevalecido hasta la actualidad, especialmente entre las teorías comunicativas; distinguió la connotación y la denotación del significado, en donde la denotación era la referencia objetiva y más nominal, mientras que la connotación aludía a un trasfondo de lo significado, al concepto mismo, a la “esencia” aristotélica del objeto.

Más tarde, G. Frege (1848-1925) plantea la diferencia entre significado y sentido, de la siguiente manera: “pensando en un signo, debemos relacionar con él dos cosas diferentes, o sea, no sólo el objeto designado que se denominará significado de dicho signo, sino también el sentido del signo, que

denota el modo en que tal objeto nos es dado" Peirce, (1839-1914) expresó de diferente manera la idea de Frege, distinguiendo el objeto del intérprete, aludiendo a que el objeto del signo (significado) causa un impacto particular en el espíritu del intérprete, con lo cual se crea para éste un matiz distinto (sentido). (Abbagnano, 2004:964).

A fin de cuentas, podemos resumir esta tensión señalando que el significado correspondería a lo denotado, a lo más "literal", a lo que la mayoría de los que comparten la misma cultura interpretarían y el sentido, o los sentidos, mejor dicho, a lo connotado, a la interpretación más subjetiva que se puede dar a un símbolo o a un signo.

- Tensión segunda: Significado unívoco frente a significados múltiples del símbolo.

Como ya dijimos en el apartado anterior, la palabra "significado", se refiere a la representación, indicio o signo de otra cosa distinta. Las primeras teorías sobre el significado nos remontan a los estoicos, quienes sostuvieron que el significado ($\lambda\epsilon\kappa\tau\omicron\nu$) es una representación racional o "voz", gracias a la cual es posible exponer mediante un discurso lo que se quiere representar.

La postura univocista (Beuchot, 2005) con respecto del símbolo, circunscribe el significado a una sola manera de entenderlo. Esta interpretación puede derivarse de autores como Russell (1905), para quien el significado de un símbolo se reduce únicamente a los componentes del hecho al cual el mismo símbolo se refiere, lo que equivale a la afirmación de Wittgenstein (1922) de que el nombre significa el objeto. Otros teóricos han integrado el "significado" al "sentido", priorizando el carácter connotativo del símbolo, tal es el caso de Husserl, quien sostiene que los elementos del signo son: sentido percibido y concepto.

Por lo regular, este univocismo justifica la posición eurocéntrica, ya que por su posición hegemónica, la cultura occidental europeo-norteamericana ha difundido la existencia de una sola manera de interpretar el significado del símbolo: la de ellos. Con esto han descalificado otras formas de interpretación de lo simbólico. De ahí que se sientan con derecho a imponer su punto de vista a todos los países a donde llega su influencia imperialista; como ocurrió con los países colonizados, y ahora, mediante el colonialismo cultural ejercido a través de los medios masivos de comunicación y también de la violencia hacia los países menos poderosos.

En contraparte, la visión equivocista (Beuchot, 2005), alude a posturas que implican un relativismo. Una de ellas es la que sostiene Wittgenstein, cuando habla de que el significado de una palabra es su uso en el lenguaje (Abbagnano, 2004); por ende, si hablamos del significado de un signo o de un símbolo en una cultura, entonces, hablaríamos de que su significado depende de su uso en la cultura.

Desde esta lógica, encontramos que el ser humano al llegar al mundo, crece en una cultura determinada, y vive inmerso en un mundo de significados que él no ha creado, pero que le dan forma a su vida; no obstante, ese humano tiene que aprender a conformar su propio mundo sobre la base de creencias y actitudes transmitidas por la comunidad en la que se desenvuelve. Por consiguiente, el significado es un fenómeno mediado culturalmente cuya existencia depende de un sistema previo de símbolos compartidos, por lo que la cultura es importante para su conformación en las personas así como, para el papel que desempeña en la vida humana. Así pues, las personas y las culturas están gobernadas por significados y valores compartidos; las realidades que la gente construye para sí, son también realidades sociales, negociadas con otros (Bruner, 1995).

De este modo, el planteamiento básico de esta segunda tensión se puede resumir diciendo que hay quienes pretenden que los símbolos posean un solo significado, que será el del grupo hegemónico, por lo regular con tendencias eurocéntricas; y hay quienes defienden que el significado de los símbolos es construido por cada cultura, y por cada subgrupo dentro de la misma cultura.

4.1.3. Desconstruyendo el concepto "lenguaje".

Aunque el tema del lenguaje resulta sumamente amplio, paralelamente a los dos conceptos antes desconstruidos, una vez revisado su origen y proceso de evolución, centraré la atención en dos dicotomías que resultan de suma importancia para el tema que nos ocupa: la tensión entre el carácter objetivo y subjetivo del lenguaje y la tensión entre el carácter instrumental del lenguaje y su carácter constructor de realidades.

- Etimología y evolución del concepto

La palabra "lenguaje" deriva del provenzal: *lenguatge*. De acuerdo con el uso más generalizado, se refiere al conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente. Una segunda acepción identifica "lenguaje" con "lengua". Una tercera y una cuarta, aluden al estilo y modo de hablar y escribir de cada persona, la quinta lo explica como facultad de hablar. Una sexta hace referencia a la designación que hace Saussure, en el sentido de código de comunicativo, al expresar que el lenguaje es un conjunto de señales que dan a entender algo. Finalmente, aplicado el término a la informática, el término lenguaje remite a un conjunto de signos y reglas que permite la comunicación con un ordenador, que sería una manera de aplicar la sexta acepción. (Diccionario de la Lengua Española, 2002).

Abbagnano (2004) destaca también el significado saussureano, al decir que el lenguaje es, en general, el uso de los signos intersubjetivos, en el entendido de que tal carácter intersubjetivo consiste en posibilitar la comunicación mediante el empleo de dichos signos de un modo determinado surgido de manera convencional.

Dado el impacto que ha tenido en las diversas ciencias sociales la aportación realizada por Saussure (1916/2008), retomo la diferencia que estableció entre “lenguaje”, “lengua” y “habla”, puesto que los tres términos se refieren a conceptos vinculados, pero que no son equivalentes. Por “lenguaje”, como hemos dicho antes, se entiende “todo tipo de código comunicativo”, utilice palabras u otro tipo de signos; la “lengua”, en cambio, es un tipo de lenguaje que utiliza sólo palabras para comunicarse, por lo que es sinónimo de “idioma”; por último, el “habla”, es el uso concreto que cada individuo hace de una lengua, o sea, es su forma particular de emplear su idioma, que incluye sus modismos, frases preferidas, muletillas, etc.

El concepto que usaré en este capítulo para presentar las dicotomías, será el de “conjunto de sonidos articulados con que el hombre manifiesta lo que piensa o siente” que propone el Diccionario de la Lengua Española (2002), como se mencionó al inicio de este apartado. Revisemos ahora la primera dicotomía.

- Tensión primera: objetividad frente a subjetividad en el lenguaje.

El problema filosófico principal que presenta el lenguaje, es el de la intersubjetividad de los signos, puesto que ésta garantiza la posibilidad de comunicación entre los seres humanos. A esto es a lo que llamo “objetividad” del lenguaje, puesto que, si bien es utilizado por los sujetos, al constituirse en un código comunicativo, implica el conocimiento de dicho código para los usuarios. El problema ha sido tratado desde los filósofos griegos hasta la

actualidad. Son dos las principales soluciones propuestas históricamente, aunque entre ellas existe un abanico de matices: el origen convencional del lenguaje y su origen natural. En el primer caso, la intersubjetividad es producto de un convenio entre los seres humanos, y el segundo, significa que tal intersubjetividad se logra mediante la relación del signo lingüístico con la cosa o el estado subjetivo a que se refiere. (Abbagnano, 2004).

En tanto sistema de signos, se puede hablar de la objetividad del lenguaje; lo que significa que el lenguaje se presenta como una facticidad externa al sujeto mismo y su efecto sobre el usuario es coercitivo, puesto que lo obliga a adaptarse a sus pautas. Esto que opera para todo lenguaje, se aplica por ende, para la lengua; de modo tal que es necesario respetar las normas aceptadas para el uso correcto un idioma, para diversas ocasiones; aun cuando en la práctica, se suelen usar incorrecciones en el habla particular. (Berger y Luckmann, 1972)

Otra forma de entender su objetividad es que el lenguaje permite tipificar experiencias, permitiéndome incluirlas en categorías amplias en cuyos términos adquieren significado para mí y para mis semejantes. Además, generaliza las expresiones particulares, porque una vez que han caracterizado una experiencia concreta, la expresión puede ser repetida por cualquiera otra persona que refiera una situación donde pueda aplicarse.

La segunda postura de esta dicotomía, se refiere al lenguaje en su condición de constructor de subjetividad en el usuario; más allá de su carácter objetivo comunicativo. Benveniste, en su artículo titulado "De la subjetividad en el lenguaje" (1966/2007:180), plantea que el ser humano adquiere su realidad subjetiva en el lenguaje, entendiendo la subjetividad como *unidad psíquica que trasciende la totalidad de las experiencias vividas*

por alguien y que asegura la permanencia de la conciencia. Más aún, afirma que *quien dice "yo", es "yo"*. Desde este presupuesto, funda Benveniste la comunicación intersubjetiva con un "tú", aunque considerando al "él" como la "no-persona". Las consecuencias de esta postura nos llevan a pensar al lenguaje como el responsable de *dar el ser al sujeto*. Esto podría aceptarse sólo en tanto que no podríamos concebir ninguna idea sin lenguaje (como muchos afirman); sin un medio de expresión, no sería posible elaborar ninguna conceptualización; sin embargo, considero –con Beuchot y Ricoeur– que la experiencia nos habla de que hay algo que nos mueve para actuar, hay una iniciativa humana –aunque sea de manera restringida.

Desde una postura menos radical que la de Benveniste, Ricoeur (1990) reconoce tres etapas en el proceso de individuación y su vínculo con el lenguaje. En la primera etapa habla del proceso de individualización en general, la segunda etapa se centra en el modo en que alguien se identifica a sí mismo diciendo "yo". La tercera, se refiere a las implicaciones éticas de los actos del habla, como por ejemplo la promesa. No se trata pues de que el lenguaje otorgue el ser al sujeto, sino que el sujeto tome conciencia de su propia subjetividad a través del lenguaje. Además, como el lenguaje permite la narración, el sujeto va desplegando su propia historia, una historia forjada en el encuentro con un "tú" y con una serie de "ellos/ellas", que también refuerzan su propia identidad, puesto que la identidad se va detallando en la constante interacción con "el otro", en la elucidación de las semejanzas y diferencias entre el "yo" y los "demás", en la clarificación de "lo propio" en contraste con "lo ajeno".

De este modo, nos encontramos ante un sistema de signos que posee un carácter objetivo, en tanto sistema de signos; y por otro lado, ante su función constructora de subjetividades.

- Tensión segunda: el lenguaje, instrumento de comunicación o constructor de realidades.

Gracias a su capacidad de creación de un lenguaje proposicional, distinto del lenguaje animal, el ser humano crea la cultura. Así, el lenguaje nos permite integrarnos a la sociedad y relacionarnos con los demás individuos y acercarnos a la comprensión de las demás realidades existentes. No obstante, el lenguaje no se limita a ser una forma de comunicación sino que también se constituye en el medio por el cual puede comprender la realidad en la que vive, e incluso, trasformarla y hasta crearla, como dicen algunos teóricos. Analicemos pues las dos posturas.

Es innegable que gracias al lenguaje nos podemos comunicar, como lo hemos venido diciendo y como la experiencia cotidiana nos lo confirma. Las palabras que empleamos diariamente para interactuar con los miembros de nuestra comunidad lingüística, no sólo nos sirven para referirnos a los hechos, sino que a la vez nos permiten ejecutar un sinfín de acciones: dar órdenes, rogar, rezar, halagar, insultar... A medida que las conocemos aumenta nuestra aptitud comunicativa, y por tanto las posibilidades de intervenir en nuestro entorno y en quienes nos rodean. A través de la palabra nos manifestamos ante el prójimo, nuestro ser se despliega ante él. De esta manera puede comprender que somos reales, participar de nuestras penas y alegrías, advertir nuestros propósitos y discernir el modo en que le afectan.

Platón es el antecedente más remoto que tenemos en la cultura occidental para referirnos al carácter instrumental del lenguaje. En su diálogo *Cratilo* (1998), expresa que el lenguaje, al igual que todo instrumento, debe adecuarse a su finalidad, para evitar "decir lo que no es". No obstante, el lenguaje no lo constituye el conjunto de palabras aisladas, sino el discurso organizado. Así, para que pueda ser un instrumento confiable para la comunicación, deben conocerse bien sus reglas de uso; lo cual de ninguna

manera garantiza que no puedan existir errores en la comunicación. Los funcionalistas sostienen que el lenguaje es un instrumento de comunicación por medio del cual la experiencia humana se analiza en unidades o monemas que tienen un contenido semántico y una forma fónica; cuyas características varían según la lengua. (Abbagnano, 2004). La instrumentalidad del lenguaje ha sido estudiada por varios pensadores actuales, entre los que destaca John Austin (1971), quien es el primero en detenerse a analizar que el lenguaje no sólo sirve para describir el mundo, sino también para realizar acciones, como es el caso de los verbos: jurar, prometer, por citar algunos. Veamos ahora la otra postura de esta dicotomía.

El planteamiento de que el lenguaje “crea realidades” procede de la corriente conocida como “construccionismo social”, procedente de la psicología social discursiva. Para los construccionistas, el discurso es un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales, y dado que está orientado hacia la acción, tiene consecuencias prácticas, lo que permite, en un sentido profundo, afirmar que “el discurso ‘construye’ nuestra realidad vivida” (Garay, Iñíguez y Martínez, 2003). Una de las fuentes principales en que se han basado los construccionistas ha sido Gadamer (1975/1977), para quien el lenguaje, más que uno de los instrumentos de que está dotado el ser humano, se constituye en el fundamento para que los seres humanos tengan mundo; en consecuencia, el mundo es mundo en cuanto se convierte en tal a través del lenguaje. Otra de las influencias importantes es Foucault (1966), quien sostiene que el discurso es más que un conjunto de enunciados que representan la realidad, es una práctica social que forma sistemáticamente los objetos de que habla (Foucault, 1966).

Como ya se ha dicho, desde esta perspectiva, se trata de abandonar la idea de que el lenguaje constituye un simple instrumento para expresar y

hacer públicas nuestras ideas. Así pues, asumir que el lenguaje construye la realidad se opone a la asunción de que el lenguaje y el discurso son un reflejo de la naturaleza de las entidades que describe, lo que supone comprometerse con la aceptación de que el lenguaje se conecta y se construye con unos propósitos y para obtener unas consecuencias determinadas. Por ello, hablar de construcción supone enfatizar que el discurso está orientado hacia la acción: tiene consecuencias prácticas y, en un sentido profundo, como ya se ha señalado, se puede decir que el discurso construye nuestra realidad vivida. (Garay, Iñíguez y Martínez, 2003). En este tenor, las narraciones (especialmente las autonarraciones) son consideradas como una de las principales herramientas de que disponemos para construir y negociar significados, puesto que el sentido común, las creencias, las explicaciones y las formulaciones que utilizamos en nuestra vida tienen una organización fundamentalmente narrativa (Bruner, 1995).

En pocas palabras, la visión construccionista, de acuerdo con Garay, Iñíguez y Martínez (2003) postula que:

- ✓ Las concepciones del mundo generalmente aceptadas actualmente están sujetas a variaciones históricas y culturales.
- ✓ La realidad no se descubre sino que es el resultado de una construcción: es a través de los procesos sociales que los seres humanos nos creamos a nosotros mismos y creamos el mundo que nos rodea.
- ✓ La construcción de la realidad es el resultado de procesos sociales.
- ✓ Conocimiento y acción social son inseparables: Las concepciones del mundo son el resultado de negociaciones entre los seres humanos que dan lugar a diferentes construcciones sociales. Esto significa que cada construcción comporta una determinada modalidad de acción. Es decir, diferentes descripciones o construcciones del mundo sustentan ciertos modelos de acción social y excluyen otros.

- ✓ El lenguaje es la condición previa del pensamiento.
- ✓ El lenguaje no es sólo un medio de expresión sino que hablar equivale a construir el mundo.

Así pues, tenemos por un lado, un concepto que circunscribe el papel del lenguaje a su carácter instrumental, mientras que por otro, trasciende tal carácter y llega a constituirse en constructor de realidades. Veamos de qué manera podemos encontrar pasajes entre estas dicotomías y las que hemos planteado a partir de los conceptos de "realidad" y "símbolo".

4.1.4. La différence: El significado de la realidad dentro de la vida cotidiana, por mediación del lenguaje.

No resulta sencillo construir los "pasajes" que permitan la interacción entre los diversos conceptos que se han desconstruido en este capítulo. No obstante, presento este intento por lograr una "différance" 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 me proporciona continuamente las objetivaciones indispensables y dispone el orden dentro del cual éstas adquieren sentido y dentro del cual la vida cotidiana tiene significado para mí. La realidad de la vida cotidiana se organiza alrededor de un "aquí y ahora", que yo interpreto como presencia real; sin embargo, esa que es "mi" realidad, no se agota por estas presencias inmediatas, sino que abarca fenómenos que no están presentes "aquí y ahora", como por ejemplo, mis recuerdos. Además, esa realidad de la vida cotidiana la percibo como un

mundo intersubjetivo, es una realidad que comparto con otros; y aunque su “aquí y ahora”, difiere del mío, sé que hay una correspondencia continua entre mis significados y sus significados en este mundo, que compartimos un sentido común de la realidad de éste. (Berger y Luckhman, 1972). Así encuentro entonces mi sentido objetivo, puesto que lo que yo percibo como real, los 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 de la realidad ontológica, tal como la sostiene la corriente del “realismo” y que fue explicada en su momento, hay que distinguir entre una realidad “social” y una realidad “material”. A la realidad material pertenece el mundo natural (que incluye a los seres humanos) y los objetos contruidos por el ser humano, en tanto existentes; mientras que a la realidad social, 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 otorga 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, me permite comunicarme 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 de mayor importancia histórica entre los sistema simbólicos de esta clase. De esta manera, el simbolismo y el lenguaje simbólico llegan a ser constituyente esenciales de la realidad de la vida cotidiana y de la aprehensión que tiene de esta realidad el sentido común. Vive todos los días en un mundo de signos y símbolos (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.

No obstante, aunque hay una cierta razón al afirmar que el lenguaje construye al sujeto, y además, construye la realidad; habrá que hacer algunas puntualizaciones. Con respecto de la afirmación de que el lenguaje “crea al hombre su subjetividad”, me parece que puede interpretarse como una propiedad ontologizante del lenguaje, en tanto que *da el ser* al sujeto. Si esto fuera así, podríamos suponer que si alguien no se pronuncia mediante el lenguaje, “no es”, pierde su ser, ya que un sujeto sólo puede existir dentro del lenguaje. Más que hablar de que mediante el lenguaje, y en particular del “habla” en el sentido saussureano, se constituye en sujeto de discurso, y por ende el sujeto se hace “persona”; creo que sería más propio hablar de un sujeto que “tomó consciencia de su ser de persona” a través del discurso, pero no tanto como que el lenguaje lo haga persona, ya que el ser humano es persona desde su gestación, aunque por supuesto que el lenguaje posibilita su desarrollo en tanto persona.

Finalmente, en lo que respecta a si el lenguaje construye realidades, encuentro útil nuevamente la diferenciación entre “realidad social” y “realidad material”. El lenguaje puede construir realidades en el mundo social; sin embargo, aún aquí es importante ponderar esta idea, ya que el lenguaje

posee un carácter objetivo, que ya hemos comentado, lo cual impide una construcción totalmente relativista. Por ejemplo, si alguien se bebe una botella de tequila cada fin de semana, para su familia y la sociedad en la que vive, es un alcohólico, pero él puede no considerarse alcohólico, y dice que sólo "está alegre" los fines de semana. El hecho de que él no se asuma como tal no evita que esté padeciendo y haciendo padecer a su familia de las consecuencias de su alcoholismo. No obstante, es también constatable el hecho de que si a una persona o a un grupo, continuamente 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 pretendo resolver el problema de las dicotomías antes planteadas, simplemente me interesa clarificar los referentes teóricos que utilizaré para analizar los discursos de los actores sociales que participaron en mi investigación.

4.2. Algunas familias representativas de Arantepacua.

Las sociedades pueden compartir las mismas creencias y las costumbres debido al préstamo o mediante la herencia cultural de un antepasado común. La familia se constituye en el vínculo mediador entre el individuo y la cultura, en la medida en que impone su impronta, que a su vez es resultado de la estructura dominante en la sociedad en que está inmersa. A continuación describo cómo fue mi acercamiento a las familias, que constituyen mi unidad principal de investigación, para posteriormente dar cuenta de las características más sobresalientes de las siete familias que participaron conmigo.

Como ya mencioné en la introducción, mi trabajo de campo se inició a partir de la impartición de algunos cursos dirigidos a los padres de familia desde el mes de octubre de 2008, siguiendo básicamente el programa denominado “La educación de nuestros hijos e hijas” que maneja el INEA⁴. De este modo, me fui vinculando paulatinamente con los padres de familia para crear un clima de confianza tal que me permitiera entrar a ese espacio privado que es la vivienda, y a donde no se permite entrar a cualquier persona, como señala De Certeau (1999). Así fue como pude llevar a cabo esta investigación.

Durante los meses de enero y febrero del 2009, tuve algunos encuentros con varias familias de la comunidad, de quienes he aprendido mucho acerca de las costumbres de Arantepacua, y de cómo ellas construyen significados interculturales en su vida cotidiana. De ellas, seleccioné a siete, que me demostraron más confianza y aceptaron participar en el proceso investigativo. A partir del diálogo con ellos, sobre todo con las madres de familia, pude apreciar algunas manifestaciones de interculturalidad, que he 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, he podido reconocer muchas prácticas y actitudes que corresponden más a un proceso asimilacionista. No obstante, antes de desglosar estas categorías, me parece relevante describir brevemente cómo son las familias en cuya plática pude identificar dichos elementos interculturales, para poder comprender mejor el análisis que planteo.

Como ya se indicó al inicio de esta tesis, en el apartado sobre metodología, el procedimiento para seleccionar a las familias corresponde al

⁴ Los cursos de apoyo a los padres de familia son parte de mi colaboración con la Dra. 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.

llamado "muestreo teórico", en donde 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, (Flick, 2004). Por tanto, la elección, se ha realizado a partir del acercamiento que las señoras han tenido hacia mi, a lo largo de las sesiones de trabajo del curso, lo cual ha facilitado el rapport. Por respeto a la confidencialidad de las personas, he elegido términos p'urhepecha para identificar a las familias. He aquí los datos más relevantes.

4.2.1. Familia "Itsi"⁶

La señora "Itsi" es una mujer de aproximadamente 33 años, que tiene tres hijos: la hija mayor, que estudia belleza en Uruapan; la segunda hija, que estudia la preparatoria en Nahuatzen (en el CBTA) y el tercero, que es un varoncito (Jesús) que cursa el 6º. grado de primaria. La señora no sabe leer. Ella fue abandonada por su esposo hace 9 años, y su suegra se hizo cargo de ella y de sus hijos. Viven con su suegra, la Sra. M., a pesar de que su mamá vive en el pueblo; porque se han acomodado con ella, y cuando supo que su esposo tenía otra familia en el "otro lado", ella decidió quedarse, para que sus hijos no se desubicaran, porque "ya se habían impuesto a esa casa".

Aunque vive su esposo y trabaja, la Abuelita "Itsi", originaria de Cherán, ha sido el soporte económico, emocional y moral de la familia. Ella, desde que se casó y hasta donde su vista se lo permitió, trabajó confeccionando los "sacos" tradicionales que usan las mujeres como complemento de la "nagua" (falda plisada), para ayudar económicamente a su esposo; cuando supo que su hijo ya no iba a regresar, ella se hizo cargo de la manutención de su nuera y nietos, vendiendo atole y tamales en la

⁶ Significa "agua".

plaza y enseñando a la señora “Itsi” a preparar y vender atole todas las mañanas en la puerta de su casa.

Es una matriarca que les ha inculcado muchos valores que les han permitido hacerse respetar en el pueblo; no obstante, la señora “Itsi” expresa que se siente menos, siente que la humillan y la ven mal en el pueblo, como si fuera madre soltera y fuera culpable de su situación. No obstante, no vive deprimida, ha encontrado en su suegra, su madre y sus hijos, el soporte emocional necesario para vivir tranquila; sólo tiende a aislarse. También se ayuda económicamente haciendo bordado en punto de cruz (que ellas llaman, coser), para servilletas y los adornos del cuello de las camisas que integran el vestuario femenino tradicional. Recibe la ayuda del programa Oportunidades. Doña “Itsi” 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, quien en el mes de junio del 2009 se fue con el novio habiendo dejado sin concluir su tercer grado de preparatoria; el más pequeño tiene 12 años y estudia primer grado de secundaria.

4.2.2. Familia “Kuinchikua”⁶

La señora “Kuinchikua” tiene aproximadamente 38 años; vive en una de las casas más rústicas toda es de madera, no tiene letrina y tiene cerca de piedra. La casa es un predio grande, que 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

⁶ Significa “fiesta”.

su esposo, que ya es anciana; casi no habla el español y lo entiende muy poco; ella no es originaria de Arantepacua. Tienen un hijo con capacidades diferentes y una sobrina a la que tratan como hija. La chica estudia la preparatoria en Morelia y vive en una casa del estudiante; el niño tiene problemas neurológicos que le ocasionan dificultades motrices, por lo que desde pequeño ha recibido atención médica especializada. Actualmente ya puede caminar, aunque no puede mover sus manos debidamente, lo que le impide escribir. Ha estado inscrito en la primaria desde los 6 años y actualmente, concluyó la primaria y está inscrito en la telesecundaria de la comunidad. Tiene dificultades para hablar. Los profesores y el director le han apoyado para que obtenga su certificado de primaria y pueda aprovechar la ayuda del programa Oportunidades. Padece de asma y está en tratamiento continuo. La mamá del esposo también recibe apoyo del programa Oportunidades, dentro del rubro de apoyo a personas de "70 años y más".

La señora se interesa mucho por sacar adelante a su hijo y está muy pendiente de las terapias que requiere. Lo lleva tres veces por semana 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. 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 me ha platicado situaciones en las que ella aprecia la influencia de la brujería en su vida cotidiana.

4.2.3. Familia "Tsitsiki"⁷.

Esta familia está encabezada por la señora "Tsitsiki", quien es una mujer de aproximadamente 38 años. Su esposo tiene ya once años en el norte, y venía cada año durante tres o cuatro meses; pero apenas llegó del norte (diciembre de 2009), después de cuatro años sin venir; él trabaja en la construcción. Tiene tres hijos: una jovencita de 17 años, que estudia el último año de preparatoria en Cherán; un chico de 12 años, que estudia primer grado de secundaria en Nahuatzen y el pequeño, de 11 años, que cursa 5º. grado de primaria. La señora "Tsitsiki", aunque tiene una casa de ladrillo, con baño de agua (que va a una fosa), calentador de gas y distribución al estilo occidental a las afueras del pueblo, prefiere vivir con su mamá, que es una señora mayor, está sola y enferma y reside al otro extremo de su casa, 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 auxiliar de enfermera, gracias a unos cursos que les dieron en el pueblo por parte de ICATMI hace algunos años; sin embargo, no pudo trabajar en el área porque sus hijos estaban pequeños y no había quien se los cuidara. Ella tiene muchas ilusiones en que sus hijos mejoren sus condiciones de vida y procura estar al pendiente de ellos y darles todo lo necesario. A ella 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

⁷ Significa "flor"

trabajo. 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 6º grado. Lo exaltan mucho y tiende a ser prepotente. El más pequeño siente mucho el peso del hermano mayor, sobre todo que éste lo maltrata y lo manipula mucho.

La mamá de la señora “Tsitsiki” no es originaria del pueblo. En su familia han sufrido mucho las mujeres que no se han casado en su pueblo, por lo que tienen muy arraigada la idea de que la hija se debe casar con alguien de su mismo lugar para que sea feliz o para que por lo menos tenga a su familia cerca y no se llegue a sentir tan 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 continuamente en p'urhepecha 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 las fiestas y en ocasiones especiales.

4.2.4. Familia “Juriata”⁸

Son tres los niños de la familia “Juriata”: la mayor, de 11 años, estudia 6º grado de primaria; el que sigue, va en 2º grado de primaria y el pequeño tiene 4 años y va al kínder. Es la familia cuyos miembros son muy retraídos. A la señora, a pesar de ser joven (28 años), se le dificulta hablar el español, y

⁸ Significa “sol”.

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. En su casa atienden dos “maquinitas” 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 casa donde vive el 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, se ven 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 vuelto a intentar irse.

4.2.5. Familia “Pirekua”⁹.

Ambos padres de la familia “Pirekua” son profesionistas. El es originario de Arantepacua y ella, de un pueblo p'urhepecha vecino; aunque empezó a trabajar en Arantepacua desde 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 8, que estudia 2º grado.

⁹ Significa “canción”.

Tanto el padre como la madre tuvieron la experiencia de salir de su respectivo pueblo para ir a estudiar. El, de 50 años de edad, vivió un tiempo con su familia en el D.F., (de los 7 a los 12 años) donde inició la primaria, luego se regresaron al pueblo, terminó la primaria en el internado de Paracho y la secundaria también allí. Después, trabajó como aprendiz de carpintero con su papá en el pueblo y hasta después hizo la preparatoria en Paracho. Posteriormente trabajó en Tijuana algunos años y regresó al pueblo. Se fue algunos meses a trabajar con sus hermanos al Norte, bajo contrato y a su regreso concursó para la plaza de maestro bilingüe. Ya en ejercicio docente, estudió la licenciatura en la UPN de Uruapan. Ella, por su parte, de 35 años de edad, estudió hasta la secundaria en su pueblo y luego hizo la preparatoria en Puebla, con el apoyo de sus hermanos. 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 pude apreciar a lo largo del proceso investigativo.

Los dos padres 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 papás de él ya fallecieron, por lo que acostumbran más bien frecuentar a los papás de ella. Aunque residen en Uruapan, tienen su casa en Arantepacua y con frecuencia se reúnen 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.

4.2.6. Familia "Kutsi"¹⁰

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 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 6º grado de primaria; la segunda, de 5 años, va al kinder 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 ser respetada a su vez y reconocida, ya que con frecuencia se dice que "las tuliches no pueden vivir", cuando se casan con alguien del pueblo, porque no se saben adaptar 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 a sus hijas.

¹⁰ Significa "luna"

4.2.7. Familia "Erandini"¹¹

La familia "Erandini" está compuesta por cinco miembros: los padres y tres hijos. Sus edades son: el padre, 31 años; la madre, 30; el hijo mayor, 14; la niña, 11 años, y el hijo menor de 9 años. En cuanto a la escolaridad, el padre tiene estudios de maestría, sólo le falta obtener el grado; la madre terminó la secundaria y se casó, por lo que ya no volvió a estudiar; el hijo mayor cursa el segundo año de secundaria en Uruapan, la hija estudia 5º grado de primaria y el pequeño va en segundo de primaria.

El señor "Erandeni" es originario de Arantepacua, aunque ha vivido en Uruapan y ha laborado en algunos pueblos vecinos. Actualmente trabaja en Uruapan. Ella es originaria de Tijuana, pero toda su familia, tanto materna como paterna, es de Arantepacua. El 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 de ramos sale a Uruapan o a algún lado cercano a vender palma. Siempre busca la manera de hacer algún negocio. En su casa tienen tres computadoras y ofrecen servicio de Internet; además, ella ayuda a hacer trabajos de captura y ayuda a los jóvenes que lo solicitan, a hacer sus investigaciones en la red.

Con la ayuda de los padres de él, han construido una casa de ladrillo y cemento, al estilo occidental, que aún están terminado de darle los acabados

¹¹ Significa "amanecer"

y ponerle vidrios. Más adentro, están 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. Hay también en la parte de atrás “un troje” que sirve de recámara y una cocina con fogón. Tienen varios aparatos electrodomésticos en su casa. La señora, aunque vivió la mitad de su vida en Tijuana y su mamá la crió con mucha libertad, al casarse, ha adoptado muy bien las costumbres del pueblo; ya que 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. Resumo en el siguiente cuadro, 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
Itsĩ	Papá	Arantepacua	español y po'rhé	Migrante(EU)	Primaria inc	3
	Mamá	Arantepacua	español y po'rhé	Comerciante	No lee ni escribe	
Kuinchikua	Papá	Arantepacua	español y po'rhé	Huertos de aguacate	Primaria inc	1
	Mamá	Arantepacua	español y po'rhé	Bordado	Primaria inc	
Tsĩtsĩki	Papá	Arantepacua	español y po'rhé	Migrante(EU)	Primaria	3
	Mamá	Arantepacua	español y po'rhé	Bordado	Secundaria	
Juriata	Papá	Arantepacua	español y po'rhé	Madera	Primaria	3
	Mamá	Arantepacua	español y po'rhé	Comerciante	Primaria inc	
Pirekua	Papá	Arantepacua	español y po'rhé	Docente	Licenciatura	2
	Mamá	Capacuaro	español y po'rhé	Docente	Licenciatura	
Kutzi	Papá	Arantepacua	español y po'rhé	Profesionista	Licenciatura	3
	Mamá	Guerrero	español	Profesionista	Licenciatura	
Erandini	Papá	Arantepacua	español y po'rhé	Docente	Candidato a maestría	3
	Mamá	Tijuana	español	Comerciante	Secundaria	

4.3. Fuentes de interculturalidad para las familias de Arantepacua.

Para comprender mejor cómo actúan las principales fuentes de interculturalidad que he detectado en la comunidad, resulta fundamental remitirnos al concepto de “habitus” que Bordieu:

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)¹²

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. Tales esquemas están socialmente estructurados gracias a la cultura y suponen la interiorización de la estructura social en cada sujeto. Al mismo tiempo son esquemas estructurantes, ya que a partir de ellos se producen los pensamientos, percepciones y acciones del sujeto, que de este modo desarrolla su “agencia”¹³. En consecuencia, los sujetos no son totalmente libres en sus elecciones pero tampoco están completamente determinados, puesto que pueden ejercer un determinado tipo de “agencia” a partir de su “habitus”. En pocas palabras, el *habitus* viene a ser una “subjetividad socializada”, y en el caso que nos ocupa, en mayor o menor medida, las instituciones e instancias a las que aludo, influyen en la construcción del *habitus* de nuestros actores/agentes sociales¹⁴.

¹² Traducción mía del francés.

¹³ Se habla de “agencia”, como ya se explicó en la introducción general a esta tesis, en el sentido de que los sujetos son “agentes”, en tanto que están socialmente constituidos como individuos activos que actúan en el “campo” gracias a que poseen las condiciones necesarias para producir efectos de manera eficiente.

¹⁴ Aunque no me parece que *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, me

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. Por tanto, es en el campo donde a su vez se ejercen las relaciones de sentido y de fuerza, lo que lo constituye en un espacio de luchas que tienden a transformar tales relaciones; es pues, un espacio de cambio permanente. Consecuentemente, quienes ostentan el poder en un campo, están en posición de manejarlo en beneficio propio, aunque suelen contar con que de alguna manera, los dominados ejercen algún tipo de resistencia, reivindicaciones y pretensiones. (Martín Criado, s/f; Zafa, s/f). Así, las diversas instancias que manejo como “fuentes de interculturalidad”, constituyen campos de actores, que genera un importante capital simbólico donde se generan actitudes que se van concretando en prácticas, tanto interculturales, como asimilacionistas, como veremos más adelante.

Por tanto, la posesión y uso de un capital simbólico importante permite 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 oficialmente responsables 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

parece 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”.

caso de la televisión y el internet, por citar algunos). (Berger y Luckmann, 1972)

Lo anterior pude apreciarlo a lo largo del proceso etnográfico realizado en Arantepacua, donde pude identificar 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 mi expectativa inicial era que la fuente principal sería la escuela primaria intercultural, en realidad encontré que existen otras fuentes más importantes al respecto. Tales fuentes no tienen necesariamente como intención generar procesos interculturales, simplemente 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. Me refiero a las siguientes: El programa “Oportunidades”, el párroco de la comunidad, la televisión, la migración a E.E.U.U., la salida de jóvenes a estudiar fuera de la comunidad, la llegada de nuevos residentes al pueblo. Detengámonos en ellas.

4.3.1. Las escuelas primarias interculturales bilingües.

Como hemos venido diciendo, las reglas 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 mediante el 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 a través de la familia, y después la escuela, hacen suyo gradualmente un sistema previamente establecido de significados y de símbolos que utilizan para definir su mundo, expresar sus sentimientos y hacer sus juicios. Luego este sistema les ayuda a guiar su comportamiento y sus percepciones a lo largo de su vida (Bruner, 1995), 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, es donde 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, y que logró incidir en cambios culturales en el pueblo:

Hace unos 23 años que yo estoy trabajando en el pueblo. Y cuando llegué aquí, así 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 de recomendaciones!..., y que deben de poner más atención con sus hijos, y yo vi algo, como un cambio que hubo cuando él fue director..., constantemente entraba a los salones, no se estaba en la dirección, y recomendaciones..., pórtense bien, y tienen que hacer esto, y tienen que hacer esto, y tienen que portarse así... Ibamos a un intercambio y lo primero, 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, y 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..., ya 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 las dejaban maestra 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 yo he

notado que todas aquellas recomendaciones recibidas como que le hicieron caso, como que lo tomaron en cuenta, y así.(E-PRF5)

Este es el testimonio que más refleja el impacto que ha tenido la escuela en la población, puesto que a lo largo de más de veinte 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 esfuercen 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 hay uno que otro que chicos se casan..., pero ya les interesa más agarrar una carrera pues. Porque aquí más lo que están peleando es entrar a la Normal. (E-M"Itsi")

La directora de la primaria del turno matutino, al preguntarle acerca de cómo aprecia la interculturalidad generada desde la escuela hacia la comunidad, alude a cambios en la infraestructura¹⁵, 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 2 años; y 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:

¹⁵ Los baños tipo letrina se cambiaron por baños con agua, las aulas se mejoraron y se les colocó vitropiso, se arregló el patio de la escuela..., entre otras cosas.

De 10 años para atrás, no se usaba uniforme, pero 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, y 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 el rosa, azul o guinda, sus calcetas limpias, sus zapatos negros, entonces 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 respectiva casa.

Con respecto del director del turno vespertino, encontré que no es claro para él cómo se puede operativizar 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, estar parados dentro del salón de clases y este... fue pues hacían que memorizaran mucho, muy difícil y aparte de que nosotros recibimos una educación este, pues diferente a la de hoy con nuestros papás, la misma educación era en la escuela porque nuestros papás le llevaban al maestro varas para que nos sonaran, para que nos castigaran pues a base de varazos el maestro. 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" Tal vez a la mejor algo yo creo que también tiene su lado bueno, ¿porqué? Porque si a mi me oían hablar pues mis papás alguna majadería me castigaban, me pateaban o me pegaban igualmente este, nos enseñaron a respetar a nuestros tios. Y yo hasta ahorita no hablo ninguna majadería delante de mi papá de mi mamá, de mis tios yo 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 a mi casi, casi era lo mismo pues, a base de castigos. En la actualidad pues 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, él parece asumir que ya no se debe usar la violencia, pero 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 recuerde, ya sea en su vida personal o en la escuela, dice que no ha vivido ninguna situación intercultural. Todo lo anterior me hace pensar que, a pesar de la claridad conceptual que tiene la Profra. DFE sobre la interculturalidad¹⁶, le resulta difícil aplicarlo; y en mayor medida, esto mismo le ocurre al Profr. DMA, quien denota mucha confusión al respecto, incluso en el plano conceptual¹⁷.

Mi 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 sí ha influido la escuela para generar actitudes interculturales, aunque no tanto en el sentido en el que hemos conceptualizado la interculturalidad: como capacidad de 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, 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 un cambio de mentalidad en los niños, 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, que vale y que a dondequiera que él vaya, va a seguir siendo él, va a seguir

¹⁶ Cfr. capítulo 2 de esta tesis, apartado 2.6.1.

¹⁷ Cfr. capítulo 2 de esta tesis, apartado 2.6.1

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 "pues aquí vas a ser otro", y yo creo que si 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. Y 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 que mugroso o algo así, eso merece una demanda, ¿y si lo castigan? Lo tienen que castigar, para eso existen derechos humanos. Por esa parte creo que sí, si hemos influido un poco, no 100%, de que el niño se sienta que vale mucho.

L: ¿Y por ejemplo, en cuanto 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°, pero últimamente sí, 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..., y otros, unos ya hasta son maestros, de la primera generación que yo atendí viene aquí un practicante que está 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 caras las naguas, para vestirse como \$5000.00 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 6° grado de primaria, sobre su expectativa de futuro:

L: ¿Oye, Ho-1 "Tsitsiki", tú 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"...). 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, si 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 ponemos aprender o tomar decisiones los hombres, pero ya enfrentar un camino donde nosotros podemos evaluar por sí solos, si realmente la escuela sirve, si realmente los números sirven, y para mí fue una alegría grande al saber escribir, leer, hablar en español, porque yo no sabía

hablar en español (...) no cabe duda que para mi la educación es lo mejor. (...) Para mi 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 cuanto que fue para él un espacio de preparación que le dio herramientas para moverse en un mundo “tulich”, con lo cual mejoró su situación con respecto de 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 vimos en el capítulo 2). Se sigue percibiendo una dicotomía entre su habitus p'urhepecha y la cultura “tulich”, como puede verse más adelante, en el apartado referente a los jóvenes que salen fuera a estudiar.

4.3.2. El programa “Oportunidades”.

Programas de gobierno, como éste, han surgido para apoyar económicamente a las familias más pobres del país, sin embargo, en Arantepacua, como en otros lugares de México, han generado cambios sociales, no siempre benéficos y con frecuencia poco interculturales. En esta comunidad, ha tenido repercusiones asimilacionistas e interculturales, como veremos más adelante.

Por una parte, este tipo de programas han ocasionado que la gente se haga más dependiente y poco a poco vaya perdiendo el sentido comunitario, puesto que si no les dan dinero o algún beneficio, prefieren no realizar las faenas que antes hacían por convicción de que era 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)

"Oportunidades" es un programa de gobierno federal que se inició en 1997, con el nombre de "Progresas", con la intención de 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, la Secretaría de Salud, el Instituto Mexicano del Seguro Social, la Secretaría de Desarrollo Social, y los gobiernos estatales y municipales (SEDESOL, 2009).

De acuerdo con los planteamientos oficiales del 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 de los cuales pueden considerarse interculturales, debido a que ya son decisiones personales que se toman, aunque en muchos casos, no se hacen por convicción, sino por el temor a no recibir el apoyo económico correspondiente, dado que, en tanto institución oficial, 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, que he podido recopilar a través del proceso etnográfico:

- ✓ El control natal y la planificación familiar, manifestada en la disminución paulatina de la cantidad de niños que se inscriben en primer grado de primaria.
- ✓ La asistencia de los niños a la escuela. Las mamás se preocupan por mandar a los niños a la escuela, y por que no les pongan “falta”, ya que con tres faltas, ya 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 pues la ayuda de... oportunidades... (M "Itsī")

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 "Tsītsīki")

- ✓ La vacunación de mascotas. La gente tiene mucho cuidado en llevar a sus mascotas a vacunar cuando son las campañas, ya que si no presenta su comprobante de vacunación, les dejan de dar \$ 300.00. Incluso, comenta una señora:

"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 que hace el médico responsable del centro de salud, el programa "Oportunidades", ha sido fuente de interculturalidad en cierta medida, puesto que, lo que al principio hacían por obligación, después lo empiezan a hacer 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, 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 mis observaciones, las familias con las que he interactuado, acuden al centro de salud para recibir atención cuando se enferman; aunque poco he podido apreciar que utilicen medicina tradicional (herbolaria) cuando contraen alguna enfermedad común como gripe, infecciones en aparato digestivo, diabetes, hipertensión arterial, etc. Sin embargo, sí acuden a curanderos tradicionales o brujos en los momentos en que saben que se trata de "mal de ojo", "mollera caída", "empacho" o algún tipo de "trabajito" que tiene que ver con "magia" o "brujería".

Otra forma en la que el programa “Oportunidades” ha incidido es en el desarrollo de la capacidad “agencial” en las señoras. Me refiero 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 a nivel familiar como comunal. Sin embargo, “Oportunidades” les abre ciertos espacios para la toma de decisiones, a nivel familiar, por lo menos; con lo cual se va creando la conciencia en las madres de familia, de su capacidad para participar en otros niveles. Por supuesto que esto no se da de manera automática, 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 sin beca.

Considero que este programa podría constituirse en una de las fuentes más relevantes para la generación de interculturalidad, sobre todo a través del 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.

4.3.3. 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.

Aproximadamente en la década de los '70, llegó un párroco decidido a "quitarles los vicios", por lo que decidió que desde entonces, dejaría de haber 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:

"el decía: mira... yo no quiero vino, no quiero cigarros, no quiero cerveza,... Lo que yo quiero es: 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 como le hacemos, cooperamos y le compramos para que tenga un lotecito donde vivir..., pero no quiero bodas, yo los voy a casar... y dé 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. Lo curioso fue que cuando cambiaron al párroco, el que llegó después 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 él respondió) Aquí se van a hacer todas las fiestas... y 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 que se vaya, sin anular totalmente la fiesta pero si 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 si 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 es consciente de la gran influencia que tiene como líder espiritual, y se da cuenta de la necesidad de buscar posturas equilibradas, inclusive 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 pues 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 respeto las tradiciones. Yo pienso que aquí podemos como iluminar con el evangelio y hacer como una simbiosis, como una..., 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, del señor cura deja ver que ha recibido bastante información con respecto de 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 la gente, 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 celebración de misas, catecismo de niños e integración de un

grupo de acólitos. Lo único que he podido apreciar como posible promoción de interculturalidad, tiene que ver con el fortalecimiento de ciertas prácticas identitarias, pero que se quedan en un terreno superficial aún, como es el caso de la motivación que hace a los recién casado de que enseñen la lengua a sus hijos, o la incitación a que en las ceremonias (bodas, primeras comuniones, confirmaciones...), 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, dejando pasar la oportunidad de constituirse en agente promotor de interculturalidad, puesto que se conforma con "dejar hacer" y simplemente hacer recomendaciones en las misas, para evitar los excesos de las fiestas, pudiendo realizar en cambio, una labor de mayor compromiso e involucramiento con la comunidad a través por ejemplo del uso del idioma p'urhé para comunicarse con ellos, del uso de un vocabulario español más adecuado a la gente y menos técnico, y de implementación de más acciones pastorales que favorezcan el desarrollo comunitario a partir de la valoración de lo propio.

4.3.4. Los programas de televisión.

La televisión en la actualidad es toda una institución. Partiendo 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, especialmente 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 siguiente cuadro, tomado de la encuesta aplicada a los alumnos de la telesecundaria, nos da una idea acerca de los programas de televisión que prefieren. Los alumnos encuestados fueron 109. Los programas con mayor audiencia fueron:

Programas televisivos favoritos

TIPO DE PROGRAMA	FRECUENCIA
Caricaturas	78
Novelas	23
Noticias	20
Luchas	7
Chavo	5
Deportes	5
Películas	3

Dado que 13 chicos señalaron “caricaturas” de manera genérica y 23, simplemente escribieron “novelas”, a continuación agrupo los datos de quienes sí especificaron la caricatura o novela favoritas:

Novelas

Atrévete a soñar (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
Pokemon	1
Pantera rosa	1
Padrinos mágicos	1
Dora la exploradora	1
Chicas superpoderosas	1
Barbie	1

Entre las respuestas más significativas acerca del por qué les gustan, están las siguientes:

porque algunos se matan (ADOL-5, referido a las luchas de la w)

porque abla de una parejas que se guieren mucho y se separan (ADOL-6, referido a las novelas "Verano de amor" y "Un gancho al corazón")

por que son de mi edad y me pasan experiencias asi en mi adolescencia. (ADOL-7, referido a la novela "Atrévete a soñar")

asi podemos ver lo que esta bien y lo que esta 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"; he aquí 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 complicaba...y siempre veía esos casos y pues de ahí se me quedó.

Esta me parece 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 ésa 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, aún 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 Is, si 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 las prácticas del cuidado de la salud, puesto que los mensajes que reciben, 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

guste la ropa, no sorprende, puesto que es lo más evidente. También me 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 de las opiniones de los chicos, que dejan entrever un poco de su criterio para elegir elementos culturales “norteños” (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):

que aya te dan chance de trabajar a nuestra edad y podíamos ganar dinero (ADOL-9)

no muchas cosas solo puede que el trabajo que tienen aunque no siempre es un trabajo digno (ADOL-7)

megusta que ballaser grante para ir trajar y poder una casa (ADOL-10)

muy apretados y con mucha enfermedad (ADOL-11)

ninguna porque nienen ppoca ropa y meda huerbuensa bestirme con poca ropa (ADOL-12)

ninguno, porque se hecha en la cara maquillaje y perfumes caros (ADOL-13)

El “norte”, generalmente es identificado con los Estados Unidos, ya que cuando no se refieren a ese país, dicen claramente “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 nos puede hacer pensar en actitudes reflexivas, tanto con respecto de lo propio, como de lo ajeno, por lo que puede tratarse de 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 “norteños”. Al mismo tiempo, en ciertas circunstancias, genera también prácticas y actitudes interculturales, aunque, creo yo, en menor medida que la asimilación.

4.3.6. Los profesionistas originarios de la comunidad

Los individuos realizan acciones institucionalizadas dentro del contexto de su biografía. Esta biografía es un todo meditado en el que las acciones discontinuas se piensan, no como hechos aislados sino como aportes incorporados a un universo subjetivamente significativo cuyos significados no son específicos para el individuo, sino que están articulados y se comparten socialmente. 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.

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 un dentista, un biólogo, varios abogados, un médico y un grupo grande de profesores y profesoras. La mayoría de los profesores son egresados de la UPN de Uruapan o de la Normal de Cherán. Todos ellos han incorporado elementos interculturales a su vida cotidiana, la cual se manifiesta en su uso de 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 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 la manera de llevar a cabo las fiestas (critican las borracheras excesivas).

Sabemos que 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. 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 se ha mejorado, en su preparación, 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, mayores cambios, no veo. Claro que..., de otro tipo, cambios ha habido, pero no procedentes tanto de la escuela. (E-PRM10)

De este modo, al proliferar los profesionistas en la comunidad, y al irse convirtiendo en padres de familia, van institucionalizando cambios; algunos

de ellos en la línea interculturalizadora, pero otros, en detrimento de su identidad p'urhepecha.

4.3.7. 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 fuera 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 solo experimentan la de “migrar” 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, Cherán, Uruapan o Morelia (que son los lugares a donde 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.

4.3.8. La llegada de nuevos residentes al pueblo

Como ya lo hemos mencionado, la costumbre entre los pobladores de Arantepacua, como 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 estados 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 nadamás 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 gente que trabaja, mujeres, maestras, sobre todo, van solas; o sea que ya no está tan mal visto..., se acostumbra la gente 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. 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 podemos 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 "Itsī", originaria de Cherán, quien ha influido en el pueblo introduciendo algunas novedades gastronómicas.

Yo me casé casi de 22, 23..., pero yo desde mi casa, éramos muchos de familia, yo ya echaba casi diario dos medidas de tortilla, porque yo era ya la mayor de las mujeres, los hombres son los mayores pero yo seguía a los hombres. Yo empecé a hacer tostadas, aquí ni quien 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 "Itsī")

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 los Estados Unidos, en contra de la voluntad de su papá, 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 ya pues a su papá..., papá, sabes de que yo... ¡yo no te mando qué hijos 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, ¡quien 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 'ai 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 "Itsī")

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 podemos constatar cómo es al interior de las familias como pueden construirse y fortalecerse las actitudes interculturales.

4.4. Elementos interculturales significativos en la cotidianidad de las familias p'urhepecha.

Cuando en la vida cotidiana, la gente que realiza las rutinas acostumbradas se enfrenta ante un problema nuevo, se ve en la necesidad de buscar opciones de solución. De este modo se genera un dinamismo constante en las prácticas sociales; máxime donde una cultura se encuentra con otra. Aunque se pueden asumir varias posturas: la de luchar por la "pureza" de la propia cultura frente a la "invasión" de la otra; o la de adecuarse completamente 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 conscientemente la adopción de las virtudes de ambos lados, aunque a veces, también se opta por los vicios de uno y otro lados.

La mejor manera de darnos cuenta de si la interacción entre culturas diversas produjo efectos asimilacionistas, puristas o interculturales, es a través de las narraciones de los actores/agentes sociales. Las narraciones son importantes como modo de pensamiento, el cómo cuenta la gente sus propias historias, sus autobiografías cada una de las cuales va adquiriendo un significado por el hecho de ser parte de una vida. Además, como hemos visto antes, mediante la expresión lingüística se va dando cuenta del 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. 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 Eugenio 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 Maurer (1984:475):

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.

Un ejemplo de esta síntesis, la encontramos por ejemplo en el hecho de que vistan a la Virgen y a los santos, al estilo de su pueblo. Incluso, a la Virgen de Guadalupe, le colocan un rebozo. Esta es una expresión intercultural, en donde símbolos (los santos) originarios de otra cultura (la occidental) ha 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, 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.



Foto 11: Santo Santiago

Virgen de la Natividad

San Isidro Labrador

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 el..., la identidad p'urhepecha. Creo que por una parte se quieren pues 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 que 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 “folklorizantes”, 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”. Y efectivamente, es lo que más se evidencia en la cotidianidad de los habitantes de Arantepacua. No obstante, hay algunas manifestaciones de interculturalidad, que también se expresan en la vida cotidiana y de las cuales, pretendo dar cuenta en este apartado.

Para reconocer elementos interculturales en los discursos, prácticas y actitudes de las familias que constituyeron mis actores/agentes sociales, y de algunas otras con las que interactué, y evitar caer en una mera alusión a cuestiones “folklónicas” como la ropa, la comida y la lengua, he considerado algunas características que se desprenden de la revisión teórica realizada sobre el tema, en el cap. 2, tales como:

1. Afianzamiento del núcleo identitario.
2. Valoración crítica de lo propio.
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.

Así pues, teniendo presente lo anterior, he categorizado mi información de la siguiente manera: afianzamiento del núcleo identitario (creencias y fundamento del lazo social); valoración crítica de lo propio (ciertas prácticas y costumbres), adquisición de objetos, valores y actitudes de los “otros” a partir de un proceso reflexivo (en los ámbitos tecnológico, médico y ético).

4.4.1. Afianzamiento del núcleo identitario:

Cuando analizamos en el capítulo 3 el tema de la identidad, destacamos 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. Analicemos cada uno de estos aspectos.

Los p'urhepecha actuales, no creen ya en Curicaveri, ni en muchas otras cosas que relata la Relación de Michoacán y que los estudiosos de su civilización antigua han recuperado; sin embargo, sí se pueden reconocer algunas creencias que los cohesionan. No pretendo ser exhaustiva en la presentación de éstas, sino simplemente hablar de las que he podido reconocer en mi experiencia de trato con las familias del pueblo y que constituyen una guía para su actuar ordinario.

- ✓ 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 ampliamente en el capítulo 3, apartados 3.3.2 y 3.3.5., por lo que sólo aludo a algunos puntos relevantes: se piensa que cuando se muere alguien, las personas que acompañan a los deudos, llevan mazorcas 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 su creencia en que ese día reciben la visita de sus familiares, quienes comparten con ellos la

comida, y en prueba de que estuvieron, los alimentos que se les dieron, pierden su sabor cuando ya se fueron los difuntos de regreso al más allá.

La segunda, que también ya se mencionó en el apartado 3.4.6., se refiere a que la gente suele estar segura 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, me comunicaron experiencias vividas por ellos mismos o por alguien de su familia cercana, de lo que ellos consideran “brujería” o algún tipo de “maldición”. Veamos algunos ejemplos:

Fijise 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 fuerte. 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 habia pedido..., que velas negras y quen sabe qué mas... 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 crer, pero m'ijo se empezó a componer, hasta que ya no tuvo nada... (E-AF “Tsitsiki”).

La señora “Kuinchikua”, que pertenece a la familia que parece tener más dificultades económicas, refiere que desde hace tres años que murió su papá, ella 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”. 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, vamos, 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 de ahí, ya es otra cosa... Creer en algo no significa, este..., sí, 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"Tsitsiki", se expresa de este modo:

Hay una canción en p'urhepecha bien bonita, doctora, un día te la voy a dedicar, nena, esas pirekuas son muy reales, no son pues 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..., 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 mena, 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"Tsitsiki")

Como vemos, estos tres tipos de creencias, 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 prácticamente todo el pueblo y que generalmente están vinculadas con algún tipo de festividad, como es el caso de la puesta del farol para la Navidad¹⁸, 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 cap. 3, apartado 3.3.2.

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 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 pude apreciar de manera más evidente. En la medida en que la identidad se refuerce, crecen las posibilidades de construir relaciones verdaderamente interculturales; siempre y cuando 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 esta tesis.

4.4.2. Valoración crítica de lo propio.

Para que las estructuras no sofoquen el dinamismo social, es necesaria 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

¹⁸ Cfr. capítulo 3, apartado 3.3.6.

convence. Esta actitud crítica frente a lo propio, la pude apreciar en diversas circunstancias, sobre todo, entre los padres de familia migrantes, como entre algunas de las señoras. En el primer caso, relato la experiencia del señor P"Pirekua", quien, como ya indiqué 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, porque en primer lugar yo veía a 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 porque..., hasta también 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..., este, veía yo esas diferencias (E-P "Pirekua").

Otro de los casos más relevantes, encontré el de la Sra. 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 tener que 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. 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, aunque la Sra. M"Itsi", a pesar de no saber leer, ha impulsado a sus hijas a 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, 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 también hay a veces que 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, porque..., 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..., 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 en 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 pues 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 para ser este..., 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.

4.4.3. Adquisición de objetos, valores y actitudes de los “otros” a partir de un proceso reflexivo

Un tercer elemento intercultural que he podido apreciar, se da en los ámbitos tecnológico, médico y ético. En los tres, he observado cómo la gente ha incorporado de manera armónica, algunos elementos ajenos a su propia cultura, después de un proceso reflexivo. Veamos algunos casos representativos:

- Ambito 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, a través de procesos de adaptación e integración, van conformando 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, los considero como expresiones de interculturalidad por la agencia¹⁹ 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 Sra. M“Kuinchikua”, quien compró una pero al no tener

¹⁹ Según Giddens, el agente expresa interpretaciones del comportamiento adoptado y de las razones del mismo, dado que los sujetos suelen conocer, tanto lo que hacen como el por qué lo hace y en qué situación lo hacen.

dinero suficiente para el tanque de gas y lo necesario para su instalación, terminó vendiéndola. No obstante, la usan poco, para cuando tienen prisa para cocinar; pero siempre utilizan 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; ya que, como se dijo antes, sirve también para protegerse del frío.

- ✓ Sólo una señora cocina exclusivamente en estufa y no tiene fogón en la parte de la casa que usa la familia. Cabe destacar que esta señora nació y vivió en Tijuana hasta los 14 años, y desde entonces ha vivido en Arantepacua, de donde son originarios sus padres y abuelos y ha asumido muchas de las costumbres de la comunidad.
- ✓ 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 Sra. M“Kuinchikua”, que tiene una en blanco y negro, ubicada en el cuarto del hijo enfermo, hasta la Sra. M“Erardini”. que tiene 3 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 dvd en casa de la Sra. M“Kuinchikua”. a pesar de ser la que menos recursos parece poseer, ya que lo ha comprado para su hijo, quien lo usa para poner sus discos de música y supongo que para 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.



Foto 12: el ciber de la familia
"Erandini"

- Ámbito médico

La Sra. M^a 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, han 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 a otras partes de la República o al "norte", 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. Demos paso a su propia voz:

Allá (en EU) perdí mi cartera con \$ 1500.00 dólares y aparte los billes, o sea los recibos. Y entré en una tienda a comprar unos panecillos allí, no me acuerdo 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 \$ 2000.00 dólares que traía el muchacho. Le dije no, no. Y ya después, que andábamos por ahí llegó el muchacho y me 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 esta? 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, casi 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 pues es un desobligado ¿sí 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, este..., con proyecto, todo planeado, y nosotros..., improvisando..., ai' 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. El 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... 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 un agencia..., ¡fijese! 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 Sr. P"Tsitsiki" destaca la expresión que he subrayado en el texto: "yo admiré mucho eso", puesto que está refiriendo una situación en donde resalta la honradez del norteamericano, 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 Profr. 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.

4.5. 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 demostración de su capacidad de consumo, especialmente manifestado en los días en que celebran alguna fiesta, ya sea del pueblo o sea privada: boda, bautismo, confirmación, etc. Las diversas personas con quienes he interactuado, comentan que hace aproximadamente diez o quince años, las fiestas no eran así, pero que en cuanto alguien empezaba a realizar alguna variación en la forma de celebrar, iniciaba una especie de "competencia" entre quienes hacían celebraciones 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 ha acostumbrado consumir en exceso bebidas alcohólicas durante las fiestas, es un signo de status la cantidad de cerveza y tequila que ofrezca 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”)



Foto 13: Las tiendas se preparan para la fiesta del 8 de septiembre

Según la opinión del párroco, ha habido un error en la creencia de que las borracheras forman parte de la identidad indígena:

El vino yo antes creía que era parte de la identidad p'urhepecha, pero no, el vino vino después y fue algo que se les dio como algo como para manejarlos más fácilmente..., incluso hay documentos que nos han expuesto los encargados de hacer esos estudios, del Colegio de Michoacán, 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 acríticamente ciertas prácticas ajenas, frecuentemente nocivas que la costumbre va haciendo que formen parte de 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 veinte o treinta años), usaban una tela llamada “pañó” o “pañete”, para los días de fiesta, y de ordinario usaban una que era de lana y no salía cara; de la cual tenían sólo 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... este... se iban a bañar, primero lavaban ya su ropa y ya se amarraban un “delantar” (delantal) y..., y acá también, mientras se estaba secando ya la ropa y ya se ponían eso; y..., lo que ella dice lo del paño, 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 no había, pues, 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 14: Telas usadas para el vestuario tradicional.

- Los regalos en las bodas y demás fiestas. Tradicionalmente, los regalos que hacían los papás a los padrinos en fiestas como los bautismos, las primeras comuniones, las confirmaciones, eran frutas y pan. Actualmente, se siguen obsequiando frutas y pan, pero en cantidades excesivas.

Estuve presente en la primera comunión confirmación de la hija de la familia "Erandini", y 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. En el caso de la Patsperakua²⁰, se ha cambiado la comida que obsequiaban los padrinos 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 hacían los padrinos de velación a los novios, solían ser: tinas para preparar comida²¹, 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 lo reciben; a veces, apenas lo prueban, y lo dejan; lo que hace que se desperdicie muchísima comida. Esto lo interpreto como una forma de consumismo, en el sentido de que la gente considera que su status es mejor cuando "demuestra" que puede gastar tanto.

Pero si te sirven, pues te lo llevas a tu casa, y lo recalientas (...) Antes pues, no había suficiente maíz, orita si 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).

²⁰ Como se recordará, en el capítulo 1 se explicó esta fiesta, que es la de agradecimiento a los padrinos.

²¹ 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.

Así pues, las conductas arriba descritas pueden ser interpretadas como interculturales, pero también como expresiones de asimilación cultural, 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 apreciamos 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 esas relevancias, algunas de las cuales 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, lo asumen, aun cuando no siempre redunde en el bien común ya sea familiar o comunitario.

Las nuevas generaciones de padres de familia están generando 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

Habiendo llegado al cierre de este apasionante proceso investigativo, es momento de recapitular lo escrito, con la intención de resaltar aquello que pudiese de alguna manera permitir algunas inferencias útiles para continuar trabajando en el tema de la interculturalidad, desde la escuela y desde las familias.

Así pues, en primer lugar recupero los argumentos centrales de cada uno de los capítulos, los cuales giraron alrededor de los conceptos ordenadores señalados en la introducción. Este ejercicio de revisión, me permitirá posteriormente responder a las preguntas eje que me plantee al inicio del proceso investigativo, así como valorar el logro de los objetivos.

Mis primeros conceptos ordenadores fueron los de “tradición, modernidad y posmodernidad”. Como pudimos apreciar a través del ejercicio deconstrutivo del primer capítulo, tales conceptos presentan diversidad de aristas que, dependiendo de la óptica con que se aborden, llevan a implicaciones diversas de la realidad. El discurso de la modernidad permea nuestra vida cotidiana, al grado que, sin darnos cuenta, todos pensamos, actuamos y decidimos, a partir de ciertas categorías de la modernidad, especialmente las que tienen que ver con la globalización económica; puesto que el eurocentrismo hegemónico nos ha hecho creer que el modelo de sociedad (en todos los aspectos) es el europeo, por tanto, si un pueblo quiere ser “moderno” y “progresar”, debe parecerse al europeo.

Las comunidades indígenas no están exentas de ese influjo, por eso vemos cómo el consumismo ha llegado con fuerza a pueblos como

Arantepacua, donde los últimos cincuenta años los gastos para la celebración de las fiestas (ya sea patronales o más familiares, como las bodas) y para la confección del vestuario femenino, se han incrementado en proporción geométrica. Pero el influjo modernizante va más allá: sigue impregnando los discursos, las actitudes y las prácticas de sus pobladores, quienes, al igual que muchos otros pueblos indígenas, quieren imitar a los “tuliches” para tener mejores oportunidades de empleo y de condiciones de vida, dejar “su atraso”, “ser menos indígenas”, para no sentirse relegados ni discriminados por los mestizos. Por eso, los padres consideran que es mejor que sus hijos aprendan el español desde muy pequeños, y les hablan sólo en español, sin comprender que el dejar de hablarles en su lengua, les está dando como mensaje implícito el que su lengua no es importante, que sus costumbres y tradiciones no son importantes y vale la pena sacrificarlas para vivir “mejor”, para “progresar”. Esta es una de las ideas arraigadas en muchos padres de familia, incluso en los que ocupan los cargos de autoridad civil; por tanto, las tomas de decisiones de mayor trascendencia para el pueblo, se toman desde esta lógica para tratar de que las nuevas generaciones se “modernicen”, y en el fondo, estamos viendo nuevamente en acción el proceso “desindianizador” que tan eficaz resultó durante tanto tiempo.

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. Así pues, desde el discurso falaz del “progreso”, se ha tenido la intención de “modernizar” 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.

La tradición, que fue condenada por la modernidad, la retoman los posmodernos, intentando revalorarla. No obstante, en el caso de las comunidades indígenas, hablar de tradición actualmente significa, por un lado, hablar de atraso y por otro, hablar de “folklore”... En todos los niveles de autoridad, no hemos acabado de entender cómo valorar la tradición propia de los pueblos indígenas, y nos limitamos a exaltar sus vestuarios, sus danzas, su música y su gastronomía, y hasta los usamos como argumentos mercadológicos para promover el turismo en el Estado. En cambio, la propuesta posmoderna de apertura a la diversidad, aún no logra incidir en Arantepacua, donde los diferentes son vistos con recelo, ya se trate de gente que viene de fuera, o de quienes profesan otra religión, o pertenecen a un partido político distinto del propio.

Por otro lado, los intereses políticos han minado la principal fortaleza de los pueblos regidos por la “tradición”: su sentido comunitario; han dividido a las comunidades, como es el caso de Arantepacua, donde es muy notoria la pérdida paulatina del sentido del bien común, cada vez se percibe más el individualismo, la colaboración en actividades comunitarias condicionada al estímulo económico, e incluso, la permisividad de situaciones que van en contra del pueblo mismo, por ejemplo, el hecho de que nadie reclama a un muchacho el haberse robado a una muchacha, devolverla después de unos meses y robarse a otra. Otro ejemplo es el elevado costo de los “solares”¹

¹ Actualmente, según datos de los pobladores, un terreno en Arantepacua cuesta mucho más que otro en Uruapan e incluso, que en Morelia, de las mismas dimensiones y características similares.

que de unos cinco años para acá se está empezando a “poner de moda” motivado por los migrantes, lo que ha llevado a que los papás prefieran comprar a sus hijos terrenos en Uruapan, que en su propio pueblo, porque les resulta más barato. Así pues, la globalización invade los pueblos indígenas también.

Las políticas públicas dirigidas a los pueblos indígenas han tendido a fomentar el paternalismo, porque de ese modo aseguran la manipulación de la gente², lo cual ha fomentado la corrupción en el pueblo y el espíritu de dependencia, como dice una señora:

Y le estaba diciendo yo a mi esposo, ojalá que yo tuviera una máquina, que yo..., o sea, yo ya anduve en un curso de armar estos, y ya pude..., ya sí pude armar uno... le vendí a una maestra de allá de Uruapan, el que yo me enseñé, y me hice yo otra, y también la pude yo 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..., vino y que lo apoyáramos, que votáramos... (E- M“Kuinchikua”)

La misma actitud clientelar se aprecia en los instancias que, desde el planteamiento formal, podrían ser espacios idóneos para favorecer la mejoría de la calidad de vida de los indígenas, sin que el precio sea la pérdida de su identidad cultural, como es el caso de la Secretaría de Pueblos Indígenas, donde, si bien hay personas que están trabajando para implementar acciones en beneficio de las comunidades indígenas, hay algunos que son colocados en determinados puestos para evitar que generen levantamientos en los pueblos o porque han proporcionado algún servicio o “favor” a los dirigentes.

En cuanto a la discusión sobre multiculturalismo, multiculturalidad, interculturalismo e interculturalidad, para llegar a dilucidar el sentido más profundo de interculturalismo e interculturalidad, se sintetiza muy bien en la

² Generalmente para fines electorales.

idea de que “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” (Medina, 2008:238). 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, como se discutió en el capítulo 4. Sin embargo, no basta con discutir en los foros académicos las cuestiones de significados y sentidos de los conceptos, sino que hay que buscar la manera de concretarlos en la vida cotidiana; puesto que las discusiones filosóficas pueden resultar muy interesantes, pero si no tienen un correlato vivencial, no pasan de ser “objetos de museo”.

Además, si consideramos, como muchos teóricos, que las culturas distintas, son inconmensurables, jamás será posible establecer un diálogo intercultural, porque no habrá puntos de encuentro, lo cual no es real; lo han demostrado múltiples experiencias de antropólogos que han incursionado en culturas totalmente distintas a la propia, como es el caso de Barley (2003). Lo que las puede “hacer inconmensurables” es la falta de disposición de las personas para relacionarse con “el otro”, así se trate de un “otro” que simplemente viva en un pueblo vecino, y que hable distinto el p'urhepecha, o que sea mi propio hermano, por ejemplo.

Algo similar ocurre con 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 practicamos en lo micro una diferencia en el trato entre los que convivimos cotidianamente, podremos ir incidiendo también en ámbitos macro paulatinamente.

No resulta fácil llevar a la práctica las nociones anteriores, especialmente tratándose del ámbito educativo, tanto formal como no formal. Hemos visto los grandes problemas que existen acerca de la implementación de la EIB en la escuela, debido a diversas circunstancias, siendo las más relevantes:

- 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/sumisión³.
- El sistema educativo mismo, puesto que las diversas autoridades que tienen la responsabilidad de implementar acciones para lograrlo, tampoco

³ En mayo de 2009 estuve presente durante una parte de una sesión sindical de la sección correspondiente al sector indígena. El salón del sindicato estaba poco ventilado, sumamente caliente, sin aire acondicionado ni ventiladores, la sesión duró 5 horas y no dejaban salir a nadie hasta que no pagara sus \$ 3.00 de cooperación para la renta de las sillas. Además, el tema central motivo de la reunión se tocó en los últimos 30 minutos, cuando ya todos querían irse y no ponían atención. Según los profesores, esto ocurre regularmente en las reuniones sindicales.

se preparan lo suficiente, o no les interesa. Suele suceder que se dejan absorber por la burocracia y descuidan lo académico, por tanto, no se lleva seguimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje para 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, donde 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 Medina (2006) acerca de los saberes docentes.
- En general, en las diversas instancias educativas no se tiene claro el concepto de interculturalidad, y por lo tanto, como mencionamos en el capítulo 4, si desde el lenguaje construimos realidades, y damos 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, como la hemos definido en la “différance” del apartado correspondiente en el capítulo 2.

La discusión en estilo derridiano acerca de la identidad y posteriormente el intento por caracterizar la identidad indígena, me proporcionó las herramientas para acercarme a la comprensión del “yo”, condición *sine qua non* para encontrarme con el “otro”; en el sentido siempre dinámico y correlativo, puesto que “yo” me convierto en el “otro” para mi interlocutor. Así pues, la identidad en general, y la indígena en particular, no es algo aprehensible, es algo que se escapa a quien quiere fijarlo y dejarlo estático; pero me parece que, cuando en ese dinamismo, se producen cambios radicales, deja de haber una identidad indígena. Aunque haya una identidad en tanto persona, no la hay en cuanto perteneciente a una colectividad que posee un carácter étnico determinado. Así, muchos, aunque viven en el pueblo, son originarios de un pueblo indígena y tuvieron padres indígenas, no se sienten pertenecer a tal grupo étnico, como es el caso del Cura, o de la señora M “Erarideni”.

Considero de suma importancia la idea de que la identidad indígena es un *constructo social dinámico, creado a través de fuertes lazos sociales basados en relaciones afectivas y donde lo más importante es el*

autorreconocimiento, complementado por el reconocimiento que los demás proporcionan, como lo desgloso en el capítulo 3. Con base en ella es que me parece que es posible retomar el tema de las identidades y su importancia, desde la óptica de la psicología social, máxime que en la tesis afirmo que si la identidad de los interlocutores culturales no se encuentra suficientemente firme, no puede darse entre ellos una relación intercultural, puesto que el riesgo de que uno asimile al otro, es muy elevado. Sin embargo, no hay que olvidar la necesaria ponderación de tal hecho; puesto que la exacerbación de la identidad, como lo menciono en el capítulo 4, lleva a la actitud opuesta a la interculturalidad, como ocurrió con los nazis, por ejemplo. Ese es también el riesgo que se corre si se trabaja en la reivindicación de las identidades indígenas de manera radical, sin considerar una apertura hacia “los otros”.

La construcción de realidades sociales a partir de los imaginarios de los diversos actores/agentes sociales, resulta fundamental, más aún para el tema de esta tesis, puesto que es a partir del lenguaje (discursos) y de las prácticas, como vamos construyendo significados y sentidos que constituirán la realidad social. Y me parece que de eso se trata la interculturalidad, de ir recuperando significados y sentidos acerca de la propia identidad, así como de las relaciones con “los otros”, para traducirlo en lenguajes y prácticas que nos lleven a la generación de actitudes interculturales que permitan tanto en el nivel micro, como en el macro, una mejor calidad de vida para todos los seres humanos.

Una vez considerado lo anterior, retomo los cuestionamientos que me planteé inicialmente: ***¿Las familias p'urhepecha que han participado en el proyecto de educación Intercultural bilingüe a través de la escuela primaria viven la interculturalidad en su vida cotidiana? En caso afirmativo, ¿de qué manera la viven?***

Para responder a la primera pregunta, es necesario recordar que las siete familias que constituyeron los principales actores/agentes sociales de mi investigación habían tenido entre siete y quince 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 a través 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, como se ha visto especialmente en el capítulo 4 de esta tesis.

Pero, 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. Los motivos, son diversos y complejos, como se ha explicado ya. 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. En consecuencia, la interculturalidad vivida que percibí en las familias de Arantepacua, procede más bien de otras fuentes, como son: 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.

La interculturalidad de las familias, se dejó ver en diversas manifestaciones tanto procedentes de discursos como de prácticas y actitudes, en tres líneas principalmente:

1. Afianzamiento del núcleo identitario.
2. Valoración crítica de lo propio.
3. Adquisición de objetos, valores y actitudes de los “otros” a partir de un proceso reflexivo.

En lo correspondiente a los objetivos planteados, puedo afirmar que fueron cumplidos, resaltando las siguientes ideas:

- Acerca del primer objetivo: “Dar cuenta de si el modo en que los profesores de primaria han venido implementando en el aula el proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, ha repercutido en las familias de Arantepacua para favorecer una actitud intercultural en sus procesos de construcción de identidad”, he constatado en primer lugar que en realidad no ha existido una estrategia clara en los profesores, como tampoco en las autoridades educativas actuales, para implementar estrategias de formación de docentes suficientemente consistentes para garantizar una comprensión tanto conceptual como, (y sobre todo) vivencial. Sin embargo, mostré también cómo hay algunos profesores que, a pesar de las circunstancias adversas, han tenido experiencias de interculturalidad, las reconocen como tales y les sacan provecho. El resultado final, no obstante, no se ha traducido en un impacto positivo hacia las familias con respecto de la interculturalidad. La influencia ha sido sumamente débil, y me atrevo a decir, que, en el caso de Arantepacua, predominantemente asimilacionista.
- Con relación al segundo: “Dar cuenta de si las familias de dicha comunidad viven la interculturalidad en su vida cotidiana”, el objetivo se logró, puesto que, como dije al principio de estas reflexiones, me fue

posible reconocer discursos, prácticas y actitudes interculturales en las familias participantes, aunque en unas más que en otras.

- Con respecto del tercero: “En caso de que sí vivan la interculturalidad en su vida cotidiana, dar cuenta de si tal vivencia es promovida por fuentes distintas de la Escuela Intercultural Bilingüe”, me di cuenta de que, si bien la escuela primaria intercultural bilingüe no constituye la principal fuente de interculturalidad, existen otras fuentes que, tal vez sin intención expresa de hacerlo, están favoreciendo las prácticas interculturales, como ya explicamos en el capítulo 4.

Y ante todo lo anterior, ¿qué se puede hacer? No pretendo en esta tesis proponer una “receta” o “fórmula mágica”, pero sí puedo hacer algunas propuestas que, a mi juicio, 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. Algunas de las propuestas son generales, pero otras se dirigen a distintos ámbitos institucionales.

Comienzo por las consideraciones generales:

- Es necesario tomar conciencia de la capacidad agencial de todos los sujetos que de alguna manera tenemos que ver con los procesos educativos, tanto formales como informales, para no conformarnos con emitir lamentos por lo que sucede y culpar a las autoridades de todos nuestros males; sino reconocer qué podemos hacer para cambiar, desde nuestro 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 justifica 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 qué hacer para ir adecuando las prácticas a las normas, así como las normas a las prácticas. Mi propuesta tiende a lograr que exista más congruencia entre lo que hacemos y lo que debemos hacer; 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 “folklore”; 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.

Además de lo anterior, y refiriéndome a instancias concretas, propongo 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; 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.

- Es urgente una reestructuración profunda del sindicato de profesores, tanto del SNTE como de la CNTE, ya que de continuar como estamos, los esfuerzos en pro de la EIB (y de todo proyecto de educación) se vendrán abajo.
- 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 llegamos a las comunidades indígenas tenemos una gran responsabilidad para con ellas. Acostumbramos considerarlas como "objetos de estudio", y vamos a obtener información que nos 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 tomamos en cuenta como verdaderos agentes sociales capaces de involucrarse y hacerse responsables de sus propios procesos de desarrollo, e incluso, capacitarlos 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.
- 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 se podrán aprovechar los diversos programas sociales del gobierno, en beneficio de la comunidad.

Así pues, la apuesta por la formación en la interculturalidad, me parece que sigue vigente, desde la comprensión de interculturalidad que hemos dejado en claro en esta tesis: como capacidad de relación dialógica entre culturas distintas; lo cual no es aplicable solamente para las culturas indígenas, ya que con frecuencia quienes obstaculizan más el camino somos 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 logramos entender y vivir interculturalmente, podremos dirimir nuestras diferencias con mayor facilidad. Sin embargo, no hay que olvidar que esto tiene visos de utopía, lo cual no implica que no se pueda ir construyendo.

Mi reflexión final tiene que ver con mi implicación. Si bien todo tipo de investigación favorece la construcción de vínculos entre investigador e investigado, la etnografía es el estilo investigativo que más lo propicia. Así pues, a lo largo de esta interacción con la comunidad de Arantepacua, que aunque inició en el 2004, tuvo su periodo de mayor intensidad durante los años 2008, 2009 y lo que va del 2010, ha sido también una oportunidad de ir viviendo procesos interculturales, tanto para mi como para la gente con las que me relaciono.

Muy probablemente, desde el primer proyecto dirigido por la Dra. Ana Ma. Méndez⁴, nos hemos constituido también en posibles fuentes de interculturalidad, ya que a través de las diversas actividades, tanto con los profesores como con los padres de familia, hemos tratado de generar prácticas y actitudes interculturales.

El contacto con la cultura p'urhepecha, y en particular, con la p'urhepecha de Arantepacua, me ha enriquecido y abierto horizontes de comprensión hacia la diversidad, puesto que desde hace tiempo me ha venido inquietando la situación de cómo poder trabajar a favor de los pueblos indígenas, pero respetando su identidad y sus valores. Ahora no sólo pienso en cómo hacer eso, sino en cómo hacer para que nosotros los "tuliches" aprendamos de ellos. Agradezco la oportunidad que me han brindado las familias al abrirme su casa y, en la mayoría de los casos, su corazón.

⁴ Proyecto: "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.

REFERENCIAS

- Abbagnano, N. (2004). *Diccionario de filosofía*. 4ª. Ed. México: FCE.
- Aguirre Beltrán, G. (1981). "Breve historia del Instituto Lingüístico de Verano", en *América Indígena*, Vol. XLI, No. 3, julio-septiembre. Documento electrónico disponible en: <http://www.sil.org/mexico/ilv/eAguirre.htm>. Recuperado el 22 de marzo de 2010.
- Alcalá, J. de (1540/2008) *Relación de Michoacán*. México: El Colegio de Michoacán.
- Aristoteles (1995) *Ética a Nicómaco*. Colección sepan cuántos... México: Porrúa.
- Argüeta Villamar, A. (2008). *Los saberes p'urhépecha. Los animales y el diálogo con la naturaleza*. UMSNH, UNAM, UIIM.
- Austin J., (1971). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. España: Paidós.
- Barley, N. (2003). *El antropólogo inocente*. Barcelona: Anagrama.
- Bartolomé, M.A. (2004). *Gente de costumbre y gente de razón*. México: Siglo XXI.
- Bartolomé, M.A. (2006). *Procesos interculturales*. México: Siglo XXI.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México: FCE.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós.
- Benveniste, É. (1966/2007). *Problemas de lingüística general I*. México: Siglo XXI.
- Benveniste, É. (1974/2004). *Problemas de lingüística general II*. México: Siglo XXI.
- Beuchot, M. (1998). "Fundamentación analógica de la interpretación filosófica de la cultura", en Arriarán, S. y Beuchot M. *Filosofía, neobarroco y multiculturalismo*. México: Itaca.

- Beuchot, M. (2005). *Interculturalidad y derechos humanos*. México: UNAM-Siglo XXI
- Beuchot, M. (2005) *Tratado de hermenéutica analógica. Hacia un nuevo modelo de interpretación*. México: UNAM-ITACA.
- Berger P. y Luckmann, T. (1972). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Blauberg (1983). *Diccionario de Filosofía*. México: Quinto Sol.
- Bonfil Batalla, G. (1990). *México profundo, Una civilización negada*. México:Grijalbo.
- Bourdieu P. (1997). *Razones prácticas sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Bruner, J. (1999). *La educación, puerta de la cultura*. España:Visor.
- Bruner, J. (1995). *Actos de significado*. España: Alianza editorial.
- Buenfil Fuegos, R.L. (1995). "Horizonte posmoderno y configuración social", en De Alba, Alicia (compiladora). (1995) *Posmodernidad y educación*. México: CESU-Miguel Angel Porrúa.
- Carcino, H. (2003) "Modernidad y tradición el pensamiento latinoamericano en los siglos XIX y XX." Aalborg Universitet, en: www.sprog.auc.dk/discurso/cancino_modern_maj03.pdf. Recuperado el 10 de enero de 2010.
- Cassirer, E. (1997). *Antropología filosófica*. México: FCE.
- Castoriadis, C. (1998). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona: Gedisa.
- Castoriadis, C. (1993). *El mundo fragmentado. Encrucijadas del laberinto III*. Buenos Aires:Altamira.
- CIESAS. (s/f). *Identidad P'urepecha*. Documento en línea: <http://pacificosur.ciesas.edu.mx/perfilindigena/purhepecha/opcion04.html> (Recuperada el 17 de junio de 2009).

- Comboni S. y Juárez J.M. (2003). "Educación para la diversidad: el debate latinoamericano". En Bertely Busquetes, María (coord). *Educación, derechos sociales y equidad*. México: COMIE/SEP/CESU.
- Comboni, S., Juárez J, Tarrío M. (2007). "Pluralidad cultural, educación y derechos humanos", en Comboni-Juárez-Tarrío, (coord.) *Mundialización y diversidad cultural*. México: UAM-X
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas (s/f) *Los p'urhépecha*. Documento en línea:
http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=604&Itemid=62. (Recuperado el 8 de enero del 2010).
- Corominas, J. (1984-1991) *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Vols. 3 y 4. Madrid: Gredos.
- Cortés Morató, J. y Martínez Riu, A. (1996-98). *Diccionario de filosofía en CD-ROM*. Barcelona: Herder.
- Covey, S. (1996). *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. México: Paidós.
- De Alba, A. "Posmodernidad y educación. Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos" en De Alba, Alicia (compiladora). (1995) *Posmodernidad y educación*. México: CESU-Miguel Angel Porrúa.
- De Certeau, M. (1999). *La invención de lo cotidiano 2. Habitar, cocinar*. México: ITESO/UIA.
- Del Val José (2004). *México identidad y nación*. México: Paidós.
- Derrida, J. (1968/1998). "La différance", en *Márgenes de la filosofía*. Documento en línea: <http://www.jacquesderrida.com.ar/> (Recuperado el 3 de julio de 2008)
- Díaz Polanco H. (2007). "Conflicto cultural y diversidad", en Comboni-Juárez-Tarrío, (coord.) *Mundialización y diversidad cultural*. México: UAM-X

- Díaz Tepepa, G. (coord.) (2008). "La etnicidad entre la globalización y el multiculturalismo", en Díaz Tepepa (coord.) *Hermenéutica, antropología y multiculturalismo en la educación*. México: SEP/UPN/CONACYT.
- Dietz, Günter. (1999). *La comunidad p'urhépecha 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
- Dirección General de Educación Indígena y Subsecretaría de Educación Básica y Normal. (1999) *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas*. México: SEP.
- Dubar, C. (2000) *La crisis de las identidades. Una interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- Echeverría, B. (2008) "Un concepto de modernidad". Transcripción de la exposición del autor en la primera sesión del Seminario *La modernidad: versiones y dimensiones* (7 de febrero de 2005). Publicado en el Núm. 11 de la revista *Contrahistorias*, agosto de 2008. Documento en línea: http://www.bolivare.unam.mx/ensayos/Un_concepto_de_Modernidad.pdf. (Recuperado el 15 de abril de 2009)
- 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)
- Ferrater Mora. (1965). *Diccionario de filosofía*. Tomo 1. Buenos Aires: Ariel, p. 903-905
- Fitoussi, J. P. y Rosarvallon, P. (2003). *La nueva era de las desigualdades*. Buenos Aires: Manantial.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: 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>, (Recuperado el 10 de octubre de 2009).
- Foucault, M. (1966/1978) *Las palabras y las cosas*. Madrid: Siglo XXI.
- Galindo, J (1998): *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Madrid: Prentice-Hall.
- Gadamer, H. G. (1975/1977) *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Garay A., Iñiguez, L., y Martínez L.M. (2003). "La perspectiva discursiva en psicología social". Documento en línea:
<http://www.google.com/search?q=cache:sWBwa2MWfIJ:antalya.uab.es/liniquez/Mater>. (Recuperado el 20 de mayo de 2005).
- García Canclini, N. (1990) *Culturas Híbridas*. México: Grijalbo
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. España: 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>. (Recuperado el 20 de junio de 2009).
- García Garrido, J.L. (2005). "Educación intercultural en Europa: Un estudio comparado". En: *Interculturalidad, formación del profesorado y educación*. Madrid: Pearson/Prentice Hall.
- García Masip, F. (2008). *Comunicación y desconstrucción. El concepto de comunicación a partir de la obra de Jacques Derrida*. México: UIA

- García Segura, S. (2004). "De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad p'urhépecha, Michoacán, México". En *Revista mexicana de investigación educativa*. México:COMIE, pp. 61-81.
- Gasché, Jorge (2009). "De *hablar de* la educación intercultural a *hacerla*" (Documento inédito. Se publicará próximamente en Revista "Mundo amazónico" de la Universidad Nacional de Colombia, sede Amazonía)
- Gasché, J. (2008a). "La motivación política de la 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)
- Gasché, J. (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. (1992/2001). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gellner, E. (1991). *Naciones y nacionalismo*. México: Alianza Editorial.
- Giddens, A. (1995) *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Argentina: Amorrortu.
- Giddens, A. (2000) *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. (3ª. ed.) Barcelona: Península.
- Giménez, G. (1994). "Comunidades primordiales y modernización", en Giménez y Pozas (coord.) *Modernización e identidades sociales*. México:UNAM, IIS, IFAL.
- Giménez, G. (2000). "Identidades étnicas: estado de la cuestión", en Reina, L. (coord.) *Los retos de la etnicidad en los estados-nación del siglo XXI*. México: CIESAS-INI-Miguel Angel Porrúa.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México: ITESO/CONACULTA.

- Gómez de Silva, G. (1988). *Breve diccionario etimológico de la lengua española*. México: FCE.
- 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, Ecuador: Abya-Yala.
- González, B. (2008) *Trabajo de investigación*. Licenciatura en educación intercultural. UPN, Uruapan (documento inédito).
- González, M. y Mendoza, J. (2001). *Significados colectivos: procesos y reflexiones teóricas*. México, D.F.: Tecnológico de Monterrey. CIIACSO.
- González Ortiz, F. (2001). "La organización social de los mazahuas del Estado de México", en *Ciencia Ergo Sum*, marzo, volumen 8, número uno, Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México, pp. 19-29.
- Gorbach, F. (2007). *Seminario teórico metodológico de Psicología Social de Grupos e Instituciones, dentro del Doctorado en Ciencias Sociales*. (Charla impartida en la UAM-X. Primavera 07).
- Grenet, P.B. (1984) *Historia de la Filosofía antigua*. Barcelona: Herder
- Habermas, J. (1989a) *El discurso filosófico de la modernidad*. Argentina: Taurus
- Habermas, J. (1989b) *Teoría de la acción comunicativa*. Argentina: Taurus
- Habermas, J. (1993) *Identidades nacionales y postnacionales*. México: REI.
- INEGI (2000) Censo General de Población y vivienda. Documento en línea: <http://www.inegi.org.mx/inegi/default.aspx?s=est&c=11453&e=&i=> (Recuperado el 10 de marzo de 2009).

INEGI (2005) II Censo de población. En:

<http://www.inegi.org.mx/inegi/default.aspx?s=est&c=10215>.

(Recuperado el 10 de marzo de 2009).

Íñiguez, L. (2001). *La constitución social de la subjetividad*. Madrid: Catarata. pp.: 209-225. Documento en línea:

http://scholar.google.com.mx/scholar?hl=es&lr=lang_es&q=author:%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 (1996). W. *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós.

León, O y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en Psicología y educación*. España: Mc Graw Hill.

Ley Federal de Educación (1973). México.

Lins Ribeiro G.(2003) *Postimperialismo. Cultura y política en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Gedisa.

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.

Lyotard. (1996). *La posmodernidad (explicada a los niños)*. Barcelona: Gedisa.

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 .

Martín Criado, E. (s/f). "Habitús", en Román Reyes (Dir): *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales*, documento en línea:

- <http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/H/habitus.htm>
(Recuperado el 21 de noviembre de 2009).
- Maurer (1984). *Los tse/tales: ¿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.
- Méndez y Vargas (coord.), (2006) *Textos sobre la vida en escuelas p'urhepecha*, Morelia, México: SEP/SEByN/CONACYT
- Miranda, F. (s/f). *Benedict. Warren, "La conquista de Michoacán 1521-1530"*. Documento en línea:
www.colmich.edu.mx/files/relaciones/001/.../BenedictWarren.pdf -
(Recuperado el 4 de enero de 2010).
- Molina Enríquez, A. (1909/1999). *Los grandes problemas nacionales*. Ediciones Era. México.
- Montaño, H. (2007) *La no comprensión de textos en los alumnos de quinto grado. Problematicación, contexto, diagnóstico y propuesta de trabajo*. UPN, Uruapan (documento inédito).
- Multiculturalismo en Canadá* (2009). Documento en línea:
<http://www.canadaenespanol.com/multiculturalismo.htm> (Recuperado el 10 de marzo de 2009).
- Muñoz, H. (2002). *Interculturalidad en Educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o convergentes?* Documento en línea:
<http://interbilingüe.ajusco.upn.mx> (Recuperado el 26 de junio de 2007).
- Muñoz, H. (coord.) (2002). *Rumbo a la interculturalidad en educación*. México:UAM-I, UPN, UAO

- Nájera, Elena. (2006). "La hermenéutica del sí de Paul Ricoeur. Entre Descartes y Nietzsche". En *Quaderns de filosofia i ciència*, 36, 2006, pp. 73-83. Documento en línea: www.uv.es/sfpv/quadern_textos/v36p73-83.pdf (Recuperado el 10 de julio de 2008).
- Olivé, L. (1999). *Multiculturalismo y pluralismo*. México: Paidós-UNAM.
- Olivé, L. (2004). *Interculturalidad y justicia social*. México: UNAM
- Organización Nación P'urhepecha (s/f). Documento en línea: www.redindigena.net/organteg/napurhe.html. (Recuperado el 12 de enero del 2010).
- Pannikar, R. (1990). *Sobre el diálogo intercultural*. España: Editorial 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.
- Pérez Taylor, R. (1996). *Entre la tradición y la modernidad*. México: Instituto de Investigaciones Antropológicas, UNAM.
- Platón (1998). *Diálogos*. México: Porrúa.
- Podestá Siri, R. (2008). "El nativo, la otra cara de los proyectos interculturales. Hacia una propuesta metodológica", en Bertely, Gasché y Podestá (coords.), *Educando en la diversidad*. Ecuador: Abya Yala/CIESAS.
- Ramírez M.T. (2007). "Estadios de la otredad en la reflexión filosófica de Luis Villoro", en *Diánoia*, volumen LII, número 58, 143-175.
- Rawls, J. (1993/1995). *Liberalismo político*. México: FCE.

- Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española* (2001), 22ª. ed., documento en línea:
http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=identidad (Recuperado el 15 de agosto de 2008)
- Retamal, Ch. (2006). "La globalización en el contexto de la modernidad tardía". En *Revista Observaciones Filosóficas* N° 3 / 2006. Univ. Diego Portales, documento en línea:
<http://www.observacionesfilosoficas.net/laqlobalizacionenelcontexto.htm> l). (Recuperado el 22 de junio de 2009).
- Ricoeur, P. (1990). "Individuo e identidad personal", en Varios, *Sobre el individuo*. Barcelona:Paidós.
- Ricoeur, P. (2003). *El sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Rodríguez, G., Gil, J., García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Aljibe.
- Ruiz López, A. (2002). "Una breve revisión de multiculturalidad y la educación multicultural o intercultural", en Muñoz, H. (coord.) *Rumbo a la interculturalidad en educación*. México:UAM-I, UPN, UAO
- Sabido, O. (2009). "El extraño", en León, Emma (ed). *Los rostros del Otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad*. España: Anthropos.
- Sáez Alonso, R. (2007). *Vivir interculturalmente: aprender un nuevo estilo de vida*. España: CCS Editorial.
- Sáenz Garza, M. (1970). *Carapan*. Morelia: Departamento de promoción cultural del gobierno del Michoacán.
- Safa Barraza, P. (s/f). "El concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu y el estudio de las culturas populares en México", en *Revista Universidad de Guadalajara*. Dossier. Documento en línea:
<http://www.cge.udq.mx/revistaudg/ruq24/bourdieu3.html>. (Recuperado el 22 de noviembre de 2009).
- San Martín, J. (1999). *Teoría de la cultura*. España: Síntesis.

- Saussure, F. (1916/2008). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- Schmelkes, S. (2009). *Educación y diversidad cultural*. En De Alba, A. y Glazman, R. (coords.) *¿Qué dice la investigación educativa?* México: COMIE, (p.437-468)
- Schmelkes, S. (2005) *Conferencia presentada en el Encuentro Internacional de Educación Preescolar: Curriculum 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,
(Recuperado el 12 de abril de 2008).
- Seco, M. (1999). *Diccionario etimológico*. Vol. 2. España: Aguilar, pp. 2546-2547.
- Secretaría de Pueblos Indígenas (2008-2012). *Atribuciones. Plan de desarrollo. Acciones. Organigrama*. Documento en línea:
<http://spi.michoacan.gob.mx> (Recuperado el 2 de marzo de 2009)
- SEDESOL. Dirección de Comunicación Social. (2008). *Oportunidades, un programa de resultados*. Documento en línea:
<http://www.oportunidades.gob.mx>. (Recuperado el 30 de abril de 2009).
- SEDESOL. *Programa Oportunidades*. Documento en línea:
<http://www.oportunidades.gob.mx>. (Recuperado el 30 de abril de 2009).
- Sobrevilla, D. (1998). "Idea e historia de la filosofía de la cultura", en *Filosofía de la cultura*. Madrid:Trotta.
- Soto González, J.L. (2008). *Arte y simbología del año nuevo p'urhepecha* . Morelia: Casa Natal de Morelos.
- Soto Rodríguez F. G. (2007) *Diagnóstico de Salud realizado en el Centro de Salud Comunitaria de Arantepacua durante el Servicio Social*. Documento inédito.

- Taylor, Ch. (1993) *Multiculturalismo y las políticas del reconocimiento*. México: FCE.
- Thompson, J. (1998/2006) *Ideología y cultura moderna*. México: UAM
- Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros*, México: Siglo XXI.
- Todorov, T. y ot. (1998). *Cruce de culturas y mestizaje cultural*. Madrid: Ediciones Júcar.
- Tylor, E. (1977) *Cultura primitiva*. Madrid: Ayuso.
- UNESCO (1982). *Declaración de México sobre las políticas culturales*. Conferencia mundial sobre las políticas culturales. Documento en línea:
http://portal.unesco.org/culture/es/ev.php-URL_ID=12762&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html.
(Recuperado el 12 de noviembre de 2009).
- Uriás Horcasitas, B. (2007). *Historias secretas del racismo en México*. México: Tusquets.
- Valencia, G. (2007) *Entre cronos y kairós*. España: Anthropos.
- Van Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso*. España: Ariel Lingüística
- Van Dijk, T. (compilador). (2000) *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, Ting-Toomey, Smitherman y Troutman. (2000). "Discurso, filiación étnica, cultura y racismo", en Van Dijk, T. (compilador). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.
- Vargas Garduño, M.L. (2006). *La identidad nacional mexicana desde el pensamiento de Luis Villoro*. México: Jitanjáfora.
- Vargas S., A. (2005). *Aprendiendo a ser migrantes*. Tesis de licenciatura en Psicología. UMSNH.
- Vattimo, G. (1995). *El pensamiento débil*. España: Cátedra.
- Vattimo, G. (1996). *El Fin de la Modernidad (Nihilismo y hermenéutica en la Cultura Posmoderna)*. Barcelona: Gedisa.

- Vázquez Velázquez, G. (2008) *Diagnóstico de Salud 01 de enero al 31 de diciembre 2008. Centro de Salud de Arantepacua*. Documento inédito redactado para cubrir el Servicio Social de Medicina.
- Vergara M. y Bernache G. (2008). *Educación intercultural. Un estudio de las comunidades indígenas en Jalisco*. México:SEP/SEBYN-CONACYT.
- Villoro, L. (1985). *El concepto de ideología y otros ensayos*. México: FCE.
- Villoro, L. (1993). *Los grandes momentos del indigenismo en México*, 3ª. Ed. México:FCE.
- Villoro, L. (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: Paidós.
- Villoro, L. (2002). *Multiculturalismo y liberalismo*. Morelia, Mich. (Conferencia dictada el 27 de agosto, dentro del Congreso Internacional de Filosofía, UMSNH).
- Waldman, G. (2009) "El rostro en la frontera", en León, Emma (ed). *Los rostros del Otro. Reconocimiento, invención y borramiento de la alteridad*. España: Anthropos.
- Zalapa, E. (2006). *Bilingüismo en comunidades indígenas: la mirada de los niños*. Tesis de licenciatura en Psicología. UMSNH.
- Zemelman, H. (1987/2000). *Conocimiento y Sujetos Sociales. Contribución al estudio del presente*. Centro de Estudios Sociológicos, El Colegio de México-Universidad de las Naciones Unidas.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Anthropos/UNAM. Barcelona.

ANEXO 1: INSTRUMENTO DE DIAGNÓSTICO

Fecha _____

Nombre del alumno _____ Grado
escolar _____

Lugar de nacimiento _____

SUBRAYA LA RESPUESTA QUE MEJOR DESCRIBA LO QUE SE TE PIDE.
(CUANDO VEAS CONVENIENTE, PUEDES SUBRAYAR MÁS DE UNA
RESPUESTA)

1. ¿Hasta qué año estudió tu papá?

2. ¿Hasta qué año estudió tu mamá?

3. ¿Con quién vives?

- a) Con mis papás
c) Con mis tíos

- b) Con mis abuelitos
d) Con otras personas. ¿Quiénes son? _____

4. ¿A qué se dedica tu papá?

- a) Al campo
c) Trabaja en el Norte o en Tijuana
e) Otra actividad
¿cuál? _____

- b) A la madera
d) Es profesionista (anota qué profesión
ejerce) _____

5. ¿A qué se dedica tu mamá?

- a) Al hogar
c) Trabaja en el Norte o en Tijuana
e) Ayuda en el campo a mi papá
g) Otra actividad
¿cuál? _____

- b) Cose
d) Es profesionista (anota qué profesión
ejerce) _____
f) Prepara comida para vender (atole,
tamales, pan, cena, tortillas...)

-
6. ¿Alguien de tu familia trabaja en Tijuana o en Estados Unidos? Sí ____ No ____
¿quién?
a) Mi papá b) Mi mamá c) Mis hermanos d) Mis tíos e) Mis abuelos
7. ¿Cuántas familias viven en tu casa?
a) una b) dos c) tres d) más de tres
8. ¿Qué familias comparten la casa en la que vives?
a) Mis padres b) Un hermano casado
c) Dos hermanos casados d) Mis abuelos paternos
e) Otras personas (anota quiénes) _____

9. ¿En qué cocinan en tu casa?
a) Sólo en fogón b) Sólo en estufa de gas
c) En fogón y en estufa de gas
10. ¿Cómo te sabe más sabrosa la comida?
a) Cocinada en fogón b) cocinada en estufa
11. ¿Cuántas televisiones hay en tu casa?
a) Ninguna b) Una
c) Dos c) Tres
d) Más de tres (anota cuántas) _____
12. ¿Tienes teléfono fijo (NO CELULAR) en tu casa?
Sí _____ No _____
13. ¿Cuántas personas tienen teléfono celular en tu casa?
a) Ninguna b) Una
c) Dos c) Tres
d) Más de tres (anota cuántas) _____
14. ¿Entiendes el p'urhepecha? Sí _____ No _____
15. ¿Hablas el p'urhepecha? Sí _____ No _____
16. ¿Te gusta hablar p'urhepecha? Sí _____ No _____
¿Por
qué? _____

-

17. ¿Te gusta que te hablen en p'urhepecha? Sí _____ No _____

¿Por

qué? _____

18. ¿Qué es lo que más te gusta de las costumbres del pueblo?

19. ¿Qué costumbres de tu familia y de tu pueblo te gustaría CONSERVAR? (Anota por qué)

20. ¿Qué costumbres de tu familia y de tu pueblo te gustaría CAMBIAR? (Anota por qué)

21. ¿Crees que la escuela (primaria y secundaria) te ha ayudado a valorar más LA CULTURA P'URHEPECHA? Sí _____ No _____

¿Por qué o en qué forma? _____

22. ¿Crees que la escuela (primaria y secundaria) te ha ayudado a valorar más LA CULTURA NACIONAL? Sí _____ No _____

¿Por qué o en qué forma? _____

23. ¿Crees que la escuela (primaria y secundaria) te ha ayudado a valorar más LA CULTURA DE OTROS PAÍSES? Sí _____ No _____

¿Por qué o en qué forma? _____

24. ¿Qué elementos de la CULTURA TURISH (MESTIZA) te gustaría adoptar o has adoptado ya? (Anota cuáles y por qué)

25. ¿Qué elementos de la CULTURA NORTEAMERICANA te gustaría adoptar o has adoptado ya? (Anota cuáles y por qué)

26. ¿Cómo te sentiste al cambiar de una Escuela Primaria Intercultural Bilingüe a la Telesecundaria? (Si es que estudiaste en una escuela de este tipo).

¿Qué te favoreció?

¿Qué NO te favoreció?

27. Describe en qué consiste para ti, ser p'urhepecha.

28. ¿Te has sentido discriminado en algún momento? Sí ____ No ____

Relata cuándo y por

qué _____

¡¡¡¡Gracias mil por tu colaboración!!!!

ANEXO 2: ARTÍCULO 2 DE LA CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS.

CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LOS ESTADOS UNIDOS MEXICANOS

CÁMARA DE DIPUTADOS DEL H. CONGRESO DE LA UNIÓN

Secretaría General

Secretaría de Servicios Parlamentarios

Centro de Documentación, Información y Análisis

Última Reforma DOF 01-06-2009

Fe de errata DOF 25-06-2009

Artículo 2o. La Nación Mexicana es única e indivisible.

La Nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

La conciencia de su identidad indígena deberá ser criterio fundamental para determinar a quiénes se aplican las disposiciones sobre pueblos indígenas.

Son comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentadas en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo con sus usos y costumbres.

El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional. El reconocimiento de los pueblos y comunidades indígenas se hará en las constituciones y leyes de las entidades federativas, las que deberán tomar en cuenta, además de los principios generales establecidos en los párrafos anteriores de este artículo, criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico.

A. Esta Constitución reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para:

I. Decidir sus formas internas de convivencia y organización social, económica, política y cultural.

II. Aplicar sus propios sistemas normativos en la regulación y solución de sus conflictos internos, sujetándose a los principios generales de esta Constitución, respetando las garantías individuales, los derechos humanos y, de manera relevante, la dignidad e integridad de las mujeres. La ley establecerá los casos y procedimientos de validación por los jueces o tribunales correspondientes.

III. Elegir de acuerdo con sus normas, procedimientos y prácticas tradicionales, a las autoridades o representantes para el ejercicio de sus formas propias de gobierno interno, garantizando la participación de las mujeres en condiciones de equidad frente a los varones, en un marco que respete el pacto federal y la soberanía de los estados.

IV. Preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad.

V. Conservar y mejorar el hábitat y preservar la integridad de sus tierras en los términos establecidos en esta Constitución.

VI. Acceder, con respeto a las formas y modalidades de propiedad y tenencia de la tierra establecidas en esta Constitución y a las leyes de la materia, así como a los derechos adquiridos por terceros o por integrantes de la comunidad, al uso y disfrute preferente de los recursos naturales de los lugares que habitan y ocupan las comunidades, salvo aquellos que corresponden a las áreas estratégicas, en términos de esta Constitución. Para estos efectos las comunidades podrán asociarse en términos de ley.

VII. Elegir, en los municipios con población indígena, representantes ante los ayuntamientos. Las constituciones y leyes de las entidades federativas reconocerán y regularán estos derechos en los municipios, con el propósito de fortalecer la participación y representación política de conformidad con sus tradiciones y normas internas.

VIII. Acceder plenamente a la jurisdicción del Estado. Para garantizar ese derecho, en todos los juicios y procedimientos en que sean parte, individual o colectivamente, se deberán tomar en cuenta sus costumbres y especificidades culturales respetando los preceptos de esta Constitución. Los indígenas tienen en todo tiempo el derecho a ser asistidos por intérpretes y defensores que tengan conocimiento de su lengua y cultura.

Las constituciones y leyes de las entidades federativas establecerán las características de libre determinación y autonomía que mejor expresen las situaciones y aspiraciones de los pueblos indígenas en cada entidad, así como las normas para el reconocimiento de las comunidades indígenas como entidades de interés público.

B. La Federación, los Estados y los Municipios, para promover la igualdad de oportunidades de los indígenas y eliminar cualquier práctica discriminatoria, establecerán las instituciones y determinarán las políticas necesarias para garantizar la vigencia de los derechos de los indígenas y el desarrollo integral

de sus pueblos y comunidades, las cuales deberán ser diseñadas y operadas conjuntamente con ellos.

Para abatir las carencias y rezagos que afectan a los pueblos y comunidades indígenas, dichas autoridades, tienen la obligación de:

I. Impulsar el desarrollo regional de las zonas indígenas con el propósito de fortalecer las economías locales y mejorar las condiciones de vida de sus pueblos, mediante acciones coordinadas entre los tres órdenes de gobierno, con la participación de las comunidades. Las autoridades municipales determinarán equitativamente las asignaciones presupuestales que las comunidades administrarán directamente para fines específicos.

II. Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.

III. Asegurar el acceso efectivo a los servicios de salud mediante la ampliación de la cobertura del sistema nacional, aprovechando debidamente la medicina tradicional, así como apoyar la nutrición de los indígenas mediante programas de alimentación, en especial para la población infantil.

IV. Mejorar las condiciones de las comunidades indígenas y de sus espacios para la convivencia y recreación, mediante acciones que faciliten el acceso al financiamiento público y privado para la construcción y mejoramiento de vivienda, así como ampliar la cobertura de los servicios sociales básicos.

V. Propiciar la incorporación de las mujeres indígenas al desarrollo, mediante el apoyo a los proyectos productivos, la protección de su salud, el otorgamiento de estímulos para favorecer su educación y su participación en la toma de decisiones relacionadas con la vida comunitaria.

VI. Extender la red de comunicaciones que permita la integración de las comunidades, mediante la construcción y ampliación de vías de comunicación y telecomunicación. Establecer condiciones para que los pueblos y las comunidades indígenas puedan adquirir, operar y administrar medios de comunicación, en los términos que las leyes de la materia determinen.

VII. Apoyar las actividades productivas y el desarrollo sustentable de las comunidades indígenas mediante acciones que permitan alcanzar la suficiencia de sus ingresos económicos, la aplicación de estímulos para las inversiones públicas y privadas que propicien la creación de empleos, la incorporación de tecnologías para incrementar su propia capacidad

productiva, así como para asegurar el acceso equitativo a los sistemas de abasto y comercialización.

VIII. Establecer políticas sociales para proteger a los migrantes de los pueblos indígenas, tanto en el territorio nacional como en el extranjero, mediante acciones para garantizar los derechos laborales de los jornaleros agrícolas; mejorar las condiciones de salud de las mujeres; apoyar con programas especiales de educación y nutrición a niños y jóvenes de familias migrantes; velar por el respeto de sus derechos humanos y promover la difusión de sus culturas.

IX. Consultar a los pueblos indígenas en la elaboración del Plan Nacional de Desarrollo y de los estatales y municipales y, en su caso, incorporar las recomendaciones y propuestas que realicen.

Para garantizar el cumplimiento de las obligaciones señaladas en este apartado, la Cámara de

Diputados del Congreso de la Unión, las legislaturas de las entidades federativas y los ayuntamientos, en el ámbito de sus respectivas competencias, establecerán las partidas específicas destinadas al cumplimiento de estas obligaciones en los presupuestos de egresos que aprueben, así como las formas y procedimientos para que las comunidades participen en el ejercicio y vigilancia de las mismas.

Sin perjuicio de los derechos aquí establecidos a favor de los indígenas, sus comunidades y pueblos, toda comunidad equiparable a aquéllos tendrá en lo conducente los mismos derechos tal y como lo establezca la ley.

ANEXO 3: ESTADÍSTICAS SOBRE GRADO DE ESCOLARIDAD EN EL ESTADO DE MICHOACÁN (orden descendente del promedio)

Fuente: INEGI, 2003

	MUNICIPIO	PROM. GRADO ESCOLAR
1	MORELIA	8.95
2	LAZARO CARDENAS	7.39
3	URUAPAN	7.15
4	ZACAPU	7.07
5	PIEDAD, LA	6.73
6	ZAMORA	6.69
7	PATZCUARO	6.62
8	ZITACUARO	6.51
9	JIQUILPAN	6.44
10	ANGANGUEO	6.28
11	PARACHO	6.18
12	SAHUAYO	6.17
13	MARCOS CASTELLANOS	6.09
14	PUREPERO	5.9
15	REYES, LOS	5.84
16	TINGAMBATO	5.82
17	TUXPAN	5.82
18	APATZINGAN	5.81
19	JACONA	5.8
20	YURECUARO	5.73
21	BRISEÑAS	5.66
22	NUEVO PARANGARICUTIRO	5.63
23	CHERAN	5.62
24	TLALPUJAHUA	5.6
25	HIDALGO	5.59
26	MUGICA	5.52
27	QUIROGA	5.49
28	QUERENDARO	5.48
29	TANHUATO	5.46
30	TARETAN	5.46
31	VISTA HERMOSA	5.46
32	ZIRACUARETIRO	5.43
33	TZINTZUNTZAN	5.42
34	TINGÜINDIN	5.37
35	ERONGARICUARO	5.36
36	TARIMBARO	5.34
37	MARAVATIO	5.32
38	TACAMBARO	5.31

39	CHILCHOTA	5.28
40	VENUSTIANO CARRANZA	5.28
41	APORO	5.27
42	PERIBAN	5.26
43	CHARO	5.24
44	ZINAPECUARO	5.24
45	CHURINTZIO	5.22
46	ACUITZIO	5.2
47	ARIO	5.2
48	JUNGAPEO	5.19
49	NUMARAN	5.19
50	TOCUMBO	5.19
51	ZINAPARO	5.19
52	HUIRAMBA	5.16
53	COAHUAYANA	5.12
54	JUAREZ	5.12
55	GABRIEL ZAMORA	5.09
56	JIMENEZ	5.06
57	ALVARO OBREGON	5.04
58	PURUANDIRO	5.04
59	JOSE SIXTO VERDUZCO	5.03
60	HUETAMO	5.02
61	INDAPARAPEO	5
62	TEPALCATEPEC	4.95
63	CUITZEO	4.94
64	OCAMPO	4.9
65	IRIMBO	4.88
66	TANGANCICUARO	4.87
67	SANTA ANA MAYA	4.86
68	SALVADOR ESCALANTE	4.86
69	COENEO	4.85
70	HUANDACAREO	4.84
71	ARTEAGA	4.83
72	ANGAMACUTIRO	4.82
73	LAGUNILLAS	4.8
74	VILLAMAR	4.76
75	NAHUATZEN	4.74
76	PENJAMILLO	4.72
77	PARACUARO	4.67
78	MORELOS	4.66
79	COPANDARO	4.65
80	COTIJA	4.65
81	CHAVINDA	4.65
82	PAJACUARAN	4.64
83	SENGUIO	4.63
84	ECUANDUREO	4.62

85	CONTEPEC	4.61
86	COJUMATLAN DE REGULES	4.56
87	TANGAMANDAPIO	4.54
88	SAN LUCAS	4.52
89	BUENAVISTA	4.51
90	HUANIQUEO	4.48
91	COALCOMAN DE VAZQUEZ PALLARES	4.46
92	IXTLAN	4.46
93	NUEVO URECHO	4.43
94	PANINDICUARO	4.35
95	HUACANA, LA	4.33
96	CHARAPAN	4.32
97	TANCITARO	4.24
98	CHUCANDIRO	4.21
99	TLAZAZALCA	4.18
100	AQUILA	4.03
101	CHURUMUCO	4.03
102	AGUILILLA	3.92
103	EPITACIO HUERTA	3.91
104	TUZANTLA	3.85
105	MADERO	3.79
106	CHINICUILA	3.77
107	CARACUARO	3.73
108	TZITZIO	3.71
109	NOCUPETARO	3.58
110	TURICATO	3.57
111	SUSUPUATO	3.54
112	TIQUICHEO DE NICOLAS ROMERO	3.36
113	TUMBISCATIO	3.13

ANEXO 4: DATOS SOBRE LA SECRETARÍA DE PUEBLOS INDÍGENAS DE MICHOACÁN

Fuente: (<http://spi.michoacan.qob.mx>, s/f: s/p)

Plan de Desarrollo para Pueblos Indígenas

Una de las preocupaciones centrales del actual Gobierno del Estado (2008 – 2012) a cargo del Maestro Leonel Godoy Rangel es el mejoramiento de las condiciones de vida de la población indígena de la entidad. Por ello, confirmando los planteamientos que hizo desde su campaña política, el Gobernador Leonel Godoy ha impulsado la elaboración de un Plan de Desarrollo específico para los pueblos indígenas diversas etnias que habitan en territorio michoacano. A continuación se presentan algunos de los aspectos relevantes que contiene este Plan que se encuentra en proceso de revisión.

Presentación

Ante la necesidad de responder a la demanda sentida de los Pueblos Indígenas de manera coordinada, sistemática y eficaz se plantea la elaboración de un Plan de Desarrollo en que se considera de manera prioritaria:

- a) Las demandas que el Gobernador Leonel Godoy Rangel ha recogido y hecho suyas a lo largo del ciclo de consulta;
- b) Mostrar, con la presentación de diagnósticos, el estado de la situación existente en los territorios indígenas de la entidad por sector.
- c) Marcar los compromisos de gobierno hasta el nivel de líneas de acción que permiten una definición programática; y
- d) Facilitar, por la estructura planteada, que las acciones y políticas de gobierno puedan ser evaluadas.

En ese contexto, y en lo tocante a los pueblos y comunidades indígenas, tanto la Ley Orgánica de la Administración Pública del Estado de Michoacán

de Ocampo (LOAPEMO) como el Plan Estatal de Desarrollo 2008-2012 (PED), determinan que la Secretaría de Pueblos Indígenas se abocará a integrar un Plan de Desarrollo específico para Pueblos Indígenas. Es precisamente en este marco normativo en el que se inserta el presente documento, que tomó en cuenta: 1) la revisión del "Plan de Desarrollo Integral para los Pueblos y Comunidades Indígenas de Michoacán" elaborado en el año 2006; 2) los planteamientos hechos por las comunidades indígenas tanto a lo largo de la campaña política del año 2007, como en distintos foros de consulta y en los auto-diagnósticos participativos llevados a cabo en diversas comunidades a lo largo del periodo febrero – julio del año en curso; y 3) su concreción en un nuevo plan sectorial denominado Plan de Desarrollo de los Pueblos Indígenas del Estado de Michoacán.

El mayor énfasis se pone en lograr que las comunidades indígenas participen directamente en la definición de sus necesidades, de sus prioridades, de sus aspiraciones, y en procurar que la mayor parte de esas definiciones sean alcanzadas por consenso.

Propósitos del Plan

El Plan tiene como uno de sus propósitos atender a las comunidades indígenas del Estado de Michoacán, todas ellas con población vulnerable y/o en condiciones de marginación, a través de la promoción de acciones de política pública que permitan comprender la realidad y transformarla. Lo anterior en consonancia con la tarea institucional que plantea 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".

En función de lo anterior se ha estructurado el Plan de Desarrollo de los Pueblos Indígenas con la finalidad de contar con un marco formal en el diseño de estrategias, programas y proyectos gubernamentales para los Pueblos y Comunidades Indígenas de Michoacán. Para ello, se tomaron como grandes referentes el Plan Nacional de Desarrollo 2007 – 2012 y el Plan Estatal de Desarrollo Michoacán 2008 – 2012.

Ejes rectores

El presente Plan ha sido estructurado en 8 grandes ejes rectores:

I.- Manejo y Aprovechamiento Sustentable de recursos naturales

II.- Infraestructura

III.- Salud y Nutrición

IV.- Educación, Cultura y Medios de Comunicación

V.- Legislación, Seguridad y Justicia

VI.- Vivienda

VII.- Fortalecimiento Social Comunitario

VIII.- Desarrollo Económico Regional

Alineados con estos ocho ejes rectores se desarrollan los diagnósticos, los objetivos, las estrategias y las líneas de acción de las cuales se desprenderán, anualmente, los programas operativos y los proyectos específicos a realizar durante la presente gestión gubernamental.

Atribuciones

Ley Orgánica de la Administración Pública del Estado de Michoacán, publicada en el periódico oficial el 9 de enero de 2008.

- I. Promover el respeto de los derechos de los indígenas, de sus comunidades y pueblos que expresamente les confieren la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, la Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Michoacán de Ocampo, los tratados, acuerdos y convenios internacionales celebrados por el Estado Mexicano y los demás ordenamientos jurídicos aplicables;
- II. 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;

- III. Formular, implementar, coordinar, gestionar, ejecutar y evaluar planes, programas, proyectos y acciones para el desarrollo sustentable de los pueblos y comunidades indígenas;
- IV. Proponer, elaborar, implementar, ejecutar, coordinar y evaluar las políticas públicas que propicien el desarrollo de los pueblos indígenas;
- V. Coordinar las acciones y políticas públicas de las distintas dependencias de la Administración Pública Estatal, que atiendan el desarrollo de los pueblos y comunidades indígenas;
- VI. Proponer al Gobernador del Estado, las iniciativas de ley y disposiciones reglamentarias en materia de derechos de los pueblos indígenas;
- VII. Coordinar sus acciones y programas con la Federación, los estados y municipios para el desarrollo de los pueblos y comunidades indígenas;
- VIII. Establecer mecanismos para preservar y fortalecer las instituciones, patrimonio cultural, sistemas normativos, los territorios y el régimen primordial de tenencia comunal y ejidal de la tierra, como bases fundamentales para el desarrollo de los pueblos indígenas;
- IX. Coadyuvar en la defensa de los derechos de los pueblos indígenas para la solución pacífica de los conflictos y el rezago agrario;
- X. Coadyuvar en la solución pacífica de los conflictos y problemas entre los pueblos indígenas con criterios de equidad y justicia;
- XI. Conducir, normar, garantizar, adecuar y evaluar las políticas que le permita la coordinación interinstitucional con los gobiernos federal, de los estados y municipios, orientadas al desarrollo de los pueblos y comunidades indígenas;
- XII. Proponer y coadyuvar en el sistema de educación indígena estatal, en la formulación de planes y programas de estudios indígenas y apoyar la educación no formal de las comunidades y pueblos indígenas;
- XIII. Formular, ejecutar, promover y apoyar programas y proyectos para la seguridad y autonomía alimentaria en las comunidades y pueblos indígenas;

-
- XIV. Establecer y desarrollar medidas y acciones para garantizar el acceso pleno de las comunidades y pueblos indígenas a la justicia y promover el fortalecimiento del régimen de justicia indígena;
 - XV. Elaborar, ejecutar y evaluar, con la participación de las comunidades y pueblos indígenas, programas y acciones tendientes a fomentar, recuperar, restaurar, conservar y proteger la biodiversidad y sus características genéticas; así como a generar alternativas de trabajo y aprovechamiento en los distintos campos de la producción;
 - XVI. Promover el reconocimiento y el respeto de los derechos humanos de la mujer, migrantes, de la niñez, jóvenes, adultos mayores y de personas con capacidades diferentes al interior de los pueblos indígenas, así como la adopción de los valores y políticas de toda forma de justicia social;
 - XVII. Promover la extinción de cualquier forma de discriminación, de exclusión y de marginación en contra de los individuos y los pueblos indígenas, así como las que se pudieran suscitar al interior de las comunidades;
 - XVIII. Garantizar y fortalecer los esquemas económicos y sistemas productivos propios y culturales de los pueblos indígenas;
 - XIX. Fomentar los procesos de formación y capacitación para la organización de productores indígenas, que tengan por objeto impulsar proyectos y empresas estratégicas de producción, comercialización y consumo;
 - XX. Promover la creación de instancias y mecanismos de ahorro y financiamiento a la actividad productiva para el desarrollo productivo y social propio de los pueblos indígenas;
 - XXI. Promover las iniciativas y las acciones de los pueblos indígenas relativos al rescate, preservación, difusión y estudio de la cosmovisión, de las tradiciones, lenguas, expresiones culturales y artísticas, conocimientos naturales e históricos, valores y formas de educación, así como a proteger su patrimonio intelectual, en coordinación de la Secretaría de Cultura;
 - XXII. Promover e impulsar el fortalecimiento, respeto y reconocimiento jurídico de las instituciones comunitarias;

- XXIII. Formular y aplicar instrumentos y metodologías para garantizar la participación de la población indígena en las acciones gubernamentales que tengan lugar en sus territorios;
- XXIV. Coadyuvar a generar las condiciones que faciliten a los pueblos indígenas la instalación, administración, operación y control de sus propios medios de comunicación y difusión, que permitan revalorar, fortalecer y desarrollar sus culturas;
- XXV. Promover y fortalecer la práctica de la medicina tradicional y promover que se incluyan en los programas estatales de salud y nutrición;
- XXVI. Garantizar la promoción, difusión y aplicación de los derechos, educación y cultura de los indígenas entre las instituciones públicas y privadas; y
- XXVII. Las demás que le confieran las normas jurídicas.

ANEXO 5 SECRETARÍA DE PUEBLOS INDÍGENAS. OBRAS Y ACCIONES 2008

(05 DE DICIEMBRE DE 2008)

Fuente: (<http://spi.michoacan.gob.mx>, s/f: s/p)

Se ha integrado la propuesta de la Iniciativa de Reforma Constitucional para el Reconocimiento de los Derechos de los Pueblos Indígenas de Michoacán a través de foros de consulta de los 4 pueblos indígenas.

- Dentro del Programa Cruzada del Maíz, se benefició a agricultores indígenas a través de SEDRU 11,165 hectáreas, beneficiando a 3,451 productores de diferentes comunidades indígenas.
- Con la finalidad de mejorar las vías de comunicación en las comunidades y pueblos indígenas se gestionó la elaboración de los proyectos ejecutivos que permitan finalmente la conclusión de los caminos Tsirio - Hurachanillo y La Zarzamora -Querendaro en la Meseta P'urhepecha, así como del tramo Curungueo-Carpinteros-Donaciano Ojeda en Zitácuaro.
- Se llevó a cabo la construcción de la radiodifusora La Voz de la Costa-Sierra Nahua, así como la infraestructura de la primera etapa de la Universidad Indígena y Campesina Centro Occidente en el municipio de Aquila.
- Se efectuó la extinción legal de la Coordinación Interinstitucional para la Atención a los Pueblos Indígenas (CIAPI) y se instalaron 14 oficinas de la Secretaría de Pueblos Indígenas en lugares estratégicos, siendo estos: Caltzontzin, Aquila, Colola, Jarácuaro, Santa Fe de la Laguna, Curungueo, Francisco Serrato, Tarecuato, Arantepacua, Paracho, Tirindaro, Pamatácuaro, Cutzeo y Carapan. (La Cañada de los Once Pueblos).
- Se llevó a cabo la colocación de la primera piedra del campus de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM) en la comunidad de Pichátaro, del municipio de Tingambato, así como la licitación para la ejecución de la obra pública a través de la Coordinación General de Espacios Educativos (ahora Instituto de Infraestructura Física y Educativa del Estado de Michoacán).
- Por medio del Banco de Proyectos de la CPLADE, se obtuvo el financiamiento para la realización de un proyecto ejecutivo para que la Comisión Estatal del Agua y Gestión de Cuencas (CEAC) dote de agua potable a las comunidades de San Isidro, San Benito, San

Antonio, San Luis, San Marcos, Santa Rosa y Uinguitiro, en la Meseta P'urhépecha.

- Por medio del Banco de Proyectos de la CPLADE se consiguió el financiamiento para la realización de un proyecto ejecutivo para que el Instituto de la Vivienda del Estado de Michoacán (IVEM) dirija la construcción de 25 casas tradicionales en la comunidad indígena de Capacuaro, municipio de Uruapan.
- Se trabajó de manera estrecha con la Coordinación de Planeación para el Desarrollo del Estado (CPLADE) en 20 reuniones de trabajo de las cuales se obtuvo como resultado el Programa Estatal de Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2009 – 2012.
- Se ha otorgado la cantidad de \$ 2,062,138.50 en mas de 800 ayudas sociales y culturales principalmente en gastos médicos, eventos culturales, deportivos y sociales, en beneficio de los 4 pueblos y comunidades indígenas.

ANEXO 6: EJEMPLO DE ENTREVISTA CON LOS MIEMBROS DE UNA FAMILIA.

FAMILIA "Tsütsiki". Fecha: abril 2009, semana de regreso de clases después de vacaciones de semana santa.

HIJO. 12 años, 6o de primaria.

L: Ho-1, ¿tú eres un p'urhepecha?

Ho-1: No. Digo, sí.

L: ¿Cómo sabes que eres p'horé?

Ho-1: Porque mi mamá es p'urhepecha, mi papá también y mis abuelos, toda la familia.

L: ¿Y por qué más?

Ho-1: Porque vivo en la Meseta P'urhepecha.

L: ¿Y si yo me viniera a vivir aquí, sería p'hurépecha?

Ho-1: ¿Usted de dónde es?

L: De Morelia.

Ho-1: No, porque usted nació en Morelia.

L: ¿Y no me puedo hacer p'urhepecha?

Ho-1: No.

L: ¿De ninguna manera?

Ho-1: Ah, sí, sí.

L: ¿Cómo?

Ho-1: Enseñándote a hablar

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

Ho-1: No.

L: Entonces qué me faltaría.

Ho-1: 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 la Nena. ¿Qué tengo que hacer yo para respetar las costumbres, no criticar las costumbres o participar?

Ho-1: Las dos cosas.

L: ¿Y tú crees que un p'urhepecha se puede hacer tulich?

Ho-1: No.

L: ¿Nunca?

Ho-1: No.

L: De lo que te han enseñado en la primaria, de la comida, de los hábitos de limpieza, de cómo vive la gente, que es diferente del pueblo p'urhepecha, qué te gusta?

Ho-1: ¿De la geografía?

L: Sí, por ejemplo.

Ho-1: Las estrellas.

L: O sea tú te referirías a ciencia, a cosas de ciencia.

Ho-1: Sí.

- L: ¿Tú ya pensaste qué quieres ser cuando seas grande?
Ho-1: Maestro de primaria (dice su hermano).
L: ¿Sí, quieres ser maestro de primaria?
Ho-1: No. Los que estudian las estrellas.
(Su mamá le dice: ¿cómo se dicen en p'urhepecha? Joshua. Jarash Joshua, es la constelación de Orión).
L: ¿Qué cosas de cómo ves que viven los tulich, te gustan?
Ho-1: De las ciudades?
L: Sí
Ho-1: Que tienen costumbres diferentes. +
L: ¿Como cuáles?
Ho-1: Mmm, cuando hay feria, pero no he ido.
L: ¿Qué más te gusta, de lo que sí has visto, o de donde sí has ido?
Ho-1: Los bailes, como el zapateado.
L: ¿Y el duranguense?
Ho-1: No.
L: ¿Y de comida tulich?
Ho-1: La pizza y la hamburguesa.
L: ¿Y de ropa? Bueno, aunque ya los hombres de aquí se visten de tulich. ¿Y de las costumbres del pueblo, cuáles te gustan más?
Ho-1: Los toros.
L: ¿Cuando hacen jaripeos?, ¿y cada cuándo hacen jaripeos?
M "Tsitsiki" Una vez al año, el 9 de septiembre.
Ho-1: No, son como tres veces, el día del Señor Santiago.
M "Tsitsiki": Pero eso nomás lo hacen cuando hay carguero, y este año no va a haber.
(Relato de que no vine al coloquio el año pasado)
L: Ah, entonces te gustan los jaripeos, y de otras costumbres, como la comida, por ejemplo, ¿qué te gusta?
Ho-1: El pescado en atapakua,
L: ¿Y te gusta como son las bodas aquí?
Ho-1: Sí.
L: ¿Y qué piensas de que los niños de tu edad, cuando les toca ir al atole, se pongan borrachos?
Ho-1: Que está mal, porque están chiquitos.
L: ¿Y a ti no te ha tocado?
Ho-1: Sí
L: ¿Y no te emborrachas?
Ho-1: No. Tomo puro sidral.
L: ¡Ah, pues porque eres listo! Y de lo que platican los que vienen del norte, algo que te gustaría y que te llame la atención.
Ho-1: Que traen ropa y juguetes.
L: ¿Cómo cuáles?

- Ho-1: Traen pelotas, maquinitas, este..., hay cosas que a veces no venden por aquí, y te sorprendes.*
- L: Y por ejemplo, ¿qué piensas de la computadora?*
- Ho-1: Que sí sirve.*
- L: ¿Y del teléfono celular?*
- Ho-1: Que está bonito*
- L: ¿Y la televisión?*
- Ho-1: Me gustan las caricaturas y la lucha libre en la noche.*
- L: ¿Qué caricaturas te gustan?*
- Ho-1: La de Naruto, la de Bob Esponja, la... del Chavo y la de..., la de los Caballeros del Zodiaco.*
- L: Oye Ho-1, ¿cuando tengas a tu familia, te gustaría educarlos como p'urhepechas o como tulich?*
- Ho-1: Como p'urhepecha*
- L: ¿Por qué?*
- Ho-1: Porque van a ser de aquí, de la Meseta P'urhepecha.*
- L: Muy bien, muy interesante. ¿Y tú crees que la escuela te ha ayudado a comprender cómo viven otros países y otras personas, aunque sean también de México?*
- Ho-1: Sí.*
- L: ¿Y cómo le hacen los maestros para eso?*
- Ho-1: Pues así, leyendo la lectura, y después, con las preguntas que vienen y así.*
- L: ¿Vienen lecturas?*
- Ho-1: Sí, y nos ponen a leerlas.*
- L: ¿En los libros de texto?*
- Ho-1: Sí.*
- L: ¿Y recuerdas algo en especial de lo que hayas leído, de alguna cultura o de algo?*
- Ho-1: De antes, como vivían.*
- L: ¿En dónde?*
- Ho-1: En la Meseta P'urhepecha.*
- L: Ah, pero eso es de tu cultura. ¿Y no te acuerdas de otras, como por ejemplo, los esquimales o de Africa, o de España o de Brasil, de algún otro lugar?*
- Ho-1: Pues de Africa, cómo viven.*
- L: ¿Y qué piensas de cómo viven los africanos?*
- Ho-1: Son pobres.*
- L: Y ya así por último, cómo me podrías decir tú que son los p'urhepechas?*
- Ho-1: Es un pueblito.*
- L: Bueno, pero cómo es la gente*
- Ho-1: Pues no son malos, son buenos; unos, pelioneros, otros no, como Ho-2, (le digo, "como Ho-1") es que Ho-2 si pelea, y yo no.*

Hija mayor. 17 años, estudiante de 2º grado de preparatoria fuera del pueblo; y Mamá "Tsitsiki"

L: A ver, Nena, tú que has salido a estudiar fuera, que has tenido la oportunidad, ¿qué es lo que más te ha gustado de salir fuera?

Ha-1: De que he conocido gente que es de fuera, pero no me gusta que hay muchos carros.

L: ¿Pero no salías mucho cuando estabas en Morelia, ¿no?

Ha-1: Sí salía, el fin de semana íbamos a Tenencia Morelos.

L: ¿Y ahora que sales a estudiar la prepa, qué es lo que ves de bueno?

Ha-1: Este..., ¿fuera, ahí en Cherán?

L: ¿No se te hace que sea un lugar distinto, sientes que es lo mismo que aquí?

Ha-1: Pues veo las mismas caras, hay más gente de mi pueblo..., hay muchos de aquí.

L: ¿Y a ti te ha servido para valorar más tu cultura el haber salido a Morelia, o al revés, te gusta más lo que viste allá.

Ha-1: Sí me ha servido, porque me han dicho que hay que seguir manteniendo vivas nuestras costumbres, porque se están perdiendo.

L: ¿Y tú crees que valga la pena conservarlas?

Ha-1: Sí.

L: ¿Qué crees que pasaría si no las conservaras? Porque son los jóvenes los que pueden conservarlas.

Ha-1: Si no las conserváramos, hubiera un día en que, así como en las Normales hacen examen de p'urhepecha..., imagínese que un día me hacen un examen sorpresa de p'urhepecha y yo sin saber nada..., está mal de que no supiera.

L: Pero si se va perdiendo el p'urhepecha, pues va a llegar el momento en el que ya nadie les va a hacer examen de p'urhepecha porque ya nadie lo usa... ¿Tú le ves ventajas a conservar la lengua, por ejemplo?

Ha-1: Sí, porque, lógico que habrá aquí por los pueblitos que tengan bibliotecas donde se conserven los libros en p'urhepecha, y que un día mis hijos me digan "mamá apoco nosotros hablábamos en p'urhepecha, y nosotros no lo hablamos".

L: Entonces, ¿a ti te gustaría enseñarles p'urhepecha a tus hijos?

Ha-1: No sé mucho.

L: Pues yo sí te he oído hablar en p'urhepecha

Ha-1: Sí lo entiendo, pero no lo puedo pronunciar bien.

L: Sí lo hablas en casa, ¿no?

Ha-1: Casi no.

L: Pues practícalo Nena.

M "Tsitsiki": Yo cuando estoy enojada los regaño en p'urhepecha

L: Yo tenía una amiga que era francesa y regañaba a sus hijos en francés, y por eso cuando crecieron, no querían saber nada del francés. No le vaya a pasar lo mismo.

M "Tsitsiki": Pero también sirve, cuando uno sale de aquí y quiere platicar algo y que no quiere que los demás sepan, habla en p'urhepecha y nadie nos entiende.

L: Ya lo creo, pero mejor felicítelos en p'urhepecha. Y sí es importante que lo hables, Nena, porque si no, ¿quién les va a enseñar a tus hijos el p'urhepecha?

Ha-I: Pos mi mamá.

L: ¿Y si tu esposo no te deja visitarla muy seguido?

Ha-I: Pos, mi suegra.

L: ¿Y no te van a decir tus hijos, por qué tú si quieres que aprendamos la lengua, si tú no la sabes? ¿Y tú si te sientes p'urhepecha o no?

Ha-I: Sí.

L: ¿Y te gusta ser p'urhepecha?

Ha-I: Sí

L: ¿Por qué?

Ha-I: Pos porque nací aquí y me enseñaron las costumbres que son

L: ¿Y qué costumbres te parece que son las más importantes, las que no se deben de perder por nada?

Ha-I: El churipo, con las corundas.

L: Pero yo oigo que unos les dicen corundas y otros, tamales, ¿cómo es?

M "Tsitsiki": Es igual, en p'urhepecha se dice "kulundas", y en español, tamales.

L: En Morelia, también se llaman corundas, aunque saben diferente. ¿Y qué otras costumbres no te gustan?

Ha-I: Los jaripeos.

L: ¿Y por qué no te gustan?

Ha-I: Porque no le encuentro chiste, a cada rato se caen, y luego brincan los toros..., da hasta miedo...

L: Bueno, y por ahí una costumbre que hemos estado platicando, de que no se deben de casar con gente de fuera, esa costumbre sí la cuestionas, ¿no, Nena? El cuestionar cosas no

Ha-I: (Duda, porque está la mamá con ella)

L: El cuestionar las costumbres, no quiere decir que no las vaya a cumplir a fin de cuentas...

M "Tsitsiki": Hay una canción en p'urhepecha bien bonita, doctora, un día te la voy a dedicar, Nena, esas pirekwas son muy reales, no son pues inventadas ni nada, son de la vida real. Esa pirekwa 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..., en su pueblo y no en otra parte..., viera, si 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 si son de la vida real. ¿Por qué crees tú que esas pirekwas se hicieron? Porque si son ciertas, y si pues, si 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".

L: Claro, porque es una idea muy arraigada en su familia, que no he visto en otras familias, a pesar de que sean del mismo pueblo. Y que sí, hay momentos en que uno actúa de manera diferente a lo que opinan nuestros papás. Lo importante es la forma en que viva la pareja, para que sean felices, no tanto que sean de un lado o de otro. Cuando uno ha tenido la oportunidad de conocer otras cosas, uno elige.

M "Tsitsiki": Pero ya separándose uno, 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 también hay a veces que nos dice "no lo hagas", y a mi 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, porque..., 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..., 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.

L: Fíjese que eso es bien valioso... Uno va haciendo sus reglas con lo que va aprendiendo en la vida. Por ejemplo, ¿qué tanto le influyó a usted lo que estudió en Enfermería, para hacer las reglas de su familia?, ¿sí le influyó o no?

M "Tsitsiki": Sí, mucho, porque yo prácticamente..., cuando me preguntaban cómo te embarazaste, cuándo te embarazaste, por qué te embarazaste, y uno por la ignorancia pues uno no sabe ni por qué..., ya uno se acostó allí con el marido, con el novio y ya quedó embarazada. No supo si fue por amor, o por calentura, o qué pasó, pero de que ya estaba embarazada, ya estaba embarazada. Y es cierto, me influyó mucho porque me abrieron mucho los ojos allí, hasta de cómo bañar a mis niños, de cómo se asearan allí en su partes íntimas, para que no les dieran infecciones..., bastante, doctora, aprendí mucho, mucho, pero mucho. A relacionarme allí con los doctores..., esos eran muy buenas personas, con enfermeras que..., con decirle doctora, que hasta el sexo, allí lo aprendí, de cómo me lo habían explicado, que la mujer tenía..., cómo le dijera..., que la mujer tenía más fases que el hombre, o sea que el hombre nomás llegaba, y a lo que llegaba; y con la mujer es muy diferente. Yo no lo sabía doctora, ¿pues quién me lo iba a explicar? Allí nos daban clases de sexo y todo. Aprendí pero..., mucho, mucho, mucho, hasta tratar de llegar a decirle a mis hijos, que un día se desnudaran y que se vieran en el espejo, qué bonitos nos hizo Dios, que tan grande es, cómo nos formó, él supo cada parte para qué nos iba a servir; no Dios dijo, yo te pongo eso, nomás por adorno, porque sí, así que hay a veces que yo me sorprendía, "ay, Dios mío, a poco eso existía..." Yo no sabía ni como se llamaba, éste de cuando perdemos la virginidad, pero allí aprendí

que ese se llama himen y que hay muchos tipos de himenes. Y yo no sabía ni de cuándo era señorita uno y de cuándo no era, o sea, no, doctora, esas cosas..., y yo pos, yo era la, la mayor de todas, era la más ruca... Y yo, si entré allí ya más grande..., y si me sirvió mucho, bastante, pero no comprender de qué es una enfermera, ni qué es una auxiliar, y me dicen pues tú que estudiaste pa' enfermera... Allí nomás te piden que cómo cuidar a los enfermos, de cómo se debe dar el medicamento..., lo básico, pero a mi nunca me autorizaron ni recetar, ni en curar..., lo básico me enseñaron..., que así que cuando les da catarro, gripita leve..., para cuidarlos, pero así en curar..., no, eso no me enseñaron.

L: Claro, tendría que ser doctora, para curar. Pero como que a uno le cambia la vida, ¿no? ¿Y a ustedes sienten que les ha afectado de alguna manera el hecho de que su esposo esté en el norte, en su forma de actuar o en su forma de ser en la vida?

M "Tsütsiki": A mi en lo particular, sí, porque sirve mucho para reflexionar de las cosas que hemos hecho, que no hemos hecho, de las cosas que hemos hecho mal, de las cosas que nos faltan hacer..., Más para mi en lo particular, como que el amor no se acaba, usted tiene las esperanzas de que un día va a volver..., o sea, de que lo sigue queriendo igual que el día que lo conoció. Tal vez sirve de terapia el darnos un descanso o algo, pero sí..., cuando pienso en él de que sí, por qué hicimos esto, porque no lo hicimos, por qué nos dijimos..., este..., así, es como una terapia, sirve mucho..., en una parte; pero en otra parte, hace falta mucho porque, en los hijos..., porque, yo a mi manera los estoy educando, y las madres somos más consentidoras, porque los padres tienen el carácter más estricto, son más estrictos. Quizás, tal vez en eso los esté afectando. Me dice la niña, ay, cuando regrese mi papá me va a dar pena, porque como no lo conozco, no lo he tratado..., por esa parte sí, sí hace falta la figura de un padre, de un carácter fuerte, un poco más fuerte que el mío; esa sería mi opinión en cuestión de eso.

L: ¿Y tú Nena?

Ha-1: Mi forma de pensar ha cambiado, porque no sé el día que regrese qué es lo que le voy a decir; si me va a preguntar, por qué no has platicado conmigo, si tienes amigos..., me va a dar pena..., ya no lo he tratado..., no sé si ya está viejito o todavía no...

L: ¿No les manda fotos por internet o algo?

Ha-1: Sí, pero..., no es igual tener una foto que verlo personalmente. Ves una foto y..., ves como está pero... una foto...

L: ¿Y no le platicas por teléfono?

Ha-1: Sí, sí platico, pero no es igual. Tampoco siento su calor, sus abrazos, sus besos, y si lo extraño mucho y me va a dar pena cuando lo vea, porque... no sé..., como mis hermano, pues..., Ho-1 ya sabe cuando hay toallas allí en el baño, pero luego con mi papá como que me va a dar mucha pena, y ay, no...

M "Tsitsiki": Me dice el Ho-2, ¿te acuerdas mamá cuando le dije a mi papá, quiero hablar contigo de hombre a hombre? Yo le dije también, a ver cuándo regresas, porque yo necesito hablar contigo, de hombre a hombre. (ríen)

L: ¿Y no tiene fecha para regresar a darles una vuelta?

M "Tsitsiki": No. La semana pasada que hablamos, me dijo que sí había pensado regresarse ora pa' la fiesta, en septiembre, pero siempre no, porque no ha trabajado mucho, por la crisis. Porque aquí manda, pero nomás lo más indispensable, para darles de comer, porque la Nena, pobremente a la semana se lleva \$ 50.00 diarios; ay veces que se ahorra para una copia o algo, no ha comprado un libro, porque pues no tenemos; no, pues lo pides prestado..., tiene unos libros prestados, que va a regresar cuando se acabe el curso. Y dijo...no pues ya me voy a regresar..., pero la otra semana me dijo, pos no me voy a regresar porque no he juntado nada... ¿Cuánto necesitas para que te regreses? Dice, unos \$ 5000.00, y \$ 5000.00 más para irme..., pero pos también hay que ver que va a llegar el tiempo de lluvias, miren, yo también necesito juntar para poder hacer un negocio o algo, porque en septiembre es cuando caen las lluvias tremendas; dice, voy a llegar y no voy a poder trabajar en nada, (porque aquí se trabaja la madera, y luego, pa' que se seque la madera...), le piensa... La otra vez le dijo la Nena, papá y si no te vienes en septiembre, ni en diciembre..., pos ya mejor ni regreses..., porque pues sí, sí se pone..., que a tal día, a tal día..., no puede, ¿por qué? pos porque no ha trabajado mucho. Y ya dice, pos, primero Dios en noviembre o en diciembre me regreso. No sé que... pretextos ponga cuando llegue noviembre o diciembre... Ya va para cuatro años que se fue. Y a veces dicen los niños..., ojalá y papá se vaya a quedar en el norte, porque no están acostumbrados...

L: Eso suele pasar, que se sueña con que regresen, pero cuando ya están aquí no es igual...

Ha-1: Pero de todos modos cuando venga, yo tampoco yo voy a estar acostumbrada a que me esté privando de muchas cosas, no va a ser justo para mí.

L: ¿Y tú qué crees que va a decir, o de qué te va a privar, por ejemplo?

Ha-1: Que ya no salga tanto..., que no platique..., sí pues, pero no tan noche...

L: Ahh... (interrupción breve) ¿Y tú sí educarías a tus hijos como p'urhepechas?

Ha-1: Sí.

L: ¿Y tú estás de acuerdo con lo que dijo Ho-1, de que si un tulich se puede hacer p'urhepecha y un p'urhepecha se puede hacer tulich?

Ha-1: Por una parte, sí; por otra, no.

L: A ver, ¿qué piensas tú?

Ha-1: Un p'urhepecha sí va a cambiar algunas costumbres, va a traer costumbres de fuera, de una ciudad, mas nunca va a perder, este..., sus costumbres que son de aquí de Michoacán, porque ya nació en Michoacán, porque ya sabe las vestimentas que nos ponemos, o sea, nunca va a negar las cosas de aquí.

L: ¿No te ha tocado conocer a uno que lo niegue?

Ha-1: Sí, algunas amigas y también su mamá. Una vez me acuerdo que fueron a visitarla, y las compañeras le dijeron que sí era su mamá, y dice "no, es mi

agüelita", cuando ella (señala a su mamá) esté viejita, yo voy a decir, "no, como crees, es mi tía", (se ríen). Yo le digo a mi mamá, cuando tú estés viejita y mi papá esté viejito y yo tenga un carro, los voy a llevar a pasear, les voy a comprar andaderas y yo allí los voy a traer paseando, porque se van a cansar de caminar; y cuando haga mucho frío, les voy a poner pants..., y más a mi mamá..., se le van a entumir los pies.

L: Pues sí. ¿Y usted se viste sin rollo en algún momento?

M "Tsitsiki": No.

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

Ha-1: Casi no, porque lastima.

L: ¿Y no te lo pones?

Ha-1: Sí

L: ¿Cuándo te lo pones?

Ha-1: Cuando vamos a una fiesta, o cuando vamos a misa...

M "Tsitsiki": Fiestas y fiestas patronales, y domingo.

L: Es cosa de acostumbrarse, porque si uno no lo usa, pues no se va a acostumbrar...

Yo me voy a vestir de rollo para la fiesta del Corpus.

Ha-1: Y nos vamos al baile. Pero luego Ho-2 siempre llora.

(pausa, se habla de otras cosas)

L: Fijese que me llamó la atención que en la boda de Capacuaro, ni el maestro Job ni la maestra Rosalba, tomaron nada. Y la gente no les dijo nada.

M "Tsitsiki": Es que son los que cuidan a los que si toman. Y al día siguiente, ellos son los que toman.

L: Pues no, tampoco tomaron nada. Nadamás agua o refresco. Yo nomás me tomé tres cervezas de las chiquitas, y un sorbo del vasito común. Le digo a mi esposo, pues de qué van a servir las recomendaciones que dan contra la influenza, si aquí todo mundo toma del vasito... (risas) Dice mi marido, ay, pues es que están tomando alcohol, y se desinfectan. El si tomó como unas cinco cervezas, pero ya que andaban insistiéndole a él para que siguiera tomando, me dice, vamos a darnos una vuelta, y nos salíamos, y ya regresábamos después de un rato, y ya se les había olvidado... Pero yo me esperaba más presión social...

M "Tsitsiki": Pues la gente, como le gusta. Si alguna gente le gusta, pues claro que va a tomar. Hay algunas personas que pues no toman, por ejemplo, si yo voy a una boda, si me tomo algunas, pero no cinco, porque se me suben, y bailo; pero ya cuando veo que es la hora de irse, les digo a mis hijos, yo ya me voy y los recojo y me los llevo, para que no me sigan dando. Porque luego dicen, ya mi mamá andaba bien borracha..., por eso, ya mejor me recojo aquí. Pero de que me divierto, si me divierto..., bailando; platicando con la gente, si disfruta uno, pero tomando con moderación.

L: Y tú, Nena, ¿tomas en las bodas?

Ha-1: No. Una sola vez en el atole.

L: Es bueno aprender a tomar, para, como dice tu mamá cuál es tu límite. Hay gente que con una cerveza ya está borracha y hay gente que aguanta mucho.

Ha-1: Pero se te quita rápido...

L: No siempre.

Ha-1: Los de Quinceo se vienen aquí a tomar, o a echarse "un veinte"

L: ¿Qué es un veinte? Mariguana o ¿qué es?

Ha-1: Ajá. Lo escuché en Cherán.

L: Y si llega uno a escuchar, hasta en la combi

M "Tsütsiki": Hablan en clave (ríe)

Ha-1: Es que nos presentaron una obra, nuestros compañeros, nos dijeron cómo las mamás nos descuidaban mucho, y no sabían a dónde andábamos..., si preguntaban, pero nosotros mentíamos, pero mas ellas nunca nos van a ver si realmente vamos allí o no; (y se quedan al veinte, dice la mamá) y yo escuché, que, cuando estaban los compañeros en la obra, "no que me avientas un 50%" y ya que le paga y se los da (risa nerviosa).

Ho-2, hijo menor. 10 años, estudia 4º grado de primaria. Hablan también la mamá y la hija..

L: Ho-2, ¿a ti te gusta hablar p'urhepecha?

Ho-2: Poquito.

L: ¿Y si lo hablas?

Ho-2: Poquito

L: ¿Y con quién lo hablas?

Ho-2: De escucharlo, aprendo.

L: Pero de hablarlo tú..., porque tú lo entiendes muy bien, pero con quién hablas tú en p'urhepecha?

Ho-2: No.

L: ¿No lo hablas tú con nadie?

Ho-2: No.

L: ¿Por qué, no te gusta hablarlo?

Ho-2: Poquito.

M "Tsütsiki": Nunca lo he oído hablar en p'urhepecha. Nomás pregunta, ¿y qué es eso?, ¿y qué dicen?

L: Es que seguramente ustedes le hablan más en español.

M "Tsütsiki": Sí, aquí mi sobrino también en español, este...mis primos también, mis sobrinos, también, mi cuñada también..., nos estamos perdiendo...

L: No, pues hay que practicarlo, porque se les va a olvidar... Si no, ¿cómo me vas a enseñar, Ho-2?

Ha-1: Pos con un libro, ¿verdad m'ijo?

L: No, porque la pronunciación, que aquí es diferente, no voy a poder aprender..., como el inglés, no lo puedes aprender nomás con un libro.

M "Tsütsiki": Un día que llegó de la escuela, me dijo, mami, yo quiero que me hables todo el día en p'urhepecha para poderlo aprender...

L: Pues es que si conviene hablarle. Yo ya empiezo a distinguir algunas palabras, como cuando los miércoles venden percance (visceras de res), y la carne.

(Comento una anécdota sobre mi interpretación de "percance" como accidente, la primera vez que lo escuché)

L: ¿Y a ti te gustan las costumbres de aquí, Ho-2?

Ho-2: Sí.

L: ¿Cuál te gusta más?

Ho-2: El Corpus.

L: ¿Por qué?

Ho-2: Es mi cumpleaños

L: Uh, pues ya te adelanté el regalo.

Ho-2: Y en septiembre, el tres es mi cumpleaños.

Ha-1: Les gusta nomás porque es tu cumpleaños.

L: Pero cómo está eso, ¿el Corpus es en junio y tu cumpleaños en septiembre?

Ho-2: Es que me gusta el Corpus por los juegos.

L: Te gustan los juegos. ¿Y también vienen el día de la Virgen, en septiembre?

Ho-2: Sí

L: Ahora sí me voy a quedar todos los días, porque el año pasado sólo vinimos al festival cultural, pero no pude regresar el 8 porque mi suegra estaba mala y había que llevarla al doctor. Pero un año antes, vinimos con la Dra. Ana Ma., llegamos con la maestra Rosalba, comimos churipo, y luego fuimos a visitar a la maestra Bertha, y ahí, otro churipo...

M "Tsitsiki": Cuando uno va a otro pueblo a las fiestas, yo no sé dónde les cabe tanto churipo, doctora, comen un plato y otro plato... Mi mamá es de Turicuaro, cuando vamos a la fiesta nomás vamos a un solo lugar, y ya ahí nos llenamos, pero vemos a la gente que lleva unas cubetotas de caldo, bolsas de tamales, Dios mío...

L: No, si ya con el pan que nos dieron con el chocolate del desayuno.

M "Tsitsiki": Y un chocolate bien dulce, que parece mermelada, dulce y espeso, le toma y le quedan hasta los bigotes de tan espeso... Dios mío y dan unos bolillos así de grandes...

L: Sí pues, yo alcancé a hacer capirotada con los que nos dieron.

(pausa) Y para ustedes, ¿qué es ser p'urhepecha?

M "Tsitsiki": (piensa un poco) Son las costumbres que nos distinguen, costumbres, tradiciones.

Ha-1: También es algo bonito que Dios nos dio, un don que Dios nos dio... Que no también ser p'urhepecha, no sería que una persona también crea sus, sus..., qué sería..., pues crea también algunas costumbres que ya se perdieron y hace un esfuerzo por recuperarlas...

L: Claro, cuando uno quiere algo o ama algo, lo trata de buscar y de conseguir, ¿no? Exactamente. Muy bien. (Me dirijo a su mamá) Y a usted sí le ha tocado que alguien que es p'urhepecha se haga como tulich?

M "Tsitsiki": Sí. Aunque sí lo sea de sangre y de corazón, no.

L: Como que implica aceptarlo, ¿no?

Ha-1: Le da pena..., decir que es una persona indígena.

M "Tsitsiki": P'urhepecha y que habla un dialecto. A mí me ha tocado ver...

Ha-1: Que la critiquen por su dialecto, o que la critiquen por decirle india o no sé

L: En donde ustedes han convivido, fuera de aquí, ¿les ha tocado darse cuenta o vivir alguna experiencia de discriminación?

Ha-1: Sí, en Morelia. Me decían "india" y me hablaban por "María" (risa nerviosa)

L: Pero, ¿eras la única?

Ha-1: No.

L: Pero, ¿nada más a ti te decían o a todas?

Ha-1: No sé.

L: Bueno, que te hayas dado cuenta

Ha-1: Una vez, también pues van de Guerrero, de Guanajuato, de otras ciudades, y yo me quería juntar con otras que no fueran de aquí de Michoacán; y una vez que me dice una de Guanajuato: "ay no, yo no me vu'a juntar con indios como tú". Y pues sí, sí sentí feo.

L: Por supuesto que sí. ¿Y te seguían hablando así o nomás fue al principio?

Ha-1: Pues sí, luego todas nos peleábamos, y yo aprovechaba para decirles en p'urhepecha y me reportaron y la trabajadora social me había dicho que si seguía hablando en mi idioma, me iban a correr de la escuela.

L: ¿Y por qué?

Ha-1: Porque era malo, porque ellas no entendían y yo sí.

L: ¿Pero había unos que sí te entendían?

Ha-1: Sí, los de San Lorenzo, Turicuaro...

L: Pues esa es otra forma, también de agresión. Y tú te sientes mexicana también ¿o te sientes más p'urhepecha que mexicana?

Ha-1: Más p'urhepecha que mexicana.

L: ¿Por qué?

Ha-1: Porque nací con las costumbres de aquí, de mi pueblito.

M "Tsitsiki": Pues se supone que todos somos mexicanos, ¿no?

L: Claro, pero lo importante es cómo nos sentimos, sobre eso. ¿Tú eres mexicano, Ho-2?

Ho-2: Sí.

L: ¿Por qué?

Ho-2: Porque soy de México.

L: ¿Y usted, señora,, se siente mexicana?

Ho-2: Mujeres de valor... (reproduciendo la idea de los promocionales de la tele)

L: Claro, Ho-2, aquí tienes dos mujeres de valor, como dicen en la tele; bueno, tres conmigo. Usted cómo siente lo de ser mexicana, cómo lo explicaría.

M "Tsitsiki": No me siento mexicana, pero el sólo hecho de nacer en la República Mexicana, pues como que nos hace mexicanos, pero..., somos más michoacanos que mexicanos.

L: ¿Entonces se siente más michoacana, más michoacana que mexicana?

M "Tsitsiki": Sí.

L: Muy bien, pues en cuanto a la entrevista, es todo; muchas gracias.

SESIÓN CONCLUIDA

ANEXO 7: REGISTRO DE OBSERVACIÓN EN AULA

05 de marzo de 2009. Horario: 11:00 a 14:00 hrs.

Escuela Primaria Intercultural Bilingüe "Vasco de Quiroga" turno vespertino.

4º. Grado de primaria. Profr. PRM-1, egresado de la UPN, Uruapan.

Número de alumnos: 25.

Descripción del aula:

Los carteles que se aprecian en las paredes del salón son los siguientes: un modelo de entrevista; otro, un poster de la escuela limpia; el abecedario mayúsculo y minúsculo en letra script; un sistema solar; los paralelos y meridianos terrestres; las fases de la luna, un poster con una planta de maíz, con el nombre en p'urhepecha de los tipos de maíz, según su color; unas adivinanzas, un mapa de Michoacán. Estos son los carteles que están visibles, ya que detrás de algunos de ellos, se encuentran otros; ya que por falta de espacio, se cuelgan varios juntos para guardarlos. El aula cuenta con un pizarrón de gis y un pintarrón.

Descripción de la sesión:

La clase inició al regresar del recreo. Mientras el profesor va a sacar un cartel que usará para la clase, los niños platican tranquilos. El maestro coloca el cartel en un clavo que se encuentra en la pared, a un costado del pintarrón y borra los textos que estaban escritos en él.

PRM-1: Niños, vamos a seguir platicando lo de p'urhepecha. Les explica en p'urhepecha lo que van a hacer.

(Un niño se distrae y el profesor lo envía a su casa, en el entendido de que no puede regresar a clase sin su mamá o su papá. Esta parece ser la forma de control disciplinario sobre los niños problemáticos que tiene el profesor, ya que a otros, simplemente les llamaba la atención y continuaban en el salón).

PRM-1: Niños, todos sabemos hablar en p'urhepecha. Yo también sé hablar en p'urhepecha, pero para escribirlo, se me dificulta. (Continúa hablando en p'urhepecha) Nosotros sabemos hablar más, porque todos los días hablamos, en nuestra casa, en la escuela, en todas partes. (Sigue hablando p'huré). Las costumbres... (habla p'urhé) Yo les había dicho ¿que qué?, que deberían de preguntar a quienes, ¿a otros niños? (Llama la atención de un niño, usando voz baja).

Niños: No...., a nuestros papás.

PRM-1: A nuestros papás, a nuestros abuelos, Josué le preguntó a su abuelo, al señor Don Isauro, y... trajo una excelente tarea de las costumbres de Arantepacua. Trajo ¿de qué? De las fiestas, ¿trajo de qué? Cómo se hace aquí la siembra, la cosecha, ¿de qué?, de los tamales que se hacen aquí... Niños nosotros conocemos muchas cosas, pero a veces nos hace falta recordar un poquito. (sigue en p'horé). Aquí está una lámina de los colores, (en p'ohré), Nosotros como en todas partes, se está perdiendo la lengua p'urhepecha (en p'horé) ese indio, esa persona no sabe hablar el purépecha, porque está leyéndolo como en español, como tulish. Ya se lo he dicho muchas veces, que las vocales al final casi no se pronuncian, se pronuncian muy despacio, (en p'horé les dice que lean lo que dice el cartel).

Niños: Xunapiti, xunapiti

PRM-1: Vuelvo a repetir, miren: aquí está escrito "xunapiti", pero no se pronuncia así. A ver aquí está escrito "turhipiti", pero se pronuncia:

Niños: "turipit"

PRM-1: Este... (les pregunta de qué color es algo y los niños responden)

Niños: "charapiti"

PRM-1: (Les corrige en p'urhepecha)

Niños: "charapit"

PRM-1: (sigue la explicación en p'horé. Les pide que vuelvan a leer, los nombres de los colores, recordando que la vocal final no se pronuncia).

Niños: xunapit,

PRM-1: xunapit

Niños: turipit,

PRM-1: turipit

Niños: charapit,

PRM-1: charapit,

Niños: tsipambiti, tsipambi (hay varias formas de pronunciación)

PRM-1: tsimpambit, fijense (p'urhé) Yo sí pronuncio todo, la "i" muy depacio, casi no se oye... tsipambit. Seguimos...

Niños: tsirang

PRM-1: Tsirang, tsirang...Niños, aquí está escrito "tsirang", pero niños, miren... yo no sé..., yo no sé si realmente... el morado así se dice. Ustedes saben por qué?... porque..., a lo mejor sí saben, a lo mejor no saben, pero voy a... a aclararles. (p'urhé) Aquí ya se nos están olvidando algunas palabras..., ¿por qué? Porque no las practicamos, no las usamos (en poré), el morado, tsirang. Seguimos:

Niños: naranshi

PRM-1: narashins...¡niños, estos dos puntitos en la "i" se pronuncian "tsi", pero acuérdense... que... las últimas vocales, casi no se pronuncian... ¿cómo se dice?

Niños: narashins

PRM-1: narashins. ¡El otro!

Niños: chupipit

PRM-1: chupipit, ¡otro!

Niños: Echerins

PRM-1: echerints, ¡el otro!

Niños: urapit

PRM-1: (vuelve a hablar en phoré). Este... (sigue en phoré) (Les pregunta a algunos niños en particular para que digan un nombre de color, luego les pide que digan en español el color que han dicho; luego, repiten por filas; el maestro refuerza, pronunciando después de ellos). Niños, miren... (en p'horé) me había dado mucha alegría, mucho gusto... el día sábado y el domingo, y saben por qué? porque nosotros íbamos a hacer el acto cívico..., íbamos a, este, a llevar el desfile de las banderas y por eso les había dicho a quien era?...

Niños: A María Cruz

PRM-1: No, a la que iba a decir la... la reseña de la bandera p'urhepecha

Niño: Yuritzi

PRM-1: Yuritzi, una de las niñas que saben hablar, leer mejor..., pero resultó que no hubo pues sonido, ni modo, y no lució el acto cívico. (en poré). Ahí dijo que el morado significaba el... la región parece... de la cañada; el... el azul, del lago; el... el de acá... qué era??? (¡blanco!), el... el amarillo... que... de la... cómo se llama..., parece que de la de Zacapu..., y el verde parece que de la Sierra, si no mal recuerdo... (en phoré cierra la idea). Bueno, ya saquen su cuaderno...

Niña: Maestro, ¿vamos a escribir las palabras?

PRM-1: Vamos a escribir algunos colores. Primero vamos a escribir el título,... Acuérdense que hay que... este... hay que escribir la fecha...

Niño: cinco de marzo del 2009.

PRM-1: 5 de marzo de 2009 (da las instrucciones en phore). Niños..., con estas palabras (señala el cartel de los nombres de los colores) vamos a hacer unas pequeñas frases u oraciones, no nadamás la pura palabra sola... (en phoré les pide que cada quien invente una oración o frase usando los colores; luego les pregunta qué escribieron y escribe en el pintarrón la oración que le dice cada niño. Se redactó una oración con cada color):

1. Juchili p'ukunicha xunhapiti jal'a-tixi
2. Na kéri turhipiti inchandalakuecha koxi (La abuelita tiene zapatos negros)
3. Ji uitsindikua tatsughalikua charapiti ma, jukantaxpka (Yo el día de ayer traía una nagua roja).
4. Juchini tsitsikicha tsi tsipambiticha jukati (En mi casa hay muchas flores amarillas)

(min 36) PRM-1: Ah... Nati, ¿te acuerdas que tú me decías que esto sí era cierto en tu casa?... y por cierto yo te dije regálame unas.... Y ¿qué me dijiste?... y cómo se llama esa flor...

Niña: gira...

PRM-1: Sol,... ¿y ya dio semillas? (habla en phoré y los niños también le contestan en phore) Si es... Isa, en tu casa hay girasoles?... había girasoles,... ahorita pues ya no hay nada... ¿y ya... este... quitaron las semillas?

Niña: yo también te voy a regalar

PRM-1: Ah bueno, gracias, pero... tú este... Guadalupe, ¿en tu casa hay girasoles...eh.. rojos?, ¿o de qué color son?...

Niña: contesta en phoré, algo que no corresponde a la pregunta.

PRM-1: ¿Pero de qué color son... los girasoles?

Niño: amarillos,

Niña: chupamiti,

PRM-1: xunapiti, turhipiti, charapiti...

Niño: amarillo

Otros niños: contestan en phore

Niño: xunapiti

PRM-1: xunapiti..., el tallo es verde... girasoles... tsipamiti

(se oyen varias voces de niños que hablan en phore, tratando de contestar la pregunta y el profesor les va haciendo aclaraciones)

(cuando toca la oración usando el color morado, cabe destacar el comentario del profesor)

PRM-1: Yo voy a... yo voy a... hacer esa oración. Niños,... hace mucho tiempo, hace mucho tiempo, cuando.... mis hermanos, este, vivían aquí, este, había... muchos de ustedes ya lo saben, yo les he comentado... entonces se sacaba la resina de los árboles, había mucha resina en los árboles. Rosario, espérame, después le sigues... Entonces, había un lugar por allá en donde... se llamaba "tsiranguinolo", ¿por qué?

Niño: allí, allí tenía muchas flores moradas...

PRM-1: ¡Pues claro!... Nati, creo que... ese lugar... en Tsiranguinolo, parece que es todavía de tu abuelo Don Primitivo..., ¿sí sabes de eso?

Nati: sí

PRM-1: Y sí hay todavía? Ya hace mucho que yo no voy... ah... entonces no estoy mintiendo... Entonces, vamos a escribir algo... (Empieza a dictar en phoré y repite el significado en español. Llega el director a dar un aviso. No pide permiso de entrar, ni saluda primero al maestro, se dirige a los niños)

(min. 42:20) (El profesor termina de escribir: "lonki ji jamaxemka Tsiranguinolo ixi" -Hace mucho tiempo yo andaba por un lugar donde había muchas flores moradas)

PRM-1: Niños, voy a... voy a leer esto en español, ¿verdad? lonki, yo, hace mucho tiempo andaba en un lugar que se llama Tsiranguinolo, donde había muchas flores...

Niños: Moradas.

PRM-1: Moradas. ¿Y si es cierto que todavía hay? Y hay muchos árboles todavía?

Niños: Sí

PRM-1: Chiquitos así (hace con la mano la señal de un árbol pequeño) ¿xapichi? o (grandes, en phoré)

Niño: dice "grandes" en phoré

PRM-1: ¿y tú vas seguido por allá?

Niño: No

PRM-1: ¿No?, ¿por qué no?

Niño: Porque no

PRM-1: No que tú conoces por allá? Tú conoces por allá donde está diciendo ella.

Niño: No (habla en phore)

PRM-1: Este,... este... escuchen lo que está diciendo Dan (sigue hablando en phore). Hay muchas cosas, restos de... de... unas personas que vivieron ahí. Hay vasos, hay platos, hay muchas cosas. Ahí también donde se llama (dice un nombre en phore)

Niño: Y por allí tienen un... (no se entiende qué dice)

PRM-1: Esta bien emparejado, bien nivelado, porque la gente vivía hace mucho tiempo ahí, por Tsiranguinolo. (habla en phore con algunos niños que participan). Ahora el 6, narantsĩ (continúa con las oraciones, siguiendo una dinámica dialogal con los niños, predominantemente en phore. Las oraciones quedan como sigue:)

- Ji kamaxinga pelota ma narantsĩ (yo tengo una pelota naranja)
- Uitsindikua tekecha ma echerantsi piaxka (ayer compré un caballo café).
- Juchipi mochila urapititi (...mochila blanca).

(Cuando han terminado de copiar esta oración, el maestro les pide que pasen a su escritorio para que él les revise lo que han escrito. Los niños van pasando poco a poco y mientras, algunos se distraen y juegan).

PRM-1: Niños, este... hoy este...repasamos un poquito los colores..., este... yo lo que estoy diciendo es que lo difícil de esto, es un poco difícil, serán que estos colores del morado, el azul y el café, los demás ya es bien conocido. (habla phore). Cuando aquí en el salón tratemos de hablar en purépecha, vamos a tratar de hablar en purépecha. Aquí en este salón niños, todos somos p'urhepecha (habla en phore). Este... nuestros papás...(habla en phore) nuestras mamás son p'urhepecha.

Niño: Maestro, este esta platicando...

PRM-1: Entonces, no debemos de... de sentir algo de... vergüenza. Guadalupe, Guadalupe, guarda silencio. Este, no debemos de sentir vergüenza... no pues yo no soy purépecha. Jesús, hay que tratar de hablar en purépecha. Tu papa igual que yo, somos de Arantepacua... Aidée habla mucho el español y eso es muy bueno (habla phoré). Estos libros casi la mayoría vienen en español... pero también vienen en p'urhepecha ahí los libros que ustedes tienen. También tú Josué, hay que tratar de hablar en p'urhepecha... tú, este... tú lo hablas con tu abuelito, el señor Isauro? Ustedes casi hablan en español o hablan también en p'urhepecha? Tu debes decirle, abuelito me dijo el maestro de que... me hables en purépecha,... para que me enseñes. Tú sabes algunas palabras en purépecha? A ver di algo. (se oyen varios murmullos entre los niños, pero no se entiende qué dicen) (minuto 1.04.22) Este... casi todos sabemos aquí... también Luis Carlos habla bien el español ..., también el p'urhepecha, este... Cecilia, hay que hablar un poquito más en p'urhepecha; también vamos a escribirlo... a ver quién más, quién más..., este... María Cruz, tú debes de tratar de hablar más en el p'urhepecha, tú hablas más el español. (Y Angela)Tú, este, Leobardo sabes habar el p'urhepecha? ...

Niño: él sí sabe hablar...

PRM-1: Y tú, Jesús, ¿sabes?... Sí sabes,... lo que pasa es que no quieres hablarlo...

Niño: Lo estaba hablando...

PRM-1: Niños, rápidamente vamos a... a este... (escribe en el pizarrón "N

Niño: Números en p'horé... ¿Sacamos la libreta?

PRM-1: No, eso, ya ustedes..., ya lo conocen. Este... vamos a seguir dejando tareas, que ustedes escriban en purépecha. A ver, los que están poniendo mucha atención... a ver Oscar..., dime los números clave en p'urhepecha y yo los escribo.

(Oscar le dicta los números en español y el profesor los repite en p'horé y los va escribiendo en el pintarrón. Cuando va en el cuatro, se oyen dos voces de niños. Al llegar al nueve, el profesor interrumpe).

PRM-1: Hay dos Oscars aquí???

Niño: Sí

PRM-1: A mi se me hace que este niño se llama Jesús Gonzáles Prado y aquél es Oscar, y le estamos preguntando a Oscar... Seguimos, Oscar.

Oscar: diez, veinte, cuatrocientos. (En este último número, se escucha otra voz repitiéndolo, y unos niños le recuerdan que no deben hablar, diciéndoles... "Oscar").

PRM-1: A ver esa niña... tú, Cecilia... sh... ahora te voy a preguntar a ti... (los niños se quejan de otro niño) Tú Cecilia, estos son números qué??'

Cecilia: claves

PRM-1: (En p'horé y luego en español) Ya sabemos nosotros que vamos escribir cualquier número, (ya sólo en español) ¿verdad?, claro que sí. Niños, ya escribimos los números clave, estos son "números clave"¹, así se dice que "clave" con estos podemos escribir cualquier otro número... bueno, que no sea muy grande, porque creo que si es muy grande ya va a ser muy

¹ 1: ma; 2: tsimani; 3. tanimu; 4. tamu; 5. iumu; 6. kuimu; 7. iumu tsimani; 8. iumu tambeni; 9. iumu tamu; 10. tembeni. ; 20. ma ekuatsi.

difícil,... para escribir millones, yo creo que sí se puede, pero ya es, ya son muchas letras... Abraham..., quieres acompañar a José Gabino, ¿eh? ¿Ya te quieres ir? Tú bien sabes Abraham que aquí hay que disciplinarse, eh Abraham, si no.. a su casita... aquí yo no quiero esos niños. Tú bien sabes, mira... José Gabino ha de estar re' a gusto allá..., pero

Niño: le va a estar ayudando a su papá

PRM-1: A lo mejor lo van a poner a trabajar.... Abraham, abusadillo, eh? Ya escribimos los números clave, ahora vamos a ver... vamos a hacer algo de matemáticas. Niños, para escribir el número uno, no hay problema, ¿verdad?... dos..., tres... es bien sencillo hasta el seis, pero para escribir el número siete, Cecilia, ¿cómo se escribe? (se escuchan varios "yo") Nadamás Cecilia, ¿eh? Los demás no levanten la mano..., no les voy a preguntar

(Cecilia no contesta)

PRM-1: Ah, a ver Rosario.

Niño: Maestro yo

PRM-1: Qué? No tú..., estamos en matemáticas, estamos en purépecha, pero también estamos en matemáticas. ¿Como se escribe el siete?

Niño: Maestro, yo

PRM-1: No. No me levanten la mano. Yo ya sé que ustedes sí... a lo mejor sí saben, pero necesito que Cecilia piense un poquito también. A ver Cecilia (en p'horé la invita a contestar)

Niño: ¿En purépecha maestro?

PRM-1: (Después de una pausa) No, pero no todas las letras, sino... matemáticas

Niño: Se suman

PRM-1: Sí, a ver Abraham, ... ¿cómo? A ver Rosario...Ya saben esto, pero hay que recordarlo. (Ninguna de las dos niñas aludidas, contesta) Jesús, a ver; Oscar, guarda el cuaderno Oscar. A ver pues, este... José.

José: el seis y el uno

Gabino: maestro, maestro...

PRM-1: A ver tú pues, Gabino.

Gabino: Cinco más dos

PRM-1: Cinco más dos. Dice Gabino que cinco más dos. En estos números, se supone que vamos a utilizar número clave, ¿verdad? Si o no... aquí Gabino, vamos a utilizar el número clave... sí, pero hay una cosa, se podría escribir cinco más dos o seis más uno, pero ¿como se escribe?

Niño: cinco más dos.

PRM-1: ¡Pos claro! (Sigue recordando la lógica del p'horé, para construir los números, usando la misma dinámica de diálogo con los niños, siempre en una actitud motivacional. Así, el 8 se forma sumando $5+3$ -iumu ka tanimu-; el 9, son $5+4$; el 200, $20+20+20+20+20+20+20+20+20$ -tembeni ekuatsi- o sea, diez veces 20-; el 79, se forma sumando 3 veces $20 + 10+5+4$ -tanimu ekuatsicha ka tembeni ka iumu tamu-; el 17: $10 + 5 + 2$. Repasa también la escritura de dichos números. Esos ejercicios los resuelve junto con ellos: los niños lo escriben en su cuaderno, y el profesor, en el pizarrón).

Niña: ¿La vamos a hacer de tarea? ¿La podemos copiar?

PRM-1: Niños, dejénme recordarles de la tarea... yo les he dicho que hay dos cosas que ustedes deben hacer, a ver si se acuerdan... De que todos los días ustedes deben traer una escritura de cinco líneas, aunque yo no lo deje de tarea, ya sea en purépecha o en español... también... (un niño acusa a Abraham de que le quitó la mochila) Abraham la mochila..., y tú ya sabes eh? Y ya no voy a hablar con tu mamá porque ya varias veces hable con tu mamá..., con tu papá quiero hablar. Niños, decíamos que la tarea, también, cinco líneas de escritura en purépecha o en español y también de números... series, no le hagan así como muchos que han traído de tarea: uno, dos, tres, ... seis, y eso es para niños de...

Niños: primero

PRM-1: O de Kinder. Si quieren hacer números, hagan números pero en series, ¿qué? algo que sea de cuarto grado, que sea $15, +15 = 30, +15 = 45, +15 = 60$; y luego escribir esto en p'urhepecha; esa sí es tarea de 4º grado. Jesús, también, ¿quieres acompañar a tus demás compañeros? Yo ya he platicado con tu mamá de que no te iba a mandar a tu casa, pero sabes qué voy a hacer, sabes qué Jesús, vete con Beatriz, o con el maestro Elpidio, pero no te quiero aquí en el salón. Fíjate acá Jesús, ya hablamos de eso, sí verdad, yo no quiero que se vayan, me voy a poner de rodillas: Jesús, no te

vayas, y no nadamás es para Jesús, es para todos. Antes éramos así aquí en la escuela, de que qué “no te vayas, nos vamos a quedar sin alumnos” Y qué tienen si nos quedamos sin alumnos... (una niña interrumpe) Acuérdense que.. Ah sí, lo que decías tú Naty, ..., hace rato fuimos a jugar fut bol y trabajamos mejor, se trabaja mejor, niños, se trabaja mejor con menos alumnos, así es que ya sabes tú Jesús.... ¡Seguimos! Decíamos que la tarea, vamos a tratar de hacerla... y no como niños de primero: 1, 2, 3, 4... Niños, hablando de tarea, algunos de sus papás y mamás me han dicho, cuando yo les digo que no traen la tarea, Pero cómo, si siempre yo lo veo que está escribiendo números... Sí pues, pero traen cosas bien fáciles, aquí estamos en cuarto grado, no estamos en primer grado ni en el kínder... Seguimos, niños, (los pone a leer los números que han escrito en el pintarrón). Niños lo que vamos a copiar de esto, van a ser nadamás estos números, el título y nada más. Niños ustedes van a traer de tarea esto (señala los ejercicios que hicieron mediante las sumas).

Actividad de descanso:

El maestro invita a los niños a realizar una actividad de descanso: guarda el cartel que tiene los colores y saca otro que tiene un tablero similar al del juego “serpientes y escaleras”. El profesor explica que también algunas veces los pone a jugar ese juego similar a los “volados” que consiste en lo siguiente:

1. Divide al grupo en dos equipos, niños y niñas: ellos, son las águilas, y las niñas son los soles. Se usa un imán de color distinto para marcar los avances de cada equipo.
2. El maestro echa una moneda al aire, y se ve en qué cae. Si cae en la figura que corresponde al nombre del equipo al que le tocó lanzar, éstos avanzan dos casillas; si sale la figura del equipo contrario, éste avanza una casilla.
3. Así, cada equipo va avanzando o retrocediendo, de modo similar a “serpientes y escaleras”, hasta que uno de los equipos, llega a la meta.

Al terminar esta actividad, el profesor da por terminada la clase y los niños se van a su casa.

Comentarios:

Al ayudarles a proponer oraciones en las que se usen los colores, utiliza ejemplos que tienen que ver con la vida de la comunidad, explicándoles

Hay un buen control de grupo, llama la atención sin enojos, pero con claridad y firmeza. Su estrategia es llamar verbalmente la atención, y si no entienden, los regresa a su casa con la consigna de que no pueden volver hasta que vaya su mamá o su papá a hablar con el profesor.

Tiene una actitud muy positiva hacia los niños, los motiva a aprender, se aprecia que disfruta lo que hace.

ANEXO 8: RESULTADOS DE LA ENCUESTA APLICADA A LOS ALUMNOS DE TELESECUNDARIA. MANEJO DEL IDIOMA.

Habla p'urhepecha	103			
No habla p'urhé	5			
Le gusta hablarlo	104			
No le gusta hablarlo	3			
Con quién lo habla	Papás 94	Hermanos 79	Abuelos 81	Amigos 81
Donde lo habla	Comunidad 71	Escuela 70	Casa 80	
Le gusta que le hablen p'horé	Sí 99	No: 6		

ME GUSTA QUE ME HABLEN P'URHEPECHA PORQUE:

Lo entiendo mejor	22
Me gusta/encanta	10
Es nuestra/mi lengua	8
Es costumbre	7
Es bonito	6
Para aprenderlo	6
Para comunicarnos mejor	6
Soy p'urhépecha, son mis raíces	6
No contestaron	5
Por mi origen	4
Lo hablo	4
Así aprendí	2
Para que no desaparezca	2
Todos lo hablan	2
Mis padres lo hablan	1
Para hablar con mis abuelos	1
Respuesta que no se entiende	2

NO ME GUSTA PORQUE:

No lo sé hablar	3
No hablo pero me gustaría aprenderlo	3
No lo entiendo	2
Me da vergüenza que los españoles me escuchen	1
Nací en un lugar donde no se habla p'horé	1
Ya nadie lo habla	1

ANEXO 9: RESULTADOS DE LA ENCUESTA APLICADA A LOS ALUMNOS DE TELESECUNDARIA. ¿POR QUÉ TE CONSIDERAS P'URHEPECHA?

CATEGORÍAS	FREC	MACROCATEGORÍAS	FREC
Hablo p'urhépecha	48	Hablar p'urhépecha (el chico, sus padres o su familia)	51
Mi familia es p'urhépecha	8	Vivir o haber nacido en Arantepacua	18
Soy de Arantepacua	8	Ascendencia p'urhépecha	18
Mis padres son p'urhépecha	7	Mi familia dice que somos p'urhépecha	4
Vivo en un pueblo p'urhépecha	6	Costumbres, lengua y vestuario	7
sin respuesta	5	Por ser de Michoacán o de México	5
Mi familia dice que somos p'urhépecha	4	Se siente p'urhépecha	4
Soy de un pueblo p'urhépecha	4	Por la piel, por ser indio o indígena	3
Costumbres	3	Sin respuesta	5
Sigo las costumbres del pueblo	3	No responden lo que se pregunta	2
Mis padres hablan p'urhépecha	2		
no responde lo que se pregunta	2		
Lengua y vestuario	1		
Lo siento, pienso y soy	1		
Mi mamá aprendió p'urhépecha	1		
Mi papá es p'urhépecha	1		
Nací con esa intención	1		
Nací en Michoacán	1		
Nací p'urhépecha	1		
Por herencia de mis abuelos	1		
Por la forma de ser	1		
Por la piel	1		
Somos indígenas	1		
Somos indios	1		
Soy de la Meseta P'urhépecha	1		
Soy mexicano	1		
Soy p'urhépecha	1		
Todo mexicano es p'urhépecha	1		
Vivo en Michoacán	1		

ANEXO 10: RESULTADOS DE LA ENCUESTA APLICADA A LOS ALUMNOS DE TELESECUNDARIA. PROGRAMAS DE LA TELEVISIÓN.

¿Qué programas de la televisión te gusta ver?

TIPO DE PROGRAMA	FRECUENCIA
Novelas	23
Noticias	20
Bob esponja	17
Caricaturas	13
Naruto	9
Luchas	7
Chavo	5
Pitufos	5
Futbol	3
Películas	3
Deportes	2
Jimmy Neutrón	2
Lo que callamos las mujeres	2
Una familia de diez	2
Zoe 101	2
Drake y Josh	2
Educativos	2
Barbie	1
Barny,	1
Basquet	1
Cosas de adolescentes	1
Chicas superpoderosas	1
De comedia	1
De terror	1
Dora la exploradora	1
Icarly	1
Lo que callamos las mujeres	1
Malcom	1
Padrinos mágicos	1
Pantera rosa	1
Pokemon	1
Puro rock	1
Toros	1
Videos de materias	1
Xhderbez	1

¿Por qué te gustan los programas que ves?

son divertidas	17
hacen chistes o son chistosos	11
porque aprendo	7
porque informan	7
por los personajes	5
porque nos informan	5
porque son buenos	4
son interesantes	4
porque me gustan	3
por el contenido	3
porque pelean o matan	3
son emocionantes	2
son entretenidos	2
están bonitos	2
porque me identifico con lo que pasa, son como yo	2
hablan de escándalos	1
luchan para ganar	1
me gusta la historia (asignatura)	1
me gustan los deportes	1
me siento bien	1
por muchas formas	1
por nada	1
por sus aventuras	1
porque espantan	1
porque son recreativos	1
se espantan	1
son agradables	1
son atractivas	1
se alocan	1
son graciosas	1
son padres	1
Sin respuesta o no se entienden	15
No me gustan, no tenemos tele o no vemos tele	3

ANEXO 11: NOMENCLATURA PARA LOS ACTORES/AGENTES

Las familias:

Para reconocer a los diversos miembros de la familia, utilicé las siguientes abreviaturas antes del nombre ficticio que asigné a la familia:

- P, es el padre (ejemplo: P "Tsitsiki")
- M, es la madre (ejemplo: M "Erardini")
- 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 masculino

E-PRF: Entrevista a profesor femenino

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: Entrevistadora.