



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO  
DOCTORADO EN PEDAGOGÍA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**TENSIONES ENTRE LA FORMACIÓN ESCOLAR Y LA EDUCACIÓN  
P'URHÉPECHA A TRAVÉS DE SUS PROFESIONISTAS**

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE  
**DOCTORA EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:

**DAISY AZUCENA MAGAÑA MEJÍA**

TUTORA PRINCIPAL

Dra. Ana Laura Gallardo Gutiérrez  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

Dr. Gunthere Dietz  
Instituto de Investigaciones en Educación, UV  
Dr. Sebastián Plá  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM  
Dr. Jorge Arturo Argueta Villamar  
Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, UNAM  
Dr. Carlo Rosa  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM

Ciudad Universitaria, Cd. Mx. Septiembre 2019



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

*Para Diego, larhini ka Gutu*

*Por juchari ireta p'urhé*

*Juchiti mintsita jinkoni*

## **AGRADECIMIENTOS**

Una no puede andar así nada más por el mundo caminando sola. Una tiene siempre que en-Red-darse con los otros, con las otras, con lo otro...sólo así, enredados, en movimiento constante, es más fácil construir comunidad y cobijar la vida.

Agustín: te agradezco por ser mi cobija y sostén en este proceso, muy a tu forma, muy a tu entender el mundo y muy a tu manera de mostrármelo; gracias por abrirme la vida a la dimensión colectiva del amor y de todas las cosas que el amor toca.

Diego y Iarhini: gracias por ser la razón más grande para querer transformales el mundo, y dejarles el corazón por lo menos un poco más ligero.

Fran: gracias por ser el compañero de todas las luchas, todas las resistencias y todas las posibilidades.

Agradezco la siempre presencia y apoyo incalculable de mi madre y de mi padre en cada uno de los pasos que doy, en especial en este proceso que fue particularmente duro. De la misma manera no habría podido hacerlo sin la presencia de la familia Gabriel Ruiz, de la familia Mejía, de Cecilia Magaña, Alma Murillo, Ulises Camacho, Nancy y Gustavo.

Agradezco profundamente a todas las personas que participaron directamente en esta investigación, y que no terminaría de mencionar en este espacio: a los estudiantes de la UPN, a los profesionistas entrevistados, a los niños, niñas, jóvenes, juvenas, señores y señoras, abuelos y abuelas que participaron en el trabajo de campo; a las redes que colaboraron en los movimientos sociales en los que estuvimos y continuamos, a las más de 45 comunidades involucradas, particularmente: Comachuén, Santa Fé de la Laguna, Santo Tomás, Naranja de Tapia y San Jerónimo Purenchécuaro.

Quiero reconocer el apoyo enorme que Jesús Guerrero López hizo al hacer algunas transcripciones del trabajo de campo. Sin su ayuda, todo habría sido más difícil.

Agradezco de igual manera el apoyo de los amigos-compañeros de caminos: a Silvia Santiago, Pablo Sebastián Felipe, Juan Manuel Mateo, Daniel Espinoza, Giovana Amaya, Leonardo Macías, Sashenka Hernández, Jaime Martínez Luna; a la Organización Comuna P'urhépecha, al Colectivo del Cine Comunitario, a todos los Cargueros y colaboradores de la Biblioteca Ambulante y a todo aquel que hasta con su mirada y su latido, contribuyó a este trabajo.

Agradezco infinitamente el acompañamiento en este proceso investigativo a la Dra. Ana Laura Gallardo, quién depositó su tiempo, su mirada, su dirección, su compañía, corazón y aliento al dirigir esta tesis. Al Dr. Gunther Dietz por siempre estar pendiente del pueblo p'urhépecha, y por haber sido académicamente el primer sostén y respaldo de este trabajo. Al Dr. Sebastián Plá por sus siempre puntuales observaciones, y su ojo crítico que ayudó a repensar muchas cosas. Al Dr. Arturo Argueta y al Dr. Carlo Rosa por sus comentarios, palabras y pensamientos, que mucho contribuyeron a moldear direcciones de esta investigación.

Y por supuesto muchísimas gracias a CONACYT, por contribuir con el financiamiento de esta investigación.

A todas, todos y todo, por todo y con todo.

# INDICE

INTRODUCCIÓN .....	8
Planteamiento del problema .....	13
Justificación.....	16
Propósitos .....	17
Supuestos de trabajo .....	18
CAPÍTULO I. CONSIDERACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS.....	21
1.1 El camino metodológico .....	29
1.1.1 La ruta comunitaria .....	29
1.1.2 La ruta del profesionalista p'urhépecha .....	45
1.2 Organización e interpretación de la información .....	53
CAPÍTULO II. CULTURAS E IDEALES DE VIDA ENTRE LA MODERNIDAD Y LO “OTRO” .....	57
2.1 La cultura: controles y decisiones .....	58
2.2 Entre ideales de vida, modernidades y nuevos paradigmas .....	62
2.2.1 La modernidad y su ideal de vida .....	63
2.2.2 ¿Una modernidad alternativa para Latinoamérica? .....	68
2.2.3 ¿Épocas Alternativas en América Latina?: La Decolonialidad .....	72
2.2.4 El Buen Vivir: un otro paradigma de vida .....	75
2.3 Cada ideal de vida para cada cultura en cada figura de mundo .....	83
CAPÍTULO III. TIERRA, TERRITORIO E IDENTIDAD: UNA PLATAFORMA CULTURAL PARA PENSAR EL IDEAL DE VIDA P'URHÉPECHA .....	90
3.1 Un acercamiento a la tierra-territorio p'urhépecha .....	91
3.1.1 Territorio físico: la tierra p'urhépecha.....	92
3.1.2 De la tierra a otros territorios p'urhépecha .....	105
3.1.3 Las luchas por la tierra y el territorio .....	118
3.1.4 Las luchas por la tierra y territorio p'urhépecha .....	119

3.2 Las identidades p'urhépecha .....	122
3.2.1 Identidad p'urhépecha: una visión desde la comunidad .....	123
3.2.2 Identidades p'urhépecha: construcciones teóricas .....	125
CAPÍTULO IV. “SESI IREKANI”, APROXIMACIONES A LOS IDEALES DE VIDA	
P'URHÉPECHA.....	137
4.1 Una posible estructuración de los ideales de vida P'urhépecha .....	137
4.1.1 El ideal de vida de <i>nanaka</i> (niñas) y <i>tataka</i> (niños) <i>sapichuecha</i> .....	145
4.1.2 El ideal de vida de <i>iurhitskiriecha</i> (señoritas) y <i>tumbiecha</i> (jóvenes) ...	149
4.1.3 El ideal de vida de <i>uarhietiecha</i> (mujeres) y <i>achatiecha</i> (señores) .....	152
4.1.4 El ideal de vida de <i>nana</i> (adultas) y <i>tata k'ericha</i> (adultos mayores) ...	155
4.1.5 El ideal de vida de los profesionistas p'urhépecha .....	157
4.2 El Ideal de vida común del Pueblo P'urhépecha: “Sesi irekani” .....	160
CAPÍTULO V. EDUCACIÓN INDÍGENA Y JORHENTPERAKUA:	
REPRODUCIENDO EL SESI IREKANI.....	166
5.1 La educación como práctica social .....	167
5.2 La educación como práctica social desde los Sistemas Educativos .....	170
5.2.1 Los Sistemas Educativos en América Latina .....	172
5.2.2 El Sistema Educativo Nacional Mexicano .....	174
5.2.3 El Sistema Educativo Mexicano como práctica educativa .....	176
5.2.4 El SEN y la Educación Indígena .....	183
5.3 Educación indígena: la escuela para los p'urhépecha .....	187
5.3.1 Nivel básico p'urhépecha.....	188
5.3.2 El nivel medio superior p'urhépecha .....	199
5.3.3 El nivel superior p'urhépecha.....	201
5.4 El otro sistema: La <i>jorhentperakua-jorhenkorekua</i> p'urhépecha (enseñanza- aprendizaje p'urhepecha).....	204
5.4.1 La <i>jorhentperakua-jorhenkuarekua</i> en <i>Charakuecha</i> (bebés).....	211
5.4.2 La <i>jorhentperakua-jorhenkuarekua</i> en <i>nanaka</i> y <i>tataka sapichuecha</i> (niñas y niños) .....	212

5.4.3 La <i>jorhentperakua-jorhenkuarekua</i> en <i>iurhitskiriecha</i> y <i>tumbiecha</i> (jóvenes) .....	218
5.4.4 La <i>jorhentperakua-jorhenkuarekua</i> en <i>uarhiatiecha</i> y <i>achatiecha</i> (señoras y señores) .....	220
5.4.5 La <i>jorhentperakua-jorhenkuarekua</i> en las nana <i>k'eriecha</i> y <i>tata k'eriecha</i> (abuelas y abuelos).....	221
5.5 La educación indígena y la <i>jorhentperakua-jorenkorhekua</i> p'urhépecha: en busca del <i>Sesi Irekani</i> .....	223
<b>CAPÍTULO VI. EL PROFESIONISTA P'URHÉPECHA: TENSIONES EN SUS PROCESOS EDUCATIVOS</b> .....	<b>227</b>
6.1 El profesionalista p'urhépecha .....	229
6.2 El trayecto educativo del profesionalista p'urhépecha: una vida entre lo oficial y lo comunitario.....	235
6.3 Tensiones en el profesionalista en la conformación del sesi irekani: territorios e identidades en conflicto.....	264
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>284</b>
<b>REFERENCIAS</b> .....	<b>302</b>
<b>INDICE DE TABLAS</b> .....	<b>331</b>
<b>INDICE DE FIGURAS</b> .....	<b>333</b>
<b>ACRÓNIMOS</b> .....	<b>336</b>
<b>APÉNDICE 1</b> .....	<b>340</b>
<b>APÉNDICE 2</b> .....	<b>345</b>
<b>APÉNDICE 3</b> .....	<b>349</b>
<b>APÉNDICE 4</b> .....	<b>357</b>
<b>APÉNDICE 5</b> .....	<b>360</b>

## INTRODUCCIÓN

Muerte...es lo que alcanzaba a percibir en cada elemento que nombraba. Muerte en los bosques, en las selvas, en los desiertos; muerte en los manantiales, en los ríos, en los lagos y lagunas, en los mares, en el aire; muerte en las ciudades y en los campos; muerte en los procesos sociales, en los políticos, en los culturales, en todo...

Con este escenario fatalista comencé mi camino. Necesitaba entender qué estaba pasando, qué era lo que estaba provocando tanto terror en la vida humana y la vida planetaria, por qué no paraban los daños a la naturaleza y a la sociedad; por qué no podíamos frenar todas las crisis y conflictos que se gestaban a diario en todos los confines del planeta; necesitaba saber por qué si cada vez hay más personas preparadas académicamente (que en teoría deberían tener más elementos para entender las realidades), no se estaban generando procesos de cambios significativos para hacer frente a esta crisis planetaria o Crisis Estructural Generalizada<sup>1</sup> (CEG) como la nombra De Alba (2009).

“Tengo que encontrar una manera de salvar al mundo”, fue mi pensamiento de partida que comenzó hace más de trece años. Los daños que se le hacían y se le hacen al planeta en todas sus dimensiones, así como las consecuencias en la vida de todos los seres que lo habitan y sus interrelaciones, era una preocupación muy profunda. Me embarqué de a poco en una búsqueda de elementos para aminorar

---

<sup>1</sup> Al respecto De Alba (2009) habla no de una crisis civilizatoria sino de una Crisis Estructural Generalizada (CEG) misma que define como: “el debilitamiento general de los elementos de los sistemas relacionales de distintas estructuras interrelacionadas, que a su vez conforman una estructura mayor y que definen las identidades de sus espacios social, político, cultural, etc.”

La autora afirma que la CEG a la vez está en “tensión” con la “globalización”; refiere que esta última “es un *significante que afecta a toda la humanidad y al planeta en su totalidad (...) es un proyecto que sistematiza y le da sentido al desorden-orden actual*”. Es decir, la globalización no es un proyecto social amplio capaz de atender las aspiraciones y necesidades de las grandes mayorías del mundo, por el contrario es capaz de cancelar culturas.

y/o prevenir las crisis planetarias. Inicié el camino con procesos en el cuidado del medio ambiente, después recorrí otros campos a medida que profundizaba en la búsqueda, campos como la educación ambiental y el desarrollo local. Me enteré en el tránsito de esa búsqueda, de que había lugares en donde sus habitantes podrían dar luz con sus formas e ideales de vida, de cómo prevenir y enfrentar la Crisis Estructural Generalizada, se trataba de los pueblos originarios.

Fue así como llegué al pueblo p'urhépecha, que era el pueblo originario más cercano a mi lugar de habitación. De él pretendía aprender y aprehender esas formas de organizarse que me significaban una posibilidad de vida para el mundo, si es que el mundo me permitiera compartirle lo que ahí hacían. Fue tal el involucramiento con los procesos mencionados, que construí mi familia en ese lugar, me casé con un profesionista p'urhépecha.

El matrimonio me abrió ventanas que no conocía, procesos comunitarios que no se me permitían siendo soltera y externa a la comunidad, y caminos que no consideraba; a su vez en la parte laboral, comencé a ocupar el tiempo en talleres de educación ambiental en escuelas primarias, secundarias y comunidades originarias; en talleres de alfabetización de mujeres indígenas; en talleres infantiles de creación artesanal; en proyectos de lectura de la realidad, de bibliotecas autónomas, de manejo de residuos sólidos, de cine comunitario, soberanía alimentaria, medicina tradicional y en las luchas populares por la reivindicación de la vida.

Aunado a esto, la labor en la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM) y en la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena Plan 90 (LEPEPMI) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), significó un acercamiento más profundo a toda la región p'urhépecha, lo que representó posibilidades de conocer diferentes procesos sociales en múltiples comunidades.

Lo anterior permitió posicionarme en un espacio epistemológico (multi-cultural), en una ideología política (la formación, como acto político de resistencia y

transformación), en una figura de mundo (modernidad latinoamericana), en la formación escolarizada que recibí (economista y desarrollista), en la formación no escolarizada que viví (envuelta en la cultura náhuatl, p'urhépecha y mestiza) y en la vida personal. Este espacio de enunciación construido, hizo que interpretara con más claridad el entramado de posiciones epistémicas y ontológicas del pueblo p'urhépecha, y que ampliara y matizara el panorama y las percepciones que tenía respecto a los pueblos originarios como salvadores del mundo.

Pude darme cuenta de que el pueblo p'urhépecha conserva prácticas de vida que contienen elementos culturales coadyuvantes para hacer frente a la CEG, por ejemplo la *jarhoajperakua* (ayuda mutua), la *kaxumbekua* (honorabilidad), o la *anchikuarhikua* (trabajo/faena) por mencionar algunos; estos elementos posibilitan el orden social y el respeto a la tierra; es una forma de organizar la vida, de producirla, transmitirla y reproducirla.

Sin embargo, también alcancé a identificar que estos elementos culturales que conforman en su conjunto ideales de vida comunitarios, estaban siendo ocupados y redirigidos en la actualidad, por ideales de vida, conocimientos y decisiones ajenas al pueblo, que a su vez movían los elementos culturales propios, así como las relaciones del pueblo con la naturaleza y la vida, y no necesariamente como bloque, resistencia o alternativa para enfrentar la CEG.

Estos elementos culturales externos al pueblo se concretizaban en varios agentes: los migrantes, los medios de comunicación, los gobiernos municipales y sus operantes: los partidos políticos; así como sus formas de gestión y actuación, pero sobre todo y lo más fuerte: la educación escolarizada. Los anteriores, inmersos en la lógica moderna, capitalista y neoliberal, regulados por el Estado Nacional, están direccionados sobre todo a la búsqueda y operativización del progreso y desarrollo, procesos que tienen como fin último, la acumulación del capital y no la conservación de la vida.

Entonces percibí un problema en esa alternativa para enfrentar la CEG que aqueja al planeta, que colocaba a los pueblos originarios como muestra de lo que se

“debía hacer”. ¿Cómo se transmitiría la forma de vida de los pueblos originarios en general y del pueblo p’urhépecha en particular que se supone velan por el mundo, si sus ideales de vida estaban siendo redireccionados por elementos externos a su cultura, que no necesariamente tenían como fin la conservación de la vida? ¿Cómo se podría asegurar que esta redirección cultural seguiría en el camino de esta conservación y protección de la vida?

Había que entender primero la reconfiguración y redireccionalidad cultural p’urhépecha, los actores y factores involucrados en ese movimiento de dirección, para después tener más claro el alcance de la cultura como alternativa para hacer frente a la CEG.

Los elementos ajenos a la matriz cultural del pueblo p’urhépecha provienen de otras culturas. Al coexistir diferentes culturas en una misma época, las formas de organización sufren cambios derivados de las direcciones y lógicas de cada cultura y de sus instituciones. Estas direcciones son determinadas por sus ideales de vida; los ideales de vida de una cultura los retomaré para esta investigación como aquellas aspiraciones, deseos o anhelos espirituales o materiales que regulan las acciones de cada sociedad para darle sentido a su existencia y a su vida, es decir, son concepciones del mundo (Vidal, sin año).

Lo anterior significa que los ideales de vida del pueblo p’urhépecha son las formas en cómo el pueblo configura sus propósitos, y cómo el mismo pueblo trabaja para alcanzarlos, teniendo de por medio una serie de normas que regulan los caminos y las maneras de vivir para poder lograrlos. Por lo tanto, al convivir ideales de vida de la cultura p’urhépecha con ideales de vida de otras culturas, principalmente la mestiza, se generan tensiones en los procesos de transmisión, reproducción y transformación cultural.

Para los fines de este texto, retomando a Laclau, se entenderá por *tensión* al “momento” (lo asumo de diversa temporalidad y fuerza) que se da entre dos componentes que forman una relación, mismos que son los dos necesarios pero

que sin embargo no pueden ser ajustados automáticamente. Ese momento produce circunstancias que reelaboran las componentes de la relación.

Las tensiones que se generan en los procesos de transmisión, reproducción y transformación de la cultura p'urhépecha pueden ser observados desde un proceso social que justo transmite, reproduce y a la vez transforma las culturas: la educación. En el pueblo p'urhépecha los procesos educativos están presentes por lo menos en dos dimensiones: la educación comunitaria y la educación escolarizada; la primera hace referencia a los saberes y prácticas comunitarias que permiten reproducir la vida, ideales y cultura de los pueblos y que se da en cualquier espacio de interacción social comunitaria: la familia, la Asamblea comunal, el trabajo, la faena, el comercio, el campo, el molino, la cocina, la calle, la iglesia, la fiesta, etc. La segunda se enfoca en la reproducción del proyecto nacional y el mestizaje a través del Sistema Educativo Nacional (SEN) que opera en las escuelas de educación inicial, básica, media superior y superior y las demás modalidades insertas en el SEN. Ambas educaciones conviven y coexisten en el mismo pueblo, confrontando sus objetivos y direccionalidades.

Para poder estudiar estas confrontaciones y tensiones entre ambas educaciones<sup>2</sup>, y lo que éstas generan, se pensó en un sujeto que pudiera recoger la experiencia de transitar en cada una de ellas: el profesionista p'urhépecha. El escenario de tensiones entre la formación que los profesionistas reciben en su comunidad y la que reciben en las instituciones oficiales producen cambios en sus identidades y por tanto en la direccionalidad de sus ideales de vida en particular, y de los ideales de la cultura p'urhépecha en general.

---

<sup>2</sup> Las tensiones son un instrumento político de construcción de epistemologías inter-culturales; son dinámicas y permanecen cambiando en el tiempo. Es decir, mientras exista el contacto multi-cultural, existirán tensiones formativas, y por tanto conflictos en la configuración de ideales de vida y de la cultura.

A partir de las tensiones educativas como categoría de análisis se producen posibilidades de reconfiguración cultural, que implica previamente la producción de relaciones asimétricas de dominación y subordinación, confrontaciones, discriminación, fisuras, discontinuidades, violencia, cooptación, contradicciones; pero también la producción de reposicionamientos políticos, currículos alternos, articulaciones, negociaciones, alianzas, emancipaciones, nuevas luchas, resistencias, acciones y transformaciones de la vida p'urhé.

## **Planteamiento del problema**

Los profesionistas p'urhépecha transitan tanto en el SEN como en los procesos educativos que se generan en su comunidad. Cada uno de estos espacios educativos responde a un proyecto de vida distinto, por lo que al coexistir ambos en una misma época, se piensa inevitablemente en la confrontación de sus objetivos.

Estas confrontaciones se manifiestan en los procesos formativos de los profesionistas indígenas a través de tensiones en la configuración identitaria de los mismos. Al ser transeúntes en el espacio formativo comunitario, los profesionistas aprenden su cultura y las formas locales de reproducirla y transmitirla en todas las etapas de vida; sin embargo la institución escolarizada en cada uno de sus niveles, les implica pensar en otras formas de hacer la vida, de producirla y consumirla en un escenario con requerimientos y fines nacionales e internacionales, que por lo general no coinciden con los aprendizajes y objetivos comunitarios.

Este escenario de tensiones entre la formación que reciben en su comunidad y la que reciben en las instituciones oficiales, producen cambios significativos en la identidad de los profesionistas y en la direccionalidad de sus ideales de vida. Lo anterior hace cuestionar: ¿Qué dirección en los ideales de vida están tomando los profesionistas indígenas contemporáneos y cuáles son los elementos que los mueven a tomar esos caminos? ¿Cómo el profesionista indígena mueve o transforma la cultura local al tomar una dirección específica en sus ideales de vida a partir de las tensiones en su formación?

Para analizar el papel del profesionista en la reconfiguración cultural a partir de las tensiones en su formación, se eligió al pueblo p'urhépecha del Estado de Michoacán por varias razones: es mi lugar de habitación actual; es el pueblo originario más grande del estado de Michoacán; es el pueblo donde se pilotearon los primeros proyectos educativos dirigidos a poblaciones indígenas; es el lugar donde en la última década a través de movimientos sociales indígenas han

intervenido profesionistas; resultado de estos movimientos son los avances en procesos de autonomías, autogobiernos y autodeterminación, muestra clave de que existe una lucha por la reconfiguración de los ideales de vida comunitarios, dirigidos a recuperar y reivindicar la vida.

El objeto de estudio que finalmente se definió, consistió en describir, reflexionar y discutir las tensiones que se generan en el profesionista p'urhépecha, y la reconfiguración cultural que estos producen en el marco de la modernidad a partir de su formación en el SEN y la educación comunitaria.

El objeto tuvo un soporte teórico-metodológico que permaneció en constante movimiento de acuerdo a las necesidades de cada capítulo. Es decir la interdisciplinariedad del contenido y la multi-culturalidad del contexto exigieron abordajes diversos. Sin embargo la etnografía doblemente reflexiva, fue el punto de partida para el abordaje del objeto de estudio, delineó un papel fundamental en el posicionamiento político de la investigación. Con el uso de la entrevista, las historias de vida, la observación y los grupos focales como principales herramientas que transitaron entre el dato visual y el dato oral; así como entre la perspectiva emic y la perspectiva etic, se mantuvo un diálogo de saberes, haceres y poderes (Dietz y Mateos, 2010) anclados en una realidad conflictiva multi-territorial y multi-identitaria, por la que atraviesa aun el pueblo p'urhépecha.

Sin embargo, tomando en consideración tanto la complejidad de la situación territorial e identitaria del pueblo p'urhépecha en esta coyuntura de "luchas por la libre determinación"<sup>3</sup>, como la complejidad que representa el objeto de estudio al estar involucradas varias disciplinas y no sólo la pedagogía; lo que resultó al final, fue una concatenación de distintas herramientas metodológicas provenientes de espacios coyunturales con propósitos específicos, para los diferentes momentos en que se situó el estudio. Por lo menos se ubicaron someramente cuatro

---

<sup>3</sup> Desde el levantamiento de la comunidad de Cherán por la defensa de sus bosques en 2011 a la fecha, el pueblo p'urhépecha ha estado luchando por su libre determinación en distintas comunidades.

herramientas adicionales a las que la etnografía reflexiva trabaja: el movimiento social, la praxis educativa disidente, las redes en resistencia y la jarhoajperakua (ayuda mutua). Las cuatro herramientas están enunciadas desde un ideal de vida construido a partir de un código pedagógico, y se puede encontrar información recabada a partir de dichas herramientas, en los distintos capítulos de la tesis.

Para pensar en la concatenación metodológica descrita anteriormente, se tuvo que caminar de la mano con conceptos rectores que fueron enunciados desde las voces de los actores y desde las abstracciones científicas. Se tomó a la modernidad-capitalismo-desarrollo como base de partida y como plataforma de conflicto; y se siguió el tejido con las corrientes que explican formas de vidas coexistentes al panorama anterior, y a la vez alternas: modernidad de resistencia-decolonialidad-buen vivir (como ideal de vida). Lo anterior significó un entendimiento más claro de los procesos de lucha y resistencia por la reivindicación de la vida que tienen los pueblos originarios en general y el pueblo p'urhépecha en particular.

Derivado de esas reflexiones teóricas, surgió metodológicamente la necesidad de llenar de contenido al ideal de vida en el contexto p'urhépecha actual, para tener un panorama de la dirección cultural contemporánea y posteriormente ubicar sus reconfiguraciones a partir de sus procesos educativos.

Definir el ideal de vida del pueblo p'urhépecha implicó reconstruir su mundo desde los diferentes territorios e identidades que lo constituyen en la actualidad. En este tenor, se logró organizar y sistematizar la cosmovisión p'urhépecha desde un ámbito educativo en nueve identidades, mismas que representan distintos polos que son atravesados por tensiones educativas.

Cada una de las identidades opera en diferente ámbito de cultura y requiere un territorio específico para la toma de decisiones propia o ajena. Tanto identidades como territorios son necesarios para entender la configuración de los ideales de vida del p'urhépecha.

A partir de todo lo mencionado, se construyó la categoría de análisis: *sesi irekani* (buen vivir como ideal de vida aglutinante); misma que permitió ser el hilo conductor para observar las tensiones educativas en el pueblo p'urhé. El *sesi irekani* a su vez estuvo conformado por otros seis elementos que se visualizaron como posibles configuradores del ideal de vida p'urhépecha: el ser/jindeni, el estar/jarhani, el saber/mimixeni, el sentir/p'ikuarherani, el hacer/uni y el tener/jatsini. Estos elementos contemplan en su conjunto 33 dimensiones, y las dimensiones más de 200 indicadores diferentes.

En este sentido, para observar las tensiones educativas, se construyó y sistematizó un acercamiento a la enseñanza y aprendizaje p'urhépecha en el contexto comunitario tanto hablante como no hablante del idioma p'urhé. Se le nombró *jorhentperakua* (enseñanza) y se le organizó por etapas de vida. La *jorhentperakua* constituyó una categoría teórica, que sirvió como punto de comparación con la educación escolarizada para observar tensiones entre ambas, a través de los profesionistas.

## **Justificación**

Analizar las tensiones formativas del profesionista p'urhépecha y sus repercusiones comunitarias, implica pensar en múltiples direcciones de ideales de vida que conviven en una sola persona. Este hecho dibuja un panorama cultural en constante conflicto, que repercute directamente en lo que se enseña y lo que se aprende en el pueblo p'urhépecha. De ahí que se hace necesario su estudio, puesto que el SEN lejos de por lo menos sondear lo que ocurre a nivel cultural en las comunidades que está inserto, continúa con la dinámica institucional que está en función del proyecto nacional de modernidad; no obstante, la direccionalidad de algunos sectores educativos han girado a apoyar las resistencias al monoculturalismo, al asimilacionismo e integracionismo.

En este tenor, encontrar tensiones entre el SEN y *jorhentperakua* (que es la enseñanza que se transmite en los espacios de formación comunitaria, que también están permeados por los objetivos del proyecto nacional provenientes de los flujos migratorios de la población, pero que sin embargo mantienen una raíz cultural p'urhépecha que sigue transmitiéndose de generación en generación); permite un acercamiento al entendimiento de las transformaciones culturales del pueblo p'urhe.

Las posibilidades de reconfigurar la cultura p'urhépecha desde el profesionista a partir de la convivencia entre educación escolarizada y *jorhentperakua*, incrementan a partir del complejo entramado de tensiones, negociaciones, disputas y contradicciones que genera la relación entre ambos procesos educativos.

Estudiar a los profesionistas p'urhépecha sirve para tener un acercamiento a la comprensión de las dinámicas complejas de reconfiguración cultural; permite conocer la fuerza de cada proceso educativo en la construcción identitaria del profesionista, así como la redirección cultural del pueblo p'urhépecha.

Esta investigación también es relevante por el hecho de visibilizar el papel decisivo del profesionista en los procesos autonómicos que están sucediendo actualmente en la cultura p'urhépecha. Así mismo, es indispensable y necesario sistematizar conocimientos, filosofías y prácticas de los pueblos originarios utilizando categorías propias en las lenguas locales, para construir herramientas en la producción y transmisión de sistemas educativos útiles para la vida comunitaria, y su entendimiento en coexistencia con otras figuras de mundo.

## **Propósitos**

El objetivo general de esta investigación consiste en describir, reflexionar y discutir las tensiones que se generan en el profesionista p'urhépecha y la reconfiguración cultural que producen en el marco de la modernidad, a partir de su formación en

dos procesos educativos: el escolarizado y jorhentperakua (enseñanza p'urhépecha).

Los objetivos específicos giran en torno a lo siguiente:

1. Tener un acercamiento tanto a la teoría del control cultural, como a la descripción del contexto actual de las crisis en la modernidad, así como a los planteamientos centrales del ideal de vida de los p'urhépecha.
2. Tener un referente contextual educativo de comparación, para identificar ahí las tensiones identitarias de los profesionistas que reconfiguran el ideal de vida p'urhépecha.
3. Identificar las tensiones que se generan en los profesionistas p'urhépecha a partir de su tránsito en la educación indígena y en la jorhentperakua-jorhenkorhekua.
4. Relacionar el papel del profesionista en la comunidad con los desafíos de la Crisis Estructural Generalizada.

### **Supuestos de trabajo**

Se considera que tanto la educación oficial, regida por el Sistema Educativo Nacional a través de la educación indígena, así como la educación propia del pueblo P'urhé, contribuyen a formar la identidad de los profesionistas, inmersos en tensiones generadas en su educación por la convivencia de ambos sistemas educativos que a su vez pertenecen a dos figuras de mundo distintas, a dos culturas con múltiples ámbitos y controles culturales.

A su vez los profesionistas participan en la reconfiguración cultural del pueblo p'urhépecha generando tensiones en los ideales de vida comunitarios. La complejidad de la formación de los profesionistas entre los sistemas educativos produce relaciones variables tanto en la dimensión oficial como en la dimensión comunitaria.

Por mencionar un ejemplo, en la medida en que el proyecto del SEN se impone más en su identidad, la forma de intervenir del profesionalista en su comunidad tenderá a la aculturación; por otro lado, si lo que está más consolidado en su identidad viene de la comunidad, la intervención del profesionalista se direccionará a fortalecer la cultura autónoma p'urhe y por tanto, el ideal de vida comunitario versará sobre la reproducción y transmisión de prácticas de vida menos enfocadas en otras culturas como la mestiza-dominante. Sin embargo aún entre las dos posiciones posibles descritas, se pueden encontrar sustancialmente otras maneras de accionar y reaccionar en el profesionalista, y de redireccionar su cultura.

En cualquiera de los casos pero con distintos elementos, el pueblo p'urhépecha contemporáneo construye su identidad y reconfigura su cultura, misma que en lo complejo de su reconfiguración en ocasiones hace frente a las crisis planetarias y en otras ocasiones las fortalece.

A partir de lo anterior, la presente investigación se desarrolla en un corpus de seis capítulos que abordan elementos para entender el objeto de estudio en diferentes dimensiones. En el Capítulo I se toma posicionamiento de la enunciación del objeto de estudio a partir de la etnografía reflexiva. Se describe la estrategia metodológica que permitió construir el camino de la investigación, y se precisan las tensiones encontradas en el andamiaje teórico-conceptual que dio pie al sustento de la investigación.

En el Capítulo II se plantea la Teoría del Control Cultural y desarrollan las bases filosóficas del buen vivir, trazadas en una compleja línea entre la modernidad y otras formas de configuración del mundo.

El Capítulo III, se centra en incursionar en la discusión conceptual del “territorio e identidad p'urhépecha”, mismos que conforman las bases para el análisis de los ideales de vida del pueblo p'urhépecha.

El Capítulo IV, describe desde la voz de los actores y actoras, un acercamiento a la configuración del ideal de vida p'urhépecha, sus formas de ser transmitido y los controles administrados desde los distintos ámbitos culturales del pueblo.

En el Capítulo V se esboza de manera general la existencia y pervivencia de los sistemas educativos latinoamericanos y se enfoca en la descripción y discusión del Sistema Educativo Nacional (SEN) como eje rector de la educación institucionalizada en México, así como la educación indígena, perteneciente a un subsistema del SEN; a su vez y en contra parte, se presenta un acercamiento a la enseñanza y aprendizaje comunitarios del pueblo p'urhépecha. Finalmente se identifican entre la convivencia de ambos sistemas: tensiones operativas, epistémicas, ontológicas, organizativas, entre otras.

El Capítulo VI, da cuenta del profesionista como actor transeúnte entre los dos sistemas educativos. Se describen las trayectorias educativas de los profesionistas y se analizan sus implicaciones y tensiones en la configuración cultural del pueblo p'urhépecha y su papel ante la Crisis Estructural Generalizada.

## **CAPÍTULO I. CONSIDERACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS**

Para enunciar este estudio, era necesario encontrar un camino que facilitara el esbozo de claves para el entendimiento de la reconfiguración y redireccionalidad cultural del pueblo purhépecha, a partir de sus profesionistas. Un camino que visibilizara y protagonizara la palabra, pensamiento y acción de las personas; un camino que recogiera el posicionamiento político, los territorios y temporalidades del pueblo y de los profesionistas, sus visiones y cosmovisiones, sus conflictos, su episteme y ontología enmarcadas en una época plagada de crisis sociales, sus relaciones, poderes, accesos y límites, por mencionar algunos elementos que era necesario comprender, pero que también era necesario nombrar y re-construir en colectivo.

Vislumbrar un camino que implicara una crítica y resistencia a la hegemonía del pensamiento y formas occidentales, y que incluyera perspectivas, métodos y herramientas metodológicas emergidas desde la práctica de vida de los pueblos originarios, resignificando además sus epistemologías, era una tarea necesaria (Figuerola et al., 2017).

Se pensó en un posicionamiento metodológico decolonial, que implicara desvelar la occidentalización de la antropología, y revelar otras maneras de investigar desde, con y para el pueblo; como el lema del luchador social Lucio Cabañas que decía “ser pueblo, hacer pueblo y estar con el pueblo”. Así, el ser, hacer y estar con el pueblo, marcan un posicionamiento político para comprender y construir no solo conocimiento, sino también construir movimientos que generen continuidad de la vida.

Pensando por tanto en la palabra emergida de la construcción colectiva del pensamiento p'urhépecha, es como tomé como punto de referencia a la hermenéutica. Considero que a pesar de que la hermenéutica no es una corriente surgida como tal desde de los pueblos originarios, si ha sido un ejercicio teórico

metodológico importante para contextualizar trabajos de investigación que tienen como núcleo central la “comprensión”<sup>4</sup>, y cuya pretensión es analizar la sociedad que posibilite a la razón emancipadora las orientaciones para caminar hacia una sociedad buena, humana, racional (vida buena). La hermenéutica rechaza el monismo metodológico y la física matemática como canon regulador de la explicación científica, rechaza también el afán predictivo, causalista y la educación hacia la razón instrumental (Mardones, 1994), todos los anteriores elementos operantes del positivismo.

La hermenéutica implica la “comprensión” y toma elementos como la empatía, la identificación afectivo-mental, lo espiritual, sentimientos, motivos, valores, pensamientos, comportamientos, el lenguaje, el contexto cultural, histórico, religioso, económico y político del ser humano. Lo relevante sería explorar cómo todos los elementos mencionados, pueden ser analizados a partir de la construcción de metodologías propias, nacidas de las necesidades comunes de los pueblos originarios.

Una de estas metodologías, que está en proceso de descolonización es la etnografía. La etnografía es una corriente metodológica que estudia la diversidad humana desde una dimensión holística en sus contextos específicos, y bajo condiciones cotidianas de los “mundos de vida” de los actores con los que se trabaja (Dietz, 2016). Había sido definida y trabajada desde su canonización malinuskiana por el “clásico trabajo de campo etnográfico, estacionario y realizado en territorios ajenos [...] basada en la objetividad del dato, la integralidad del relato y la monopólica ubicuidad del relator” (Dietz, 2011:9); sin embargo a partir de la emergencia de movimientos étnicos, se comenzó a criticar por los actores

---

<sup>4</sup>Droysen, Dilthey, Simmel, Max Weber, Windelband y Rickert, Croce, Collingwood; escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Fromm, Loventh, Polloch, Habermas), Taylor, Winch, Schutz, Luhmann, Mary Hesse, George Gadamer, Stegmuller, Giddens, Hegel, Marx, Lorenzen, Piaget y Elster, son algunos autores que se les puede relacionar con esta corriente de construcción del conocimiento.

involucrados en dichos movimientos, la funcionalidad de la etnografía, y lo ajena e invasiva que era para ellos.

Una de las consecuencias de estas críticas, consistió en la ampliación del campo de estudio: se comenzaron a considerar contextos más cercanos, sociedades organizadas, socialmente diferenciadas y multi-étnicas. Otra, fue la mirada desde la otredad, ya no como algo exótico, sino como sujeto político dialógico.

Es decir, a raíz de estas y otras críticas, emergió un proceso de deconstrucción y desenmascare de los géneros etnográficos convencionales, como recurso retórico que intentaba convencer de que el etnógrafo había estado ahí. De relatos análogos se pasó a discursos dialógicos. “Según este replanteamiento de la etnografía como testimonio de un diálogo, el trabajo de campo se autolimita a una empresa hermenéutica de auto-reflexión frente a la experiencia del otro” (Dietz, 2011:11); considero que lo anterior implica que exista la posibilidad de una autoría grupal, relacional y dialogal, no solo contemplativa y unidireccional; posibilitando a la vez, el uso del conocimiento no solo para “comprender” desde una posición desde fuera, sino para incluso “liberar” en una posición desde adentro, en diálogo con la de fuera.

Dietz (2016:2), resume que todo proceso etnográfico es implícitamente intercultural, al buscar una comprensión “desde adentro” del grupo estudiado, para generar una traducción “hacia afuera” donde está la cultura del observador y de la academia. Estos dos movimientos se pueden traducir en perspectivas emic y etic. La primera está centrada en el actor y la segunda en el observador; mismas que además de mantener un diálogo continuo entre fases de identificación y de distanciamiento que hace coincidir “decires y haceres” de los actores estudiados, reconocen los discursos y las prácticas de una realidad conflictiva, desigual y asimétricamente integrada.

A esta etnografía emergente, se le ha denominado “etnografía reflexiva”, Dietz (2016) la define como:

“...aquella que parte del reconocimiento explícito de relaciones asimétricas y contradictorias que existen no solamente a nivel macro de la sociedad en la que trabajamos etnográficamente, sino asimismo a nivel micro en los diferentes niveles del proceso de investigación:

- Entre la investigadora-como-persona, la ciencia-como-institución y el grupo estudiado, así como la o las sociedades que constituyen el marco político social que articula las relaciones entre estos tres elementos (Antweiler 1986, Krotz 2005);
- Entre el sujeto investigador, el sujeto investigado y las mencionadas estructuras circundantes que condicionan y “objetivizan” de forma dialéctica la intersubjetiva relación de campo (Leyva & Speed 2008);
- Entre la investigación como tal y sus diferentes referentes y audiencias, que interactúan como “comunidades de validación” (Kvale 1996) y aplicación del conocimiento científico;
- Entre el conocimiento antropológico de origen occidental y hegemónico, centrado en el sujeto que protagoniza la investigación, y otras formas de conocimiento contra-hegemónico, centradas en los sujetos investigados (Escobar 1992, 1993, Restrepo & Escobar 2004);
- Y, por consiguiente, entre un enfoque etic-necesariamente parcial, que solo refleja la visión externa y estructural del fenómeno estudiado- y un enfoque emic-también parcial, centrado en la visión interna y accional del mismo fenómeno.” (páginas 3-4)

Aún cuando la etnografía reflexiva no ha sido una metodología surgida netamente desde el pensamiento de los pueblos originarios, si ha sido reivindicada en gran medida por las necesidades de dichos pueblos. En este sentido, la considero apropiada como base para analizar el objeto de estudio de esta investigación; posicionando siempre mi papel como sujeta política que diáloga con el pueblo p'urhépecha y lo acompaña en el movimiento de sus ideas, reflexiones y acciones.

La etnografía elige una estrategia metodológica híbrida que mantiene la complejidad de las relaciones asimétricas, permitiendo validar e interpretar lo que construimos etnográficamente. Algunas de las herramientas metodológicas de las

que se apoya la etnografía reflexiva y que forman parte del sendero metodológico de esta investigación son: la entrevista a profundidad, la observación participante, las historias de vida y los grupos de enfoque (Dietz, 2016).

No obstante, al estar el pueblo p'urhépecha en un momento coyuntural de luchas, resistencias por sus autonomías y libres determinaciones, en el transcurso de esta investigación, se fueron concatenando elementos que permitieron y fortalecieron el trabajo de campo y los productos derivados de él, dentro de la flexividad de la etnografía reflexiva. Estos elementos los identifiqué como instrumentos que complementan a la etnografía reflexiva en momentos específicos de conflicto social, y son: el movimiento social y la pedagogía disidente (como espacios de observación y acción), las redes en resistencia (como instrumento de recuperación de información y la *jarhoajperakua* (ayuda mutua, como metodología para acompañar procesos).

En primer lugar, visualizo al *movimiento social* como un proceso que funge como instrumento metodológico pedagógico, y no únicamente como consecuencia de la militancia política resultado de los vaivenes y convivencias entre las dimensiones emic y etic en la investigación. Los niveles de intervención militante en las dos posturas anteriores son diferentes. No es lo mismo generar un movimiento social desde la raíz con la bandera pedagógica, a acompañar el camino de un movimiento social, interviniendo en alguna parte del proceso con objetivos no única y necesariamente pedagógicos.

Es decir, en esta investigación los grupos de enfoque, talleres y foros, constituyeron la red sintáctica que articuló y organizó la información con base en la reflexión crítica y militante con los movimientos del pueblo p'urhépecha; sin embargo durante el periodo de la investigación, promovimos y vimos nacer un movimiento social con objetivos pedagógicos en una comunidad p'urhépecha, y acompañamos otros movimientos con fines autonómicos, fue una plataforma importante para observar conocimiento emergente que no se podía haber obtenido estando en una posición marginal militante. Podría colocarse al "movimiento

social” como una “ventana epistémica” que se ubica dentro de las redes sintácticas de la etnografía reflexiva; sin embargo considero más prudente ubicarla como “colaboradora” de la etnografía reflexiva en tanto no se profundice en sus alcances.

En segundo lugar, se entendió a la *pedagogía disidente* como instrumento metodológico pedagógico, que también figuró como una base de observación. Constituye una manera de construir conocimiento a través del reposicionamiento de la direccionalidad de la docencia en el ámbito escolar, y la *horhontperakua* (enseñanza) a través de la familia en el ámbito comunitario, ambas en concordancia con las necesidades del pueblo y sus implicaciones tanto a nivel institucional como comunitario. En este trabajo, con los riesgos que me implicó, re Coloqué mi práctica laboral y familiar en el marco de la lucha social, para recuperar y producir información que abonara al análisis del objeto de estudio.

En tercer lugar, recuperé a las “redes en resistencia” como un sujeto colectivo que funge como instrumento metodológico pedagógico, que puede recoger información y producir conocimiento, a partir de la articulación de acciones de distintos grupos que forman parte de movimientos sociales, de organizaciones, de instituciones o de espacios donde se prioriza la transformación social y la vida. En el caso de esta investigación, pude ubicar una red de redes en resistencia que en constante contacto y acción, posibilitó la obtención de información y la generación de conocimiento desde el espacio inter-actoral en contacto directo con el objeto de estudio.

Finalmente en cuarto lugar, identifiqué a la *jarhoajperakua* (ayuda mutua), como una posible metodología de investigación colaboradora de la etnografía reflexiva, que puede acompañar procesos no solo de resistencia, si no de vida en general. Este hecho produce conocimientos específicos que se dan desde una plataforma de “necesidad”. No solo hay diálogo interactoral, *jarhoajperakua* funciona con “acción” que cubre necesidades inter-actorales.

Es muy pronta la decisión de enunciarla como metodología, pero considero que en futuros estudios podría profundizarse el análisis y fundamentar o rechazar dicha enunciación. Lo que someramente sí pude identificar, es que *jarhoajperakua*, es un elemento cultural y político que organiza, evalúa y produce acciones que posibilitan buscar datos y construir conocimiento y comunidad. *Jarhoajperakua*, es un proceso continuo, gradual y progresivo en el que se construye saber; el modo de adquirir *jarhoajperakua* es a través producir *jarhoajperakua*.

Los instrumentos de apoyo de *jarhoajperakua* (ayuda mutua), al igual que de la etnografía reflexiva, tienen de fundamento la dialogicidad. Yo recojo desde el p'urhépecha, instrumentos metodológicos como: la *uandakua* (la palabra), como enunciación del mundo y como compromiso social, que genera la premisa para que se de el acto de *jarhoajpeni* (ayudar mutuamente); la *uandanskua* (lo que se dice), como una forma de observación no participante o de escucha de relatos con múltiples formas literarias (visiones, creencias, cuentos, mitos, leyendas, refranes, historias, avisos, noticias, entre otras) y que se da durante el acto de *jarhoajpeni*; la *ukua* (lo que se hace) como deber y compromiso social y como práctica de la reciprocidad, es una plataforma de observación y dialogicidad que implica el diálogo y acompañamiento durante la acción. Esto significa justamente estar ayudando, estar contruyendo la posibilidad de que en el futuro recibas ayuda del que ayudas; un intercambio de ayudas, es decir; lo que das, te será dado.

Tanto *uandakua*, como *uandanskua* y *ukua*, como instrumentos de la *jarhoajperakua*; así como el movimiento social, la pedagogía disidente y las redes en resistencia como colaboradores metodológicos de la etnografía reflexiva, están implícitos en todo el trabajo de campo. Por mi incipiente incursión en ellos, no me atreví a mencionar puntualmente en todo el documento, que mucha de la información fue obtenida estando en los diferentes movimientos sociales que se encuentran en la región p'urhépecha, en mi actuar disidente desde la escuela y desde la comunidad, en la construcción constante de redes en resistencia y de apoyo para el pueblo p'urhépecha y en la *jarhoajperakua* que como comunera me

corresponde hacer por un lado, y que por otro lado, como investigadora “tuve” que hacer.

En este sentido, a estos instrumentos metodológicos que se concatenaron en la etnografía reflexiva, los ubique en el transcurso del documento como: “charlas informales” “experiencias de vida” y “observación participante”. Por lo tanto cada uno de estos tres instrumentos tiene escondida la esencia de instrumentos surgidos desde un momento coyuntural de lucha y resistencia p’urhépecha.

De esta manera a lo largo de la presente investigación, el lector irá encontrando en cada capítulo de manera no secuencial, sino más bien a razón necesaria, el resultado de la implementación de las herramientas metodológicas, tanto las de la etnografía reflexiva, como las que surgieron a lo largo de la investigación como colaboradoras. De igual manera como fundamento teórico de este trabajo en cada uno de los capítulos se van diseminando los elementos que permiten comprender al objeto de estudio.

Las categorías específicas también van apareciendo conforme son requeridas para el entendimiento de los elementos que se analizan en cada apartado. En este sentido para explicar el contexto de la educación de los profesionistas p’urhépecha, se hace toda una discusión teórica sobre la modernidad y sus crisis, sobre los fundamentos del buen vivir y la posibilidad de acercarnos a ideales de vida p’urhépecha. Para analizar la cuestión educativa se recuperan las categorías que surgieron del propio trabajo de campo sobre la educación p’urhépecha y se hace una revisión de la educación indígena para poner ambas educaciones en tensión. Finalmente se discute sobre las tensiones generadas en el profesionista con previa descripción del mismo.

No se encontrarán en este trabajo capítulos específicos donde se coloque toda la teoría o toda la metodología. Cada capítulo en si mismo constituye un abordaje teórico metodológico de acuerdo a los objetivos planteados. No obstante en este primer capítulo se intentan aclarar cuestiones metodológicas generales.

## **1.1 El camino metodológico**

El objetivo de los métodos utilizados en este trabajo fue obtener información en dos sentidos: por un lado, las percepciones y reflexiones de los profesionistas p'urhépecha en cuanto al ideal de vida del pueblo y a su experiencia de vida en ambos sistemas educativos; por otro lado, las percepciones y reflexiones de la comunidad respecto a su ideal de vida, y a la percepción de la vida del profesionista p'urhépecha y su actuar en el pueblo. Se entiende de lo anterior que el camino metodológico tuvo que bifurcarse para hacer la investigación del objeto de estudio.

Por lo tanto, metodológicamente, el análisis fue organizado en dos actores: por una parte los profesionistas y por otra parte la comunidad, esta última a su vez en dos sentidos: para averiguar el ideal de vida del pueblo, y para conocer qué pensaba la comunidad de la educación y de los profesionistas. A partir de esta división del análisis de los actores se hicieron rutas específicas. Para llegar al análisis del profesionista se construyó primero la ruta de la comunidad y sus ideales de vida como plataforma, para colocar ahí después al profesionista con las tensiones generadas en su formación que implica también a la comunidad.

### **1.1.1 La ruta comunitaria**

Para aproximarme a las percepciones sobre los ideales de vida del pueblo p'urhépecha y sobre la educación comunitaria, tuve que documentarme en dos sentidos: 1) haciendo una revisión bibliográfica y 2) participando en eventos académicos y comunitarios principalmente como escucha y observadora.

En primer lugar se revisaron artículos científicos, artículos de divulgación, libros, tesis, tesinas, reportes de investigación, noticias, documentales, cortometrajes y videos de entrevistas a especialistas sobre la “modernidad-capitalismo-desarrollo”, triada que aglutina los elementos que dan cuenta de las formas de vida y organización dominantes en la actualidad, y que fungen como base de partida y como plataforma de conflicto para situar el objeto de estudio.

En seguida se revisaron en las mismas fuentes, aquellas corrientes que explicaran formas de vida coexistentes a la modernidad y sus operadores. Resultado de esto, identifiqué la triada “modernidad de resistencia-decolonialidad-buen vivir”. Ambas triadas conformaron el núcleo teórico global de la tesis; sin embargo, para dar cuenta con más precisión del comportamiento del objeto de estudio, fue necesario revisar bibliográficamente si ese panorama conceptual se encontraba analizado a nivel cultural. Por lo tanto se rastrearon referentes sobre el buen vivir p’urhépecha y la educación p’urhépecha tanto institucional como comunitaria, así como de los profesionistas p’urhépecha. El resultado, reflexiones y debates sobre cada concepto, se encuentra diseminado en cada uno de los capítulos de la tesis, principalmente las triadas de conceptos se pueden leer a más profundidad en los capítulos II y IV y V.

Por otro lado, en un segundo momento, participé en distintas actividades durante el trabajo de campo, y registré a manera de notas, los elementos provenientes de las discusiones que se desarrollaban en cada actividad y que consideré pertinentes para analizar el objeto de estudio. Fueron 5 eventos realizados en la región p’urhépecha y que registré de 2014 a 2016 (ver Tabla 1.1); no obstante de que después del 2016 se siguió participando en encuentros p’urhépecha, ya no se incluyó la información a detalle de los mismos, debido al corte que se hizo del referente empírico. No obstante sí se complementó con los datos que se consideraron necesarios en la información obtenida, posterior a los 5 eventos registrados.

Los participantes en cada uno de los eventos formaban parte de comunidades originarias p’urhépecha, de organizaciones de la sociedad civil y no gubernamentales, así como colectivos de diversas instituciones educativas. Generalmente en los eventos a los que se asistió, tanto los eventos registrados como los no registrados, participaba el mismo círculo de personas: los mismos profesionistas, los mismos académicos, colectivos, luchadores sociales y autoridades comunales.

Tabla 1.1 Eventos académicos y comunitarios como acervo documental

Evento	Lugar, fecha y convocante	Propósito propuesto por la actividad	Comunidades participantes	Tipo de asistentes	Información recabada	Destino de la información
Congreso Constitutivo Indígena	Cherán K'eri, 2014. Convocó Concejo Mayor de Cherán	Organizar un proyecto de reconstrucción del tejido social comunitario partiendo del análisis de la realidad actual y de las distintas maneras de enfrentarla.	De la Región del Lago: Janitzio, Santa Fé de la Laguna, San Jerónimo Purenchécuaro; de la Meseta: Cherán, Pichátaro, Tingambato, Sevina, Comachuén y Sicuicho; de la Ciénega: Naranja de Tapia	Delegados electos en Asamblea Comunal, autoridades civiles, comisionados por autoridades civiles, estudiantes, organizaciones sociales, comuneros, profesionistas, Sección XVII de la CNTE-SNTE, la UIIM, la UMSNH, la ENRVQ, la ENIM.	Percepciones de los asistentes sobre el cómo quisieran vivir, luchas comunitarias por el territorio, el presupuesto, la equidad de género, la educación y la vida	Capítulos III, IV, V y VI.
II Foro de consulta abierta de las Naciones Originarias de Michoacán	Tzurumútaró, agosto 2015. Convocó un profesionista p'urhépecha respaldado por el Concejo de Autoridades P'urhépecha de la Región Lacustre	(1) La Presentación del Concejo de Autoridades P'urhépecha de la Región Lacustre de Michoacán, donde se abordarían las aspiraciones de los Concejos Regionales, el Plan de Desarrollo de los Pueblos Originarios a 30 años y la	De la región del Lago: Cucuchucho, Santa Fé de la Laguna, San Andrés Tziróndaro, Janitzio, Ihuatzio, Arócutin, Tzurumútaró y Tzintzuntzan; de la Meseta: Capacuaro, Comachuén, Zirahuén, Nahuatzen, San Isidro y Cherán;	Profesionistas, autoridades comunales, comuneros, organizaciones sociales, Sección XVIII de la CNTE-SNTE, ENIM.	Planes y alianzas o redes para la reorganización comunitaria.	Capítulos III y V y VI

		posibilidad de una Asamblea Estatal de las Naciones Originarias de Michoacán; (2) Información sobre el proceso de defensa de la Secretaría de Pueblos Indígenas (SPI) y (3) Asuntos Generales.	de la Ciénega: Tiríndaro; y de otras regiones: Morelia			
Diplomado de Lengua y Cultura P'urhépecha	Santa Fé de la Laguna y Santo Tomás de mayo a noviembre de 2015. Convocó la Organización Comuna P'urhépecha, la Sección XVIII de la CNTE-SNTE y el centro de Didáctica de la UMSNH.	Acercar a los participantes a la lengua y cultura p'urhépecha.	De la Región del Lago: San Jerónimo Purenchécuaro, Pátzcuaro, Ihuatzio, Santa Fé de la Laguna y Tzintzuntzan; de la Meseta: Comachuén y Nurío; de la Cañada: Santo Tomás, Acachuén y Carapan; de la Ciénega: Zacapu; de otras regiones: Morelia y Huetamo	Académicos, comuneros y profesionistas indígenas y no indígenas.	Posturas, discursos y conocimientos del pueblo p'urhépecha desde los profesionistas p'urhépecha y desde algunos comuneros.	Capítulos, III, IV, V y VI.
Seminario de la Cultura P'urhépecha "Jorhenkorheni/"	Cherán K'eri, noviembre de 2016. Convocó el Instituto Tecnológico de	Construir una propuesta de pedagogía p'urhépecha a través de la discusión de la jorhenkorheni/	De la Región del Lago: San Jerónimo Purenchécuaro, Santa Fé de la Laguna, Tzintzuntzan,	Profesionistas, comuneros de Cherán Sección XVIII de la CNTE-SNTE, estudiantes de las	Elementos para repensar la educación que se imparte en el pueblo	Capítulo V y VI.

Jurhenkorheni”	Cherán, la UIIM, la UMSNH, la UPN y el COLMICH.	jurhenkorheni (enseñarse/aprenderse)	Erongarícuaro, Huecorio y Cuanajo; de la Meseta: Comachuén, Cherán, Cheranástico, Paracho, Tarecuato, Capacuaro, Nahuatzen y Nurío.	instituciones convocantes.	p’urhépecha y su importancia para perpetuar la cultura.	
Coloquio Hacia un modelo p’urhépecha de educación	Santa Fé de la Laguna, mayo 2016. Convocada por comuneros de Santa Fé que trabajan en la UIIM	Discutir las posibilidades de generar un modelo propio de educación.	De la Región del Lago: Santa Fé de la Laguna, Cucuchucho y Pátzcuaro; de la Meseta: Pichátaro y Comachuén; de la Ciénega: Santiago Azajo; de otras regiones: Morelia y Silao.	Estudiantes, profesionistas, comuneros, UMSNH, Sección XVIII de la CNTE-SNTE.	Problemáticas de la educación indígena en las comunidades p’urhépecha	Capítulo V y VI

Se grabaron en audio todos los eventos, de manera que se tiene un “audio-diario de campo<sup>5</sup>”, mismo que formó parte de los elementos para triangular información.

Una vez tenido el bagaje teórico básico, con la documentación realizada respecto a los elementos que posibilitaban los ideales de vida en general, y en el p’urhépecha en particular, consideré necesario diseñar y realizar grupos de enfoque para conocer la percepción sobre el ideal de vida p’urhépecha, y sobre la educación y los profesionistas, en voz de los integrantes de la comunidad. A la par se realizaron entrevistas a profundidad a los profesionistas, aunque este punto se abordará en el apartado de la ruta metodológica del profesionista p’urhépecha, se menciona aquí, puesto que los lugares donde se realizaron grupos de enfoque, correspondieron a las comunidades de origen de donde más profesionistas fueron entrevistados, con el fin de triangular la información obtenida en las entrevistas a profundidad.

Coincido con Dietz (2016) en que los grupos de enfoque, a diferencia de la entrevista a profundidad, nos pueden aportar una visión más colectiva sobre temas específicos. Los participantes se dan fuerza, respaldo y legitimidad entre sí al estar opinando, reflexionando o aportando ideas. Referente a la legitimidad, considero que el grupo de enfoque en sí mismo triangula información de los actores y hace emerger una posición colectiva de la realidad.

...(El grupo focal) surge como una expansión de entrevistas grupales para explorar, elucidar y explicitar percepciones, normas y/o valores compartidos por un determinado subgrupo dentro del grupo con el cual trabajamos, todos ellos aspectos que a veces no se verbalizan directamente en la entrevista individual (...)  
La etnógrafa se limita a lanzar temas o preguntas para que sean debatidas por el grupo, que va constatando convergencias y divergencias. Para una investigación etnográfica, el grupo de discusión constituye un caso limítrofe entre datos verbales y visuales, dado que no solamente desencadenamos, protocolamos y

---

<sup>5</sup> Nombro así al archivo de audios que pude grabar y guardar, y que se encuentran ordenados cronológicamente.

transcribimos discurso verbal entre los partícipes, sino que a la vez, observamos y protocolamos datos visuales en torno al comportamiento del grupo. (Dietz, 2016:18)

Decidir el lugar y las personas que participarían en los grupos focales no fue una tarea fácil. Se contempló abarcar las cuatro regiones por las que está conformado el pueblo p'urhé en Michoacán, y trabajar en una comunidad en cada una de ellas, con el fin de tener de manera significativa, las percepciones del pueblo en general con las particularidades que cada región representa.

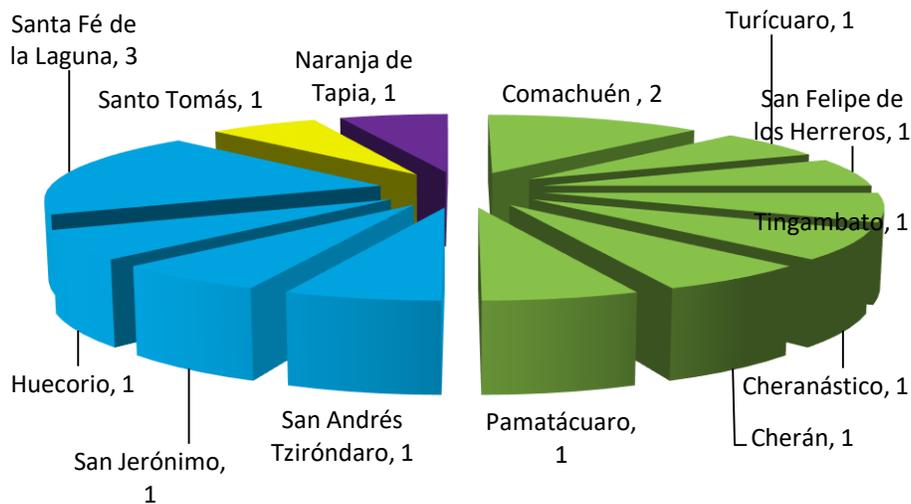
Figura 1.1 Grupo de enfoque en la comunidad de Comachuén



Fuente: Fotografía personal, 2016.

De la Región de la Meseta la comunidad electa fue Comachuén; en la Región Lacustre, Santa Fé de la Laguna; en la Región de la Ciénega, Naranja de Tapia; y en la Región de la Cañada, Santo Tomás (Ver Figura 1.2)

Figura 1.2 Distribución de profesionistas por comunidad y región



Fuente: Elaboración propia con base en los datos de los profesionistas entrevistados, 2015.

Mateo y Castilleja (2015:2), mencionan que “el ciclo de vida tanto de un grupo doméstico como el individual, constituye coordenadas para la comprensión del modo en el que se adquieren y reproducen pautas y normas de comportamiento, prácticas y creencias”, además especifican que el género y la generación, son dos factores que se entrelazan con las relaciones de parentesco. Por lo tanto, la etapa de vida del p’urhépecha se nombra según su función y lugar en la comunidad<sup>6</sup>. Es

<sup>6</sup> Los nombres también corresponden a como en cada comunidad se nombren. Los que aquí se mencionan forman parte de una porción de territorio de la meseta P’urhépecha. Sin embargo, en otras regiones también pueden ser nombrados de la siguiente manera según Mateo y Castilleja (2015):

- \* Charhako, charhakito, charhaku (niño o niña recién nacido (a), último hijo)
- \* Watsi sapichu (niño, niña). Nanaka sapi y tataka sapi, marikwa sapi o tumpi sapi (joven chiquita o chiquito, o jovencita y jovencito)
- \* Marikwa y tumpi, o yurhistskiri y paleki (señorita y joven)
- \* Tata, achamasi, tatachi, achaati, acha y nana, warhimasi, nanachi warhiiti, warhi (Señor y señora)
- \* Tata k’eri, tatita y nana k’eri, nanita (abuelo y abuela).

así como están los *charhakuecha*, que son los bebés desde que nacen hasta que aprenden a caminar; *nanaka sapiecha* y *tataka sapiecha*, que son las niñas y niños desde que caminan hasta el inicio de la adolescencia; *iurhitskiriecha* y *tumbiecha*, que son las señoritas y jóvenes hasta antes de casarse; *uarhiatiecha* y *achatiecha*, son las señoras y señores a partir de que se casan en adelante; y los *nana k'eriecha* y *tata k'eriecha*, son los abuelos, llenos de sabiduría y a quienes se les debe mucho respeto.<sup>7</sup>

Por lo anterior se entendió que el ideal de vida responde a la etapa de vida de la persona que lo piensa; por lo tanto, y tomando en cuenta que el pueblo p'urhé reconoce cuatro etapas de vida fundamentales: niñez, juventud, adultez y vejez, se pensó en hacer cuatro grupos focales por comunidad, uno por etapa de vida.

Para seleccionar a las personas con las que se trabajaría, se pensó en recurrir a las instancias del Estado que aglutinaban grupos de personas, puesto que convocarlas libremente a participar representaría incertidumbre en su llegada.<sup>8</sup> Estos grupos de enfoque que se denominaron “encuentros del saber”, se convirtieron en talleres donde la palabra y el corazón se unieron en inquietudes y apreciaciones de la vida, pero también en espacios de reflexión en el marco de la etnografía reflexiva, con influencia de la lectura de la realidad que promueven los círculos de cultura Freirianos. Se comenzó esta etapa de la investigación a finales de diciembre de 2015.

Para los grupos de niños, se recurrió a las escuelas primarias directamente con los 6° grados cuyas edades oscilan entre 11 y 13 años. Se tomó este grado y este nivel escolar puesto que los niños y niñas de estas edades, por su desarrollo cognitivo y su experiencia de vida pueden dar más elementos para el análisis que niños de menor edad.

La dinámica para trabajar el grupo focal en las primarias fue:

---

<sup>7</sup> Etapas de vida que se consensaron a lo largo de todo el trabajo de campo.

<sup>8</sup> En la experiencia personal, en las convocatorias libres para trabajar con la comunidad, en muchas de las ocasiones no ha habido quorum y se han suspendido las actividades.

- Solicitar permiso de trabajo de campo por escrito, a la dirección de la escuela; especificando que se requerían 4 horas de trabajo por un solo día con 12 estudiantes de 6° grado, seis hombres y seis mujeres. El número de personas por grupo se determinó en función de la facilidad para trabajar con grupos pequeños y por el costo en materiales que representa el elevar el número de integrantes. Se pensó en las aportaciones por género, por lo que la mitad del grupo debería corresponder por lo menos al género masculino y la otra mitad al femenino, no dejando a un lado el hecho o posibilidad de otros géneros; sin embargo, en las comunidades p'urhé aún no es bien visto un género “otro”, por lo que por cuestiones de respeto a sus procesos y a su accesibilidad, se limitó a nombrar únicamente a los dos mencionados.
- Una vez confirmado el permiso, se agendaba fecha para trabajar con el grupo. En caso de tener más de un grupo de 6° grado, se pedía el número proporcional de niños y niñas de cada grupo, hasta completar 12.
- El día de la cita, se llegaba, se acondicionaba el espacio de trabajo y se procedía con el desarrollo de la sesión (Para ver las actividades realizadas en cada grupo de enfoque por edades, ver APÉNDICE 2).
- Una vez terminada la sesión, se agradecía a los participantes, a la dirección de la escuela, y se les entregaba una “ofrenda”.<sup>9</sup>

De los cuatro grupos previstos para esta etapa de vida, solo se pudo realizar uno en Comachuén. En Santa Fé de la Laguna no se encontró al director, y aún cuando se visitó la escuela varias veces, no se obtuvo respuesta. En la comunidad de Santo Tomás, no se encontró al director del internado donde se haría el trabajo; sin embargo de manera informal se trabajó una actividad de dibujos con los niños que estaban en el patio. En el caso de la comunidad de Naranja de

---

<sup>9</sup> A manera de agradecimiento, en la región p'urhépecha se acostumbra a dar fruta como ofrenda. Así que a cada grupo se les dio este tipo de ofrenda.

Tapia, la escuela permaneció cerrada en el periodo de trabajo de campo, por cuestiones magisteriales.<sup>10</sup>

Para los grupos de enfoque de los jóvenes, adultos y adultos mayores se pensó en las clínicas de salud, pues éstas a través del programa PROSPERA, tienen un control estricto sobre la participación de los diferentes grupos de edad en las actividades de la clínica. Una de estas actividades es tener pláticas a lo largo del año; tomando este hecho en cuenta, se les comentó a los encargados de las clínicas sobre la necesidad de trabajar con jóvenes, adultos y adultos mayores, en los espacios donde se les ofrecen las pláticas obligatorias. A continuación describo la respuesta por comunidad.

En el caso de la comunidad de Comachuén, el encargado quién es mi pariente político, accedió inmediatamente a la petición expuesta, además el propuso que a cambio de su participación, se les condonarían a los y las comuneras, dos pláticas del programa PROSPERA; es decir, se practicaría el intercambio de ayuda o la *jarhoajperakua*; misma que fungiría como un entramado cíclico de apoyos: las personas me apoyarían compartiendo sus saberes y sentires conmigo, yo les apoyaría con las reflexiones, y apoyaría a dar la plática que le correspondería al personal de la clínica; y la clínica apoyaría a las personas, con un doble registro de asistencia, que representa al mes, la posibilidad de una retribución económica por cubrir los requisitos del programa federal mencionado.

Se fijó fecha para trabajar con cada grupo y llegado su momento se realizó la actividad sin ningún inconveniente. Se le solicitó de igual manera la participación de 12 personas, seis de cada sexo; pero en el caso de los jóvenes, el día de trabajo llegaron 35. El número elevado de participantes impidió que se abordaran todos los temas previstos para cuatro horas, así mismo las intervenciones de cada uno de los participantes eran más cortas y más limitadas; sin embargo se

---

<sup>10</sup> El periodo de enero a junio de 2016 fue muy accidentado en cuestiones laborales por parte del magisterio michoacano, por lo que fue prácticamente imposible acordar fechas de trabajo o encontrar escuelas abiertas debido a la movilización imprecisa que tenían la Sección XVIII de la CNTE y los grupos que se unieron a la lucha contra la Reforma Educativa.

obtuvieron elementos importantes para el análisis, mismos que se integraron en el desarrollo de la investigación. En el caso de los adultos y adultos mayores, se decidió juntarlos en el mismo grupo de enfoque por cuestiones de facilidad de asistencia. De hecho uno de los participantes (adulto), fue en representación de su papá (adulto mayor) porque este último no podía caminar hasta la clínica.

En la comunidad de Santa Fé de la Laguna fue el mismo procedimiento, se llegó con la solicitud de trabajo de campo y el encargado aceptó, incluso le pareció pertinente la experiencia de Comachuén de condonar pláticas, y dijo que se haría igual. Se fijó fecha y se trabajó el día acordado. En el caso de esta comunidad hay preparatoria, no así en las otras tres seleccionadas, por esta razón se decidió aprovechar esa institución para trabajar con los jóvenes y se procedió a hacer la solicitud al director de la Preparatoria Intercultural mismo que aceptó, se fijó la fecha con uno de los maestros que cedería su grupo para el trabajo y llegado el día se realizaron las actividades (ver APÉNDICE 2) sin ningún problema, solo con algo de apatía por parte de los jóvenes.

El único grupo que se hizo en la clínica fue el de adultos y adultos mayores, se trabajó con ellos sin ningún inconveniente. Cabe mencionar que los hombres que participaron tanto en esta comunidad como en Comachuén, eran viudos; los encargados de la clínica mencionaban que ellos al no tener esposa, eran los que estaban al pendiente de los requerimientos de la clínica y que irían aunque no quisieran, de lo contrario, si se les mandara llamar a los esposos de las titulares de PROSPERA, no asistirían.

Para junio de 2016 se habían terminado apenas los grupos correspondientes a las comunidades de Comachuén y Santa Fé de la Laguna, vale especificar que el grupo de adultos y adultos mayores, se decidió unirlos al estar invariablemente adscritos ambos grupos de edad en el programa PROSPERA; por lo tanto se hicieron tres talleres en cada comunidad, uno con niños, otro con jóvenes y otro con adultos y adultos mayores.

En el caso de la comunidad de Naranja de Tapia se nos negó el trabajo en la clínica con el argumento de que las personas de la comunidad no aceptarían, y en la clínica de Santo Tomás no tuvimos respuesta.

Con el panorama de lucha magisterial y de inconvenientes en las clínicas de salud, se optó por hacer por lo menos un acercamiento a la población de esas dos comunidades a través de entrevistas informales a las personas que merodeaban por sus plazas con previa autorización por parte de las autoridades comunales. Pude conseguir de Naranja de Tapia, seis entrevistas, dos con niños, dos con jóvenes y dos con adultos; de la comunidad de Santo Tomás, seis entrevistas: una con niños, dos con jóvenes, una con adultos y dos con adultos mayores.

En los grupos de enfoque de los adultos y adultos mayores, éstos últimos no tomaron en gran medida la palabra, por lo que fue necesario echar mano de otra estrategia metodológica para recuperar la palabra de los “abuelos”. Al estar laborando en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 161 Morelia, en la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el medio indígena Plan 90, se pudo vincular el trabajo de investigación con las materias que me fueron asignadas para ser impartidas de 2014 a 2016.

En la materia de “La cuestión étnica nacional en la escuela y la comunidad”, se realizó como parte del producto del semestre febrero-julio de 2016 “historias de vida de los *Tata Keriecha* (abuelos) y *Nana Keriecha* (abuelas)”. Lo anterior les sirvió a los alumnos para cubrir los objetivos de los contenidos de la materia, y para esta investigación sirvió para cubrir el hueco de la palabra de los abuelos o adultos mayores. Se pudieron recabar ocho historias de vida, dos pertenecen a la Meseta, una a la Ciénega de Zacapu y cinco a la Riviera del Lago de Pátzcuaro.

La historia de vida, se utiliza para reconstruir diacrónicamente las etapas más significativas tanto de una persona como de grupos; es de orientación biográfica, así desde los relatos biográficos se va conformando una historia de vida (Dietz, 2016:17). Para esta investigación, era de suma importancia recuperar la palabra y el pensamiento de los adultos mayores, quienes podían dar cuenta desde sus

relatos, cómo y qué se ha transformado de los ideales de vida de la cultura p'urhépecha, así como los distintos procesos formativos por los que habían y continúan transitando.

Otras de las materias asignadas en la UPN fueron: “identidad étnica y educación indígena” y “estrategias didácticas en el campo de conocimiento de la naturaleza”, mismas que se prestaban en sus contenidos para abordar cuestiones de identidad e ideal de vida P'urhépecha. Por este motivo, varias de las tareas que se quedaron para los estudiantes, fue investigar en sus comunidades de las que eran originarios, las percepciones de niños, jóvenes, adultos y adultos mayores sobre su identidad, su ideal de vida y la educación que recibían.

Los 40 estudiantes correspondientes a dos grupos, hicieron 4 entrevistas cada uno, en total se recuperaron aproximadamente datos mínimos de 40 niños, 40 jóvenes, 40 adultos y 40 adultos mayores; se exponían en clase sus resultados y se discutía y reflexionaba sobre las percepciones investigadas. En total fueron 6 clases de trabajo sobre el tema, mismas que fueron grabadas. Se les pidió permiso a los alumnos, para utilizar el material en esta investigación y no tuvieron objeción.

Las 17 comunidades de donde los alumnos son originarios y de donde obtuvieron la información son: de la región del lago: Morelia, Santa Fé de la Laguna, San Andrés Tziróndaro, San Jerónimo Purenchécuaro, Jarácuaro, Ihuatzio, Isla La Pacanda, Huecorio, Cuanajo, Pátzcuaro, Ucazanástakua y Quiroga; de la región meseta: Cherán, Paracho y Zacán; y de la región Ciénega: Zipiajo y Matugeo.

En suma, 282 personas participaron directamente en esta investigación (entrevistados, participantes en los grupos de enfoque, como parte de los movimientos sociales, las redes en resistencia, la pedagogía disidente y en la *jarhoajperakua*) e indirectamente participaron un número incalculable de personas que aportaron algo en las observaciones participantes en los eventos académicos y en los eventos comunitarios observados (fiestas, cosechas, faenas, Asambleas, comercio, *jarhoajperakua* (ayuda), movimientos sociales en la región). De las 175

comunidades que son consideradas p'urhépecha, se abarcó un total de 45 comunidades, mismas que a continuación enlisto:

Tabla 1.2 Comunidades de origen de los participantes en la investigación

Meseta	Lago	Ciénega	Cañada	Otras
Cherán	Santa Fé de la Laguna	Naranja de Tapia	Santo Tomás	Morelia
Paracho	San Andrés Tziróndaro	Zipiajo	Acachuén	Huetamo
Zacán	San Jerónimo Purenchécuaro	Matugeo		Silao
Tarecuato	Jarácuaro	Tiríndaro		
Pamatácuaro	Ihuatzio	Santiago Azajo		
Cheranástico	Isla La Pacanda	Zacapu		
Tingambato	Huecorio			
Comachuén	Cuanajo			
Nurío	Pátzcuaro			
Turícuaro	Ucazanástakua			
San Felipe de los Herreros	Quiroga			
Capacuaro	Tzintzuntzan			
Zirahuén	Cucuchucho			
Nahuatzen	Isla Janitzio			
San Isidro	Isla La Tecuena			
Pichátaro	Arócutín			
Sevina	Tzurumútaro			
Sicuicho	Erongarícuaro			
Aranepacua				

Fuente: Elaboración propia.

Aunado a las herramientas metodológicas descritas anteriormente se decidió a través de un diario de campo, hacer registros de la vida comunitaria cotidiana del pueblo p'urhé. En este sentido, al ser comunera de la comunidad de Comachuén, en la región de la meseta p'urhépecha tengo ciertas obligaciones para con la comunidad, entre ellas: ser y hacer comunidad, aportar para las fiestas del pueblo,

participar en las celebraciones y faenas, en la siembra y cosecha y demás actividades en las que se sea requerida. Lo anterior me permitió estar en el contexto del objeto de estudio al ser parte de la reproducción y transmisión de las culturas en las que estoy involucrada, por un lado; y por el otro, al ser profesora de la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán y de la Universidad Pedagógica Nacional 161 Morelia; esto último muestra una experiencia propia en la transición por ambos espacios educativos.

A partir de lo anterior se eligió a la observación participante como “método que permite describir e interpretar lo observado desde el punto de vista de los actores, buscando identificar los sentidos y significados con que estos actores dotan las prácticas culturales que se observan” (Dietz, 2016:5). Este método permite combinar fases de identificación e implicación con fases de distanciamiento y reflexión; esto significa que combina la perspectiva emic y etic.

Resultó un tanto complicado alejarse del contexto del objeto y verlo desde afuera; mi pertenencia a la comunidad p'urhépecha de Comachuén tambaleó en ocasiones la vigilancia epistémica. A veces comenzaba las actividades de observación consciente de lo que se hacía, se trataba de tomar notas mentales para inmediatamente después de terminar la actividad redactar las notas de campo; me mantenía en alerta a cualquier cosa que sucediera y al final reflexionaba en torno a ello.

Sin embargo, otras ocasiones aunque tenía en mente el hacer las actividades con una posición crítica, simplemente en el transcurso de la actividad me perdía en la cotidianidad del “hacer” dicha actividad, no me daba cuenta en qué momento dejaba de mantener una mirada desde fuera, y me convertía en mirada desde dentro, es decir, transitaba de perspectiva etic a emic y de emic a etic constantemente. Lo anterior figuró como un ejercicio muy interesante para poner a prueba la objetividad dentro de la subjetividad que tiene el hecho de trabajar en las ciencias sociales.

El diario de campo, producto de la observación participante, contiene narraciones sobre todo de las actividades donde hay más movimiento en el pueblo, entre ellas: las fiestas patronales, la fiesta del corpus, la cosecha, el día de ánimas, bodas, asambleas comunales, jaripeos, bailes, desfiles cívicos, coloquio de navidad, fiesta de los “chalicha”, funerales y algunas situaciones en la vida familiar cotidiana (ver Figura 1.3). Todos estos elementos abonan para el análisis de los capítulos III, IV, V y VI.

Figura 1.3 Cosecha de maíz en la comunidad de Comachuén



Fuente: Fotografía propia. Comachuén, diciembre 2015

### **1.1.2 La ruta del profesionalista p'urhépecha**

Para conocer las percepciones o ideas de las personas respecto al objeto de estudio, se identificaron a aquellas que podían aportar informaciones relevantes. En etnografía a esta selección o muestreo se le denomina “informantes clave o colaboradores estratégicos”, cuyas perspectivas posteriormente serán contrastadas por varios interlocutores.

La definición de los informantes clave en la etnografía reflexiva se va haciendo según las necesidades de la fase en que se encuentre la investigación, no hay un número determinado de muestreo, sino que en el ir y venir del campo al escritorio,

se va revisando y modificando el trabajo de campo y con esto la selección de actores a entrevistar u observar. Este tipo de muestreo es por tanto abierto y flexible (Dietz, 2016:9).

Para identificar a los informantes clave en esta investigación, se pensó en un principio en constituir una Red<sup>11</sup> de personas con el fin de reunir/estructurar a un grupo que fueran p'urhépecha y que a su vez fueran profesionistas de cualquier área, se tomó en cuenta que tanto sus profesiones como su actividad e instancia laboral fueran diversas. No pudo constituirse una red, en cambio se armó un pequeño "directorío" que permitió fungir como muestra significativa de profesionistas p'urhépecha, para ser entrevistados a profundidad respecto a cuestiones relacionadas con el objeto de estudio, es decir con las tensiones que se generan en el profesionista en su tránsito formativo, pero también con sus percepciones sobre el ideal de vida del pueblo p'urhé. Se cuidó que fueran personas clave y privilegiadas en cuanto a su capacidad informativa, como parte de las características fundamentales de una muestra etnográfica.

El muestreo en una investigación etnográfica comienza con determinados "informantes clave" o colaboradores estratégicos, cuyas perspectivas son luego contrastadas mediante una variación sistemática de personas interlocutoras. En etnografía en el ir y venir circular entre "campo" y "escritorio" se van revisando y modificando no solo las guías de campo, sino a su vez la selección de actores a entrevistar y de situaciones a observar (Dietz, 2016?:9).

Por lo anterior, los actores clave fueron los profesionistas p'urhépecha que fueron seleccionados con base en los siguientes criterios: 1) Asumirse como p'urhépecha, 2) Haber terminado una carrera profesional y estar o no titulado, y 3)

---

<sup>11</sup> Según la Real Academia Española, una "Red" es "el conjunto de elementos organizados para determinado fin. Este término se usa para definir una estructura que cuenta con un patrón característico, y existen diferentes tipos: la red informática, la red eléctrica y la red social. Para fines de de esta investigación, la red que compete es la red social.

Una red social, según Gandlgruber y Ricauter (2013), es una estructura compuesta por personas conectadas por uno o varios tipos de relaciones ya sea de amistad, comerciales, laborales, sexuales, de parentesco, ideológicas, entre otras; y que además tienen intereses comunes.

Haber vivido en su comunidad de origen por lo menos un periodo de tiempo significativo.

Los profesionistas fueron elegidos en tres momentos: En el primero momento, se contactaron a aquellos profesionistas p'urhépecha conocidos por lazos familiares, laborales o comunitarios; se les explicó el objetivo de la investigación y se les solicitó el apoyo para participar en ella. De los 18 profesionistas contemplados, participaron 9 (ver Tabla 1.3).

Tabla 1.3 Profesionistas conocidos<sup>12</sup>

Profesionista	Profesión	Comunidad de origen	Municipio	Región
Pablo Sebastián Felipe (COLMICH)	Historiador	Comachuén	Nahuatzen	Meseta
Juan José Estrada Serafín (Cambio, de Michoacán, medios libres)	Fotoperiodista	Turícuario	Nahuatzen	Meseta
Juan Zacarías (Kustakua Música P'urhépecha)	Músico-Historiador	San Felipe de los Herreros	Charapan	Meseta
Alfredo Barrera (Grupo de música Latinoamericana Bola Suriana)	Maestro, Músico	Tingambato	Tingambato	Meseta
Agustín Gabriel Ruíz (IMSS)	Médico Familiar	Comachuén	Nahuatzen	Meseta
Pedro Márquez (COLMICH)	Maestro EtnoLingüista	Cheranástico	Cherán	Meseta
Mateo Patricio Agustín (UPN)	Pedagogo	San Andrés Tziróndaro	Quiroga	Lago
Juan Manuel Mateo García (Comuna P'urhépecha)	Historiador	San Jerónimo Purenchécuaro	Quiróga	Lago

<sup>12</sup> Las tablas 1, 2 y 3, tienen los 4 colores característicos de la Bandera P'urhépecha que corresponden a cada una de las regiones del pueblo p'urhé: El verde para la región de la Meseta; el azul para la región Lacustre; el Morado para la región de la Cañada de los Once Pueblos, y el amarillo para la región de la Ciénega de Zacapu.

Bernardo Sosa (Ecotécnicas)	Licenciado en Desarrollo Sustentable	Naranja de Tapia	Zacapu	Ciénega
--------------------------------	--	------------------	--------	---------

Fuente: Elaboración propia con base en los datos proporcionados por los profesionistas P'urhépecha en agosto de 2015.

En el segundo momento, vía internet, por la red social “Facebook”<sup>13</sup>, se hizo una búsqueda de profesionistas que eran “amigos” de los profesionistas de la tabla anterior. Se seleccionaron aquellos que publicaban en sus “muros” cuestiones relacionadas con la cultura p'urhépecha, y que además fueran originarios de alguna comunidad de dicha cultura (ver Tabla 1.4). A este grupo de profesionistas, se les envió una “solicitud de amistad” a través de la red social, y se esperó a que “aceptaran”; aquellos que aceptaron la solicitud, fueron contactados directamente vía “inbox” que es el mensajero de texto de esta red. De igual manera se les explicó el porqué se habían agregado a los contactos propios; se les comunicó el objetivo de la investigación y se les preguntó por su disposición a participar. La respuesta de todos los contactados fue que sí aceptaban colaborar con el proyecto. De los contactados, cuatro concretaron la entrevista a profundidad.

---

<sup>13</sup> Facebook, es una red social en línea (internet). Las redes sociales en línea a decir de Ricaurte (2010; citado en Gandlgruber y Ricaurter, 2013:61), funcionan como reflejo y termómetro de las situaciones que se desarrollan en el mundo físico: las necesidades de reconocimiento y pertenencia, de construcción y deconstrucción de identidad, de información, de creación y reforzamiento de lazos afectivos, etc., pero también cubren la necesidad de espacios de expresión y participación de los sujetos sociales. En México, las redes sociales han permitido que los ciudadanos, de manera creativa y propositiva, encuentren vías para generar, difundir contenidos en tiempo real y articular estrategias de organización, denuncia, acciones y propuestas que incidan sobre el mundo social, político, jurídico y cultural (Ricaurte, 2011)

Tabla 1.4 Profesionistas en la internet

<b>Profesionista</b>	<b>Profesión</b>	<b>Comunidad de origen</b>	<b>Municipio</b>	<b>Región</b>
Rubí Huerta (Medios de comunicación)	Historiadora	Santo Tomás	Chilchota	Cañada
Javier Mellápeti Cuiríz (p'urhépecha.com.mx)	Ingeniero agrónomo	Santa Fé y vive en EUA	Quiroga	Lago
Edgar Kuerepu Alejandro (Secretaría de Pueblos Indígenas)	Antropólogo	Santa Fé de la Laguna	Quiroga	Lago
José Merced Velázquez (Centro de documentación bibliográfica de Cherán)	Político	Cherán	Cherán	Meseta

Fuente: Elaboración propia con base en los datos proporcionados por los profesionistas P'urhépecha en agosto de 2015.

En el tercer momento, algunos de los profesionistas contactados, recomendaron a otros colegas conocidos suyos para ser incluidos en el trabajo. Proporcionaron sus nombres completos, sus cuentas de facebook, su lugar laboral o su correo electrónico; de esta manera se procedió a contactarlos, y al igual que en el momento anterior, se les envió una solicitud de amistad y/o un correo electrónico; se esperó a que respondieran y cuando así sucedió, se les explicó el trabajo de investigación que se realizaría, pidiendo su colaboración (Ver tabla 1.5). Del total de contactados, tres participaron con la entrevista a profundidad.

Tabla 1.5 Profesionistas recomendados

<b>Profesionista</b>	<b>Profesión</b>	<b>Comunidad de origen</b>	<b>Municipio</b>	<b>Región</b>
Amaruc Lucas Hernández (UMSNH)	Historiador	Santa Fé de la Laguna	Quiroga	Lago
Moises Fránco Mendoza (COLMICH)	Antropólogo	Pamatácuaro	Los Reyes	Meseta

Fuente: Elaboración propia con base en los datos proporcionados por los profesionistas P'urhépecha en agosto de 2015.

Los participantes a su vez, dieron su consentimiento para conformar una red de profesionistas que a través de una cuenta de Facebook comenzaría a discutir los elementos resultantes de la investigación; sin embargo la Red de profesionistas para fines de este trabajo, se quedó solamente como proyecto.

La red de Profesionistas P'urhépecha en realidad ya estaba dada implícitamente, pues la gran mayoría de las personas que se contactaron ya se conocían entre sí, incluso hay varios de ellos que se encuentran trabajando en colectivos desde diferentes organizaciones, también varios de los entrevistados estuvieron participando en los eventos institucionales que se describieron en el apartado anterior, por lo tanto entre ellos tienen un vínculo fuerte de trabajo. De esta manera, no se conformó una red, pero si se pudo elaborar un directorio donde se concentraron los datos personales de cada uno de los entrevistados y que no se tenía hecho. El directorio consta de 16 profesionistas que apoyaron la investigación a partir del diálogo en una entrevista a profundidad.

En realidad se hicieron 19 entrevistas a profundidad; sin embargo una vez comenzado el diálogo, me percaté de que uno de ellos no era originario ni se consideraba parte de la cultura p'urhépecha, y dos más a pesar de que trabajan en instituciones de educación superior como docentes, no son profesionistas. Al tomar en cuenta que los entrevistados tenían que considerarse p'urhépecha y ser profesionistas al mismo tiempo, se decidió que por no cumplir con los criterios de selección, se sacaría del conjunto de profesionistas, y se colocarían, por lo menos a los p'urhépecha, en el análisis de la palabra de la comunidad. Por su parte, el profesionista no p'urhépecha, serviría como apoyo en la visión etic para el análisis, así como en la discusión de la identidad p'urhépecha.

...En la entrevista etnográfica no se busca la identificación visual de pautas culturales observables en el presente etnográfico, sino que se trata más bien de reconstruir junto con informantes clave que actúan como colaboradores de investigación, matices verbales, pautas ideológicas y estructuras discursivas que caracterizan al grupo estudiando. (Dietz, 2016:5)

Pensar en hacer entrevista a los profesionistas p'urhé, tendrían la ventaja a diferencia de la observación, de ofrecer respuestas verbalizadas que como tales ya están culturalmente codificadas y han sido transmitidas.

En ese sentido, para abarcar la percepción de profesionistas respecto al ideal de vida y la educación p'urhé, se realizó una guía de diálogo o entrevista semi-estructurada a profundidad que consideró los siguientes apartados (ver APÉNDICE 1):

Apartado A: Datos personales familiares y contextuales (9 preguntas).

Apartado B: Identidad y participación comunitaria (9 preguntas)

Apartado C: El Buen Vivir para los profesionistas P'urhépecha (11 preguntas).

Apartado D: Tensiones entre la educación comunitaria y la educación oficial para el Buen Vivir. (14 preguntas).

Posteriormente, se calendarizó el diálogo y se llevó a cabo con la mecánica que a continuación se describe:

- a. A cada participante para agendar cita para entrevista, se le enviaba un correo electrónico, un mensaje de texto vía celular, o se le hacía una llamada telefónica, según el acceso a su respuesta. Según su disponibilidad se agendaba la fecha, la hora y el lugar, siempre dándole la libertad de que él o ella lo determinaran por su comodidad.
- b. Se acudía a la cita llegándose la fecha acordada, hubo ocasiones en que se tuvo que modificar el horario, el lugar o la fecha, por cuestiones personales y/o laborales de los participantes.

- c. Antes de iniciar la entrevista, se le ofrecía un presente al entrevistado, como muestra de agradecimiento<sup>14</sup>, y se le explicaba de manera general el objetivo de la investigación así como de la entrevista; también se pedía autorización para utilizar medios de apoyo como fotografía y grabación de voz o de video. Fueron varios los que sólo permitieron grabación de voz.
- d. En seguida se comenzaba la charla que trató de hacerse lo más apegado posible a una plática informal, a un diálogo en confianza, más que a una “entrevista” protocolaria; lo anterior con el fin de que los entrevistados se sintieran más cómodos y en un ambiente menos hostil y relajado.
- e. La guía de entrevista finalmente quedó así “como guía”, pues al dar la libertad en el diálogo para que se dijera lo que se quería y sin limitaciones, fue resolviendo muchas de las cuestiones pendientes en el instrumento; de esta manera, del total de preguntas del instrumento solo tenía que hacer entre 5 y 6 que de alguna manera aglutinaban las restantes.
- f. Al finalizar la charla, se agradecía su participación, se apagaban los dispositivos de apoyo, y se continuaba la plática, pero ya de cuestiones personales que inevitablemente tocaban aristas del tema de investigación.

La respuesta al instrumento fue en general satisfactoria y los participantes quedaron conformes; únicamente uno de ellos manifestó haberse sentido acosado y presionado para responder. Explicó que había sentido que se quería esperar una respuesta específica a lo que se cuestionaba, y que parecía que todo lo quería forzar. Recomendó que al hacer entrevistas posteriores, no interviniera con preguntas que guiaran o dirigieran y que simplemente dejara que los participantes hablaran lo que quisieran.

---

<sup>14</sup> Esta es una práctica propia de las comunidades p'urhépecha. Al dar se recibe, es un valor fundamental: la *jarhoajperakua* (ayuda mutua, intercambio de ayuda o reciprocidad).

## 1.2 Organización e interpretación de la información

Para poder interpretar la información obtenida en la diversidad de instrumentos, el resultado de los mismos se sistematizó en las modalidades que a continuación explico.

- Transcripciones. En esta modalidad, están contenidas las entrevistas, los grupos focales, las historias de vida, y las *uandanskuecha* (lo que se dice); todas las anteriores arrojan datos verbales. Cada uno de los anteriores fue transcrito en un formato de texto utilizando Word 2013. Posteriormente para determinar un acercamiento al ideal de vida del pueblo p'urhépecha se hizo una revisión de cada transcripción para identificar aquellos elementos que indicaran un "ideal" o "aquello que les gustaría vivir", estos elementos se colocaron en una base de datos en Excel 2013, donde de manera ordenada y por categorías se pudieron sacar datos tanto cuantitativos como cualitativos con la información ahí contenida. El mismo procedimiento se realizó para identificar la participación de los profesionistas en el pueblo.
- Diarios de campo. Las observaciones realizadas producen datos visuales, mismos que fueron concentrados en un cuaderno de notas. Dichas notas complementaron y/o validaron los datos verbales. Los datos complementarios obtenidos se sumaron a las bases de datos construidas.

Siguiendo la metodología propuesta por Dietz (2016:19), para el proceso de interpretación se combinó el análisis vertical e intratextual con el análisis horizontal e intertextual de los temas comunes que se tocaron en los diferentes instrumentoss y que resultaron categorías como: identidad, territorio, conflictos comunitarios, ideales de vida, educación escolar, educación comunitaria, participación del profesionista en el pueblo y tensiones formativas del profesionistas. Todas las anteriores permitieron abordar el objeto de estudio que tiene que ver con las tensiones que se generan en el profesionista p'urhépecha en su tránsito formativo.

Analizar los datos de esta manera permitió ir construyendo la redacción del capitulado de manera más precisa, incluyendo la interpretación personal. Aunado a la interpretación personal de los datos, se hizo necesario hacer un proceso de validación con los actores participantes y con actores ajenos a la investigación:

Actores participantes. Cada método utilizado tuvo su acción de validación.

- Entrevistas a profesionistas. Se les regresó la entrevista transcrita a algunos de los profesionistas entrevistados, para los fines que ellos consideraran pertinentes y por si querían ajustar la información. Posteriormente se les envió el borrador de la tesis con el fin de que opinaran sobre el producto final. Tanto en las transcripciones como en el borrador de tesis, se recibió retroalimentación que permitió ajustar elementos en el texto.
- Grupos de enfoque. Un producto de los grupos de enfoque fue hacer un dibujo parlante, mismo que se adecuó para incluirlo en la “Exposición itinerante del buen vivir p’urhépecha” que se realizó en las plazas de algunas de las comunidades de donde son originarios todos los participantes. En esta exposición, hubo un libro de comentarios donde el público asistente podía emitir su opinión respecto al ideal de vida del pueblo p’urhépecha y la educación del mismo. Con estos comentarios se trianguló también la información obtenida en los grupos de enfoque y las entrevistas informales.
- Historias de vida. Las historias de vida recabadas fueron producto de trabajo conjunto con un grupo de la LEPEPMI 90 de la UPN 161 Morelia, por lo que se pensó en hacer una recopilación en un pequeño libro casero y presentarlo en las instalaciones de la UPN y en las comunidades de origen de las personas que narraron su vida. Al momento únicamente se les leyó la historia de vida redactada, a los abuelos que participaron. De esta acción, surgieron algunos ajustes a sus narraciones.

- *Uandanskuecha*. Las *uandanskuecha*, al ser “lo que se dice”, se validaron en las repeticiones; es decir, en el número de veces que se repetía eso que “se dice” en las personas de la comunidad que participaron en los grupos focales, en las historias de vida y en las entrevistas. De esta manera se trianguló la información con las *uandanskuecha* observadas y registradas en el movimiento social, en las redes en resistencia y en la *jarhoajperakua* (ayuda mutua).

Las observaciones realizadas en la ruta comunitaria, también se triangularon con las tres herramientas anteriores.

Actores ajenos a la investigación. A lo largo de la investigación, se presentaron avances y resultados de la investigación en distintos espacios académicos, a través de ponencias. Lo anterior generó un proceso de crítica y autocrítica entre la investigadora y los actores participantes en la investigación, y sujetos académicos.

De esta manera y con todo el bagaje de elementos surgidos de los métodos y herramientas utilizadas en esta investigación, se hizo presente la reflexividad a la que hace alusión la etnografía reflexiva, convirtiéndose el trabajo de campo como Dietz (2016:24) lo afirma en “praxis política”; más aún cuando este trabajo de campo se confrontó con la estructura institucional educativa del Estado dando como resultado una praxis política cercada con desigualdades, hegemonías y contradicciones en torno a los dos sistemas educativos analizados: el SEN y la *jorhentperakua-jorhentkorhekua* (enseñanza-aprendizaje p’urhé).

El producto de la etnografía reflexiva utilizada, se convirtió en colaboración con el pueblo p’urhépecha por sus luchas por la vida; puesto que derivado del trabajo de campo surgieron proyectos colectivos comunitarios con profesionistas p’urhépecha y con otras organizaciones<sup>15</sup>; estos proyectos abonan a la reestructuración

---

<sup>15</sup> Diplomados itinerantes interinstitucionales con la Organización Comuna P’urhépecha, Cine Comunitario, Biblioteca y Ludoteca Comunitaria Ambulante de Comachuén, Cursos-talleres del Educador Comunitario, Medicina tradicional comunitaria.

comunitaria y fortalecen las autonomías que se están gestando y obteniendo en el pueblo p'urhé.

## CAPÍTULO II. CULTURAS E IDEALES DE VIDA ENTRE LA MODERNIDAD Y LO “OTRO”

La vida en la tierra y por ende de todas las sociedades humanas, obedecen y se vinculan con procesos territoriales específicos; todo lo que sucede en un territorio no solo lo modifica a él, sino modifica a su vez todas sus relaciones contextuales, incluso las relaciones que se tejen más allá del terreno bio-socio-espacio-temporal (Ramírez, 2003). En este sentido, el ser humano ha sido históricamente el sujeto que ha construido y significado cambios en las diferentes formas de vida que coexisten con él, en su espacio de habitación<sup>16</sup> y co-habitación; y estos cambios según Villoro (1993) se relacionan con la manera en que el mismo ser humano ve el mundo y se sitúa en él en una época determinada, constituyendo su cultura y por ende su identidad, su territorio, y configurando y transmitiendo a partir de ellos a través procesos educativos, sus ideales de vida.

Este capítulo es el marco de referencia para enhebrar y entender el objeto de estudio de la investigación que consiste en: “describir, reflexionar y discutir las tensiones que se generan en el profesionista p’urhépecha y la reconfiguración cultural que estos producen en el marco de la modernidad, a partir de su formación en dos sistemas educativos: el mexicano y el p’urhépecha”. Se sitúa al objeto en una época específica y se le relaciona con la Teoría del Control Cultural. Se observan las crisis epocales y las configuraciones culturales emergentes en el

---

<sup>16</sup> Girola (2007), dice que los procesos de modernización en cada territorio se realizan basados en un conjunto de ideas y fines sociales, usos y costumbres, formas de organización, metas y procesos de cambio específicos. El autor comenta que las sociedades se transforman de acuerdo a las percepciones y representaciones que surjan de ellas, y que dichas percepciones constituyen los “Imaginarios Sociales Modernos” (ISM). El imaginario es una construcción simbólica que hace posibles las relaciones entre personas, objetos e imágenes; es lo que puede dar cuenta de las instituciones de una sociedad, de la constitución de motivos y necesidades de sus miembros, y de la existencia de sus tradiciones y mitos. Los ISM se constituyen a partir de la progresiva construcción de un nuevo orden moral, es decir, a partir de asumir nuevas ideas y supuestos acerca de cómo la gente debe vivir junta, en sociedad.

marco de dichas crisis; finalmente se aborda el buen vivir como ideal de vida constitutivo de los pueblos originarios; hecho que representa, el punto de partida para analizar al pueblo p'urhépecha.

## **2.1 La cultura: controles y decisiones**

Para situar a los profesionistas p'urhépecha como los sujetos de estudio en un lugar determinado y entender su configuración, organización, funcionamiento, dirección y transformación, se considera necesario definir previamente su situación y configuración cultural. Por tanto, se hace alusión en seguida a la definición de "cultura" y sus implicaciones en términos de propiedad y control. En el capítulo III se describen a más detalle, algunos de los elementos que conforman la cultura p'urhépecha, que es el marco de colocación del objeto de estudio; en tanto, en este apartado, únicamente me posiciono en el concepto de cultura y sus alcances.

La cultura para Bonfil (1988) es un conjunto de elementos que en interrelación constante, permiten realizar todas y cada una de las acciones sociales. En reflexiones de Echeverría (2010) es el cultivo crítico de la identidad que permite construir la realidad social.

La postura de Echeverría se centra en la transformación del ser humano en y con su entorno; es decir, la forma en que se transforma el entorno siempre es cultural. Dicha transformación se lleva a cabo a través de la producción de sentido; significa que se adquiere una direccionalidad que definirá la dimensión cultural de la sociedad en un espacio y un tiempo específico. Pero no solo hay una sociedad en el mundo, existe un multiverso de culturas en él y por ende multidireccionalidades. Ante esta realidad y con un debate teórico permanente, han emergido términos relativos a la relación entre culturas, mismos que han sido abordados por diferentes autores y posicionamientos (León, 2006; Navarrete, 2004; Panikkar, 1995; Walsh, 2008).

Regresando a la definición de cultura, esta investigación retomará los elementos que Bonfil (1988) identificó respecto a la constitución de la misma. El autor manifiesta que es indispensable considerar elementos culturales de diversa clase, que sean adecuados a cada acción social: materiales, de organización, de conocimiento, simbólicos y emotivos. Estos elementos poseen una condición común que permite establecer una relación orgánica entre ellos, no necesariamente armónica y coherente; sino conflictiva, inconsistente y contradictoria, misma que permite entender la dinámica sociocultural.

Se presupone la existencia de una matriz cultural específica, dinámica e histórica que articula y da sentido a los elementos culturales necesarios para cualquier acción; sin embargo, estos elementos exigen la capacidad de decisión sobre ellos.

“...El conjunto de niveles, mecanismos, formas e instancias de decisión sobre los elementos culturales en una sociedad dada, constituye el sistema global de relaciones que denomino *control cultural*” (Bonfil, 1988:6)

Bonfil distingue dos tipos de elementos culturales: propios y ajenos.

“...Son elementos propios los que la unidad social ha recibido como patrimonio heredado de generaciones anteriores y los que produce, reproduce, mantiene o transmite, según la naturaleza del elemento cultural considerado. Inversamente, son elementos culturales ajenos aquellos que forman parte de la cultura que vive el grupo, pero que este no ha producido ni reproducido.” (1988:7)

El autor puntualiza que cuando existe un contacto interétnico, en particular cuando las relaciones entre los grupos son asimétricas, de dominación o sujeción, la cultura etnográfica en cuestión, contendrá tanto elementos propios como ajenos.

Resultado de lo anterior, una cultura con elementos propios y ajenos, con la condición propia o ajena de las decisiones sobre sus elementos culturales, puede ubicarse en uno o más de cuatro ámbitos diferenciados en función del sistema de control cultural que Bonfil encontró:

“...*Cultura autónoma*. En este ámbito, la unidad social (el grupo) toma las decisiones sobre elementos culturales que son propios porque los produce o

porque los conserva como patrimonio preexistente (...) no hay dependencia externa en relación a los elementos culturales sobre los que se ejerce control. (...) *Cultura impuesta*. Este es el campo de la cultura etnográfica en el que ni los elementos ni las decisiones son propios del grupo. (...) *Cultura apropiada*. Este ámbito se forma cuando el grupo adquiere la capacidad de decisión sobre elementos culturales ajenos y los usa en acciones que responden a decisiones propias. Los elementos continúan siendo ajenos en cuanto el grupo no adquiere también la capacidad de producirlos o reproducirlos por sí mismo; por lo tanto, hay dependencia en cuanto a la disponibilidad de esos elementos culturales, pero no en cuanto a las decisiones sobre su uso. El uso de tales elementos culturales ajenos implica, en cada caso concreto, la asimilación y el desarrollo de ciertos conocimientos y habilidades para su manejo, la modificación de ciertas pautas de organización social y/o la incorporación de otras nuevas, el reajuste de aspectos simbólicos y emotivos que permita el manejo subjetivo del elemento apropiado, etc. (...) *Cultura enajenada*. Este ámbito se forma con los elementos culturales que son propios del grupo, pero sobre los cuales ha perdido la capacidad de decidir; es decir, son elementos que forman parte del patrimonio cultural del grupo pero que se ponen en juego a partir de decisiones ajenas." (1988:7-8)

Una hipótesis básica de Bonfil es que cierto tipo de elementos culturales propios deben estar bajo decisiones también propias, como condición necesaria para la existencia misma del grupo, como matriz cultural. La existencia del grupo presupone un momento histórico, que dispone de autonomía cultural necesaria para delimitar y estructurar sus elementos culturales propios, capaces de garantizar por sí mismos, la existencia y la reproducción del grupo. Es en este momento donde se configura la identidad social del grupo.

En una relación entre culturas donde una domina a otra, la dominada pierde el control sobre algunos elementos culturales; no obstante un mismo elemento cultural puede estar para ciertas acciones, sujeto a decisiones propias, en tanto que para otras acciones puede estar sujeto a decisiones ajenas; la relación de control cultural define el ámbito de la cultura.

La toma de decisiones se define en función del involucramiento de los elementos propios o ajenos y su legitimación social. Para los pueblos originarios, una instancia legitimadora de las decisiones propias, más no la única, es la Asamblea Comunal.

Las decisiones que son tomadas en cada ámbito de la cultura y los cambios que ocurren a partir de dichas decisiones, deben entenderse en función de seis procesos que permiten comprender la dinámica de las relaciones interétnicas asimétricas en términos de control cultural: resistencia, apropiación, innovación, imposición, supresión y enajenación. Las tres primeras se generan en el interior del grupo étnico, los tres procesos siguientes se generan en el otro grupo, el dominante.

Con todo lo descrito anteriormente se podría suponer que el profesionalista p'urhépecha está inserto en una cultura que en un momento fue autónoma en su totalidad, pero que al contacto con otras culturas ha transitado también por ser cultura apropiada, al incluir elementos culturales ajenos a la matriz cultural y decidir sobre ellos; por ejemplo, elementos como: otro tipo de alimentos, la música, algunos valores, entre otros. Pero también ha sido cultura impuesta y cultura enajenada al no controlar los elementos ajenos; por ejemplo, elementos como: las nuevas formas de producción, la educación institucionalizada, la iglesia y los servicios de salud por mencionar algunos; y por tanto no decidir sobre ellos. La educación institucional, es uno de esos elementos ajenos que considero que, aunque hay indicios para adquirir su control, no se ha logrado concretar. En el Capítulo V se describirá esta afirmación a detalle.

La cuestión es ¿qué determina la direccionalidad de cada cultura y cómo se interrelacionan los ideales de vida de cada una de ellas, donde los profesionistas juegan un papel visible en la acumulación de elementos inter-culturales y la toma de decisiones desde distintos ámbitos culturales? En seguida se plasman algunas claves filosóficas para abrir caminos hacia respuestas posibles.

## 2.2 Entre ideales de vida, modernidades y nuevos paradigmas

Los ideales de vida de una cultura se conciben como fuerzas dinámicas en la vida mental; pueden involucrar lo que se aspira o anhela espiritualmente o materialmente y lo que se desea impulsivamente, “la idea del *bien* es así, el ideal de todos los ideales” (Vidal, sin año:94).

Coincido con Vidal (sin año). En que los ideales tienen un uso regulativo, es decir, sirven de normas para la acción y el juicio de cada sociedad en cada contexto y tiempo; a su vez son motivados y determinados por distintos factores: a) Se configuran y vislumbran de distinta manera en las diversas etapas y edades de la vida; b) Aparecen y se transmiten según las diferentes culturas y sus instituciones; c) Según las épocas o períodos histórico-culturales y el correspondiente desarrollo de las sociedades; d) Según el estado y evolución de los sistemas educativos, y yo agregaría dos incisos: el e) Según el control cultural y sus ámbitos de decisión (con base en Bonfil, 1988); y el f) Según los territorios y sus conflictos (con base en el trabajo de campo de esta investigación).

Lo anterior denota un abanico de posibilidades en la determinación de ideales de vida. En este tenor, pensando en los ideales de vida del pueblo p'urhépecha contemporáneo, es imprescindible hacer una revisión de la cultura, sus instituciones, sus controles y sus decisiones, para acercarnos un poco al ideal p'urhé. De esta manera en el capítulo III, IV y V, se pueden encontrar algunos elementos para llegar a dicho ideal.

Los ideales presuponen una concepción de mundo explícita o implícita y otorgan sentido a la existencia y a la vida (Vidal, sin año). En esta línea, Villoro (1993) hace referencia a que el hombre configura el mundo en cada época; una época según el autor, es un lapso histórico que transcurre entre ciertos acontecimientos que representan un significado para la sociedad. El hombre constituye “figuras de mundo” dentro de una época, que son los supuestos colectivos de sus creencias y actitudes, mismos que son elementos para visualizar ideales de vida en distintas culturas que forman parte de una figura de mundo. Una época dura lo que dura su

figura de mundo. Esta última al ser cuestionada, hace a su vez un cambio de época.

Hacer una revisión de los ideales de vida y su marco filosófico, nos permite un acercamiento a la comprensión de las transformaciones que suceden en los ideales de vida del profesionista p'urhépecha, ideales que se describen a detalle en el Capítulo VI.

### **2.2.1 La modernidad y su ideal de vida**

La época actual está inmersa en debates interminables para definir su nombre y su alcance, gran parte de sus estudiosos se inclinan por llamarla “época moderna”. El objetivo o ideal de vida de la modernidad, sería el de construir un mundo diferente y nuevo, que sentaría sus bases en la igualdad para todos los seres humanos, independientemente de su realidad social y territorial; un mundo homogéneo, sin diferencias sociales y espaciales al interior de las naciones (Ramirez, 2003).

Entre las características que mejor describen la época moderna se retoman las que Villoro (1993) enuncia: el sujeto y la razón. El pensamiento moderno (principalmente occidental), coloca al hombre en el centro del universo; el hombre es sujeto ante el que todo puede ser objeto. El hombre es visto como sujeto autónomo, abierto al mundo para transformarlo según sus proyectos y su trabajo; formula leyes para dominar la naturaleza y transformarla con su acción, con su razón, creando el mundo de la cultura sobrepuesto a la naturaleza (Villoro, 2012).

El hombre, racionaliza el universo, así, la razón en los siglos XIX y XX se concreta en el avance de la ciencia y la técnica, transformadoras de la morada humana, donde transformar es el signo de dominar, pero además esa dominación lleva inevitablemente un proceso de transmisión de sus objetivos a través de la educación. En este sentido, Puiggrós (2004) menciona que la sociedad industrial que constituye a la modernidad, además de regirse por los paradigmas del sujeto

y la razón, por los paradigmas del progreso, del determinismo político, se rigen por los paradigmas de una pedagogía normalizadora. Esto último significa que se debe educar a todos por igual para contribuir a un proyecto político-económico único. De ahí que surgen las profesiones, que pareciera fueron creadas para operativizar dicho proyecto político.

Según Ramírez (2003), la modernidad se vislumbró desde nuestros entornos, como una alternativa para salir del atraso con la promesa o el ideal “de llegar a ser desarrollados”; y en términos de política pública fue implementada a escala mundial la categoría del “desarrollo”, que es definido como el proceso por el cual un país avanza por el camino universal de la modernización.

El “Desarrollo” es un concepto relativo e histórico, es el ideal social resultado de una evolución de concepciones en diferentes contextos socio-espacio-temporales en el mundo, siendo modificadas así sus metas e indicadores a través del tiempo, (Lozano, 2007). Se podría casi afirmar, que el desarrollo es el máximo ideal de vida de la figura de mundo moderna; sin embargo, esto no significa que las poblaciones completas lo consideren así.

Las culturas inmersas en la modernidad, tienen impuesto como ideal, el ser desarrolladas; sin embargo poco se toma en cuenta que ese ideal está atravesado por las relaciones multi o inter-culturales que existen en la época y que implican una diversidad amplia de prácticas de vida, que conciben al mundo a su vez, de manera distinta. Por tanto, los controles culturales y decisiones en cada ámbito cultural, y los procesos de resistencia, apropiación, innovación, imposición, supresión y enajenación, resultado de estas relaciones asimétricas entre las culturas; hacen del ideal del desarrollo, una utopía epocal.

En las últimas décadas se ha dado un giro por querer humanizar el término “desarrollo” y entenderlo como un proceso complejo, no lineal ni único, que depende de las condiciones iniciales de los países y de sus historias económicas, políticas, institucionales, y socio-culturales (Gerald y Stiglitz, 2002), y que comprende el carácter localizado de los procesos de acumulación, de innovación y

de formación de capital social, revalorizando el territorio y a sus actores sociales: empresa, estado y sociedad civil (Moncayo, 2002); sin embargo, este término en la práctica se ha inclinado más a procesos relacionados con el crecimiento económico, el financiamiento, el progreso técnico, la construcción o reforma de instituciones y la fuerza del estado para la operatividad de lo anterior (Sunkel, 1981; Zermeño, 2004; Sforzi, 2007).

Tanto Cárdenas (2008) como Vidales y González (2008:173), consideran que los actores sociales que generan el desarrollo deben ser “construidos o formados” a través de la educación (Cárdenas, 2008). Este hecho, da una luz en la deducción de que la modernidad es una época que debe ser reproducida y transmitida a través de la educación de los actores sociales, mismos que serán capaces de alimentar los objetivos del desarrollo como ideal de vida de la época. Se requieren profesionistas como vehículos que sepan conducir a sus culturas hacia el desarrollo.

De esta manera se establece una relación directa con la educación que es operada por los gobiernos a través de los sistemas educativos nacionales; es decir, la escuela como institución educativa forma “actores sociales” que serán el “capital social” que habrá de promover el “desarrollo” como ideal de vida de la figura de mundo moderna. De esta manera, las culturas autónomas comienzan procesos de imposición y de toma de decisiones por parte de las culturas dominantes sobre elementos ajenos como la educación institucional.

Aunado a los sistemas de reproducción de la época, tales como los sistemas educativos nacionales, se suma un sistema económico de producción que permite operativizar y dar continuidad al desarrollo como ideal de vida moderno: el Capitalismo. El sistema capitalista tiene como centro a la ganancia, es mutante, cambia sus espacios de interés, de valorización, de desplazamiento y transformación, incluso cambia las formas en cómo usa los territorios y los recursos, dominando así todo sistema viviente y teniendo condiciones de producción como: situaciones de paternalismo, de asistencialismo, de explotación

del ser humano, de seres muy limitados y de una episteme generadora de desastres, individualismos, controles y capitales, pobreza, dependencia, subdesarrollo, deshumanización; se establece con la naturaleza una relación instrumental de explotación, convirtiéndola en recurso natural a disposición del ser humano par su uso, control, transformación, desperdicio y destrucción (Habermas, 1989; Puiggrós, 2004; Ceceña, 2010; Lander, 2010).

La hidra, lo llaman los zapatistas, el capitalismo como monstruo de muchas cabezas que destruye cada espacio y proceso de vida; sin embargo, este sistema de producción, también ha producido avances tecnológicos importantes que significan posibilidades de vida, particularmente en el plano de la salud y las comunicaciones; no obstante las condiciones en que son producidas estas posibilidades son mayormente condiciones de explotación. Todo lo mencionado no se acerca a la igualdad o emancipación como ideal moderno, deja ver sin embargo un lastre de igualdad y opresión en cada una de las sociedades.

Si bien, la modernidad puede no ser la misma en una geografía que en otra, el capitalismo, como sistema transversal de dominio y control del capital, si genera efectos similares en todo el planeta en su fase globalizada, y considero que es el principal detonante de la Crisis Estructural Generalizada o crisis planetaria. Esto me hace pensar que para cambiar la figura de mundo “moderna” y sus culturas en ella, es indispensable repensar la reestructuración de un modo de producción “otro”, diferente al capitalismo, que finalmente es el que parecería que operativiza la época a través de las relaciones sociales de producción.

Como Villoro lo anunció, una figura de mundo entra en crisis cuando se cuestionan las estructuras de la misma, y así ha sucedido con la época moderna. Sus ideas e ideales comenzaron a entrar en crisis en el siglo XIX y la primera mitad del XX. Blanca Ramírez ilustra la crisis de la época así:

“...El tiempo demostró que, las acciones que se iniciaron fueron un intento frustrado y que la promesa de igualdad y homogeneidad en lo económico y lo político no se cumplió, instalándose en su lugar un proceso incesante de

racionalidad, burocratización y comprobación científica de la vida social, basado en las diferencias económicas, sociales y territoriales entre los individuos que pudieron o no acceder a los beneficios que la democracia, la libertad, la tecnología y por tanto la modernidad, prometían” (Ramírez, 2003:20).

Houtart (2013) argumenta que nos encontramos en una crisis multidimensional: financiera, económica, alimentaria, energética, climática; una crisis de sistema, de valores y de civilización con lógicas de muerte. Es en este tiempo en que los seres humanos se dan cuenta que constituyen, la parte consciente de una naturaleza capaz de vivir sin ellos, misma que destruyen progresivamente como consecuencia de la irracionalidad de sus acciones culturales predatorias, que son orientadas la mayoría de las veces por la lógica de la ganancia y de la acumulación capitalista; aunando la visión antropocéntrica de un progreso lineal infinito en un planeta que no es inagotable.

Por su parte De Alba (2009) habla de una Crisis Estructural Generalizada (CEG) poniendo énfasis en el debilitamiento que sufren las relaciones de diferentes estructuras que a su vez están interrelacionadas y que conforman una estructura mayor, mientras van definiendo identidades; es decir, no es una crisis civilizatoria o una crisis de sistema (tomando al sistema capitalista como centro), sino una crisis de *sistemas relacionales* que se fincan en las identidades diversas de los seres humanos y sus culturas en su relación con el mundo, inmerso en “la globalización”. Detrás de la CEG no solo está la devastación del planeta, no solo se pierden o debilitan estructuras; también se producen posibilidades de reordenamiento y reforzamiento de las mismas.

Ante el avisoramiento de la crisis epocal, han comenzaron a emerger en diferentes campos de conocimiento y de experiencias, ciertos parámetros que avisaban la necesidad de transitar a una nueva configuración del mundo. ¿Qué figura necesita el mundo ahora? ¿Cómo se desarticulan y rearticulan las tensiones generadas y generadoras entre las culturas de la época moderna? ¿En qué nuevo ideal de vida hay que reeducar a la sociedad?

### **2.2.2 ¿Una modernidad alternativa para Latinoamérica?**

Las ideas que antecedieron, se han rastreado en discursos de autores que insisten en la modernidad occidental; este hecho me hace repensar, replantear y cuestionar ¿Qué figuras de mundo coexisten en América Latina y como las culturas de cada una, se configuran, se transmiten, coexisten y que producen en el marco de la modernidad?

Dussel (2000) menciona que existen dos conceptos de modernidad, el primero es eurocéntrico y corresponde a lo señalado a lo largo del apartado anterior; la segunda visión está en un sentido mundial, el hecho de ser la modernidad el “centro” de la Historia Mundial. Con el dominio del Atlántico, América Latina entra a la Modernidad como la “otra cara” dominada, explotada, encubierta; esto hace pensar que la época moderna dentro de sus fallas, considera procesos colonizadores que emiten por una parte, territorios de dominio, de logros, de capitales, de avances tecnológicos, etc.; y por otro lado, territorios dominados, explotados, excluidos, minimizados. En este mismo sentido Adriana Puiggrós (2004) comenta:

“...No necesariamente “modernidad” se define con las palabras europeas o norteamericanas. En tales palabras se trata de la sociedad industrial construida sobre los paradigmas del progreso y la razón [...] No incluye el conflicto que significa la periferia como condición para la modernidad y niega que la relación entre centro y periferia sea interna y no externa al pensamiento moderno. [...] La modernidad en América Latina no es una meta a alcanzar sino la particular forma de su inclusión en la división internacional del trabajo, de la riqueza y de la cultura.”  
(Págs.179-180)

Con esta praxis irracional de violencia, no puede pensarse que la modernidad en realidad cubra los ideales de “igualdad” por los que fue pensada, menos aún si es atravesada por un proceso donde la desigualdad en condiciones, en posiciones y en posibilidades, es una determinante necesaria para alimentar la vida de la época. Esta cara no es perceptible porque la literatura de la modernidad en gran medida, la construyen en el territorio dominante, en este caso Europa.

En América Latina la civilización moderna es la eurocéntrica y se autocomprende como superior; esta superioridad obliga a desarrollar, a instruir o enseñar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral; para lo anterior es preciso un proceso educativo copiado de Europa. Como el bárbaro se opone al proceso civilizador, la praxis moderna debe ejercer en último caso la violencia si fuera necesario; esa dominación produce víctimas, violencia como acto inevitable con sentido de sacrificio; el civilizador hace creer al civilizado que serán salvadores de su tierra; con esto, se hacen inevitables los sufrimientos o sacrificios de la modernización de los otros pueblos. El mundo periférico colonial, el indio sacrificado, el negro esclavizado, la mujer oprimida, el niño y la cultura popular alienadas, etc., son víctimas de un acto irracional como contradicción del ideal de vida racional de la misma Modernidad (Dussel, 2000).

Para Dussel (2000) y Mignolo (Sin año), la Modernidad en América Latina pudo nacer cuando se dan las condiciones históricas de su origen efectivo: en 1492, cuando se comenzó a organizar el mundo latinoamericano como un mundo colonial, donde se usufructuaba la vida de las víctimas colonizadas en un nivel pragmático y económico. En este sentido se podrían identificar dos ideales de vida distintos: uno correspondiente a los colonizadores que consistía en utilizar la vida y la tierra de América Latina para maximizar sus ganancias y expandir sus territorios; y otro que correspondía a los colonizados, cuya esencia era sin más, el sobrevivir a costa de toda explotación y despojo.

Girola (2007) comenta que en los inicios de la vida independiente, se creía que se llegaría a la modernidad vía emancipación; es decir, los pueblos de América Latina tuvieron serios procesos de enfrentamiento con el yugo español para rechazar la esclavitud y conseguir sus independencias; esto da cuenta de que el ideal de vida de por lo menos la población colonizada, comenzó a modificarse y a redirigirse hacia la liberación de la esclavitud a la que estaba sometida por el colonizador. A comienzos del siglo XX hubo pesimismo acerca de la posibilidad de alcanzar la modernidad; se pensaba a las culturas originarias como obstáculos que

implicaban atraso, lo que ocasionó que se produjeran interpretaciones raciales y racistas de las mismas. A la vez otra corriente postulaba la “superioridad de la raza cósmica” producto del mestizaje, y destacaba su potencialidad a futuro, como el caso del pensamiento de José Vasconcelos.

Girola (2007) también señala que en América Latina, existen tendencias sobre la percepción de la modernidad: aquellas que sostienen que nos faltan antecedentes intelectuales e institucionales europeos para que los latinos puedan ser modernos, si no es así la modernidad es solo un simulacro. Otra tendencia pesimista es que se afirma que no se tiene acceso a la modernidad porque los latinos somos diferentes a los europeos; están también las teorías del desarrollo que sostienen la viabilidad de la modernización en Latinoamérica y medidas para alcanzarla; teorías de la dependencia, que señalan las dificultades geopolíticas de la modernización, y que utilizan conceptos del marxismo para explicar la situación actual; posiciones que re-significan la modernidad desde la globalización; e interpretaciones que plantean el carácter híbrido de la cultura de las sociedades latinoamericanas, lo cual le da un perfil específico a su modernidad.

En América Latina el proyecto histórico clásico de la modernidad, se inicia y consolida paulatinamente con la industrialización masiva, la urbanización en gran escala y los diferentes dispositivos de racionalización de la vida cotidiana. Lo moderno en el heterogéneo contexto latinoamericano, sugiere destacar aquellos procesos que hacen referencia al disciplinamiento, formalización, uniformización e institucionalización de experiencias sociales, culturales y políticas, teniendo al Estado como el actor portador de cohesión y coherencia de las prácticas organizadas e institucionalizadas (Gadea, 2008).

Sin embargo, también lo moderno, se enfrenta cultural y socialmente a la tradición<sup>17</sup>; la primera no llega para sustituir a la segunda, sino para entremezclarse con ella; esto hace que los ideales modernos en Latinoamérica

---

<sup>17</sup> Con tradición, me refiero a la cultura de los pueblos originarios.

estén en función también de la hibridación cultural y las nuevas necesidades configuradas a partir de esta multi, inter y trans-culturalidad globalizada en crisis.

Vargas (2013) refiere que en México, encontramos todo tipo de influjos, tanto modernos como posmodernos, e incluso elementos procedentes de la herencia cultural de los pueblos prehispánicos y de la síntesis entre la cultura española colonial y la mesoamericana. En el caso de los pueblos originarios, también se reconocen tales influjos como sus costumbres de origen antiguo, síntesis prehispánica y colonial, que se viven al estilo globalizado, producto de la modernidad y posmodernidad.

Esta ideología forma parte de una modernidad latinoamericana, una modernidad de resistencia, que como Aguirre Rojas (2008:119) sistematiza, es resistencia porque enfrenta el intento de negar por completo la identidad y la cultura indígenas, y la imposición de la versión europeo-occidental mediterránea de la modernidad capitalista; es resistencia porque rechaza asumir pasivamente el modelo de la modernidad transmitido por España, y asimismo lo re-trabaja desde su interior y lo modifica para crear un muy diverso modelo híbrido, moderno pero distinto de su versión o matriz original; consciente de que “coexiste y convive conflictivamente en un complejo de desencuentros, choques, puntos de cruce y hasta violentas confrontaciones, con los espacios y realidades de la modernidad dominante latinoamericana, mucho más permeada por el proyecto europeo”.

Modernidad rebelde, marginal y minoritaria, modernidad de resistencia, vista como respuesta específica que los pueblos originarios de América Latina encontraron para no someterse por completo al dominio y avasallamiento conquistadores; primero españoles, luego criollos y al final mestizos y originarios, y para salvaguardar con éxito ciertos trazos de su cultura e identidad profundas como pueblos y civilizaciones originarias. Es una mutación profunda y de larga duración que convierte la modernidad de resistencia en modernidad alternativa.

Esta investigación se posiciona en este sentido en la época moderna latinoamericana, esa que sigue moviéndose de los ideales de la modernidad

europea, a las utopías de América Latina que contemplan las posibilidades de reivindicación y recuperación de la vida de los diferentes pueblos originarios y sociedades contemporáneas. Se posiciona en la modernidad, esa que impone la razón y el ser del hombre como control total generando crisis, pero que es atravesada y redireccionada por “movimientos sociales” que a partir de sus diferencias, comienzan en pos de la vida, procesos de resistencia y reconfiguración de la interacción del ser humano con su cultura y con otras.

Se posiciona en una realidad moderna llena de ideales conflictivos, contradicciones y resistencias que son transmitidas de generación en generación aún con elementos y decisiones ajenas a las diversas matrices culturales; pero con la recuperación y reinención paulatina del control de sus elementos culturales.

### **2.2.3 ¿Épocas Alternativas en América Latina?: La Decolonialidad**

Considero que quizá lo que se está reconfigurando en América Latina no es una nueva época, sino justo una *transición* muy “Latinoamericana” de la “modernidad europea”, a una “modernidad latinoamericana decolonial”. Ésta transición lleva consigo una episteme generadora de cambios estructurales donde se reconoce el papel de los pueblos originarios en la reconfiguración del tejido social y de los ideales de vida, desvelando realidades sometidas a procesos colonizadores.

Mignolo (Sin año) señala que la colonialidad es el lado oscuro de la modernidad, y que forma parte del cúmulo de estrategias de esta última para fortalecerla. Se hace difícil pensar que no puede haber modernidad sin colonialidad; que la colonialidad es constitutiva de la modernidad y no derivativa.

Este autor hace énfasis en el poder como punto de partida para alimentar a la modernidad. Propone que la imagen ideológica del sistema mundo-moderno es sustentada, expandida, actualizada y reestructurada por la clase dominante, es esta clase la que determina constantemente la estructuración social y parece

organizar los ideales de cada clase. Se Intuye que al estructurar a la sociedad, se estructura a la vez su ser, su estar, su hacer, su pensar, su tener y su sentir; y que al mismo tiempo este conjunto de elementos son transmitidos y reproducidos por la misma clase dominante para asegurar sus ideales de vida.

En otras palabras Quijano señala:

“...La colonialidad del poder es el rasgo distintivo del actual patrón mundial de poder. El poder son (...) las estructuras de dominación, explotación y conflicto propias de una sociedad. En el caso del patrón de poder actual, caracterizado por ser mundial, moderno/colonial, capitalista y eurocéntrico, se identifican cinco ámbitos de existencia social en los que se teje una trama de estructuras y relaciones de poder, en la que ninguna de ellas, a diferencia de lo que se plantea en el marxismo, tiene un rol determinante sobre las otras. Esos ámbitos son: trabajo, autoridad colectiva, sexo/género, intersubjetividad (conocimiento, memoria colectiva e imaginario social) y naturaleza. Así el poder es entendido no como una cosa, sino como relación social de dominación, explotación y conflicto por el control de cada uno de esos ámbitos; es resultado y expresión de la disputa por el control de los mismos” (2000b: citado en Marañon-Pimentel (2014:13).

Es así como la tesis del control cultural de Bonfil Batalla se incrusta nuevamente en el tejido de este texto. El poder que ejerce lo colonial, deriva en el control siempre vertical y hegemónico de un ámbito cultural sobre otro, sobre sus elementos, y sobre la toma de decisiones. Quién posee el poder, controla y direcciona la cultura.

Tener poder en la modernidad implica ajustar las estructuras sociales para dominar, conflictuar y explotar una sociedad; pero también el poder se ha resignificado en algunos procesos en la modernidad latinoamericana. Así, casos como los de comunidades originarias en reorganización, exigen que el poder regrese a las manos del pueblo; que el pueblo decida sobre su vida y organización, que sean autónomas; que el poder no se concentre en las élites indígenas o en los partidos políticos, sino que sea el pueblo el que *lo tenga* regido siempre por lemas como “mandar obedeciendo”, “todo el poder a la base”, etc.,

Estos principios que a su vez constituyen ideales de vida re-emergentes desde los pueblos originarios, le dan al “poder” que nace desde la comunidad, una direccionalidad alternativa para permitir la vida.

Son bastantes las comunidades que están luchando por su autogobierno, por la autodeterminación y autonomías. Algunas avanzan más lento, otras más rápido dependiendo de su contexto. En México los grupos originarios que comenzaron con más fuerza estos procesos de “otro poder”, “otra vida”, fueron los tzeltales, tsotsiles, tojolabales y otras étnias de Chiapas abrigados por el EZLN; posteriormente se fueron visibilizando las luchas de comunidades de diferentes estados como Oaxaca y Michoacán.

En Michoacán específicamente al momento se encuentran varias comunidades p'urhépecha y náhuatl en procesos autonómicos, entre ellas: Nurio, Cherán, Pichátaro, Santa Fé de la Laguna, Arantepacua, San Felipe de los Herreros, Nahuatzen, Comachuén, San Benito, Sevina, Tzirio y Ostula. Estas experiencias sin embargo, no significan la otra cara del poder colonial o que sean experiencias netamente decoloniales, pues en estos procesos de aprender a hacer autonomías también existen contradicciones que más allá del poder al pueblo, pareciera que en algunos casos tienen fines personales específicos. No obstante, son una muestra de que los pueblos originarios están dando el ejemplo de que otra organización es posible, así como posibles son muchos mundos en nuestro mundo; son una muestra del inicio de la des-colonización no solo del poder, sino también del saber, del sentir, del hacer y del pensar.

La decolonialidad es una corriente en construcción, que aún lleva en su conformación, claro-oscuros que seguramente tendrán que irse resolviendo conforme se avance en su práctica y estudio. Sin embargo me surge un cuestionamiento particular ¿Qué procesos o proyectos en Latinoamérica están configurando a la decolonialidad y detonando ideales de vida decoloniales, que impliquen el control de las culturas propias?

#### **2.2.4 El Buen Vivir: un otro paradigma de vida**

América Latina es la región que está más adelantada en la lucha antiimperialista y de debate civilizatorio. De Sousa (2010) identifica dos transiciones en el continente por consolidar: la del capitalismo al socialismo y la del colonialismo a la autodeterminación, al fin del racismo, a la posibilidad de la convivencia de diferentes nacionalidades dentro del mismo Estado, a la decolonialidad. Y en este sentido se enmarca justo el proyecto del Buen Vivir.

Ana Esther Ceceña (2010) sugiere que el Buen Vivir abre la posibilidad de pensarnos en una sociedad no capitalista; en otro tipo de relaciones, en la memoria histórica anterior al capitalismo donde existían sociedades que convivían con la naturaleza, que tenían otra percepción del mundo, sociedades sin el propósito de dominar la naturaleza, con el ideal de vivir en armonía con todo ser y en todo espacio.

El buen vivir es un concepto en construcción y debe ajustarse a cada circunstancia social y ambiental (Gudynas, 2011); es un proceso lleno de oportunidades para construir buenos convivires (Acosta, año). Algunos pensadores latinoamericanos como Anibal Quijano, Arturo Escobar, Alberto Acosta, Maite Niel, Rodolfo Stavenhagen, Irene León, entre otros, consideran que el buen vivir como categoría, parte de la evidencia de la caducidad del desarrollo y del orden de poder moderno y colonial. Lo entienden como un posible modelo de alternativa al desarrollo, que postula la necesidad de pensar nuevas formas de vida, que inspiradas en la interpretación del mundo, sintetizando visiones y prácticas ancestrales, debates y propuestas actuales, pensamiento crítico y luchas sociales actuales; se postulan como más democráticas, equitativas, comunitarias y sostenibles a largo plazo, enfrentando al modelo de civilización que ha conducido a una situación de vida insostenible.

El buen vivir implica modificar el objetivo o ideal de vida, de la acumulación a la reproducción y existencia de la vida. En palabras de León: "...Buen Vivir es desplazar a la acumulación como categoría central de la economía, y situar la vida

con esa centralidad” (León, 2010:24). La supremacía de la vida implica el principio de la con-vivencia, remplazando la competencia.

Aníbal Quijano (2012, citado en Loera, 2015) establece que el buen vivir requiere plantearse cómo prácticas sociales radicalmente alternas en sí mismas a la colonialidad del poder y a la colonialidad/modernidad/eurocentrada. Para Quijano, toda elaboración sobre el buen vivir, se tiene que ubicar en el contexto de la descolonialidad del poder, y la irrupción de nuevas resistencias altermundistas donde los reclamos son ya, sobre las condiciones mismas de sobrevivencia en la tierra. En palabras de Caudillo (2012), el buen vivir es a la vez un vehículo de liberación y descolonización para tener un lugar digno en las sociedades nacionales a nivel individual y colectivo.

Niel (2011) afirma que el Buen Vivir se puede traducir como vida en plenitud. Hace referencia a una filosofía, camino, plan o sistema de vida, con una estructura social basada sobre algunos conceptos fundamentales (complementariedad, reciprocidad, armonía, equilibrio, relacionalidad, proporcionalidad, dualidad, hermandad, autosuficiencia). Estos conceptos implican equilibrio entre el cosmos, la naturaleza y todos los seres vivos (toda forma de existencia en permanente respeto), y están enmarcados en un tiempo cíclico y espacio determinados. Cada cultura en su momento histórico, le da el contenido a la categoría de Buen Vivir.

Acosta (2008) menciona que el contexto de crisis mundial, es necesario construir alternativas al desarrollo con base en un proceso plural, participativo y revolucionario en términos de sus orígenes, de su contexto y de su contenido; el buen vivir es esa posible alternativa.

Para ilustrar el argumento de que el desarrollo está caduco, y de que el buen vivir es la posible alternativa de vida como Acosta y otros autores sugieren, se muestra en la Tabla 2.1, una comparativa entre los paradigmas del desarrollo local y del buen vivir. Este micro análisis da pauta a la reflexión de la revaloración del uso de ambos términos en situaciones concretas, para resignificar los procesos que se construyan en torno a la vida y su funcionamiento.

Tabla 2.1 Características comparadas del desarrollo local y el buen vivir

Características	Desarrollo Local	Buen Vivir
Figura de mundo	Modernidad	Paradigma alternativo coexistente
Objeto de estudio	Estudia partes constitutivas de la vida que puede ser mejorada	Filosofía de vida que podría ser transmitida, reproducida y transformada
Objetivos	Calidad de vida	Ideales de vida
	Acumulación del capital	Reproducción de la vida
	Producción para ganancias	Producción para la reproducción de la vida
	Indicadores estandarizados o locales de calidad de vida	Cada comunidad llena de contenido al Buen Vivir
	Políticas desde cosmovisión dualista dominante	Políticas desde cosmovisiones relacionales
Procedencia	Occidente-Sur-Colonizadora	Sur-America Latina-Descolonizadora
Actores sociales	Gobierno, empresa y sociedad civil	Comunidad
Cultura	Folklor	Cultivo de la vida
	Monoculturalidad	Interculturalidad
	Universo	Pluriverso
Educación	Reproduce el sistema de producción	Reproduce las formas de vida
Hombre	Sujeto-Objeto	Sujeto-Sujeto
Espacio-tiempo	Territorio-lineal	Tierra-cíclico

Fuente: Elaboración propia.

No todo está acabado en el paradigma del buen vivir, al continuar en construcción, quedan cabos sueltos a nivel epistemológico, metodológico, ontológico, sistémico, entre otros. Vale analizar a profundidad esta categoría en otra investigación, para determinar, o por lo menos visualizar también las debilidades del paradigma;

incluso analizar si en la coexistencia con el capitalismo, no termina absorbiendo este último al buen vivir (como todo lo que el capitalismo absorbe a su encuentro) y a sus principios rectores.

Vale indagar si el buen vivir es una construcción multi-cultural o inter-cultural; o si hay que ver al buen vivir no como concepto acabado, sino como la plataforma de despegue. En este sentido, Loera (2015) comenta que la plataforma del buen vivir implica asumir una alternativa al paradigma de la euromodernidad al considerar articulaciones de ensamblajes ontológicos alternos. Lo anterior involucra frecuentemente tensiones y disputas de saberes y espacios vividos producto de la exclusión, invisibilización y/o reduccionismo de sistemas de conocimiento de pueblos con otras historias por parte del proyecto dominante de la modernidad.

Otro conjunto de amenazas está en función de la lentitud y la banalización de la categoría del buen vivir:

“...Desde un extremo hay críticas conservadoras, con un retrogusto neoliberal, que consideran todo esto como meras reivindicaciones indigenistas, que fomentan la haraganería y llevarían a nuestros países al atraso. En el medio están unos cuantos académicos, en especial en la economía, quienes ven esta problemática como muy alejada de sus cátedras o investigaciones. Finalmente, desde otro extremo, se lo reduce a meros planes asistencialistas, tal como acontece en Venezuela, con una tarjeta plástica gubernamental, idéntica a una de crédito, pero que tiene una etiqueta sobre el vivir bien”. (Tortosa, 2009)

Hidalgo-Capitán y Cubillo-Guevara (2014) convirtieron la afirmación anterior de Tortosa (2009), en un análisis muy interesante sobre los debates que han emergido en algunos países de Sudamérica con respecto al buen vivir en sus respectivos contextos. Dicen los autores que la polémica del concepto del Sumak Kawsay (buen vivir), está abierta en por lo menos seis cuestiones para los diferentes intelectuales que han incursionado en el tema: a) su definición, b) la pertenencia a determinado paradigma cultural, c) su traducción, d) su relación con el desarrollo, e) su origen y f) su destino. De la revisión que hacen estos autores,

determinan tres grandes grupos de pensadores con sus planteamientos propios: los socialistas y estatistas, los ecologistas y post-desarrollistas, y los indigenistas y pachamamistas (Hidalgo-Capitán y Cubillo Guevara 2014). En la Tabla 2.2 se presentan las principales corrientes y debates que estos autores desmenuzaron respecto al Buen Vivir.

Dicen los autores que la corriente socialista y estatista se caracteriza por la fuerza e importancia que le dan al Estado y a la gestión del *sumak kawsay* (buen vivir) por parte del mismo, también retoman elementos relativos a la equidad social. Lo que al parecer no considera esta corriente, son los grandes problemas ambientales y las tantas reivindicaciones y movimientos sociales que han surgido desde los pueblos indígenas en las últimas décadas. A su vez, en cierta manera defienden el extractivismo como modelo de desarrollo.

La corriente ecologista y post-desarrollista, se caracteriza principalmente por la importancia que le dan a la conservación de la naturaleza y a la construcción participativa del buen vivir, con la inclusión de aportes indigenistas, socialistas, feministas, teológicos, y sobre todo ecologistas. Hidalgo-Capitan y Cubillo-Guevara refieren que a estos pensadores les critican los pachamamistas por su poco pragmatismo y su ecologismo infantil; así como por combinar elementos de las cosmovisiones indígena y occidental, desvirtuando de esta manera el carácter ancestral del *sumak kawsay*.

La tercera corriente sería la indigenista y pachamamista, se caracteriza por la relevancia que le dan a la autodeterminación y espiritualidad de los pueblos indígenas en la construcción del *sumak kawsay*. Consideran que el buen vivir es un término vacío de espiritualidad y que ha sido mezclado con elementos de occidente que no comparten ideologías de las culturas ancestrales; por lo tanto, prefieren hablar del *sumak kawsay* como concepto rector, es una corriente profundamente etnocéntrica.

A pesar de que el análisis de Hidalgo-Capitán y Cubillo Guevara (2014) describe en términos generales las tendencias de distintos posicionamientos de grupos de

personas para abordar el ideal de vida “buen vivir”, no matiza la vinculación que tiene una corriente con otra; es decir, las luchas por las “descolonizaciones”<sup>18</sup> que están sucediendo en América Latina no deberían de percibirse como tan solo tres posiciones políticas; sino como la posibilidad de interacción de experiencias con bases epistemológicas diferentes que pueden fortalecer el ideal del buen vivir.

La lectura que se hace a la Tabla 2.2 se resume justo en la necesidad de hibridar ciertos posicionamientos ontológicos, epistemológicos, políticos, culturales y demás para el fortalecimiento del ideal de vida no solo de los pueblos originarios, sino de los distintos mundos que habitan la Tierra. Además, los autores a los que refieren estar en una corriente, se les encuentra en otra distinta en diferentes lecturas. Digamos que se hacen constantemente saltos entre las tres corrientes identificadas dependiendo del objetivo del texto y de la institución desde donde se enuncia.

Se trata de entender que el buen vivir no solo es una disputa por el origen y los procedimientos del mismo; ni por el monopolio del contenido que se le da desde distintos espacios entre esos la academia; sino que es una búsqueda y lucha continua y cotidiana por la vida buena como ideal humano tanto de los pueblos originarios, como del resto de la sociedad.

---

<sup>18</sup> Hablo de descolonizaciones y no de descolonización puesto que los procesos o formas en que cada pueblo o sociedad se descoloniza no son iguales.

Tabla 2.2 Corrientes y debates sobre el Buen Vivir

Debates	1. Definición	2. Paradigma cultural	3. Traducción	4. Relación con el desarrollo	5. Origen	6. Destino	Autores
Corriente							
Socialistas y Estadistas	Se inclina por la relevancia del Estado en las políticas estatales que abarcan más lo social que lo ambiental y cultural.	Propuesta de transformación social que busca la equidad y armonía con la naturaleza. Se anclan en el marco de referencia occidental y moderna.	“Bienestar subjetivo de carácter tangible e intangible”, “satisfacción de necesidades”, “calidad de vida”, “florecimiento saludable en paz y armonía con la naturaleza”	Modelo de desarrollo alternativo al neoliberalismo y al capitalismo.	Desde el modernismo, el <i>sumak kawsay</i> ni existía ni existe, es una invención de ciertos intelectuales indígenas, por lo que carece de validez científica.	Construir un nuevo sistema socio-económico post-capitalista más equitativo y sostenible.	Dieterich, 2002; García-Linera, 2010; Alianza PAIS, 2006; Izarra et al., 2004; Coraggio, 2007; Amir y Houtart, 2002; Ramirez, 2010.

<p style="text-align: center;"><b>Ecologistas y Post-desarrollistas</b></p>	<p>Está en función del significado que cada pueblo le dé al buen vivir, pero su punto de partida es la conservación de la naturaleza.</p>	<p>Propuesta por construir de manera participativa con aportaciones de marcos de referencia diversos, pre-modernos, modernos y post-modernos conformando un collage post-moderno donde todo cabe.</p>	<p>Utilizan más el buen vivir y no el sumak kawsay, y lo dotan de contenido o significado por medio de un proceso participativo de construcción y utopía en el camino del post-desarrollo.</p>	<p>Alternativa al desarrollo y más allá de él.</p>	<p>Es una realidad por re(construir), en cierto modo como tradición inventada pero con mucha validez científica.</p>	<p>Cambio civilizatorio</p>	<p>León, 2009; Tortosa, 2009; Escobar, 2009; Esteva, 2009; Carpio, 2009; Quintero, 2009; Quirola, 2009; Gudynas, 2009<sup>a</sup>, 2009<sup>b</sup>, y 2011; Acosta, 2010<sup>a</sup>, 2010<sup>b</sup>, 2011 y 2012; Boff, 2010; Quijano, 2011; Vega, 2012; Lander, 2013</p>
<p style="text-align: center;"><b>Indigenistas y Pachamamistas</b></p>	<p>Lo definen a partir de la cosmovisión de los pueblos indígenas andinos y retoman sobre todo sus elementos espirituales.</p>	<p>Es y debe ser una filosofía de vida basada en las tradiciones ancestrales de los pueblos indígenas, se colocan en el marco pre-moderno.</p>	<p>“lo que está bien” “lo bueno” “lo completo”, “vida plena”, “vida en plenitud”</p>	<p>Alternativa al desarrollo</p>	<p>“Recrean” el concepto a partir de ciertos restos de instituciones ancestrales que perviven en la actualidad en diferentes comunidades indígenas.</p>	<p>Cambio civilizatorio</p>	<p>Macas, 2010; Maldonado, 2011; Oviedo, 2011; Dávalos, 2008<sup>b</sup>; Viteri, 2000; Yampara, 2001; Medina, 2001; Gengrifo, 2002; Pacarai, 2009; Albó, 2010; Chancoso, 2010; Choquehuanca 2010; Huanacuni, 2010; Lajo, 2011; Simbaña, 2011...</p>

Fuente: Elaboración propia con base en el texto de Hidalgo-Capitán y Cubillo Guevara, 2014.

### **2.3 Cada ideal de vida para cada cultura en cada figura de mundo**

El buen vivir, es un término que engloba un conjunto de ideas alternativas a los conceptos convencionales sobre desarrollo, que si bien ha surgido desde tierras andinas (Ecuador y Bolivia particularmente), (re)construyéndose con algunos intelectuales postdesarrollistas o redefiniéndose con intelectuales indigenistas; lo cierto es que no es exclusivo de territorios del sur; sino que en varios países de América Latina, incluso países europeos, a partir de diferentes movimientos sociales, han emergido experiencias relacionadas al buen vivir como filosofía de vida.

En el caso de América Latina, se pueden identificar dos grandes ideales de vida en esta transición de figura de mundo. Por un lado, continúan en cierta manera los objetivos de vida de la modernidad europea, que se centran en la acumulación del capital y beneficios individuales, sobre todo en aquellos sectores de la población con poder adquisitivo por arriba de la media, hablamos pues de empresarios, de la élite gubernamental con todo y sus empleados, así como ciertas porciones del resto de la población. En estos ideales de vida se pueden colocar a los profesionistas en mayor medida, puesto que como se mencionó en apartados anteriores, son los vehículos que utiliza la modernidad para llegar al ideal del desarrollo.

Por otro lado, los ideales han dado un giro muy fuerte en poblaciones “vulnerables”<sup>19</sup> (mujeres, niños, ancianos, pueblos originarios, personas sin poder adquisitivo, población rural, urbana, etc.), mismas que además, en una suerte de pugna por su vida y su reconocimiento e inclusión por parte de los sectores del poder (sirvientes del capital), han comenzado ya movimientos sociales en rechazo a las políticas neoliberales y a la destrucción de la vida. En este sentido, los ideales de vida han sido variables, han dependido y dependen de la lucha de cada

---

<sup>19</sup> Se le denomina población vulnerable a la persona o grupo que por sus características de desventaja por edad, sexo, estado civil; nivel educativo, origen étnico, situación o condición física y/o mental; requieren de un esfuerzo adicional para incorporarse al desarrollo y a la convivencia. Recuperado en febrero de 2017 de <http://archivos.diputados.gob.mx>

grupo inconforme. Estos ideales a diferencia de los primeros, no necesariamente incluyen a los profesionistas

Tenemos por ejemplo: la experiencia zapatista en México en pos del reconocimiento constitucional de los derechos de los pueblos originarios; la lucha de la comunidad indígena de Cherán por la defensa de sus bosques y en contra del crimen organizado (que la iniciaron las mujeres, pero fueron incluyéndose diferentes sectores de la población, hasta quedar de alguna manera en manos de varios profesionistas); las luchas de los pueblos mapuches del sur chileno contra la apropiación de sus tierras y la sobreexplotación de los recursos naturales; la disputa de los campesinos aymaras del Chapare en Bolivia contra la política de erradicación de cultivos y de “coca cero” exigida por el gobierno norteamericano; la oposición de los pueblos originarios de Mesoamérica contra el Plan Puebla Panamá, destinado a acelerar la penetración del capital y las inversiones transnacionales en Centroamérica; numerosos movimientos campesinos y de pequeños productores agrícolas que se oponen a las políticas de liberalización del sector agrícola en América Latina; la experiencia del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) brasileños, contra la difusión del modelo de agricultura transgénica y su experiencia comunitaria y productiva en los asentamientos rurales; movimientos de los trabajadores urbanos y del sector público, donde cobran especial relevancia los educadores, los estudiantes y padres de familia, en cuestiones referentes a las reformas estructurales por parte del Estado (Algranati, et al. 2004).

Hay luchas también en América Latina, por los administrativos en contra de despidos, en pro de aumentos salariales, etc.; luchas por el acceso y mejoramiento de los servicios, contra la inflación, contra las políticas de descentralización, de privatización, de libre expresión; luchas por nuevas formas de gobierno, por la reivindicación de las mujeres, por los derechos de los niños, de los migrantes; por el reconocimiento de género, por la seguridad, por la

alimentación, por la no violencia, por la no discriminación, por el no racismo, por la no criminalización, por la no militarización, por la paz.

De estos movimientos sociales en su conjunto que corresponden a culturas diversas, puede inferirse que se desea alcanzar una vida con mayor seguridad, con valores, con libertad, compañerismo, ayuda, solidaridad, reconocimiento y con gobiernos representativos del pueblo; el ideal también parece tocar puntos de acceso a servicios, a una alimentación sana, a una tierra y cultivos sanos, entre otros que dan cuenta del fortalecimiento de procesos para reivindicar la vida; que constituyen cada uno y en su conjunto, ideales de vida para “un mundo donde quepan muchos mundos” como lo enuncian los zapatistas.

En el caso de México, se considera que el buen vivir ha sido retomado en dos momentos o direcciones: en el primer momento, se habla del concepto desde la filosofía y práctica aymara y kichwa, pero adaptada al territorio mexicano, más enfocada a la corriente pachamamista a la que hacen referencia Hidalgo-Capitán y Cubillo Guevara; y en un segundo momento, los intelectuales han volteado a identificar las configuraciones que se tejen en torno a las conceptualizaciones que en el país se han acuñado respecto al vivir bien, en este sentido Jaime Martínez Luna<sup>20</sup>, comenta que incluso podría asemejarse el concepto de buen vivir con el proceso de la Comunalidad; donde la Asamblea, la reciprocidad, el tequio, y el territorio constituyen los elementos fundamentales para ser y hacer pueblo.

“...La idea de la comunalidad como principio rector de la vida mesoamericana surge y se desarrolla en medio de la discusión, la agitación y la movilización, pero no como una ideología de combate sino como una ideología de identidad, mostrando que la especificidad originaria es su ser comunal con raíces históricas y culturales propias y antiguas, a partir de las cuales se busca orientar la vida de los pueblos como pueblos (...) la comunalidad es la clave de la resistencia y por tanto la incubadora de la liberación (...) ha estado ligada a la idea de autodeterminación, que en el lenguaje actual es la autonomía.” (Maldonado, 2010:47-48)

---

<sup>20</sup> Entrevista informal con Jaime Martínez Luna el 17 de diciembre de 2016 en Morelia, Michoacán.

Como la discusión que podría emerger en cuanto a las corrientes identificadas sobre el buen vivir no forma parte de los objetivos principales de esta investigación, no se profundiza más en ello; sino justo se aclara que en la posición respecto al buen vivir que se retoma para este trabajo, se coloca al buen vivir como un ideal de vida que emerge de distintas corrientes onto-epistémicas que a su vez constituyen un mosaico cultural diverso, mismo que está también a expensas de una sociedad clasista, colonial, capitalista y patriarcal. Se retoma al buen vivir como operativizador del paradigma decolonial de la modernidad latinoamericana; es decir, como lucha de latinoamerica por descolonizarse.

En este sentido es necesario conocer como es concebido el buen vivir para la cultura p'urhépecha, que es la cultura de estudio y que contiene al profesionista p'urhépecha como sujeto colectivo, resultado de una formación entre varias figuras de mundo.

- No podría referirse el pueblo p'urhépecha al *sumak kawsay*, porque ese término y concepción no forma parte de su vida cotidiana. Por lo tanto habría que llenar de contenido al buen vivir desde el territorio e identidades p'urhé.
- Al ser un territorio multilingüe, el buen vivir p'urhépecha tendría que significar tantas cosas como tantas lenguas estuvieran presentes en la cultura.
- El pueblo p'urhépecha está conformado por personas que se asumen indígenas y personas que se asumen como no indígenas, incluso por personas provenientes de otros países; por lo tanto las cosmovisiones de las diferentes culturas de las personas, necesariamente conviven en el mismo territorio y modifican el contenido del buen vivir.
- El pueblo p'urhé tiene movimientos sociales de diversa índole que a su vez se conjugan con movimientos sociales más amplios y ajenos a la cultura, lo anterior denota un vínculo importante con los proyectos o ideales de vida

que se configuran fuera del territorio p'urhépecha; por lo tanto, el pueblo no idealiza su vida únicamente con los elementos ancestrales y locales, sino que la configuración de su ideal también implica el considerar elementos ajenos a su matriz cultural.

- En la tierra y territorio p'urhé, existen ocupaciones y profesiones diversas, y éstas recaen en los comuneros o en las personas no oriundas de las comunidades pero que residen ahí; este hecho ha permitido que la cultura se transforme entre otras cosas, a partir de las nuevas ideas que se manifiestan en el pueblo por parte de los trabajadores y trabajadoras, es decir por elementos culturales ajenos que pueden o no ser controlados por la comunidad autónoma.

Cada contexto nombra a sus procesos de reivindicación de la vida. Ya se revisaron algunos en Sudamérica que tienen que ver con los principios de la filosofía del Buen Vivir: el “*Sumak Kawsay*” en Ecuador, el “*Sumak Qamaña*” en Bolivia, el “*O Lasho Lungo Drom*” para el Pueblo Rom (gitanos); pero también en otras latitudes se nombra el ideal de vida. Por ejemplo, en América Central, los mayas de Guatemala se refieren al “*sak'akem*” (vida digna); en Asia los Dayaks del Kalimantan nombran al “*adat*” (la manera como se debe vivir) o en Colombia los Nasa del Cauca hablan del “*nasa tull*” (buen vivir) (Niel, 2011).

En el caso de México, se han encontrado ciertas expresiones y experiencias sistematizadas que proponen a su vez la filosofía de vida del contexto donde se ubican: En la cultura maya, Paoli (2003) sistematiza algunas aproximaciones sociolingüísticas a la sabiduría de los tseltales, tomando al *lekil kuxlejal* (vida buena) como el ideal de vida de esa cultura. Para hacer posible la investigación mencionada, Paoli coleccionó un conjunto de valores o formas de apreciación en lengua tseltal que representan “lo que hace que la buena vida venga”.

El *lekil kuxlejal* existió, se ha degradado pero no se ha extinguido y es posible recuperarlo, incluso transformarlo. Supone una integración perfecta entre la sociedad y la naturaleza. Este término es concebido de acuerdo a los contextos y

familias; sin embargo Paoli encontró en su análisis que el *lekil kuxlejal* para hacerse posible, puede abarcar distintas categorías, entre las que identificó a la paz, el matrimonio, el cuidado, el respeto, la rectitud, la tolerancia, el conocimiento y la justicia, la autonomía y la palabra. Todo aquel o aquella que tenga esas virtudes tendrá buena vida.

Otra de las formas de vida que se ha reconfigurado es la de las comunidades zapatistas en Chiapas, donde a través de una organización autónoma, reconstruyen los ideales de vida locales, que recuperan formas locales de ser, de trabajar, de pensar, de actuar, de gobernar, de producir, de consumir, y hasta de sentir, para asegurar la vida de su pueblo. En la revisión bibliográfica realizada no se identificó una expresión que aglutinara lo anterior más que la “autonomía”, que es el punto de partida y de llegada de los zapatistas.

En Huazuntlán, una comunidad indígena Veracruzana, Olivera (2013:366) encuentra que (sobre todo las mujeres que fueron su universo de estudio), se concibe el Bien Vivir dependiendo de la escolaridad como “la reproducción de la sobrevivencia, los vínculos afectivos, la motivación de los proyectos, el sentimiento de realización y el reconforto espiritual”; así mismo otros elementos que contribuyen a la construcción de una vida buena, todos ellos relacionados con los aspectos: familiar, de autoestima, seguridad y apoyo emocional de otras relaciones sociales. No se define una expresión para referirse a la vida buena, pero si los factores que la hacen posible.

En Oaxaca, Jaime Martínez Luna y Floriberto Díaz han acuñado un concepto que pareciera recoger el ideal de vida de los pueblos originarios de esa región, y que ha tenido un fuerte impacto en la construcción de epistemologías locales; la “Comunalidad”.

Los anteriores son referentes mínimos, de que en las culturas originarias de México, existen concepciones locales del buen vivir; lo que indica la posibilidad de reorganizar y sistematizar los ideales de vida de las culturas originarias mexicanas, que seguramente coinciden en gran medida con las de las culturas del

sur de América, tomando en cuenta que las condiciones de vida de la modernidad han afectado a los mismos sectores espacial y temporalmente. Sin embargo, en muchas de las comunidades sobre todo originarias, aún se sigue calzando un buen vivir muy “a lo sudamericano”, se retoma como expresión algunas veces llena de contenido ajeno a lo propio.

Así, Bretón et al. (2014) enuncian la experiencia de un comunero andino a quien se le preguntó por el *sumak kawsay*, respondiendo este último “¿Qué cosa será el *sumak kawsay*?”. Lo anterior permite contar una experiencia que me sucedió en una de las observaciones realizadas en el Congreso Constitutivo P’urhépecha en Cherán, Michoacán, 2014. Yo participaba en una mesa que habían denominado “buen vivir” y donde todos los comuneros compartían sus opiniones. Más de tres horas duró la discusión, se habló del presupuesto a las comunidades y de la organización, y nada más. Unos treinta minutos antes de terminar la mesa, un comunero p’urhépecha de Sicuicho, municipio de Los Reyes, algo indignado preguntó: “Bueno, ¿y qué chingados es el buen vivir? ¿Quién se lo inventó? Eso no es de aquí...”

Esta breve pero significativa oración, abre también el debate para la discusión del ideal de vida en el pueblo p’urhépecha. Más allá de las anécdotas, lo remarcable es que se refleja el distanciamiento perceptible, entre los posicionamientos de los estudiosos, de las élites indígenas, y el resto de la población.

Es preciso cuestionar por tanto si enmarcado en la época moderna latinoamericana ¿es real el buen vivir, no solo como categoría de análisis sino como ideal de vida en los pueblos originarios? ¿Cómo se configura, se transmite, reproduce y transforma el ideal de vida en la cultura p’urhépecha, y cuál es la relación entre el ideal de vida p’urhépecha y el profesionista p’urhepecha? Los posibles acercamientos a las respuestas de las cuestiones anteriores se irán desmenuzando en el resto de la investigación.

# **CAPÍTULO III. TIERRA, TERRITORIO E IDENTIDAD: UNA PLATAFORMA CULTURAL PARA PENSAR EL IDEAL DE VIDA P'URHÉPECHA**

*¿Qué nos preocupa del suelo donde hacemos la vida?*

*Mariana Alejandra Solórzano Cruz, Oaxaca*

Una vez posicionado el objeto de estudio en la época moderna latinoamericana y en el marco de la corriente decolonial del buen vivir, se hace necesario indagar en el contenido del buen vivir de la cultura en cuestión, la cultura p'urhépecha; para posteriormente aclarar el panorama de vida y acción del profesionista p'urhépecha.

Sin embargo, para responder el cómo quiere o le gustaría vivir al p'urhépecha, es indispensable primero averiguar quién es el p'urhépecha y *dónde* construye su vida, su cultura. Discutir el “ser” de un pueblo no es novedad ni una cuestión localizada, el problema de la definición del “ser” y el “estar” es ontológico, histórico, político, cultural y territorial, y atraviesa todas las culturas del mundo. Sin embargo es indispensable esbozar estos dos elementos para partir de un lugar, un tiempo, una identidad y un proceso de enunciación que permita entender los tejidos que se construyen en los ideales de vida del pueblo p'urhépecha contemporáneo, inserto en la modernidad latinoamericana de resistencia.

Por lo tanto, en este capítulo se abordarán tres elementos culturales: tierra (elemento material), territorio e identidad (elementos de organización, de conocimiento, simbólicos y emotivos), que en sinergia constante, y con controles culturales diversos constituyen una posible plataforma o marco que permite pensar el ideal de vida p'urhépecha contemporáneo. En principio se describirá cómo es pensada la tierra y el territorio p'urhé; y en un segundo momento se entamará el territorio con las identidades que se construyen en el pueblo.

### **3.1 Un acercamiento a la tierra-territorio p'urhépecha**

La tierra es definida como el espacio geográfico donde se produce y reproduce la vida ecológica y social. Es centro de conflictos y disputas entre sus usuarios ya sea por individuos, colectividades, empresas nacionales, trasnacionales, el Estado, el crimen organizado entre otros que luchan por su apropiación material y simbólica y por definir el uso, disfrute, control y aprovechamiento de la naturaleza contenida en ese espacio geográfico (Ventura, sin año).

Por otro lado pensar y nombrar el territorio es adentrarse al campo de la semántica puesto que hay múltiples significados asociados a él. Algunos estudiosos como Sosa (2012) y Ventura (sin año), piensan al territorio como una construcción social con sus múltiples y plurales relaciones, interacciones, procesos, dinámicas y dimensiones; son espacios vividos por las colectividades en los que está impresa su cultura y donde construyen su relación con la naturaleza. El territorio implica una apropiación, producción, organización, delimitación, frontera, uso, aprovechamiento y defensa tanto física como simbólica; necesariamente contiene relaciones de poder, lo que trae consigo criterios de pertenencia hacia el territorio y derechos sobre él. A estas prácticas, acciones o estrategias espaciales se les define como territorialidad.

La manera anterior de pensar el territorio no se ha trabajado en muchos estudios sobre el pueblo p'urhépecha. Por otra parte los p'urhépecha en su cotidianidad no se dedican a pensar en la complejidad de la conformación territorial y cultural, ni en sus respectivos conceptos ni pluralidades semánticas, simplemente perciben al territorio como ese espacio que les permite vivir y morir; es decir, es la tierra donde hacen la vida.

Lo anterior requeriría un análisis a profundidad sobre las percepciones del territorio p'urhépecha visto por los actores escolarizados y no escolarizados y de diferentes etapas de vida. Sin embargo, al no ser ese el objetivo de esta investigación, en los siguientes apartados se desarrolla solamente una especie de esbozo de la tierra y el territorio p'urhépecha a partir del trabajo de campo, de la

literatura revisada y de la experiencia de vida personal con el pueblo. Lo anterior con el objeto de entender la vida y acción del profesionalista p'urhepecha, en su relación con los ideales de vida del pueblo.

### **3.1.1 Territorio físico: la tierra p'urhépecha**

Sosa (2012) menciona que el territorio tiene un componente biofísico que aunque es determinante de los procesos sociales, también es cambiante por su relación con el ser humano. Este componente trata de lo geográfico y lo ecológico; es decir, los elementos y relaciones físicas, genéticas, de especies y ecosistemas que forman parte de un territorio físico determinado. En adelante, el territorio físico por cuestiones prácticas será llamado: "tierra".

En esta lógica Gabriel Ruiz (2015:30) menciona que el p'urhépecha hablante nombra al "territorio" como *minharhikuarhu*, mismo que encierra un sentido sagrado que implica la relación con *Kuerauperi* (la naturaleza, la vida), es decir: *minharhikuarhu* es un espacio que no solo es habitado por el ser humano, sino también por otras especies; y todas las especies incluido el ser humano "somos parte de". El territorio para los p'urhépecha también es concebido como la tierra de los antepasados "*tuanapu o iontki anapuecha, espacio de producción y reproducción de la comunidad, por ello su defensa y mantenimiento implica la sobrevivencia de la propia comunidad*" (Pág. 30).

Lo anterior denota la tendencia del p'urhépecha para pensar el territorio como "tierra", no así los estudiosos de la cultura p'urhé, que integran a su pensamiento los elementos del concepto de territorio descritos párrafos atrás, valiéndose de los discursos, prácticas, luchas y resistencias culturales comunitarias.

#### **3.1.1.1 La tierra para el p'urhépecha contemporáneo**

Los pueblos originarios conservan una amplia gama de conocimientos ecológicos y sociales referentes a su comunidad, que son transmitidos de generación en

generación. De manera general los p'urhépecha reconocen su tierra a través de distintos elementos que la conforman. Poseen información detallada acerca de las especies de plantas, animales, hongos y algunos microorganismos, tipos de minerales, suelos, aguas, nieves, topografías, vegetación y paisajes; a la vez, este pueblo identifica, clasifica y relaciona elementos naturales con sus propiedades utilitarias para el ser humano (Alarcón-Chaires 2009:13). En seguida se hace un acercamiento a estas afirmaciones desde las percepciones de los p'urhépecha en sus distintas etapas de vida (Ver APÉNDICE 2).

Los p'urhépecha nombran a la tierra como *echeri*. Referirse a *echeri* implica pensar en el trabajo del espacio físico donde hombres y mujeres producen lo necesario para reproducir la vida; es la herencia de los abuelos que permite tener en propiedad colectiva o privada, un lugar donde vivir y convivir.

Para los p'urhépecha, *echeri*/tierra podría tener una equivalencia con el término “naturaleza”<sup>21</sup>; sin embargo este último remite a un lenguaje más técnico/escolarizado que cada vez es más utilizado por el pueblo. Por ejemplo para los niños y niñas<sup>22</sup>, la naturaleza tiene que ver con los elementos observables en su entorno, identifican de ella sus tamaños, grosores, texturas, colores, olores, sabores, sonidos y todo aquello que sus cinco sentidos les pone al alcance. Entonces, conciben a la naturaleza como: las montañas, las flores, los ríos, los animales, el agua, los peces y los seres humanos por mencionar algunos. Tanto niños como niñas reconocen que existe una interacción entre ellos y la naturaleza; comprenden que ésta les da alimento, paisajes y les permite vivir; además saben

---

<sup>21</sup> Se realizó un ejercicio con 40 personas de 10 comunidades p'urhépecha, como parte de la línea del “campo del conocimiento de la naturaleza” en la UPN 161 Morelia en 2018. Comparando lo que por etapas de vida se concebía como “tierra” y como “naturaleza”. En términos generales las personas percibían de manera parecida a ambos términos; aunque se inclinaban un poco por definir con más seguridad el término de “naturaleza”; esto se puede explicar por la escolarización, que desplaza las maneras de enunciación de distintos objetos o procesos.

<sup>22</sup> Los datos referentes a las percepciones de “naturaleza” fueron recuperados de notas y tareas de la experiencia de trabajo con alumnos de la LEPEPMI 90 de la UPN 161, Morelia, de 2016 a 2018.

que la vida se dá en la tierra, reconocen el espacio donde crecen, producen, se reproducen y mueren (ver Figura 3.1).

Figura 3.1 Niños enterrando un guajolote: reconociendo la vida-muerte en la tierra



Fuente: Fotografía propia. Comachuén, julio 2015.

Para los jóvenes, el definir a la naturaleza, en algunos casos pareciera solicitarles sacar su repertorio de vocabulario técnico-científico que los incita a decir: es “el medio ambiente”, “los elementos químicos del planeta”, “los elementos naturales”, “la materia viva”, “los ecosistemas”, “los recursos naturales” y más. Esta tendencia a tecnificar conceptos podría explicarse por el contacto que a su edad, han tenido los jóvenes con el acceso a los diferentes niveles educativos que el Estado opera en todo el país. La cultura impuesta a través de la educación escolarizada, modifica la matriz cultural y hace que se convierta en cultura apropiada; por esta razón para los jóvenes, ya es normal tener esas enunciaciones en su lenguaje.

Lo anterior no significa que los jóvenes ya no nombren cada elemento que los niños nombraban, sino que sus procesos cognitivos les permiten abstraer en “conjuntos” a dichos elementos y nombrarlos como entidades con funciones y

utilidades específicas; en este tenor, además de involucrar los cinco sentidos, los jóvenes profundizan en la reflexión de las problemáticas de la naturaleza, en la relación que el ser humano establece con ella y la importancia de cuidarla para poder vivir. Comienzan a introducir el término de “madre tierra” o “*nana echeri*”, abstrayendo finalmente todos los tecnicismos a un lenguaje más común pero plagado de múltiples significados, procesos, reivindicaciones y emergencias ambientales.

El discurso de los jóvenes p’urhépecha sobre todo el de los escolarizados es materializado en algunos casos (pocos) en Colectivos u Organizaciones<sup>23</sup> que trabajan por el cuidado, aprovechamiento, uso y conservación del medio ambiente haciendo campañas de concientización, talleres de agricultura orgánica, tecnologías alternativas, entre otras (Ver Figura 3.2).

Figura 3.2 Joven de Naranja de Tapia trabajando por el medio ambiente



Fuente: Fotografía tomada del muro de Facebook de Bernardo Sosa, 2016.

---

<sup>23</sup> Centro Juvenil para el Desarrollo de Ecotecnias (CEJUDE).

En el caso de los adultos y adultas, la definición de la naturaleza se divide en por lo menos dos tendencias: por escolaridad y por género. En cuanto a la escolaridad, ésta se divide a su vez en dos directrices, por una parte aquellos que tienen escolaridad básica (primaria, secundaria) o que no tienen ningún grado de escolaridad; por otra parte los que cursaron un nivel por arriba del básico, incluyendo profesionistas.

En el caso de los que tienen escolaridad básica o nula, manifiestan lo que en el discurso de los niños se percibe; sin embargo, se nota un elemento adicional: el aspecto sentimental; los adultos marcan un lazo fuerte de respeto, cariño, herencia familiar/cultural y agradecimiento por la tierra, incluso el nombrarla “madre tierra” con mayor frecuencia que los jóvenes, permite deducir que la madre es la que generalmente provee no solo de vida, sino de amor y todas sus bondades.

En esta etapa de vida y con nivel de escolaridad generalmente básico, se marca en mayor grado la percepción de la tierra o naturaleza desde la enunciación de género. Es decir, los hombres se inclinan por nombrar elementos de la naturaleza que tienen que ver con el trabajo, el campo, las cosechas, cacerías, y todo aquello que provee de materias primas a su hogar, así como su uso, transformación, apropiación y defensa; las mujeres por su parte ven a la tierra/naturaleza como la fuente de alimento, de agua y de lo necesario para reproducir la vida y la fuerza de trabajo de su familia. Los hombres trabajan la tierra y las mujeres administran, transforman y/o venden los productos que los hombres generalmente producen. Tanto hombres como mujeres, desde sus espacios de trabajo se saben en contacto con la tierra y con lo que ella les entrega; la cuidan y protegen en la medida de su conocimiento y prácticas de vida, aunque esto les implique la muerte (Ver figura 3.3).

Por su parte los adultos y adultas con escolaridad por arriba de la básica, como en el caso de los jóvenes, tienden a seguir nombrando a la naturaleza de manera más técnica. También perciben las relaciones ser humano-naturaleza, identifican

sus problemáticas y están más conscientes de sus consecuencias para el ser humano y el planeta; sin embargo sus roles en los diferentes empleos que se les ofertan debido a sus niveles de estudios, les impiden involucrarse en su relación con ella y con su cuidado como lo hacen los adultos no escolarizados.

Finalmente los adultos y adultas mayores contemporáneos, los *k'ericha* (los grandes), por la época en la que les ha tocado vivir<sup>24</sup>, miran a la tierra/naturaleza quizá como todas las etapas de vida anteriores pero con mayor grado de relación. La mayoría de los “abuelos y abuelas” no concluyeron el nivel básico de escolaridad, o ni siquiera entraron al SEN. Por lo anterior, en su discurso al hablar de la tierra, hacen notar su desglose de elementos que pertenecen a ella, como el caso de los niños. No dimensionan ni explican los grados de complejidad que implica la problemática ambiental, pero saben y hacen extensivo que sin la tierra/naturaleza no hay posibilidades de vivir.

Figura 3.3 1° Aniversario de la masacre de Arantepacua en la defensa de la tierra.



Fuente: Adriana Nepomuceno Ambriz, (p'urhepecha de Pátzcuaro) Morelia, abril 2018.

---

<sup>24</sup> Proyecto tarasco, participación en la Revolución Mexicana, entrada del neoliberalismo, etc.

El elemento sentimental se profundiza en esta etapa de vida, y a su vez se integra otro elemento que si bien puede presentarse en niños, jóvenes y adultos, en los adultos mayores se agudiza: la espiritualidad. Los grandes entienden que la tierra es la dadora de vida, la madre, la que provee de lo necesario para producir y reproducirse, pero también estrecha lazos fuertes con ella, una simbiosis donde el flujo de energía de la tierra para los seres humanos proporciona alimento, cura, provee de recreación y todo lo necesario para vivir; y el flujo de energía de los seres humanos para la tierra proporciona su cuidado y reproducción. Resultado de estos acercamientos que involucran sentimientos y rituales donde lo espiritual es manifestado, se hace presente el equilibrio entre el ser humano y la madre tierra/*nandi echeri*.

En fechas recientes se ha visibilizado con mayor fuerza el elemento espiritual, que ha estado siendo retomado por médicos y médicas tradicionales de la región: los *xikuamicha*, *tsinajpeticha* o *xurhijkicha*. Estos especialistas hacen de manera pública o privada rituales de agradecimiento, petición, culto y respeto a nana *echeri*/tierra/naturaleza, particularmente a tata *ch'piri*/el padre fuego. No obstante que los adultos mayores son los que guardan la mayor parte de los conocimientos espirituales, las nuevas generaciones se interesan cada vez más por voltear a heredar, entender, revitalizar, practicar y transmitir la medicina tradicional que indiscutiblemente tiene una fuerte relación con la concepción de “tierra” (Ver figura 3.4 y 3.5).

Figura 3.4. Tres generaciones de médicas tradicionales de Caltzontzin y médico tradicional de Corupo



Fuente: Fotografía de Adriana Nepomuceno Ambriz (p'urhépecha de Pátzcuaro), Caltzontzin, febrero 2018.

Figura 3.5 Sahumadoras: nuevas generaciones revitalizado el elemento espiritual



Fuente: Fotografía de Francisco Pascual Jiménez (p'urhépecha de Arantepacua), Morelia, abril 2018.

También en el sentido espiritual, desde hace 37 años se ha realizado el encendido del Fuego Nuevo o *Kurhikaueri K'uinchekua* en diferentes comunidades de las cuatro subregiones p'urhépecha. Esta ceremonia es una reconstrucción histórica del pueblo p'urhé que lucha por la recuperación de sus raíces políticas, económicas, sociales, educativas, culturales y espirituales, todas ellas eminentemente con un vínculo con la tierra-naturaleza<sup>25</sup>.

Aunque esta práctica ha venido adheriendo a más personas a su organización y celebración, lo cierto es que desde mi punto de vista, aquellos que participan se concentran principalmente en cinco grandes grupos: los cargueros y autoridades locales, los profesionistas e intelectuales p'urhépecha y sus familiares, el sector académico, los artesanos y los médicos tradicionales; el resto de la población p'urhépecha, en su mayoría no conoce con exactitud de que se trata la ceremonia, otros ni siquiera saben de su existencia.

A pesar del panorama anterior y con un sector minoritario de la población p'urhé, la celebración del Fuego Nuevo ha fortalecido lazos entre comunidades, solidaridades, acuerdos, luchas y resistencias. Así lo piensa Tatá Pedro Victoriano, uno de los Cargueros iniciadores del Fuego Nuevo:

“...Y bueno, en esos treinta años ¿qué es lo que se ha logrado? A lo largo de esos treinta años se han formado organizaciones sociales, políticos, gubernamentales, comunitarias...la mayoría con financiamiento social, vamos a nombrar una: Nación P'urhépecha, vamos a llamarlo nada más. ¿Y qué pasó? Se divide, y en cambio este movimiento del año nuevo, lo bueno que no se ha extinguido, al contrario, es como un remolino, es un movimiento que va a agarrando más gente. Primero, sin ningún peso que se invierta para traer gente, o sea no hay más que un anuncio de...se reúnen de 5mil a 10mil pesos, y dime tú ¿Qué organización ahorita reúne a tanta gente? Entonces, es el inicio nada más, claro, faltan muchas cosas que hacer...esta separación o esta información, buscar información para dárselo,

---

<sup>25</sup>

<http://www.purepecha.mx/content/722-La-historia-de-Kurh%C3%ADkuaeri-K-u%C3%ADnchekua-Fuego-y-A%C3%B1o-Nuevo-P-urh%C3%A9pecha-Michoac%C3%A1n-M%C3%A9xico> consultada en febrero de 2018.

porque los que van a una celebración, buscan información, y es lo que no tenemos todavía mucho. Entonces, ¿Por qué se celebra? ¿Porqué esto?, ¿Por qué esto? ¿Por qué lo otro? Apenas estamos...ahí, entre los miembros del Consejo, empezamos a crear un grupo de estudio, pero de a partir de hace 10 años, ese grupo ya tiene 10 años, y estamos investigando a nuestro ver, y estamos tratando de ponernos de acuerdo en algunas cosas. Entonces, apenas estamos partiendo...” (E-San Lorenzo, Pedro Victoriano, Comunero, 2015)

Figura3.6 Ceremonia del encendido del Fuego Nuevo



Fuente: Fotografía de Juan José Estrada Serafín (p'urhépecha de Turícuaro), Huáncito, febrero 2017.

En los datos recogidos en el trabajo de campo no se observó en ninguna de las etapas de vida, que se hiciera alusión específica a las formas de apropiación de la tierra, a su explotación y transformación, aunque implícitamente reconocemos esos temas en las expresiones “todo lo que no es tocado por el hombre”, “es

donde vivimos” “es todo el material, porque todo viene de ahí” “lo que estamos extinguiendo”.

Los p’urhépecha desde una visión emic, perciben y nombran a la tierra como un territorio. Consideran como equivalentes a la tierra y a la naturaleza, y la piensan de acuerdo a su cercanía con elementos cognitivos construidos en la práctica cotidiana o en instancias educativas; así como de acuerdo a su género y por tanto su rol comunitario; a su vez por su contexto psicológico<sup>26</sup>, político, económico, cultural y simbólico/espiritual.

### **3.1.1.2 Lo que los expertos describen de la tierra p’urhépecha**

El *minharhikuarhu*, la tierra<sup>27</sup> p’urhépecha o *nana echeri*, está situada en el sector centro occidente del Estado de Michoacán, México; encontrándose en el Eje Neovolcánico. Presenta una topografía accidentada, integrada por grandes sierras volcánicas, mesetas, bajíos y zonas lacustres. Esta región presenta cuatro tipos de clima: El templado, que cubre aproximadamente el 60% de la misma, se distribuye en la parte del centro, norte y este de la zona. El semicálido, que abarca el 20% y se presenta en el centro, este y oeste. El cálido, con una cobertura del 16% distribuida en la parte sur, este y oeste. Y el clima seco y semiseco que cubre el 4% y se localiza en la parte sur.

La precipitación total al año varía de 650 a 1692 milímetros, con una temperatura media anual de 15°C presentando zonas con temperaturas que van desde los 9°C hasta los 21°C. Los meses más calurosos son mayo y junio y los más fríos diciembre y enero. La altitud de las comunidades de la región oscilan entre

---

<sup>26</sup> Por ejemplo, las comunidades de Cherán y Arantepacua en el marco de la violencia y terrorismo de Estado y del crimen organizado, defienden sus tierras y bosques para poder vivir; entonces comienzan a ser concientes del fuerte vínculo que existe entre ser humano y naturaleza. En el caso de otras comunidades que aún no se ven amenazadas de la misma manera, perciben a la tierra-naturaleza con menos elementos simbólicos y espirituales.

<sup>27</sup> Utilizaré invariablemente los términos: territorio físico, región o tierra, para referirme al espacio físico delimitado y construido por las relaciones sociales del pueblo p’urhépecha.

460msnm (comunidad de menor altitud en Tocumbo) a 2920msnm (comunidad de mayor altitud en Peribán)<sup>28</sup>.

La región está dividida en cuatro subregiones (Alarcón-Chaires, 2009; Dietz, 2017; SEDESOL, 2002):

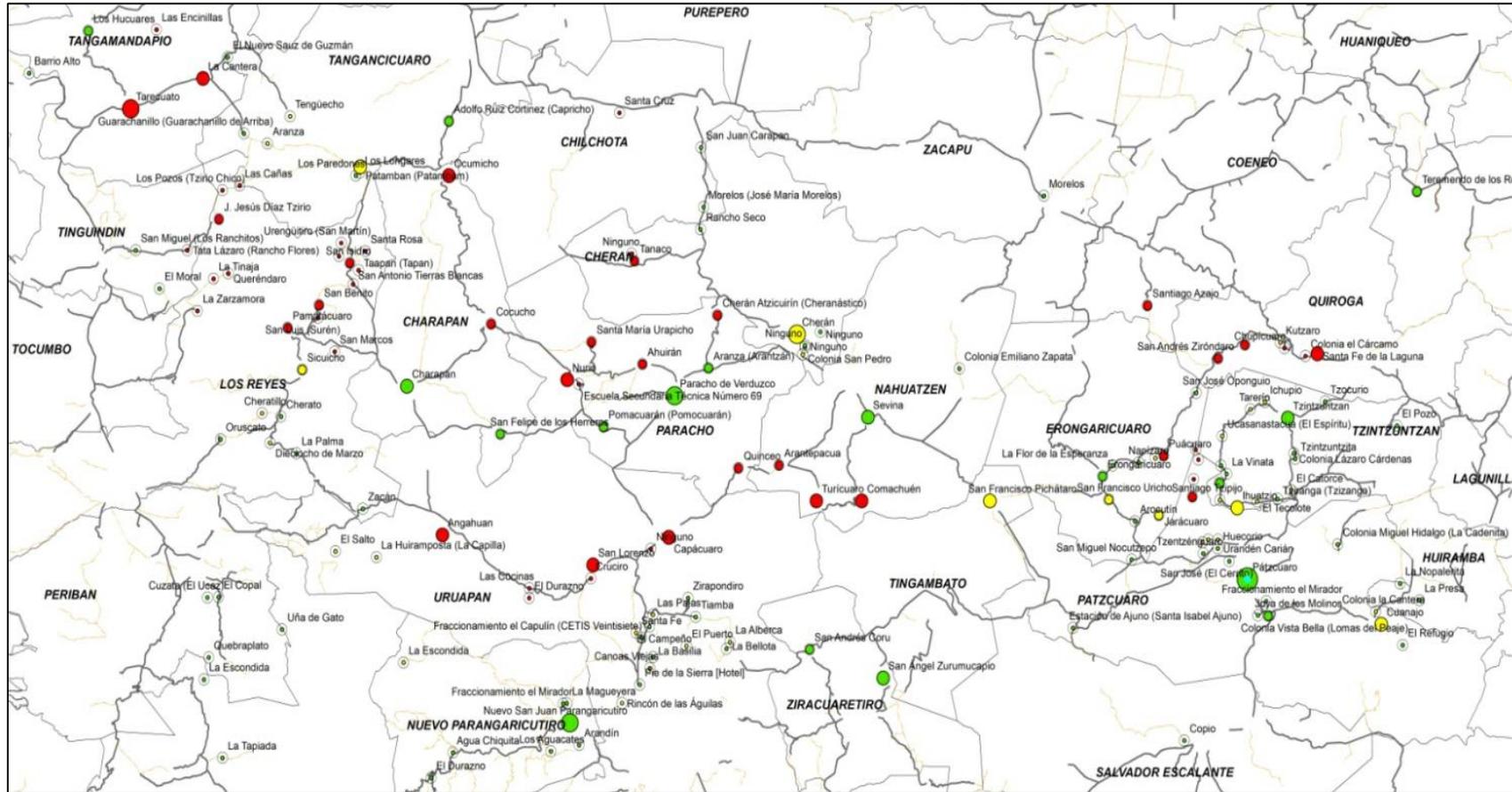
- 1) La Meseta P'urhépecha, que abarca los municipios de Charapan, Cherán, los Reyes, Nahuatzen, Nuevo Parangaricutiro, Paracho, Peribán, Tancítaro, Tangancícuaro, Tingambato, Tinguindín, Tangamandapio, Uruapan y Ziracuaretiro.
- 2) La Cañada de los Once Pueblos, que comprende el municipio de Chilchota.
- 3) El Lago de Pátzcuaro que se extiende por los municipios de Pátzcuaro, Erongarícuaro, Quiroga y Tzintzuntzan.
- 4) La Ciénega de Zacapu, que incluye los municipios de Coeneo y Zacapu.

De los 21 municipios anteriores se tienen consideradas un total de 926 comunidades hasta el 2010. Cabe señalar que esta regionalización ha sido definida por el Estado, esto no significa que todas las comunidades se autoadscriban como p'urhépecha. Un ejercicio reciente del Centro de Investigación en Geografía Ambiental (CIGA) de la UNAM, ha ubicado cerca de 200 comunidades que se consideran p'urhépecha, hay incluso comunidades fuera de los municipios mencionados que sí son autoadscritas como tierras p'urhé (ver Figura 3.7, los puntos en rojo, amarillo y verde son las comunidades autoadscritas como p'urhépecha según población). Este ejercicio solo se hizo en el Estado de Michoacán, sin embargo hay comunidades fuera del Estado que en recientes fechas están pidiendo se les reconozca como p'urhépecha.

---

<sup>28</sup> [www. Inafed.gob.mx](http://www.Inafed.gob.mx)

Figura 3.7. Región P'urhépecha



Fuente: Hernández, Gerardo. CIGA/UNAM. 2018.

Hay un sinnúmero de estudios que se han realizado en la región p'urhépecha, donde se describe cada elemento que conforma la tierra-territorio; así por ejemplo, se encuentran textos sobre flora, fauna, suelos, hongos, clima, cuerpos de agua, relieves, y todo aquello que conforma los distintos ecosistemas que están contenidos en la tierra p'urhé.

### **3.1.2 De la tierra a otros territorios p'urhépecha**

Sosa (2012) comenta que el territorio hace referencia a las relaciones entre los seres humanos y la naturaleza en el marco de la espacialidad (como poblamiento, patrones de asentamiento y producción) y la movilidad (cotidiana y circunscrita, inmigración y emigración), que lo convierten en una síntesis humana: valorada, representada, construida, apropiada y transformada. Es decir, existe una configuración, apropiación y transformación del territorio a partir de las relaciones sociales con su entorno espacial, temporal, local y global.

La estructuración y organización del territorio, se explica en las necesidades e intereses sociales y las consiguientes transformaciones históricas que realizan las colectividades humanas a partir de dichas necesidades; la acción humana tiende a transformar el medio natural al apropiarse de la tierra y organizar el acceso, control y uso de las condiciones de producción de vida en ella. Es decir, desde la Teoría del Control Cultural, las decisiones sobre las acciones de una comunidad dependerán del control que la comunidad tenga sobre su cultura, lo que detonará en el control de la tierra y los territorios.

La apropiación de la tierra p'urhépecha para producir y reproducir su vida, considero que está en función del trabajo y de la economía. El trabajo a su vez, lo puedo entender en por lo menos dos sentidos: el primero consiste en ver al trabajo como "servicio" o "*maroatspekua*" que implica entregar la fuerza de trabajo a una necesidad comunitaria sin costo alguno, este tipo de trabajo generalmente no

requiere desplazamiento fuera de la tierra-territorio,<sup>29</sup> y forma parte de los elementos culturales de la cultura autónoma.

El segundo sentido radica en ver al trabajo como “fuente de ingreso económico o trabajo asalariado” donde no se involucran necesariamente las necesidades comunitarias sino las individuales, resolviendo a su vez a través del dinero, algunas necesidades comunitarias solicitadas. El trabajo asalariado en la mayoría de los casos involucra la movilidad de la persona a otra tierra, lo que transforma inevitablemente la configuración del territorio de origen; se tiene en este caso, un ejemplo de cultura impuesta, donde la comunidad no puede tomar decisiones sobre las condiciones laborales en las que sus habitantes se ven implicados<sup>30</sup>.

Sosa (2012) comenta que la relación de una población con su tierra-territorio genera cambios que hacen de los territorios espacios culturales, transformados por el trabajo, la acción y las contradicciones humanas. Ambos sentidos del trabajo (*maroatspekua* y trabajo asalariado) desde la lógica de este autor podrían asumirse como “territorios”. Aunque las decisiones son propias de la comunidad en el caso de la *maroatsperakua*, las decisiones ajenas que se toman respecto al trabajo asalariado en las comunidades p’urhépecha, están siendo cuestionadas por algunas comunidades, y en algunos casos como el magisterio michoacano a través del Sector IX de Educación Indígena, están teniendo procesos de reapropiación de la toma de decisiones en sus comunidades en términos de programas de estudio, condiciones laborales y vínculos comunitarios. Lo que refleja a su vez la transición de una cultura impuesta a una cultura apropiada, en el caso de algunos sectores de trabajadores asalariados, como los maestros.

---

<sup>29</sup> También se le llama “faena” y es solicitada o donada en necesidades comunitarias como: en la ayuda en las diferentes festividades, en la limpieza de la comunidad, en la reparación o mantenimiento de infraestructuras, en los cargos, entre otras.

<sup>30</sup> No obstante, a partir de la reorganización de varias comunidades, donde se ha luchado por la libre determinación y se les ha asignado presupuesto directo; es la comunidad la que decide qué trabajos se necesitan en la comunidad y quiénes son aptos para realizarlos.

Por otra parte, considero a la economía como un elemento fundamental en la reproducción de la vida p'urhépecha. Visualizo a la economía p'urhépecha en dos líneas básicas: La economía tradicional o de subsistencia y la economía de mercado. Referente a la economía tradicional p'urhépecha, esta se basa en la producción y consumo de bienes que son resultado de sus creencias, costumbres y tradiciones; es decir, el p'urhé no produce bienes para ofertarlos en el mercado, el bien o producto no es mercancía para la venta sino para consumirlo principalmente por la familia, además de que esta actividad no es regulada por el Estado, se tiene de nueva cuenta una economía que pertenece a un ámbito cultural autónomo.

Por ejemplo en la región del lago, algunas familias pescan para su propio consumo de alimento. En la meseta, los pinos o encinos son plantados en algunos casos para asegurar las materias primas a las generaciones venideras, o en su caso para “un troje” donde hacer su habitación y vivir. En la cañada algunas pocas familias solo elaboran loza que será utilizada por ellas mismas; y ni que decir de las múltiples familias de la ciénega y en general de toda la región p'urhépecha que siembran maíz, avena, trigo u otros granos u hortalizas que son destinadas para su seguridad alimentaria de todo el año.

En esta economía no se produce un excedente, todo se aprovecha. Aunque en últimas fechas si llega a sobrar algo no dudan en venderlo. Por otro lado, el trueque o *mojtajkuni* también ha sido un recurso del p'urhépecha para mover sus bienes producidos por toda la región y fuera de ella. En la región del lago, se hace un tianguis del trueque, este es itinerante, lo que implica cambiar de comunidad constantemente.

Los tianguis del trueque que en la región se realizan, si bien tienen una connotación de rescate/revitalización de la economía originaria local, lo cierto es que en la práctica se pueden intercambiar productos que llevan tanto comuneros p'urhépecha como no p'urhépecha, por ejemplo: jabón, arroz, aceite, sopas de pasta, papel higiénico; entre otros que no son equivalentes al trabajo que los

p'urhé invierten en sus bienes. Incluso en última instancia se intercambian productos por dinero; este último hecho se piensa que fractura toda clase de ejercicio de revitalización de la economía originaria local, pues queda tan solo en simulación y fotografías, un acto de intercambio que finalmente no modifica en nada las prácticas de mercado (Figura 3.8).

Figura 3.8. Tianguis p'urhépecha del trueque.



Fuente: Fotografía propia. Morelia, julio 2007.

Sin embargo aún se da la *mojtakuni* en algunas comunidades de la región, hay sobre todo mujeres que se desplazan de su comunidad a las plazas de otras comunidades a ofrecer sus productos a la venta; no obstante cuando las mujeres locales (quienes son las que generalmente hacen las compras en los tianguis o en las plazas) no tienen dinero para comprar el producto o tienen excedentes de productos propios, ofrecen a cambio bienes que ellas o sus familias han

producido, entre ellos maíz, pescado y servilletas bordadas por mencionar algunos. Esta práctica no es muy visible<sup>31</sup>, muchas mujeres son muy cuidadosas de no ser vistas pues de alguna manera en la actualidad, el dinero marca estatus comunitario; y al no poder consumir un producto porque no tienen dinero, en definitiva se les coloca a ellas y a sus familias en una clase social baja (dentro de las clases sociales de cada comunidad).

La *mojtakuni* o trueque no solo se da en las plazas de las comunidades, también se inserta en los pequeños comercios establecidos en la comunidad.

“Una clienta de la farmacia que llevaba medicina, pero que también vió ropa que le gustaba, preguntó por su precio, evaluó si le alcanzaba y se retiró. Una media hora más tarde llegó con una bolsa llena de productos de belleza, me sonrió y me dijo: mira, te traje un perfume de *Jafra*, ese cuesta 300 pesos, y eso es lo que cuesta ese pantalón y la blusa, te lo cambio, de todas formas tu lo puedes vender aquí todavía, ¿cómo ves?” (Diario de campo, diciembre, 2017).

La anterior nota de campo, muestra como incluso con elementos producto de la economía de mercado, algunos p'urhépecha recurren a prácticas de economía de subsistencia para organizar su vida, estamos frente a un ejemplo de ámbito cultural de apropiación de los elementos culturales ajenos, y de la toma de decisiones propia.

No obstante, las prácticas originarias tienden a ser modificadas o abandonadas, por la búsqueda de mecanismos para satisfacer las necesidades que el sistema capitalista origina en los pueblos. Este abandono de la economía de subsistencia envuelve a la población en una interminable dependencia a los bienes, servicios y procesos externos a la comunidad tales como alimentos procesados, vestido industrial, y un sin número de aparatos electrodomésticos que modifican la relación de la sociedad con su tierra-territorio, ensanchan la brecha que se tenía entre el ser humano y la naturaleza, y comienzan a incursionar en nuevas tierras para satisfacer sus necesidades. Es decir, trasladan sus prácticas de subsistencia

---

<sup>31</sup> Observación participante de *mojtakuni* en Comachuén.

a prácticas de economía de mercado, trasladando a su vez la toma de decisiones a instancias ajenas a la comunidad, y perdiendo así, el control sobre su cultura.

La economía de mercado entendida como la producción, distribución, consumo, venta y descarte de bienes y servicios, se ha insertado con mayor fuerza en el pueblo p'urhépecha en las últimas décadas. Esta economía se basa en la oferta y demanda de productos que generan capital y está regulada por el Estado, lo que implica un orden y una organización ideológico-cultural y política, defendida por el individualismo<sup>32</sup>, muy distinta a la estructuración que los pueblos originarios practicaban antes de la conquista (Lahera, 1999).

Esta reorganización del pueblo p'urhépecha a partir de la economía de mercado ha modificado su tierra-territorio, la forma de apropiación de la misma y sus ámbitos culturales (Ver tabla 3.1); esto implica que el pueblo esté inserto en la dinámica del orden del Estado, quien genera las condiciones para que opere la economía de mercado a través de la regulación y control de instituciones que proporcionan bienes y servicios ya sean públicos o privados, es decir, el pueblo se sumerge en ámbitos culturales impuestos y enajenados.

En este sentido, las instituciones públicas que más se encuentran en las comunidades p'urhépecha son aquellas que tienen que ver con la educación, la salud y los gobiernos locales (que en casi la totalidad de comunidades son impuestos a través de los partidos políticos). Las instituciones privadas que operan

---

<sup>32</sup> "El hombre recreado por el análisis económico, y por tanto, el modelo de comportamiento en una economía de mercado está referido a la estructura axiológica del individualismo. Aparece así la valoración de un ser humano individual, libre e igual a los demás humanos, pero cuyo valor social general es que subordina las necesidades de la sociedad a sus propias necesidades. Esta visión supondrá una revolución moderna de los valores y de la ideología común de una sociedad, en este caso la sociedad ordenada a través de la institución del mercado. El sujeto así privilegiado, tanto en teoría como en la realidad, es un individuo independiente y autónomo, es decir, no social, que pretende separarse de las limitaciones del tejido social [...] surge así un individuo egoísta que se mueve por las determinaciones internas del deseo, que debe vencer cualquier límite que se oponga a su consecución [...] su único fin natural es la adquisición ilimitada o indeterminada de bienes por satisfacer un deseo también ilimitado [...] desaparecen las relaciones entre personas como fundamento del orden social, puesto que ahora serán las relaciones entre el individuo y las cosas las que organicen la sociabilidad humana [...] La naturaleza de este constructo teórico será la búsqueda de su interés individual centrada en la posesión de bienes materiales en competencia con el resto de individuos." (Lahera, 1999:37-38)

en la región p'urhé son sobre todo pequeños comercios donde se oferta una amplísima variedad de bienes de consumo; también en menor medida (con respecto a la ocupación de la población, no a la producción) se encuentra la agroindustria aguacatera, azucarera, papera y de frutos rojos; así como la industria maderera.

Tabla 3.1 Actividades resultado de la apropiación de la naturaleza en el pueblo P'urhé

ACTIVIDAD	ESPECIE/PRODUCTO	DESTINO
<b>Agricultura</b>	Variedades de maíz, así como policultivos de frijol, avena, calabaza, árboles como el aguacate, el manzano, el peral, el capulín y el tejocote.	Autoconsumo y venta
<b>Ganadería</b>	Ganado criollo bovino y porcino, así como ganadería de traspatio que incluye aves de corral y ovinos	Autoconsumo y venta en menor grado
<b>Forestería</b>	Recursos maderables (pino, encino, oyamel leña, carbón) y no maderables (hongos, quelites, resinas)	Venta y Autoconsumo
<b>Pesca</b>	Charales, pescado blanco, acúmara, carpa, mojarra, lobinas y godeidos	Venta y autoconsumo en menor grado
<b>Artesanía</b>	Cantería, alfarería bruñida, textiles, cestería, petates, sombreros, tallados de madera y laca, objetos decorativos de metal y de pluma	Venta y autoconsumo en menor grado
<b>Cacería</b>	Conejo, aves como el pare akúri, el kuensi, el jutsi y palomas como el jepuni y el komparachito; el venado, jabalí, coyote, ardilla, roedores, tuzas, armadillos, oncitas, comadreas, el puma y el gato montés. Así como para uso medicinal o mágico como: el colibrí, el pájaro carpintero, el zorrillo, el	Autoconsumo y venta en menor grado

---

gavilán, el tlacuache, el armadillo y la víbora de cascabel

---

Fuente: Tomada de Magaña, 2011.

La economía de mercado es un nuevo territorio económico que involucra desplazamiento de la población. Kemper (1987) menciona que el consumo que en el territorio se limita, ha creado oportunidades para abrir talleres de reparación, tiendas de ropa, ferreterías, etc. El que la gente se desplace a un pueblo en seguimiento de este tipo de trabajo, tras vivir en localidades urbanas más grandes, es una indicación del impacto de la urbanización en la región p'urhépecha y la transformación de relaciones sociales que configuran la tierra-territorio.

En términos del “desarrollo” que la modernidad occidental promete, el gobierno mexicano ha introducido un cierto número de programas a la tierra p'urhépecha y áreas circunvecinas desde 1940, en un esfuerzo por elevar el nivel de vida, reducir la migración a las ciudades y aumentar la productividad para los mercados interno e internacional. Los principales esfuerzos de desarrollo en la región y en torno a ella, se han centrado en empresas agrícolas. Otros se han dirigido a la industrialización, el turismo y la producción de mercadeo de artesanías. Estos programas han mejorado la infraestructura de transportes y comunicaciones en la región, pero se han concentrado en las conexiones de la región con los centros de distribución y mercados de consumo externos (Kemper, 1987).

Este mismo autor, afirma que a medida que la industrialización ha puesto a la región p'urhépecha en una dependencia económica más directa de las áreas metropolitanas, y que la red de comunicaciones ha mejorado en calidad y cantidad, la migración se ha convertido en un modo de vida para miles de personas en la región; así mismo en las últimas décadas se ha profesionalizado gran parte de la población de la región.

Más allá de lo anterior, “la problemática ambiental generada por la acción humana adquiere un carácter de vivencia inmediata en los territorios específicos, pues es ahí donde los sujetos sociales los palpan, los viven, y es ahí donde se concretan potencialidades, posibilidades y límites para su solución” (Sosa, 2012:13). En este tenor, los actuales requerimientos del sistema capitalista han trastocado en gran medida la forma de vida de la cultura p’urhépecha; no sólo se ha ido perdiendo y transformando el idioma materno, las tradiciones, usos y costumbres en general, sino también se ha visto deteriorado el medio natural, elemento base para la subsistencia del pueblo p’urhé.

Por ejemplo el monocultivo en las regiones de la meseta y la cañada han disminuido la diversidad y rotación de cultivos tradicionales como el maíz, resultado de la agroindustria aguacatera y de los recientes monocultivos de papa y frutos rojos como: fresa, zarzamora, mora y arándano; lo que hace que la calidad de los suelos de la región disminuya; a esto hay que sumar la pérdida de prácticas tradicionales como el sistema “año y vez” (Alarcón-Chaires, 2009). Lo anterior no solo genera crisis en la tierra, sino conflictos sociales tales como las condiciones laborales y/o de salud que los monocultivos implican (explotación laboral, bajos salarios, contratos sin basificación, enfermedades crónico-degenerativas, etc), generando dinámicas comunitarias de despojo de tierras y desplazamiento de la población hacia los campos de concentración agroindustriales.

La producción de maíz (símbolo cultural indígena) se encuentra en crisis y cada vez más depende de la agroindustria, lo que está llevando a su abandono paulatino dado que los rendimientos son bajos y en ocasiones no cubren lo invertido.

El acceso a los bosques y al cultivo de productos está determinado por el tipo de tenencia de la tierra, que ya en su mayoría es privada y no comunal o ejidal como anteriormente era; lo que limita a la población a hacer uso de los recursos y a practicar sus tradiciones, puesto que el bosque y los campos de cultivo o pastoreo se concentran en pocas manos. Lo dicho, elimina la posibilidad de la

autosuficiencia alimentaria del p'urhépecha; que lo ha llevado al consumo de productos poco nutritivos pero más económicos, accesibles y que no utilizan mucha energía para su preparación (Alarcón-Chaires, 2009).

En la región p'urhé existe una importante pérdida en la calidad y cantidad de las materias primas forestales, las pesqueras, así como en la biodiversidad natural. Esta biodiversidad se encuentra amenazada principalmente por la extracción clandestina de madera, los incendios forestales y la incorporación de plantaciones de aguacate en áreas boscosas, por la falta de zonas de veda o la sobreexplotación pesquera (Espín, 1987; Álvarez-Icaza et al., 1993; Alarcón-Chaires, 2009).

La valorización y acción producida por la intervención activa de las personas en la tierra-territorio para transformarlo, se produce desde dentro y desde fuera del mismo. Así, por ejemplo, los migrantes que mantienen como ámbito de reproducción social, económica y simbólica su terruño, reproducen los vínculos con la tierra de origen, lo que en algunos casos genera multiterritorialidad expresada como relación de construcción de origen o su reproducción, aún cuando sea simbólica, en el nuevo territorio físico (Sosa, 2012:20)

Las remesas de los migrantes representan recursos económicos críticos para muchos hogares p'urhépecha que se hallan en la transición de un modo campesino de producción de subsistencia a una involucración plena en el sistema urbano-industrial nacional. Las contribuciones de los migrantes a sus comunidades se van en parte a pagar los gastos de adolescentes y jóvenes en escuelas y universidades fuera de la comunidad. Así mismo, gran parte de las remesas se destinan para la contribución de las familias a sufragar los gastos de las fiestas patronales, fiestas del corpus, bodas, apadrinamientos o mejoras a la iglesia, a los toriles o a las plazas de los diferentes pueblos<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> Pláticas informales con personas de Comachuén, Arantepacua, Nahuatzen, Pichátaro y Aranza, 2015.

Siguiendo la línea de la movilidad social, Sosa (2012) habla del territorio no solo como espacio geográfico delimitado, sino como una construcción social espacial y temporal más compleja, que trasciende lo físico y se incrusta en lo simbólico.

...Hablar de territorio va más allá del espacio de soberanía estatal o de una circunscripción político-administrativa al interior de la entidad política. Trasciende el análisis sobre la manifestación, distribución, localización y despliegue (espacial y temporal) de los elementos físicos, biológicos, ecológicos, sociales y simbólicos como particularidades de o en el territorio. Su configuración que incluye lo anterior, se refiere a la forma en que están dispuestos y relacionados complejamente los elementos constitutivos del territorio, así como a la relación de éste con otros territorios en distintas escalas de consideración relacional (Sosa: 2012:15).

Se podría ver a la territorialidad entonces, como la relación, el dominio y la apropiación histórica, mítica, social, política y material del territorio que afectan su representación, su organización, su dinamismo y el ejercicio de poder que lo configura.

El territorio está vinculado estrechamente a la identidad, y por consiguiente y desde ahí, a la relación íntima que emana del grupo humano. Son estos sujetos o actores sociales, propios o ajenos a un territorio, quienes desde sus representaciones del territorio, están en constante búsqueda por proyectarlo, por valorizarlo instrumental o culturalmente, por hacerlo parte de su cohesión, o entran en constante confrontación y disputa por construirlo, apropiárselo, controlarlo y transformarlo. Son los actores sociales quienes lo ocupan, lo utilizan, lo organizan, lo transforman y lo construyen en la búsqueda de su reproducción social, de un sentido de pertenencia como posesión o como identidad, y de acciones relacionadas con el dominio sobre el mismo.

Conuerdo con Sosa en que el territorio enmarcado en la modernidad en su fase globalizada, pareciera que se moviera y se modificara a partir de los procesos civilizatorios derivados del modo de producción capitalista. La sociedad actúa a nivel local y a nivel global; en cada uno de los niveles delimita fronteras y

estructura territorios a partir sobre todo de lo político y de la intensificación de la acumulación de capital, el desarrollo de tecnologías y comunicaciones; lo anterior deviene en nuevas configuraciones de identidades y por consiguiente de representaciones y producciones del territorio.

A propósito de identidades, el territorio también es un espacio de pertenencia e identificación y apropiación social; en él se crea y recrea la cultura e identidad. El mismo autor, afirma que esa configuración social que se sostiene en las relaciones sociales para “ser” requiere de una diferenciación del “ser” de otra configuración social; dichas configuraciones marcan fronteras de identificación y auto definición que norman las posibilidades de relacionarse unas con otras. En esta dinámica cultural, el territorio es un constructo territorializado, desterritorializado o reterritorializado en y por el sujeto territorial.

El territorio p'urhépecha, demarcado por el sujeto cultural territorial, está justo donde existan relaciones sociales que denoten la identidad o pertenencia a la cultura p'urhépecha en sus ámbitos culturales propio y apropiado. No es raro encontrar casos que hagan alusión a lo que se expone; los usos, costumbres, símbolos, y en general formas de vida y pensamiento del p'urhépecha, han migrado a diferentes espacios geográficos y virtuales que no son precisamente el sitio geográfico físico, histórico y político de origen.

“...En el Norte de Carolina hay una ciudad que se llama Lexington, en esa ciudad son tantos los que son de San Andrés...que ellos hacen fiesta cuando es la fiesta grande de San Andrés; ellos acá incluso tienen cargos (de la iglesia) también; entonces ahí hay bandas de música, hay comida tradicional, hay danza, hay pirekuas, hay todo...entonces es algo muy bonito, pero no solo eso, sino que a mí me había tocado incluso caminar en las calles y ver a las mujeres vestidas con su traje tradicional, incluso con sus hijos en la espalda...me quedé en shock, es como si uno estuviera allá pero es una comunidad de los Estados Unidos...el territorio p'urhépecha ya no nada más es Michoacán, se ha extendido en otras partes de México; estamos hablando por ejemplo de Mexicali, Baja California Sur, donde hay muchísimos p'urhépechas que son de diferentes comunidades como Cuanajo,

como hay incluso gente de Santa Fé, hay gente de Cherán, hay gente de varias partes. En Baja California Sur tienen incluso una radio que toca pirekuas ya las 24 horas; entonces emigramos pero nos llevamos consigo todo...mi abuelita, el día que yo le dije que me tenía que venir me dice -no sé cuando vas a regresar, no vas a regresar, ya no te voy a ver-...me dijo -está bien hijo ya te vas pues...llévate la t'akirakua, no te olvides de la t'akirakua-...(o como un señor de Chicago dijo) -oiga tata Javier, cuando yo me vine de allá de Cherán y me abuelo me dijo que me trajera la troje, o sea que no me viniera solo sino que me trajera la troje-...entonces rápido deduje, la troje es todo para una comunidad, la troje significa mucho mucho para una familia; alguien que te heredaba un terreno y te heredaba la troje, era algo muy significativo porque la troje es todo; la troje es cocina, la troje es dormitorio, la troje es almacén de granos, la troje es un lugar para platicar, para reencontrarte, para todo, la troje significa mucho mucho para la cultura p'urhépecha...su abuelo le dice que se traiga las tradiciones y las costumbres de la comunidad, que nunca se olvidara de los consejos que le había dado él, y como se vive en la comunidad, y como se vive a través de la cultura, las tradiciones y todo lo que implica; eso es lo que tiene que traerse, ellos no tienen que dejarlo allá...Entonces en la t'akirakua uno se trae todo, te traes la familia, te traes todo, y eso es lo que uno fomenta, eso es lo que uno se trae.” (E-Santa Fé de la Laguna, Javier Mellápeti Cuiriz, Ingeniero agrónomo, 2015)

Al estar inmersa la cultura p'urhépecha en la época moderna latinoamericana, pero con dominio inevitable de la modernidad occidental; existen niveles globales de relaciones sociales que desterritorializan al pueblo en tantos territorios como personas portadoras de la cultura; ésta se reterritorializa, se reposiciona en nuevas geografías y se apropia de ellas, en nuevos espacios de interacción social, que reconfiguran, reproducen y transforman la cultura purhépecha en un escenario de tensiones complejas entre los actores sociales territorializados, desterritorializados y reterritorializados.

El profesionista p'urhépecha tiene que pasar justo por este proceso de reterritorialización. Este hecho se describe en el Capítulo VI.

### **3.1.3 Las luchas por la tierra y el territorio**

La complejidad en la constitución, configuración y reconfiguración de territorios generan a la vez procesos complejos de luchas por el acceso, apropiación, manejo y control de los mismos.

En la declaratoria más reciente respecto a la tierra y territorio celebrada en marzo de 2018 en el 2º Congreso Internacional de Comunalidad en Oaxaca, se manifestó que el territorio es el espacio de reconocimiento colectivo, donde no solo se ubica una bio-región concebida como la Madre Tierra, sino también se comparten historias, lengua, fiesta, tradiciones, culturas y todos los entramados sociales que interrelacionan estos elementos como una unidad indisoluble y equilibrada. En esta última percepción se planteó al territorio como ente poseedor de salud o de enfermedad, por lo que el equilibrio entre sus elementos será el que determine su estado; así por ejemplo las amenazas del territorio afectan su salud a través del alcoholismo, la drogadicción, la contaminación, la deforestación, el miedo, la corrupción, el mercado, etc.

En este tenor, se puntualizó que así como el territorio era común, también lo eran los agravios sufridos en él a través de su despojo, su explotación, degradación, contaminación y venta; y no solo refiriéndose a la tierra, sino a los territorios socialmente construidos.

Por ejemplo se reconoció al cuerpo como nuestro primer territorio, mismo que también es despojado, maltratado, amenazado, violentado y muerto; no solo físicamente, sino también sentimental, espiritual e ideológicamente por el capitalismo auspiciado por el mercado y el Estado, que en su lógica colonial, patriarcal, clasista y machista, genera procesos de racismo, discriminación, conformismo, autoritarismo, corrupción, militarización y más.

En esta dirección, desde la corriente del feminismo comunitario, se percibe al territorio como el tejido de la vida inmerso en un colonialismo y patriarcado histórico, operado por un modelo económico basado en la explotación y expropiación de los cuerpos; de esta manera tanto el cuerpo de la mujer, como el

de la madre tierra son los territorios en disputa. Pero cargados de una potencia política para emanciparse.

En el caso de las amenazas en contra del territorio físico, se identifican megaproyectos eólicos, mineros, hidroeléctricos, oleoductos, gasoductos, líneas de transmisión eléctrica, fracking y demás niveles extractivistas que atentan contra las comunidades originarias. En el caso del cuerpo de la mujer, es este socialmente construido mayormente para la invisibilidad, la sumisión, el control, el despojo y el desecho.

Ante este panorama, se visibilizaron las luchas y resistencias de los diferentes pueblos donde en muchos de los casos son las mujeres las que los encabezan; pueblos que están inmersos en la problemática territorial latinoamericana y mexicana en particular, y se manifestó la importancia de fortalecer dichas luchas y resistencias por los territorios, como una garantía para la sobrevivencia cultural.

Se reconoció la necesidad de conocimientos decoloniales que fortalezcan las luchas y resistencias de los pueblos originarios, así como la legitimación, valoración y reapropiación de las cosmovisiones y conocimientos comunales, emocionales y espirituales para fortalecer los procesos autonómicos de cada pueblo.

### **3.1.4 Las luchas por la tierra y territorio p'urhépecha**

No todos los p'urhépecha tienen tierra, pero todos sí tienen un territorio. Esta afirmación se puede respaldar con los procesos que están sucediendo en Michoacán respecto a la defensa del territorio.

En el pueblo p'urhépecha se está construyendo la lucha, la resistencia y la dignidad como “territorio” que abandera algunos movimientos sociales. La defensa de la tierra del pueblo p'urhé por parte de diferentes organizaciones y de las comunidades en general es histórica; desde los años cuarenta con campesinos y ejidatarios agrupados en la Confederación Nacional Campesina (CNC), en 1979

con la Coordinadora Nacional Plan de Ayala (CNPA), en el mismo año con la Unión de Comuneros Emiliano Zapara (UCEZ) y fortalecida en los noventas por comuneros de Santa Fé de la Laguna<sup>34</sup>; luego en 1991 se constituyó el Frente Independiente de Comunidades Indígenas de Michoacán (FICIM) y el Frente Independiente de Pueblos Indios (FIPI), en 1994 nace la Organización Nación P'urhépecha (ONP), en 1998 se crea la organización Nación P'urhépecha Zapatista NPZ (más cercana a los postulados del EZLN) y enseguida se conformó el Consejo Supremo P'urhépecha (Jasso, 2010).

A partir del movimiento de defensa del territorio de Cher'an k'eri en 2011 (que bajo lo ya escrito corresponde más a la defensa de la tierra) que logró entre otras cosas su autonomía y autodeterminación en materia financiera, otras comunidades comenzaron a pensar sus propias luchas por sus autonomías. Hasta marzo de 2019 suman ya 9 comunidades que han conseguido su autonomía financiera y continúan buscando las demás autonomías que fortalecen y protegen su territorio físico y social.

Dos organizaciones han sido claves en el acompañamiento de estos movimientos en la última década: El Consejo Supremo Indígena de Michoacán (CSIM) y el Colectivo Emancipaciones<sup>35</sup>. El primero de ellos es una organización de más de 60 comunidades que están representadas por sus autoridades locales civiles y comunales, y que han hecho una labor educativa fuerte para concientizar a los comuneros y comuneras respecto a la necesidad de ser autónomos. Utilizan las Asambleas Comunales y las Asambleas del CSIM para tomar acuerdos de organización y acción. Se mueven bajo la línea de la movilización social y han conseguido que el Estado reconozca su presencia y atienda sus necesidades.

---

<sup>34</sup> Este movimiento de Santa Fé de la Laguna contra los ganaderos de Quiroga inició demandas agrarias y reivindicaciones étnicas acompañadas de la construcción de símbolos (bandera y lema p'urhépecha) que legitimaron la lucha y se convirtieron en referente para el pueblo p'urhépecha (Jasso, 2010).

<sup>35</sup> Experiencia propia de seguimiento y algunas ocasiones acompañamiento de las actividades del CSIM.

Por su parte el Colectivo Emancipaciones es una organización de la sociedad civil, un colectivo de abogados p'urhépecha que han llevado los procesos jurídicos de las comunidades que han decidido optar por su autonomía (hasta el momento financiera). El Colectivo ha acompañado a algunos Concejos de Gobierno Comunal y los ha orientado en la vía legal.

Tanto el CSIM como Emancipaciones han jugado en esta década, un papel indispensable en la defensa del territorio p'urhé, independientemente de los roces que ambas organizaciones han tenido entre ellas en los diferentes procesos de acompañamiento comunitario.

El territorio p'urhé visto como construcción social también es defendido y protegido por diferentes colectivos, organizaciones y comunidades; entre ellas tenemos a la Organización Comuna Purhépecha, al Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), al Sector IX de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE), a los diferentes Concejos de Gobierno Comunal, al Frente Nacional de Lucha por el Socialismo (FNLS), al Congreso Nacional Indígena (CNI), a la Coordinadora de Universitarios en Lucha (CUL), a músicos, profesionistas, radios comunitarias, agricultores, pescadores, ganaderos, artesanos y demás colectivos, organizaciones y grupos organizados, que desde sus espacios de acción, manifiestan sus resistencias y luchas colectivas por la defensa del cuerpo, de la vida, de la tierra, de la educación, de la salud, de la vivienda, de la música, de la economía, de los espacios digitales, de los medios de comunicación e información, de la diversidad, del espíritu, y de todo lo que está contenido en el territorio socialmente construido y la tierra que lo enmarca.

Estos enunciados, dan cuenta de que uno de los ideales de vida de los pueblos originarios, que está fortaleciéndose cada vez más, es luchar por la recuperación de sus tierras y sus territorios; si bien, estas luchas no son encabezadas necesariamente por profesionistas, si se pueden encontrar en cada movimiento social al respecto, acompañamiento de algún profesionista p'urhé.

Hay un vaciado de discursos al debate acerca de la cuestión de dónde se encuentra el p'urhépecha, en qué plataforma territorial se encuentra viviendo y cómo esta plataforma le permite construir ideales de vida. Sin embargo, no basta conocer las territorialidades p'urhépecha si no se sabe antes quién es el p'urhé. El territorio y la identidad se determinan a la vez. El problema del ser es un problema ontológico por naturaleza, pero en estos tiempos de modernidad latinoamericana también pareciera haberse convertido en problema simbólico, problema político, problema económico y eminentemente cultural.

### **3.2 Las identidades p'urhépecha**

Si se parte de la premisa de que el territorio p'urhépecha se reterritorializa constantemente por el “sujeto territorial” a partir de sus relaciones sociales y su interrelación con el mundo, sus luchas y resistencias; definir la identidad de este “sujeto territorial” no es una tarea sencilla. Bajo estas circunstancias, no se hablaría de una identidad, sino de identidades múltiples que constituyen la cultura p'urhépecha que está multiterritorializada.

¿Quiénes definen al p'urhépecha? La definición y categorización del p'urhé es una tarea que pareciera ser acaparada por los intelectuales p'urhépecha. Vázquez, L. (2002) hace una fuerte discusión acerca del esfuerzo de algunos intelectuales por ganar amplitud regional, sobre todo con el ritual unificador cuatrirregional del Año Nuevo P'urhépecha. Dice que por el contrario la “inteligentsia”<sup>36</sup> étnica ha preferido la elección política directa mediante movilizaciones de variable alcance. Comenta que ya sea por la vía cultural o la organizativa, ambas coinciden en perseguir una estructuración horizontal de la etnia, pueblo o nación.

El autor percibe que lo purépecha conecta con el exterior, mientras que lo tarasco conecta con lo interior (con el parentesco y la cercanía cotidiana más que la mismidad colectivas). Deja la pregunta en cuestión de cuál es la cultura

---

<sup>36</sup> Palabra escrita de esta manera por el autor

purépecha, si la expresión visible de las élites o la expresión cotidiana de los pueblos, puesto que por ejemplo el término tarasco “en vez de ser una etiqueta impuesta e incluso un estigma, posee una fuerza simbólica útil para sobrevivir en un ambiente hostil de desigualdad social, donde el orgullo étnico no es fácil de ostentar” (Vázquez, L. 2002:19).

Desde mi punto de vista, y por la tendencia de los discursos colonizantes que los *turhixicha* (fuereños) manejan<sup>37</sup>, ambos términos tanto “tarasco” como “p’urhépecha”, para aquellos que no están involucrados en cuestiones ontológicas de los pueblos originarios, no representa mas que un sinónimo, dos formas de nombrar al mismo sujeto. Lo referido no dista de la manera en la que se nombran así mismos los que pertenecen a esta cultura, es indistinto el significado contemporáneo que se le atribuye al ser tarasco o al ser p’urhépecha desde la comunidad. La diferencia entre los que nombran de fuera y los que nombran desde dentro, radica en el valor simbólico y diverso que los p’urhépecha<sup>38</sup> vacían como contenido en los conceptos, dependiendo de su espacio de enunciación.

Para esta investigación se utiliza el término “p’urhépecha”, aludiendo más a la resignificación que los intelectuales han dibujado en dicho término como resistencia, visibilización y reivindicación cultural; y que lo están transmitiendo en esa dirección, al pueblo en general, a través de espacios concretos donde se escucha la palabra: Asambleas, escuelas, eventos culturales, fiestas patronales, etc.

### **3.2.1 Identidad p’urhépecha: una visión desde la comunidad**

Al igual que el territorio es concebido por la comunidad como ese espacio donde se da la vida, se reproduce y se muere, y lo nombran “*echeri*/tierra”; así la concepción de identidad se mueve en la misma dirección que la del territorio. El

---

<sup>37</sup> Experiencia de vida propia.

<sup>38</sup> En el documento utilizo el término p’urhépecha, puesto que finalmente me posiciono en el lugar de enunciación de las luchas por la revitalización del idioma.

pueblo en su cotidianeidad no se pregunta quién es o cómo está constituido su ser; simplemente se vive, vive al pueblo y en el pueblo, y se reconoce pueblo; practica las actividades que el calendario agrícola y las necesidades van marcando día a día y se autonombra tarasco o p'urhépecha cuando se reconoce fuera de su tierra y territorios. Es decir, al saberse distinto al otro en otros territorios y que el otro lo reconozca distinto, o estar en territorio p'urhé pero conviviendo con el otro, con el turhixi, en cualquiera de las dos circunstancias el p'urhépecha busca elementos que lo caractericen y lo hagan existir, ser visible, estar en territorios ajenos y enfrentarse con otras maneras de vivir; es en ese momento cuando se descubre y se nombra p'urhépecha.

Para ser p'urhépecha o pertenecer a esa cultura, se visualizan dos elementos que son indispensables: la autoadscripción y el reconocimiento comunitario. La autoadscripción tiene que ver con asumirse p'urhépecha por algún motivo: el haber nacido en la tierra-territorio p'urhé, hablar el idioma, ser descendientes de p'urhépecha, practicar la vida cotidiana del pueblo (usos y costumbres); entender, asumir y practicar las tradiciones, y participar en todo lo que sea requerido independientemente de la etapa de vida por la que se transite. Ejemplos de esto se harán en párrafos posteriores.

El reconocimiento comunitario es una forma de aceptar al otro como integrante de la comunidad. Se basa en la acumulación de participaciones en la cotidianeidad y en lo extraordinario del pueblo. Aquel que no participa en lo solicitado por la comunidad, va perdiendo su lugar en el pueblo.

“...Dale el cambio a la *uarhiati turhixi* (mujer de fuera)...así le dijo en voz baja una comerciante a su hijo cuando hoy fui a comprar a su tienda. Supongo que ese adjetivo no me lo voy a descolgar pronto. Creí que ya había desaparecido la etiqueta de fuereña, pero al parecer lo que disminuyó fue el tono de voz...antes me dejaban claro que no pertenecía a ese lugar, que no sabía como preparar los alimentos que ahí se acostumbraban, que no entendía lo que decían, que no resistía el clima...ahora, ya no me dicen nada, creo que ese episodio de violencia directa si desapareció, ya solo quedan rumores y cuchicheos por donde paso,

también supongo que es un proceso normal de adaptación y convivencia de ambas partes. De repente lo que si me comienzan a decir es: tú ya eres de aquí...”  
(Diario de campo, 03 de febrero de 2016)

El grado de autoadscripción y de reconocimiento comunitario obedece como en el caso del territorio, a factores como el acceso a la educación escolarizada, al género, a la edad y al contexto social en el que se viva.

### **3.2.2 Identidades p'urhépecha: construcciones teóricas**

La identidad es una categoría compleja, dinámica y multidisciplinar que alude a múltiples ideas, fenómenos y referentes empíricos, mismos que constituyen parte de la realidad social en la cual se ubica temporal y territorialmente el individuo que la construye (Del Val, 2008; Giménez, 2002; Vázquez, 1999).

No es un objetivo de esta investigación profundizar en los debates sobre la construcción identitaria, por lo que únicamente se tomará posición del concepto para fines explicativos del objeto de estudio de la presente. De esta manera, se retoma la definición de la categoría “identidad” de Giménez (2002), que por cierto, el mismo considera escueta, pero que según él es la que ilustra mejor los consensos del debate sobre la identidad.

“...Es el conjunto de repertorios culturales interiorizados y *valorados*<sup>39</sup> (representaciones, valores, símbolos), a través de los cuáles los actores sociales (individuales o colectivos) demarcan sus fronteras y se distinguen de los demás actores en una situación determinada, todo ello dentro de un espacio históricamente específico y socialmente estructurado” ( pag.38).

Dice el autor que ese concepto permite concebir a la identidad como una de las formas interiorizadas de la cultura. La identidad puede reflejarse en dos realidades: el individuo en sociedad y el observador que contempla al individuo en sociedad (Del Val, 2008; Giménez, 2002).

---

<sup>39</sup> Palabra propias.

*El individuo en sociedad.* Es un proceso socio-genético donde los actores de una sociedad la construyen transformándola o internalizándola. La internalización está asociada a procesos educativos del individuo que incluyen: la transmisión de los elementos cognoscitivos, ideológicos, axiológicos, simbólicos, organizativos y de actitud que constituyen la identidad del grupo social al que pertenece el individuo. Estos elementos son reelaborados por el individuo y transmitidos al grupo de individuos con quien se relaciona.

La transmisión de elementos referidos y su internalización conforman el momento de la producción y ocurren durante la infancia, mediante la socialización primaria del individuo con su contexto social, esto provoca que se reconozca como parte del grupo y que sea reconocido a su vez por este. Los procesos de reelaboración y transmisión corresponden al momento de la reproducción, están más asociados con las actividades y relaciones que desarrolla el individuo y son resultado de la socialización secundaria, misma que implica la relación con individuos de otros grupos.

*El observador que contempla al individuo en sociedad.* Es un recurso metodológico para analizar las diferentes dimensiones del individuo en sociedad.

Vázquez, I. (2003) considera que los pueblos originarios

“...configuran su identidad a partir de límites simbólicos acompañados, de interacciones de lenguajes, experiencias y percepciones cognitivas diferentes, que pueden coincidir con determinados territorios que no necesariamente presentan fronteras fijas y que no necesariamente son exclusivos, pero que son interpretados como propios y desde los cuales se negocia la pertenencia y apropiación” (Pág. 79).

En este sentido Giménez (2002) identifica diferentes identidades de acuerdo a los procesos sociales que se configuran:

*Identidad de origen.* Tiene dos dimensiones: la micro y la macro. La micro se refiere a los elementos que define determinado individuo, quien los recibe durante su infancia por medio de su participación en las instituciones que rigen el grupo

social en el que nació y creció. La dimensión macro alude a los elementos étnicos, históricos, culturales, laborales, organizativos, de actitud y aún espaciales que se desarrollaron en determinada región y que comparten los individuos que la habitan.

En los p'urhépecha, se puede identificar este tipo de identidad cuando las personas pertenecientes a la cultura dicen sentirse p'urhépecha por haber nacido en el territorio físico; por ser biológicamente descendiente de los habitantes ancestrales del territorio físico; por hablar el idioma local;

“...soy p'urhépecha porque hablo el p'urhépecha, pienso en p'urhépecha y pues ahora sí que soy de nacimiento p'urhépecha” (E-Santa Fé de la Laguna, Javier Mellápeti Cuiriz, Ingeniero agrónomo, 2015).

“...puedo sentirme p'urhépecha cuando estoy en el pueblo, porque se supone que ahí está mi origen, y entonces trato de vivir ahí en el contexto de la comunidad p'urhépecha” (E-Comachuén, Agustín Gabriel Ruiz, Médico, 2015).

“...es natural, desde un territorio donde uno nace...casi todas las experiencias de vida...las primeras cosas suceden ahí...que te marcan y que te dan ese aliento que perteneces ahí...” (E-Turícuaro, Juan José Estrada Serafín, Foto-periodista, 2015).

Por practicar usos y costumbres del pueblo;

“...el purépecha es mucho de ayuda, de echarle la mano al otro...(también por) la comida, los gustos, que los siento muy ricos, mis sabores están ahí...y...me gusta el frío...el respeto, hay mucho respeto por la gente mayor, aunque a veces la gente mayor este equivocada” (E-Turícuaro, Juan José Estrada Serafín, Foto-periodista, 2015).

“...Cuando se me da la vida en un espacio, en una cultura en una familia y en un contexto digamos de una tradición antigua de ese clan p'urhe, bueno el contexto, el escenario, el momento a uno lo sitúa, uno no lo elige...pero cuando uno toma conciencia o cuando uno empieza a crecer, se va acercando a muchas maneras de hacer las cosas y esas maneras de hacer las cosas, me parece que nos llevan a constituir o a sentirnos parte de un grupo y ahí insertarnos en una identidad...la

identidad se logra en el núcleo familiar a través de la lengua, a través de las prácticas, de los diversos usos del espacio y de los objetos en general, como se relacionan el sujeto y el objeto. Entonces, eso yo creo que de alguna manera desde la niñez, nos lleva a situarnos, a lo mejor no es algo como conciencia, yo ahorita lo digo conciencia porque lo veo de fuera, ya lo viví, ya lo experimente, pero estando adentro y en esa etapa, me parece que no se tiene, ese tipo de sensibilidad, ese tipo de conciencia de decir, yo soy p'urhe" (E-Comachuén, Pablo Sebastián Felipe, Historiador, 2015).

"...soy p'urhépecha porque nací en una región p'urhépecha, Tingambato, depresión de la sierra; crecí ahí con las actividades propias de mi pueblo: la danza, la música, las costumbres, la gastronomía, todo lo que es parte de la identidad de un pueblo...así crecí. En la comunidad no estás pensando si eres p'urhépecha, solo vives, y ya cuando estás fuera te das cuenta de la importancia de los elementos propios de tu comunidad. (E-Tingambato, Alfredo Barrero Próspero, Músico, 2015).

Por su cosmovisión; por las condiciones de apropiación y organización del territorio físico;

"...no solo mi color de piel lo menciona como tal o me hace ver (como p'urhépecha), o lo hace ver todos los días ¿no? Sino que me siento identificado con esos rasgos culturales, las tradiciones...que aún permanecen en la comunidad, o cuestión de las tradiciones como te decía...el trabajo...más allá de la cuestión cultural tiene que ver con la cuestión de la organización" (E-San Jerónimo Purenchécuaro, Juan Manuel Mateo García, Historiador, 2015).

Al faltar uno de estos elementos, el discurso dice que se deslegitima la identidad p'urhé, queda cancelada.

"...No por el hecho de que yo baile la danza de los moros, ya me voy a sentir p'urhépecha; no por el hecho de que asista a una fiesta patronal, ya sea p'urhépecha; o de que coma churipo, osea, ahorita algunos dicen 'me siento p'urhépecha' y voy, como visto de traje p'urhépecha para sentirme p'urhépecha ¿no? Osea es mucho más allá, ir más allá, y ¿qué es más allá? El pensamiento. Y

el pensamiento ese se vincula a través del idioma, y es el único que no han podido exterminar” (E-San Lorenzo, Pedro Victoriano, Comunero, 2015).

*Identidad ampliada.* Se refiere a los límites y significaciones que sufre la identidad de determinado individuo al interactuar con otros individuos y grupos sociales.

“...muchas otras personas por ejemplo de Huecorio que es el caso más cercano que conozco, que viven en las Vegas, celebran un halloween, o celebran un thanksgiving o lo que tú quieras, pero eso no implica que esté eso peleado con las tradiciones que ellos de alguna manera celebran...yo no veo el hecho por ejemplo que ellos de alguna manera como que se acomoden a la cultura de allá, a las tradiciones, no veo que este peleado con su identidad” (E-Huecorio, Sandra Gutiérrez, Antropóloga, 2015).

*Identidad negada.* Se da cuando el individuo renuncia a su identidad de origen.

“...Pero entonces eso es lo otro, los que se ven como p'urhépecha, los que tenemos la cara de p'urhépecha, facciones p'urhépecha ¿si me entiendes? pero ya no nos creemos p'urhépecha, esos son los otros que deberían de ser p'urhépecha porque son de una comunidad p'urhépecha, porque sus papás directamente hablan p'urhépecha, piensan p'urhépecha y todos ellos ya no se consideran p'urhépecha. Hay muchos que están en Uruapan, muchísimos, y muchos de ellos ya hasta escuchan música en inglés, o sea no saben que dice la música pero escuchan música en inglés. Yo estuve en Uruapan...y mucha gente que tenía todas las facciones de un p'urhépecha, (y decían) –No es que ya no soy p'urhépecha –¿Cómo que no eres p'urhépecha?, dice -no, o sea es que yo nací aquí, yo nací en Uruapan –Sí pero tus papás son originarios de la comunidad de San Lorenzo, de Angahuan o de Paracho, dice -Sí, ellos, pero yo ya no; le digo,- ¿entonces tu ya que eres?...ahí es donde ya no saben que son” (E-Santa Fé de la Laguna, Javier Mellapeti Cuiriz, Ingeniero agrónomo, 2015).

“...A veces yo veo paisanos de nuestras comunidades que nacieron en tal lugar, que viven en la cultura, que hablan el p'urhépecha pero niegan ser indígenas, ahí están porque ahí les tocó vivir, pero están renegando y se aprovechan del recurso y de las circunstancias de la gente” (E-Cheranástico, Pedro Márquez Joaquín, Antropólogo, 2015)

*Identidad adquirida.* Se da al renunciar a la identidad de origen y adquirir otra; es el resultado de la identidad negada.

*Identidad pensada.* Surge a partir del observador como recurso metodológico con el fin de generar conocimiento para la construcción y reproducción de su identidad, desentraña las condiciones en las que estos elementos se gestan y configuran la sociedad a la cual pertenece.

Aunada a las identidades descritas, el discurso de los p'urhépecha también caracteriza la identidad a partir de lo que el p'urhe "no es", esta identidad se nombrará para esta investigación como "*identidad falsa*":

"...no es el que se ve como p'urhépecha, hay unos que se visten de p'urhépechas...(pero) no actúan como tal. O sea, cuando hay una fiesta es cuando se ponen su gabán, o por ejemplo en la fiesta del año nuevo p'urhépecha, son muchos que se arriman ahí, pero en todo el año no los vemos, todo el año no están en las comunidades, no están ni siquiera en redes sociales, o sea...no están en ninguna parte ¿qué hacen?, bueno pues yo creo que viven de ser p'urhépechas viven de la cultura, y son los que están en las oficinas de gobierno, o trabajan con el gobierno, o trabajan en algunas secretarías...pero no hacen nada por cambiar las cosas, no hacen nada por preservar la cultura, no hacen nada por su comunidad, ni siquiera por su familia" (E-Santa Fé de la Laguna, Javier Mellápeti Cuiriz, Ingeniero agrónomo, 2015).

"...No ser purhépecha es algo así como perder los vínculos con la comunidad, es mucho decir, porque perder los vínculos con la comunidad equivale a perder la costumbre cuando se deja el hábito...equivale a perder una rutina, que es lo que hace lo cotidiano, cuando se pierde ese hábito el primer riesgo que se corre es convertirse en turista de tu propio pueblo, la admiración por lo propio te hace externo...por ejemplo el que te guste la danza de los moros, tendrá que ver con el nivel de propiedad que tienes de esa danza, si la admiración por la danza es porque la vez bonita o está bien bailada, eso es lo que te hace externo, ¿por qué digo eso? porque las danzas del pueblo p'urhépecha no son bonitas ni feas, "solo son"...la danza de los moros en mi pueblo lhuatzio no tiene públicos, tiene usuarios...nos puede parecer atractiva solo en la medida en que convivimos con la

danza...es decir hay un vínculo directo entre la danza, el danzante y yo. Ser p'urhépecha es mantener un vínculo con esa danza...cuando empiezas a perder el vínculo con la comunidad empiezas a perder el vínculo con la faena, con la música, con la celebración, con los elementos que integran la celebración, con los desfiguros de la celebración...” (E-lhuatzio, Ismael García Marcelino, Comunero, 2015).

A partir de su convicción, se nombrará en esta investigación como “*identidad convincente*”:

“...yo creo que p'urhépecha es todo aquel que simplemente quiere ser p'urhépecha...o sea vivimos en la misma región, entonces de alguna u otra manera compartimos genes...pero si por ejemplo a alguien le gustan las pirekuas, si a alguien le gusta el idioma, simplemente le gusta escuchar o le nace algún amor o alguna atracción hacia la cultura, yo creo que debe de ser p'urhépecha... p'urhépecha es aquel que de verdad siente, vive, incluso sueña en la lengua p'urhépecha” (E-Santa Fé de la Laguna, Javier Mellápeti Cuiriz, Ingeniero agrónomo, 2015).

“...Hay gente que no es de la región, que no habla el idioma, que no tiene prácticas culturales, pero dicen -yo soy p'urhépecha, no tengo la culpa que no haya nacido en este contexto, que no me hayan enseñado el idioma, yo me siento indígena” (E-Cheranastico, Pedro Márquez Joaquín, Antropólogo, 2015).

A partir de su conveniencia, se le llamará para este trabajo “*identidad conveniente*”:

“...Conozco gente que gusta de estar presentes cuando está la cámara, durante el año, no sé si hagan o no hagan, no los conozco, pero a la hora de que algo se legitima y se hace público dicen-yo también soy p'urhépecha- y están presentes, y se echan discursos bonitos...yo he visto aquí en el medio urbano y también ocurre en la comunidad adentro, hay paisanos que están ahí, están renegando, y a la hora del voto quieren estar ahí...hay gente que por efectos de poder bajar recursos dicen -yo si soy p'urhépecha- pero es por conveniencia, y los verdaderamente p'urhépecha, esos no dicen nada, solo viven, solo sufren, solo gozan...” (E-Cheranástico, Pedro Márquez Joaquín, Antropólogo, 2015).

O incluso a partir de cómo se vé “al otro” se le reconoce o no, se le nombrará “*identidad legitimada*”, en esta identidad el otro es quien determina y legitima si se pertenece o no a la cultura:

“...pero te va a decir que sí (es p’urhépecha), que él canta en p’urhépecha, que él piensa en p’urhépecha, que él habla p’urhépecha, pero ¿actúa como tal?, o sea dentro de la comunidad ¿él actúa como tal? ¡No!, no actúa, entonces la misma comunidad a veces te dice si tu eres p’urhépecha o no eres p’urhépecha, esa es la otra cuestión, la misma comunidad te reconoce si tu eres p’urhépecha o no eres p’urhépecha” (E-Santa Fé de la Laguna, Javier Mellápeti Cuiriz, Ingeniero agrónomo, 2015).

En este sentido, la voluntad de distintividad, demarcación y autonomía, inherente a la afirmación de identidad, requiere ser reconocida por los demás actores para poder existir socialmente. Sin embargo, también existe un coto de poder que da fé a esta voluntad: el Estado. El Estado se reserva la administración de la identidad, para lo cual establece una serie de reglamentos y controles; al respecto Del Val (2008) asegura que la identidad es un concepto eminentemente político.

“...: Sí, entonces tienes que hacer ver que realmente tienes una diferencia cultural, o sea porque te digo “yo soy p’urhépecha”-¿haber demuéstrame?- ¿cómo demuestras jurídicamente que eres p’urhépecha? No se puede...¿el acta de nacimiento? ¿el pasaporte? No hay...en cambio si decimos a un boliviano: “ a ver, demuéstrame que eres indígena” él te va a mostrar su carta de identidad...igual los canadienses, y es otro grave problema que hay en México, o sea la parte legal, no nos reconocen como indígenas, somos indígenas de hecho, más no de derecho, y ¿por qué? Porque le conviene al Estado mexicano esta desorganización, por eso...Por ejemplo aquí en México es autoadscripción, nada más tú tienes que decir “soy p’urhépecha” y ya te reconocen, claro, pero demuéstralo. O sea el estado te dice “ah, sí” pero ¿en cuestión legal? te va a decir “ demuéstralo”, y ahí ya no puedes demostrarlo. Cuando le conviene (al Estado) no te pide, pero cuando ya...por ejemplo yo, ahorita estamos reclamando en mi territorio, tierras, trescientas hectáreas, entonces ahí nos dice “haber demuéstrame que tu comunidad existe”...y no existe porque no tenemos

resolución presidencial, pero cuando es de votar “haber comunidad p’urhépecha de San Lorenzo, a ver voten todos”. (E-San Lorenzo, Pedro Victoriano, Comunero, 2015).

Como se observa, puede hablarse de diversas identidades aún en una misma cultura; en este sentido, Giménez (2002) expresa:

“...La identidad que puedan poseer los individuos de una sociedad determinada, aun cuando compartan algunos elementos, no es homogénea, sino que es tan diversa como los tipos de familia, grupos y estratos que la compongan. En este sentido es mejor hablar de identidades cuando nos referimos a las formas como determinadas colectividades se reconocen a sí mismas; pero no si estamos hablando del individuo. En este caso la identidad es una, lo que cambia son las formas mediante las cuales las expresan los individuos” (pág. 37).

A su vez Del Val (2008) apuntala su posición en el mismo sentido, diciendo que en cualquier cultura, el individuo participa en un número variable de agrupaciones que le otorgan identidades específicas que llama “plano de identidades”. Derivado de estos argumentos, se podría afirmar que la identidad p’urhépecha se encuentra en continua apropiación, reconfiguración, transformación y transmisión. No obstante, en cada uno de estos procesos los sujetos y sujetas van encontrando límites y tensiones que los hacen cuestionar la pertenencia propia o del otro a “lo p’urhépecha”; en este sentido se generan frecuentemente crisis identitarias enmarcadas en todo el territorio p’urhépecha socialmente construido.

“...yo no sé si la gente me considere uno más de la comunidad y como p’urhépecha. La gente me ha cuestionado el hecho de que no he vivido en la comunidad, y algunas gentes dicen que no eres p’urhépecha, sino que te tratan como una persona de fuera...Fuera del pueblo nadie me tiene que dar el visto bueno como p’urhépecha...En algún momento me llegaba a conflictuar el que estando en el pueblo la gente no me considerara p’urhépecha, y estando fuera del pueblo tampoco me consideraran como una persona de la ciudad; siempre era el ser señalado como una persona indígena, y entonces tampoco pertenecías a la ciudad, y llegabas al pueblo y tampoco pertenecías a la comunidad. Creo que si

llegó a hacer conflicto de identidad, pero creo que ahorita ya no me lastima, simplemente yo trato de vivir más en plenitud, ya sea aquí o allá” (E-Comachuén, Agustín Gabriel Ruiz, médico, 2015).

“...si ellos son p’urhépechas y no actúan como tal, yo que si actúo como tal ¿entonces que soy?” (E-Cheranástico, Pedro Márquez Joaquín, Antropólogo, 2015).

Sin embargo, siguiendo a Giménez (2002), podría decir que la identidad p’urhépecha, vista sobre todo por algunos intelectuales y profesionistas p’urhé, podría pensarse como una reinvenición estratégica por parte de dichos grupos, para reivindicar y fortalecer la cultura p’urhépecha ante un contexto resultado del Estado neoliberal, que excluye y margina en nombre de la modernidad occidental.

Bonfil (1988) menciona que:

“...al reconocerse la identidad de un individuo como miembro de un grupo, se le otorga el derecho a participar en esas decisiones y en los beneficios que se derivan del control cultural que ejerce el grupo. La participación individual en las decisiones está establecida, generalmente en forma diferenciada, por la cultura propia del grupo; lo mismo sucede con la participación en los bienes y beneficios que se derivan del control sobre los elementos culturales. Sea cual sea el grado de participación, todo miembro de un grupo étnico tiene algún tipo de derecho sobre la cultura propia.” (Pág. 16)

En este tenor, se piensa que a su vez todo miembro de la cultura p’urhépecha independientemente del tipo de identidad en el que sea colocado, participa en uno o más ámbitos culturales (ver Tabla 3.2).

Tabla 3.2 Identidades p’urhépecha, ámbitos culturales y tipo de decisiones

<b>Identidad</b>	<b>Ambito cultural</b>	<b>Tipo de decisión</b>
Origen	Cultura Autónoma	Propia
Ampliada	Cultura Apropriada	Propia
Negada	Cultura Enajenada	Ajena

Adquirida	Cultura Enajenada	Ajena
Pensada	Cultura Impuesta	Ajena
Falsa	Cultura Enajenada	Ajena
Convincente	Cultura Apropiada	Propia
Conveniente	Cultura Enajenada	Ajena
Legitimada	Cultura Apropiada	Propia

Fuente: Elaboración propia

Al observar la tabla anterior, se aclara un poco el panorama respecto a las identidades múltiples que coexisten en la tierra-territorio p'urhépecha, y cómo estas pueden influir en el tipo de acciones que se ejecutan en la región, desde los distintos ámbitos culturales. Es decir, las acciones de los p'urhépecha influidas por su ámbito cultural a su vez atravesado por múltiples elementos culturales propios o ajenos (por ejemplo género, edad, escolaridad, etc), determinan la direccionalidad de la cultura, y por tanto el ideal de la misma.

Figura 3.9 Bandera p'urhépecha, símbolo actual de identidad



Fuente: Fotografía de Pavel Uliyanov Guzmán (purhépecha de P'atzcuaro). Cuanajo, 2018

Se visualizan tanto a las identidades, como a la tierra y los territorios p'urhépecha, como elementos indispensables para entender la configuración de los ideales de vida del pueblo. Estos tres elementos son importantes en la determinación de las formas de vivir la cultura, valiéndose de entramados o construcciones sociales multidimensionales, que se anclan en un tiempo y en espacios determinados; producen pertenencia, arraigo y anhelos de una vida modelo en la que los profesionistas de la región tienen un papel fundamental. Ante este panorama se puede preguntar con más certeza “¿Y cómo le gustaría vivir al p'urhépecha? ¿Los profesionistas intervienen en la dirección del ideal de vida p'urhépecha? ” El capítulo siguiente da una luz al respecto.

## **CAPÍTULO IV. “SESI IREKANI”, APROXIMACIONES A LOS IDEALES DE VIDA P’URHÉPECHA**

*“¿Y qué ‘chingaos’ es eso del buen vivir?”*

*(Comunero de la comunidad p’urhépecha de Sicuicho*

*Municipio de los Reyes, Michoacán).*

El conocer el ideal de vida p’urhépecha, permite abordar el objeto de estudio desde una plataforma territorial e identitaria para los profesionistas p’urhépecha, quienes a partir de su formación, toman un papel importante en la redirección/transformación de su cultura.

Decir cómo debe y quiere vivir un p’urhépecha es sumamente ambiguo. Al estar insertos los territorios p’urhépecha en la época moderna latinoamericana, sus ideales de vida responden a la convivencia entre las identidades occidentales y las originarias. Con este telón de fondo y pensando que esta convivencia genera posibles tensiones, es como a lo largo de este Capítulo se hace una aproximación al ideal de vida de los P’urhépecha, mismo que es configurado en distintos ámbitos de cultura y con controles propios y ajenos a la misma; se propone una manera de organizar los ideales de vida p’urhépecha a partir del trabajo de campo, así como una acercamiento a sus implicaciones en el control cultural.

### **4.1 Una posible estructuración de los ideales de vida P’urhépecha**

En las últimas décadas, intelectuales p’urhépecha, han hecho ejercicios de categorización de los elementos que constituyen al p’urhépecha, más como elementos culturales identitarios correspondientes al ámbito de cultura autónomo, haciendo énfasis en su matriz cultural; que como elementos determinantes del

ideal p'urhé inserto en la modernidad latinoamericana, que transita en distintos ámbitos de cultura y convive con elementos culturales propios y ajenos.

En la tabla 4.1 se muestran las categorías que los intelectuales p'urhépecha han intentado explicar desde sus distintas formaciones y contextos.

Tabla 4.1 Categorías que constituyen al p'urhépecha según los intelectuales

Autor	Categorías que constituyen a la cultura p'urhépecha		
	<b>P'urhépecha</b>	<b>Castellano</b>	
Amaruc Lucas Hernández (2019)	Marhoatsperakua	Servicio comunitario	
	Jakajkukua	Creencia	
	Kujpekua	Cooperación	
	Paamperakua	Acompañamiento	
	Manharakua	Atención comunitaria	
	Diplomados interinstitucionales e intercomunitarios (2013-2019) <sup>40</sup>	Juchari anchékuarhikua	Nuestro trabajo
		Juchari kaxumbekua	Nuestro honor
Juchari jakajkukua		Nuestra cosmovisión	
Juchari p'urhéjkukua		Nuestro espíritu guerrero	
Juchari uinapekua		Nuestra fuerza	
Juchari mimixekua		Nuestra costumbre	
Juchari janhanharikua		Nuestro entendimiento	
Celerino Felipe Cruz (2017) <sup>41</sup>	Surukua	Raíz	
	Jorentperakua	Educación	
	Janhaskakua	Sabiduría	
	Jakajkukua	Espiritualidad	
	Kaxumbekua	Moralidad	
	Juramukua	Política	
	Eratsikua	Pensamiento	
	Mimixekua	Costumbre	
Pedro Márquez Joaquín (2015, 2004)	Kaxumpekua	Base del ser p'urhé	
	Juramukua	Gobierno	
	Sirukua	Raíz	
	Jarhop'erakua	Ayuda mutua	
	Janhanharperakua	Entendimiento	

<sup>40</sup> Principios rectores de los diplomados ofrecidos en el Estado de Michoacán por distintas Universidades y Organizaciones de la Sociedad Civil. Los Diplomados se realizan cada año con temáticas afines a las autonomías y reivindicaciones de los pueblos originarios, específicamente el p'urhépecha.

<sup>41</sup> Notas personales del Diplomado Jorhentperakua, impartido por el Dr. Celerino Felipe Cruz en la UMSNH en 2017.

Nestor Dimas Huacuz (2014)	Sesi irekani <sup>42</sup> Sesi irekani Juramukua	Bien vivir Bien vivir Gobierno
Francisco Martínez Gracián (2011).	Juchari mimixekua Juchari uandakua Juchari xiranhuecha Kuerajpekua Juchari echerio Juchari ireta Juchari eranhskua Juchari jakajkuecha Juchari marhuakuaecha Juchari pajperakua Juchari pamperakua  Juchari jarhoatperakua Juchari anchikuarikua Juchari k'anijmarhijperakua Juchari kaxumbekua Juchari janhanhariperakua  Juchari jurhengua Juchari iretarhu anapu irekurhikua Juchari jurhimbekua Juchari juramukua Juchari tsipikuarhikua Juchari k'uinchekua Juchari eranhaskakua Juchari p'urhejkukua	Nuestra costumbre Nuestra palabra Nuestra raíz Creación Nuestra tierra Nuestro pueblo Nuestro pensamiento Nuestras creencias Nuestros servicios Nuestra relación Nuestro acompañamiento Nuestra ayuda mutua Nuestro trabajo  Nuestro honor Nuestro entendimiento Nuestro aprendizaje Nuestra vida en el pueblo Nuestra rectitud Nuestro gobierno Nuestra felicidad Nuestra fiesta Nuestros deseos Nuestro espíritu guerrero Integrarse a la comunidad Canción/música
Pablo Sebastián Felipe (Sin año)	Kutakuni	Honorabilidad comunitaria Buen vivir
Sandra Nadezha Martínez Díaz Covarrubias (2010)	Pirekua	
Alicia Lemus Jiménez (2016)	Kaxumpekua  Sesi irekani	

Fuente: Elaboración propia.

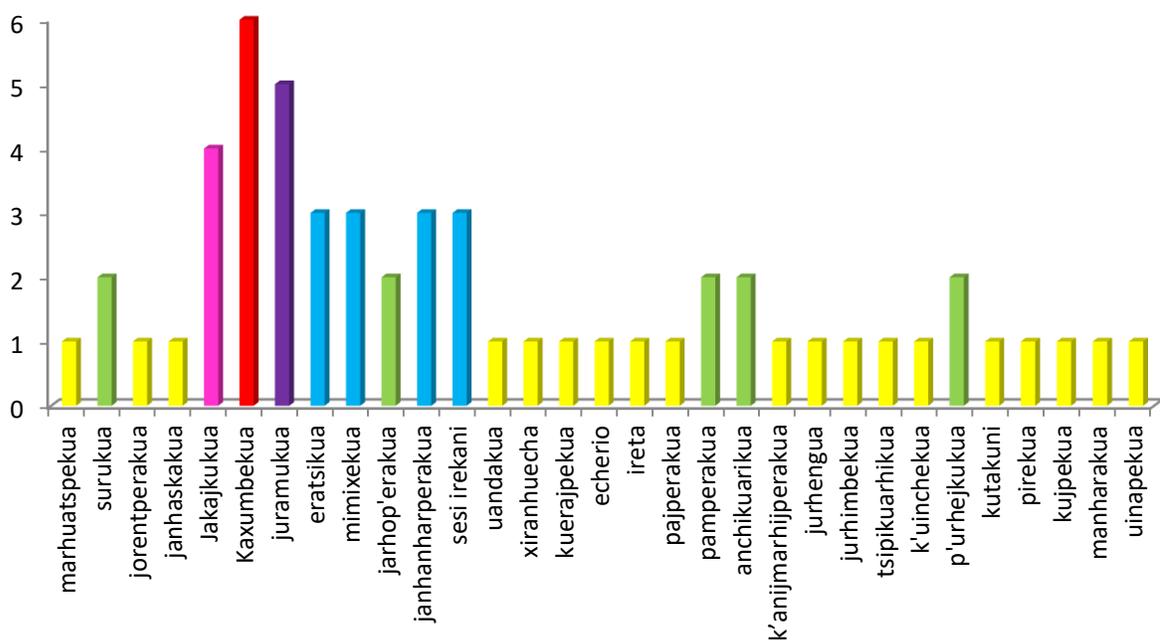
En la Figura 4.1, se muestran las categorías que más han sido trabajadas y enunciadas en discursos políticos, académicos, de resistencia, de reivindicación,

<sup>42</sup> Además, entrevista al autor en 2015, como parte del trabajo de campo.

recuperación o revitalización del pueblo p'urhé. Estas categorías son: Kaxumbekua (honor), juramukua (gobierno), jakajkukua (creencia), eratsikua (pensamiento), mimixekua (conocimiento), janhanharperakua (respeto), sesi irekani (bien vivir), por mencionar las aludidas con mayor frecuencia en la Tabla 4.1.

Estas categorías construidas por estos intelectuales aplican tanto a hablantes, como a no hablantes del p'urhépecha; sin embargo para estos últimos no es tan significativo el nombrar los procesos que han sido categorizados por los primeros. Lo cierto es que en las últimas décadas, estos conceptos han sido la bandera de la reocupación y resignificación de territorios p'urhépecha hablantes y no hablantes de la lengua, así como la reubicación de la identidad.

Figura 4.1. Categorías del p'urhépecha desde los intelectuales p'urhé



Fuente: Elaboración propia.

Más allá de las categorías mencionadas, para tener un acercamiento que involucrara categorías desde hablantes y no hablantes, respecto no solamente a la constitución de la identidad p'urhépecha; sino a la visualización de un objetivo o

ideal común atravesado por controles culturales diversos más allá de la raíz cultural, en esta investigación se hizo un fuerte trabajo etnográfico que ha sido descrito en el Capítulo I y que tuvo actores involucrados de todas las etapas de vida del p'urhépecha. En el discurso de las personas que participaron en las diferentes actividades realizadas, se pudieron identificar categorías que podrían ser constitutivas del ideal de vida del p'urhépecha. Cabe precisar que los actores y actoras no propusieron las categorías ni dimensiones, sino que éstas son una construcción propia con base en el agrupamiento de la información proveniente de cada técnica etnográfica utilizada, y del análisis inter e intra textual de los discursos de cada uno de los actores.

Estas categorías identificadas, por un lado tienen que ver internamente con el cuerpo y mente del p'urhé, es decir, situaciones que para realizarse dependen única y exclusivamente del sujeto que las configura y ejecuta; sin embargo, las acciones que el sujeto ejecuta pueden ser influidas por elementos y controles culturales externos. Por otro lado categorías que tienen que ver con factores externos al cuerpo y mente del p'urhé, mismos que interioriza para apropiárselos y dominarlos, aunque no necesariamente llegue a lograrlo; es decir, para ejecutar las categorías externas, el hombre y la mujer necesitan del otro/otra o de “lo otro”.

Independientemente de si las categorías son internas o externas, ambas constituyen la identidad y territorio del p'urhépecha como plataforma de despegue de sus ideales de vida. Se podría pensar que las “internas” se inclinan más a describir la identidad, aquí podrían colocarse las categorías mencionadas en el Tabla 4.1; y las “externas” a describir el territorio donde se configuran y operan las identidades, pero no necesariamente sucede así. Hay elementos de ambas que están presentes tanto en la constitución identitaria como en la delimitación y apropiación territorial, no puede pensarse una categoría sin la otra.

Al hacer un breve análisis de las categorías trabajadas por los intelectuales p'urhé, se concluyó para fines de esta investigación, que cada categoría propuesta por ellos, podría corresponder a un elemento cultural desde la visión de Bonfil Batalla;

y a su vez estos elementos culturales podrían estar contenidos en otras categorías de análisis que concentran tendencias más amplias.

Se hizo un ejercicio al respecto, donde el elemento cultural podría pertenecer a una categoría que repondiera a los verbos de estado, acción, proceso y relación de uso más común, y que son los constituyentes de la vida humana<sup>43</sup> Ver Tabla 4.2.

Tabla 4.2. Ubicación de elementos culturales en Categorías según tipo de verbo

<b>Elemento cultural</b>	<b>Categorías por tipo de verbo</b>	<b>Elemento cultural</b>	<b>Categorías por tipo de verbo</b>
Marhuatspekua	Hacer,	Pajperakua	Ser
Surukua	Ser, tener	Pamperakua	Ser, hacer, estar
Jorentperakua	Hacer, saber,	Anchikuarikua	Hacer
Janhaskakua	Ser, tener	K'anijmarhijperakua	Hacer
Jakajkukua	Saber	Jurhengua	Hacer, saber
Kaxumbekua	Ser	Jurhimbekua	Ser
Juramukua	Ser, hacer	Tsipikuarhikua	Ser, estar
Eratsikua	Saber	K'uinchekua	Hacer, saber, tener
Mimixekua	Saber	P'urhejkukua	Ser, tener
Jarho'perakua	Hacer	Kutakuni	Ser, hacer, estar
Janhanharperakua	Ser	Pirekua	Hacer, sentir
Sesi irekani	Ser, estar, saber, sentir, hacer, tener	Kujpekua	Hacer

<sup>43</sup> 1) Verbo de acción. Son verbos dinámicos que indican las acciones física que realiza o recibe una persona, animal u objeto. 2) Verbo de estado. Verbos menos dinámicos que no indican acción, sino la presencia, existencia o estado de la persona, animal u objeto del que se habla. 3) Verbo de proceso. Verbos que indican acciones mentales o de procedimiento. 4) Verbos de relación. Son aquellos verbos que muestran sentimientos o reciprocidad entre dos o más personas, o entre seres humanos y objetos.

Uandakua	Saber hacer	Manharakua	Hacer
Xirhahuecha	Tener	Uinapekua	Tener
Kuerajpekua	Tener	P'urhejkukua	Ser, tener
Echerio	Estar, tener	Kutakuni	Ser, hacer, estar
Ireta	Estar, tener, ser	Pirekua	Hacer, sentir
Manharakua	Hacer	Kujpekua	Hacer
Uinapekua	Tener		

Fuente: Elaboración propia.

A partir del ejercicio anterior y de todos los elementos culturales que fueron arrojados por el trabajo de campo, para esta investigación se han identificado seis categorías que se visualizan como posibles configuradoras del ideal de vida p'urhépecha: el ser/jindeni, el estar/jarhani, el saber/mimixeni, el sentir/p'ikuarherani, el hacer/uni y el tener/jatsini. Las defino de la siguiente manera<sup>44</sup>:

*Ser/jindeni.* La categoría del “ser”, aglutina aquellos discursos y acciones que hacen alusión a la identidad del p'urhé construida en la tierra-territorio donde habita e interactúa. Denota como dice Fromm (Sin año), la realidad de la existencia de lo que es o quién es, determinando la totalidad del pensamiento, de los sentimientos y de los actos de la persona (pensar, sentir, hacer).

*Estar/jarhani.* Los elementos que caracterizan esta categoría tienen que ver con la posición, el estado transitorio o permanente, y la relación del cuerpo y de la mente del p'urhé en y con los territorios.

<sup>44</sup> Se nombran a las categorías desde el castellano, por el hecho de yo no soy hablante de la lengua p'urhépecha, y por tanto está fuera de mi alcance cualquier clasificación que pudiera intentar en ese idioma. La categorización propuesta se deriva de los discursos mayormente en castellano que estuvieron emitiendo las personas que participaron en el trabajo de campo a pesar de ser hablantes del p'urhépecha; los elementos resultantes de los discursos se organizaron de acuerdo a la carga de significado, que los mismos tenían para los sujetos y su relación con el otro (que incluye el entorno natural).

*Saber/mimixeni.* Se manifiestan en esta categoría, aquellos elementos que indican el conocimiento de los objetos, de los sujetos y las interrelaciones que se construyen entre ambos: p'urhé (sujeto)-objeto, p'urhé (sujeto)-p'urhé (sujeto), objeto-objeto. Tiene mucha relación con el conocer la tierra, los territorios y las identidades p'urhépecha.

*Sentir/p'ikuarherani.* Los términos que aquí se recogen están vinculados con los estímulos de afecto del p'urhé con él mismo, con el otro (sujeto-objeto) y con su entorno; así como las diversas respuestas a dichos estímulos; es decir, las afectaciones sentimentales que trastocan su ser, estar, saber, hacer y tener, dentro y fuera de sus territorios, provocado por elementos culturales y controles propios o ajenos.

*Hacer/uni.* En esta categoría se figuran las cosas que las personas deben estar practicando en el territorio de manera constante; es decir, los actos, discursos y actitudes en la cotidianeidad en sinergia con el otro y lo otro. El 70% del idioma p'urhépecha se configura a partir de los verbos, todo se verbaliza, y también a partir de los verbos se adjetiviza o sustantiviza;<sup>45</sup> por lo tanto la categoría *hacer* funge como uno de los elementos más fuertes para determinar el ideal de vida del pueblo.

*Tener/jatsini.* Esta categoría implica a aquellos elementos territoriales que denotan la relación entre el p'urhé con la posesión o la propiedad (sea privada o colectiva) y la acumulación de “algo o alguien” (sujeto-sujeto, sujeto-objeto)<sup>46</sup>.

Las cuatro primeras categorías, forman parte de las categorías internas al cuerpo y a la mente; las últimas dos, el hacer y el tener, aunque el cuerpo y la mente las

---

<sup>45</sup> Clase de p'urhépecha en la UMSNH, marzo de 2017.

<sup>46</sup> Erich Fromm (Sin año:14) menciona “El modo de hablar más reciente indica el alto grado de enajenación prevaleciente. Al decir “tengo una preocupación”, en vez de “me siento preocupado”, se elimina la experiencia subjetiva: el yo de la experiencia se ve remplazado por la posesión. Transformo mi sentimiento en algo que poseo: la preocupación; pero “preocuparse” es una expresión abstracta que se aplica a todo tipo de dificultades. No puedo tener una preocupación, porque no la puedo poseer; sin embargo, ésta puede poseerme. Esta manera de hablar revela una alienación oculta, inconsciente”.

ejecutan, necesitan de muchos más factores externos que las categorías internas para hacerlas posibles, por lo tanto, las denomino categorías externas; a su vez “el tener” implica una división en elementos tangibles o materiales y elementos intangibles o simbólicos. Los elementos tangibles o materiales se refieren a aquellas cosas materiales que pueden ser manipuladas y acumuladas por el p’urhé físicamente; y los elementos intangibles o simbólicos hacen alusión a todos aquellos sentimientos, hechos, objetos o procesos que no pueden manipularse ni acumularse físicamente sino de manera simbólica.

Entre las 6 categorías existe una relación y un flujo constante, se afectan entre sí; para tener una hay que estar en otra. Permanentemente hay saltos de una categoría a otra para poder caminar hacia al ideal de vida “vivir bien”. El vivir bien fue una frase generalizada en las diferentes etapas de vida durante todo el trabajo de campo. De cada categoría se identificaron a la vez, elementos que las constituyen, estos se clasificaron de manera subjetiva en las seis categorías mencionadas de acuerdo al discurso emitido. En total, pudieron encontrarse más de 200 elementos que los p’urhépecha intergeneracionalmente consideran que son necesarios para vivir bien (Ver Apéndice 1).

#### **4.1.1 El ideal de vida de *nanaka* (niñas) y *tataka* (niños) *sapichuecha***

La imagen de los *nanaka* y *tataka sapichuecha* respecto al cómo deben o quisieran vivir, responde a las experiencias que a su corta edad han adquirido de las prácticas que las dinámicas del pueblo los han hecho aprender, en gran medida a partir de la observación y la imitación.

En las seis categorías, los niños y niñas muestran una tendencia visible a situaciones que no viven y las anhelan, sobre todo en el aspecto sentimental un ejemplo es el vivir sin violencia. La mayoría de los niños y niñas exteriorizaron ser agredidos verbal o físicamente en diferentes espacios comunitarios como la familia y la escuela, así como su deseo por dejar de ser tratados de esa manera. Esto puede reflejarse en indicadores que expresaron necesitaban, por ejemplo: la no

violencia, la paz, el amor, el cariño, la compasión, y vivir sin regaños, sin burlas ni humillaciones.

“...En mi familia hay enojo y violencia, falta cariño y amor.” (GF, niños, Comachuén, 2015)

“...Nuestros papás no nos tienen compasión, nos pegan.” (GF, niños, Comachuén, 2015)

“...Me gustaría que mi papá me quisiera.” (Diagnóstico comunitario, Escuela Niños Héroes, Comachuén, 2018)

Otro ejemplo es la necesidad de los niños y niñas de tener una familia funcional (considerando que funcional es para ellos “estar juntos”)<sup>47</sup>.

“...Quisiera que mi papá viniera de Estados Unidos para jugar, e ir a la leña con él.” (Diagnóstico comunitario, Escuela Niños Héroes, Comachuén, 2018)

*Nanaka* y *tataka* sapichuecha están en la etapa de explorar y aprender lo que el pueblo vive, y por tanto están en el proceso de construcción de su identidad y de sus ideales que son dirigidos por su familia en primera instancia, por el pueblo en segunda, y por la escuela en tercera. Si acaso mencionan lo que escuchan de los mayores; pero también se manifiesta en ellos la impronta de algunos contenidos escolares que añade a su condición de niño o niña un discurso muy básico sobre sus derechos, su manera de percibir y comenzar a clasificar su entorno, la necesidad de lo económico y la utilidad y hegemonía de otro idioma distinto al materno para poder ser alguien y vivir mejor, por mencionar algo. La cultura impuesta se comienza a hacer presente a través de la educación escolarizada que es controlada mayormente por agentes externos al pueblo.

---

<sup>47</sup> La migración del p'urhépecha es un fenómeno social que resulta positivo en términos económicos, puesto que las personas de la familia que se quedan en la comunidad se benefician de las remesas enviadas por los migrantes, lo que significa el incremento tanto del poder adquisitivo en cuestiones materiales, como el reposicionamiento en las clases sociales que se generan en la comunidad. Por otro lado, se podría afirmar que la migración ha contribuido a fracturar la estructura social de la comunidad, lo anterior denota casos continuos de desintegración familiar.

En la categoría “ser” muestran de alguna manera la inclinación por aquellos elementos que su familia les exige como reglas de comportamiento, existencia, permanencia y convivencia familiar, que los colocan en la zona de los “no castigos” si es que llegaran a cumplir con lo requerido; en este sentido se pueden encontrar elementos como el ser obedientes, disciplinados, honestos, responsables, respetuosos, etc.

“...en mi casa me tratan a veces bien y a veces mal, cuando no entiendo me regañan” (Diagnóstico escolar, primaria Miguel Alemán, Comachuén, 2018).

El “ser” para un niño también se visualiza como un deseo a futuro, no está conciente de lo que es, sino de cómo le gustaría verse en una etapa de vida mayor.

Así mismo “ser” implica “tener” una demarcación lingüística y territorial, así como “hacer” lo mínimo requerido por la comunidad.

“...soy p’urhépecha porque hablo p’urhépecha...porque naci aquí” (El, niño, Huáncito, 2016)

En la categoría del “tener” se inclinan hacia las cosas intangibles como el tener libertad de expresión, de tránsito, o tener una profesión; sin embargo algunos de esos elementos intangibles los conducen en algún momento a tener cosas tangibles; así por ejemplo si se tiene una profesión, es “casi seguro” que se les va a pagar bien, por lo tanto se podrán comprar lo que ellos quieran y acumularán elementos tanto tangibles como intangibles.

“...Quiero tener una carrera para poder tener dinero y muchas cosas” (GF, niños, Comachuén, 2015)

“...Los gringos no nos dejan pasar a Estados Unidos a los niños” (GF, niños, Comachuén, 2015)

Esta tendencia del tener se puede explicar desde Erich Fromm cuando piensa que el modo de hablar indica el grado de enajenación y alienación prevaleciente e inconciente que implica el poseer algo, no importa qué. Podría pensarse que en el

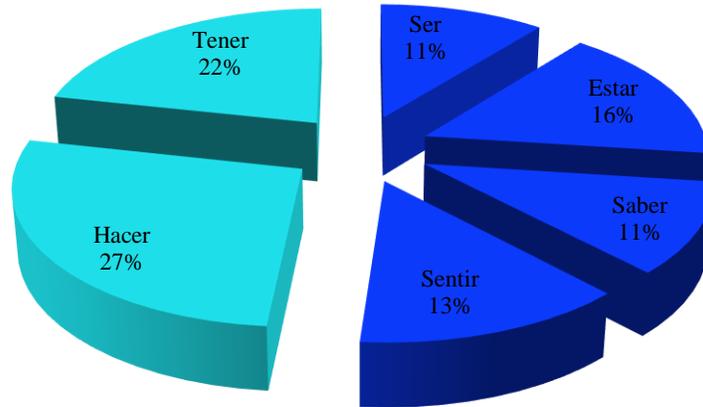
caso de los p'urhepecho-hablantes la tesis de Fromm no aplica, pues el p'urhépecha podría considerarse un idioma originario que se basa en nombrar formas colectivas de percibir la vida, y en teoría la posesión de las cosas también tendría que ser colectiva, fuera de enajenaciones que impliquen la subordinación a elementos hegemónicos como el idioma externo.

Sin embargo, en la cotidianeidad no siempre sucede así, la transferencia al español del significado del discurso en p'urhépecha, no modifica totalmente su direccionalidad; es decir, en esa transferencia o equivalencia van ya impregnados elementos hegemónicos y de alienación del español que existen por el hecho de ser este último el idioma colonizador, el elemento cultural impuesto que arrastra consigo las formas de dominación correspondientes; por lo tanto pensar y nombrar en español el "*jatsini* (tener)" sin pensar en poseer o acumular bienes pareciera hasta una contradicción.

Son un total de 38 elementos que los niños y niñas manifiestan necesitar para vivir bien. En general, en la Figura 4.2 se visualizan los porcentajes en que son representados los elementos de cada una de las categorías. *Nanaka* y *tataka sapichuecha*, consideran a grandes rasgos que para vivir bien, es necesario concentrarse en las categorías internas y no en las externas; sin embargo en términos proporcionales, se enfocan más en las categorías del tener y el hacer.

De esta manera se entiende que al ser tan "verbal" la cultura p'urhépecha, las personas desde pequeñas tienen la necesidad de poder "hacer" para sí y para que el otro lo reconozca y le asigne un lugar en los diferentes territorios de la comunidad; además convivir con la modernidad, implica mover el significado y dirección de las palabras hacia el objetivo del sistema en turno; en este caso, el "tener", a pesar de que en los niños pequeños no significa tanto la materialización de las cosas o hechos, sí comienza a entenderse que el acumular ya sea aquello que se puede tocar como en el caso de una casa, o de lo que no se puede tocar como en el caso del respeto, también otorga un lugar en la dinámica de vida comunitaria.

Figura 4.2. Ideal de vida de los nanaka y tataka sapiecha



Fuente: Elaboración propia.

#### 4.1.2 El ideal de vida de *iurhitskiriecha* (señoritas) y *tumbiecha* (jóvenes)

Las *iurhitskiri* y los *tumbiecha* están en una etapa de vida donde comienzan a ser más concientes de su personalidad y función en la comunidad. Sus cambios fisiológicos e ideológicos propios de la edad los colocan en una constante actitud de apatía, rebeldía y cuestionamientos. Sin embargo, no pierden de vista la dinámica de la población y su inserción en ella; tienen una visión adaptativa a la cultura impuesta y a la cultura enajenada, por tanto sus identidades son vulnerables y responden a controles principalmente ajenos a la cultura.

El ideal de vida de los y las jóvenes aún está en construcción, pero a diferencia de los niños y niñas, comienzan a incluir en sus discursos más elementos que van dando forma a la vida P'urhé, ya no se centran tanto en los sentimientos, sino van poniendo énfasis en los actos y actitudes, en el cuerpo y la mente más que en el corazón.

Algunos jóvenes más hombres que mujeres, se encuentran en la etapa de vida donde son contruidos tanto por la comunidad como por las instituciones educativas. A partir del nivel medio superior, los jóvenes abandonan parcial o totalmente su comunidad, comienzan a tener contacto con otras culturas y otros territorios, lo que implica su inevitable confusión identitaria.

En la categoría del “ser”, tanto *iurhitskiriecha* como *tumbiecha* consideran la *kaxumbekua* (valores) como elemento fundamental para poder “ser” en la comunidad. Si practicas el ser respetuoso, honesto, amable, dadivoso, fiel, o todo aquello que no implique atentar contra el ser del “otro”, seguramente podrás vivir bien. A pesar de esto, para los jóvenes que salen de sus comunidades, tanto la categoría del ser como el resto, sufre alteraciones debido al contacto cultural y a la reconstrucción identitaria que los jóvenes experimentan.

En la categoría “estar”, hicieron énfasis en mantener el cuerpo sano, y esto implica además de no tener enfermedades, vivir sin vicios y sin violencia física y psicológica. Introdujeron el término “*sesi irekan*” para referirse al vivir bien, y comentaron que para llegar a él, no solo hay que estar bien sino saber, sentir, ser, hacer y tener otras cosas.

Por ejemplo en la categoría del “saber” se manifiestan las dudas o cuestionamientos sobre su realidad como ya se había mencionado, así que puntualizan que para llegar al *sesi irekani* se debe reflexionar sobre su vida constantemente. Por su parte, la categoría “sentir”, refleja la necesidad de estar felices, tener amor y sentirse bien consigo mismos y con los otros. Al estar en una posición de soltería, a los *tumbiecha* les es permitido de manera indirecta tener una o varias parejas sentimentales; no así a las *iurhistkiriecha*, a quienes desde temprana edad la comunidad se encarga de vigilarles y cuidarles el cuerpo para que solo sea “usado” por la pareja con la que se unirán en matrimonio.

“...Para ser felices debemos hacer lo que nos guste, por ejemplo casarnos con la persona que nosotros queramos, trabajar en lo que a nosotros nos guste” (GF, jóvenes, Santa Fé de la Laguna, 2016)

En la categoría “hacer”, se encontraron varias dimensiones: 1. *El hacer o actuar como actividad de sobrevivencia de la especie*, que implica: trabajar, esforzarse, casarse, cuidar; 2. *El hacer o actuar como actividad de reconforto espiritual*, como orar, *tekantsperakua* (perdonar). 3. *El hacer o actuar como actividad de relación con el otro y/o con lo otro*, que implica: convivir, llevarse bien.

“...(vivir bien es) platicar con la familia, llevarse bien” (GF, jóvenes, Santa Fé de la Laguna, 2016).

4. *El hacer o actuar como actividad que integra al sujeto a la comunidad*, por ejemplo: Jarhoajperakua (ayuda mutua), kupantani (aportar/cooperar), kutakuni (integrarse).

“...(para llegar al *sesi irekaxaka*(buen vivir)) hay que platicar, hay que *tekantsperani* (perdonar), tener amor, pensar, reflexionar sobre la vida, *kupantani* (cooperar), orar...” (GF, jóvenes, Santa Fé de la Laguna, 2016).

5. *El hacer o actuar como actividad de relación con la naturaleza*, como el no contaminar.

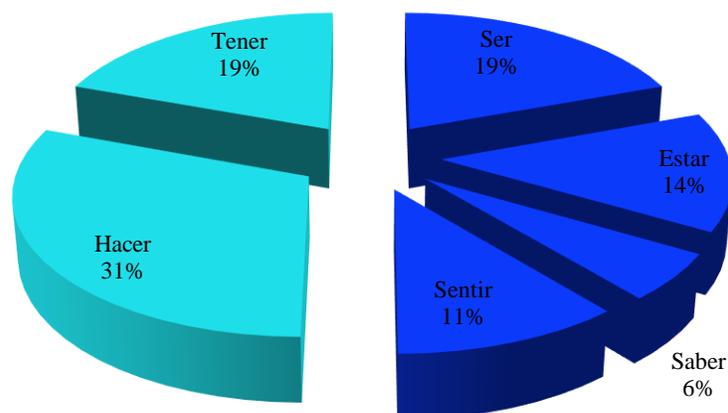
La categoría “tener” es también propensa a reagruparse en varias dimensiones: 1. *Poseer o acumular bienes materiales*, como carro, casa.

“...(vivir bien es) tener todo lo necesario: una casa, un carro, una familia” (GF, jóvenes, Santa Fé de la Laguna, 2016)

2. *Poseer o acumular naturaleza*, como ser poseedor de tierras, de animales, de plantas. 3. *Poseer o acumular tecnología*, como los instrumentos para la comunicación. 4. *Poseer o acumular valores*, por ejemplo igualdad y dignidad.

En total son 36 elementos que *iurhitskiriecha* y *tumbiecha* necesitan para *sesi irekani* (Ver Figura 4.3).

Figura 4.3 El ideal de vida de las *iurhitskiriecha* y *tumbiecha* p'urhépecha



Fuente: Elaboración propia. 2016

Las cuatro categorías internas de los jóvenes corresponden al 50% de los indicadores para llegar al *sesi irekani*, y las dos categorías externas equivalen al 50% restante. En proporción los indicadores para vivir bien desde la percepción de los jóvenes se centran en el hacer y el tener, tendencia similar a la de los niños.

#### 4.1.3 El ideal de vida de *uarhietiecha* (mujeres) y *achatiecha* (señores)

La etapa de vida de las *uarhietiecha* y los *achatiecha* está inserta completamente en la dinámica del pueblo, viven y están en función de las necesidades comunitarias. Su grado de responsabilidad y cargos comunitarios civiles o religiosos reorientan su configuración del ideal de vida propio de su edad. Lo anterior marca considerablemente el aumento de elementos para llegar al “*sesi irekani*” que también reconocen.

En la categoría del “ser”, la *Kaxumbekua* (valores) es también una constante para poder “ser” en la comunidad, y el ser obedientes, responsables, sencillos, atentos, solidarios, dadivosos y respetuosos es parte de ello.

En la categoría “estar”, al igual que los jóvenes, se enfocaron en mantener el cuerpo sano con sus implicaciones; sin embargo aumentaron otras dimensiones: 1. *Condiciones de la mente y el cuerpo para la existencia* como; la salud, el no tener vicios, el *sesi jarhani* (estar bien). 2. *Condiciones de la mente y el cuerpo en relación con la familia y la comunidad*, por ejemplo el estar unidos, sin problemas, al pendiente de lo que falte, o la cercanía de la madre con los hijos.

En la categoría del “saber” tienen preciso conocimiento de la dinámica de la comunidad para poder identificar los problemas que la aquejen; así mismo se identifica que este conocimiento implica el saber “hacer”, que justo se describió anteriormente. En cuanto a la categoría “sentir” se pueden reconocer dos dimensiones: 1. *Sentimientos que son requeridos para el reconforto emocional personal*, por ejemplo la felicidad, la diversión, el no tener miedo. 2. *Sentimientos que son requeridos para el reconforto emocional colectivo y/o del otro*, como el no tener rencores, el amor.

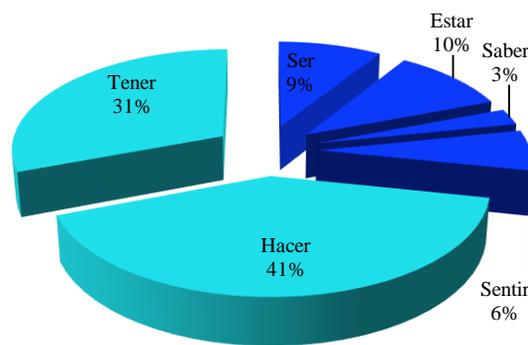
En la categoría “hacer”, se manifestaron las cinco dimensiones que fueron identificadas en los jóvenes, pero se anexaron otras cuatro: 1. *El hacer o actuar como actividad de recreación*: por ejemplo hacer deporte, beber, jugar, celebrar. 2. *El hacer o actuar como actividad de reproducción cultural* como: las fiestas, conservar las tradiciones, practicar las costumbres, preparar alimentos tradicionales, aprender, educar, hablar p’urhépecha. 3. *El hacer o actuar como actividad política*: resolver problemas políticos, estudiar. 4. *El hacer o actuar como actividad para establecer vínculos comunitarios fuera del pueblo*: visitar, salir del pueblo, participar.

Para las uarhietiecha y los achatiecha, la categoría “tener” es percibida en las cuatro dimensiones que se identificaron en las *iurhitskiriecha* y los *tumbiecha*; sin embargo también se agregaron seis más: 1. *Poseer o acumular servicios*: relleno

sanitario, agua limpia, tratamiento de aguas negras, luz, drenaje. 2. *Poseer o acumular relaciones afectivas*: por ejemplo tener familia. 3. *Poseer o acumular conocimiento*, por ejemplo: tener una profesión, experiencias, idioma, música. 4. *Poseer o acumular recreación*, como: tiempo libre, aventuras. 5. *Poseer o acumular reconocimiento comunitario*: obligaciones, cargos. 6. *Poseer o acumular reconforto espiritual*: como tener fé. En total son 79 elementos que los uarhietiecha y achatiecha dicen necesitar para llegar al *sesi irekani*.

A diferencia de los niños y los jóvenes, los adultos aumentaron considerablemente los elementos de las categorías externas, y esto se visualiza en la Figura 4.4, llegando en su conjunto al 72% del total de elementos para alcanzar el *sesi irekani*. Por su parte las categorías internas, con el 28% de los indicadores, solo muestran que a pesar de que son importantes el ser, el estar, el saber y el sentir, la misma dinámica de figura de mundo moderno hace que se reconstruya el ideal de vida hacia el hacer y el acumular el fruto del hacer, pero además los adultos entienden la existencia en sí mismos en función de la existencia del otro/otra, por este motivo se enfocan en lo colectivo. Es decir, lo interno es personal, lo externo es colectivo y es el motor que permite la organización de la vida en las comunidades.

Figura 4.4 Ideal de vida de las uarhatiecha y los achatiecha p'urhépecha



Fuente: Elaboración propia.

Aunado lo anterior al hecho de depender cada vez más de un ámbito de cultura impuesto y enajenado, que posibilita los elementos culturales y la toma de decisiones ajenas a la matriz cultural, principalmente por el elemento “educación” (esta afirmación se desarrollará en los próximos dos capítulos).

#### **4.1.4 El ideal de vida de *nana* (adultas) y *tata k'ericha* (adultos mayores)**

Las *nana* y *tata k'ericha* están en la última etapa de vida de los p'urhépecha, ya han pasado por todas las etapas anteriores, y seguramente de acuerdo a cada etapa configuraban sus ideales de vida. No es la excepción en esta edad, están a cargo del conocimiento y la experiencia de la dinámica del pueblo, y desde esa posición enuncian el mundo y sus ideales. Son los abuelos y abuelas los que saben los caminos para llegar al “*sesi irekani*”.

En la categoría del “ser”, *nana* y *tata k'ericha* hacen un énfasis grande en practicar la *kaxumbekua* (valores), hablan de ser conscientes, justos, honestos y respetuosos. En la categoría “estar”, al igual que las etapas de vida anteriores, mencionaron repetidamente el anhelo por la salud; a la vez recurrían al termino “sin”, que hace alusión a que no desean ciertas situaciones, entre ellas: la violencia, la corrupción, el miedo, el sufrimiento, los problemas, entre otros. Piden a cambio de todo lo anterior, estar en paz.

En la categoría del “saber” indican que es necesario conocer los valores de la comunidad para poder enseñarlos y reproducir así las costumbres; consideran de igual importancia que el idioma p'urhépecha no se pierda, porque si este desaparece, desaparecen muchas cosas en el mundo que se enuncian desde él.

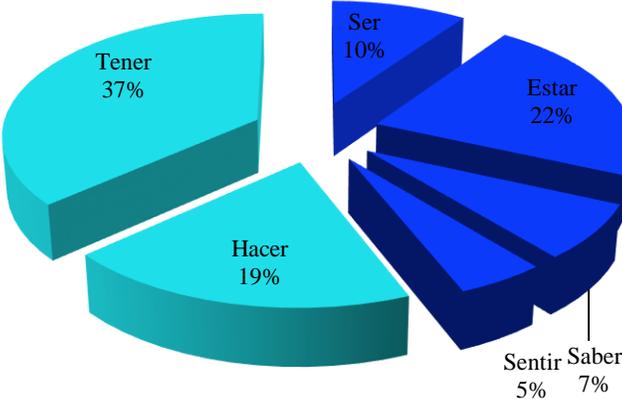
En el “sentir”, coinciden con las etapas anteriores en necesitar el amor y la felicidad como elementos indispensables para llegar al *sesi irekani*. Por su parte la categoría “hacer” de nueve dimensiones, disminuyó a cinco: el hacer o actuar como actividad de sobrevivencia de la especie; el hacer o actuar como actividad

de reconforto espiritual; el hacer o actuar como actividad de relación con el otro; el hacer o actuar como actividad que integra al sujeto a la comunidad; y el hacer o actuar como actividad de reproducción cultural.

La categoría “tener” también disminuyó de diez a seis dimensiones con respecto a los indicadores de las *uarhieticha* y *achaticha*, se retomaron las siguientes dimensiones: poseer o acumular bienes materiales; poseer o acumular naturaleza; poseer o acumular valores, poseer o acumular relaciones afectivas; poseer o acumular conocimiento; y poseer o acumular reconforto espiritual.

En total son 41 indicadores que los *tatecha* y *nanecha k’eri* necesitan para llegar al *sesi irekani*. Las *nana* y *tata k’ericha* aumentaron los indicadores de las categorías internas con respecto a los *uarhiatiecha* y *achatiecha* en un 16%, lo que indica que para los abuelos, es más importante ser, estar, saber y sentir, que para los adultos. Sin embargo, los niños y jóvenes consideran aún más importantes que los abuelos, estas categorías. Es así que el 56% de los indicadores corresponden a las categorías externas que parecen seguir teniendo mayor importancia en el camino para encontrar el *sesi irekani* en esta época.

Figura 4.5. Ideal de vida de las nana y tata k’ericha



Fuente: Elaboración propia.

#### 4.1.5 El ideal de vida de los profesionistas p'urhépecha

Existen personas p'urhépecha que han transitado fuera de los territorios de esta cultura, lo que modifica su percepción del *sesi irekani* y las formas o caminos para llegar a él. Uno de estos sujetos transeúntes entre la comunidad y otros territorios es el profesionista p'urhépecha. Y se le da un lugar especial en este apartado, puesto que es el profesionista, el sujeto que está contenido en el objeto de estudio.

El profesionista es un sujeto clave para comprender los procesos multiculturales y transculturales que suceden en la comunidad, por su formación educativa institucionalizada incide más en lo económico (como en el caso de los migrantes sobre todo internacionales), en lo político e ideológico. Para abordar el caso de los profesionistas en el *sesi irekani* del pueblo, se ha elaborado un capítulo exclusivo que se revisará más adelante.

Los profesionistas, consideran que en la categoría del “ser”, es indispensable practicar la *Kaxumbekua* (valores del pueblo), esto tiene que ver con el conducirte por la vida con honor, consciente de que se vive en sociedad, y por lo tanto procurando una relación cordial con el otro; sin embargo, también mencionaron características del ser, que se piensa, pueden ser colocadas en un espacio diferente al de la *kaxumbekua*; yo las visualizo más con la autoconciencia del ser, es decir con el reconocimiento del pensamiento y de la acción propias, y sus implicaciones en la forma de permanecer en la vida. A estas dimensiones del ser se les ha denominado: 1. *El ser como sujeto en sociedad*. En esta dimensión, podrían entrar elementos como: la *janhanarikua* (ser respetuoso), ser tolerante, honrado, generoso, obediente, recto, ser unidos, solidarios, recíprocos, ser iguales, usuarios de la cultura, reconocidos por la comunidad. 2. *El ser como sujeto individual*, aquí se enmarcan cuestiones como: el ser apasionado, buen cristiano, responsable, dadivoso, sin crueldad, no ser flojo ni anónimo.

En la categoría “estar”, permanecieron las dimensiones que se habían identificado en etapas anteriores; sin embargo, se anexó una más: *Condiciones de la mente y el cuerpo en relación con la naturaleza*, como: estar en armonía con ella.

En la categoría del “saber” se identificaron en los profesionistas las siguientes dimensiones: 1. *Saber como conocimiento propio del sujeto*. Es el caso de saber crear. 2. *Saber como actividad eje de la vida p’urhépecha*: por ejemplo la *jakajkukua* (creencia), la *kaxumbekua* (los valores/honor comunitarios). 3. *Saber como conocimiento de la comunidad*. En esta dimensión se reconoce el conocer el territorio, la historia comunitaria, el idioma p’urhépecha, el cómo trabajar, la *jorhenkorheni* (enseñar), saber cómo aprender, como aconsejar, como jugar.

En la categoría “sentir” coinciden con las dos dimensiones que se identificaron en uarhiatiecha y achatiecha, pero en este grupo de personas se anexa una dimensión más: *Sentimientos que hacen funcionar a la comunidad* por ejemplo la *p’urhejkukua* (tener espíritu guerrero), sentir el espíritu comunitario, la pertenencia a la comunidad, la *kuratsikua* (pudor), protección o no atentar contra la naturaleza.

En la categoría “hacer”, se encontraron las dimensiones ya descritas en todas las etapas de vida, sin embargo se agregó una más: *El hacer o actuar como actividad de mantenimiento físico comunitario*. Me refiero aquí sobre todo a la renovación de la infraestructura como alumbrado público, drenaje, nuevo material para las casas, etc.

En la categoría “tener” de los profesionistas también se anexó una dimensión a las diez que ya se habían identificado: *Poseer o acumular bienestar corporal y mental*. En este caso se pueden mencionar a la salud, la fuerza y el sentido de la vida.

En total son 210 elementos que los profesionistas piensan que necesitan para vivir bien. Estos se dividen en un 45% en las categorías internas y un 55% en las categorías externas. Lo anterior hace visible el impacto que tiene el hecho de tener una profesión, en el aumento considerable de indicadores en cada una de las categorías, así como en todas y cada una de las dimensiones identificadas.

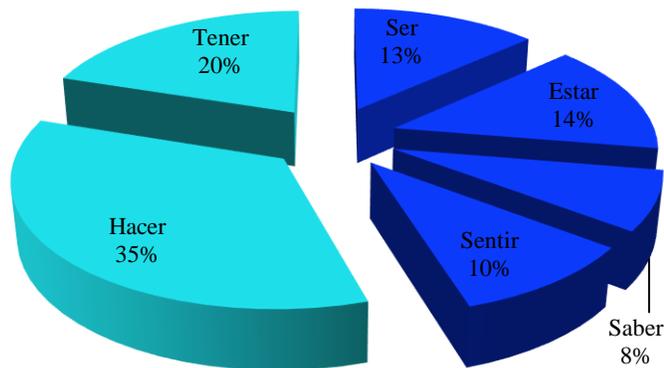
Esto lo explica el hecho de que al tomar distancia de la cultura, el profesionista p'urhépecha la reconoce y revalora, reflexionando así los elementos constitutivos de la vida del pueblo:

*“...No te das cuenta de que eres P'urhépecha...hasta que lo ves desde fuera” (E-Rubí Huerta-Historiadora-Santo Tomás, 2016).*

Pero también se puede explicar por el hecho del contacto con otras culturas y sus formas, con la interiorización que hacen de la cultura impuesta y con la resultante cultura apropiada en algunos casos, o enajenada en otros.

A pesar de continuar la tendencia en las categorías del hacer y del tener como en las últimas dos etapas de vida, los profesionistas implican en las dimensiones de estas categorías, más elementos relacionados con lo intangible o simbólico. Sin embargo en la práctica lo tangible es lo que más se hace presente. Uno puede darse cuenta que alguien es profesionista en el pueblo p'urhé, porque sus bienes son nuevos o están renovándose más que en familias donde no hay profesionistas: por ejemplo una casa, un automóvil, muebles; o por el hecho de que la persona salga constantemente del pueblo a sus diferentes actividades laborales o de recreación, que implican tener cantidad suficiente de dinero para sufragar los costos que la movilidad requiere.

Figura 4.6 El ideal de vida de los profesionistas p'urhépecha



Fuente: Elaboración propia.

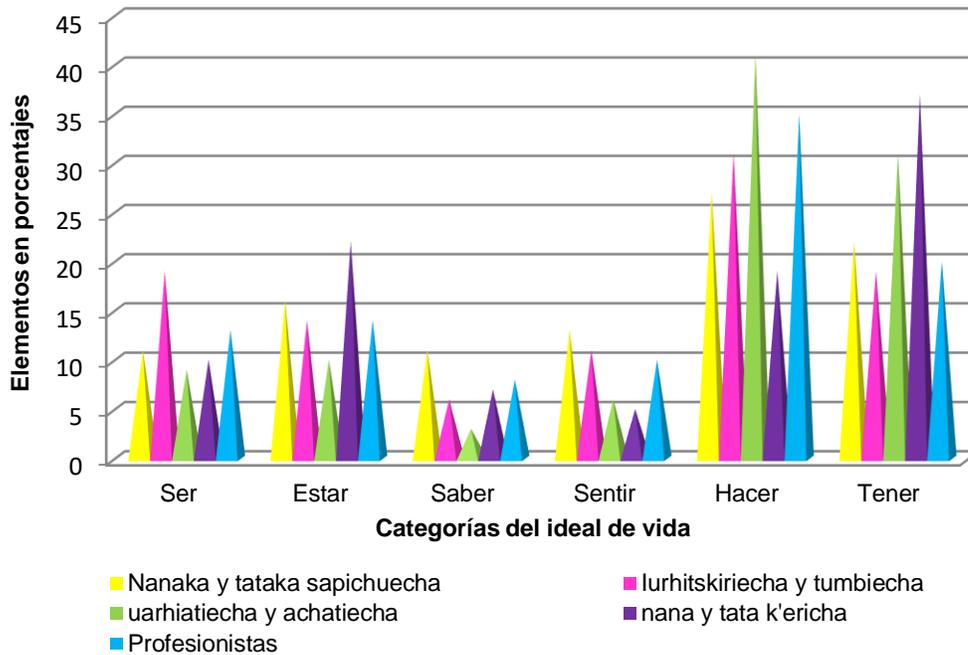
## 4.2 El Ideal de vida común del Pueblo P'urhépecha: “Sesi irekani”

En general, de las seis categorías identificadas en las cuatro etapas de vida del p'urhépecha y en los profesionistas p'urhépecha, se pudo sistematizar y clasificar los indicadores para aproximarse al ideal de vida del pueblo p'urhé. En la figura 4.7 se muestra gráficamente la relación entre las distintas etapas de vida con respecto al ideal de vida p'urhépecha.

De manera general se observa que las categorías internas a pesar de ser el doble de las externas, en proporción tienen menos elementos que indican el cómo se quiere vivir. La mayor parte de los elementos está concentrada en el hacer y el tener. Para los p'urhépecha la manera de convertirse en sujetos visibles es participando en la comunidad, y esto implica hacer lo que la dinámica del pueblo señale; si una persona en cualquier etapa de su vida cumple con la participación que le corresponde, se va haciendo acreedora de un lugar en los territorios p'urhé a través del reconocimiento comunitario, la comunidad lo hace existir, y en consecuencia de esto, le otorga en propiedad elementos de carácter intangible o simbólico.

Por ejemplo, aunque la *kaxumbekua* sea un elemento constante en todas las etapas de vida, y eso implique colocarse en un primer momento en la categoría del ser, no se puede ser un *kaxumbeti* (el portador de la *kaxumbekua*) si no se *viven*, se *conocen* o se *sienten* los territorios; pero no basta con eso, para ser *kaxumbeti* el p'urhé tiene que hacerse merecedor de esa honorabilidad a partir del *hacer*, de su manera de conducirse en la comunidad, lo que lo lleva inevitablemente a *tener* principalmente elementos simbólicos y no necesariamente materiales.

Figura 4.7. El ideal de vida p'urhépecha



Fuente: Elaboración propia.

Por esta razón puede observarse en el APENDICE 3, que los elementos contenidos en la categoría tener se inclinan hacia lo simbólico. Sin embargo el tener en la dimensión material también ha comenzado a fortalecerse por la acumulación de bienes. En todas las etapas de vida se pueden encontrar elementos que indican el anhelo de poseer objetos e incluso poseer sujetos. El sistema capitalista ha generado necesidades que los p'urhépecha no contemplaban; por ejemplo en la actualidad el tener solvencia económica, también le hace existir al p'urhé, en estos casos no es la comunidad de dentro como sujeto colectivo quien reconoce la participación y por ende la existencia del sujeto, sino ahora un objeto es el que designa la posición del sujeto individual en el pueblo.

No obstante que los profesionistas son sujetos que están más cercanos al contacto de las determinaciones del sistema capitalista, la tendencia a pensar el ideal de vida es similar a la del resto del pueblo; sin embargo algunos elementos

que colocan en cada categoría ya no son pensados como la comunidad los piensa. Un ejemplo es la participación, para el p'urhépecha en general la participación involucra la visibilización del cuerpo en las actividades que la comunidad requiere; para el profesionalista p'urhépecha el participar también lo conciben como el involucramiento del ser, del saber o del sentir del cuerpo. No es necesario estar presente en el territorio físico para contribuir o *jarhoajpeni* (ayudar mutuamente) desde sus espacios, sobre todo a través de la categoría del saber, los profesionalistas dicen participar en el pueblo. Para profundizar en el tema de los profesionalistas se ha dedicado el Capítulo VI.

El ideal común en el pueblo p'urhé, fue nombrado por los hablantes del p'urhépecha como "*sesi irekani*" no así por los no hablantes de la lengua p'urhé quienes nombraban su ideal como "vivir bien". De hecho no hay una sola expresión que aglutine todos los ideales de la población ni en p'urhépecha ni en castellano; sin embargo, se nombrará en adelante al "*sesi irekani*" como el ideal de vida máximo de los p'urhé de manera simbólica y decolonial, para asumir que en la lengua originaria, existen elementos que indican que desde antes de la colonia había ideales comunitarios que tenían que ser transmitidos y reproducidos para la buena vivencia y convivencia; y que aún en la época actual, forman parte de la matriz cultural que ha permitido al p'urhépecha reconsiderar su cultura. Las categorías encontradas con sus respectivas dimensiones se pueden ver en su conjunto en la Tabla 4.3.

El *sesi irekani* es multi-territorial, multi-identitario, multi-ocupacional, multi-generacional y multi-direccional; es decir, puede ser construido y reconfigurado desde distintos territorios p'urhépecha, con las múltiples identidades que en cada territorio existen, así como el abanico de ocupaciones que tienen las personas que habitan ese territorio y las diferentes etapas de vida por las que transitan. Esto lo convierte en un proyecto político complejo con distintas aristas de acuerdo al ámbito de cultura en que se posicione el p'urhépecha y a los controles que tenga acceso respecto a los elementos culturales propios o ajenos con los que conviva.

Tabla 4.3 Categorías y dimensiones del *sesi irekani*

Categorías		Dimensiones
Internas al cuerpo y mente p'urhépecha	Ser	El ser como sujeto en sociedad
		El ser como sujeto individual
	Estar	Condiciones de la mente y el cuerpo para la existencia
		Condiciones de la mente y el cuerpo en relación con la familia y la comunidad
		Condiciones de la mente y el cuerpo en relación con la naturaleza
	Saber	Saber como conocimiento propio del sujeto
		Saber como conocimiento del otro individual
		Saber como conocimiento comunitario (del otro colectivo)
		Saber como actividad eje de la vida p'urhépecha
	Sentir	Sentimientos que son requeridos para el reconforto emocional personal
Sentimientos que son requeridos para el reconforto emocional del otro		
Sentimientos que hacen funcionar a la comunidad		
Externas al cuerpo y mente p'urhépecha	Hacer	Hacer o actuar como actividad de sobrevivencia de la especie
		Hacer o actuar como actividad de reconforto espiritual
		Hacer o actuar como actividad de relación con el otro
		Hacer o actuar como actividad que integra al sujeto a la comunidad
		Hacer o actuar como actividad de relación con la naturaleza
		Hacer o actuar como actividad de recreación
		Hacer o actuar como actividad de reproducción cultural
		Hacer o actuar como actividad política
		Hacer o actuar como actividad para establecer vínculos comunitarios
		Hacer o actuar como actividad de mantenimiento físico comunitario
	Tener	Poseer o acumular bienes materiales
		Poseer o acumular naturaleza
		Poseer o acumular tecnología
		Poseer o acumular valores
		Poseer o acumular servicios
	Poseer o acukular relaciones afectivas	
	Poseer o acumular conocimiento	
	Poseer o acumular recreación	
	Poseer o acumular reconocimiento comunitario	
	Poseer o acumular reconforto espiritual	
	Poseer o acumular bienestar corporal y mental	

Fuente: Elaboración propia.

Las múltiples identidades del p'urhépecha hacen también que el *sesi irekani* esté en constante movimiento. El *sesi irekani* al igual que la cultura y su adscripción a

ella en forma de “identidad” son “temporales y dinámicos”; es decir, se están modificando constantemente de acuerdo a las condiciones de vida en el mundo en general y en los territorios p’urhépecha en particular. No hay un *sesi irekani* que sea totalitario e inamovible. Incluso la matriz cultural al apropiarse de elementos ajenos en el transcurso de su historia, va moviéndose y reconfigurándose.

Los elementos identificados en las seis categorías descritas, son un acercamiento a los parámetros comunitarios que reglamentan y legitiman las formas de vivir y convivir en las comunidades del pueblo p’urhé. Sin embargo no son ni los únicos parámetros, ni la única manera de clasificarlos; esto dependerá del objeto de estudio, de la formación de quién lo hace y la direccionalidad que se le pretenda dar a la información. Los elementos/indicadores de las dimensiones del *sesi irekani* son “migrantes”, pueden ir de categoría en categoría de acuerdo también al contexto del que se trate.

El *sesi irekani* puede resultar un elemento cultural conflictivo en el entramado de ámbitos culturales perteneciente a los p’urhépecha. De acuerdo al ámbito cultural de colocación del p’urhépecha, será el control que se tenga de la matriz cultural. Este hecho ha ocasionado roces, fracturas o quiebres entre las distintas comunidades pertenecientes al pueblo p’urhé; un ejemplo claro, es la expulsión de partidos políticos de algunas comunidades, y la opción de retomar los gobiernos autónomos con los asegunes que esto implica. Lo anterior denota la redireccionalidad de ideales de vida de la comunidad total o parcialmente, pasando de una cultura impuesta y enajenada a una cultura propia y apropiada.

Pienso que los “*procesos educativos*” tanto comunitarios como oficiales, son piezas clave y determinantes para la producción, reproducción y transmisión de la cultura p’urhépecha como el sistema de prácticas y creencias que posibilita la configuración del *sesi irekani*.

Con esta idea de fondo se percibe entonces, que la educación reproduce, transmite y a la vez transforma continuamente la cultura del p’urhépecha y con esto su *sesi irekani*. La educación es pues un elemento fundamental en la

configuración de una cultura, permite y promete perpetuar los ideales de vida de la población bajo la coexistencia de procesos educativos institucionales y comunitarios cargados de tensiones, contradicciones, fracturas y alteraciones por su convivencia en los distintos ámbitos de cultura. El siguiente capítulo dará un acercamiento a lo referido.

## **CAPÍTULO V. EDUCACIÓN INDÍGENA Y JORHENTPERAKUA: REPRODUCIENDO EL SESI IREKANI**

Hablar de cultura p'urhépecha como el sistema de creencias, conocimientos, discursos y prácticas que involucran el ser, el estar, el pensar, el sentir, el hacer y el tener; es pensar en una figura de mundo construida por el p'urhépecha para situarse en el mundo y nombrarlo. En este tenor, la cultura p'urhépecha que implica múltiples territorios e identidades podría pensarse como la plataforma que configura al sesi irekani.

Reproducir la cultura es un hecho cotidiano cuyo motor es la educación; hacerlo involucra en el caso de los p'urhépecha, tanto los procesos educativos comunitarios, como los procesos educativos derivados del Sistema Educativo Nacional a través del subsistema de educación indígena. Cada uno de los mencionados, en un escenario de complejas tensiones generadas en la convivencia de los mismos, van configurando el sesi irekani del p'urhépecha, hasta el punto tal, que el ideal puede ser transformado según el nivel de participación de cada proceso educativo.

La educación es el proceso que permite conservar o resignificar la cultura a partir de su reproducción o transmisión, tomando en cuenta que tanto conservación como resignificación están siempre en constante tensión. Lo anterior dirige mi pensamiento a considerar los *“procesos educativos”* como pieza clave y determinante para la producción, reproducción y transmisión de los ideales de vida de cualquier grupo social.

Los procesos educativos son sociales, tienen una continuidad histórica y por ende una direccionalidad (Elías (1979:58), cumplen funciones de apropiación y reproducción de la cultura (Larroyo (1981:36), de “transformación y desarrollo del patrimonio cognoscitivo, práctico y moral socialmente elaborado” (Castro, 2000:153). Con este telón de fondo, se percibe entonces, que la educación

reproduce, transmite y a la vez transforma continuamente la cultura del ser humano.

En este Capítulo, se describe la educación como práctica social, y cómo esta práctica es producida, reproducida y transmitida por el p'ueblo p'urhé, tanto la que se desarrolla en el marco del Estado Nación, como de su propia organización. Se visualiza la convivencia entre el Sistema Educativo Nacional a través de la educación indígena, y los procesos educativos comunitarios en una suerte de TENSION, donde se reconstruye y replantea el sesi irekani de los p'urhépecha contemporáneos.

### **5.1 La educación como práctica social**

La educación es un proceso social que puede ser entendido desde distintas corrientes de pensamiento y campos formativos de acuerdo al tiempo y espacio en que se enmarquen (Gadotti, 2003). Así por mencionar algunas, hay corrientes que ven a la educación como un instrumento para la emancipación y transformación social (Freire, 1969, 1970, 1997); corrientes que la ven como un espacio de resistencia para las clases oprimidas (Giroux); otros como consolidadora del proyecto de vida del territorio que se trate, por ejemplo los proyectos nacionales; también ha sido vista como aliciente para fortalecer el trabajo (Makarenko, Pistrak, 2007), o como pieza clave para recuperar ecosistemas (Castillo, A, A. y E. González-Gaudiano, 2010; Gadotti, 2002; Meira, 2006; Sauvé 2007).

Desde la visión de Durkheim, lo anterior es solo una muestra de los fines que recaen en la educación de acuerdo a la sociedad de que se trate y las condiciones en que se encuentre. “Émile Durkheim consideraba la educación como imagen y reflejo de la sociedad. La educación es un hecho fundamental social (...) Así la pedagogía sería una teoría de la práctica social”. (Gadotti, 2003:109)

Aunque no se comulga con los principios del positivismo, corriente de pensamiento en la que Durkheim estaba posicionado, donde imperaba el lema

“orden y progreso” que a su vez se enmarcan en un contexto moderno, se concuerda en que desde la sociología, el autor hizo una aportación interesante al considerar que la educación se definía como la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las generaciones que no se encontraban aún preparadas para la vida social, le atribuyó como objeto el “desarrollar en el niño, cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, requeridos por la sociedad política en su conjunto y por el medio especial al que el niño específicamente se destine” (117).

Lo anterior es vigente en cierto sentido en el pueblo p'urhépecha, los *tataka* y *nanaka sapichuecha* son los contenedores de las prácticas de vida comunitarias y deben aprender su rol y posición en cada una de las actividades del pueblo. No obstante los niños no son los únicos en los que recae la acción ejercida por una generación mayor.

Cada etapa de vida tiene su etapa posterior que va dirigiendo el camino a transitar, excepto la última etapa, la de los *k'ericha*; ellos son la generación poseedora de toda la sabiduría y experiencia, aún cuando estos dos elementos ya no estén en el marco de las necesidades y situaciones contemporáneas de la comunidad.

Durkheim aseguraba que había tantas especies de educación en determinada sociedad, como medios diversos existían en ella. Este autor pudo observar que los procesos educativos respondían a funciones sociales requeridas por la vida colectiva que necesariamente variaban de acuerdo a la edad de los individuos. “La educación no es pues para la sociedad, sino el medio por el cual ella prepara en lo íntimo de los niños, las condiciones esenciales de la propia existencia” (Gadotti, 2003:116).

En esta orientación, los p'urhépecha preparan a sus generaciones para darle continuidad a la vida del pueblo; no obstante este proceso de continuidad se ve trastocado por lo menos por dos direcciones: una que tiene que ver con continuar la vida conservando la forma de vivir a partir de las prácticas de las generaciones

pasadas, retomando mayormente la matriz cultural; y la otra tiene que ver con continuar la vida transformando la forma de vivir, a partir de la modificación de las prácticas de las generaciones pasadas, colocándose en el ámbito de cultura impuesto, enajenado y apropiado. Lo anterior no exime la posibilidad de tener cruces entre la conservación y la transformación cultural, de hecho estas intersecciones son complejas, y representan los replanteamientos culturales del pueblo p'urhépecha y por ende ideales de vida dinámicos.

Durkheim (1979) habla de que la Educación es un proceso social de transmisión, dice:

“...La educación usada en una determinada sociedad y considerada en un momento determinado de su evolución, es un conjunto de prácticas, de maneras de hacer, de costumbres, que constituyen hechos perfectamente definidos y que tienen la misma realidad que los otros hechos sociales. No son combinaciones arbitrarias y artificiales que deben su existencia a las voluntades contingentes. Constituyen por el contrario, verdaderas instituciones sociales. No existe ningún hombre que pueda hacer que una sociedad tenga, en un momento dado, un sistema de educación diferente de aquel que su estructura supone (...) No educamos a nuestros hijos como queremos, estamos obligados a seguir las reglas que rigen en el medio social en que vivimos. Estamos sumergidos en una atmósfera de ideas y de sentimientos colectivos que no podemos modificar a nuestro gusto, y sobre ideas y sentimientos de este género es sobre lo que se apoyan las prácticas educativas” (Pag).

Para este autor, existe una fuerte e indispensable relación entre la educación y la sociología, considera que el medio social determina al modelo educativo. En palabras de Durkheim (1979:) “la direccionalidad y tipo de la educación está en función de los encargados de la misma”. En la época actual, la educación responde a las prácticas sociales que se enmarcan en una sociedad industrial moderna.

En el contexto p'urhé, podemos identificar que la direccionalidad de la educación está determinada por un lado, por un subsistema educativo tendiente en mayor

medida a homogeneizar a los sujetos y hacerlos productores y reproductores del proyecto de vida nacional y del capital; no obstante hay indicios de apropiación del subsistema educativo por parte del gremio magisterial p'urhépecha, para redireccionar los objetivos del estado nacional, hacia las necesidades del pueblo. Por otro lado la educación de la comunidad está determinada por el *sesi irekani* que al mismo tiempo la configura. Es decir, las prácticas sociales del pueblo p'urhépecha tienen como fin *sesi irekani*, el *sesi irekani* determina hacia dónde, cómo y qué se debe enseñar en la comunidad para poder llegar a él; aún cuando en este ideal estén incluidos elementos culturales ajenos. Tanto sistema educativo oficial como educación comunitaria entre tensiones y cruces constantes configuran la direccionalidad de la educación p'urhé.

Parafraseando a Durkheim, la educación está en función de las necesidades sociales. En la educación como práctica social se pueden distinguir dos configuraciones discursivas, dos polos: uno que intenta la conservación de la cultura, y otro que se direcciona hacia la transformación de la misma; en ambos polos, existe un proceso de transmisión que difícilmente se lleva a cabo de manera pura o transparente, siempre está inherente un proceso de resignificación o renuevo; al tiempo que se conservan cosas, se transforman otras.

A partir de lo mencionado en párrafos anteriores, para esta investigación se entenderá a la educación como práctica social, como el proceso político que en un contexto moderno latinoamericano de resistencia, permite conservar o resignificar la cultura a partir de su transmisión, tomando en cuenta que tanto conservación como resignificación están siempre conviviendo en constante tensión.

## **5.2 La educación como práctica social desde los Sistemas Educativos**

Una de las configuraciones mencionadas en el apartado anterior, tiene que ver con la educación como transformadora de la cultura, en esta línea, la educación está institucionalizada en un sistema, y opera en un dispositivo al que se llama

escuela. Esa institucionalización data de la colonización europea, misma que empezó con la evangelización, la castellanización y posteriormente la alfabetización para los proyectos nacionales. Estos procesos vinieron acompañados de distintas corrientes epistemológicas en torno a la educación que fueron delineando las formas de hacer y pensar la educación en los diferentes países de América Latina, es decir lo que se disputaba eran los diversos modos de hombre y de sociedad, en palabras de Villoro (1993), las diversas “figuras de mundo”<sup>48</sup>.

En esta línea, los Sistemas Educativos son constituidos como instancias del estado, que a través de una organicidad bien definida implantada en dispositivos escolares han sido instrumento básico para reproducir y transformar la cultura que la época requiere. La escuela contemporánea es una institución del Estado nacional. El sentido que guarda la institución escolar en el programa de la modernidad es el “ser” un proyecto burgués con aspiraciones político-culturales direccionadas a formar a un ciudadano libre, democrático, con conocimiento científico, con lazos fraternos y condiciones iguales para llegar a la justicia, alcanzar el progreso y conseguir así el orden social (Díaz-Barriga, 2004).

Pareciera lo anterior no tener efectos negativos en la sociedad; sin embargo los objetivos fueron desvirtuados al ser asignada la institución escolar al control y sometimiento del hombre; es decir, de ser un instrumento de liberación del hombre, se convirtió en enajenante de la razón humana y legitimador de la desigualdad social (Díaz-Barriga, 2004).

Por lo anterior, se puede entender a la escuela contemporánea y el sistema educativo según Gallardo (2014) como una instancia de mediación cultural entre los significados, sentidos y direccionalidad del programa de la modernidad.

---

<sup>48</sup> Ver: Durkheim, 1979; Dewey, 1964; Escolano, 1978; Vigarello, 1982; Von Cube, 1981; Mialaret, 2009.

### **5.2.1 Los Sistemas Educativos en América Latina**

Los sistemas educativos son identidades inacabadas, históricas y contingentes, negadores de identidades, que constituyen un antecedente de las formas en que opera su constitución como aparatos ideológicos del Estado moderno. (Gallardo, 2014).

Adriana Puiggrós (2004) hace un análisis sobre los sistemas educativos latinoamericanos, comenta que éstos en este contexto han alcanzado diversos grados de desarrollo de acuerdo a sus interacciones diversas con los elementos culturales, políticos y pedagógicos de las comunidades; mismas que algunas ocasiones los han rechazado, otras se han subordinado, y otras más, articulado o sintetizado. Lo anterior de alguna manera ha mermado en cierta medida la homogeneización tanto económica y social, como cultural, ideológica y política de las sociedades latinoamericanas. Estas sociedades en su composición y racionalidad tan diversa, continúan en una lucha constante, en ocasiones articulada y en otras desarticulada por imponer su figura de mundo, sus ideales de vida y por tanto su manera de reproducirlos a través de un modelo pedagógico.

La autora describe que los sistemas educativos latinoamericanos tuvieron tres momentos constitutivos: de legalización, de construcción y ritualización, y de desarrollo y reproducción. En el primer momento, el de legalización, se constituyó como un espacio de lucha entre corrientes de pensamiento liberal y conservador con culturas políticas distintas, esto posibilitaría la educación del ciudadano como base de la modernización nacional. En este momento, la pedagogía triunfante fue la liberal, y las leyes de educación laica, común, obligatoria y gratuita legitimaron el rol docente hegemónico del Estado. De esta manera, se prometía el progreso a través de la aplicación de la legislación educativa moderna. Comenta Puiggrós (2004):

“...los países latinoamericanos normalizaron formalmente sus mecanismos de educación de la sociedad, adecuándolos a la sociedad moderna. Como resultado

de la aplicación de esa legislación, encontramos una gran disimilitud entre países, regiones, clases sociales, grupos étnicos y lingüísticos, géneros, etc." (pág.186)

El segundo momento, el de construcción y ritualización no es muy conocido por la historiografía. La autora menciona que los rituales, contenidos, formas de vinculación y costumbres de las escuelas latinoamericanas no comenzaron con la legislación, pero que ésta si marcó cambios importantes en la normalización de la educación y que la composición político-cultural de cada sociedad fue determinante en los avances que se lograron. Los normalizadores, considerados "positivistas" "matizaron sus marcos de referencia con elementos de las diversas teorías europeas y el pragmatismo norteamericano de la época" (Puiggrós, 2004:188)

Hubo también en ese momento, resistencias por parte de varios sectores de la población, se resistían a la escolarización y a la instrucción pública desde su cultura. Los maestros, que estaban en una lógica de escuela participativa, también se sumaban a la resistencia antimetodista y antipositivista, e incluso eran sancionados si no aceptaban las nuevas reglamentaciones. A pesar de lo anterior, en algunos casos, las currículas escolares se constituyeron como síntesis de estas luchas por la hegemonía político-pedagógica de la sociedad latinoamericana (Puiggrós, 2004); incluso se podría asegurar que forman parte en la actualidad, de las resistencias para la reconfiguración de la sociedad moderna latinoamericana.

Finalmente, en el tercer momento, el de desarrollo y reproducción, se pueden observar las tendencias hegemónicas hacia la eliminación de las comunidades en resistencia, "hacia la reproducción de los rituales, de la burocracia y de la metáfora escolar", tendencias tan rígidas que avalan la reproducción del sistema educativo, y por tanto de la configuración del modelo de sociedad. En este sentido, Puiggrós (2004) afirma:

"...Los sistemas educativos latinoamericanos nos fueron depositarios de la función de creación de un sujeto social a imagen y semejanza de los sujetos europeos, al cual se adjudicaban la función de generar sociedades modernas. Las condiciones

de producción de tales sujetos carecieron de solidez y los discursos pedagógicos tuvieron que adoptar formas autoritarias para imponerse.” (192)

Los mecanismos para operativizar la educación en Latinoamérica, han sido por tanto, instituciones con procesos normalizadores que fungen como roles, deberes, servicios del Estado, y bienes de mercado. Sin embargo, con la multiplicidad de culturas en América Latina, las sociedades que la conforman a pesar de no articularse con los sistemas educacionales configurados y legitimados por el Estado, continúan con las luchas y demandas en contra de la pedagogía moderna europea que se traslado a AL, en algunas ocasiones con versiones perversas.

### **5.2.2 El Sistema Educativo Nacional Mexicano**

Al igual que los sistemas educativos latinoamericanos, el mexicano, “es una construcción social, histórica, contingente y precaria, en particular cuando se enfrenta al ámbito de la diversidad cultural, étnica y lingüística” (Gallardo, 2014:6); pues el territorio nacional está constituido aún por sociedades originarias vivas.

Con los rituales que Puiggrós señalaba, así se desarrollo el Sistema Educativo Nacional (SEN); dentro de los normalizadores en el sistema, también se encontraron en México los discursos indígenas y/o populares que se incluyeron en su constitución aun con todas las contradicciones que esto representaba para el mismo (i.e. rezago, deserción). Aún con lo anterior, el SEN ha gestado en sus entrañas por un lado, un sistema complejo de articulaciones entre sujetos institucionalizados operadores y fieles sirvientes del estado y por ende del capital; por otro lado sujetos institucionalizados que al conocer el sistema desde dentro, lo fracturan e intentan reinventarlo, como en el caso de algunos grupos de docentes, en la resistencia a la inmersión en el sistema hegemónico moderno. En estas relaciones resultan interacciones entre sujetos sociales complejos que están mediadas por un curriculum manifiesto u oculto (Gallardo, 2014).

El SEN está constituido no solo por la sociedad mestiza, sino por cada una de las etnias que componen el territorio nacional incluyendo a indígenas, afrodescendientes y mexicanos descendientes de otros países. A pesar de esto el estado a través de sus políticas ritualizantes ha ido conformando una identidad mexicana única a través de una cultura única impuesta.

El SEN moderno, es subsidiario del estado-nación mexicano, su conformación contiene a su vez a diferentes instituciones del estado que le permiten consolidar a este último a través de la cobertura educativa y de la metáfora de la educación nacionalista; lo anterior configura la normalización del SEN hacia la asimilación de sectores y grupos diferenciados como: pobres, mujeres, indígenas (Gallardo, 2014).

La Secretaría de Educación Pública (SEP), es la instancia operativa del SEN, fue creada en 1921 por José Vasconcelos, quién apostaba por una “raza cósmica” que fuera la máxima de la sociedad mexicana. Los objetivos de José Vasconcelos giraban en torno a difundir escuelas y castellanizar a los indígenas, al mismo tiempo promover una cultura creativa, con raíces tanto europeas como mesoamericanas (Gallardo, 2004).

Con la venia de la SEP, a través de la educación cívica y las clases de moral, en las escuelas se delineó el patriotismo mexicano y la unificación del sistema educativo. El currículo en general ha sido desde entonces una estructura cuya meta es la integración de la nacionalidad mexicana, uno de los ideales de la modernidad educativa. Desde las décadas de los 80s y 90s del siglo pasado, el sistema educativo ha venido enfrentando la rearticulación del discurso neoliberal y se comienzan las grandes reformas estructurales al estado y con ello al sistema educativo.

### **5.2.3 El Sistema Educativo Mexicano como práctica educativa**

A propósito de estas reformas estructurales, en México la superestructura de la educación recae en el artículo 3° Constitucional, cuya última reforma data en el año 2016. Este artículo establece que todo individuo tiene derecho a recibir educación y que esta la ofrece el estado; dice que la educación apoyará la investigación científica y tecnológica y atenderá el fortalecimiento y la difusión de la cultura de México; así mismo la educación ofrecida por el Estado debe ser laica, debe estar orientada por los resultados del progreso científico, debe guiarse por principios democráticos, será de calidad, gratuita y obligatoria en educación preescolar, primaria, secundaria y media superior (DOF, 2016).

Por su parte, la Ley General de Educación, señala que todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al SEN, dice que la educación es un medio fundamental para adquirir, transmitir y acrecentar la cultura (nacional impuesta), y que es un proceso permanente que contribuye al desarrollo del individuo y a la transformación de la sociedad.

En cuanto a la estructura del SEN, el artículo 10 de la Ley General de Educación señala que el sistema educativo está integrado por:

1. Los educandos, educadores y los padres de familia;
2. Las autoridades educativas;
3. El Servicio Profesional Docente;
4. Los planes y programas, métodos y materiales educativos;
5. Las instituciones educativas del estado y de sus organismos descentralizados;
6. Las instituciones de los particulares con autorización o con reconocimiento de validez oficial de estudios;
7. Las instituciones de educación superior a las que la ley otorga autonomía.
8. La evaluación educativa;
9. El Sistema de Información y Gestión Educativa, y
10. La infraestructura educativa.

A su vez el sistema está compuesto por seis niveles educativos que se ofrecen tanto en modalidad escolarizada como abierta, estos son: inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior (bachilleratos y profesional media), y superior (licenciatura y postgrado). Además, el sistema ofrece servicios de educación especial, de capacitación para el trabajo, de educación para adultos (alfabetización, primaria y secundaria, capacitación no formal para el trabajo) y de educación indígena o bilingüe-bicultural (preescolar, primaria y secundaria). Ver Tabla 5.1.

La estructura y el monto de la población nacional, su dispersión en el territorio y las condiciones de marginación son las que determinan en gran medida la conformación y organización del SEN. Este se compone de tres tipos educativos: educación básica, media superior y superior, los cuales se estructuran en una secuencia obligatoria de grados escolares donde se prepara al alumno para ser promovido al siguiente grado, siempre y cuando haya aprobado el que precede. A su vez, en cada tipo educativo hay varios niveles y en estos, distintos tipos o modelos de servicio educativo.

Tabla 5.1 Estructura del Sistema Educativo Mexicano

Tipo educativo	Nivel educativo	Tipo de servicio o modelo educativo	Edad ideal o típica	Duración en años
Educación básica	Preescolar	CENDI	3 a 5	3
		General		
		Indígena		
		Comunitario		
	Primaria	General	6 a 11	6
		Indígena		
		Comunitaria		
	Secundaria	General	12 a 14	3
		Técnica		
		Telesecundaria		
Comunitaria				
	Para trabajadores	-	-	
Educación media superior	Bachillerato o equivalente y	Bachillerato general	15 a 17	2-5

	educación profesional sin antecedente de bachillerato o equivalente	Bachillerato tecnológico		
		Profesional técnico		
Educación superior	Licenciatura	Educación normal	-	-
		Universitaria y tecnológica <sup>1</sup>	-	-
	Posgrado	Especialidad	-	-
		Maestría		
		Doctorado		
		Educación inicial <sup>2</sup>	Menores de 4 años	-
		Educación especial <sup>3</sup>	-	-
		Educación para adultos <sup>4</sup>	Mayores de 15 años	-
		Formación para el trabajo	-	-

1 Incluye estudios en técnico superior universitario

2 Incluye lactantes y maternas (CENDI)

3 Incluye educación para personas con deficiencia mental, trastornos visuales, trastornos de audición e impedimentos motores; aptitudes sobresalientes y problemas de conducta, aprendizaje, lenguaje, autismo e intervención temprana.

4 Incluye alfabetización, educación básica, capacitación no formal para el trabajo y misiones culturales.

Fuente: Tomada del INEE, 2014.

La oferta educativa se imparte en tres modalidades: escolarizada, no escolarizada y mixta<sup>49</sup>. La escolarizada ofrece educación a través de la atención a grupos de alumnos que asisten a un centro educativo y que se ajustan a un calendario oficial de actividades y durante un horario específico, ya sea matutino o vespertino. La educación no escolarizada se enfoca en dar la oportunidad de continuar o concluir sus estudios a los alumnos que no pueden incorporarse al servicio escolarizado. Generalmente en esta modalidad se imparten asesorías pedagógicas sin tener que asistir a la escuela; a su vez, los alumnos se sujetan a exámenes para

<sup>49</sup> Sin embargo, en recientes fechas está surgiendo una nueva modalidad educativa: la virtual. La modalidad virtual se inclina mayormente a estudios de nivel superior o a cursos de capacitación en línea, públicos o privados.

certificar su avance en el cumplimiento del programa escolar. Finalmente la modalidad mixta es una combinación entre la escolarizada y no escolarizada, tiene cierta flexibilidad para cursar las asignaturas de manera presencial o semi-presencial (INEE, 2014).

El proceso educativo comienza con el nivel inicial y puede durar hasta tres años, a los tres años de edad, los niños son requeridos en el nivel preescolar. Hay preescolares que cuentan con tres grados, de 1º a 3º, otros sólo los dos últimos grados, esto implica quedarse en inicial un año más o no. En promedio, a los cuatro años se entra formalmente al preescolar, a los seis a la primaria, a los 12 a la secundaria, a los 15 al nivel medio superior, y a los 18 al nivel superior. Las edades varían según la edad de ingreso de cada persona al nivel inicial o el número de años no aprobados; además las edades ideales o típicas no restringen la posibilidad de brindar servicio educativo a los niños y niñas que no cumplan con los rangos de edad esperados.

Tanto la estructura como la superestructura del SEN son complejas; la pienso como una cadena de relaciones sociales que configuran la reproducción de la cultura nacional. Estas relaciones se articulan en un panorama lleno de tensiones que generan contradicciones, relaciones de dominación, subordinación, enajenación, racismo, clasismo y cooptación, pero también tensiones que generan resistencias y posibilidades para transformar la cultura nacional.

Más allá de los 10 puntos que integran al SEN, considero que en México el eslabón comandante de esta cadena comienza con la institución que controla y operativiza al sistema educativo, la Secretaría de Educación Pública (SEP), la cuál como instancia de gobierno, sirve a los intereses del partido político en turno, y por tanto todo lo que se decida y ejecute será en función de los compromisos establecidos en los Planes Nacionales y Estatales de Desarrollo, o en las metas internacionales, interinstitucionales, intersectoriales, interempresariales y hasta interpersonales, direccionadas en mayor medida a fortalecer el proyecto político en turno y al capital del sistema.

La estructura de la SEP contempla subsecretarías, direcciones, departamentos, supervisiones y direcciones escolares, mismas que se encargan de organizar, administrar, controlar y evaluar recursos monetarios, humanos y materiales para que la educación pueda ser impartida<sup>50</sup>. Este eslabón es el de la burocracia administrativa que a su vez pertenece a la SEP, y que lejos de ser un ente fortalecedor de los procesos educativos, muchas veces pareciera que su razón de ser, radicara en las barreras u obstáculos que hay que poner para que la educación no llegue a su destino.<sup>51</sup>

Los recursos materiales no llegan o no son gestionados en tiempo y forma para todas las comunidades, llámense urbanas, rurales o indígenas por igual. Existen muchas limitantes para el acceso a comunidades alejadas de las ciudades. Por lo tanto, aunque la educación sea gratuita, laica y obligatoria constitucionalmente, en la realidad muchas de las escuelas públicas mexicanas carecen de recursos económicos para cubrir las necesidades institucionales, situación que hace que en cada centro escolar se cobre por ciertos servicios, u obligue a los padres y madres de familia o a los estudiantes mismos, a organizarse para hacer frente de distintas maneras a esas necesidades escolares, por ejemplo hacer kermeses, rifas, tómbolas y tandas, por mencionar algunas.

Hay escuelas que no tienen infraestructura, ni siquiera un salón de material (palma, barro, madera, ladrillo, etc.), mucho menos internet o las últimas comodidades a las que las escuelas urbanas en su mayoría dicen tener acceso. Esto polariza nuevamente a la gente y a sus oportunidades de incluirse en el rápido proceso del monopolio del conocimiento<sup>52</sup>. En este sentido Granero (2007)

---

<sup>50</sup> [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/268273/SEP-ESTRUCTURA\\_BASICA-OCT.2017.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/268273/SEP-ESTRUCTURA_BASICA-OCT.2017.pdf)

<sup>51</sup> Pláticas informales con profesores de nivel primaria y secundaria de Región Morelia y del subsistema de Educación Indígena.

<sup>52</sup> Experiencia propia de vida al estar inmersa en una familia perteneciente al magisterio michoacano.

dice que la escuela es un escenario para reproducir las pautas culturales del capitalismo:

“...La modernidad lleva a cabo la conformación de las instituciones educativas como empresas con la transformación del profesor en operario; de la jerarquía de autoridades en agentes de relaciones públicas, supervisores o gerentes, y de la educación en un servicio o mercancía que se produce y que se vende en función de las condiciones relativas y cambiantes del mercado. (138)

Otro eslabón está constituido por el corazón del sistema: “qué se va a enseñar, para qué, para quienes, en contra de qué y de quienes” (cuestionamientos que Freire plantea en su obra *Pedagogía del oprimido*): el currículo; que es diseñado para conformar una sociedad acorde al proyecto de estado-nación, con la modernidad de fondo, tiende a homogeneizar las diferentes formas de vida y sus ideales; las paralizan en la mayoría de los casos en una bandeja de contenidos objetos de memorizaciones, repeticiones y reproducciones de contenidos que la mayoría de las veces, no potencian el análisis de la realidad concreta, sino que hacen partícipes a los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje verticales, de la opresión, colonización y enajenación a través de contenidos y actividades limitadas y descontextualizadas por niveles educativos, actividades como: el desprendimiento de la madre y de la familia, el desarrollo de capacidades psicomotrices, las operaciones básicas sin problemas reales, gramática española a hablantes de lenguas originarias; o las pinceladas en educación básica, por ejemplo de contenidos especializados por disciplina tales como: la geografía, civismo, naturales, física, química, sociales, economía, etc. Currículo donde se refleja la hegemonía del Estado, que produce y reproduce al “capital humano” que habrá de generar las condiciones para producir y reproducir el “capital financiero” del sistema capitalista. Es un currículo que

“...perfila el gobierno federal por responder a las necesidades y exigencias de la oligarquía nacional e internacional, y que atenta contra la identidad y soberanía

nacional, niega una formación integral, científica, humanista y plena de los niños y jóvenes”<sup>53</sup>.

Sin embargo, el SEN puede verse también como un espacio contenedor de resistencias, que permiten tener negociaciones constantemente entre los actores involucrados, que luchan por redireccionar el objetivo de la educación hacia la emancipación y transformación social.

En esta dirección la disidencia magisterial ha conformado resistencias que buscan generar proyectos o currículas alternativas que estén acordes a las necesidades de cada población. En México dos de los programas educativos alternativos con mayor fuerza e impulso son el Programa Democrático de Educación y Cultura del Estado de Michoacán (PDCEM), y el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO). Ambos se centran en direccionar la educación hacia la emancipación y transformación social, la revitalización de lo propio, el trabajo colectivo y el reconocimiento de los pueblos originarios.

Por otro lado, en el SEN, la evaluación educativa pareciera que es fundamental para controlar y empoderar a ciertos sectores del capital. La evaluación forma parte de otro eslabón de la cadena. En México, la certificación cada vez más es una constante, y requiere necesariamente de procesos de evaluación. Tanto alumnos como maestros, representan un número en la escala del 0 al 10 en muchos de los casos, que indican su capacidad para vivir y servir a dicho sistema.<sup>54</sup> El valor que se asigna a cada sujeto, está en función de los contenidos que estos pueden almacenar en su memoria, aún cuando no les sean útiles para vivir.

Lo anterior es respaldado por organismos internacionales como la OCDE a través de sus políticas, tales como la creación de indicadores para medir cada espacio en el mundo de la misma manera en nombre del “progreso social”, con trucos de

---

<sup>53</sup> Programa Democrático de Educación y Cultura del Estado de Michoacán.

<sup>54</sup> Documental: La educación prohibida. Recuperada en febrero de 2017 de <https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc>

inyección de capital financiero, presupuesto a ciertos programas, concesiones de empresas privadas para la educación, desviación de recursos monetarios a economías desarrolladas, a potencias productoras, a corporaciones ávidas de mano de obra barata y calificada, etc. Tal medida puede verse y analizarse tangiblemente en una de las políticas que la nación mexicana ha soñado cumplir: la Alianza por la Calidad de la Educación.

#### **5.2.4 El SEN y la Educación Indígena**

Como no es un objetivo de esta investigación hacer un recuento histórico detallado de los hechos que han configurado la educación indígena en México, solo se señalan algunos factores que han dado pie a la educación indígena contemporánea, para entender el estado de la educación p'urhépecha actual dentro del SEN.

A partir de la Revolución Mexicana, el papel del indígena se replantea en acciones para hacer una sola nación. Fue así como en 1911 se aprobó la Ley de Instrucción Rudimentaria, que establecía en todo el territorio nacional, escuelas cuyo objetivo era castellanizar a los indígenas (García, 2004).

Con el impulso de la “Raza Cósmica” de José Vasconcelos, el presidente Lázaro Cárdenas del Río puso en marcha la política integracionista del estado que se conoce como “indigenismo”, donde él mismo aseguró que no se buscaba indianizar a México, sino mexicanizar a los indígenas. De esta manera y con la creación de la Secretaría de Educación pública en 1921, se fortalecieron las estrategias para lograr este objetivo, se encontraron las escuelas que castellanizarían y volverían a los pueblos a la cultura moderna, a través de jóvenes indios entrenados como promotores culturales y maestros bilingües. Lo anterior no fue sencillo, hubo resistencias. La gente no enviaba a los niños, no atendían a las convocatorias y no querían cambiar su organización por la que el sistema municipal operaba. (Gallardo, 2014).

En los años 30's, se emprenden experiencias más ligadas al ámbito lingüístico; como fue el caso del trabajo de varios lingüistas en la región P'urhépecha, a través del Proyecto Tarasco. Como menciona García (2004):

“...A partir de ese momento se ve la necesidad de impulsar la alfabetización y la educación formal de los niños indígenas en la propia lengua materna, antes de pasar a la enseñanza del castellano, mediante el método conocido como castellanización indirecta” (Pág. 65)

En seguida en 1940 en P'atzcuaro, Michoacán, se convocó al primer Congreso Indigenista Interamericano, donde hubo planteamientos indigenistas para dar fundamento teórico a la política de asimilación de los indígenas a través no solo de lo educativo, sino también en otras esferas de la vida social.

La institucionalización del indigenismo en la educación se inició con la creación de la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena en los años sesenta. Posteriormente se creó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978, como respuesta a presiones de maestros bilingües que exigían la legitimación del modelo Bilingüe Bicultural, que se apoyaba de corrientes marxistas de colonización, imperialismo y dominación para hacer visible a la escuela como aparato ideológico del Estado, y entonces poder descolonizar, revalorizar, resistir, rescatar y preservar la identidad étnica (Gallardo, 2014). Nótese que esta resistencia la encabezaron los profesores, profesionistas de pueblos originarios.

Gallardo describe que con la entrada del siglo XX, aparece la educación intercultural como discurso de política educativa en la mayoría de las naciones latinoamericanas. La autora refiere que el análisis de esta política, ha dado pie a discutir sus dos tendencias: la que tiene que ver con el discurso multicultural (anglosajón), donde varios movimientos sociales reclaman reconocimiento a sus diferencias y con ello se generan políticas de diferenciación o reconocimiento; y la tendencia que afirma que la educación intercultural está ligada a los movimientos indígenas del continente, en el camino hacia el reconocimiento de la diferencia y

de las relaciones interétnicas. Es así como poco después en la década de los noventa, se acuñó la noción de interculturalidad, y la educación para indígenas se volvió intercultural y bilingüe, modelo que intentaría impactar la acción del Estado.

En el estado de Michoacán, a partir de los años 20's, se comienzan a establecer instituciones educativas orientadoras hacia el proyecto nacional. García (2004), hace un recuento de ellas, comenta:

“...Se establecen las escuelas Normal Rural para profesores en el municipio de Erongarícuaro; la de Prácticas Agrícolas de la Huerta, en el municipio de Morelia y la Práctica de Agricultura en la comunidad de Huaracha, del municipio Villamar, así como los internados Indígena en el municipio de Paracho y los de Pátzcuaro y Morelia; el Internado de Enseñanza Secundaria en Tacámbaro y la Escuela para Técnicos Agrícolas en la localidad de Antúnez, municipio de Apatzingán, así como la Normal para señoritas de Tiripetío, municipio de Morelia. (...) Mediante estas instituciones se pretendía incorporar a los jóvenes indígenas y campesinos a la sociedad nacional mestiza, mediante su castellanización.” (71)

La región P'urhépecha en Michoacán es un elemento clave para comprender los mecanismos que se han puesto en marcha a nivel nacional en materia de educación indígena. Uno de estos mecanismos fue el Proyecto Tarasco que líneas arriba se mencionó, impulsado por varios lingüistas estadounidenses: Sáenz en Carápan, Mauricio Swadesh en Paracho, Beals en Cherán y Foster en Tzintzuntzan<sup>55</sup>. Este proyecto piloto que inició el 19 de julio de 1939 en Carapan, municipio de Chilchota, en la región de la Cañada de los 11 Pueblos, fungió como modelo a nivel nacional como método indirecto de castellanización<sup>56</sup> (García, 2004). Dice Kemper (2011) que no se trató de un proyecto, sino de una serie de actividades lingüísticas y etnográficas que duró por unos diez años.

---

<sup>55</sup> Estos proyectos representaron una convergencia producto de los intereses de los gobiernos de México y Estados Unidos. Se pudieron realizar gracias al apoyo económico y logístico por parte de agencias gubernamentales de ambos países, a través de sus “intermediarios institucionales” que fueron los lingüistas (Kemper, 2011).

<sup>56</sup> El Proyecto consistía primero en alfabetizar en lengua materna, y posteriormente cuando el indígena pudiera manejar el alfabeto escrito en su lengua, procedían a enseñar el español como lengua extranjera. Se calculaba que en dos años se concluía el primer paso.

Después en Pátzcuaro en 1998, el Equipo Técnico Regional elaboró el proyecto “La importancia de la enseñanza de la lengua p’urhépecha en la región lacustre, correspondiente a la jefatura del sector 03 de educación indígena”, mismo en el que se establecían los objetivos, acciones, metodología, recursos, evaluación y seguimiento del programa de educación indígena de la región. El equipo de trabajo propuso una Educación Intercultural Bilingüe apoyado por la Alianza Nacional de Profesionistas Indigenistas Bilingües, AC (ANPIBAC). Se pensaba en un proyecto más abarcativo en cuestión de culturas, sus significados y relaciones (Kemper, 2011).

En las últimas décadas, existe una estabilización en el bilingüismo p’urhé-castellano, dice Dietz (1999:189) que esta persistencia es un punto de partida para las reivindicaciones que formularán años más tarde los movimientos de maestros bilingües. Sin embargo la proliferación de instituciones educativas formales ocasionó en algunos casos la resistencia pasiva de los comuneros, y en otros el rechazo a las mismas por sus métodos y contenidos ajenos a sus necesidades locales.

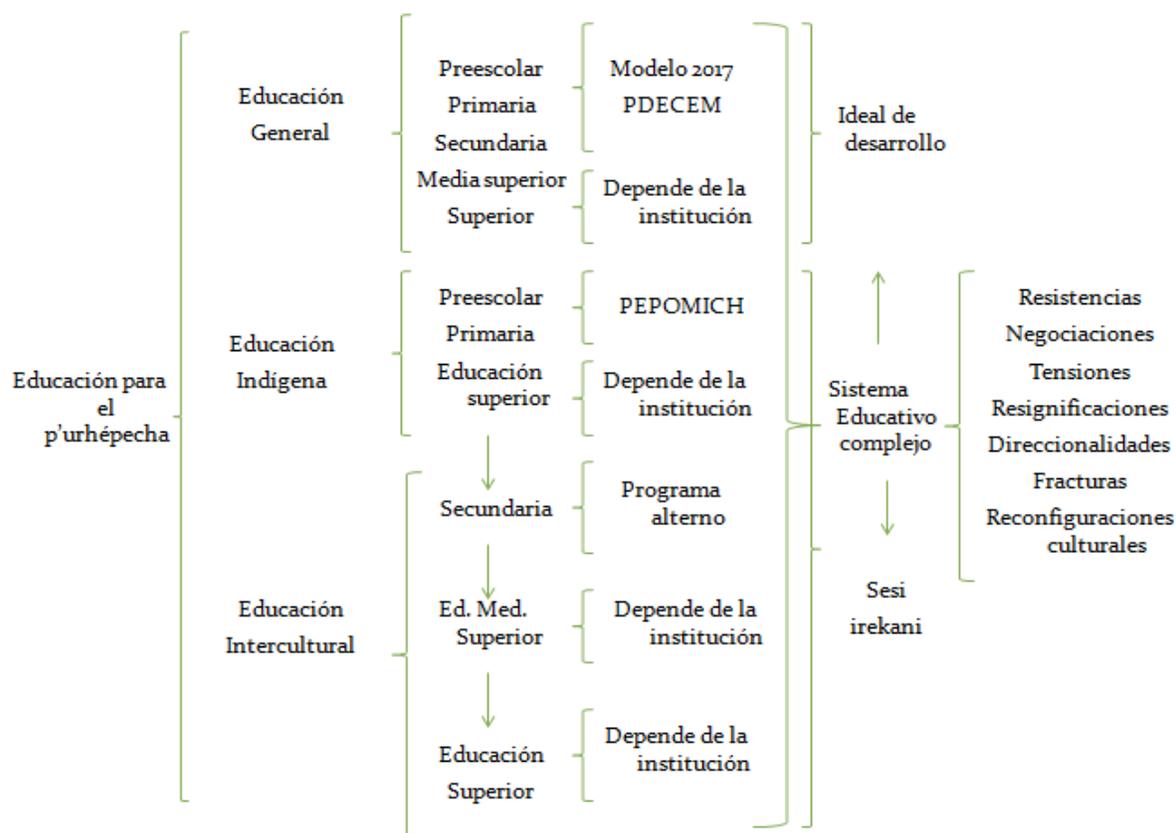
Los métodos de enseñanza de las escuelas estaban en función de las repeticiones y memorizaciones de contenidos provenientes de una cultura urbana, occidental y nacional sin aplicación a la vida cotidiana; no se lograba adaptar el calendario escolar oficial al ciclo agrícola p’urhépecha; los materiales didácticos como los libros, que elaboraban en lengua p’urhé no eran suficientes y los profesores no eran capacitados para utilizarlos; algunas ocasiones enviaban profesores procedentes de otros grupos lingüísticos a comunidades p’urhépecha, a los cuales consideraban forasteros por no tener ningún vínculo intralocal con la comunidad; algunos padres de familia querían que sus hijos aprendieran la lecto-escritura tan solo como un medio de comunicación con los mestizos; otros, que veían la necesidad de que los hijos completaran los estudios, sabían que para hacerlo tenían que emigrar a centros urbanos, pues en las comunidades en general solo habían centros escolares correspondientes a la educación básica, y además

porque en las ciudades era donde podían aplicar lo que aprendían (Dietz, 1999). Hasta el año 2017, este panorama no ha cambiado mucho.

### 5.3 Educación indígena: la escuela para los p'urhépecha

¿Qué, cómo, con qué, y para qué aprende el P'urhépecha contemporáneo en la escuela? En general y a grandes rasgos, los P'urhépecha reciben en sus comunidades, la promesa de una “educación indígena”, que en realidad es “educación para el indígena”, pues se ha visto como desde su creación, el SEN está pensado para fortalecer el proyecto nacional. Cada nivel educativo tiene un plan de estudios, propósitos específicos, ambientes de aprendizaje, formas de planificación didáctica y formas de evaluar (Ver Figura 5.1).

Figura 5.1 Educación para el p'urhépecha



Fuente: Elaboración propia.

Según las estadísticas de la Dirección General de Educación Indígena del Estado de Michoacán, en el ciclo escolar 2017-2018, se atendió a 52,295 alumnos en 738 escuelas, con la participación de 3,633 docentes del nivel indígena en los niveles de inicial, preescolar, primaria y apoyo a la educación<sup>57</sup>. No hay datos precisos públicos de la estadística del pueblo p'urhépecha en cada uno de sus territorios, pero se constata visualmente que en una misma comunidad hay escuelas que pertenecen al subsistema de educación indígena, y escuelas que forman parte de las escuelas generales.

En el nivel medio superior se cuenta con una preparatoria intercultural en la comunidad Indígena de Santa Fé de la Laguna, y para el caso del nivel superior, en la comunidad de Pichátaro se encuentra la Universidad Intercultural indígena de Michoacán (UIIM), y en Cherán están la Normal Indígena del Estado de Michoacán y el Instituto Tecnológico P'urhépecha. Las tres Instituciones de Educación Superior (IES), contemplan en sus objetivos el fortalecer las culturas originarias; sin embargo en la práctica no han tenido gran impacto por lo menos en la región p'urhépecha. Sus mecanismos de operatividad no distan mucho de las instituciones escolares generales.

### **5.3.1 Nivel básico p'urhépecha**

En Michoacán existen tres programas de estudio para nivel básico, el Programa Oficial correspondiente al Modelo Educativo 2017, el Programa Democrático de Educación y Cultura del Estado de Michoacán (PDECEM), y el Programa para los Pueblos Originarios del Estado de Michoacán (PEPOMICH). El primero es el propuesto por la SEP, el segundo ha sido elaborado por la Sección XVIII de la CNTE-SNTE, y el tercero por el sector IX de Educación Indígena de la Sección XVIII de la CNTE-SNTE. Cada uno de los programas tiene una direccionalidad distinta, lo que hace que este nivel educativo sea complejo, puesto que en una

---

<sup>57</sup> 3º Informe de Gobierno del Estado de Michoacán de Ocampo, Secretaría de Educación. 2018.

misma comunidad puede haber diferentes escuelas trabajando los tres programas. Lo anterior no representa solo rupturas en la direccionalidad de la educación, sino también posibilidades de resignificaciones en las formas de vida comunitarias.

En la Tabla 5.2 se resume de manera panorámica las principales características de la educación p'urhépecha institucionalizada en el nivel de educación básica a partir de los tres programas mencionados.

No hay un dato preciso de las escuelas que trabajan uno u otro programa en el territorio p'urhépecha, sin embargo en la observación y sondeo informal, se percibe que en los preescolares y primarias aún cuando ha sido acuerdo del Sector IX de Educación Indígena que todas sus instituciones trabajarán el PEPOMICH, en la práctica siguen con el programa oficial. En el caso del PDCM, las escuelas que lo trabajan en la región son sobre todo las escuelas integrales.

Por otro lado, existen muy pocas secundarias que siguen el PDCM en la región p'urhé y no hay a la fecha ninguna que trabaje el PEPOMICH puesto que ese programa solo es para preescolar y primaria. La educación secundaria, media superior y superior aún no logran estar en el subsistema de educación indígena; sin embargo estos niveles tienen escuelas con denominación "intercultural". En este sentido aunque administrativamente no existen, en la práctica ya hay 4 secundarias interculturales en la región: una en la comunidad de Acachuén, otra en Santa Fé de la Laguna, otra en la Isla de Janitzio y una más en San Juan Nuevo Parangaricutiro. Al no pertenecer al subsistema de educación indígena, el programa que llevan estas secundarias es alterno y cada una de ellas está construyendo el propio<sup>58</sup>.

---

<sup>58</sup> Charla informal con maestros de las secundarias interculturales de Acachuén y de San Juan Nuevo.

Tabla 5.2 Educación p'urhépecha institucionalizada

	<b>Del Plan y Programas Nacionales 2017</b>	<b>Del Programa Democrático de Educación y Cultura del Estado de Michoacán (PDCEM)</b>	<b>Del Programa Educativo para los Pueblos Originarios del Estado de Michoacán (PEPOMICH)</b>
Finalidades de la formación	<p>Para el preescolar, los objetivos, se direccionan hacia el saber ser y saber hacer, a su desarrollo cognitivo, emocional, social y motriz. Los elementos que son considerados en este programa para ser desarrollados son: la imaginación, las emociones, convivencia, autonomía, valores en la escuela y en la comunidad, principios, derechos, obligaciones, cuidados individuales y colectivos, justicia y diálogo; así como la iniciación a la lecto-escritura, a las matemáticas, a los fenómenos naturales, sociales y culturales.</p> <p>Para la primaria, Se espera que los niños aprendan en términos de saber, saber hacer y saber ser. Para ello se plantean competencias en el alumno: para el</p>	<p>Sus objetivos giran en torno a garantizar la unidad, la soberanía e identidad nacional; formación integral que asegura una sana convivencia social y con el ambiente; potenciar el desarrollo de múltiples hábitos del ser humano en su ser, hacer, pensar y sentir que tienen que ver con la formación de un ser social con identidad y autonomía colectivas en correspondencia con las dimensiones comunitarias en que vive cada persona. Se pretende llegar al buen vivir, retomando términos como el trabajo, la emancipación, los valores comunitarios, los aspectos emocionales, espirituales, políticos, económicos y sociales de cada comunidad.</p> <p>El PDCEM tiene cobertura en preescolar, primaria y secundaria y tiene los mismos</p>	<p>Construir un plan y programas de estudio específicos para la educación de los pueblos originarios, [...] partir de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, crear contenidos de enseñanza propios, rescatando, investigando y preservando los saberes comunales, ampliando el conocimiento de y en las lenguas maternas para formar individuos capaces de enfrentar los retos actuales con aportes de sus saberes y los universales que coadyuvan a su preservación y fortalecimiento.</p> <p>El PEPOMICH tiene cobertura en preescolar y primaria y tiene los mismos objetivos.</p>

	<p>aprendizaje permanente, para el manejo de información, para el manejo de situaciones, para la convivencia y para la vida en sociedad. Lo anterior requiere de habilidades, valores, conductas y normas sociales nacionales.</p> <p>Para la secundaria, se quiere proporcionar formación humanística, científica, artística y tecnológica que permite al alumno participar productivamente en el desarrollo del país. Desarrollar todas las facultades del ser humano, fomentar el amor a la patria y la conciencia de solidaridad internacional en la independencia y la justicia, valores para el bienestar común, vida digna y organización social justa, dar continuidad al desarrollo de competencias para la vida. Pretende abatir las desigualdades.</p>	objetivos.	
Enseñanza de las lenguas indígenas	Para preescolar, que los alumnos adquieran confianza para expresarse, dialogar y conversar en su lengua materna, mejoren su capacidad de	En uno de los perfiles del programa que se denomina "ser humano con un desarrollo lingüístico integral" se contempla que se conozca la lengua nacional, el desarrollo	Se profundiza en la estructura lingüística y la práctica como medio de comunicación social y expresión de la cultura y las artes en general. En

	<p>escucha y enriquezcan su lenguaje oral al comunicarse en situaciones variadas.</p> <p>Para primaria, el plan de estudios comprende una materia de lengua indígena en territorios originarios.</p> <p>Para la secundaria, no se considera.</p>	<p>histórico de las lenguas originarias y las maneras de significar el universo y la vida. Así mismo, en la dimensión cultural se pretende desarrollar procesos para la revalorización de las lenguas autóctonas.</p>	<p>aquellas comunidades donde ha desaparecido la lengua originaria se aplican estrategias de vitalización y rescate.</p>
<p>Enseñanza de conocimientos indígenas</p>	<p>Para preescolar, se promueve el reconocimiento y aprecio a la diversidad lingüística, cultural, étnica y de género.</p> <p>Para primaria, reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.</p> <p>Para secundaria, aprender por competencias para la vida considerando el contexto nacional pluricultural y la circunstancia de cada región, entidad y comunidad;</p>	<p>Reconocimiento, control y presevación del territorio, de conocimientos ancestrales, de manifestaciones artísticas, formas de producción, saberes populares, gastronomía, formas de vestir, cosmovisión, religiosidad y fiestas; recuperación de formas de organización comunitarias, implementación de asambleas.</p>	<p>Los ejes transversales que dan sustento a las líneas de trabajo son: la “cosmovisión propia de los pueblos originarios y comunidades indígenas” el enfoque de comunalidad, una perspectiva descolonizadora, y la lengua y cultura originaria. Se organiza en siete líneas de trabajo: vida y naturaleza, cosmovisión y valores, tecnología tradicional, historia y territorio, etnomatemáticas, medicina tradicional y lengua.</p>
<p>Cómo son los docentes respecto de lo indígena</p>	<p>En preescolar, los docentes son generalmente mujeres formadas en escuelas normales para educadoras tanto públicas como privadas; así como en la Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM) y en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN).</p> <p>Para primaria, los docentes son formados en las escuelas normales sobre todo la Escuela Normal Rural de Tiripetío y en la ENIM,</p>		

	<p>y en la UPN.</p> <p>Para secundaria, algunos docentes son profesionistas egresados de diferentes licenciaturas, y otros son egresados de la Escuela Normal Superior de Michoacán.</p> <p>Para el Programa Oficial en los tres niveles, los docentes ejecutan el plan de estudios oficial, mismo que cuenta con materiales elaborados a nivel nacional.</p> <p>Para el PDCEM, la CNTE-SNTE ha elaborado libros de texto y materiales de apoyo que pueden complementar la práctica docente.</p> <p>Para el PEPOMICH, en preescolar y primaria, cada profesor y profesora es responsable de elaborar sus materiales y adecuar los contenidos a su comunidad. No hay libros de texto.</p>
--	--

Fuente: Elaboración propia con base en el Modelo Educativo 2017, el Programa Democrático de Educación y Cultura y el Programa de Educación para los Pueblos Originarios del Estado de Michoacán.

Con estos matices en cada uno de los niveles de educación básica en la región p'urhépecha, se percibe la complejidad del SEN. En una misma comunidad puede haber escuelas generales, indígenas e interculturales, lo que implica una diversidad de direccionalidades, de programas de estudio y de formación de profesores. Este hecho representa tener al mismo tiempo un abanico de ideales de vida que se incrustan a la comunidad y modifican su sesi irekani.

Lo anterior se percibe como una serie de tensiones al interior del SEN en términos de direccionalidad y operatividad de programas de estudio. Por un lado el curriculum nacional elaborado por la SEP, frente a dos propuestas alternativas al proyecto nacional: una propuesta del magisterio michoacano disidente que busca la emancipación y el buen vivir; y la otra propuesta del sector de maestros oriundos de comunidades originarias, que buscan el reconocimiento, fortalecimiento y revitalización de sus culturas. Sea de paso especificar que gran parte de este último sector, el Sector IX de educación indígena, está constituido por profesionistas p'urhépecha.

Las tensiones entre los tres programas educativos con su correspondiente posicionamiento político, se han visto concretadas en todos los problemas administrativos que han derivado de la lucha por establecer currículos alternos: para el PDCEM ha costado más de una década de movilizaciones magisteriales, Talleres del Educador Popular, Foros educativos, Asambleas sindicales y más, el poder introducir al sistema administrativo el programa alterno, que implica formación/capacitación específica, libros de texto, material didáctico, boletas de calificaciones y otros requerimientos que la SEP solicita. En el caso del PEPOMICH como aún es muy reciente, administrativamente no es reconocido por la SEP, por lo que el sector IX está aún tomando la decisión de que a nivel administrativo, sus instituciones aparezcan con registros del PDCEM.

Existe también una tensión político-pedagógica entre los tres programas; esto se visualiza en la direccionalidad de los objetivos de cada uno que a su vez redireccionan las funciones sociales. Cada programa es ejecutado desde teorías

pedagógicas diferentes: el programa oficial se respalda sobre todo en corrientes pedagógicas conductistas, el PDCEM hace uso de la pedagogía de la ternura, de la liberación, de la cultura, del trabajo y del movimiento social; y el PEPOMICH “en concordancia con una educación autodeterminada [...] articula prácticas pedagógicas de los pueblos originarios con las teorías de Freire, Bruner y Vygotski” (Salgado et al. 2018).

Esta tensión se observa en tres niveles: en las autoridades educativas, en los docentes y en los padres de familia. En las autoridades educativas existe el conflicto con el magisterio michoacano en la disputa por la implementación de sus respectivos programas educativos; está un jaloneo constante donde se siguen visualizando las relaciones de dominación que ejercen las primeras con el sector magisterial, haciendo de la negociación entre ambas, una batalla que ha incurrido en violencia física (trabajadores de la educación golpeados, desaparecidos, encarcelados, muertos), psicológica (trabajadores de la educación amenazados,.) y económica (suspensión o alteración de pagos a trabajadores de la educación).<sup>59</sup>

En los docentes, el conflicto radica en el desconocimiento, la falta de capacitación y la “obligatoria” necesidad de ejecución de los programas alternos, sobre todo del PEPOMICH en el medio indígena. Resulta para ellos confusión en sus metodologías cotidianas, en su didáctica, planeación y evaluación el integrar elementos externos a los programas que históricamente se han llevado:

“...Le pregunté a la maestra de Diego que con cuál programa educativo estaban trabajando en el ciclo escolar. Abrió mucho sus ojos, pero me respondió como si yo no conociera nada al respecto; me dijo que en esa escuela habían decidido trabajar con un programa que era para los pueblos originarios, no me dio detalles; le pregunté que desde cuando lo estaban trabajando y me dijo que ya tenían un tiempito, que incluso se hacían como tipo foros, donde se compartían las experiencias de los docentes en la implementación de materiales o estrategias de ese programa. Cuando le dije que si era el PEPOMICH, la seguridad con la que

---

<sup>59</sup> Participación personal en las movilizaciones de la Sección XVIII de la CNTE-CNTE desde la niñez acompañando a mi madre y mi padre, hasta la fecha como trabajadora de la educación.

hablaba cambi6, la not6 inquieta, descubierta, y me dijo entonces que era un poco complicado trabajarle porque era muy reciente y no haba libros de texto ni materiales, que incluso tenan que apoyarse con los libros de texto oficiales, pero que ya estaban retomando los contenidos del PEPOMICH. Yo solo la escuch6, y record6 las narraciones diarias de Diego durante los dos meses que van de clase; no, en ninguna narraci6n aparece alg6n contenido adicional a espa6ol y matemáticas; no, en sus cuadernos no hay mäs que numeraciones, alguno que otro dibujito para hacer conteos y planas de palabras en espa6ol y una que otra en p'urhépecha, sus clases no parecen variar en nada y los siguen evaluando con exámenes con contenidos que tienen que memorizar, y que no necesariamente tienen que ver con su contexto. Pude haberme quedado callada y no cuestionarla mäs, pero se me ocurri6 preguntarle si esa escuela no haba trabajado el PDCEM, creo que ella ya estaba bastante nerviosa, me dijo que no, que no lo conocían, que ella haba escuchado algo sobre un programa de la Secci6n XVIII, pero que desconocía de que se trataba. Creo que las tripas se me retorcieron, primero me dio coraje saber que las marchas, los plantones, y todas las formas de protesta que ha adquirido el magisterio para el reconocimiento de ese programa alternativo, así como los eventos de verano del Educador Popular que tiene mäs de una d6cada, parecían inexistentes, ¿C6mo era posible que no lo conociera si muchas de las suspensiones que tenan en las escuelas eran no solo para arreglar sus condiciones laborales, sino para legitimar el proyecto político pedag6gico del sindicato? ¿Y entonces la resistencia? ¿Y entonces los presos políticos? ¿Y entonces los desaparecidos y los muertos por luchar por un modelo educativo distinto donde estaban?...solo respir6 profundo y pens6 despu6s de alterar mi coraz6n, que quiz6 y solo quiz6, ella no tena la culpa de no saber, eran quiz6 estas relaciones de poder que incluso se ejercen desde las mismas resistencias, era quiz6 un sindicato de maestros dividido, que subordinaba a la vez al sector indígena, un sindicato con elementos cooptados y corrupci6n desmedida. No, seguramente no era ella la culpable, seguía siendo 'el desconocimiento' un instrumento del capital para dominar..." (Diario de campo, noviembre 2017).

La tensi6n que se observa en los padres y madres de familia tiene que ver con la aceptaci6n o no aceptaci6n de la introducci6n de contenidos distintos a los de los

libros de texto. Algunos padres y madres tienen resistencia al cambio de programas educativos:

“...Dejan los libros sin contestar, en la escuela de Cherán ahí si los terminaban, pero aquí no, y yo digo que entonces que hacen, yo quiero que trabajen en los libros...” (Madre de familia, Reunión de Asamblea Extraordinaria de madres y padres de familia de la Escuela Miguel Alemán, Comachuén, 22 marzo, 2018)

Sin embargo otros creen necesario que se fortalezca la cultura y que la educación que reciban sus hijos los haga personas críticas, trabajadoras y de bien; y que para eso se necesitan convinar contenidos, y hacer una redireccionalización de los objetivos de la educación en el pueblo p'urhépecha a partir de la articulación de todos los programas.

“...Esta bien si quieren que se vistan con el traje de aquí, pero si quieren fortalecer la cultura, primero ustedes (docentes) h́ablenles en purhépecha...y aquí también queremos que les enseñen inglés, computación y todas las cosas que también les dan en las escuelas de afuera, porque luego se van a estudiar ya más grandes a Morelia y no saben nada de fuera del pueblo...” (Padre de familia, Reunión de Asamblea Extraordinaria de madres y padres de familia de la Escuela Miguel Alemán, Comachuén, 22 marzo, 2018)

“...Las madres de familia apoyan la iniciativa de implementar juegos tradicionales y revalorar el trabajo en el campo porque según su mirada ‘los niños ya no quieren participar en los trabajos de la familia’ (madre de familia, 2017), esto lleva a los docentes a volver a integrar nuevamente a los niños al trabajo, o que vayan rescatando lo que se está perdiendo’ (directora de preescolar, 2017)...” (Salgado et al. 2018)

“...La presentación del Proyecto de Reorganización Escolar contempló el resultado del Diagnóstico situacional de la institución en cuestión, así como una propuesta de trabajo que como punto rector tuvo, el pensar en decidir la direccionalidad de la educación que la comunidad quiere y necesita. Es decir ejercer el derecho del pueblo a su autodeterminación en materia educativa con los respaldos legales nacionales e internacionales [...] (la presidenta) visibilizó la importancia de generar

las condiciones de infraestructura que abrazaran un proyecto pedagógico nacido verdaderamente de las necesidades de la voz comunitaria, expresó la necesidad de la unidad comunal para exigir la educación propia a las instancias correspondientes y les recordó que la Asamblea es el Órgano Máximo de las decisiones de la Comunidad Escolar [...] Los padres, madres y tutores en el total de sus intervenciones (en p'urhépecha) apoyaron y reafirmaron los argumentos que la Presidenta había hecho de conocimiento colectivo, y pidieron que se sometiera a votación la aprobación del Proyecto [...] por mayoría visible tanto el Proyecto de Reorganización Educativa como la reactivación del turno vespertino fueron aprobados por la Asamblea General...” (Acta 001, Asamblea General de Padres y Madres de Familia de la Escuela Federal Bilingüe “Miguel Alemán”, Comachuén, 22 marzo, 2018).

Entre los padres de familia que están de acuerdo con los programas alternativos y los que no están de acuerdo, se dan confrontaciones tanto a nivel escolar como a nivel comunitario, poniendo en riesgo la buena convivencia.

“...Están diciendo que nosotras nadamás estamos en el argüende cerrando la escuela, que para qué hacemos eso, que todo estaba bien, pero ellos ni saben que pasa, a ellos ni les preocupan sus hijos...a mi ya me da miedo salir a la calle porque siento que me miran muy feo, y yo siento así como no se como, bien feo...los maestros ya hasta me voltean la cara, pero si no les parece, que se vayan del pueblo, o los sacamos...Pero también una señora me dijo que mero estaba bien eso que estábamos haciendo, que ya hacía falta que alguien no tuviera miedo para cambiar las cosas...” (Tesorera del Comité Ejecutivo de Padres y Madres de Familia de la Escuela Primaria “Miguel Alemán”, charla informal, Comachuén, 2018)

“...Mi familia me dice que ya mejor no venga a la escuela a reuniones porque así nadamás, por andar haciendo lo que andamos haciendo de pedir lo que necesitamos, que la van a agarrar contra mis niños...” (Vocal del Comité Ejecutivo de Padres y Madres de Familia de la Escuela Primaria “Miguel Alemán”, charla informal, Comachuén, 2018)

De frente a las tensiones anteriores, se tiene una mediación entre el SEN y la educación comunitaria, mediación que involucra distintos actores tanto institucionales como comunitarios, y que está revestida de conflictos, negociaciones, contradicciones, relaciones de dominación y subordinación; pero al final, una mediación que se traduce en resistencias al proyecto nacional homogeneizante.

### **5.3.2 El nivel medio superior p'urhépecha**

La Educación Media Superior (EMS) comprende el nivel de bachillerato o equivalente, así como la educación profesional o equivalente. La EMS es obligatoria desde leyes y estándares nacionales. Esta obligatoriedad se presenta como respuesta a una demanda social y como avance fundamental para enfrentar el problema de desigualdad, la pobreza y la indebida distribución de la riqueza en nuestro país (INEE, 2011). Con este marco de obligatoriedad, el INEE manifiesta que los objetivos de la educación media han oscilado entre la disyuntiva de preparar para la educación superior o para la vida laboral.

Por su parte tanto el Banco Mundial como la CEPAL, UNESCO y la OCDE, coinciden en que los objetivos del nivel medio radican en hacer que los jóvenes adquieran destrezas, aptitudes, conocimiento y capacidad para aprender a lo largo de su vida, y ser ciudadanos activos, participativos y productivos, haciendo uso de las tecnologías de la información y comunicación (INEE, 2011:25).

La EMS está constituida por tres modelos educativos: bachillerato general, bachillerato tecnológico y profesional técnico, estas tres modalidades están presentes en la región p'urhé. El bachillerato general tiene carácter propedéutico y prepara a los estudiantes en diferentes disciplinas y ciencias para que posteriormente pueda cursar estudios superiores. El bachillerato tecnológico es bivalente: prepara a los alumnos para el ingreso a la educación superior y los capacita para que puedan incorporarse en actividades agropecuarias, pesqueras,

forestales, industriales y de servicios, y del mar. La educación profesional técnica prepara técnicos en actividades industriales y de servicios y es un modelo terminal (INEE, 2014:49).

En este nivel educativo existe una gran variedad de planes y programas de estudio, así como instituciones ofertantes. En la región p'urhépecha predomina el Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA), el Centro de Bachillerato Tecnológico industrial y de servicios (CBTis), el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP), el Colegio de Bachilleres (COBACH), los Telebachilleratos (TELEBACH), preparatorias de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) e instituciones particulares generalmente concentradas en las ciudades a donde los estudiantes tienen que trasladarse a vivir la mayor parte del tiempo.

No todas las comunidades p'urhépecha cuentan con el servicio de educación media superior, por lo que en este nivel lo más probable es que los jóvenes tengan que salir en busca del servicio educativo a otras comunidades. Algunos se desplazan diariamente, otros optan por quedarse a vivir los días laborales en la comunidad donde se encuentre la institución. Esto representa un gasto aún mayor que en el caso del nivel secundaria, implica financiar la vida fuera de casa a uno o varios integrantes de la familia.

A partir de este nivel educativo, comienza a notarse el ingreso de hombres a las instituciones en mayor proporción que las mujeres. Generalmente la mujer en esa edad es casadera en su contexto comunitario. Si llegara a casarse o juntarse con su pareja, las probabilidades de seguir estudiando casi desaparecen, no así las de los hombres, quienes aún en matrimonio o en unión libre, deciden continuar con su vida escolar.

No existe una modalidad indígena para este nivel en Michoacán; no obstante hace menos de una década comenzó a funcionar una preparatoria intercultural en la comunidad indígena de Santa Fé de la Laguna. Aún cuando pertenece a la UMSNH, en teoría su orientación se inclina a fortalecer los principios de vida

comunitarios, en la práctica no hay registros escritos de que así suceda; sin embargo en las voces de los jóvenes de la preparatoria de Santa Fé, se pueden encontrar reflexiones que apuntalan a la revalorización de su territorio, pero también a la necesidad del “desarrollo” como ideal de vida moderno. A pesar de estar en una institución con la tendencia a revitalizar la cultura, los alumnos han transitado antes por escuelas con modalidades generales, indígenas o incluso particulares; por lo que la configuración de su sesi irekani es un terreno de conflictos.

### **5.3.3 El nivel superior p’urhépecha**

Este nivel educativo es el tercero en el SEN y es aquí donde se forman profesionales en todas las ramas del conocimiento. Está compuesto por licenciatura, especialidad, maestría y doctorado; también comprende la educación normal en todos sus niveles y especialidades (INEE, 2014:50).

En la región p’urhé existen diversas Instituciones de Educación Superior (IES) que ofrecen carreras en todas las disciplinas (ver APÉNDICE 5), se concentran en los centros urbanos por lo que el desplazamiento de los alumnos y su cambio de residencia es inevitable. Existen dos instituciones con denominación indígena: La Escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM) y el Instituto Tecnológico Superior Indígena de Cherán (ITSIC), ambos localizados en la comunidad de Cherán K’eri. Por otro lado además de indígena con la denominación “intercultural” se encuentra la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), localizada en la comunidad de Pichátaro en el municipio de Tingambato.

Los objetivos de estas tres instituciones a diferencia del resto de las IES a donde asisten los p’urhépecha, tienen como objetivos fundamentales el fortalecimiento de la cultura originaria a través de las carreras que ofertan. La ENIM es la IES de donde más profesionistas egresan y además se quedan a vivir en la región, las otras dos así como el resto de las IES, no logran retener por completo a los profesionistas en sus comunidades. Los egresados de estas instituciones buscan

empleos en lugares alejados del pueblo y en su mayoría no regresan a hacer vida comunitaria.

Los docentes de las IES en territorio p'urhé, son profesionistas especializados en distintas disciplinas; provienen en mayor medida del estado de Michoacán, pero también del interior de la República y de otros países. En proporción, son pocos los profesionistas p'urhépecha que se encuentran laborando en las IES; sin embargo en las tres instituciones mencionadas anteriormente sí hay más docentes y administrativos p'urhépecha que en el resto de instituciones.

Las IES son en definitiva un mecanismo de expulsión de la población originaria hacia múltiples lugares. Este hecho origina que el *sesi irekani* del pueblo no tenga la continuidad que las generaciones mayores pensarían; en cambio se ve trastocado por todo el bagaje de conocimientos y formas de vida que los profesionistas trasladan a sus comunidades cuando las visitan. El nivel de educación superior en la región p'urhépecha, es el que determina en mayor medida la direccionalidad de los ideales de vida de la población escolarizada. Para profundizar esta afirmación, se desarrolla todo el Capítulo VI.

En términos generales, la educación que recibe el p'urhépecha de manera escolarizada o institucionalizada, aún con sus matices indígenas o interculturales, está direccionada en mayor medida a formar sujetos que fortalezcan el proyecto del estado nacional. Los saltos de modalidad de general a indígena o a intercultural con todas sus variantes dibujan un panorama de tensiones constantes entre los objetivos educativos y su relación con el *sesi irekani* comunitario.

En la escuela los p'urhépecha aprenden códigos nuevos, uno de los más importantes es el castellano, pero no lo aprenden como segunda lengua, sino como lengua que guiará todo su proceso educativo; continúa de alguna manera el método indirecto que se proponía en el Proyecto Tarasco en las escuelas de educación básica. Se organiza la información con ciertos patrones jerárquicos y lineales; aprenden también nuevas formas de vida que incluyen formas de organizarse, de pensar, de sentir, de estar, nueva música, danza, alimento,

juegos, diversiones, etc. Es un sistema en donde aprenden a competir tanto el alumno, como el maestro y el padre de familia que conforman la comunidad escolar.

Aún con lo descrito, se rescata el hecho de que los planes y programas de estudio en la región son variados y responden a luchas y resistencias magisteriales y comunitarias históricas; además de que hay constantemente negociaciones entre las autoridades oficiales y los sindicatos de trabajadores de la educación para utilizar proyectos alternativos. Esto representa tanto reconfiguraciones administrativas como pedagógicas y de infraestructura, que vuelven a la gestión educativa un monstruo por controlar.

Los métodos de enseñanza-aprendizaje son muy variados, pero existe una inclinación generalizada en el caso de las escuelas P'urhépecha a tener una educación tradicionalista, donde el maestro es el contenedor y depositario de conocimiento en los alumnos, quienes tienen el papel de receptores y decodificadores de los contenidos de los programas.

Tanto el calendario escolar como los horarios de clase son los mismos que las escuelas generales; Sin embargo en la cotidianeidad escolar, dependiendo de la subregión p'urhépecha o la comunidad de que se trate, el calendario se ajusta en función de las actividades comunitarias de peso, como el caso de las fiestas patronales principalmente; puesto que desde la víspera de la fiesta hasta que finalizan los jaripeos, las actividades escolares se suspenden. No hay clase, no por el hecho de que la institución se involucre en las actividades comunitarias como recurso pedagógico, sino porque los estudiantes no asisten a la escuela, tienen roles asignados que deben cumplir para los días festivos de acuerdo a su edad, sexo, estado civil, así como la cercanía familiar o vecinal con los cargueros.

El resignificar a la educación desde el pueblo p'urhépecha es una batalla que apenas comienza y que está fracturando paulatinamente posicionamientos

teóricos occidentales, políticas públicas y sistemas de vida.<sup>60</sup> Pero no todo es tan claro, dentro de las luchas por la resignificación, revitalización, valorización y autonomías del pueblo p'urhé, también se asoman intereses particulares sobre todo de las élites p'urhépecha.

Con la escuela para el p'urhé, se está frente a un sistema reproductor de la cultura nacional, homogeneizador de procesos, programas, métodos, materiales, evaluaciones y condiciones de enseñanza-aprendizaje; sistema que está inmerso en cada pueblo de cada geografía del país, y que como práctica social es transformador de las culturas originarias hacia la figura de mundo moderna. Pero con la escuela para el p'urhé también se asoman posibilidades de reivindicación, reapropiación, y autocontrol de la cultura p'urhépecha.

#### **5.4 El otro sistema: La *jorhentperakua-jorhenkorekua* p'urhépecha (enseñanza-aprendizaje p'urhépecha)**

Para el pueblo p'urhépecha, el nombrar y configurar su mundo desde su idioma ha sido una máxima que ha permitido conservar su cultura. Si bien, en la actualidad no todas las comunidades del pueblo p'urhé hablan ese idioma, si se podría asegurar que el idioma vive. La configuración del mundo que se hizo desde antes de la colonización, sigue vigente aún en castellano y a pesar de la entrada de la modernidad a la vida comunitaria. En este sentido, este apartado hace referencia a un proceso educativo que está nombrado desde el P'urhé; sin embargo, aunque no necesariamente todas las comunidades lo nombran igual, sí muchas de ellas aún en castellano lo conciben en la práctica de una manera similar.

Dicen Torres, et al. (2015), que la *jorenkuarhekua* es un proceso que se practica y se aplica en la transmisión, recepción y apropiación del conocimiento. Estos autores hacen un análisis lingüístico de cómo está constituido el concepto, y concluyen que la palabra *jurentakuarhini*, expresa la acción de aprenderse o

---

<sup>60</sup> Esta afirmación se deriva de las tensiones presentadas cada nivel educativo descrito en apartados anteriores.

enseñarse y que recae sobre el sujeto que la realiza. Expresan que la acción de *jurenkuarhini* requiere de un transmisor, que muestra la forma de hacer algo, lo que implica saber hacer y tener los conocimientos para hacer o ser, en función del rol que tendrá en la comunidad, comentan:

“...Las mujeres se enseñan a ser mujeres y los hombres se enseñan a ser hombres, pero en este proceso de enseñarse siempre hay un transmisor, que enseña a enseñarse, y mediante la práctica diaria las personas logran enseñarse a hacer y a ser en la comunidad. Conocimientos que se perfeccionan cada día en comunidad.”  
(Torres, et al. 2015:4)

Es así que como *jurentakuarhini* y *jurenkuarhini*, expresan la relación que está implícita entre personas que asumen roles, uno enseña y el otro se enseña. Lo anterior denota un visible hecho educativo que es producto de un proceso, configuración y práctica social.

Para esta investigación, se utilizará la palabra *jorhentperakua* referida a la enseñanza, y la *jorhenkorhekua* que hace alusión al aprendizaje. La *jorhentperakua* y la *jorhenkuarekua* p’urhépecha se organizan desde un dispositivo distinto a la escuela; aquí es la familia y la comunidad las que están involucradas con el proceso educativo. No hay ni edad determinada ni calendarios u horarios precisos para practicar la *jorhentperakua-jorhenkuarekua*; es decir, el proceso de enseñanza-aprendizaje es inherente al hecho de vivir, pues en cada territorio, tiempo y con cualquier persona constantemente se interactúa y se aprende o se enseña algo (ver Tabla 5.3).

Tabla 5.3 Educación p’urhépecha comunitaria

	<b>Del pueblo p’urhépecha hablante del idioma</b>	<b>Del pueblo P’urhépecha no hablante del idioma</b>
Finalidades de	El objetivo de la <i>jorhentperakua</i> (enseñanza) y la <i>jorhenkuarekua</i> (aprendizaje) tiene un sentido utilitario: es vivir como se vive en el pueblo o	

la formación	en la comunidad. Por lo tanto no existen ni planes ni programas de estudios; lo que se aprende y lo que se enseña es la <i>surukua</i> (equivalente a tradición) <sup>61</sup> , es decir, se aprende y enseña todo lo que permite conservar y reproducir la cultura.	
Enseñanza de las lenguas indígenas	La lengua se enseña desde el nacimiento. Todas las actividades en los distintos territorios, y todas las relaciones sociales inmersas en todo proceso comunitario, se realizan teniendo como base la comunicación en p'urhépecha.	No hay transmisión de la lengua originaria; sin embargo quedan vestigios de la misma en los nombres de los lugares, de los procesos, y de las personas, que se siguen transmitiendo de generación en generación. Se apoyan de instancias escolarizadas para recuperar la lengua.
Enseñanza de conocimientos indígenas	Los conocimientos indígenas que forman parte del ethos se transmiten de manera oral y se manifiestan en las prácticas productivas, sociales y rituales que realiza la población de una comunidad indígena (Salgado, et al. 2018). Se enseñan los conocimientos de la comunidad según la edad, el género y el perfil laboral familiar, a través de la imitación y la oralidad.	
Cómo son los docentes respecto a lo indígena	La principal formadora tanto hablante como no hablante es la madre. Sin embargo el padre, el resto de la familia y la comunidad en general son los encargados de transmitir cualquier conocimiento del pueblo. Se da una formación tanto inter como transgeneracional.	

Fuente: Elaboración propia.

Aunque los objetivos son distintos, la *jorhentperakua* coincide con la escuela oficial en ubicar ciertos aprendizajes por edades: *charakuecha* (bebés), *nanaka* y *tataka sapichuecha* (niñas y niños), *iurhitskiriecha* y *tumbiecha* (señorits y jóvenes)

<sup>61</sup> Sesión 1 del Diplomado “filosofía de la *jorhentperakua* p'urhépecha”, impartido por Celerino Felipe Cruz en la UMSNH, 2017.

*uarhiatiecha* y *achatiecha* (señoras y señores), *nana k'ericha* y *tata k'ericha* (abuelas y abuelos)<sup>62</sup>; en función de las etapas de vida, se enseña y aprende en la familia y en la comunidad. En la comunidad la enseñanza-aprendizaje no se basa en teorías del desarrollo cognitivo o motriz como en la escuela oficial, sino que atraviesa por otro tipo de registros. Estos registros hacen referencia a si la persona ya pasó por ciertas pruebas; por ejemplo, para casarse, en algunas comunidades las *iurhitskiriecha* tienen que saber el proceso completo de hacer tortillas, desde la nixtamalización hasta el hacer el fuego y cocerlas.

“...Cuenta además de cómo antes no había ningún tipo de tecnología como ahora, pues antes a los niños les gustaba más andar detrás de sus abuelitos y sus papás como forma de juego preguntando el por qué y el para qué de sin fin de temas, en cuanto a las niñas igual atrás de sus mamás aprendiendo a hacer tortillas, estas actividades eran fundamentales que tanto las niñas como las muchachas supieran hacer antes de casarse, desde poner el nixtamal hasta hacer las tortillas; esto realmente era importante porque así y solo así podrían darles el permiso de casarse ‘ampuakarhe misujukania’ les decían sus familiares...” (Historia de vida de Leandra Fermín Luciano, elaborada por Jessica Maribel Medina Hernández-LEPEPMI 90’, Santa Fé de la Laguna, 2015)

Los p’urhépecha aprenden observando e imitando, ésta es su didáctica, que a su vez es tensión en relación con el SEN, pues las formas de enseñanza que se tienen en las escuelas en territorio p’urhépecha no implican la práctica cotidiana de conocimientos útiles para los estudiantes en su vida comunitaria, sino una práctica de almacenamiento de información que no forma parte del contexto y que muy seguramente algunos estudiantes nunca la utilizarán a lo largo de su vida.

En este sentido, los objetivos entre el SEN y la *jorhentperakua* también representan un conflicto de direccionalidades. Mientras que para el SEN la educación debe estar enfocada en formar ciudadanos libres, críticos, productivos, que sepan ser y hacer; la *jorhentperakua* asume la formación de comuneros que le

---

<sup>62</sup> En el Capítulo I se hace referencia a las distintas maneras de nombrar a cada etapa de vida.

darán la continuidad a la vida del pueblo, esto implica en muchos de los casos ni el asistir a la escuela, ni el seguir los procesos que en ella se hacen si fuera el caso.

La comunidad del p'urhépecha, es su territorio de crecimiento y reflexión, desde ahí configura el mundo (su mundo), lo nombra y lo entiende. Al enseñar aprende y al aprender enseña, el p'urhépecha construye una relación dialógica entre el saber, el ser, el estar, el sentir, el hacer, el tener y el poder; entre las personas y el entorno; entre la palabra y la acción, no importa la edad o el género, todos y todas son acreedores y proveedores del proceso educativo por antonomasia<sup>63</sup>.

En la Figura 5.2 se presenta un esquema del proceso jorhentperakua-jorhenkorhekua, a diferencia de la linealidad que sigue la educación indígena al tener niveles educativos secuenciales, la jorhéntperakua-jorhenkorhekua es cíclica y dinámica, lo que implica que este proceso educativo migre de cada etapa de vida hacia las etapas que le son necesarias para su funcionamiento, no precisamente la inmediata superior. Tiene como centro el *sesi irekani*, que es el ideal para el que vive la comunidad, y que es nutrido a la vez, por procesos institucionalizados como la escuela. En el caso de la educación indígena, el ideal que se persigue entre el ir y venir de los diversos programas es el desarrollo y un *sesi irekani* mezclado con él.

En la educación indígena se necesita terminar el nivel primaria para ingresar al nivel secundaria y aprender nuevos contenidos o más especializados; en la jorhentperakua-jorhenkorhekua no necesariamente un niño tiene que esperar la edad de joven o de adulto para enseñarse nuevos contenidos, el conocimiento fluye independientemente de la etapa de vida en la que se ubiquen y la necesidad familiar o comunitaria; sin embargo también son las generaciones más adultas las que tienen un papel fundamental en los aprendizajes que la comunidad adquiera. Se puede observar en el esquema siguiente cómo los *k'ericha* (flechas azules) y

---

<sup>63</sup> Este apartado también es resultado de la sistematización de la información recabada en el trabajo de campo de esta investigación. Véase el capítulo metodológico.

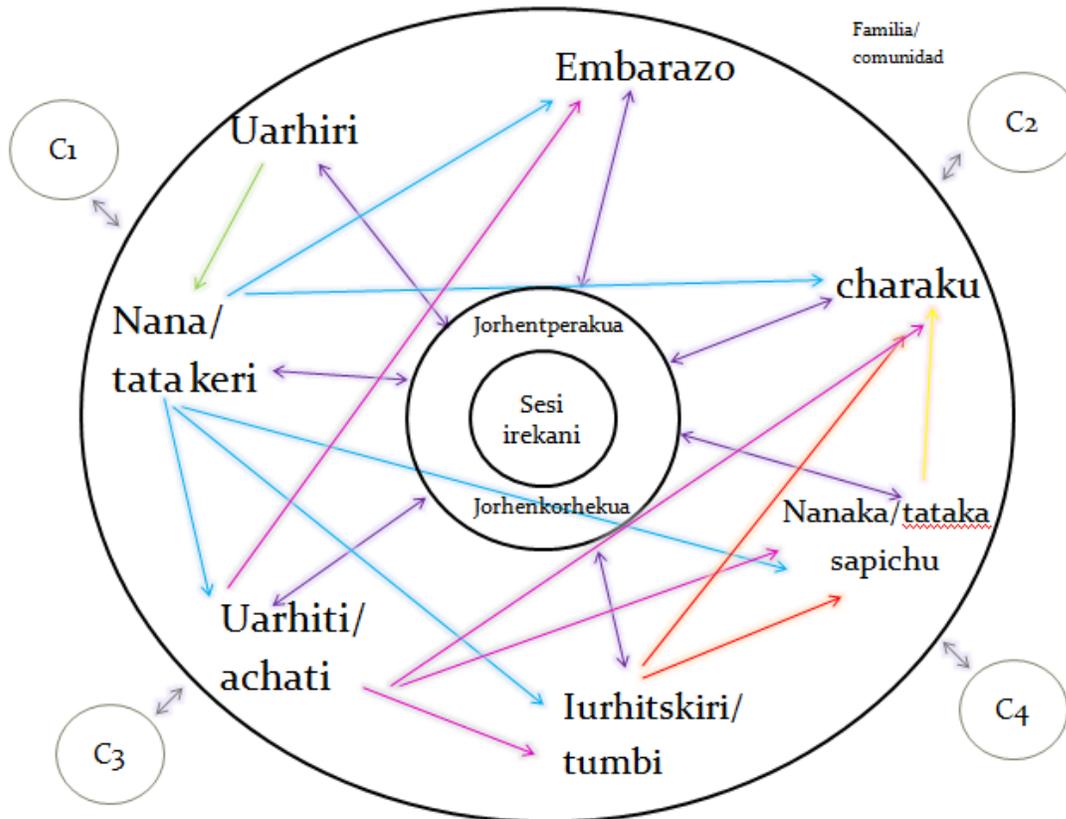
los *uarhiaticha* y *achatiecha* (flechas rosas) son los que más flujos de enseñanza tienen sobre otras generaciones. Estos flujos van disminuyendo conforme se es más joven.

Sin embargo cada etapa de vida determina y es determinada por la *jorhentperakua-jorenkorhekua*; misma que a la vez determina y es determinada por el *sesi irekani*, que implica las diversas formas en cada etapa de vida para ser, estar, saber, sentir, hacer y tener.

Aún cuando las etapas de vida para los p'urhé consideren a los bebés, niños, jóvenes, adultos y adultos mayores, en el esquema de la Figura 5.2 se anexaron dos etapas más que forman el inicio y el final de la existencia del p'urhé: el embarazo y la muerte. El embarazo es la etapa donde inicia la vida del p'urhépecha, aunque está dentro del vientre materno, la familia y la comunidad ya lo esperan, ya lo nombran y lo clasifican según el género que tenga y el oficio al que se dedique su mamá, su papá o su familia cercana.

El caso de la muerte para los p'urhépecha, representa el fin de la vida del cuerpo y la continuidad de la vida espiritual en otro plano. Los que están más cercanos a ella generalmente son los *k'ericha*; ellos se preparan para morir asumiendo la muerte como el paso que sigue en su vida. Si el p'urhé se acercó al *sesi irekani* en vida, en la muerte se cree que irá a un lugar de descanso (paraíso); en caso contrario, si no se acercó al *sesi irekani* en vida, en la muerte no descansará.

Figura 5.2 La Jorhentperakua-jorhenkorhekua de los p'urhépecha



Fuente: Elaboración propia.

La muerte también requiere enseñarse y aprenderse, no solo es una etapa de vida, es también un contenido que debe reproducirse. Los p'urhépecha conviven con la muerte en diferentes rituales, el día de ánimas es uno de ellos (Ver Figura 5.3). Este día representa la oportunidad que tienen para esperar a sus difuntos y ofrendarles lo que en vida disfrutaban; no se separan de ellos, celebran con ellos; no olvidan que fueron los que en vida hicieron la comunidad y el trabajo que ahora ellos continúan, es una manera de reconocer al presente y al ausente y de ratificar la pertenencia a los distintos territorios del pueblo p'urhé.

Figura 5.3 Día de ánimas: ritual de acercamiento con la muerte



Fuente: Fotografía propia tomada en noviembre de 2016 en Comachuén

En los siguientes apartados se desarrollan un poco más las etapas de vida de los p'urhépecha y sus procesos educativos en tensión con el SEN.

#### **5.4.1 La *jorhentperakua-jorhenkuarekua* en *Charakuecha* (bebés)**

En la primera etapa de vida, los *charakuecha* (bebés) aprenden a sentirse amados y protegidos, a hablar la lengua materna, a comer, a moverse en las formas y los lugares permitidos, a caminar, a reconocer y a reconocer a su familia, que es el ámbito donde se desarrollan. Son las funciones básicas para sobrevivir.

La familia en su totalidad, ayuda a los *charakuecha* a estructurar su vida social (Mateo y Castilleja, 2015), a aprender, a relacionarse, a ubicar su cuerpo y su pensamiento en el rol que le corresponde en la comunidad; incluso desde antes de nacer, en el tiempo de la gestación, el *charhaku* ya tiene asignado un lugar en la familia y en la comunidad. Se refieren en algunos pueblos a que si nace un niño será un “*uri*” (campesino), o si nace una niña será “*kamata uri*” (atolera, o que

hace el atole), la pre-ubicación depende de los oficios a los que se dedique la familia y a la región a la que pertenezca la comunidad

Sin embargo, la figura más importante en esta construcción identitaria es la mamá, ella le enseña al charaku a mirar el mundo y a estar en él. Decía Paoli (2003) que en los tseltales, la madre al cargar al bebé, acerca su cabecita a la altura de sus ojos, es entonces que le enseña lo que sus ojos de madre ven. Así los P'urhépecha, si comienzan a conocer el mundo y a configurarlo es gracias a la madre.

#### **5.4.2 La *jorhentperakua-jorhenkuarekua* en *nanaka* y *tataka sapichuecha* (niñas y niños)**

Las *nanaka sapichuecha* (niñas), aprenden a asumir su rol y apariencia como mujeres en el pueblo, practicándolo a través del juego y la ayuda familiar. Su hacer e integración comunitaria esta en dos direcciones, por un lado “se enseñan” a integrarse a las labores del hogar, como la preparación de los alimentos, lavar la ropa, ir por el agua, cuidar a la familia, las plantas y animales domésticos; y con lo anterior reproducir la fuerza de trabajo y de vida de la familia<sup>64</sup>; también aprenden a elaborar artesanía según su comunidad; sus guías en el proceso de aprendizaje generalmente son sus mamá, sus abuela o las mujeres mayores que estén a cargo de ellas. Por otro lado, se integran a la comunidad a través de la participación en los juegos colectivos con niños y niñas de otras familias, y participando también en pequeñas comisiones de ayuda que se requieren en las

---

<sup>64</sup> Cada actividad requiere de un proceso complejo de interrelaciones familiares y comunitarias, por ejemplo, algunas familias aún hacen tortillas a mano, eso implica que el rol de la niña en algunas comunidades en este proceso, es lavar el maíz, llevarlo al molino, sacar la masa y llevársela a la persona que hará las tortillas en casa, que generalmente es la mamá; sin embargo, aunque solo haya hecho esa parte del proceso, aprende a través de la observación el resto del proceso que incluye: preparar el nixtamal, encender la parhankua (fogón), echar tortillas y voltearlas hasta que estén cocidas. La mayoría de las niñas no hacen esta parte del proceso porque implica fuego y por lo tanto representa peligro para su cuerpo. Sin embargo, se les permite estar ahí, pues poco a poco, conforme crezcan, irán integrándose al resto de las actividades para la hechura de las *ichuskutecha* (tortillas).

fiestas y rituales comunitarios; por ejemplo: ir a la tienda a comprar algunos faltantes para los alimentos, cuidar a los niños durante las fiestas, ayudar a repartir la comida, etc. Hay que precisar que no todas las niñas y niños participan al mismo tiempo en rituales, su lugar familiar y apellido les indica de que manera y a quién apoyarán.

Los *tataka sapichuecha* (niños) aprenden a asumir su rol y apariencia como hombres en el pueblo, practicando las labores del trabajo fuera del hogar; por ejemplo aprenden a sembrar, a cultivar, a cosechar, a leñar, a pescar, a cuidar animales.

Tomando en cuenta lo anterior, coincido con Mateo y Castilleja (2015), al pensar que:

“...El trabajo familiar es la base de la organización de la vida económica del grupo doméstico. Niños y niñas se integran a distintas actividades a través de las cuales podemos aprehender el complejo proceso de construcción de género. Lo que deben hacer, lo que les es permitido” (7).

Tanto *nanaka sapiechuecha* como *tataka sapiechuecha*, aprenden sus derechos y obligaciones que están en función del goce de las festividades, la ayuda familiar, el trabajo y el juego; aprenden hábitos de limpieza, pero de otro tipo de limpieza<sup>65</sup>; aprenden a jugar, pero juegan a vivir la comunidad; aprenden la *kaxumbekua* (los valores) del pueblo, que incluyen entre otros: el respeto, el cuidado, la responsabilidad, la solidaridad, y la *jarhoajperakua* (reciprocidad); la convivencia, el acompañamiento; aprenden también la *jakajkukua* (la creencia y cosmovisión) de su comunidad, que implica: creencias, predicciones, sueños, supersticiones, augurios, suertes, suposiciones, formas de interpretar las cosas y de relacionarse con ellas.

---

<sup>65</sup> En comunidades sobre todo de la Meseta P'urhépecha, el tipo de suelo ocasiona que la tierra sea una constante tanto en los hogares como en el cuerpo de las personas, esto no significa que estén sucios, sino que sus condiciones de vida modifican a su vez la apariencia y concepción de la “limpieza” castellana.

También se aprenden y enseñan saberes y haceres tanto milenarios como cotidianos, la *juramukua* (la forma de gobierno), así como a participar en todas las actividades comunitarias de acuerdo a su etapa y rol de vida. En el caso de las fiestas, por ejemplo, la participación de niñas y niños va desde pequeños cargos como ser los que adornan el templo, hasta participar en las danzas que se hacen en honor al santo patrono. Lo anterior hace que se mencione una fiesta en particular donde los niños son los protagonistas en casi todas las comunidades P'urhépecha, la fiesta en honor al Niño Dios<sup>66</sup>.

También en la muerte de cada integrante de la familia hay un ritual distinto que hacer según el género, la edad y la comunidad, En el caso de los niños y niñas, en algunas comunidades, los que acompañan cerca del ataúd del pequeño difunto en el camino al panteón son los niños y niñas, quienes llevan globos rosas o azules y blancos según sea el sexo del difunto<sup>67</sup>. Por otro lado la madrina de bautizo ofrenda el arco o caballito en la casa del ahijado que será llevado al cementerio el 1° de noviembre; el padrino distribuye la bebida y los padres hacen y ofrecen comida<sup>68</sup> a quienes los acompañan (Mateo y Castilleja, 2015).

Es en esta etapa donde se empieza a formalizar la conciencia de los niños y la integración a las actividades y comisiones del pueblo; así como un nuevo idioma (a través de la escuela oficial).

Las tensiones entre la *jorhentperakua* y el SEN en esta etapa de vida que es lo equivalente al nivel preescolar y primaria, se pueden observar en distintos procesos comunitarios, entre muchos otros: el campo, el hogar y la fiesta. El campo va perdiendo la presencia de los niños, las actividades que les son encomendadas tienen que ser sustituidas por los adultos, o simplemente que dan

---

<sup>66</sup> En algunas comunidades, por ejemplo en la comunidad indígena de Comachuén, los niños elaboran piñatas y se las ofrendan al Niño Dios, así como juguetes; también se organizan en pequeños grupos, preparan bailes y se los ofrecen al "Tata Nino"; las uarhiatiecha y los achaaatiecha consienten a los niños y niñas regalándoles juguetes, preparando alimento para ellos y el resto del pueblo, y les dan aguinaldos.

<sup>67</sup> Ritual de la Comunidad indígena de Comachuén.

<sup>68</sup> También hay un platillo específico para los velorios, sepulturas y novenarios.

sin hacerse. Los conocimientos sobre la siembra, la cosecha, los diferentes cultivos, la pesca, o el bosque se fracturan con la ausencia de los niños. Los niños y niñas por mandato constitucional deben ir a la escuela, y los horarios establecidos se empalman con las actividades del campo, que regularmente son por las mañanas. Se tiene por un lado la transmisión y reproducción de los saberes necesarios para que el campo produzca, y por el otro, la necesidad de no faltar a la escuela porque en muchos casos las faltas representan la cancelación de apoyos económicos por parte del gobierno, como el caso del programa PROSPERA.

“...Pues por ejemplo en el campo, los niños ya no van con sus familias a ayudar en las siembras o en las cosechas, también los niños están abandonando el campo, ahora ya nadamas tienen que ir a la escuela porque si no les ponen falta, aunque en la escuela solo escriban, ahí no les van a enseñar nada de lo que aprenden cuando le ayudan a sus papás en el campo, ya tampoco van por las vacas ni nada...aunque si, todavía en muchas familias los papás prefieren que sus hijos falten a la escuela y se los llevan a las actividades del campo” (E-Agustín Gabriel Ruíz, médico, Comachuén, 2015)

En el hogar, las actividades asignadas por roles a los niños y niñas también se ven disminuídas, tanto por el horario escolar, como por darles tiempo adicional para hacer las tareas que la escuela les exige. Por ejemplo, las *parhankuecha* (los fogones) se encienden en cada alimento que se prepara en las casas, y son las mujeres las transmisoras de ese conocimiento. Saben qué leña utilizar, cómo acomodarla, con qué potenciar el fuego, como cubrirlo, como ahogarlo, es decir, controlan el fuego y trabajan con el; sin embargo cada vez hay más niñas que no se acercan al fuego, en gran parte por las actividades escolares que se realizan en el horario de actividades que también se hacen en casa.

La fiesta, como ese espacio simbólico de agradecimiento y ayuda colectiva, de reciprocidad y de organización; como contenido en las escuelas se ha convertido en algunos casos, en concursos de traje regional, de danzas, de ofrendas de día de muertos entre otros, que pensados como estrategia para “el rescate de sus

costumbres” a través de la escuela, son actividades que folklorizan la cultura local, le adhieren elementos de otras culturas y ponen como eje central la competencia.

Tanto en el hogar, como en el campo, las tensiones se posicionan sobre todo en el aspecto “tiempo”; es decir, los momentos de trabajo comunitario son los momentos de espacio escolar, se empalman, se condicionan; el tiempo es un elemento que los p’urhépecha en la cotidianidad, lo entienden como el espacio necesario en el día para realizar “lo que tienen que realizar”, no importa la duración, no importa la hora de inicio o la hora en que se termine, lo más importante es hacerlo.

“Daisy: ¿A qué hora hay que estar en la fruta?

Paciente invitando: Pues ya tardecito, esperamos a los demás y ya nos vamos. Para que te pongas tu *pisíkata* (refiriéndose al traje de fiesta).

Daisy: Pero, ¿más o menos como a qué hora?

Paciente invitando: Sí, ya tarde pues, como es aquí...

Pues finalmente no me dijeron la hora, el tiempo no existe para ellos como lo existe para mi, al principio me desesperaba y me enojaba porque no podía controlar ni planear mis actividades, no sabía como hacerle para participar en las actividades sin que me intererumpiera los horarios de otras. Ahora, cuando hay actividad en el pueblo, mejor no planeo nada más, o si lo hago, no me angustio porque no cumplan con la hora que proponen, solo me entrego al tiempo”. (Notas de campo, mayo de 2017).

“Jesús Janacua: ya les marqué, dicen que vienen entrando a Morelia, que todavía pasaron a comer.

Dra. Carmen: así es, son horas comunidad, no horas ciudad, ellos van a llegar cuando tengan que llegar.

Jesús Janacua: sí, como el otro día que me citaron a una Asamblea, que iba a ser a las 5 en la plaza...no , pues yo llegué antes de las 5 para preparar todo, pero no había nadie, dije ‘ahorita llegan, todavía es temprano’, pero se dieron las 6 y nada.

Ya les marqué y me dijeron que ya iba alguien por mí, ya que llegaron por mí, me dijeron que don José estaba preparando una jurhinekua (temazcal, baño de vapor) y que después del temazcal ya se armaba la Asamblea. Bueno, pues me metieron a la jurhinekua, salimos de ahí como a las 8, y la Asamblea se vino haciendo como hasta pasadas las 9...

Y así nos tocó esperar al Concejo Comunal de la comunidad de Santo Tomás, que venían a la proyección de un documental que Jesús les ayudó a grabar, para la defensa de su tierra en contra de una empresa de frutos rojos que estaba ocasionando muchos daños a la comunidad. La charla y proyección estaban programadas en Giraluna Morelia a las 5pm, y llegaron finalmente a las 6:45, así, felices, como si nada pasara, como si ese espacio fuera su comunidad y no les interesara si tenía un horario establecido. Llegaron a compartirnos tranquila y emotivamente su experiencia de lucha, y yo pensé...que la lucha nuestra, quizá también es contra el tiempo". (Notas de campo, julio, 2019).

En la escuela, el tiempo es determinante; hay horarios de entrada y salida, horarios para realizar ciertas actividades, para entregar evaluaciones, etc.

"...Es que esto no está bien, ya me dejaron mero a mi niña afuera, apenas son las ocho y media y ya están cerrando la puerta, y todavía les toman fotos a los que se quedan afuera. A ver, ¿por qué no les toman fotos a los maestros que llegan tarde? (Charla informal con madre de familia de la Escuela Miguel Alemán, Comachuén, 2018).

La puntualidad es uno de los valores insertados en la comunidad desde la escuela. Aunque sigue siendo complicado que las personas lleguen temprano a las actividades que se realizan en la comunidad, ya se puede escuchar en los discursos, que se tiene que aprender a ser puntuales, discursos que encabezan sobre todo, algunos profesionistas, que comienzan a transmitirles a sus cercanos, los "beneficios" de ser puntuales.

Por otro lado, también es un problema claro, que los contenidos escolares aún con los tres programas educativos, no pueden concretarse en la vinculación con las actividades y procesos comunitarios, que lejos de hacer que desaparezcan los

conocimientos, los reactiven y fortalezcan. En el caso de la fiesta y de algunos otros espacios pedagógicos, aunque los contenidos comunitarios sean introducidos a la escuela, se dan en un espacio que no reproduce la cultura, sino que la transforma de manera acelerada.

“...los niños hicieron ofrendas a los muertos en la escuela, cada grupo en su salón. Había ofrendas de todo tipo: con aserrín, con globos, con flores, con adornos de halloween, con comida, papel picado; estilos distintos: en el piso, en forma de tumba, con distintos niveles; pero ninguna se acercaba en su totalidad a las ofrendas que ponen en el panteón, que es donde generalmente las ponen en el pueblo. Como cada maestro es de una comunidad distinta, pienso que introdujeron elementos de su comunidad, porque yo no he visto a maestros de fuera de Comachuén que se den una vuelta a ver como se vive el día de animas aquí en el pueblo; entonces supongo que solo se lo imaginan, y lo reconstruyen como perciben lo que les cuentan los niños. (Notas de campo, noviembre, 2017)

Estas tensiones que se generan entre ambas educaciones, producen en los niños y niñas, ideas y prácticas nuevas, mezcladas entre lo oficial y lo comunitario; los contenidos que aprenden en la escuela, se los van apropiando y los transmiten en sus casas. Este hecho, ha significado en algunos casos, que lo impuesto a través del SEN, se convierta en propio, se cambia de ámbito de cultura, y los elementos culturales que se apropian, se van integrando a la matriz cultural. Por eso, no es extraño que ahora en los panteones de las comunidades, quieran replicar lo “bonito” que hicieron en la escuela.

#### **5.4.3 La *jorhentperakua-jorhenkuarekua* en *iurhitskiriecha* y *tumbiecha* (jóvenes)**

Las *iurhitskiriecha* y los *tumbiecha*, aprenden a seguir reforzando lo que los *nanaka sapiecha* y *tataka sapiecha* han logrado. Esta etapa de la vida, es la transición entre el aprender y el enseñar; es aquí donde van practicando ciertas responsabilidades y cargos pequeños que les son conferidos por parte de la

comunidad; es el preámbulo de las *uarhiatiecha* y los *achiatiecha*. A aquellos que permanecen en el pueblo, se les exige trabajo, respeto y continuidad de la *mimixikua* (usos y costumbres); por otro lado, los que están fuera, gozan de ciertas concesiones de inmunidad para realizar trabajos comunitarios, con el argumento de que están estudiando o trabajando fuera y hay que darles trato especial. En este sentido, han expresado algunas personas que hay que aprender a ir a la escuela, dicen ellos: “porque si no vamos, no existimos”. Por tanto se infiere que también se aprende a existir y a hacerse existir en lugares ajenos a la comunidad.

En esta etapa de vida, se aprende a pronunciar y tomar la palabra y hacerla escuchar; así como a participar en la toma de decisiones familiares y en cierta medida comunitarias; es el momento de la emergencia del sujeto político p'urhépecha; se repiten en esta etapa, los patrones laborales familiares en forma de herencia o tradición; se comienza a tomar el lugar que le pertenece en la comunidad y se tiene una conciencia mas estructurada de la vida y de las cosas. Se sigue aprendiendo a través de la observación y la práctica cotidiana.

Las tensiones que se identifican entre la *jorhentperakua* y el SEN en esta etapa de vida que corresponde al nivel de secundaria y preparatoria, son iguales que en el caso de los *nanaka* y *tataka sapichuecha*; sin embargo se anexan tensiones reproductivas (que tienen que ver con la procreación), laborales, políticas y económicas. Aunque en el capítulo siguiente se profundiza en estas tensiones en la trayectoria de vida de los profesionistas, en seguida se menciona a grandes rasgos a que se refiere cada una.

Las tensiones reproductivas se dan al tener por un lado una responsabilidad y obligación comunitaria de continuar con el linaje familiar a temprana edad, una vez que se ha aprendido lo necesario para vivir en la comunidad; y por el otro lado al tener el derecho y la necesidad de formarse escolarizadamente para llegar a tener una profesión y mejorar sus condiciones de vida, aunque la vida que se mejore sea fuera de la comunidad.

Las tensiones laborales que están directamente relacionadas con las tensiones económicas y políticas, residen en el desencadenamiento de problemas económicos de las familias para poder sostener la educación media superior y superior de sus hijos, aunque esto implique una despatrimonialización familiar al tener que vender sus bienes. No solamente los conocimientos comunitarios se abandonan, se fracturan o se pierden por la falta de niños y jóvenes que los aprendan; también se abandona la tierra y los territorios culturales al despojarse de sus bienes; el dinero se convierte en prioridad en las familias y los empleos comunitarios no producen dinero, producen cultura; así que el flujo de trabajadores asalariados crece, aún en las condiciones laborales que les ofrezcan. Lo importante es que los hijos tengan la oportunidad de seguir estudiando.

En este panorama se mueven los *tumbiecha* y *iurhitskiriecha*, la continuidad escolar los hace descontinuar en la vida comunitaria, pues en la mayoría de las comunidades p'urhépecha, el nivel medio superior y superior no existe, dando pie a migrar a los lugares que ofrezcan el servicio.

#### **5.4.4 La *jorhentperakua-jorhenkuarekua* en *uarhiatiecha* y *achatiecha* (señoras y señores)**

La etapa de las *uarhiatiecha* y los *achatiecha*, es justo la etapa de la reproducción, no solo de la continuidad de la vida, sino de la continuidad de la cultura, pues tanto hombres como mujeres, comienzan a integrar nuevas familias que deberán aprender a su cargo, la forma de vida familiar y comunitaria.

En esta etapa de vida, aparte de enseñar a enseñarse a las etapas anteriores, también se aprende a asumir plenamente los ideales de vida comunitarios, el *sesi irekani*, así como las formas de transmisión y reproducción cultural. Se aprende a su vez a asumir las obligaciones y responsabilidades más pesadas del pueblo, como son los cargos civiles o religiosos, mismos que le darán dirección a la vida de la comunidad. Es decir, se integran a las comisiones comunitarias de manera formal y obligatoria como miembros del pueblo.

En esta etapa de vida, las tensiones entre la *jorhentperakua* y el SEN ya no se dan en términos de receptores de la formación, sino en términos de formadores. Se dan conflictos entre lo que hay que enseñar para vivir en la comunidad y lo que se les enseña en la escuela sobre todo a los *nanaka* y *tataka sapichuecha*. En esta confrontación, generalmente la escuela es la parte dominante, y como se describió en las etapas de vida anteriores, es la que cada vez más reorganiza a la comunidad en tiempos, actividades, relaciones laborales, territoriales, de servicios, etc.

#### **5.4.5 La *jorhentperakua-jorhenkuarekua* en las *nana k'eriecha* y *tata k'eriecha* (abuelas y abuelos)**

Las *nana k'eriecha* y los *tata k'eriecha*, cumplen la función de *uarietiecha* y *achiatiecha*, la diferencia, es que ellos son los portadores del mayor respeto, conocimiento y saberes comunitarios. Son los que resguardan la lengua, la historia y la cultura. Y por tanto, ellos más que aprender, enseñan desde su mirada, como hay que vivir.

En la comunidad se aprenden en todas las etapas de vida: cuentos, historias, mitos, leyendas, noticias, experiencias, dichos, *pirekuas*, etc. todo un bagaje de “oralitura”<sup>69</sup> que ayuda a darle continuidad a la vida comunitaria; se aprende lo que el pueblo considera que está bien; se aprende a escuchar, a callar, a danzar, a bailar, a reír, a llorar; pero con otra dimensión de la escucha, del silencio, de la danza, del baile, de la risa y del llanto.

---

<sup>69</sup> Entrevista a Tata Ismael García Marcelino, comunidad indígena de Ihuatzio, Michoacán.

Figura 5.4 Nana k'eri enseñando a tataka sapiecha a desgranar maíz



Fuente: Fotografía propia.

En la comunidad se aprende y se enseña lo que dice el lago, el bosque, los campos de cultivo, los montes; lo que dice el agua, las estrellas; lo que aconseja la luna, lo que permite el sol, lo que bendice la lluvia, lo que el viento murmura, lo que las nubes predicen, lo que el fuego quema; se enseña y se aprende por qué el lugar de las cosas, por qué la vida, por qué la muerte, por qué la eternidad; por qué nos vamos y por qué regresamos. Lo anterior marca un lazo muy fuerte entre el p'urhépecha y la naturaleza; así como el significado de esta última para todas las etapas de vida y sus interrelaciones con los otros. La naturaleza para el p'urhé, es un elemento indispensable para pensar la vida y sus distintas posibilidades. En muchos de los casos la naturaleza es vista como sujeto con el que interactuar y no como objeto al que controlar. Esto le confiere un lugar muy importante en el proceso de “enseñarse”, pues la naturaleza como sujeto, a través de sus fenómenos temporales o atemporales, hace que el p'urhé “se enseñe” a

relacionarse con ella, a trabajar con ella, a conocerla, predecirla, controlarla y amarla.

Todo se aprende con los sentidos, se ve, se escucha, se prueba, se huele, se siente, se practica; y todo esto forma parte de un acompañamiento en la experiencia del otro. Se aprende y enseña a vivir, a crecer, a dar frutos, a compartir y a morir siempre como ejercicio colectivo. Los procesos educativos en la comunidad P'urhépecha enseñan la cultura P'urhépecha como cultivo de la vida (Echeverría, 2001).

La comunidad evalúa la vida de cada habitante del pueblo y lo reconoce o lo rechaza a través del respeto, de acuerdo a su participación y vínculo comunitario. Lo que se aprende y enseña en la comunidad tiene una función y utilidad social colectiva. La comunidad se enseña y la comunidad se aprende en ella misma.

La forma de vida del pueblo p'urhépecha da cuenta de otra manera de organizar y configurar el mundo distinta al proyecto nacional, otra forma de cultivar la vida, reproducirla y transformarla, de vivirla en comunalidad aún cuando se convivan con instituciones del estado nación.

### **5.5 La educación indígena y la *jorhentperakua-jorenkorhekua* p'urhépecha: en busca del *Sesi Irekani***

El *sesi irekani* del pueblo p'urhépecha transita por dos figuras de mundo que coexisten y que son reproducidas por sus correspondientes procesos educativos: desde la educación que ofrece el estado y desde la educación propia comunitaria. La interacción de ambos procesos educativos lleva consigo necesariamente reconfiguraciones en los ideales de vida y por tanto en la reproducción cultural. Al convivir tanto la figura de mundo moderna con la figura de mundo del pueblo purhé, las interacciones que se gestan están plagadas de tensiones, conflictos,

negociaciones, fracturas, subordinaciones, asimetrías, resignificaciones y reapropiaciones.

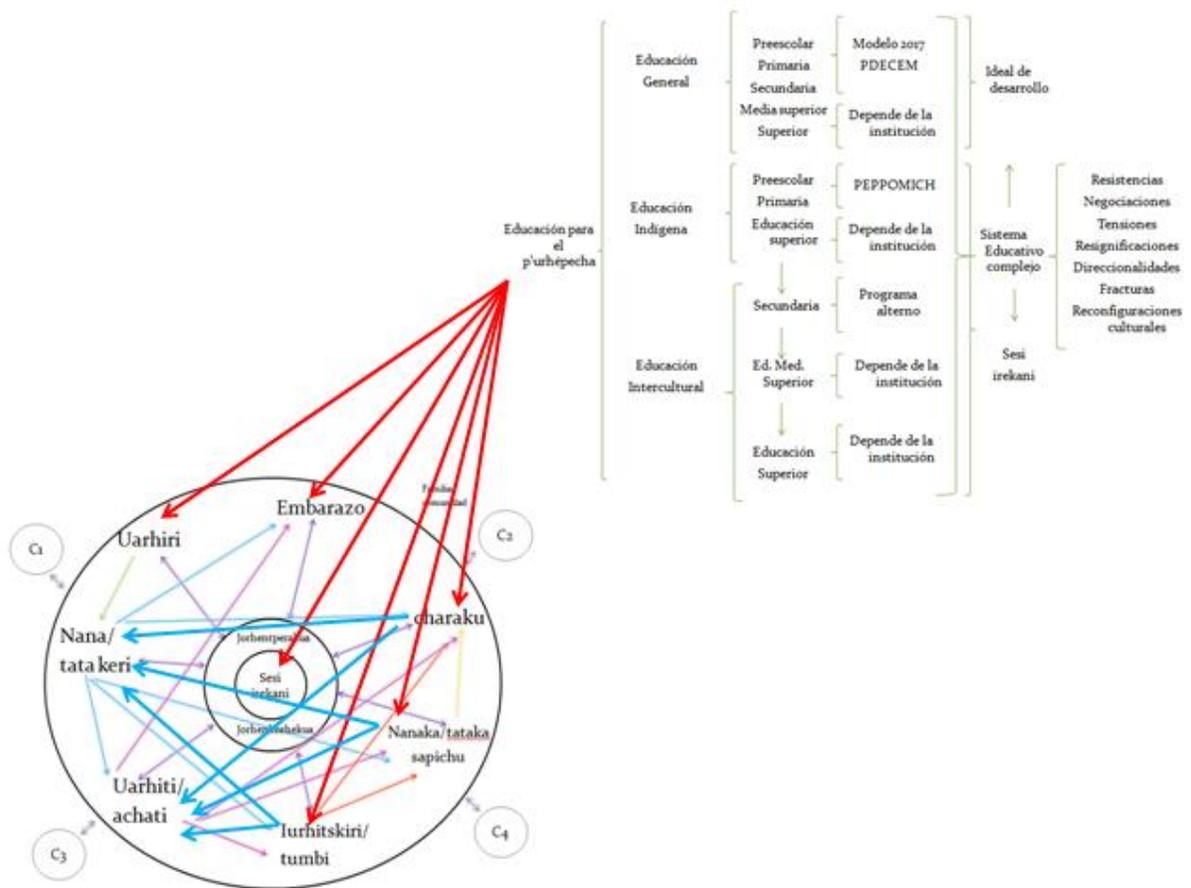
Al entrar la educación indígena a las comunidades p'urhépecha a través del dispositivo escuela, la direccionalidad del sesi irekani se modifica con más velocidad en la comunidad. Los contenidos son vertidos con más fuerza en tres de las cinco etapas de vida: en los charakuecha, en los tataka y nanaka sapiecha, y en los tumbiecha y iuritskiriecha. Estos tres grupos comienzan a trasladar los aprendizajes escolares a las uarhiaticha y achatiecha y a los k'ericha. En este hecho, la tesis de Durkheim de que las generaciones mayores son las que educan a las menores queda rebasada; ahora existen flujos de conocimiento de generaciones jóvenes hacia generaciones mayores, solo que ese flujo es de información más técnica, contenidos teóricos, explicaciones a las situaciones provenientes del sistema capitalista, y todo lo que la institución escolarizada produce.

Por un lado se vierten de las generaciones jóvenes a las adultas los conocimientos recién mencionados, por otro lado, de las generaciones adultas a las jóvenes se vierten los conocimientos de los territorios p'urhépecha que son útiles para la vida comunitaria (Ver Figura 5.4). El sesi irekani modificado a partir de la interacción entre educación indígena y jorhentperakua se encuentra justo en los límites de ambas. Lo anterior podría ilustrarse en las diferentes categorías del sesi irekani (Ver Apéndice 4).

Por ejemplo en la categoría del ser, la educación indígena enseña los derechos y garantías individuales y constitucionales, que implican indicadores de valores con los que se direcciona y controla la sociedad nacional. La jorhentperakua enseña la kaxumbekua a través de las mismas prácticas comunitarias, reguladas por indicadores de valores con los que se hace funcionar al pueblo. Al convivir ambos procesos educativos se mezclan las direccionalidades del ser, y nace un nuevo ideal del ser, ahora plagado de elementos necesarios para entender lo nacional y a la vez practicar lo comunitario.

De esta manera sucede con las seis categorías del sesi irekani, constantemente están reformulándose por los múltiples procesos educativos que la comunidad produce, se apropia y sostiene. Vale precisar que no solo la educación escolarizada modifica el sesi irekani comunitario, también hay flujos de información, conocimientos y prácticas de vida provenientes de otras comunidades, de los migrantes nacionales e internacionales, de los medios de comunicación y de la religión (Figura 5.5). Estos últimos tres elementos también interactúan con jorhentperakua y educación indígena, sin embargo su abordaje requiere de un trabajo de investigación a mayor profundidad.

Figura 5.5 Redistribución de roles educativos



Fuente: Elaboración propia.

¿En qué etapa de vida o sujeto p'urhépecha se ven reflejadas estas reconfiguraciones del *sesi irekani* a partir de la convivencia de la educación indígena y la *jorhentperakua*? Se considera que el sujeto que esta a cargo de la reconfiguración cultural p'urhépecha a través de la educación, en gran medida es el profesionista. El siguiente Capítulo marca un hito para entender esta afirmación.

## **CAPÍTULO VI. EL PROFESIONISTA P'URHÉPECHA: TENSIONES EN SUS PROCESOS EDUCATIVOS**

La “profesión” ha sido analizada desde distintas connotaciones, Weber la define como:

“...la peculiar especificación, especialización y coordinación que muestran los servicios prestados por una persona, fundamento para la misma de una probabilidad duradera de subsistencia o de ganancias.” (Ballesteros, 2007:121)

En esta definición, se denota un proceso que funge como medio idóneo y consecuencial para el logro de un fin específico, que tiene la posibilidad de que a través de esa actividad especializada se obtenga una retribución económica. Este autor clasifica en tres niveles a las profesiones: 1) el funcionalista, que refiere a las profesiones como elemento central del desarrollo, de la cohesión social y moral de las sociedades modernas, así como alternativas frente al mercado y la lucha de clases; 2) el interaccionismo, que valora las profesiones como una forma de realización del profesional, de constitución identitaria y explicativa del ser, y 3) las nuevas perspectivas, que se enfocan en temas relacionados con las justificaciones morales o motivacionales vocacionales de los profesionales, como actores colectivos del mundo económico, que han promovido el cierre de su mercado de trabajo; así como han buscado establecer un monopolio de control en sus propias actividades laborales. (Ballesteros, 2007:133)

Urteaga (2008:169) no habla de niveles en las profesiones, más bien puntualiza que estas tienen un sentido plural, reflexivo, intersubjetivo, situado y que existen varias lógicas de acción: integración, competición, subjetivación y dominación. Considera que la única solución para hacer frente a los conflictos sociales, es la restauración del grupo profesional; quien con una personalidad moral mayor puede asegurar el orden y la cohesión social moderna. Afirma que estos profesionales tienen que ser compatibles con la vida económica, comprender sus miembros, tener funciones jurídicas, de asistencia, de educación y de sociabilidad;

tienen que ejercer una función reguladora sobre las cuestiones socio-económicas: salarios, tiempo de trabajo y protección social. Afirma que buscan el respeto de sí mismos y el reconocimiento de los demás, el dinero, el placer del trabajo, el prestigio, la afección y la emoción estética. Los profesionistas son el fundamento de la economía capitalista moderna y el principio de la división económica del trabajo.

En México, con la fundación de la Secretaría de Educación Pública en 1921 a cargo de Vasconcelos, se abrieron posibilidades de llevar la educación escolarizada a más rincones del país. El Sistema Educativo Nacional (SEN) convertiría a las escuelas en instancias mediadoras culturales, entre los significados, sentidos y direccionalidad de la modernidad (Gallardo, 2014). Por tanto tendrían que formarse profesionistas que coadyuvaran a la construcción de un proyecto nacional más sólido.

Con este aparato ideológico del estado, se negó implícitamente el reconocimiento de los pueblos originarios<sup>70</sup>, y se obligó a todos ellos a formar parte del proyecto nacional a través de la operativización de escuelas públicas. El producto final que la gran empresa educativa mexicana ha hecho desde entonces es “el profesionista”.

En este sentido Mateos y Dietz (2016) comentan que la formación de cuadros en el indigenismo mexicano estaba planeada para que los jóvenes fungieran como “agentes de aculturación”; mencionan que la profesionalización indígena ha sido una estrategia para generar lazos o puentes entre los pueblos originarios de México y las instituciones del Estado-Nación, pero ¿qué puentes están generándose en la actualidad? ¿Qué procesos transitan en esos puentes y hacia que dirección conectan?

---

<sup>70</sup> Los pueblos indígenas han sido estigmatizados bajo el estereotipo de atraso e ignorancia, tanto en el presente como en la construcción histórica del país, construyéndose en la sociedad características de marginación y segregación ocupacional que han orillado a los pueblos indígenas a la pobreza económica y por ende a la discriminación en todas sus manifestaciones. (Gallardo, V. sin año. 2)

En este capítulo se dirimen en cierta medida estas interrogantes; se describen los tránsitos y trayectorias de los profesionistas p'urhépecha en ambos sistemas educativos, y se analizan las tensiones del objeto de estudio que implica el análisis de las tensiones que se generan en los profesionistas en el plano de las categorías que constituyen al sesi irekani, y que se visualizan como los elementos que constituyen el territorio y la identidad p'urhé.

## **6.1 El profesionista p'urhépecha**

El profesionista p'urhépecha es el sujeto resultante de la compleja convivencia entre el Sistema Educativo Nacional (SEN) y el sistema educativo p'urhépecha. Este sujeto a la vez complejo, tiene que recorrer cada uno de los niveles impuestos por el SEN para “ser alguien” y “estar listo” para contribuir con el proyecto nacional. Con estas ideas, gran parte de la población de los pueblos originarios han justificado su opresión por el Estado-Nación, con la falsa creencia de que si se estudia, serán ‘alguienes’ que pueden llevar a sus comunidades a la modernidad y disfrutar de los beneficios del progreso.

La idea del “profesionista” para el pueblo p'urhépecha, implica pensar en sujetos contruidos para mitigar la opresión y despojo históricos que han sufrido los pueblos originarios. Colocan el sufrimiento y el trabajo poco remunerado como constantes, al carecer de una profesión.

“Hay que estudiar para aprender a leer y escribir, para que se superen en la vida y que tengan una carrera si se puede...superarse en la vida en cuestión de los estudiantes, en cuestión de que no sufran, que se casen, que tengan su familia y que no sufran, más que nada que tengan recursos para tener una vida mejor” (GF, achaati, campesino, Comachuén, 2016)

“Yo tengo a mi niña y yo le digo que estudie, porque a veces me la llevo allá cuando sale de vacaciones, y les digo, nosotros así andamos, hasta a veces nos amanecemos a recoger a las dos de la mañana, a la una todavía por estar atendiendo el comercio; y a veces hasta se enojan, se molestan, dicen: ¿a qué

horas dormimos? ¿A qué horas hacemos esto? Por eso les digo: tienes que estudiar para que no andes así, al rato te vas a casar y vas a volver a lo mismo, si quieres superarte hay que estudiar, para que por lo menos saques un trabajo no tan trabajoso como el de nosotros que nos dedicamos al comercio, y no es fácil estar allá, en tiempo de aguas tenemos que estar ahí en el agua metidos, o con el aire, o los borrachos, o los carros que pasan y no respetan los puestos, y con miedo andamos por allá; y eso es lo que le digo, aquí se sufre para conseguir dinero, y ahorita hay que estudiar, para que por lo menos seas una maestra, algo que estés ahí sentada que no andes en el frío y así...” (GF, uarhiati, artesana y comerciante, Santa Fé de la Laguna, 2016)

Para el p'urhé, la profesión es una herramienta que sirve de puente para acumular prestigio, moral y pertenencias físicas y/o económicas que ayuden a solventar los gastos que implica el tener una familia, y a hacer de su vida una plataforma de comodidad.

“... (Queremos tener una carrera) para trabajar, para ser maestros y tener empleo, para mantener a los hijos, para tener más cosas” (GF, nanaka y tataka sapiecha, Comachuén, 2015)

También puede intuirse que tener una profesión es estar en un hilo delgado entre el servicio a la patria y la continuidad y servicio comunitario.

“... (Queremos tener una carrera) para algún día servirle al país de México, por ejemplo para andar en los aeropuertos (...) para estar en el ejército y proteger al gobierno...” (GF, nanaka y tataka sapiecha, Comachuén, 2015)

Sin embargo, también hay indicios de que el estudiar y tener una profesión puede ser visto como un instrumento para estar sabidos del “otro” mundo, y enfrentar así las adversidades del mismo.

“Se estudia para mantener una familia, para guiar a la comunidad en el conocimiento, como es una comunidad indígena no sabe de la ciudad, aprender pues todo” (GF, achaati, campesino, Comachuén, 2016)

“Mandamos a nuestros hijos a la escuela para que sepan leer y escribir, para hablar español” (GF, achaati, campesino, Comachuén, 2016)

“Se estudia para que no les pase lo que nosotros pasamos, por ejemplo para ir como a México, tengo que ver cómo me voy a ir...hay que estudiar para poder salir a alguna parte” (GF, achaati, pescador, Santa Fé de la Laguna, 2016)

Otras personas, entre ellas profesionistas, enfatizan en la importancia de las profesiones como puente para entrar al sistema capitalista, y fracturarlo a través de la resistencia de sus fortalezas culturales.

“No y sí (se necesitan profesionistas p’urhépecha). No, porque para poder contribuir a tu comunidad, contribuir en la organización, contribuir en la opinión, pues yo creo que pues no se necesita ser un profesionista. Y en ocasiones los profesionistas revuelcan todo y hacen lo que han hecho con las comunidades, éstos son los profesionistas: proyectos, proyectos...y tienen a las comunidades...los profesionistas, los universitarios, los que son doctores, los que tienen posdoctorado, y vemos como tienen las comunidades. Y no, ¡pero es necesario! En este sistema en el que vivimos, con este gobierno que vivimos, ¡es necesario! Es hasta una forma de resistir. Por ejemplo Cherán sin abogados universitarios que le pudieron entrar, que le tendieron la mano, que pusieron el pecho junto con ellos; que tuvieron las palabras para que junto con ellos, con los cheranenses, poder venir y gritar...no sé si lo hubieran logrado, a lo mejor sí, a lo mejor no...Y es necesario porque bueno, mira, la cuestión de las leyes simplemente, en muchas ocasiones a lo mejor aquí no necesitamos leyes ¿no? existe la palabra, que es más fuerte que nada en la comunidad; pero en este gobierno que tenemos, la ley es la ley; y si no, pues te criminalizan, y si no, pues te señalan, te violentan, etcétera. Y una forma de resistir a ese tipo de maltratos es me parece...que es un mal necesario que personas de la comunidad puedan ser profesionistas.” (E-San Jerónimo P’urechécuaro, Juan Mateo, historiador, 2016)

En algunos casos, se piensa al profesionista p’urhépecha como un sujeto ideológica y culturalmente confundido, desplazado por la comunidad, pero con anhelos de reivindicar lo p’urhépecha desde el espacio que se habita o reintegrarse a la vida comunitaria y fortalecerla (aunque sea desde sus nuevas formas de vivir).

“Janhanarikua, jaroajperakua, maruatspekua, juramukua, eso es lo que deberían hacer los profesionistas. Como profesionistas no conocemos la estructura de nuestra comunidad. Unos se quedan y otros no regresan. ¿Cómo vive y sobrevive la comunidad? La formación de líderes se hace desde adentro. ¿Cuántos profesionistas e investigadores somos de todo el pueblo purhépecha? Hay profesionistas ocultos. 3700 profesores indígenas en Michoacán. Te desconocen, no te involucran, no te llaman, no hay respeto. ¿Qué queremos los profesionistas para las comunidades? ¿Qué piensa la comunidad de nosotros? ¿Cuántos somos parte de la comunidad y asumimos las responsabilidades? Hay que llegar a ser kaxumbetis, respetables, reintegrarnos a la comunidad” (Dimas, 2016: ponencia oral).

La complejidad de los territorios e identidades sugiere a la vez una ineficiente estadística referente al número de profesionistas p'urhépecha. De las 175 comunidades que son consideradas p'urhépecha según Hernández (2018), más que un número específico de profesionistas, se pueden mencionar las profesiones que se encuentran.

En general en las cuatro subregiones p'urhé se pueden identificar todo tipo de profesiones; sin embargo predominan profesionistas de la educación, concentrados estos en mayor medida en comunidades como Zacán, Cherán y San Jerónimo Purenchécuaro. También los profesionales de la salud como médicos, enfermeras y dentistas, o los profesionales del derecho, están distribuidos en toda la tierra-territorio p'urhé; sin embargo la cantidad es mínima comparada con los docentes. Se puede explicar la población elevada de docentes, debido al otorgamiento de “plazas base” que la Secretaría de Educación ha hecho a nivel federal y estatal; este hecho coloca a los docentes una estabilidad laboral que casi ningún profesionista tiene, dejando de lado en muchas ocasiones el compromiso social, o la convicción por ejercer su profesión.

“...La docencia la vi como una opción de auxilio, no me gustaba la docencia...pensé ‘necesitas saber porqué estás aquí y no te gusta’...el sistema me consumió, me absorbió y yo quería alcanzar ese mundo ideal...entonces comencé

a gestionar cosas para el pueblo, si no es el maestro, ¿quién?”. (Seminario MECFID-UPN, Subsecretario de educación indígena de Michoacán, Janitzio, 2018)

“...hay que tener una carrera como maestro o doctor para poder tener dinero y más cosas” (GF, niño, Comachuén, 2016)

El resto de las profesiones que se eligen tiene que ver con las características específicas de los territorios en cuestión. Por ejemplo, es común encontrar ingenieros agrónomos o forestales para la Meseta y para la Cañada de los Once Pueblos debido a las áreas boscosas, aguacateras, cañeras y de frutos rojos; en la Ciénega de Zacapu: ingenieros industriales, administradores o contadores por la industria con que cuenta el lugar; para la región Lacustre: biólogos y químicos por las implicaciones que tiene el Lago de Pátzcuaro en la vida de los ribereños.

Sospecho que a partir del levantamiento del EZLN y la visibilización de los pueblos originarios, algunas profesiones también se hicieron notar; en este sentido, podemos encontrar en el territorio p'urhé: historiadores, antropólogos, lingüistas, músicos y todas aquellas profesiones que pónen énfasis en el estudio de alguna parte de la cultura.

Aunque no hay datos al respecto, se observa que hay más hombres que mujeres profesionistas. Gallardo (sin año) recupera que la posición de la mujer en el seno familiar determina que dedique más tiempo a la familia que el hombre; esto repercute en el tipo de vida laboral a la que tiene acceso, implica tiempos cortos y discontinuos, lo que a la vez las hace acreedoras de menos incentivos. La autora menciona que existe una segregación ocupacional, refiere que las mujeres eligen carreras identificadas con su sexo, como el cuidado de sus hijos y el cuidado de la salud; en este sentido, profesiones como la docencia y la medicina, son las principales opciones para las mujeres. En el caso de Michoacán, la oferta para estas se encuentra en las diferentes Normales.

...Es importante reconocer que las maestras indígenas, son las que han abierto el camino para la presencia de mujeres indígenas en el mercado laboral en zonas

rurales, ellas han sido pioneras en las luchas y negociaciones con los maridos y padres para salir a trabajar. Pero también han tenido una lucha constante por el respeto y reconocimiento a su trabajo; lidiando acosos sexuales y peleando por una remuneración justa. (Gallardo, sin año:6)

Independientemente de la profesión que sea y del género que la tenga, los profesionistas p'urhépecha representan para el Estado-Nación varias direcciones: por un lado, sujetos institucionalizados aliados del proyecto nacional, por otro lado sujetos institucionalizados disidentes del proyecto nacional; y finalmente sujetos institucionalizados que abogan tanto por el proyecto nacional como por su cultura. A decir de Dietz (1999):

“...Se percibe un fortalecimiento de organizaciones étnicas a nivel supralocal, cuyos miembros se reclutan del grupo de “intelectuales indígenas” occidentalizados, pero “retornados” (Bonfil Batalla, 1981:51), los cultura brokers formados por el indigenismo gubernamental para servir de enlace y “agente aculturador” del Estado-nación en las regiones indígenas; sin embargo, estos emergentes sujetos (bilingües y culturalmente híbridos) luego se emancipan de su tutela institucional y se convierten en influyentes representantes políticos de regiones enteras, estableciéndose así como un innovador factor político.” (pag)

Esta múltiple dirección de la vida del profesionista indígena, me hace cuestionar: ¿Cuáles son los elementos que mueven al profesionista a tomar esas direcciones? ¿A qué se enfrenta el profesionista p'urhé al tomar una dirección específica? ¿Qué tensiones formativas repercuten en su reconfiguración identitaria y en la dirección que deciden tomar? ¿Cómo el profesionista p'urhépecha mueve o transforma la cultura local al tomar una dirección específica en sus ideales de vida?

A continuación se describe el trayecto educativo que comúnmente tiene el profesinista p'urhépecha al transitar por el Sistema Educactivo Nacional y la educación que recibe en su comunidad.

## **6.2 El trayecto educativo del profesionalista p'urhépecha: una vida entre lo oficial y lo comunitario**

La múltiple dirección en el vivir del profesionalista indígena, es construida desde las dos formas de educación que reciben en su vida y todos los cruces que se hacen en esta convivencia educativa. Por una parte la educación indígena que está en función del proyecto nacional de modernidad, pero que tiene tintes de resistencias al monoculturalismo, al asimilacionismo e integracionismo; y por la otra parte la jorhentperakua-jorhenkorhekua que se transmite en los espacios de formación comunitaria que también están permeados por los objetivos del proyecto nacional provenientes de los flujos migratorios de la población, pero que sin embargo mantienen una raíz cultural p'urhépecha que sigue transmitiéndose de generación en generación.

Las posibilidades de configurar la cultura p'urhépecha desde el profesionalista a partir de la convivencia entre educación indígena y jorhentperakua, incrementan a partir del complejo entramado de tensiones, negociaciones, disputas y contradicciones que genera la relación entre ambos procesos educativos.

Llegar a ser profesionalista para las personas de los pueblos originarios representa un camino azaroso y pedregoso en la mayoría de los casos. A pesar de que el ingresar a un centro escolar pareciera implicar encontrarse en igualdad de condiciones y de oportunidades, la lógica del sistema educativo hace visibles las diferencias entre estudiantes de diferentes adscripciones étnicas y culturales. (Buenabad, 2015:116). Para el p'urhépecha no es la excepción, se enfrenta a un sistema educativo multimodal que le hace cuestionar su identidad en cada nivel educativo; lo desplaza de su comunidad de origen, lo excluye de la sociedad mestiza a través del racismo, clasismo y discriminación; sin embargo a la vez crea mecanismos de inclusión paliativos que lo integran (aún con rastros de desprecio y subordinación) a la sociedad nacional.

En seguida, presento la narrativa del trayecto de la vida de los profesionalistas p'urhépecha. Esta narrativa es el resultado de todo el trabajo de campo realizado

en la investigación que incluye: grupos de enfoque, entrevistas, historias de vida, observación participante y no participante; pero también de mis vivencias como comunera y en el campo educativo de educación indígena.

Ingresar al SEN implica enrolarse en horarios y determinaciones institucionales que van apropiándose de los roles y de las ocupaciones del seno familiar. La madre p'urhépecha es la sujeta clave en el proceso, es ella quien más se involucra en las actividades escolares de sus hijos atendiendo a las necesidades que le requiere la institución: reuniones de “padres”<sup>71</sup> de familia, faenas, kermeses, eventos culturales o tareas, por mencionar algunas.

La madre envía a sus hijos a la escuela incluso frente a la negativa del padre, que en ocasiones se opone a la escolarización de su descendencia, con la máxima de que “eso no les servirá de nada, solamente los hará gastar” (G.F. Achaati, Comachuén, 2016). A pesar de los inconvenientes que esto representa, entre ellos conflictos conyugales, la madre decide darle acompañamiento a sus hijos en su proceso educativo institucional. Cabe señalar, que es la madre también la que está la mayor parte del tiempo en el proceso educativo familiar, es la que enseña a nombrar el mundo, a configurarlo, a relacionarse con él y con los otros mundos, ya sea con las personas de la comunidad o fuera de ella. La madre genera los vínculos educativos institucionales y comunitarios.

Es la mujer, la principal formadora comunitaria y también la principal acompañante en la educación institucional; juega un papel fundamental en la formación del ser p'urhépecha, lo direcciona de alguna manera a ingresar a la institución para protegerlo y proteger a la familia de la forma de vida que “les tocó vivir”, justamente para ser alguien diferente a los alguienes de la comunidad. Su deseo es que su hijo o hija que tenga las herramientas para forjar mejores formas de vida

---

<sup>71</sup> Se enseña y mantiene un lenguaje castellano inclinado al machismo y misoginia. En este caso se observa como las madres son las que asisten a las reuniones de “padres” de familia a las que convocan las instituciones sobre todo de educación básica.

que estén insertas en ese complejo mundo moderno. Si hay profesionistas p'urhépecha, es porque en la mayoría de los casos, sus madres los apoyaron.

“Yo quiero que ellos estudien para ver si mejora de así como vivimos ahorita, todos saben cómo vivo yo; a ver si la casa que tengan mis hijos (si terminan una carrera) es ya de material, mejor pues.” (GF, uarhiati, Comachuén 2016)

El *tataka sapichu* y la *nanaka sapichu* entran al nivel inicial desde uno y hasta los tres años de edad, donde son atendidos por maestras formadas en la Normal Indígena, UPN y/o Normal de Educadoras; es decir, los profesionistas p'urhépecha que hay en mayor cantidad (los docentes de nivel básico), son formados en el nivel básico por profesionistas de la misma región.

Como se ilustró en el capítulo anterior, no todas las comunidades p'urhépecha cuentan con el servicio del nivel inicial. A pesar de que el plan de estudios de este nivel hace referencia a que es un espacio de acompañamiento con la mamá, dependiendo de la institución y la comunidad, se les permite a las *uarhiatiecha* permanecer en el aula o en las actividades que estén programadas para el día.

Los recursos tanto económicos como materiales y humanos no alcanzan a cubrir las metas planteadas en los planes y programas de estudio. Para sufragar los gastos, algunas instituciones de educación inicial se sirven de la ayuda de las madres de familia para organizar eventos para recaudar fondos y coadyuvar al mantenimiento y fortalecimiento de la institución.

La educación inicial constituye en recientes fechas un aliado para la mujer p'urhépecha, en el fortalecimiento de las habilidades y capacidades motrices y cognitivas de los *tataka sapiecha* y *nanaka sapiecha*. Se convierte en otro espacio de interacción comunitaria, pues las madres se juntan en la escuela y conviven además de con los niños y niñas, con las educadoras y con otras madres que comparten a su vez su edad de vida, sus tiempos, necesidades, obligaciones y conflictos; entran una especie de tejido simbólico de reconocimiento y ayuda mutua, lo que repercute a su vez en el acercamiento entre *tataka* y *nanaka sapiecha*.

Pareciera “el inicial” un instrumento del que se sirve la *uarhiati* para fortalecer la personalidad de su hijo o hija, ya sea en castellano o p’urhépecha, dependiendo de la comunidad; y las docentes las operadoras del instrumento, que fungen únicamente como guías en el proceso de acercamiento y consolidación de la convivencia entre madres e hijos/hijas.

Sin embargo no siempre sucede así, al no ser obligatorio el nivel inicial en muchos de los casos, no se puede dar seguimiento a los alumnos inscritos. La dinámica del pueblo p’urhépecha indica que el tiempo se utiliza para lo que el pueblo necesite; en este tenor los tiempos de las mujeres están en función de las actividades del hogar, la preparación de alimentos, el campo, los requerimientos de la iglesia católica y otros trabajos particulares; de esta manera las madres no siempre pueden llevar a sus hijos a la escuela, pues el hacerlo, implica perder las responsabilidades que además tienen en su hogar y en la comunidad. Lo anterior representa por un lado un problema para la institución, pues por más que se planea no puede haber avances colectivos representativos al haber casos de ausentismo consecutivos;<sup>72</sup> por otro lado significa que las necesidades y roles comunitarios están aún por encima de los requerimientos institucionales, por lo que se podría pensar en una resistencia y continuidad cultural en el sentido de darle continuidad al trabajo comunitario, a los roles por edad y por género, al valor de la familia, de la *jarhoajperakua* y de la *surukua*.

En el preescolar, empieza con más intensidad el desprendimiento de la madre con el hijo durante el horario escolar. La institución a través de los docentes se hace cargo de los niños y niñas; sin embargo en algunas escuelas de este nivel, las madres se resisten a dejar solos a sus hijos y los esperan fuera del preescolar desde que entran y hasta la hora de la salida. Mientras tanto utilizan el espacio y

---

<sup>72</sup> Experiencia personal con el ingreso de mis hijos al nivel inicial en la comunidad de Comachuén en 2012-2013.

el tiempo para relacionarse con otras madres, o simplemente se llevan sus bordados o tejidos para trabajar.<sup>73</sup>

Lo que sucede en las aulas del preescolar no es precisamente lo proponen ni el plan de estudios oficial ni el alternativo. Al igual que en el nivel inicial, los recursos e instalaciones no son en muchos casos suficientes para cubrir todas las necesidades de la comunidad escolar.

De manera general, docentes de preescolar hablan de lo que se aprende en este nivel:

“...En el preescolar el niño adquiere nuevos conocimientos, aprende a adaptarse y desarrollar actividades sociales, a formar parte de un grupo, de equipos y a hacer su vida social. Ahí es cuando el niño inicia con sus primeros contactos formales con las letras y los números. En el preescolar se pretende preparar al niño para la primaria, formando su mente y sus conocimientos, el niño es cuando muestra entusiasmo por saber y experimentar, es cuando el niño comienza a manipular, a jugar, a hacer descubrimientos y a desarrollar habilidades; también adquiere hábitos que facilitan su aprendizaje; también empieza a conocer la formación de los valores, el compartir con los compañeros, el respeto hacia sus semejantes, la solidaridad, ¿por qué? Porque su etapa es muy corta y no se le han establecido muy específicamente los valores en el hogar, que es donde tiene que venir para que en la escuela se refuercen únicamente. También ahí el niño aprende a que es miembro de un grupo o de una cultura.” (GF, 5º UPN, estudiante y maestra en educación preescolar y primaria para el medio indígena, Morelia, 2015)

Independientemente del plan de estudios (oficial, PDCEM, PEPOMICH), en las escuelas p'urhépecha se está dando una fuerte atención al área de lenguaje y lecto-escritura en castellano, así los niños están sometidos constantemente a estar sentados gran parte del tiempo de clase, practicando trazos y haciendo ejercicios propios para la lectura en castellano. En el pensamiento lógico matemático, las docentes impulsan ejercicios de motricidad fina al colorear,

---

<sup>73</sup> Observación no participante de 2013 a 2018 en la comunidad de Comachuén.

recortar, pegar, contar, identificar, seleccionar, etc. objetos que se tienen en el aula; en algunos casos los docentes hacen uso de materiales didácticos con que cuenta la comunidad. Se comienzan a preparar personas con habilidades más individuales que colectivas; en algunos casos, si existe el vínculo comunitario y las docentes incluyen contenidos relacionados con la vida del pueblo.

A partir del preescolar, el SEN ha abierto el espacio para atender a la población indígena con centros escolares que se denominan “bilingües” o “interculturales”; estos planteles son de reciente creación, por lo tanto, no todas las comunidades los tienen. La diferencia con los planteles estatales o federales pareciera que fuera el enfoque que se da hacia el impulso y revitalización de la cultura originaria en cuestión; sin embargo, en la realidad la diferencia radica mayormente, en la adscripción del centro y en la categoría que le asigna la población de la comunidad; es decir, la comunidad categoriza en indicadores de “buena o mala” una escuela según su nombre, el número de personal que labora ahí, las condiciones de la infraestructura y la apariencia y procedencia de los docentes<sup>74</sup>:

“esa escuela es para indígenas, es pues bilingüe, por eso algunos no les gusta meter ahí a sus hijos....” (GF, iurhitskiri, 5° UPN, 2015)

El tiempo que los niños están en el preescolar equivale a tres horas diarias, y es justo el tiempo que están encerrados en un solo lugar. Al salir del preescolar, tienen la libertad en algunas comunidades, de poder jugar con otros niños en sus casas, en la calle, en la plaza, en el monte, en el lago o donde exista un espacio propicio para ello. A esta edad, los niños y niñas comienzan a juntarse con niños más grandes, e imitan sus juegos y personalidad. Así, puede verse a un niño en edad de preescolar caminar detrás de un grupo de niños de primaria o secundaria, escuchando y aprendiendo los intereses y actividades de los mayores.<sup>75</sup>

---

<sup>74</sup> En la sistematización del trabajo de campo, se pudo observar que los padres de familia o comuneros en general, no se enfocan en los contenidos y su trascendencia comunitaria, sino en la apariencia visual de la institución en su conjunto.

<sup>75</sup> Observación no participante, Pichátaro 2010-2011, Comachuén 2009-2018, Santa Fé de la Laguna 2014-2016, Santo Tomás 2016, Naranja de Tapia 2016.

Figura 6.1. Nanaka sapichuecha y tataka sapichuecha de preescolar



Fuente: Fotografía propia tomada en un desfile en la comunidad de Comachuén, 2012.

Cuando no es ese el caso, los niños juegan con niños de su edad a las canicas, aviones, papalotes, trompos, escondidas, con sus juguetes, globos de cantoya, con los videojuegos, básquetbol, fútbol, etc. de acuerdo a la temporada del año; y las niñas juegan con las niñas a arrullar bebés, a la comidita, a bordar, a las escondidillas, a platicar, etc<sup>76</sup>. Puede observarse en este hecho que a pesar de que los niños juegan a practicar el ser adultos, las mujeres muy particularmente se enfrentan a juegos de responsabilidad y trabajo, contrario a los hombres, que en sus juegos no precisamente practican la responsabilidad, sino interviene mucha libertad y diversión sin obligación. En este sentido de formación de valores, la escuela pone énfasis en la igualdad de condiciones, aunque en la práctica constante, los roles comunitarios se hacen presentes dándole más libertad a los niños.

---

<sup>76</sup> Grupo de Enfoque con niños y niñas en la comunidad de Comachuén, 2016.

La madre no solo se desprende tres horas de sus hijos en el preescolar, sino que también comienza el desprendimiento del cuerpo, ya no los abraza tanto aunque los consiente; comienza a asignarle roles a la niña en su compañía, y al niño le da un poco más de libertad. El padre comienza a hacerse presente en esta etapa, pues una vez consolidadas las funciones básicas del habla, el caminar, y el control de esfínteres logrado por la madre, él se siente capaz de enseñarle a ser hombre; por lo tanto, desde los 4 años aproximadamente le comienza a asignar pequeñas tareas en el espacio de aprendizaje donde el padre se encuentre, puede ser en el taller de alfarería, de carpintería, en la pesca, en el campo, con los animales, u otros.

Estas pequeñas tareas sin embargo no se hacen presentes en el entorno escolar. Incluso desde el preescolar comienza a conflictuarse al niño con la idea de que tiene derechos y obligaciones, entre ellos el derecho universal de los niños de “no trabajar”; esto representa un problema, pues la base de la vida comunitaria es justo el trabajo. Lo anterior prefigura en el niño una toma de decisión que implica el trabajar, o el no trabajar; si trabaja están violentando sus derechos, pero si no trabaja, está fracturando la organización familiar. No obstante esta tensión, los deberes comunitarios están sobre los aprendizajes escolares respecto al trabajo.

“Las niñas trabajan en cocer, lavar platos, tender la cama, trapear...y lo niños van a la leña y trabajan en comer y en jugar...” (GF, nanaka y tataka sapiecha, Comachuén)

La mayoría de los niños de las comunidades p'urhépecha ingresan a los preescolares de su comunidad, son mínimas las personas que deciden inscribir a sus hijos e hijas en preescolares fuera de la comunidad; existen casos en que por cuestiones laborales de los padres o por prestigio individual<sup>77</sup>, se inscriben en las

---

<sup>77</sup> Históricamente se cree en las comunidades originarias que las instituciones que se encuentran fuera del pueblo son mejores. En este caso las instituciones educativas que se encuentran en las cabeceras municipales simbolizan prestigio para los estudiantes de las tenencias. Al interior de la comunidad también afirman su capacidad de pago y su poder adquisitivo al acceder a ese tipo de espacios.

escuelas de las cabeceras municipales. En estos casos, la ruptura de la familia con las instituciones en la comunidad de residencia es visible.

El nivel de educación que le sigue al preescolar es la primaria. Hay comunidades donde las primarias son multigrado; en estas escuelas generalmente no alcanzan ni los recursos humanos ni los recursos financieros para atender las necesidades del plantel. Los docentes de estas instituciones provienen de las Normales del Estado que ofrecen licenciaturas en educación, así como de la Universidad Pedagógica Nacional. Dichos docentes hablan sobre el aprendizaje en este nivel, dicen:

“...los alumnos al ingresar a la primaria aprenden una segunda lengua, que es el castellano, para poder comunicarse con sus maestros o compañeros en el diálogo...porque muchos maestros no hablan p'urhépecha, nada más uno o dos, y pues enseñan a hablar a los niños el español. Aprenden temas curriculares según sea el campo, a leer y escribir en trabajos de clase y fuera de ella, operaciones matemáticas, a trabajar en equipo, a convivir con más niños y también aprenden a jugar (...) En la escuela no solo aprenden los alumnos sino también los maestros y los padres de familia...por ejemplo ahorita que están organizando eso del día de muertos, las mamás van a una reunión y se organizan ellas para preparar la comida, y ya cuando es el día ya van todos, alumnos maestros y mamás participan mucho.” (GF, 7° UPN, estudiante en educación primaria para el medio indígena, Morelia, 2015).

“...Los niños de primaria aprenden practicando las actividades, manipulando los objetos a través de los sentidos, observando, preguntándole al maestro, entre ellos mismos o a personas de la comunidad; otra de las formas de aprendizaje es el diálogo.” (GF, 7° UPN, estudiante en educación primaria para el medio indígena y docente en CONAFE, Morelia, 2015).

El ingreso al nivel primaria es visto por la comunidad, en muchos casos, como una oportunidad de acceder a un ingreso económico por parte de los programas asistenciales del Gobierno, pues se incentivan económicamente a las familias que tienen a sus hijos en las instituciones de educación básica.

“...Muchos mandan (a la escuela) a los hijos por negocio...el apoyo de OPORTUNIDADES que ahora es PROSPERA, es eso, que si tu hijo está asistiendo a clase y está en la escuela, pues ahí está tu dinero ¿no?...yo creo que muchos los mandan por eso; y eso se ve porque a ver, llegan a la secundaria o que les quitan el apoyo, ya nadie sigue estudiando...en cambio si siguiera el apoyo aun después de la secundaria y la prepa, supongo que también muchos más seguirían todavía estudiando...bueno, aunque creo que una parte es como negocio, y la otra, la falta de posibilidad económica, quizá si la gente tuviera una economía mejor no ocuparían ni siquiera de PROSPERA y sí los estarían mandando, pero por lo pronto ahorita muchos de los niños que van a la escuela, es porque es negocio...muchos más es porque se está volviendo una costumbre que los niños deben ir a la escuela, ya lo están adoptando como una costumbre...de los que ahorita son papás, ya la mayoría ya tuvo algún grado de escolaridad; entonces, ya están entrando en esa costumbre, y supongo que también ya entienden que el estudiar te abre otras posibilidades, ya así lo perciben de que si te preparas, de que si estudias ya alrato va a ser diferente a la gente de mi generación, así como de la generación de mi papá, que la idea explícitamente era: ‘con que sepas comprarte unos chiles, es lo único que necesitas’...” (E-Agustín Gabriel Ruíz, Médico Familiar, Comachuén, 2015)

Lo anterior pone de manifiesto el desinterés por un sector amplio de la población p’urhépecha, por cuestionar los contenidos o la utilidad de la educación institucional más allá de un beneficio económico a corto plazo. En seguida se ratifica esta afirmación con otro ejemplo.

“...En la Reunión de Asamblea de Padres de Familia en marzo de 2018 de la Escuela Miguel Alemán, pude observar que no se entendió por todos los sectores de la comunidad de padres y madres de familia, todo el trabajo que se hizo con el Diagnóstico Situacional de la Institución previamente realizado; parecía que los que entendían la importancia de determinar la educación que necesita la comunidad eran sobre todo los profesionistas, quienes son los que generalmente hablan en las Asambleas, ellos invitaban a los demás padres a pensar en lo que sus hijos necesitaban aprender, lo que necesitaban hacer, les decían que todos los cambios que estaban por venir era para que sus hijos disfrutaran la escuela y

fueran personas de bien; pero algunas personas, mujeres, no profesionistas, argumentaban su inconformidad por echar a andar el proyecto de reorganización escolar, mismo que ponía en riesgo su percepción de apoyos de PROSPERA, de uniformes y becas. Decían: ¿y si me quitan el apoyo por andar modificando cosas en la escuela, a mi quién me va a pagar los gastos, usted?” (Diario de campo, marzo, 2018)

A partir de la puesta en marcha de la reforma educativa del año 2015, el sector noveno de educación indígena, de la CNTE-SNTE en Michoacán está trabajando en la estructuración y piloteo del PEPPOMICH, un plan de estudios que es específicamente para los pueblos originarios del estado. Lo cierto es que aún no se consolida ninguna dirección hacia la formación de estudiantes de comunidades originarias, no basta con integrar la materia de lengua originaria, sino revitalizar procesos y espacios de aprendizaje comunitarios.

Los egresados de la educación básica por tanto, cargan consigo este bagaje de contradicciones institucionales, de problemas administrativos y de constantes desvinculaciones comunitarias. Su configuración la va forjando ya el sistema oficial, que es donde pasan la mitad del día; las tareas y roles familiares y comunitarios empiezan a condonarse al tener el rol de estudiante, incluso pareciera que el ser estudiante también forma parte ya de los roles asignados en el pueblo. A los estudiantes se les da prioridad en el cumplimiento de sus actividades escolares por encima de las comunitarias; y se empieza a fracturar de esta manera el tejido social que antes se basaba en el trabajo comunitario como pilar fundamental comunal.

En el nivel primaria, hay un poco más de flujo de estudiantes hacia el exterior de la comunidad, clasificaré este flujo en dos direcciones: 1) flujo por prestigio, al igual que el caso del preescolar, algunos padres y madres de familia deciden inscribir a sus hijos e hijas en instituciones sobre todo de las cabeceras municipales, esto por considerar que son mejores que las de su comunidad de residencia, lo que le da un estatus educativo más alto en el ideario comunitario; el flujo es diario, van y regresan el mismo día; 2) flujo por necesidad, en este caso se opta por mandar a

los hijos e hijas a escuelas-internados por cuestiones económicas, puesto que en esas instituciones se les aloja sin ningún costo, lo que ayuda en la economía familiar al no tener que sufragar gastos de por lo menos un integrante de la familia; también por cuestiones de reestructuración familiar, pues los problemas familiares impiden que los niños estén en casa como se ilustra en el siguiente caso:

“...es que todos me regañan, es que mi papá ya se había murido, y mi mamá se casó otra vez ya, aquel se enoja, el padrastro...y no quiere pa’ que coma ahí, entonces como haciendo mandados, donde voy a la tienda les digo ‘¿no les voy a comprar tortillas?’ y se las voy a comprar...y ya aquí me quedo toda la semana y aquí como (en el internado)”. (E-informal, niño, Huáncito-Santo Tomás, 2016)

En estos últimos casos los estudiantes regresan a sus comunidades generalmente cada fin de semana, pero también hay casos en los que son recogidos una vez al mes o por periodos más largos.

“...Uy! A nosotros nos recogían a veces una vez al mes, nos quedábamos en el internado, veíamos como iban por los demás niños y por nosotros no. Pero estaba chido, jugábamos mucho” (E-Agustín Gabriel Ruiz, Médico Familiar, Comachuén, 2015)

En este último flujo se observa la desvinculación total del niño o niña con su comunidad, haciendo que cada vez entienda menos lo que sucede en sus territorios, y conflictuando su identidad al convivir con múltiples culturas en los espacios institucionales que los albergan. Los internados de nivel primaria que más afluencia tienen de niños y niñas p’urépecha son: El internado de Pátzcuaro, el internado España- México en Morelia y el internado en la comunidad de Santo Tomás.

Por otro lado, también existen albergues de nivel primaria para la población jornalera migrante que en gran medida es p’urhépecha, misma que de por sí, esta moviéndose constantemente al municipio de Zamora y a la región de tierra caliente; este hecho los desplaza de su comunidad de origen no solo a los estudiantes sino a la familia completa, quién retorna a la comunidad de origen en

temporadas cortas. Aún cuando se integran a la vida comunitaria en los periodos de retorno, la desvinculación con las actividades del pueblo en gran parte del año reconfigura sus identidades.

El momento de configuración del ser colectivo comunitario que corresponde a la etapa del tataka sapichu y la nanaka sapichu, se convierte a la par en el momento de configuración del ser individual escolarizado.

“...(¿Qué hacen los niños en Comachuén?)...Las niñas estudiamos y los niños también, nada más estudiamos...bueno también jugamos y las niñas trabajan en cocer, trapear, tender la cama; y los niños van a la leña y a traer trozos...” (GF, niños, Comachuén, 2016)

En la cita anterior se observa que el rol de los niños y niñas en la comunidad comienza a tener estas dos direcciones: el ser colectivo comunitario y el ser individual escolarizado. En este último, el rol de los niños de ir a las escuelas, ya se considera costumbre. A pesar de este valor simbólico que se le da a la educación institucional por parte del pueblo p'urhépecha, los niños y niñas son partícipes del aprendizaje comunitario que continua transmitiéndose intergeneracionalmente.

“...hay cosas que aprendes, que te enseñan y que también tu, tienes el deber de transmitir a las generaciones, o sea, por esas cuestiones se ha mantenido todo eso, lejos de las costumbres, lejos de muchas cosas, se han mantenido muchos elementos, por ese seguimiento que se le da de que tú tienes ciertos conocimientos que aprendiste y eso los trasmites, pero no así como que ‘haber aquí está el artículo tal y aquí tienes que seguir el fragmento no se qué’ o sea son cosas, códigos muy, ahora sí que uno ya lo tiene aquí, lo trasmites y son cosas básicas, yo pienso que la forma en cómo se te educa en una comunidad o dentro de, en ese contexto, pues son, ahora si que los valores y el trabajar en colectivo, o sea, yo siempre hago hincapié en eso, porque, lo que te hace pensar o lo que te hace, ahora ya uno por ejemplo: ‘voy hacer mi maestría’, eso ya es algo muy individual de uno, ya piensas en ti nada más y en la comunidad no, o sea, te complementas cuando aprendes a trabajar en colectivo en relacionarte en tomar

en cuenta a tu vecino, en tomar en cuenta a tu comadre, en tomar en cuenta... a mi esa forma de cómo la gente se acompaña en las comunidades, me gusta mucho, porque son cosas que por ejemplo, a ti nadie te pide cuando vas acompañar a alguien, cuando se casa o a un bautismo, nadie te pide que lleves algo, pero tu ya sabes que tienes que llevar y eso es como una retribución porque si, ya eso, sabes que cuando en algún momento tu tengas un cargo, también te pueden ayudar a ti de esa forma y es el dar, el compartir, la *jarhoapekua* y si no vas también o si, si (algo) pasa porque si tu no haces ese trabajo, y ha pasado porque la gente es quizás, cuando tu vas a una fiesta y ves mucha gente y dices 'quién se va a dar cuenta que no fui', pero si se dan cuenta y si se dan cuenta porque, ahora que paso lo del carguero del niño dios, que fue en mi pueblo, la señora que fue carguera es de Patamban, pero se caso ahí en Santo Tomas y esa señora, nunca, o sea, nunca iba a ningún lado, su esposo si, a una que otra fiestecilla, pero iba y su esposa no, y ahora que se hizo, tuvo lo de su cargo, son cuatro días de andar haciendo comida y dándole, a darle de comer a todo el pueblo y ya fui yo un día porque viene siendo mi madrina, ya fui un día a ayudar, no había quien ayudara de las señoras había bien poca gente de las que fuimos ayudar y no nos dábamos abasto para dar a tole a todo el pueblo y la gente luego, luego dijo, pues es que ella no va, como pretende que vengan ayudar, si ella nunca va a ayudar, son códigos no escritos, pero que ahí están y la gente los reconoce...Entonces tienes que ir, tienes que hacer esta labor de ayudar, aunque sea a nomas estar ahí con tu presencia, pero ir, hacer acto de presencia aunque no hagas nada, pero si, "vine un rato, pero ya me voy" y eso la gente es palomita, buen punto, entonces son ese tipo de cosas que uno aprende, al menos desde mi rol, como mujer, ya como hombres, ya es otra cosa, pero el rol así de mujer, pues son esas cosas básicas o básicamente lo que un va aprendiendo y desde cómo te paran, en tu casa, tu mamá, siempre es en base a que, mi mamá siempre me decía: haber, '¿te estás fijando como lo estoy haciendo?', pues así lo vas hacer, yo no te voy a decir cuanta cantidad o que le vas a poner y si no, que a mí no me anden reclamando al rato que te regresen' todo era en base en de que si algún día me casaba. (E-Rubí Huerta, Antropóloga, Santo Tomás, 2015)

“...Aquí en Huecorio por ejemplo, yo me fijo en el caso de una señora, sus nietos, nueve y once años, ellos se van a cosechar, se van a cultivar la tierra, a sembrar lo que es el maíz, lo que es el frijol, haba, todo lo que ellos, trabajan en la tierra y a los niños desde chicos se los han llevado, con mi tío y mi tía, ellos dicen, para que aprendan como se hace, porque realmente es parte de la vida de ellos, el hecho de que un niño valla a la escuela a aprender lo que se les enseña en las escuela, no quiere decir que ya no aprenda otro tipo de cosas que se enseñan en la comunidad, en este caso en cuestión de la tierra de cómo se cultiva de cual es el proceso, de que así se planta la semilla, que esto que el otro, ya se los llevan cuando es tiempo de cosechar...Para uno como mujer, por ejemplo yo escuchaba desde chica y más que nada participando en lo que son las fiestas, porque también se aprende, no solamente es que diversión y vamos a bailar y esto que el otro, si no yo siento que es parte de un aprendizaje de lo que es la comunidad, es parte del aprendizaje de lo que es la estructura organizativa de la comunidad y entonces es parte también de lo que es la vida organizativa de la comunidad; aprendes muchas cosas: desde el proceso de comenzar a organizar, de colaborar, de hacer algo, de que por ejemplo vamos hacer una fiesta, vamos hacer corundas vénganse todas, yo recuerdo que desde niñas nosotros nos juntábamos, con mi abuelita, con mis tías: ‘vengan a hacer corundas, así se hacen, así se envuelven y así se hace esto, así se hace lo otro’, pero no solamente es aprender a hacer eso, aprender a hacer el atole, porque, cuando te vas a casar tienes que hacer atole porque no se que, desde chica ahí estas ayudando en la cocina y todo eso, pero siento que no solamente se trata de aprender a hacer algo, si no también que es lo que significa, porque por ejemplo algo que se tiene aquí en Huecorio muy presente, lo que tiene que ver no solamente las fiestas, siento que en todos los aspectos es la ayuda mutua, la reciprocidad, la colaboración...yo creo que aquí la vida comunitaria no funciona sin esos principios, es imposible, porque todo esta relacionado de esa manera, de que si yo tengo tal evento, voy hacer tal cosa, voy a construir una casa o estoy organizando tal evento entonces ahí lo que cuenta es la ayuda que te brindan tus familiares, tu familia que no solamente son tus familiares de sangre, si no también todas las relaciones que tu has contruido en la comunidad y eso es algo que tu vas aprendiendo desde chico, el hecho de que si alguien te presta un tipo de ayuda, tu tienes de alguna manera tienes que

corresponder, no te puedes quedar así, aquí dicen: 'no, es que si no aceptas una invitación a tal evento, casi, casi como que se enojen contigo y no te vuelvan hablar en la vida', porque de alguna manera y no es por lo económico, de que no tengo para cooperar, pues no voy, no se trata de eso, simplemente ir, es demostrar esa solidaridad, ayudar en lo que tu puedas. Cuando estoy hablando de ayuda, no estoy hablando de ayuda económica solamente, estoy hablando del hecho de que tu vayas, de que cooperes, de que les ayudes hacer esto o el otro, hay un sistema de valores muy amplio que hay en las comunidades, que no se enseñan en las escuelas precisamente, porque si tu vas a la escuela te enseñan otras cosas, lo que te enseña la comunidad pues para que te va a servir, en el caso de mi tía, que si los niños se van al campo, pues para que les va a servir si no van a trabajar la tierra, según ellos, pero de todas maneras tienen las tierras, cuando mi tío ya no este ¿quién las va a trabajar? Yo siento de alguna manera de que lo que se enseña te va a servir precisamente para seguir produciendo la vida comunitaria. No puedes decir, el hecho de que tu tengas tu educación o de que vayas a trabajar, no significa que vas a echar a la basura todo lo que has aprendido, siento que de alguna manera es muchísimo más importante, porque si vas a la escuela tienes el título de lo que quieras, de licenciado, de maestro, de doctor, de lo que sea, pero también cuenta mucho lo que aprendes también en la comunidad, porque también es beneficio para tu propia comunidad..." (Sandra Jazmín Gutiérrez de Jesús, Antropóloga, Huecorio, 2015).

Estos aprendizajes y las formas empíricas de interiorizarlos y transmitirlos a través de la observación y práctica, dan continuidad a la raíz cultural del pueblo, que tiene como pilares fundamentales valores como la *jarhoajperakua* (ayuda mutua), la *maroatsperakua* (servicio), *kaxumbekua* (honorabilidad), *jakajkukua* (gobernabilidad), entre otros; mismos que han sido ilustrados en mayor o menor medida en los testimonios anteriores y que determinan la identidad del p'urhé.

En la etapa de la niñez que abarca en términos institucionales desde el inicial hasta el nivel primaria, la comunidad prepara a sus *tataka* y *nanaka sapichuecha* para conocer la forma en que se vive en la comunidad y sus múltiples relaciones

con los territorios al interior y exterior de la misma, hecho que moldea su identidad y la diferencia de la de otros territorios.

Figura 6.2. Nanaka sapichuecha y tataka sapichuecha de primaria



Fuente: Fotografía propia tomada en el GF, niños, Comachuén, 2016.

El nivel que le sigue a la primaria, corresponde a la secundaria. En este caso las secundarias técnicas y federales se encuentran en menor proporción en las comunidades originarias. Los docentes que trabajan en estas instituciones son egresados de las Normales Superiores y de Instituciones de Educación Superior (IES) para cubrir las materias optativas y los talleres.

El ingreso a estas escuelas está más limitado, son vistas como “mejores” que las telesecundarias. Tres años dura la estancia ahí. El conocimiento de este nivel escolar al igual que en la primaria se parte en disciplinas, entre ellas: español, inglés, matemáticas, biología, química, física, historia, geografía, formación cívica y ética, orientación vocacional, talleres y optativas.

“En la secundaria se empiezan a despegarse un poquito de lo que son las tradiciones, ellos ya empiezan a formar su propia ideología...En esta etapa ya se

están perfilando para lo que ellos realmente van a desarrollar. Los alumnos pues ya tienen muy planeada su vida, ya pueden identificar en el rumbo en que se van a desenvolver, de hecho hay orientación vocacional para que ellos se encaminen en lo que van a estudiar.” (GF, 5° UPN, maestra de secundaria, Morelia, 2015)

Se entre-lee en los ideales de este nivel escolar, que sigue fortaleciéndose el proyecto de nación a través de las disciplinas impartidas en estas instituciones; se menciona el fortalecimiento de valores para construir ciudadanos que contribuyan al bien común, pero ese bien común al que refieren los programas es el progreso y desarrollo nacional, ideal distinto al p’urhépecha, que es un híbrido que está más direccionado a la conservación y perpetuación cultural. Cada vez se aleja más la curricula de la vida comunitaria; se continúan configurando sujetos letrados que se están preparando para servir a una nación que no está en su comunidad.

También en este nivel pueden observarse los flujos que se describieron en el nivel de primaria. Al igual existen secundarias-internados que albergan a población p’urhépecha, entre ellos, el Internado de la Huerta en Morelia (para mujeres), el de Antunez (para hombres) y el de Paracho (mixto). Al concluir su secundaria, en la mayoría de los casos los jóvenes que quieren continuar con sus estudios, tienen que migrar hacia las cabeceras municipales o a las ciudades para ingresar al nivel medio superior, abandonando poco a poco de esta manera, los lazos que los unen a la comunidad.

La edad en que los jóvenes ingresan a la secundaria, es también cuando comienza la edad reproductiva en la mayoría de las mujeres. En este sentido, la comunidad permite que exista el matrimonio<sup>78</sup> aproximadamente desde los 13 años en adelante. Esto se podría explicar con el hecho de que a esta edad, tanto hombres como mujeres conocen cuál es el rol que les corresponde en su pueblo, además de conocer y practicar los trabajos asignados para cada quién. Lo anterior significa que tanto hombre como mujer, están preparados para asumir las

---

<sup>78</sup> SComo legalmente no tienen la mayoría de edad, los matrimonios sólo son de común acuerdo entre familias; es decir, solo prueban suerte viviendo juntos, y una vez que tengan la edad conveniente, se casan.

responsabilidades y obligaciones de la comunidad al conocerla; así, de ser nanaka sapichu y tataka sapichu, pasan a ser tumbi y iurhitskiri, jóvenes que están siendo configurados desde la comunidad para asumir roles comunitarios, y desde la escuela para salir de la comunidad a fortalecer la nación o permanecer en la resistencia.

Lo anterior indica una fuerte tensión entre la dirección que cada joven le da a su vida: o decide continuar sus estudios y aplazar la vida familiar y comunitaria, o entra en las filas de los comuneros ya sea como profesionista o sin serlo. El serlo implica salir constantemente de la comunidad y dejar de participar en ciertas actividades algunas ocasiones; sin embargo también hay comuneros profesionistas que han encontrado la manera de participar en las actividades que solicita la comunidad, cumplen con su trabajo fuera de la comunidad y además aportan desde su formación, elementos que en ciertos momentos la comunidad necesita.

En el nivel de preparatoria se acepta que debido a que el mercado laboral requiere de personas con habilidades que permitan aprender y adaptarse a nuevas tecnologías, el conflicto de objetivos de la educación media superior pierde relevancia; y cobra importancia la idea de que la educación media constituye en sí un ciclo formativo, cuyo contenido es preparar a los jóvenes para ejercer la ciudadanía y aprender a vivir en sociedad. Aunque esto no signifique vivir en la sociedad p'urhépecha.

Este panorama se puede entender como parte de los objetivos de la modernidad que estos organismos internacionales proyectan y abonan para fortalecer el sistema capitalista. Lejos de incentivar objetivos de cohesión comunitaria, se refuerzan las herramientas económicas para fracturar el tejido p'urhépecha al atender necesidades del proyecto del Estado-Nación. En este sentido, la percepción de los p'urhépecha también se direcciona a reconocer la importancia del elegir un camino para servir a la nación:

“...En el bachillerato se reconoce entre la ciencia, humanidades y arte. Aquí ya se trata de que el alumno filosofeé en relación a la vida cotidiana, donde debe de comenzar a ser puntual, responsable, que sea independiente, que empiece a hacer cosas. Aquí ya se empieza a ver como qué les gusta hacer, qué va a hacer de su vida, principalmente en el aspecto de estudiar, quiere ser doctor, quiere ser licenciado...y ya aquí en el bachiller ya se le van dando ciertas áreas en relación, orientación vocacional también, salud, matemáticas, informática, y ya ahí empieza a ver ese camino” (GF, 5° UPN, estudiante de la licenciatura en educación preescolar y primaria para el medio indígena y psicólogo egresado de la UMSNH, Morelia, 2015).

“...En la preparatoria ya son varios maestros depende del área, y ya no son maestros maestros...yo me acuerdo cuando iba en la preparatoria tenía un maestro militar, ninguno tenía que ver con la materia que nos daba, nada más llegaban y exponían su clase, si entendieron bien y si no se iban y te dejaban los ejercicios” (GF, 7° UPN, estudiante de la licenciatura en educación preescolar y primaria para el medio indígena, Morelia, 2015).

Al haber escasez en el servicio de la educación media superior en la región p'urhépecha se obliga a los jóvenes a moverse hacia otras comunidades o a ciudades. Los tumbiecha y iurhitskiriecha que deciden seguir estudiando, se enfrentan a una serie de complicaciones para acceder a este nivel educativo. En primer lugar la migración parcial o total a los lugares sedes de las escuelas.

Hay estudiantes que el mismo día van y vienen al lugar donde se encuentra la escuela, generalmente está cerca de la comunidad; sin embargo hay que pagar el transporte cuyo costo varía según la distancia, por poner un promedio de gasto diario entre transporte y en algunos casos alimentos, materiales y extras, el estudiante medio superior p'urhépecha gasta entre 50.00 y 100.00 pesos diarios, esto representa un gasto familiar aproximado al mes de entre 1,500.00 y 3,000.00 pesos, situación por demás complicada, pues hay familias que viven al día y tienen que deshacerse de su patrimonio poco a poco para sufragar los costos que

representa la escuela del joven.<sup>79</sup> Este hecho despatrimonializa a la comunidad al ser despojados de sus bienes para intercambiarlos por oportunidades de acceso a los servicios educativos institucionalizados.

Otros estudiantes, por la distancia que representa la institución de su comunidad, emigran totalmente al lugar sede. Este hecho no solo representa gastos en el transporte, sino gasto en las tres comidas del día, renta de casa habitación, materiales y extras. Los costos de mantener a los estudiantes en otras comunidades incrementan hasta entre 2,000.00 y 4000.00 pesos mensuales por poner un rango aproximado.<sup>80</sup>

En segundo lugar, el salir de la comunidad parcial o totalmente implica para ésta el flujo constante de prácticas ajenas por parte de los estudiantes, que finalmente se convierten en cotidianidad en las familias de estos; este hecho es un elemento que implica velocidad y redireccionalidad en la transformación cultural comunitaria.

En tercer lugar se aplaza el matrimonio. A pesar de que algunos jóvenes se casan a esta edad aún estando en la escuela, otros más deciden aplazar y cambiar su vida comunitaria por la vida de estudiante nómada y con obligaciones flexibles al interior de su familia. Aún cuando al estudiante se le condonan algunas responsabilidades en la comunidad durante su estancia en horarios o periodos de clase, en la mayoría de los casos, los fines de semana o periodos vacacionales son de trabajo familiar. Los estudiantes regresan a la comunidad cuando están cercanos a ella y son obligados a colaborar en la casa, en el campo, en el lago, o en el espacio que sean requeridos según su rol de hombre o mujer.

Para los estudiantes sigue siendo una constante el conflicto de género, pues en la institución y más en este nivel educativo, se enfatiza en la equidad e igualdad entre hombres y mujeres; y por parte de la comunidad se les solicita que cada quién asuma su posición en el pueblo de acuerdo a su sexo. En las comunidades

---

<sup>79</sup> Cálculo personal de costos con base en las tarifas de transporte en la región.

<sup>80</sup> Pláticas informales con p'urhépecha exmoradores de casas de Estudiantes de la Universidad Michoacana.

p'urhépecha no son aceptados los géneros sino los sexos, o se es hombre o se es mujer, y como tal hay que asumir las tareas correspondientes a cada uno. La persona que decide adoptar un género fuera del masculino o femenino difícilmente es aceptado, y para evitar discriminación por género deciden salir a hacer vida fuera de la comunidad, donde seguramente serán discriminados no por el género, sino por ser indígenas.

La situación de los roles de género y la inserción de conceptos como: equidad, no violencia, igualdad de condiciones y derechos para hombres y mujeres, en las comunidades representa conflictos identitarios al cuestionar las prácticas comunitarias que para los de fuera, para los estudiosos del feminismo y masculinidades, y los defensores de los derechos humanos son consideradas machistas, misóginas, colonizantes y patriarcalizantes, resultado del sistema político económico dominante.

“...hay un rol bien marcado entre hombres y mujeres que ahorita también, ya están, como que estas ideas que nos llegan del exterior, muchas cuestiones, programas y proyectos, porque ahora ya te hacen creer o te meten esa idea de que las mujeres tenemos los mismos derechos, de que las mujeres, ahora sí que tu ya no debes ser la víctima y todas esas cosas, cuando yo pienso que las cosas no son así, aunque muchas personas digan que soy muy de las que fomenta el machismo y todo eso pero yo siempre he pensado que sí, mientras tu estés en tu rol en una comunidad, nadie va y te va a golpear por eso, pero si tu ya empiezas a brincar y querer asumir otras cosas que no te corresponden ya te metes en problemas serios dentro de la comunidad...entonces todo eso ya se va a perder porque ya con este programa que llego de Oportunidades, pues ya ahí les están dando pláticas, que si no es que ya tienen que utilizar métodos anticonceptivos, todas esas cuestiones que llegan de fuera, pues quizás para muchas personas o para el mismo gobierno es un atraso, como, por las mujeres que viven en los pueblos, no se cuidan, no se asean, no esto, no aquello, pero dentro de una comunidad también la matas cuando metes ese tipo de ideas ¿no?, porque ellos están muy, muy en su, en los roles que les toca y en las cosas que ellos saben que tienen que hacer, cuando lo tienen que hacer, como lo tienen que hacer, pero

llegan programas, donde te dicen: haber, así, así, así, y tienes que...no es someter, pero si tienes que hacer o conocer lo que te corresponde como mujer, hacer lo que te toca, como guía de tu familia, entonces a mí nunca me ha gustado... por ejemplo, me invito Celerino como hace un año, me dijo 'oye, sacamos una propuesta con una diputada, que para que se haga una ley de la mujer indígena ¿y yo le dije 'a caray' y ya nos invitó y estuvimos como cinco reuniones aquí en el Congreso y era precisamente diseñar leyes o las necesidades que tenían las mujeres indígenas y crear una ley de la mujer indígena y pues si, las mujeres tenemos el derecho a esto y las mujeres tenemos derecho a esto y esto, yo dije si, todo es muy bonito, que tengamos derechos, pero eso lo voy y lo pongo en práctica en la comunidad, y porque las cosas no funcionan así, quizás allá hay reglas no escritas, pero si las tenemos y eso solamente lo vamos a saber dentro de la comunidad y las que sabemos cómo es el teje y maneje de cada costumbre; entonces cuando tu ya llegas con esas ideas y las quieres implementar pues igual y si funcionan, igual y si te hagan llegar a eso, que ellos tienen como objetivo, pero matas otras cosas, en cuestiones culturales, entonces después les dije no, no puedo y no debo, porque por mucho que yo supiera cuales son mis derechos, en una comunidad es otra cosa y pues simplemente no sería congruente yo con eso entonces..." (E-Rubí Huerta, Antropóloga, Santo Tomás, 2016)

En el nivel medio superior, aún la familia, sobre todo madre y padre son los encargados de la educación de los hijos en términos económicos, por lo que de alguna manera se mantiene el control sobre los estudiantes y a su vez el vínculo comunitario más sólido. Los tumbiecha y iurhitskiriecha son todavía retenidos en la comunidad aunque sea parcialmente, y los padres siguen siendo los tutores en las escuelas.

"...En la prepa, si no ibas un día ya te mandaban un citatorio y ya iban a ver qué tus papás." (E-Rubí Huerta, Antropóloga, Santo Tomás, 2016)

Dice el INEE:

"No debe perderse de vista que es en la juventud donde las personas construyen y afirman su identidad como individuos y como miembros de la sociedad. Los roles y

responsabilidades que asuman en la vida adulta dependerán de las oportunidades de desarrollo personal y de la formación que se les brinde ahora.” (10)

Eso es justamente otra tensión ontológica de suma importancia, las oportunidades de formación escolarizada han dado herramientas a los estudiantes para que cuestionen su identidad, para que duden de su pertenencia a un grupo social determinado. Muchos de los tumbiecha y iurhitskiriecha no saben quienes son ni a donde pertenecen, en varias de las ocasiones prefieren considerarse como “no p’urhépecha” y argumentan que solo en tiempos pasados los había.

“No puedo decir que soy muy p’urhépecha, no hablo p’urhépecha, no he vivido casi allá, pero cuando era chiquito sí, antes si era p’urhépecha” (GF, 5° UPN estudiante de la Isla de la Pacanda, Morelia).

Lo anterior denota un proceso de reconstitución identitaria que transita entre las identidades de origen, la falsa, la negada y la aparente, dicho proceso repercute en la participación comunitaria y la consecuente pérdida del derecho al territorio.

Figura 6.3. Tumbiecha ka lurhitskiriecha p’urhépecha de Comachuén



Fuente: GF, jóvenes, Comachuén, 2016.

En el nivel medio superior se pueden encontrar distintas modalidades de educación, entre ellas escuelas técnicas como el CBTis, CBTA, CONALEP, CECYTE donde los estudiantes pueden elegir una carrera técnica corta e insertarse al mundo laboral, o las escuelas federales que ofrecen bachilleratos con distintas áreas terminales que preparan a los estudiantes para ingresar a una carrera universitaria. En el pueblo p'urhépecha se pueden encontrar ambas modalidades, sin embargo una de las instituciones que aglutinan más estudiantes es el CBTA. Esta institución se enfoca en carreras agropecuarias, sin embargo también incluye carreras del área económico-administrativas, este hecho cuestiona su utilidad para la población originaria.<sup>81</sup>

“...En la prepa, era muy chistoso porque estudie en el CBTA ahí en Ichán, entonces ahí fue siempre muy, era muy característico que los de todos los pueblos de la cañada que hablaban P'urhépecha, todos iban a estudiar ahí, o sea eran técnicos agropecuarios y los de Chilchota, Jacona y todos los que eran mestizos, ellos siempre entraban en la carreras administrativas, entonces era como que muy marcado eso, de los que éramos p'urhepechas, éramos los que andábamos con las vacas y ahí con la milpa y con los puercos y acá los turises en otro lado y era como que por inercia, porque todos los que iban a inscribirse, veían, iban a preguntar ‘¿y en que carrera vas?’, Y uno, ‘agropecuario’ como que ya traes el chip de que el campo te gusta y eran muy pocos p'urhepechas los que iban a administrativo, entonces, el miedo a las computadoras...Yo me acuerdo que en la prepa teníamos, no se si en segundo o tercer semestre, pero llevábamos computación y nunca entrábamos, era así como que ‘esa cosa que nos va a hacer, nos va a comer’ no, nadie entraba y es que decían, ‘no es que esa son para los de informática, que nosotros no, nunca lo vamos a usar, que no’ nosotros acá, con las abejas, entonces nunca nos llamaban la atención entrar como que, las carreras que veíamos en la prepa, eran así como que “introducción a computo” y no se que,

---

<sup>81</sup> A partir del surgimiento de las autonomías en Michoacán desde el levantamiento de Cherán en el 2011, a las carreras económico-administrativas se les puede considerar de utilidad, debido a que los gobiernos autónomos deben administrar tanto sus recursos económicos como la vida comunitaria.

bueno y nosotros a proceso de producción agropecuaria, proceso de producción agrícola, eran puras cosas así...(E-Santo Tomás, Rubí Huerta, Antropóloga, 2016)

Llegar a la educación superior es un gran logro para el p'urhépecha y su familia, avisa implícitamente a la comunidad, que sus hijos llevan en sí, la posibilidad del cambio, de la transformación, del mejor nivel de vida y del éxito individual-familiar.

Al no haber Instituciones de Educación Superior (IES) en todas las comunidades, los estudiantes deben migrar definitivamente al lugar sede de la institución, tenemos de frente un fenómeno indiscutible de desplazamiento forzado de baja intensidad, no se percibe este hecho comúnmente como algo que violenta a los pueblos originarios. El pueblo p'urhépecha no supone en su imaginario colectivo que la carencia de IES en medio de un sistema político económico cuya base y motor es la educación que lo sostiene, pueda ocasionar el desplazamiento de su población hacia tierras-territorios donde este servicio que es una obligación del estado, pueda encontrarse.

En la región p'urhépecha, hay alrededor de 11 instituciones de este nivel que ofrecen sus servicios. Ante esta carencia y falta de opciones, los jóvenes se trasladan a las ciudades donde se concentra la mayor oferta educativa, su residencia cambia de comunidad indígena a comunidad urbana. Esto representa un choque muy fuerte en el estilo y dinámica de vida. Algunas de las ciudades que albergan estudiantes p'urhépecha son: Morelia, Zamora, Uruapan, Pátzcuaro, Ciudad de México, y Guadalajara.

Los estudiantes que corren con suerte o así lo deciden, son admitidos en el caso de la UMSNH, en las casas de estudiante que pertenecen a esta institución; los que no, deben buscar rentar un espacio solo o compartido para poder vivir. Los gastos se incrementan debido al costo de las rentas en las ciudades y el estilo de vida. Los jóvenes que alcanzaron un lugar en las casas de estudiantes, prácticamente no pagan renta, alimento ni servicios de ningún tipo, esos gastos corren por parte de la institución; sin embargo los otros, los que viven aparte, tienen serios problemas económicos de acuerdo al área de especialización, por

ejemplo, un estudiante de las ciencias de la salud, en promedio mensual gasta entre 3,000.00 y 5000.00 mil pesos<sup>82</sup>. Lo anterior los hace buscar trabajo.

La mayoría de los y las estudiantes buscan trabajos de tiempos parciales para ajustar sus horarios en las escuelas, los contratan en pequeños comercios o en empresas como Cinépolis, MCDonalds, Burguer King, Liverpool, Sears, Samborns, entre otras; también ingresan como meseros en restaurantes, bares o centros nocturnos; otros se emplean en transporte público, en aseos domésticos y son muy pocos los que hacen algún trabajo relacionado con su carrera o estudios.<sup>83</sup>

Los jóvenes que son moradores de casas de estudiantes, se ven obligados por las organizaciones estudiantiles a tener una formación política principalmente marxista-leninista, participan en luchas y manifestaciones con causa popular, aunque esto no signifique precisamente que su práctica de vida esté en la misma dirección, en algunos casos estos jóvenes son coptados por el estado para servirle en fines políticos específicos. En el caso de los jóvenes que no viven en casas de estudiantes, su orientación política y su práctica de vida responde en algunas ocasiones a privilegiar al estado o a las empresas; sin embargo hay jóvenes que aun sin formación política de “izquierda” o sin ser moradores de casas, accionan a favor del poder popular. Sería interesante y motivo de otra investigación, el conocer el impacto ideológico y praxiológico de cada tipo de estudiante, en cada una de sus comunidades de origen.

El trabajar y estudiar representa en los estudiantes p'urhépecha un obstáculo grande en el rendimiento y desempeño escolar por un lado, y en el acercamiento comunitario por otro. Los estudiantes de educación superior están alejados de sus comunidades por periodos más largos, regresan a sus comunidades generalmente en los periodos vacacionales o en días festivos. Las actividades comunitarias ya no forman parte de su vida cotidiana, por el contrario, las empieza a modificar con los argumentos, conocimientos y experiencias que están acumulando fuera de su

---

<sup>82</sup> Entrevista con un profesionista p'urhépecha que estudió medicina.

<sup>83</sup> Datos obtenidos de los diferentes instrumentos en campo.

terruño. Al igual que los estudiantes de preparatoria, los universitarios tienen conflictos identitarios fuertes al convivir y construirse en dos culturas distintas.

Gallardo (sin año: 8) comenta que ese contacto cultural involucra también cambios en los patrones de consumo, las maneras de socialización con otros hombres y mujeres, y el hablar en otro idioma. El contacto cultural se da generalmente en los centros urbanos donde se quedan a residir los estudiantes, incluso los periodos de residencia son tan prolongados que como afirma Jacinto (2016), el estudiante y/o profesionista “no tiene contacto con su comunidad propiamente, suceden cambios en la comunidad, y el que está estudiando no se da cuenta de ellos; cuando regresa se encuentra con cambios bastante grandes”, estos cambios les dificultan el retorno, la readaptación o integración a la comunidad, y por tanto el reajuste de su identidad en los múltiples territorios.

Figura 6.4. Estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, UPN, Morelia.



Fuente: GF, 5° UPN, Morelia, 2015.

Hay por el contrario, estudiantes de nivel superior que en recientes años han ingresado a la Universidad Intercultural Indígena de Michoacán (UIIM), misma que se encuentra en la Meseta y en la Ciénega de Zacapu. Su ubicación geográfica implica que los estudiantes que viven en las comunidades cercanas, puedan retornar a sus hogares diariamente. Este hecho no remite a un abandono temporal de la cultura, pero si a la posibilidad de integrar elementos ajenos a la comunidad con más velocidad. Los vínculos comunitarios de estos estudiantes son más sólidos que los estudiantes de nivel superior que se trasladan a las ciudades.

Las Universidades Interculturales (UI) se han posicionado como nuevos espacios de potencialización de lo local a través de su oferta educativa, que está determinada por el contexto originario. Mateos y Dietz, (2016) refieren a que las UI

“...posibilitan procesos de mediación e intermediación, reflejan el surgimiento de un perfil de joven indígena letrado, que mantiene vínculos estrechos tanto hacia la arena comunitaria como hacia los agentes externos, que cuenta con una formación académica y que participa en la vida social y política de su comunidad. Se trata de un profesionista indígena que oscila entre lo rural y lo urbano, entre lo local y lo nacional, entre lo no-gubernamental y lo gubernamental, entre empleos fijos y auto empleos precarios. Puede asumir papeles de liderazgo político o inclinarse por roles como “intelectual indígena” que acompaña, comenta y critica las relaciones entre el Estado y los pueblos originarios.” (181)

El resto de Universidades localizadas en la región p'urhépecha las percibo con más inclinación a la producción y consumo de profesionistas como los que se describieron párrafos atrás: más desvinculados con la comunidad, con menos participación, menos derecho a los territorios, y con problemas identitarios mayores.

El caso de la Escuela Normal Indígena de Cherán y de la Escuela Normal Rural de Tiripetío, requieren un análisis especial que no forma parte medular del objeto de estudio; solamente mencionaré que son instituciones que reciben estudiantes de diferentes pueblos originarios y rurales, entre ellos el pueblo p'urhé. La formación

que reciben ahí está direccionada a la lucha popular por reivindicar la vida, tienen bases teóricas y prácticas de trabajo comunitario.

Los egresados se insertan en los pueblos originarios o rurales aunque no precisamente en su pueblo de origen, es decir, no hay correspondencia entre la cultura de su lugar de trabajo y la cultura propia. En otros casos cuando son enviados a trabajar a alguna de las escuelas de las comunidades del pueblo p'urhépecha, el vínculo con su comunidad de origen se mantiene y existe la posibilidad de participar activamente en la comunalidad.

A grandes rasgos, este transitar del p'urhépecha tanto por la vida escolarizada como por la vida comunitaria, deja para la cultura un gajo de contradicciones, desvinculaciones, desterritorialidades y transformaciones identitarias; pero también deja un camino para asomarnos a la complejidad y dinámica de la cultura, a su reconfiguración a partir de la intervención de la educación escolarizada, a las posibilidades de reorganización comunitaria, y por supuesto a la reestructuración del sesi irekani inmerso en tensiones que viven los profesionistas, como producto terminado del SEN.

### **6.3 Tensiones en el profesionista en la conformación del sesi irekani: territorios e identidades en conflicto.**

Como ya lo mencioné al inicio de esta investigación, una tensión es un “momento” (lo asumo de diversa temporalidad y fuerza) que se da entre dos componentes que forman una relación, mismos que son los dos necesarios pero que sin embargo no pueden ser ajustados automáticamente. Ese momento produce circunstancias que reelaboran las componentes de la relación.

Para gran parte del pueblo p'urhépecha, una vez que el estudiante concluye sus estudios de nivel superior, se le puede considerar como un profesionista, independientemente de si obtuvo el grado o no lo obtuvo. Es el momento cumbre, donde el pueblo espera que esa persona que creó la institución educativa, haga

algo por su comunidad en algunos casos, y en otros, que apoye por lo menos económicamente a la familia.

En este apartado se identifican y describen algunas de las tensiones generadas en los profesionistas p'urhépecha, al haber transitado por dos sistemas educativos, correspondientes cada uno de ellos, a una figura de mundo a la vez distinta: el SEN y la jorhentperakua-jorenkorhekua. Estas tensiones son analizadas desde las categorías que conforman al *sesi irekani*, mismas que fueron construidas en el Capítulo III, y que se visualizan en su conjunto como los elementos que dan forma a los territorios e identidades, y por tanto a la cultura p'urhépecha. Las categorías identificadas fueron: el ser, estar, saber, sentir, hacer y tener.

#### Tensiones en el ser/ jindeni

Se ha delineado anteriormente, que las implicaciones de transitar por un sistema escolarizado para el p'urhépecha tienden a transformar la cultura del que transita, y el estar moviendo las formas de una figura de mundo a otra lleva consigo inevitablemente a colocarse en posiciones distintas de enunciación del mundo y de situarse en el, de reconocerse y definirse. En este sentido, el p'urhépecha tensiona sus formas de ser aprendidas en la comunidad, con el ser de esa otra figura moderna que le ha tocado refuncionalizar. El p'urhé se piensa, se reflexiona y se define cuando no está dentro de la comunidad; tiene el tiempo, el espacio, la tarea y necesidad de recordar “lo que es” y “lo que lo hace” cuando está en su comunidad, y “cómo se ve”, “cómo se le ve” y “como lo hacen” cuando está fuera de ella.

“...Mira yo si he privado lo p'urhépecha, se podría decir pues que en la comunidad eres parte lo vives, no te cuestionas porque tu lo ejerces, colaboras, andas ahí, que vamos al palo encebado, que vamos a ayudar a adornar, que vamos con el trabajo de todos a hacer las figuras...todo eso lo vives que no te cuestionas nada, y dices ‘ah, pues esto lo vivo simplemente. Y saliendo de Quiroga, uno...yo me acuerdo que le decía ‘pues es que mi pueblo es así y así, y nosotros vamos a tal lado, y mira se hacen las fiestas así’ y lo presumía, no se diga cuando estaba acá

en Morelia, lo presumía 'ay qué bonito' todo eso, todo eso lo presumía, nada me era indiferente, no negaba nada, siempre 'soy de San Jerónimo Purenchécuaro'. Seguramente lo que me llevó a llevar a cabo este proceso de reflexión fue en la universidad porque es donde te empiezas a cuestionar, y se te empieza a abrir pues este panorama ¿no?, y hasta tu mismo te empiezas a preguntar sobre tu propia condición ¿no? Porque mira, algo que yo he visto es que en una comunidad que pareciera que todo es tranquilidad pues no se cuestiona nada de eso, se vive, pareciera que no hay problemas. En una comunidad como la mía, donde bien que mal nosotros no sufrimos mucho por la misma condición de mi papá, no te digo que con esto viví cómodamente ¿no?...Por ejemplo mi abuelito siempre nos llevaba a sembrar, a traer la milpa, a echar fertilizante, a cortar trigo; los domingos mi mamá me tenía que dar la cara por mí, porque mi papá siempre me tenía sábado y domingo día de trabajo, y a mí me gustaba mucho el fut, entonces mi mamá me ocultaba esos días en los que 'no puede', 'no, pues es que lo mandé a tal lado'...porque en el caso de mi hermano, mi hermana y yo vivimos eso ¿no? estar trabajando, de ir a los colados, de andar trabajando. Y pues no sé, sí aquí en la universidad eso es algo que me despertó porque empecé a ver esa otra parte ¿no?, de estar reflexionando, conocer otras comunidades. De verdad que nosotros somos tan localistas, nada más conocía Santa Fé, Azajo, San Andrés..." (E-San Jerónimo P'urenchécuaro, Juan Manuel Mateo García, Historiador, 2015)

El pensar en sí y en su posición en el mundo, ya es una tensión para el profesionista p'urhé. Por un lado trae cargando la *kaxumbekua* que tiene que ejercer para "ser" una persona honorable, obediente, disciplinada, respetuosa, amable, honesta, dadivosa, fiel, solidaria, atenta, justa, consciente, guerrera, honrada, cohesionadora, sin crueldad, activa; principios y valores todos colectivos, direccionados a hacer funcionar en armonía a la comunidad. Por el otro lado, estos valores y principios se circunscriben y reducen a lo individual, para hacer funcionar a la persona como parte necesaria de la sociedad nacional, direccionada a producir una vida donde el centro se mueve constantemente entre, financiar la existencia de la familia nuclear y cargar el peso comunitario de apoyar al pueblo. Lo anterior se ilustra en el pensamiento de un profesionista de la región del Lago:

“...Un miembro de una etnia, tiene unas bases consustanciales a su persona en las teorías emergentes actuales; porque una persona que se ha desarrollado en un contexto de individualismo y de competencia se le dificulta pensar como desarrollar procesos colectivos, auténticos y genuinos. ¿Y por qué no? desde pequeños vivimos así, así pensamos...pero hace falta repensar esos procesos, y eso es elevarlo a términos de teoría...” (E-San Andrés Tsiróndaro, Mateo Patricio Agustín, Doctor en Educación, 2015)

¿Cómo asumirse *kaxumbeti* sin estar en la comunidad donde se nombra y se vive la *kaxumbekua*? Ser *kaxumbeti* requiere inherentemente la legitimidad comunitaria, si la comunidad reconoce la honorabilidad de sus integrantes, automáticamente se es poseedor de la *kaxumbekua*, no se puede alguien autonombrar *kaxumbeti*, porque al instante pierde la *kaxumbekua*; implicaría arrogancia, presunción, altanerismo, y esas características no hacen honorable al p'urhé.

Llegar a la *kaxumbekua* para el profesionista requiere un arduo trabajo y múltiples conflictos identitarios. Su trayecto de vida ha recorrido también movimientos en su identidad, ¿cómo ser para tener derecho a la *kaxumbekua* en un contexto ajeno a la comunidad, donde las condiciones de discriminación por el origen étnico están a la orden del día? Este hecho ha ocasionado que una vez que el profesionista se da cuenta de que pertenece a un pueblo originario y se identifica con el, al situarse en territorios adversos, en ocasiones niega su identidad p'urhépecha y reajusta su ser a una nueva forma de vivir, adquiriendo una nueva identidad, o ampliando la suya con elementos de su nueva territorialidad. El conflicto se remarca al interior de la comunidad al poner barreras a las identidades adquiridas de los profesionistas.

“...Quien salía de la comunidad por necesidades...ya no era bien recibido porque era portador de otra forma de pensar...se veía como que rechazaba la vida en comunidad...” (E-San Andrés Tsiróndaro, Mateo Patricio Agustín, Doctor en Educación, 2015)

Se ha observado en ocasiones que de una identidad negada se trasladan a una identidad conveniente. En este caso, con los múltiples apoyos que en recientes fechas se han dado a la población originaria por parte de los programas de gobierno estatal o federal, el asumirse como integrante de la cultura p'urhépecha representa beneficios sobre todo económicos y de reconocimiento de una colectividad ajena a la comunitaria. Es decir, se usa/desgasta tanto a la cultura como discurso, que incluso la sociedad no p'urhé comienza a identificar en este caso a los profesionistas usuarios del discurso cultural, como representantes y voceros de la vida p'urhé; aún cuando en la comunidad al profesionista no se le conceda ese papel.

Sin embargo, las tensiones generadas en el ser del p'urhépecha no solo representan conflictos identitarios que impiden, fracturan o limitan la participación comunitaria; lo que se ha producido de estas tensiones identitarias en el profesionista, resulta en algunas ocasiones en resistencia, ocupación, reivindicación y transformación de territorialidades e identidades p'urhépecha, como es mostrado en las siguientes citas:

“...Como profesional, ya no tanto como p'urhépecha, como profesional de la educación, de un pensamiento pedagógico alternativo, mi participación es el dar una viabilidad teórica, sistematizada, válida, a los compañeros que están atreviéndose a pensar nuevos procesos de aprendizaje, nuevos procesos de escolarización; y nosotros le llamamos acá no tanto resistencia, o sea que la resistencia es un nivel mínimo de tener un espacio vital de autorealización personal y colectiva, nosotros le llamamos ‘de ocupación’...un docente debe de asumirse como un sujeto social histórico que tiene que apropiarse de la cultura necesaria para poder reivindicarse con sus alumnos y padres de familia, son los alumnos y padres de familia los que lo reivindican...después de resistir y ocupar, transformar...” (E-San Andrés Tsiróndaro, Mateo Patricio Agustín, Doctor en Educación, 2015)

“...Sí, se evidencian los efectos centenarios de la discriminación, eso no lo podemos negar, pero entonces al mismo tiempo, acuérdate de la teoría de la

resiliencia, nos permite hacer resurgir la dignidad, la fuerza, que emerja nuevamente, la razón de ser de los grupos indígenas...es una nueva forma de reencontrarse con la realidad, incluso cuando el reencuentro sea con occidente, con lo mestizo..." (E-San Andrés Tsiróndaro, Mateo Patricio Agustín, Doctor en Educación, 2015)

### Tensiones en el estar/jarhani

El estar para el profesionista p'urhépecha de entrada es una "ausencia". Los profesionistas generalmente no están en el pueblo, su formación institucional o laboral los ha instalado la mayor parte de las veces en las ciudades, donde tienen más acceso a un trabajo remunerado y pueden ejercer sus profesiones. A pesar de que no se encuentra en la tierra p'urhé, el profesionista lleva algunos de sus territorios a su lugar de residencia, por ejemplo la música, la comida, parte de su vestido, sus valores, sus creencias, etc.

El estar no solo se toma como ubicación territorial; también como característica de estado del individuo y del colectivo, en este sentido, a pesar de que el discurso del estar del profesionista incluye por ejemplo el "estar organizados", en la realidad existe una dificultad fuerte en la inclusión del profesionista a las actividades del pueblo que implican organización; su distancia física de la comunidad le impide involucrarse en el estar físico y el estar simbólico colectivo. Su estar radica en la posibilidad de vivir en armonía, paz y tranquilidad con la vida, con la naturaleza, con los demás; aunque su armonía tenga más inclinaciones a la construida en la figura de mundo moderna, donde estar bien con los demás incluso significa en el fondo, un aislamiento y protección para evitar problemas<sup>84</sup>.

Lo anterior representa una tensión, puesto que en la comunidad, estar en armonía tiene una connotación colectiva, no únicamente con las personas, sino con la tierra y sus territorios; en el caso de la armonía practicada por los profesionistas que no

---

<sup>84</sup> Interpretación de la información generada en el trabajo de campo, así como de las vivencias propias.

están en el pueblo, ésta se configura en el espacio individual que condiciona el contacto con el otro, ya sea para la sobrevivencia o para la comodidad y/o seguridad familiar.

El producto de las tensiones en el “estar” se ha traducido en formas creativas de participación comunitaria, aún estando fuera de la tierra-territorio. Los profesionistas p’urhépecha que transitan por las múltiples identidades, transitan a la vez una multiterritorialidad que reconfigura las formas de ser, pensar, sentir, hacer, tener y vivir lo p’urhe.

### Tensiones en el saber/mitini

Los profesionistas centran esta categoría en por lo menos tres elementos que a su vez contienen otros: *jakajkukua*, *mimixekua* y *kaxumbekua*. Considero que estos tres elementos están concatenados y funcionan simultáneamente en la comunidad. La *mimixekua* (conocimiento) permite tener la *jakajkukua* (creencia) y ésta última a la vez ayuda a producir la *kaxumbekua* (honorabilidad). Por ejemplo si se tiene el conocimiento acerca de los ciclos agrícolas, se puede tener un bagaje de creencias respecto a alguna parte o elemento de dicho ciclo, como el caso de la influencia de la luna en la siembra o cosecha de maíz; si la persona conoce lo anterior, trabajará debidamente para tener una buena cosecha e involucrar de la mejor manera a su familia y/o integrantes de la comunidad, siempre con respeto, agradecimiento, responsabilidad, honestidad, etc.

Por lo tanto, el saber no se circunscribe a un acto de acumulación de conocimientos, sino de relaciones y acciones en el marco de los saberes-territorios comunitarios. En este sentido, el profesionista aún cuando en su discurso hace alusión a los elementos referidos, en la práctica sigue influenciado por la matriz de conocimientos occidentales que indican tendencias positivistas: lo cierto es lo comprobable.

En algunos casos regresa a la comunidad tratando de organizar o incluso imponer nuevas formas de pensar y hacer las cosas, resultado de su contacto multicultural, y se topa con que la comunidad es la que decide finalmente el rumbo de la vida comunitaria, aún sin poseer los por lo menos 19 años de estudio que les confiere ser acreedores del conocimiento “válido”.

Al tener conocimiento, que implica conocer lo de fuera, pierden o disminuyen la *mimixekua* que implica conocer y practicar lo de dentro, no como contenido sino como experiencia de vida que incluye: saberes, creencias y valores, cada uno como territorio. Esta tensión no solo hace alusión a la categoría del pensar, también atraviesa dimensiones del ser y del estar.

### Sentir/pikuarherani

Como en el resto de las categorías, en el sentir, hay una dimensión individual y una colectiva, mismas que el profesionista tiene en tensión constantemente. En el caso de su sentir individual, éste implica pensar en experimentar en el cuerpo y en la mente sensaciones de bienestar, entre ellas el amor, que involucra otros elementos como el cariño, la felicidad, la ausencia de miedo, de violencia, de sufrimiento.

El amor como constante en todas las etapas de vida de los p'urhépecha, es un elemento indispensable para *sesi irekani*; sin embargo este elemento es una construcción social de occidente, incluso en p'urhépecha no existe una traducción, y los equivalentes homeomórficos distan del sentido que se le da en el castellano. El amor, así como muchos otros conceptos se han incrustado en el lenguaje y vida del p'urhe, al punto de apropiarlo y resignificarlo no solamente como algo individual, sino también como un sentir colectivo que configura la fuerza, unión, cohesión y continuidad del pueblo.

No obstante, el profesionista, entra en tensión en este elemento, al conocer por ejemplo, las diversas formas de concebir el amor, apropiárselo, controlarlo, usarlo

y defenderlo; por un lado sabe que en cuestión del amor de pareja en la comunidad, el compromiso de amar es “hasta que la muerte los separe” a través del matrimonio, según la ley de la iglesia católica. Esta práctica comunitaria conforma y relaciona familias, se generan los vínculos de parentesco que le dan continuidad a la *mimixekua*, *jakajkukua*, *marhoatspekua* y *jarhoajperakua*, por mencionar algunos; esta práctica le confiere al p’urhé, un lugar en la comunidad, adquiere derechos y obligaciones. No obstante el contacto cultural y la formación institucional especializada, hace cuestionar al profesionista sobre sus relaciones amorosas. Para el o ella, importa más su sentimiento individual que las relaciones sociales que se construyan en la comunidad; sin embargo, en los profesionistas que permanecen en el pueblo, lo colectivo o el lugar comunitario ganado en el matrimonio, pesa más que sus necesidades individuales.

“...es que ahorita yo estoy volando en la comunidad, no soy nadie, soy invisible, no me toman en serio...y es pues porque ando solo [...] entonces aunque no quiera, aunque no esté agusto, pues he pensado en que regresaré con ella (su esposa), así mis hijos también estarán mejor, y es que ya me dijeron unos compas ‘y luego cuando se casen tus hijos ¿Con quién vamos a llegar? ¿Con su mamá o contigo?’, y entonces yo pensé que si es cierto, ¿Con quién van a llegar? ¿A quién van a ayudar? todo es muy complicado, está cabrón...” (Charla informal con un profesionista de Arantepacua, septiembre, 2018).

Otro sentimiento que el profesionista pone en tensión es la “felicidad”; definirla desde su perspectiva, aglomera elementos de disfrute de la figura de mundo moderna; estos elementos se relacionan en algunos de los casos con objetos tangibles tales como bienes de consumo.

La *kuratsikua* (pudor), es un elemento que entra en tensión en el profesionista. La comunidad mantiene ciertos códigos de pudor o vergüenza que le permiten regular ciertos procesos comunitarios. Un ejemplo son “los perdones”, el novio se roba a la novia y la lleva a la casa de su familia, después de ese acto, la familia del novio va a avisar a la familia de la novia, que ella ya está en casa del novio. Días posteriores, la familia del novio avisa a la de la novia que le llevarán fruta, esto es

una ofrenda de disculpa o perdón por haber cometido el acto del robo. La *kuratsikua* actúa y es un deber pedir perdón para ver de frente nuevamente a la familia de la novia. A partir de lo anterior, las familias estrechan lazos de parentesco.

La tensión estriba en que en el caso de los profesionistas, la *kuratsikua* ya no tiene mucho sentido, y se actúa con toda la seguridad de que no hay nada de qué avergonzarse. Al tener este pensamiento, se fracturan los procesos de enlaces y los códigos de seguridad y protección comunitaria. Si nos remitimos al ejemplo de los perdones, los profesionistas en su mayoría además de que no viven en el pueblo, se casan con personas ajenas al mismo. Esto fractura la continuidad de procesos y relaciones sociales comunitarias, pues la familia del conyuge del profesionista ni conoce las costumbres del pueblo, y mucho menos participa de ellas ni les da continuidad.

### Tensiones en el hacer/uni

Hacer, participar, es una de las máximas del pueblo p'urhé, es una obligación comunitaria que anuncia la cercanía y el derecho al territorio; el hacer lo legitima la comunidad al observar la participación en cada actividad, proceso o hecho requerido. El profesionista que vive fuera de la comunidad y que constante u ocasionalmente retorna a su comunidad en fines de semana, vacaciones o festividades, se enfrenta a la imposibilidad de participar en las actividades comunitarias en su totalidad, en ocasiones por incompatibilidad de tiempos y espacios, y en otros casos por el movimiento de identidades que representa el salir de la comunidad y adquirir una profesión.

“...Por su profesión, por su trabajo se desprenden a lo que tenían antes...de hecho a veces ya hasta ni regresan, si regresan en fiesta ya es ganancia...no creo que se olviden de su pueblo, pero por su trabajo ya no pueden regresar...” (GF, Señor, Comachuén, 2015)

“...No pueden ayudar o no quieren (los profesionistas), cuando uno les pide un favor se hacen como que no quieren...” (GF, Señora, Comachuén, 2015)

El profesionista que vive dentro de la comunidad, por su parte, también entra en tensión con lo que su profesión le requiere y con lo que la comunidad necesita en todas las demás dimensiones, poniendo tanto su identidad en cuestión y redefiniéndola, como sus posibilidades de participación comunitaria.

“...Antes, se pensaba que los p'urhe eran los que hacían cosas en el campo. Toda la gente se iba a trabajar a los campos, todos los días iban a la milpa señores, niños, señoras, todos...se veían todos los campos verdes de milpa, todos sembraban, ese era el trabajo, a eso se dedicaban. Tú podías encontrarte en el camino al cerro, gente que iba y gente que venía, los campos estaban cuidados, las cercas bien hechas, animales pastando. Así era la vida; pero todo evoluciona, no se si para bien o para mal, pero cambia. No se en qué momento fue, pero ahora ya son contadas las personas que tienen milpa, que siembran, y son sobre todo la gente mayor, los grandes, así conocieron la vida, así la entendieron y así la siguen viviendo...ahora si vas al cerro ya no te encuentras a nadie o casi a nadie, los campos están abandonados, las cercas están pudriéndose, ya no hay animales, ya nadie va...Yo no fui mucho a la milpa, tenía que estudiar, pero me gustaba...ahora hay niños que en su vida han ido al cerro o a la milpa, no conocen...Entonces, en algún momento yo quería ser doctor, pero también quería seguir sembrando, tener vacas, llevarlas al cerro, hacer todo lo del campo, que no se acabara el campo...pero no pude, no puedo, el trabajo de doctor no permite hacer otra cosa...al principio me causaba conflicto, pero ahora ya entendí, ya me resigné a que no puedo hacer nada en el campo. Y así como yo, supongo que están muchos más. Entonces, ahora el p'urhé ya no es el que está en el campo, ya es el norteño, el comerciante, otra cosa pues...” (E-Comachuén, Agustín Gabriel Ruíz, Médico, 2015)

En la tabla 6.1 se presenta lo que los profesionistas consideran que hacen en o por su comunidad, y lo que la comunidad requiere que se haga de cualquier comunero o comunera.

Tabla 6.1 Niveles de participación comunitaria desde la percepción de los profesionistas

Niveles de participación	Participación y/o aportaciones desde la profesión	Participación que la comunidad solicita en sus códigos
<b>Civil</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Consejeros de las autoridades comunales</li> <li>-Evitar y/o resolver problemas comunitarios con sus conocimientos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Comunero</li> <li>-Participación en la resolución de conflictos comunitarios en Asambleas Generales Comunitarias</li> </ul>
<b>Religiosa/simbólica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Escribano comunitario</li> <li>-Carguero del año nuevo p'urhépecha</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Autoridades religiosas</li> <li>-Carguero</li> </ul>
<b>Institucional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Gestión de proyectos comunitarios ante instituciones de gobierno o particulares</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Autoridades civiles: Concejeros de gobierno, jefes de tenencia, representante de bienes comunales, comité de agua potable</li> </ul>
<b>Académico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Autoridades institucionales</li> <li>-Operadores o administradores en diferentes instituciones u organismos comunitarios</li> <li>-Pláticas comunitarias e institucionales por especialidad</li> <li>-Creación de centros educativos a distintos niveles y especialidades</li> <li>-Propuestas de innovación y transformación comunitaria</li> <li>-Formación de formadores</li> <li>-Formación de músicos</li> <li>-Publicación de libros, artículos y materiales de la cultura p'urhépecha</li> <li>-Autoridades educativas</li> <li>-Producción de conocimiento</li> <li>-Producción de metodologías</li> <li>-Investigación</li> <li>-Eventos académicos</li> <li>-Base científica a las prácticas tradicionales</li> </ul>	
<b>Lingüístico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Revitalización del idioma p'urhépecha</li> </ul>	

---

<b>Comunicación</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Producción literaria</li> <li>-Promoción de eventos literarios</li> <li>-Traducción de materiales físicos y situaciones orales</li> <li>-Impulso de radios comunitarias</li> </ul>	
<b>Cultural</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Producción de material musicológico</li> <li>-Producción de documentales y cortometrajes</li> <li>-Comunicación y periodismo</li> <li>-Organización de médicos tradicionales</li> </ul>	-Acompañamiento musical
	-Promotor de eventos socio-culturales y políticos	-Participación en las fiestas patronales y comunitarias
<b>Comunitario</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Reivindicación de la cultura p'urhépecha</li> <li>-Promoción de la música p'urhépecha</li> <li>-Enlaces o intermediarios culturales</li> <li>-Recuperación de archivos comunitarios</li> <li>-Restauración de infraestructura comunitaria</li> </ul>	-Guardián de los bosques
	-Servicios comunitarios por profesión	-Faena comunitaria
<b>Económico</b>	-Comercio por oficio y/o profesión	-Participación en Asambleas
		-Servicios civiles o religiosos
		-Cooperaciones comunitarias

---

Fuente: Elaboración propia con base en el trabajo de campo.

Se nota visualmente la no correspondencia entre las necesidades de la comunidad y las aportaciones del profesionista, esto se convierte en una tensión para este último, en términos de su “deber hacer” y su “deber ser”. Sus aportaciones a la comunidad son resultado de su multiterritorialidad y de su identidad ampliada en el trayecto de vida en dos figuras de mundo. Por más que el profesionista sepa que hace algo por su pueblo, si la comunidad no le ve participando en lo que la comunidad requiere, queda nulificada toda acción del profesionista, al no ser significativamente útil para la vida de uso y costumbre comunitaria.

En la siguiente cita se observa que las necesidades expresadas de la comunidad no son necesariamente concordantes con la oferta de contribuciones que hacen los profesionistas.

“...Creo que es muy importante, que se vaya formando la gente, pero, si algo he visto ahora, he notado que la mayoría de los profesionistas, nos hemos vuelto, justo agentes, que somos detonantes para cosas buenas y para cosas malas, o sea para mi sería como muy malo, decir todos los profesionistas son buenos o todos los profesionistas son malos, creo que hay mucha gente de verdad que sin figurar dentro de los círculos de profesionistas y contribuyen a las comunidades, sin necesidad de tener una presencia acá, y hay otros que, a lo mejor tienen toda la presencia y todo, no creo que estén contribuyendo a la comunidad, o sea lo que la comunidad quiere en este momento, a lo mejor la comunidad no quiere una ley de derechos indígenas, o sea su necesidad es otra, sin embargo hay gente aferrada tal vez, a que no, es que, para que pueda haber un cambio y todo eso, tantas cosas que hay y tantas leyes que hay y no se cumplen, o sea, es como esto, digo, no está lejos, la ley misma de derecho lingüístico, bueno, está muy bonita y todo, está ahí todo, ya tiene bastante tiempo, 10 años o no se cuánto, ¿y?, la lengua se va perdiendo igual o sea ese no es el mecanismo, ese no es tal vez la solución, por supuesto, que bien, porque, a lo mejor hay atención o interés, pero el interés se centra en la parte externa.” (E-Santa Fé de la Laguna, Edgar Kuerepu Alejandro, Antropólogo, 2015)

La tensión estriba entonces, en que aquellos profesionistas que trabajan por y para el pueblo p’urhépecha desde otras plataformas que no son la comunidad,

siguen sin ser acreedores del reconocimiento comunitario y se limita en algunos casos su acceso a los territorios y códigos identitarios que el pueblo protege. Este hecho coloca al profesionista en la disyuntiva entre hacer (uni) /trabajar(*anyikuarikua*) /ayudar(*jarhoajperakua*) por su comunidad desde donde lo ha formado la escuela, y hacer/trabajar/ayudar por/a su comunidad desde la formación comunitaria.

“...¿En qué han ayudado a la cultura p'urhépecha (los profesionistas), a sus comunidades, para poder solventar, resolver los problemas que aquejan a las comunidades?, ¿en qué? Y si hacemos otra vez ese análisis frío vemos que pues nada de nada de nada...yo diría. Porque vemos que las comunidades van en un proceso de deterioro, de retroceso, de seguir perdiendo elementos culturales, de seguir perdiendo organización, y muchos de ellos ¿qué han hecho? Pues se han adherido al sistema ¿no? ¡Yo conozco varios que son unos oportunistas! Y que han estado con los partidos políticos, que primero han estado con el PAN, con el PRD, bueno porque el PRD pareciera que es papá en todas las candidaturas; y han estado con el PRD pero como ahora en estos tiempos, pues la cosa es andar brincando haber donde pueden...y conozco muchos oportunistas...A muchos de ellos los conocemos; y hay muchos que más que ayudado, han ridiculizado, porque eso es lo que tienen...y eso es lo que ha sucedido, te digo muchos de estos investigadores, profesionistas, son los que han contribuido al proceso de castellanización, al proceso de aculturación, al proceso de deterioro en la organización comunal porque han ido con los partidos 'y esta es la opción...y mira...vamos a hacerle así', porque hay pues beneficios económicos ¿no?...Acá se vive un proceso de colectividad (comunidad) y acá un proceso de individualidad (escuela) muy fuerte, muy muy fuerte porque exactamente acá “sácame los dieces como puedas, punto, tu eres el chingón” y acá no, acá no, acá el que quiera el cargo sin duda lo lleva pero por si solo no es, es de manera colectiva. Cuando te van a invitar no dices “hijo de su madre, ay vienen” no, al contrario dices “tengo que ir a la ayuda, tengo que llevar ayuda o tengo que participar”; andas que te apuras, yo por ejemplo veía a mi mamá y a mi papá decían ‘jya vámonos a la ayuda!’ o sea de ir, de estar, y con preocupación se veían ‘hay que ir a llevar ayuda, hay que ir a ayudar’, y cosa distinta ‘no ya no porque es religioso’, porque

también te hace renegar de las cosas, entonces parece que es esta la cuestión...”

(E-San Jerónimo Purenchecuario, Juan Manuel Mateo García, Historiador, 2015)

El hacer/trabajar/ayudar para el profesionista p'urhépecha también se ve coartado y conflictuado en los procesos de participación, en los distintos territorios de habitación. En la siguiente cita se observa otro ejemplo del “hacer” que se aprende en la comunidad, pero que no puede ser reproducido en otra figura de mundo, en este caso en la ciudad. Es decir, el sentido utilitario de los aprendizajes comunitarios, no obedecen a las necesidades de otras configuraciones territoriales e identitarias. Se tiene confrontándose constantemente una cierta exclusividad utilitaria del aprendizaje local-comunitario, con la universalidad del aprendizaje institucionalizado-escolar.

“...Aja, si, si no, por ejemplo hay lugares no, donde puedes tomar. Te toca, en lugares te toca, en lugares pus no te toca, o porque tienes, ha ¿por que no bailas?, pues no mames, es que no puedo pues; osea son ciertos rituales pues...cuando puedes ir a la leña, o cuando por ejemplo tu padrino es padrino de alguien mas, que tienes que estar ahí, a la orden, haciendo cosas pues; como que “oiga o vete por los platos”, o no se o “vete por la leña” o asi, estar disponible específicamente para ese pedo, o sea ese pedo no puede ser cualquier cosa no, no a todo mundo le toca eso...Hasta los niños, por ejemplo toda la fiesta hay niños que son los que hacen aca, y quienes van a repartir, porque luego ahí tienen como son medidas, que no son medidas como aca, como son en otros lados, son muy locos, pues hay una persona, “esa doña que sirva el caldo”...Osea ¿si me explico? Osea, eso por ejemplo, a los niños de repente: “oigan que falta el uinumo”, y se pelan, van una bola de niños, llegan y les dan su comida y todo ese pedo, osea todo mundo recibe...Si, no se es que, o sea cuando sales de la comunidad cambia, o sea cambia...es otro mundo y no puedes hacer ahí lo que haces en tu comunidad; o sea, a veces buscas espacios, buscas el lugar donde estas, buscas que hacer, reflexión a eso y por ejemplo: digo en mi casa no pasa pues, pero por ejemplo de repente el marido así trata mal a la mujer, y cosas así, eso también aquí lo aprendí, pues no es eso, el respeto lo ve uno cotidiano allá...” (E-Turícuario, Juan José Estrada Serafín, Periodista, 2015)

Sin embargo, lo que se produce en las tensiones del hacer del profesionalista, puede ser visualizado también como una posibilidad de reivindicación cultural, al tener las herramientas necesarias para organizar procesos de lucha, resistencia, ocupación y transformación a favor de la vida comunitaria; procesos que giran a su vez en el hacer/trabajar/ayudar.

“...Pues si algo se puede decir así en ese sentido amplio, es reivindicar a la cultura, reivindicar a la cultura p’urhépecha, pero exactamente y no solo en ese aspecto, sino que más allá de la comunidad, porque si bien, las comunidades originarias viven todo este proceso de marginación, de discriminación que sigue existiendo, de desigualdad, de injusticia...Yo creo que mi actuar como profesionalista no solamente se reduce a mi comunidad o al pueblo p’urhépecha, sino a los sectores que viven cosas similares ¿no?, a la comunidad, a los pueblos originarios, bajo otras características...y en esos ámbitos me muevo ¿no? La cuestión si contribuyo al vivir por vivir nada más me parece que no...bien dicen que nadie es profeta en su tierra...yo tengo muy claro eso y pues bueno, voy a contribuir...Y si nosotros podemos empezar exactamente a poder reflexionar lo que somos, en este momento, y poder poco a poco ir escarbando de cómo éramos antes, y si eso permite que podamos seguir construyendo organización que eso es lo que falta en la comunidad; que pues seguramente no será un año, dos años...pasarán años para poder llegar a algo. Vivimos una organización de partidos políticos, pareciera que no todos podemos hacer política, solamente algunos; no todos podemos tener opinión, solamente algunos; no todos podemos ser parte del juego electoral, solamente algunos...y eso otras comunidades lo han entendido y han despertado, casos ya muy mencionados ¿no? pero que nos dan ejemplo de lo que se puede hacer...Entonces desde mi punto de vista de profesionalista, y de lo que me toca hacer, pues empezaré a ir más allá de lo que ya hago ¿no? de estar en mi pueblo, de ayudar, de participar...y ahora me tocará porque creo que es una responsabilidad, si no, pues de que diantre sirve tanto estudio, pues contribuir en eso...” (E-San Jerónimo Purenchécuaro, Juan Manuel Mateo García, Historiador, 2015)

## Tensiones en el tener/Jatsini

El “tener” representa para el p’urhépecha, el cúmulo de elementos tangibles e intangibles que le posibilita vivir bien, son las herramientas teóricas, prácticas, físicas y simbólicas que colocan al p’urhé en su territorio y le dan identidad. Para ser, para estar, para sentir, para saber y para hacer, hay que tener. La cuestión es cómo tensiona el profesionista esta categoría del sesi irekani.

Se debe de “tener” un territorio, una identidad, valores, responsabilidades, participación, cargos, reconocimiento comunitario; y todos estos elementos y más ya se han mencionado en tensiones anteriores. Pero cuando se trata de ponerlo en la categoría de la acumulación, el profesionista tiene una tensión clara en su concepción de tener: a pesar de que en su discurso no le da peso a las cuestiones materiales, en la práctica, la comunidad percibe otra cosa. Son los profesionistas, uno de los actores que tiene las posibilidades de acumular riqueza material en las comunidades p’urhépecha. A raíz de este hecho, se piensa que algunos profesionistas se mueven entre las distintas identidades, camuflajándose ahí donde se pueda acumular lo material.

“...¿Cómo se nota (quienes son profesionistas)? Pues fácil ¿no? Por lo que tiene, lo material, lo visible: camionetas, casas grandes, hasta la misma forma de vivir por decir: actitudes que te hacen distinguir ‘por’, ‘sobre de’, y eso se ve mucho en la comunidad...y te digo, hay comunidades que viven en función de la cuestión económica, y en función de la cuestión económica es como se puede determinar que vive plenamente: que no le falte nada, que tenga los aparatos de la actualidad, que vea las comodidades de su casa respecto a lo que venden, que se vista de cierta forma...todo ese tipo de situaciones que se puede decir que en la ciudad se puede ver muy claramente y en el caso de las comunidades en mi pueblo específicamente...Pero hay otras comunidades que no lo es así, tienen otro tipo de vida y que su vida no está en función de una cuestión económica ¿no? netamente monetario que tiene otras funciones, pero que te digo, pues...yo me imagino, así, me imagino que viven esa vida. Yo, sinceramente uno vive y es lo que yo he tratado de poder inculcar a los que están cerca de mí, dentro de mi posición

política pues pregonar todo esto que anteriormente se pregonaba la cuestión de podernos vernos como iguales al menos desde mi punto de vista. En muchas ocasiones a mi me dicen por ejemplo que pues yo qué, porque yo no llevo carro, o así ese tipo...Pero pues el mundo se está acabando por tanto pinche carro que hay...y utilizando el servicio público que es más feliz.” (E-San Jerónimo Purenchécuaro, Juan Manuel Mateo García, Historiador, 2015).

Está implícito en el pensamiento colectivo p'urhépecha, que al tener una profesión, se tienen múltiples accesos a otras posibilidades y formas de vivir y de pensar, esto se ha interiorizado en muchos de los profesionistas de la región, lo que produce una serie de consecuencias en la condición de tener. Es decir; los profesionistas tienen por un lado, el conocimiento adquirido tanto en la comunidad como en la escuela, tienen las herramientas para entender y enfrentar otra figura de mundo distinta a la p'urhépecha; tienen una carga comunitaria que les concede estatus económico, moral y político por encima del comunero sin estudios; incluso tienen poder sobre la dirección de las decisiones comunitarias; sin embargo este tener que acumula poder, ha significado en ciertos casos, que el profesionista se aproveche de las esperanzas del pueblo puestas en él, y accione para su beneficio personal.

Lo anterior no representa un conflicto para el profesionista, pero sí un conflicto para la comunidad. Significa entonces que la convivencia entre formación comunitaria y formación institucional no solo produce tensiones en la vida del sujeto formado, sino que siempre, a distintos ritmos y en distintas dimensiones va a alterar al sujeto colectivo (comunidad/pueblo) donde recaen las acciones del primero.

El profesionista p'urhépecha indudablemente es un agente que acelera los procesos de redirección y reconfiguración cultural. Su trayecto de vida como transeúnte en dos figuras de mundo diferentes y por ende dos sistemas educativos distintos y distantes, le producen tensiones individuales y colectivas en la construcción, transmisión y reproducción de sus ideales de vida en un marco de intermediación con el Estado; pero también esta formación bipartita y las tensiones

generadas en su proceso, le conceden posibilidades de reivindicación identitaria, de conocimiento, protección y control de sus territorios y la infalible esperanza de perpetuar su cultura, la cultura p'urhépecha como aliada de la vida.

Figura 6.5 Profesionistas p'urhépecha de Comachuén.



Fuente: Fotografía propia de la segunda reunión del grupo de profesionistas de Comachuén “Ireta jukampiticha” (acompañando al pueblo), noviembre 2016.

## CONCLUSIONES

Qué duro y difícil resulta pensar que la vida en el planeta está condicionada al actuar de sus culturas. La complejidad de la configuración y direccionalidad cultural, con miras a enfrentar las crisis planetarias, no es algo que haya sido resuelto en el corto plazo, a través de políticas públicas de los diferentes estados nacionales; que lejos de proponer prácticas de vida que reactiven el respeto por la naturaleza, desvinculan las formas de vida que continúan siendo en diferentes dimensiones, las guardianas y aliadas del mundo.

¿Qué se necesita entonces? Para mí, primero era necesario comprender aunque fuera superficialmente, dicha configuración y direccionalidad de las culturas, para después poder pensar en maneras de hacer frente a las crisis desde las culturas mismas. Y encontré en mi camino de vida, de lucha y de transformación, a la educación, como ese proceso social que podría ayudarme a explicar la dinámica cultural. La educación, puede entenderse como la práctica social que transmite, reproduce y a la vez transforma las culturas.

Decidí entonces, adentrarme en mi lugar de vida actual: la tierra y territorio p'urhépecha, para reconocer a través de la educación de la cultura p'urhé, este dinamismo en la configuración y direccionalidad cultural.

La educación, está presente en el pueblo p'urhépecha en por lo menos dos dimensiones: la educación comunitaria y la educación escolarizada; la primera hace referencia a los saberes y prácticas comunitarias que permiten reproducir la vida, ideales y cultura de los pueblos; la segunda se enfoca en la reproducción del proyecto nacional y el mestizaje a través del Sistema Educativo Nacional (SEN). Ambas educaciones conviven y coexisten en el mismo pueblo, confrontando sus objetivos y direccionalidades.

Para poder estudiar estas confrontaciones y tensiones entre una y otra educación, y lo que producen, se pensó en el profesionalista p'urhépecha, como el transeúnte que pudiera recoger la experiencia de ambas dimensiones.

El objeto de estudio, consistió por tanto, en describir, reflexionar y discutir las tensiones que se generan en el profesionalista p'urhépecha, y la reconfiguración cultural que estos producen en el marco de la modernidad a partir de su formación en el SEN y la educación comunitaria.

Para organizar la información de alguna manera, en seguida se presentan por orden de capítulos, los principales aportes o hallazgos de este trabajo, el proceso de investigación con sus aciertos y límites, y los retos o tareas pendientes.

### De la metodología

Para abordar el objeto de estudio se utilizó la etnografía reflexiva como instrumento de la hermenéutica, que permitió comprender de una forma más holística la problemática planteada, con la subjetividad que implica el trabajar los mundos de vida de los actores involucrados. La etnografía reflexiva permitió tejer miradas críticas y acciones acordes a la coyuntura política del pueblo p'urhépecha a través del cúmulo de diferentes técnicas de investigación que transitaron entre la perspectiva emic y la perspectiva etic. Estas dos perspectivas mantuvieron un diálogo continuo entre el pensar, el decir y el hacer, sobre todo ancladas en una realidad conflictiva por la que atraviesa el pueblo p'urhépecha.

Desde la perspectiva emic, la etnografía reflexiva permitió un acercamiento y posicionamiento político de los actores en dos direcciones, por un lado la mirada individual de los profesionistas p'urhé, y por el otro la mirada colectiva del pueblo ante sus procesos educativos configuradores de su cultura. Ambos en sinergia constante, en interacción multi-territorial y multi-identitaria, en un espacio de intercambio y conflicto en el que los actores se interrelacionan intencionalmente por un proyecto político nacional con resistencias.

Desde la perspectiva etic, en mi ir y venir en las diferentes fases de investigación, pero sobre todo en la interpretación de datos, intenté colocarme en una posición de “puente en resistencia” entre dos figuras de mundo. La red de actores que participó en el trabajo, constituyó un respaldo para emprender acciones concretas en distintas comunidades del pueblo p’urhépecha, en el marco de las luchas por su libre determinación. Lo anterior tiene de fondo procesos educativos creativos y resilientes a la convivencia entre dos proyectos de vida distintos.

Hubo momentos en campo, donde los actores desde dentro se distanciaban de su espacio de enunciación, y reflexionaban mirándolo de fuera; también en mi caso, de pronto olvidaba mí mirada externa y me internaba en los procesos reflexivos y de praxis comunitaria que amalgamaba la mirada con los de dentro.

Las técnicas utilizadas: la entrevista a profundidad, la observación participante, las historias de vida y los grupos de enfoque constituyeron herramientas útiles e interesantes para incursionar en el campo de la educación indígena. Permitieron recopilar información desde dentro hacia afuera y desde afuera hacia dentro, en un ir y venir constante no solo en la obtención de datos, sino también en la interpretación de los mismos, en su ubicación y los resultados que arrojó esta sistematización y discusión.

No puede dejar de verse a la educación como un proceso de reproducción cultural; por tanto la etnografía reflexiva resulta una herramienta potencial para comprender los objetos pedagógicos específicamente en contextos indígenas, y coadyuvar a la producción de estrategias educativas que políticamente redireccionen los ideales de vida comunitarios.

La etnografía reflexiva se percibe a la vez como una herramienta para comprender la Crisis Estructural Generalizada y generar procesos críticos de reflexión, confrontación y praxis política con la misma.

A pesar de las virtudes de la etnografía reflexiva, y en el marco de su flexibilidad, en el transcurso de la investigación, me di cuenta que sin planearlo estuve

utilizando otras herramientas que considero que también tienen un sentido metodológico y que ayudaron en distintas dimensiones, a recuperar o generar información. Estas herramientas surgieron a partir de momentos coyunturales específicos de la lucha del pueblo p'urhépecha, por su sus autonomías y libres determinaciones. Las denominé: “instrumentos complementarios de la etnografía reflexiva en momentos de conflicto social”; y son: el movimiento social y la pedagogía disidente (como espacios de observación y acción), las redes en resistencia (como instrumento de recuperación de información y la *jarhoajperakua* (ayuda mutua, como metodología para acompañar procesos).

Estos cuatro instrumentos se ubicaron en el texto como: “charlas informales” “experiencias de vida” y “observación participante”, para evitar colocarlos de manera equivocada o dudosa en la redacción. Esto da cuenta de que es el primer trabajo en los estudios del pueblo p'urhépecha, donde estos instrumentos aparecen con una función metodológica, lo que abre el camino para estudios posteriores que profundicen su análisis.

#### De las teorías, conceptos y plataformas

Cada capítulo de la investigación retomó conceptos rectores que eran útiles para abordar el objeto de estudio, y los desarrolló desde las voces de los actores y desde las abstracciones científicas. Es decir, cada apartado tiene una carga teórico-metodológica distinta.

La investigación fue posicionada en la época moderna de resistencia latinoamericana, como una forma de hacer énfasis en la diferenciación de realidades occidentales y latinoamericanas con los matices que esto implica. Abordar el objeto de estudio desde autores latinoamericanos en su mayoría, da cuenta del esfuerzo por recolocar la construcción del pensamiento desde adentro, decolonizarlo; no obstante hacen falta referentes de la cultura p'urhépecha. Esto último se puede justificar con el hecho de ser este un estudio exploratorio que está

sentando bases teórico-metodológicas para el abordaje de temas educativos en el pueblo p'urhépecha.

Se retomó la Teoría del Control Cultural como eje transversal que estuvo presente a lo largo de la tesis. La utilidad de esta teoría se refleja en los diferentes escenarios en los que se mueve la cultura de acuerdo a los controles que son ejercidos a través de las decisiones de agentes internos o externos a la cultura. Estos escenarios aparecieron en el texto como: identidad, territorio, educación y gobierno por mencionar algunos. Fue necesario hacer un esfuerzo de articulación de la metodología de Bonfil Batalla respecto al control cultural, con la etnografía reflexiva, y las herramientas metodológicas complementarias ya mencionadas; resultando una interesante amalgama de ámbitos de cultura atravesados por conflictos, tensiones, contradicciones, restricciones y posibilidades tanto en la dimensión emic como en la etic.

La Teoría del Control Cultural permitió un acercamiento a la complejidad de interrelaciones en la cultura p'urhépecha, con elementos tanto internos como externos. Derivando reflexiones tendientes a la reconfiguración cultural a partir de los múltiples y complejos escenarios educativos.

El hilo que condujo el análisis teórico se concretó en la convivencia de dos triadas: modernidad-capitalismo-desarrollo, como base de partida y como plataforma de conflicto; y modernidad de resistencia-decolonialidad-buen vivir, como las corrientes alternas que explican formas de vidas coexistentes al panorama anterior. Leer este trabajo, desde la conviciencia de estas dos posiciones, significó un entendimiento más claro de los procesos de lucha y resistencia por la reivindicación de la vida que tienen los pueblos originarios en general y el pueblo p'urhépecha en particular.

Aterrizar en el buen vivir como ideal de vida de los pueblos originarios, se considera que fue un acierto teórico-metodológico, pues derivado de las reflexiones teóricas, surgió la necesidad de llenarle de contenido en el contexto p'urhépecha, lo que conllevó a hacer una micro investigación dentro de la

investigación principal. Se trató de definir el ideal de vida p'urhépecha como categoría de análisis indispensable, para tener un panorama de la dirección cultural contemporánea y posteriormente ubicar sus reconfiguraciones a partir de sus procesos educativos.

Para definir el ideal de vida del pueblo p'urhépecha se hizo necesario en primera instancia, conocer las especificaciones territoriales e identitarias del pueblo, pues estos elementos y las formas de control de los mismos, generan direccionalidades en las formas de producir y reproducir la vida p'urhé y sus ideales.

Se identificó que el territorio p'urhépecha va más allá del concepto de “tierra” como sitio geográfico físico histórico y político de origen. Es un constructo social que denota la identidad o pertenencia a la cultura p'urhépecha (sobre todo en sus ámbitos culturales propio y apropiado), y que está presente en diferentes espacios geográficos, virtuales y temporales, donde se transmite, se reproduce y transforma la cultura p'urhépecha en un escenario de tensiones complejas entre los actores sociales territorializados, desterritorializados y reterritorializados. Tensiones que se palpan en las luchas por el acceso, apropiación, manejo y control de los territorios, resultado del capitalismo auspiciado por el mercado y el estado, en su lógica colonial, patriarcal, clasista y racista.

Concebir no un territorio sino tantos territorios como elementos culturales portados por el p'urhépecha, permite entender que los ideales de vida p'urhépecha no se circunscriben a un espacio geográfico delimitado, sino que se abren a las necesidades de todo p'urhé portador de la cultura, que puede habitar en cualquier tierra. Este hecho valida que por ejemplo los migrantes p'urhépecha nacionales e internacionales construyan ideales de vida desde sus realidades y que sean compartidos en sus comunidades de origen o en la tierra donde nace su matriz cultural; o también valida que los p'urhé que están viviendo procesos con elementos culturales ajenos aún en sus comunidades de origen, procesos tales como la educación escolarizada, construyan sus ideales en gran medida desde los contenidos que reciben en la institución.

La tierra de origen con su población, a su vez interioriza los ideales de vida de otros territorios tanto p'urhépecha como mestizos y los hibrida con los propios, produciendo de esta manera, ideales de vida cargados de tensiones y contradicciones que finalmente son los nuevos motivos por los que el p'urhé vive, defiende y lucha. Estos nuevos ideales de vida no necesariamente contemplan totalmente la relación armónica con la naturaleza ni la posibilidad de hacer frente a la CEG; en algunos casos están principalmente encaminados a posibilitar la continuidad de la vida física del p'urhé.

Partiendo de que el territorio p'urhépecha se reterritorializa constanemene por el sujeto territorial a partir de sus relaciones sociales y su interrelación con el mundo, sus luchas y resistencias, no se hablaría de una identidad p'urhé, sino de identidades múltiples multiterritorializadas.

El p'urhépecha ha sido definido sobre todo desde la antropología y la historia, y desde el pueblo. Para este último ser p'urhépecha implica la autoadscripción y el reconocimiento comunitario; estas dimensiones obedecen a contextos multifactoriales y multiterritoriales. Para las otras disciplinas, se identifican diversos tipos de identidades que se construyen de acuerdo a los procesos sociales que se configuran en los distintos ámbios culturales.

En esta investigación, se logró identificar nueve tipos de identidades, cada una de ellas opera en diferente ámbito de cultura y requiere un territorio específico para la toma de decisiones propia o ajena. Tanto identidades como territorios son necesarios para entender la configuración de los ideales de vida del p'urhépecha.

La diversidad de identidades y de territorios identificados no significa que esté interiorizado, comprendido y utilizado por los habitantes del pueblo p'urhépecha. De hecho para la mayoría del pueblo, su tierra es el espacio que habita como p'urhépecha, y el p'urhépecha es aquel que ocupa ese espacio de tierra y que además nombra en su lengua lo que ahí hay y lo que ahí sucede. No conciben la posibilidad de que existan p'urhépecha en otros espacios físicos, mucho menos virtuales. Lo anterior corresponde a una identidad y un territorio p'urhé

hegemónico, donde toda posibilidad alterna de ser p'urhé y vivir en otro espacio y con otros procesos queda discriminada, excluída y/o nulificada.

El reto de estos procesos es la inclusión. Es necesaria la visibilización de las consecuencias de los contactos multi-culturales, la visibilización de la apropiación, imposición y enajenación de elementos culturales ajenos; el entendimiento del dinamismo que la cultura p'urhépecha tiene como sujeto colectivo a partir de las multi territorialidades e identidades construidas multifactorialmente. Esta tarea, podría ser conferida a la educación escolarizada como una necesidad inmediata de los pueblos originarios: no solo incluir esta necesidad en el Programa de Educación para los Pueblos Originarios de Michoacán (PEPOMICH), sino transversalizarla en los distintos niveles educativos, planes y programas del Estado, con el objeto de disminuir proceso de discriminación y racismo en los procesos de interacción multi-cultural.

Por otro lado, queda como tarea pendiente incursionar en los efectos en la vida social en el marco de la modernidad, de cada una de las identidades y de los territorios p'urhépecha identificados.

En general se tiene en este trabajo un panorama tendiente a la transdisciplina. Se retoman elementos de la Sociología, de la Antropología, de la Economía Política, de la Ecología Política, de la Economía Ecológica, de la Historia y Micro historia, de la Geografía, de la Psicología, de la Espiritualidad, de la Administración Pública y por supuesto y principalmente de la Pedagogía.

Lo anterior representa un esfuerzo grande por mantener la correspondencia y concordancia en una misma corriente de pensamiento que delinearía políticamente la dirección del trabajo. Pudiera percibirse que se pueden encontrar autores de la corriente positivista conviviendo en el texto con autores marxistas o hermeneutas; sin embargo se hizo lo posible por utilizar los elementos de cada uno de los autores, en términos de su posible aportación al proceso de decolonización y reestructuración de la reorganización de la vida de los pueblos originarios, en comunión con los procesos educativos que suceden en ellos. No obstante la

vigilancia epistémica sigue siendo un reto constante en los estudios donde están involucradas más de una corriente de pensamiento.

### Del ideal de vida p'urhépecha

A partir de la etnografía reflexiva, el movimiento social, la pedagogía disidente, las redes en resistencia y la *jarhoajperakua*, se hizo un acercamiento a una posible estructuración de los ideales de vida p'urhépecha por etapas de vida, considerado la base constituida por las identidades y los territorios p'urhé. Se construyeron categorías a partir de la información recabada en campo y en la revisión bibliográfica previa, estas categorías no fueron propuestas por los actores, sino fueron resultado de una construcción propia con base en los datos etnográficos obtenidos. Las categorías que se visualizaron como posibles configuradoras del ideal de vida p'urhépecha fueron: el ser/jindení, el estar/jarhani, el saber/mimixeni, el sentir/p'ikuarherani, el hacer/uni y el tener/jatsini. Estas categorías a la vez contemplan en su conjunto 33 dimensiones, y las dimensiones más de 200 elementos diferentes.

Las seis categorías se afectan entre sí, para tener una hay que colocarse en otra. Son interdependientes y comparten los elementos que las constituyen. La mayor parte de elementos identificados en las seis categorías se ubican en el hacer y en el tener. Es decir, estas dos categorías determinan en gran medida el ideal de vida del p'urhé.

El ideal común en el pueblo p'urhépecha en términos generales fue nombrado por los hablantes del idioma como “*sesi irekani*” (bien vivir), y por los no hablantes como “buen vivir”. Sin embargo se retomó para la investigación el *sesi irekani* de manera simbólica como una expresión de resistencia ante los ideales de la modernidad occidental.

El *sesi irekani* es multi-territorial, multi-identitario, multi-ocupacional, multi-generacional y multi-direccional; es temporal, dinámico, migrante y conflictivo, lo

que lo convierte en un proyecto político complejo con distintas aristas de acuerdo al ámbito de cultura en que se posicione el p'urhépecha y a los controles que tenga acceso respecto a los elementos culturales propios o ajenos con los que conviva.

La aproximación al ideal de vida que se hizo en esta investigación, es el primer precedente en el tema en los estudios de la cultura p'urhépecha desde el ámbito educativo; se habían realizado investigaciones de algunos de los elementos pertenecientes a las categorías encontradas, pero no se había hecho un ejercicio de articulación entre los elementos investigados.

El *sesi irekani* en esta investigación se visualiza como una contribución teórico-metodológica al campo de la pedagogía. Teóricamente se construyó una categoría filosófica que aporta conocimiento de la cultura p'urhépecha, y metodológicamente es un instrumento que sirve como plataforma para observar las tensiones educativas p'urhépecha.

El reto es profundizar en el estudio de cada dimensión del *sesi irekani* y las interrelaciones que lo posibilitan. Indagar en sus controles culturales y profundizar en los movimientos que los factores tanto internos como externos, hacen en la cultura y en su dirección. Así mismo acercar las reflexiones a cada comunidad p'urhépecha, para que sirva como guía en la gestión y acción de los gobiernos comunales, en miras de coadyuvar al ideal de vida comunitario.

#### De la educación como reproductora del ideal de vida p'urhé

Los múltiples territorios e identidades, se piensan como la plataforma que configura al *sesi irekani*, que a la vez configura la cultura p'urhépecha. Para perpetuar la cultura es necesaria su reproducción, y para reproducirla es inevitable tener procesos de transmisión cultural; es decir, momentos, espacios y formas de trasladar los ideales de vida a los otros. Los procesos de transmisión cultural se concretizan en los procesos formativos de los p'urhépecha en por lo menos dos

sentidos: la formación comunitaria y la formación escolarizada. La convivencia entre ambas formaciones produce tensiones que reconstruyen y replantea el *sesi irekani*.

Por un lado la educación escolarizada p'urhépecha en todos sus niveles, tiende a reproducir el proyecto nacional. Tienen planes y programas variados en cada nivel educativo, incluso varios por nivel. Sus procesos están llenos de conflictos y tensiones que se traducen en luchas y resistencias magisteriales y comunitarias; en negociaciones interinstitucionales e intercomunitarias; y en reconfiguraciones administrativas, de infraestructura y pedagógicas, que convierten a la gestión educativa en un problema difícil de controlar y de resignificar.

Sin embargo esta resignificación con todos los límites que implica, está fracturando planteamientos teóricos occidentales, políticas públicas y sistemas de vida modernos, atravesados en muchos casos por intereses particulares de las élites p'urhépecha. A pesar de que la educación escolarizada está inmersa en un sistema reproductor de la cultura nacional, sistema plagado de tensiones, conflictos, negociaciones, fracturas, subordinaciones y asimetrías, también tiene vetas de reivindicación, reapropiación, resignificación y autocontrol de la cultura p'urhé.

Por otro lado la *jorhentperakua* o educación comunitaria del p'urhépecha, se visualizó en esta investigación, como una categoría filosófica y pedagógica p'urhé, que tiene una dirección cíclica de la vida, su contenido está en función de aprender y reproducir el *sesi irekani* sobre todo de los ámbitos de cultura propio y apropiado; sin embargo este proceso educativo comunitario está atravesado a la vez por elementos impuestos y enajenados de la cultura, que redireccionan el *sesi irekani* de su matriz cultural.

Al convivir ambos procesos educativos se mezclan las direccionalidades de sus ideales de vida y nace un nuevo ideal con elementos necesarios para entender lo nacional y a la vez practicar lo comunitario. De esta manera sucede con las seis

categorías del sesi irekani, constantemente están reformulándose por los múltiples procesos educativos que la comunidad produce, se apropia y sostiene.

Uno de los principales hallazgos de esta investigación estriba en el reconocimiento fundamentado del papel protagónico de la educación p'urhépecha tanto comunitaria como escolarizada, en la configuración de los ideales de vida del pueblo. Con este hecho se destapa con más fuerza la necesidad de enfocar tanto políticas educativas interculturales a nivel nacional en materia indígena, como procesos educativos comunitarios que produzcan reflexiones sobre la direccionalidad de las necesidades y objetivos de vida del pueblo, que inevitablemente está inmerso en distintos ámbitos culturales.

#### De los profesionistas p'urhépecha y sus tensiones formativas

Uno de los actores p'urhépecha en quien se puede observar tensiones por el tránsito en ambos procesos educativos es el profesionista. Para el p'urhépecha, el profesionista implica las posibilidades y realidades de ser:

- Sujetos contruidos para mitigar la opresión y despojo históricos que han sufrido los pueblos originarios. Colocan el sufrimiento y el trabajo poco remunerado como constantes al carecer de una profesión.
- Una herramienta que sirve de puente para acumular prestigio, moral y pertenencias físicas y/o económicas que ayuden a solventar los gastos que implica el tener una familia, y a hacer de su vida una plataforma de comodidad.
- Un transeúnte entre el servicio a la patria y la continuidad y servicio comunitario.
- Un instrumento para estar sabidos del “otro” mundo, y enfrentar así las adversidades del mismo.
- Un puente para entrar al sistema capitalista y fracturarlo a través de la resistencia de sus fortalezas culturales.

- Un sujeto ideológica y culturalmente confundido, desplazado por la comunidad, pero con anhelos de reivindicar lo p'urhépecha desde el espacio que se habita o reintegrarse a la vida comunitaria y fortalecerla (aunque sea desde sus nuevas formas de vivir).

Siguiendo a Dietz (1999), los profesionistas p'urhépecha representan para el Estado-Nación varias direcciones: son sujetos institucionalizados aliados del proyecto nacional, sujetos institucionalizados disidentes del proyecto nacional, y sujetos institucionalizados que abogan tanto por el proyecto nacional como por su cultura. Multidireccionalidad de la vida del profesionista que multidirecciona los ideales comunitarios.

La convivencia entre ambas formaciones (la comunitaria y la escolarizada), genera tensiones en las identidades de los profesionistas, tensiones que producen posibilidades de resistencias, pero también fortalecen en otros casos la cultura impuesta y la enajenada.

Es visible la ausencia del género femenino y otros géneros en las trayectorias de los profesionistas, puesto que el género masculino es el que ha tenido más acceso a la formación institucionalizada, excluyendo y sometiéndola sobre todo a la mujer. A pesar de esto, en últimas fechas hay un poco más de mujeres profesionistas. El reto es conocer los efectos culturales en los p'urhépecha, que implica la profesionalización de las mujeres.

En este trabajo, se delinearon las trayectorias comunes de los profesionistas p'urhépecha y se encontraron tensiones en su formación, que pueden resumirse en la siguiente tabla.

Tabla 7.1 Tensiones en la formación del profesionalista p'urhépecha

<b>TENSIONES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESIONISTA ENTRE LO OFICIAL Y LO COMUNITARIO</b>					
<b>Ser/ Jindeni</b>	<b>Estar/ Jarhani</b>	<b>Saber/ mitini</b>	<b>Sentir/ p'ikuarherani</b>	<b>Hacer/ uni</b>	<b>Tener/ jatsini</b>
Ontológicas	Teleológicas/ uekakua	Epistemológicas/eratsikua	Psicológicas	Praxiológicas/ cas/ukua	Apropiación
Axiológicas/ kaxumbekua	Reproductivas/ irekua		Estéticas	Éticas	
Políticas/ juramukua					
Culturales/ surukua					

Las tensiones son un instrumento político de construcción de epistemologías interculturales; son dinámicas, pero permanecen cambiando en el tiempo. Es decir, mientras exista el contacto multi-cultural, existirán tensiones formativas, y por tano conflictos en la configuración de ideales de vida y de la cultura.

Las tensiones educativas como categoría de análisis representan un aporte a la educación en general y a la educación p'urhépecha en particular, ya que a partir de éstas (como se dibujó en el Capítulo VI) se producen posibilidades de reconfiguración cultural, que implica previamente la producción de relaciones asimétricas de dominación y subordinación, confrontaciones, discriminación, fisuras, discontinuidades, violencia, cooptación, contradicciones; pero también la producción de reposicionamientos políticos, currículos alternos, articulaciones, negociaciones, alianzas, emancipaciones, nuevas luchas, resistencias, acciones y transformaciones de la vida p'urhé.

El profesionalista p'urhépecha indudablemente es un agente que acelera los procesos de redirección y reconfiguración cultural. Sin embargo, se observó que

el no necesariamente es el sujeto que reconfigura con más fuerza a la cultura desde los procesos educativos. Se piensa, después de observar la dinámica escolarizada, que los procesos educativos que se dan durante la niñez y que abarcan el nivel básico de escolaridad, son los que marcan, transmiten, redireccionan y reproducen la cultura p'urhépecha. Esta afirmación puede respaldarse en el hecho de que la mayor parte de la población de cada comunidad purhépecha, desde el proyecto Tarasco a la fecha, han pasado por este nivel educativo donde comienza el contacto cultural con el proyecto nacional.

De esta manera, tanto profesionistas, como migrantes y el resto de la población han transitado por este nivel educativo, que es además el nivel al que aspira más de la mitad de la población. Es decir, en términos proporcionales, el profesionista no representa cuantitativamente a corto y mediano plazo una fuerza poderosa reconfiguradora de la cultura; sin embargo, cualitativamente si es un sujeto clave para los movimientos que a largo plazo reestructuran los ideales de vida comunitarios.

La cultura p'urhépecha es un producto social generado entre diversos procesos históricos, políticos, espirituales, sociales y ambientales que son reproducidos en un escenario de tensiones a través de la educación comunitaria y escolarizada.

Los profesionistas como intermediarios culturales están colocados en las fronteras de cada cultura. No solo son transeuntes de las culturas, sino mensajeros de las direccionalidades de cada una. Sin embargo su posición de frontera impide que vivan a profundidad cada cultura, lo que limita su participación y adscripción identitaria y territorial. Están más bien en un proceso de relaciones sociopolíticas y de accesos al poder, de negociaciones con agentes internos y externos a la cultura. En ocasiones inclinándose a los procesos de autodeterminación, y en otras ocasiones aculturados y despojados de la cultura propia con caparazón de identidad p'urhépecha. A veces rompen relaciones con la cultura y otras la fortalecen. Depende de sus múltiples identidades y territorios.

Con esta investigación no se encontró la manera de salvar al mundo, pero se delineó un posible camino para entender por qué las culturas cambian sus ideales de vida, y cómo estos ideales son producidos, transmitidos y reproducidos a través de la educación, están atravesados por tensiones que no solo producen conflictos identitarios y territoriales, sino posibilidades de construir acciones para enfrentar las crisis planetarias desde los pueblos originarios; camino de entendimiento que es diametralmente distinto a la dicotomía entre el bien y el mal con la que se comenzó a investigar.

En términos generales, este trabajo aporta una forma de observar y explicar el dinamismo cultural, su transformación y contemporaneidad constante.

### **Líneas para continuar**

A partir de lo que hasta aquí se ha manifestado, se pueden observar dos líneas para darle continuidad a esta investigación: la línea de la investigación y la línea de la acción comunitaria.

En la línea de la investigación, se pone sobre la mesa lo siguiente:

- La necesidad de profundizar en cada uno de los cuatro aportes principales de esta investigación (la concatenación metodológica, el sesi irekani como categoría filosófica, la jarhoajperakua, como categoría filosófico-pedagógica, y la tensión como categoría productiva), sus alcances y limitaciones en el campo de la pedagogía, así como su comportamiento con respecto a otras disciplinas. Puesto que al ser un estudio exploratorio, apenas quedan delineados los elementos que son útiles para abordar el objeto de estudio.
- Continuar con la estructuración y exploración en el estudio del dinamismo cultural p'urhépecha como un instrumento para combatir la Crisis Estructural Generalizada.

- Incursionar en los efectos en la vida social en el marco de la modernidad, de cada una de las identidades y de los territorios p'urhépecha identificados.
- Enunciar el objeto de estudio desde el idioma p'urhépecha, puesto que la lengua podría producir categorías de análisis más objetivas para el caso de los hablantes.
- Profundizar en el estudio de cada dimensión del *sesi irekani* y las interrelaciones que lo posibilitan. Indagar en sus controles culturales y profundizar en los movimientos que los factores tanto internos como externos hacen en la cultura y su dirección.
- Conocer los efectos culturales en los p'urhépecha que implica la profesionalización del género femenino y de otros géneros distintos al masculino.
- Determinar el grado de reconfiguración cultural a partir de la formación por cada nivel educativo y por cada etapa de vida.

En la línea de acción comunitaria se abrieron por lo menos dos caminos:

A. Lo que ya comenzó

- Mi posicionamiento como “puente en resistencia” entre dos figuras de mundo.
- La red de actores que participó en el trabajo, constituyó un respaldo para emprender acciones concretas en distintas comunidades del pueblo p'urhépecha, en el marco de las luchas por su libre determinación. Estas acciones son: la creación de la Biblioteca y Ludoteca Comunitaria Ambulante de Comachuén, Talleres del educador comunitario, Talleres de medicina tradicional, Huertos medicinales escolares, *Jurhinekuecha* (Temazcales) mensuales, Cine Comunitario y Diplomados interinstitucionales e intercomunitarios con temáticas de reivindicación y resistencia p'urhépecha. Lo anterior tiene de fondo procesos educativos

creativos y resilientes a la convivencia entre dos proyectos de vida distintos, pero que conviven por reconfigurar la cultura.

## 2. Lo que hace falta

- Es necesaria la visibilización de las consecuencias de los contactos multi-culturales, la visibilización de la apropiación, imposición y enajenación de elementos culturales ajenos; el entendimiento del dinamismo que la cultura p'urhépecha tiene como sujeto colectivo a partir de las multi territorialidades e identidades construidas multifactorialmente. Esta tarea, podría ser conferida a la educación escolarizada como una necesidad inmediata de los pueblos originarios.
- Acercar a la comunidad p'urhépecha, las reflexiones del estudio del sesi irekani y sus implicaciones culturales a través de las tensiones educativas, para que sirvan como guía en la gestión y acción de los gobiernos comunales, en miras de coadyuvar al ideal de vida comunitario.
- Enfocar tanto políticas educativas inter-culturales a nivel nacional en materia indígena, como procesos educativos comunitarios que produzcan reflexiones sobre la direccionalidad de las necesidades y objetivos de vida del pueblo, que inevitablemente está inmerso en distintos ámbitos culturales.

## REFERENCIAS

- Acosta, A. 2008. *El buen vivir para la construcción de alternativas*. Conferencia dictada en la clausura del Encuentro Latinoamericano del Foro Mundial de alternativas, realizado en Quito del 26 al 29 de febrero de 2008.
- Acosta, A. 2010. *Respuestas regionales para problemas globales*. En: Sumak Kawsay/Buen vivir y cambios civilizatorios. I. León (Coord.) 2ª edición. Quito:FEDAEPS pp:89-103.
- Aguirre-Beltran, G. 1992.*Teoría y práctica de la educación indígena*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Aguirre, R. C. A. 2008. Mandar obedeciendo. Colombia:Ediciones desde abajo. Pp:117-183
- Alarcón, A. R. G. 2016. EL sentido y significado de la migración. En: Migración y Cultura. Sanz, N. y J. M. Valenzuela A. (Coordinadores). Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte, UNESCO. pp. 33-36.
- Alarcón-Cháires, P. 2009. *Etnoecología de los indígenas P'urhépecha. Una guía para el 302urricul de la apropiación de la naturaleza*. Centro de Investigaciones en Ecosistemas (CIEco), Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Consejo Estatal de Ciencia y Tecnología (COECyT). México: Morevallado. 95 p.
- Albuquerque, F. 2004. Desarrollo económico local y descentralización en América Latina. Revista de la CEPAL, pp. 157-171.
- Algranati, C., Seonane, J. Y E. Taddei. 2004. *América Latina, neoliberalismo y conflicto social: las configuraciones de los movimientos populares*. En: Mundialización de las resistencias, estado de las luchas 2004. Amin, s. Y F. Houtart Editores. Colombia: Ediciones desde abajo. Pp:139-169

- Alvarez-Icaza et al. 1993. Los umbrales del deterioro. La dimensión ambiental de un desarrollo desigual en la región p'urhépecha. Fundación Friedrich Ebert. México. 274 p.
- Antolinez, D. I. 2011. Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina. En: Papeles del CEIC. 2:73 CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva) Universidad del País Vasco. Recuperada en junio de 2017 de <http://www.identidadcolectiva.es/pdf/73.pdf>
- Arocena, J. 2002. El desarrollo local: un desafío contemporáneo. Segunda Edición, TAURUS, Universidad Católica. Uruguay. 239 p.
- Arriarán, S. 1997. Filosofía de la posmodernidad. Crítica a la modernidad desde América Latina. México: FFYL, UNAM.
- Ballesteros, L. A. 2007. Max Weber y la sociología de las profesiones. México: UPN, Más textos. 254p.
- Baronnet, B. 2009. *Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de las Cañadas de la Selva Lacandona de Chiapas*, México. Tesis de Doctorado. El Colegio de México A. C. Y la Université Sorbonne Nouvelle-Paris. 546 p.
- Battiste, M. 2002. *Indigenous knowledge and pedagogy in first nations education. A literature review with recommendations*. National Working Group on Education and the Minister of Indian Affairs, Indian and Northern Affairs Canada (INAC). Ottawa. 69 p.
- Belotti, F. 2014. Entre bien común y buen vivir. Afinidades a distancia. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*. FLACSO. Núm 48 pp: 41-54.
- Bonfil, B. G. 1988. La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Anuario Antropológico*. Núm. 86. Pp: 13-53.

- Bonfil, B. G. 1990. 3ª ed. México profundo. Una civilización negada. México: Editorial Grijalbo.
- Bretón, V., Cortéz, D. y F. García. 2014. En busca del sumak kawsay, presentación del Dossier. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*. FLACSO. Núm 48 pp: 9-24.
- Brundtland G. H. 1987. Our Common Future: The World Commission on Environment and Development. United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO).
- [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=23543&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=23543&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)  
Consultada en enero de 2015.
- Buenabad, M. E. 2015. La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones*. Num. 141. Pp. 103-131
- Bustamante, F. J.A. 2016. Diversidad y migración. En: *Migración y Cultura*. Sanz, N. y J. M. Valenzuela A. (Coordinadores). Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte, UNESCO. pp. 29-32.
- Camus, M. 1997. Los profesionistas indígenas y el poder de la piratería cultural. *E Espiral*. Vol. VII, Num. 8. Pp. 147-187.
- Cárdenas, M. E. 2008. Construir el capital social que consolide el desarrollo local: uno de los principales retos de la educación. En: *Desarrollo Local en Michoacán. Propuestas teóricas, estrategias y experiencias*. Pablo M. Chauca M. (Coordinador). Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Coordinación de la Investigación Científica. México. pp: 159-194.
- Castillo, A, A. 2007. ¿Educación ambiental sin ecología? En: *la Educación frente al desafío ambiental global, una visión latinoamericana*. Edgar González Gaudiano (Coordinador). Centro de Cooperación Regional para la

- Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Plaza y Valdés. México. pp. 43-56.
- Castillo, A, A. y E. González-Gaudiano. 2010. La educación ambiental para el manejo de ecosistemas: el papel de la investigación científica en la construcción de una nueva vertiente educativa.
- Castro, K. L. 2000. Diccionario de Ciencias de la Educación. Ed. El Educador, UNE Nacional y Vanguardia del Magisterio. Perú. Pp. 153-159.
- Caudillo, F. G. A. 2012. El buen vivir: un diálogo intercultural. *Ra Ximhai*. 8:2 pp. 345-364.
- Ceceña, A. E. 2010. Pensar la vida y el futuro de otra manera. En: Sumak Kawsay/Buen vivir y cambios civilizatorios. I. León Coordinadora. 2ª edición. Quito: FEDAEPS pp: 73-88
- Chávez, G. M. L. 2014. *Identidad étnica, migración y socialización urbana. Profesionistas indígenas de la Huasteca en la capital potosina*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)/ El Colegio de San Luis, México. 255p.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. Convenio 196 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Cuadernos de Legislación Indígena. 20p.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última reforma publicada en el Diario Oficial de la Federación 15-09-17. 296p.
- Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas CAOI. 2010. *Buen vivir/vivir bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Oxfam América y Solidaridad de Suecia América Latina (SAL). Pp. 33-50.
- Corona, N. J. 1973. Mitología tarasca. Ed. Balsal. México. 150p.

- Cortés, M. J. C. 2017. *El Derecho a sesi irekani (vivir en comunidad) como modelo de organización social, como un derecho defendido por vía jurídica y a través de la movilización*. Ponencia en la ENES-UNAM, el x de 2017.
- Cube, F. V. 1981. La ciencia de la educación. Posibilidades, límites, abusos políticos. Barcelona: CEAC, TR. María del Carmen Vicencio, pp: 49-100.
- De Alba, C. A. (1990). Teoría y educación, notas para el análisis de la relación entre perspectivas epistemológicas y construcción, carácter y tipo de las teorías educativas. En: Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación. De Alba, A. (Coordinadora) México: UNAM, CESU. pp: 19-52.
- De Alba, C. A. (2007). Currículum-sociedad. El peso de la incertidumbre, la fuerza de la imaginación. México: IISUE. Pp. 44-45
- De Alba, C. A. (2009). El currículum en la primera década del siglo XXI. Tensión globalización-crisis estructural generalizada. Presentación Power Point
- De Alba, C. A. (2010). Horizonte ontológico semiótico en la relación espacio epistémico-teoría. En Teoría y pensamiento educativo. Espacio académico de reflexión y debate. María Teresa Bravo, et. al. Compiladora. Revista Digital Universitaria. Universidad Nacional Autónoma de México. 11:2 <http://www.revista.unam.mx/vol.11/num2/art22/int22.htm> Consultada en abril de 2016.
- De Sousa, S. B. 2010. La hora de I@s invisibles. En: Sumak Kawsay/Buen vivir y cambios civilizatorios. I. León Coordinadora. 2ª edición. Quito:FEDAEPS pp: 13-25
- De Sousa, S. B. 2015. Las revueltas mundiales de indignación: su significado para la teoría y la práctica. En: Revueltas de indignación y otras conversas. Boaventura de Sousa, S. Bolivia: Proyecto ALICE. pp: 17-36
- De Toro, A. Figuras de la Hibridez. Recuperado en octubre de 2017 de [http://home.uni-leipzig.de/detoro/wp-content/uploads/2014/03/Figuras\\_de\\_la\\_hibridez.pdf](http://home.uni-leipzig.de/detoro/wp-content/uploads/2014/03/Figuras_de_la_hibridez.pdf)

- Del Val, J. 2008 (2ª reimp). México Identidad y Nación. México: Universidad Nacional Autónoma de México. 310p.
- Dewey, J. 1964 (7ª ed.) La ciencia de la educación. En: ¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias. De Alba. A. Compiladora, 1987. México: CESU, UNAM. pp: 98-120.
- Díaz-Barriga A. 2004. La escuela en el debate modernidad-posmodernidad. En: Posmodernidad y educación. De Alba, A. (Compiladora). México: UNAM-CESU, Miguel Ángel Porrúa. pp: 205-225.
- Díaz-Polanco, H. 1981. Etnia, clase y cuestión nacional. Cuadernos Políticos. No. 30. Pp: 53-65.
- Dietz, G. Sin año. *Indigenismo y educación diferencial en México: Balance de medio siglo de políticas educativas en la Región Purhépecha. ¿?*
- Dietz, G. 1999. *La comunidad Purhépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en Michoacán, México.* Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala. 492 p.
- Dietz, G. 2011. Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana.* 6:1 pp: 3-26
- Dietz, G. 2016. La construcción e interpretación de datos etnográficos.
- Dietz, G. 2017. ¿Hacia una Nación P'urhépecha? Génesis de un movimiento indígena en Michoacán, México. Del Val, J. Coordinador. México: Universidad Nacional Autónoma de México, Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad. 639p.
- Dietz, G. y L.S. Mateos, C. 2010. La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano. *Cuicuilco.* 17:48.

- Dietz, G. Y L. S. Mateos, C. 2011. *Interculturalidad y educación intercultural en México. Un 308urricul de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: CGIB-SEP
- Dimas, H. N. 2014. *Sesi irekani juramukua jukaratini. El buen vivir y el mandato*. Ponencia realizada en el Primer Seminario Interno de Cultura P'urhépecha, realizada en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo el 23 y 24 de enero de 2014.
- Ducoing, W. P. y Concepción B. T. 2017. La escuela secundaria hoy. Problemas y retos. RMIE. Vol. 22. Núm. 72, pp: 9-30
- Durkheim, E. 1979. Naturaleza y método de la pedagogía. En: ¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias. De Alba. A. Compiladora, 1987. México: CESU, UNAM. pp: 85-96
- Duro, E., Volpi, M. y Daniel C. 2010 La enseñanza secundaria en la región Logros y desafíos en UNICEF (2010) *Educación Secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes Argentina*: UNICEF, 2010. Pp: 10-24. Disponible en:  
[https://www.unicef.org/argentina/spanish/Educacion\\_Secundaria\(1\).pdf](https://www.unicef.org/argentina/spanish/Educacion_Secundaria(1).pdf).  
 Consultado el 24 de abril de 2016
- Dussel, E. 2000. *Europa, modernidad y eurocentrismo*. En: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). Pp: 24-36 Consultado en febrero de 2015 en [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708040738/4\\_dussel.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100708040738/4_dussel.pdf)
- Dussel, E. Sin Año. Marx y la Modernidad. Conferencias de la Paz. Rincón ediciones.
- Echeverría, B. 2010. Definición de la Cultura. 2ª ed. México:FCE, Editorial Itaca.

- Elías, E. B. 1979. Ciencia de la Educación. Ed. Patria S. A. Undécima edición. México. 433 p.
- Elias, Z. T. 2010. La pedagogía de la modernidad. Una aproximación a las formas y contenidos de la enseñanza en Comenio, los Jesuitas, los hermanos La Salle y la Reforma protestante. *Revista Iberoamericana de Educación*. 52:7.
- Escolano, A. 1978. Las ciencias de la educación. Reflexiones sobre algunos problemas epistemológicos. En: *Epistemología y Educación*. A. Escolano et al. Coord. Salamanca: Ediciones Sígueme pp: 15-26.
- Espín, D. J. L. 1987. Poder y ecología: el área de influencia de Uruapan. En: *Antropología social de la región purépecha*. De la Peña, G. Compilador. El Colegio de Michoacán. Gobierno del Estado de Michoacán, México, pp. 97-132.
- Fernández, J. (2001). Elementos que consolidan el concepto de profesión. Notas para su reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 3 (2).
- Figuroa, R. D. y A. Burguete C. M. 2017. Etnizando metodologías de investigación social: formación para el fortalecimiento del liderazgo de mujeres indígenas. *CPU-e Revista de Investigación Educativa* 25. Universidad Veracruzana. pp: 6-33
- Follari, R. A. 1990. *Filosofía y educación: Nuevas modalidades de una vieja relación*. En: *Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación*. De Alba, A. (Coordinadora). México: UNAM, CESU. pp: 66-77
- Freidson, E. 2001. La teoría de las profesiones. Estado del arte. *Perfiles Educativos*. 23:93. Pp: 28-43
- Freire, P. 1969. La educación como práctica de la libertad. Quincoagésimotercera edición, 2007. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. 1970. Pedagogía del oprimido. Quincoagésimooctava edición, 2008. Siglo XXI Editores. México. 246 p.

- Freire, P. 1997. Cartas a Guinea Bissau, apuntes de una experiencia pedagógica en proceso. Undécima edición, 2004. Siglo XXI Editores. México, 252 p.
- Gabriel, R. H. 2015. Cherán K'eri: La defensa del territorio y el gobierno comunitario en tiempos del estado cooptado. Oaxaca: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Tesis de maestría. 269p.
- Gadea, C. A. 2008. La dinámica de la Modernidad en América Latina: Sociabilidades e institucionalización. *Revista Austral de Ciencias Sociales*. 13:55-68
- Gadotti, M. 2002. *Pedagogía de la Tierra*. Buenos Aires: Siglo XXI editores. 192 p.
- Gadotti, M. 2003. 3ª. Ed. *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo Veintiuno editores. 354p.
- Gallardo, G. A. L. 2014. *Racismo y discriminación en el Sistema Educativo Mexicano: claves desde las reformas a la educación básica nacional en el siglo XXI (2006 y 2011)*. Tesis de Doctorado. México: Universidad Nacional Autónoma de México. 194 p.
- Gallardo, V. S. Sin año. Ser mujer indígena profesionista y el mercado de trabajo. Recuperado en diciembre de 2017 de [http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/1er\\_g\\_02.pdf](http://ford.ciesas.edu.mx/downloads/1er_g_02.pdf)
- Gandlgruber, B. y P. Ricaurter, Q. 2013. La naturaleza de las redes sociales virtuales y su impacto en el desarrollo económico y político. En: *Investigar las redes sociales. Comunicación total en la sociedad de la ubicuidad*. Islas, O. y Ricauter, P. Coordinadores. Tecnológico de Monterrey. México.
- García, S. S. 2004. De la educación indígena a la educación bilingüe intercultural. La comunidad 310urricula, Michoacán, México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 9:20 pp. 61-81

- Gerald, M. M. Stiglitz, E. J. 2002. *Fronteras de la Economía del Desarrollo*. Banco Mundial y Alfahomega Colombiana S.A. Colombia.
- Giménez, M. G. 2002. *Paradigmas de identidad*. En: *Sociología de la identidad*. A. Chiu, A. Coordinador. México: Universidad Autónoma Metropolitana. Pp. 35-61
- Girola, L. 2007. Imaginarios socioculturales de la modernidad. Aportaciones recientes y dimensiones del análisis para la construcción de una agenda de investigación. *Sociología*. 22:16. Pp: 45-76
- Gómez, D. C. 2008. *Desigualdad y pobreza, desafíos impostergables*. Ponencia presentada en el Congreso Virtual Interinstitucional “Los grandes problemas nacionales”, por el CEDIA, el SIA, la UANL y el CEP, en septiembre de 2008.
- Gómez, F. T. 2014. Los tzeltales lo saben. Concepciones sobre conocimiento, aprendizaje y enseñanza entre tzeltales de Chiapas. México: Universidad Latinoamericana. 130p.
- Granero, C. M. 2007. La educación y la crisis de la modernidad. Hacia una educación humanizadora. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*. 8:19 pp: 134-157.
- Gudynas, E. 2011. Buen vivir: Germinando alternativas al desarrollo. *América Latina en Movimiento, ALAI*. No. 462. Pp:1-20
- Gudynas, E. y A. Acosta. 2011. La renovación de la crítica al desarrollo y el buen vivir como alternativa. *Utopía y Práxis Latinoamericana*. Revista Internacional de Filosofía Iberoamericana y Teoría Social. 16:53. Pp: 71-83.
- Habermas, J. 1989. Modernidad: un proyecto incompleto. En Nicolás Casullo (ed.): *El debate Modernidad Pos-modernidad*. Buenos Aires: Editorial Punto Sur. pp: 131-144

- Hidalgo-Capitán, A. L. y A. P. Cubillo-Guevara. 2014. Seis debates abiertos sobre el sumak kawsay. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*. FLACSO. Núm 48 pp: 25-40.
- Houtart, F. 2012. El modelo capitalista en contradicción con el bien común de la humanidad. Proyecto provisional, presentado por el Foro Mundial de Alternativas a los Movimientos Sociales y a las Organizaciones presentes en la Cumbre de los Pueblos de Rio de Janeiro+20. En: Antología 2012 del 9° Taller Nacional del Educador Popular Fase Nacional del 9 al 13 de julio de 2012.
- Huanacuni, M. F. 2010. *Buen Vivir/Vivir Bien. Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas*. Lima: Coordinadora Andina de Organizaciones Indígenas (CAOI). 3ª Edición. 122 p.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. 2010. La educación preescolar en México. Condiciones para la enseñanza y el aprendizaje. México: INEE. 353p.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. 2011. La Educación Media Superior en México. Informe 2010-2011. México:INEE
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. 2014. Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. México: INEE.
- Jasso, M. I. J. 2010. Las demandas de las organizaciones purhépechas y el movimiento indígena en Michoacán. *Revista LiminaR. Estudios sociales y humanísticos*, vol. VIII:1 pp:64-79.
- Jiménez, M. A. 2007. *Educación y autonomía: hacia una sociología de las significaciones imaginarias de la educación*. En: Encrucijadas de lo imaginario, autonomía y práctica de la educación. M. Jiménez, A. Coordinador. Mexico: Universidad Autónoma de la Ciudad de México. pp: 169-196.

- Jiménez, N. Y. 2005. El proceso cultural en educación escolarizada: Educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca, México. Tesis Doctoral. Universidad de Granada. 362p.
- Julián, C. J. 2011. Ñuu davi yuku yata (pueblo antiguo de la lluvia). Identidad y educación en la comunidad de la mixteca alta oriental (Huitepec). México: Universidad Nacional Autónoma de México. 391p.
- Kemper, R. V. 1987. Urbanización y desarrollo en la región tarasca a partir de 1940. En: Antropología social de la región purépecha. De la Peña, G. Compilador. El Colegio de Michoacán. Gobierno del Estado de Michoacán, México, pp. 67-96.
- Kemper, R. V. 2011. Estado y antropología en México y Estados Unidos: reflexiones sobre los Proyectos Tarascos. Relaciones (Zamora). 32:128. Pp: 209-241.
- Laca, A. F. y J. C. Verdugo, L. 2005. Satisfacción con la vida de algunos colectivos mexicanos: una discusión sobre la psicología del bienestar subjetivo. Enseñanza en Investigación en Psicología. Vol. 10, Núm. 2: 325-336.
- Laclau, E. *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Ediciones Nueva Visión, pp. 115-116
- Lahera, S. A. 1999. La crítica de la economía de mercado en Karl Polanyi: el análisis institucional como pensamiento para la acción. Reis. No. 86. Pp: 27-54.
- Lander, E. 2010. *Crisis civilizatoria: el tiempo se agota*. En: Sumak Kawsay/Buen vivir y cambios civilizatorios. I. León Coordinadora. 2ª edición. Quito: FEDAEPS pp: 27-40.
- Lanz, R. C. 2011. Buen vivir: una opción para cambiar el modo de vida. Paper.
- Larroyo, F. 1981. Historia General de la Pedagogía. Ed. Porrúa, S.A. México. 800p.

- Lemus, J. A. 2016. La puesta en práctica de la kaxumbecua “honorabilidad” en un espacio transnacional: una comunidad p’urhepecha. Tesis de Doctorado. México: Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). 378p.
- León, I. 2010. *Resignificaciones, cambios societales y alternativas civilizatorias*. En: Sumak Kawsay/Buen vivir y cambios civilizatorios. I. León Coordinadora. 2ª edición. Quito: FEDAEPS. Pp: 7-25.
- León, L. M. 2010. *El buen vivir: objetivo y camino para otro modelo*. En: Sumak Kawsay/Buen vivir y cambios civilizatorios. I. León Coordinadora. 2ª edición. Quito: FEDAEPS. Pp: 105-123.
- Levinson, B. A.U., E. Sandoval-Flores, M. Bertely-Busquets. 2007. Etnografía de la educación. Tendencias actuales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 12:34. pp: 825-840.
- Libros de Texto Gratuitos. Ciclo escolar 2016-2017. Catálogo. México: Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos. 175p.
- López-Bárceñas, F. 2013. ¿Qué hacemos con los indios? Pueblos indígenas y desarrollo: entre las políticas gubernamentales y el “buen vivir”. *Papeles de Población*. 19:77 pp. 177-192.
- Loera, G. J. J. 2015. La construcción de los buenos vivires; entre los márgenes y tensiones ontológicas. *Polis*. No. 40 (en línea). Consultado en septiembre de 2015 en URL: <http://polis.revues.org/10654?lang=en>
- Lozano, U. K. M. 2007. El desarrollo local como método de análisis: los claroscuros de su complejidad. En *Desarrollo Local: teoría y prácticas socioterritoriales*. Rocío Rosales Ortega (Coordinadora). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Porrúa. México. pp. 99-121.
- Lucas, H. A. La marhuatspekua desde la distancia: dos proyectos de p’urhépecha radicados en los Estados Unidos. IIH-UMSNH. En prensa.

- Magaña, M. D. A. 2011. *Elementos para la conformación de actores locales para el Desarrollo Local desde la Educación Ambiental*. Tesis de maestría. Michoacán, México: UMSNH.
- Magaña, M. D, A. y R. López P. 2013. “*Desarrollo Local y Educación Ambiental. La formación de actores sociales en un contexto indígena.*”, en: López, P. R. e Hilda R. Guerrero G. R. (coords.), *Sustentabilidad en el marco del Desarrollo Local*. México, División de Estudios de Posgrado de la Facultad de Economía, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo / Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades – Universidad Nacional Autónoma de México. pp:
- Maldonado A. B. 2010. *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México. La nueva educación comunitaria y su contexto*. México. Tesis de Doctorado, Universidad de Leiden. 340p.
- Marañón-Pimentel, B. 2014. *Crisis Global y Descolonialidad del Poder: La emergencia de una racionalidad liberadora y solidaria*. En: *Buen vivir y descolonialidad: crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales*. B. Marañón-Pimentel (Coordinador). México: UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas, 2014. Pp: 21-60
- Mardones, J. M. 1994 1ª reimpresión. *Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Colombia: ANTHROPOS Editorial del hombre.
- Márquez, J. P. 2015. *Amberiequa-haxequa religiosidad en el Yrechequa. Una visión endógena de Michoacán en el siglo XVI*. Tesis de Doctorado. México: Universidad Nacional Autónoma de México. 322p.
- Márquez, J. P. 2004. *Temunkurhini sesi irekani. Vivir en matrimonio*. Tlalocan. *Revista para el conocimiento de las culturas indígenas de México*. Vol. XIV, UNAM.

- Martínez-Díaz, C. S. N. 2010. *Pirekua. Un elemento en la construcción de la identidad p'urhépecha*. En: Pirekua. Canto poco conocido. P. Márquez, J. Coordinador. México: El Colegio de Michoacán, Uantap'erakua Consejo de Arte y Cultura de la Región P'urhépecha. pp: 97-110.
- Martínez, G. F. 2011. Na enga diosi xarhatakuarhijka juchantsini jingini ireta p'urhepecharu. *Kaxumbikua. Pensamiento e identidad p'urhépecha*. 1:1 pp: 75-95.
- Martínez, L. J. 2016. Textos sobre el camino andado Tomo II. Eso que llaman comunalidad y más. México: CMPIO-Plan Piloto, CEEESCI, CNEII. 425p.
- Martínez-Miguel, M. 2005. *El método etnográfico de Investigación*. Disponible: <http://prof.usb.ve/miguelm/metodoetnografico.html> Consultado en septiembre de 2015
- Mateo, M. y A. Castilleja, G. 2015. Los niños y niñas purépechas: entre el juego, el trabajo y el ritual. Ponencia presentada en el 4° Seminario de Cultura P'urhépecha: Jurhenkuarheni/Jorhenkorheni. ITSP-Cherán
- Mateos, C. S., Dietz, G. y R. G. Mendoza Zuany. 2016. ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. RMIE. 21:70 pp. 809-935
- Max, N. M. 1993. Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones. España: Nordan-Comunidad, Icaria. 148p.
- Meira C. P. A. 2006. Elogio de la educación ambiental. Trayectorias. Vol. 20: 41-51.
- Mialaret, G. 2009. *Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones*. Pdf. Material proporcionado en el Seminario de Teoría pedagógica en el posgrado en Pedagogía de la UNAM en febrero de 2016.
- Minello N. M. (1999). A modo de silabario. Para leer a Michael Foucault. México: El Colegio de México. pp:113-166

- Mignolo, W. D. 2007. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En: El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel Editores. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. pp. 25-46.
- Mignolo, W. D. Sin año. La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. pp: 55-85
- Mirnada, L. F. y Reynoso, A. R. 2006. La Reforma de la Educación Secundaria en México. Elementos para el debate. Revista Mexicana de Investigación Educativa. 11:31. Pp: 1427-1450.
- Modelo Educativo para el Fortalecimiento de Telesecundaria. Documento base. 2011. México:SEP
- Moncayo, J. E. 2002. Nuevos enfoques teóricos, evolución de las políticas regionales e impacto territorial de la globalización. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES). Santiago de Chile. Pp 23-29.
- Navarrete, F. 2004. Las Relaciones Interétnicas en México. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Niel, M. 2011. *El concepto del buen vivir*. Universidad Carlos III de Madrid. Instituto Universitario de Estudios Internacionales y Europeos "Francisco de Vitoria". Madrid: Getafe. 45p.
- OCDE. 2010. Acuerdo de cooperación México-OCDE para mejorar la calidad de la educación de las escuelas mexicanas. [www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf](http://www.oecd.org/edu/school/46216786.pdf) Consultada el 18 de abril de 2014.

- Olivé, L. (2006) Interculturalismo y Justicia Social. Autonomía e identidad cultural en la era de la globalización. México:Universidad Nacional Autónoma de México. (Col. La Pluralidad cultural en México), 2008, 231p.
- Olivera, R. I. 2013. *¿Desarrollo o bien vivir? Efecto educativo en un contexto intercultural. Experiencias de mujeres indígenas de Huazuntlán-Veracruz.* Tesis de Maestría. Facultad de Filosofía y Letras. Programa de posgrado en Antropología. UNAM. 405p.
- Olmos, A. A. 2015. Análisis crítico de discurso y etnografía: Una propuesta metodológica para el estudio de la alteridad con poblaciones migrantes. EMPIRIA: Revista de Metodología de las Ciencias Sociales. Num. 32 pp. 103-127.
- Orozco, F. B. (2015). El cambio curricular como categoría generadora, a prueba en prácticas de diseño y rediseño. 9cc.
- Pallasco, M. 2012. *Educación y buen vivir.* En: Educación y buen vivir. Reflexiones sobre su construcción. Ecuador: Contrato Social. 117-124 pp.
- Panikkar, R. 1995. Filosofía y cultura: Una relación problemática. Ponencia inaugural del 1º Congreso Internacional sobre Filosofía Intercultural. UNAM
- Paoli, A. 2003. Educación, autonomía y Iekil kuxlejal: aproximaciones curriculares a la sabiduría de los Iekil kuxlejal. México. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Paradowska, K. B. y D. A. Fabre, P. 2017. Tlan latamat. Contribuciones del concepto totonaco a la reconstrucción del Buen Vivir, como invitación al diálogo. En: Tejiendo Utopías. Krystyna Bárbara Paradowska, Coordinadora. México. Universidad Veracruzana. Pp: 23-32.
- Parisi, A. 1977. Raíces clásicas de la filosofía contemporánea. México: ANUIES. Pp: 5-74.

- Phélan, M. C. 2011 Revisión de índices e indicadores de desarrollo, Aportes para la medición del buen vivir (sumak kawsay). Universidad Central de Venezuela. Paper.
- Plan de Estudios 2011. México: SEP. 93p.
- Pontón, R. C. 2002. Constitución conceptual de la educación como objeto de estudio y su impacto en la formación de profesionales de la educación. Perfiles Educativos. XXIV: 98 pp: 117-127.
- Programa de Estudio 2011. Guía para la educadora. Educación Básica preescolar. 2011. México:SEP
- Programa Democrático de Educación y Cultura del Estado de Michoacán. <http://colectivopdecem.org.mx/colectivopdecem/PDECEM%20cnt%20car.pdf> f Consultado en enero de 2017.
- Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. 2002. México:SEP. 44p.
- Puiggrós, A. 2004. *Modernidad, posmodernidad y educación en América Latina*. En: Posmodernidad y educación. De Alba, A. (Compiladora). México: UNAM-CESU, Miguel Ángel Porrúa. pp: 117-204
- Ramírez, C. E. (2014 1ª reimpresión). La educación indígena en México. Colección La pluralidad Cultural en México. México: Universidad Nacional Autónoma de México. 247p.
- Ramírez, V. B. R. (2003). *Modernidad, posmodernidad, globalización y territorio. Un recorrido por los campos de las teorías*. México: Miguel Ángel Porrúa, UAM, Xochimilco.
- Ricco, S., Nicanor, R. 2010. Educación y comunalidad. Prácticas autonómicas en la Mazateca Alta. México: Universidad Pedagógica Nacional. 115p.
- Rofman, A. 2007. La noción de sociedad civil en los discursos sobre articulación multiactoral: ¿De qué se está hablando? En: Sociedad civil y desarrollo

- local. Andres Solari V. y A. Cruz S. (Coordinadores). International Society for Third-Sector Research, Editorial Porrúa, Instituto de Comunicación y Desarrollo, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. México. pp: 395-411.
- Salgado, M. R.M., Keyser, O. U; y G. Ruiz, D. 2018. Conocimientos y saberes locales en tres propuestas curriculares para educación indígena. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación*. Núm. 50.
- Sánchez, P. R. 2000. Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. México: UNAM, CESU.
- Sánchez, V. A. 1997. Filosofía y circunstancias. Barcelona: Anthropos; México: FFYL, UNAM.
- Sauvé, L. 2007. La 'pedagodiversidad' de la educación ambiental. En: la Educación frente al desafío ambiental global, una visión latinoamericana. Edgar González Gaudiano (Coordinador). Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Plaza y Valdés. México. pp. 29-41.
- Sebastián, F. P. Sin año. Kútakuni. Danzar ante la divinidad y la comunidad. México: El Colegio de Michoacán. 12p. Documento de formación.
- Serrano, C. J. A. 1989. Pedagogía-Ciencia(s) de la Educación. En: El debate Actual de la teoría Pedagógica en México. Carrillo, A. Escamilla, S y Serrano, C. Compiladores. México: ENEP-Aragón, UNAM. pp:
- Sforzi, F. 2007. Del distrito industrial al desarrollo local. En Desarrollo Local: teoría y prácticas socioterritoriales. Rocío Rosales Ortega (Coordinadora). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Porrúa. México. pp. 27-49.

- Sosa, V. M. 2012. *¿Cómo entender el territorio?* Guatemala: Editorial Cara Parens. 131p.
- Stavenhagen, R. 1992. La cuestión étnica: algunos problemas teórico-metodológicos. *Estudios Sociológicos*. X:28 pp: 53-76
- Stavenhagen, R. 2010. *Muliculturalismo y buen vivir. Desafíos ante la crisis actual*. 8p. Paper.
- Sunkel, O. 1981. *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo*. México: Siglo XXI. Pp. 22-40
- Sulca, B. E. 1992. *Notas para una aproximación a la teoría de la identidad*. Chiapas: Universidad Pedagógica Nacional Unidad 07-A. Mecanograma.
- Tedesco, J. C. y Néstor L. 2013. Diez años después. Comentarios tras una relectura del artículo 'Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina', *Revista Iberoamericana sobre calidad, eficiencia y cambio en educación*, Volumen 11:núm.2. Disponible en:  
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art1.pdf>.  
 Consultado el 12 de mayo de 2016.
- Toledo, M. V. M. et al. 2002. Biodiversidad y pueblos indios en México y Centroamérica. *Biodiversitas*. Vol. 42:1-8.
- Torres, L. N. 1999. Socializaciones, educación y puentes interculturales. Reflexiones en torno a un proceso de acompañamiento educativo rural en la meseta purhépecha. Proyecto financiado por el CREFAL y la Fundación Kellogg.
- Torres, M. A., B. González, A., A. Custodio, L., y M. González, A. 2015. Vínculo entre Awantaroo-Echerentoo y la influencia en el ciclo de cultivo del maíz: Una aproximación metodológica. Ponencia presentada en el 4º Seminario de Cultura P'urhépecha: Jurhenkuarheni/Jorhenkorheni. ITSP-Cherán

- Tortosa, J. M. 2009. Sumak Kawsar, Suma Qamaña, Buen Vivir. España: Instituto Universitario de Desarrollo Social y Paz.
- Touraine, A. 2006. Los movimientos sociales. *Revista Colombiana de Sociología*. No. 27. pp: 255-278
- Urteaga, E. 2008. Sociología de las profesiones: una teoría de la complejidad. Lan Harremanak. pp:169-198.
- Varese, S. 2016. La cultura del migrante indígena: rutas y travesías. En: Migración y Cultura. Sanz, N. y J. M. Valenzuela A. (Coordinadores). Tijuana: El Colegio de la Frontera Norte, UNESCO. pp. 37-40.
- Vargas, G. M. L. 2013. La Educación Intercultural Bilingüe y la vivencia de la interculturalidad en familias p'urhépecha. El caso de Arantepacua, municipio de Nahuatzen, Michoacán. México: Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Várgues, Pasos, L. A. 1999. *Identidad, henequén y trabajo. Los desfibradores de Yucatán*. El colegio de México. pp. 37-79
- Vázquez, L. L. 2002. Purépechas, tarascos o michoagues. Interaccionismo simbólico, etnometodología y cambios semánticos en el nombre étnico. En: Multitud y distopía. Ensayos sobre la nueva condición étnica en Michoacán. 2010. L. Vázquez, L. Comp. México:UNAM. pp:17- 40
- Vázquez, L. L. 2003. De las identidades numeradas, racionalidades divergentes y la etnicidad entre los jornaleros agrícolas indígenas en el Occidente de México. En: Multitud y distopía. Ensayos sobre la nueva condición étnica en Michoacán, 2010. L. Vázquez, L. Comp. México:UNAM. pp:41-83
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. 2006 5ª. Ed. *El trabajo de campo. La lógica de la investigación etnográfica*. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela. Madrid: Ed. Trotta.

- Ventura, P. M. C. Sin Año. Conflictos agrarios en territorios indígenas en Michoacán. Programas de atención y tensiones políticas. 29p. Inédito.
- Vidal, M. S. Sin año. Reflexión sobre los ideales. Chile: Facultad de Ciencias Sociales. Recuperado en abril de 2017 de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/02/0204-Vidal.pdf>
- Vidales, G. R. C. y M. A. González, B. 2008. Hacia un sistema de planeación del desarrollo en Michoacán. Centro Michoacano de Investigación y Formación Vasco de Quiroga, A.C. Facultad de Economía "Vasco de Quiroga", de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo, EMAS, A.C. Secretaría de Desarrollo Social, Gobierno de Michoacán. México. 320 p.
- Vigarelo, G. 1982. Una especificidad epistemológica para las ciencias de la educación. Material para el 2° Programa de Formación de Recursos Humanos, CISE/UNAM. Tr. Marianne Priem (inédito). En: ¿Teoría pedagógica? Lecturas introductorias. De Alba. A. Compiladora, 1987. México: CESU, UNAM. pp: 392-395.
- Villoro, L. 1993. Filosofía para un fin de época. NEXOS.
- Villoro, L. 2012. El pensamiento moderno. Filosofía del Renacimiento. México: El Colegio Nacional, Fondo de Cultura Económica.
- Walsh, C. 2008. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado. *Tabula Rasa*, núm. 9 Colombia. Pp: 131-152.
- Weiss, E. 1990. Pedagogía y Filosofía hoy. En: Teoría y educación. En torno al carácter científico de la educación. De Alba, A. (Coordinadora). México: UNAM, CESU. pp: 53-65.
- Zavala, A. J. 1988. Mitología y modernización. El Colegio de Michoacán. Gobierno del Estado de Michoacán.

Zebadúa, C. J. P. 2011. Cultura, identidades y transculturalidad. Apuntes sobre la construcción identitaria de las juventudes indígenas. Revista LiminaR. Estudios sociales y humanísticos, año 9, vol. IX, núm. 1

Zermeño, L. F. 2004. *Lecciones de Desarrollo Económico*. México: Plaza y Valdés.

### **Audios y Videos**

Berlanga, B. 2014. Educar con Sujeto: La educación como resistencia. Ponencia realizada en el 2do Coloquio Construcción utópica y lucha social. UCIRed, Instituto de Ciencias Sociales y Humanas. Recuperado en octubre de 2016 de: <https://www.youtube.com/watch?v=O3pUg4F0oHM>

Bustillos, J. 2012. Vivir Bien: Alternativa Indígena al Neoliberalismo. Camellón por la Cuarta República. Círculo de Reflexión. Movimiento de Regeneración Nacional. Recuperado en agosto de 2015 de:  
<https://www.youtube.com/watch?v=8rx1fNYQ0-g>

Cabnal, L. "Epistemología feminista comunitaria Iximulew: caminos emancipatorios desde el territorio cuerpotierra". II Jornadas de Investigaciones feminista y de género. Recuperado en enero de 2019 de:

Conversatorio "Buen vivir, sumak kawsay: una oportunidad para imaginar otros mundos". Universidad Andina Simon Bolivar. Ecuador. Recuperado en agosto de 2015 de la página <https://www.youtube.com/watch?v=JSTjNhS8qi0>

Dietz, G. 2012. Conferencia. Archivo Virtual de Antropología Chilena y Latinoamericana (AVA). Universidad Alberto Hurtado. Recuperado en octubre de 2017 de: [https://www.youtube.com/watch?v=ZRHq1i\\_Zgp8](https://www.youtube.com/watch?v=ZRHq1i_Zgp8)

- Dietz, G. 2016. Conderencia: La Interculturalidad: desafíos epistemológicos y respuestas antropológicas. Recuperado en noviembre de 2017 de la página <https://www.youtube.com/watch?v=iUjvulNo8KQ&t=527s>
- Dietz, G. y L. S. Mateos, C. 2012. Entrevista realizada en el marco de la primera sesión del Seminario Internacional: Educación Intercultural a Nivel Superior, con el tema Interculturalidad, Comunalidad y Pluralismo Epistemológico. Universidad Intercultural del Estado de Puebla. Recuperado en enero de 2015 de <https://www.youtube.com/watch?v=gneHcZlg9gU>
- Documental “La educación prohibida”. Eulam producciones. Recuperado en febrero de 2017 de: <https://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc>
- Documental TV Cherán. 2015. Caminando hacia la autonomía. <https://www.youtube.com/watch?v=XNFyREo3c68&t=12s>
- Dussel, E. 2013. Conferencia. El gran camino de las culturas hacia el Este.
- Huanacuni, M. F. 2014. Vivir Bien/Buen Vivir. Escuela de Gestión Pública Plurinacional. Ministerio de Educación. Bolivia. Recuperado en agosto de 2015 de:  
<https://www.youtube.com/watch?v=FQo-qkjs6Qc>
- Leff, E. 2014. Educación Ambiental y filosofía de vida. Conferencia Magistral. Universidad de Guanajuato. Recuperado en junio de 2017 de:  
[https://www.youtube.com/watch?v=z\\_9clHuKYgg](https://www.youtube.com/watch?v=z_9clHuKYgg)
- Seminario de Racionalidades Alternativas y Buen Vivir en la UNAM. Cherán K’eri y el buen vivir. Recuperado en mayo de 2016 de:  
<https://www.youtube.com/watch?v=HuH8lfntZkA&t=627s>
- Universidad Pedagógica Nacional Unidad 17-A Morelos. Seminario ¿Qué educación para el Lekil Kuxlejal o buen vivir? Una mirada descolonial. Realizado el 18 y 19 de octubre de 2012. Recuperado en agosto de 2015 de las siguientes páginas:

<https://www.youtube.com/watch?v=7uF64Z0o9Qs>

<https://www.youtube.com/watch?v=8nk5DzVZa2I>

## **Lista de Entrevistas**

### Región Lacustre

E-San Jerónimo Purenchécuaro, Juan Mateo, historiador, 2015

Entrevista a un profesionista, docente en la Secundaria Popular “Carrillo Puerto” en Morelia, militante del Movimiento de Izquierda Revolucionaria (MIR), e integrante de la Organización Comuna P’urhépecha. San Jerónimo Purenchécuaro, Mpio. de Quiroga, octubre de 2015.

E-San Francisco Ihuatzio, Ismael García Marcelino, comunero, 2015

Entrevista a un comunero, músico, compositor, poeta y docente en el Departamento de Lenguas de la ENES-UNAM-Morelia. San Francisco Ihuatzio, Mpio. de Pátzcuaro, octubre de 2015.

E-San Andrés Tziróndaro, Mateo Patricio Agustín, pedagogo, 2015

Entrevista a un profesionista, trabajador de la Secretaría de Educación Pública, militante de la Sección XVIII de la CNTE-SNTE. San Andrés Tziróndaro, Mpio. de Quiroga, noviembre de 2015.

E-Santa Fé de la Laguna, Edgar Kuerepu Alejandro, antropólogo, 2015

Entrevista a un profesionista, trabajador de la Secretaría de Cultura de Michoacán, radialista comunitario, profesor de Preparatoria Intercultural. Santa Fé de la Laguna, Mpio. de Quiroga, noviembre de 2015.

E-Santa Fé de la Laguna, Javier Mellápeti Cuiriz, ingeniero agrónomo, 2015

Entrevista a un profesionista, migrante internacional con residencia en Estados Unidos de América. Santa Fé de la Laguna, Mpio. de Quiroga, diciembre de 2015.

E-Santa Fé de la Laguna, Amaruc Lucas Hernández, historiador, 2015

Entrevista a un profesionista, director del Centro de Estudios de los Pueblos Originarios de la UMSNH e integrante de la Organización Comuna P'urhépecha. Santa Fé de la Laguna, Mpio. de Quiroga, diciembre 2015.

E-Huecorio, Sandra Jazmín Gutierrez de Jesús, antropóloga, 2015

Entrevista a una profesionista, migrante internacional con residencia mixta entre México y Estados Unidos de América, fundadora de la radio comunitaria Uekhoreni A.C. Huecorio, Mpio. de Pátzcuaro, diciembre de 2015.

## Región Meseta

E-San Lorenzo, Pedro Victoriano, comunero, 2015

Entrevista a un comunero, fundador de una radio comunitaria, nombrado sabio purépecha en la UIIM, músico y defensor de la cultura. San Lorenzo Nareni, Mpio. de Paracho, octubre de 2015.

E-San Felipe de Los Herreros, Juan Zacarías, historiador, 2015

Entrevista a un profesionista, músico de tradición aunque con estudios trancos de música; integrante del grupo Kustakua de Música P'urhépecha. San Felipe de los Herreros, Mpio. de Charapan, octubre de 2015.

E-Comachuén, Agustín Gabriel Ruiz, médico, 2015

Entrevista a un profesionista, trabajador del IMSS Uruapan y trabajador en consultorio particular en su comunidad. Santa María Comachuén, Mpio. de Nahuatzen, noviembre de 2015.

E-Comachuén, Pablo Sebastián Felipe, historiador, 2015

Entrevista a un profesionista, doctorante del COLMICH, ex autoridad comunal, promotor cultural, investigador de la cultura p'urhépecha. Santa María Comachuén, Mpio. de Nahuatzen, noviembre de 2015.

E-Tingambato, Alfredo Barrera Próspero, músico, 2015

Entrevista a un profesionista, músico, compositor, docente, integrante del grupo Bola Suriana, fundador de la escuela de música de Tingambato, promotor cultural. Tingambato, noviembre de 2015.

E-Turícuro, Juan José Estrada Serafín, periodista, 2015

Entrevista a un profesionista, comunicólogo, periodista y cineasta, realiza reportajes en zonas de conflicto particularmente de los pueblos originarios de Michoacán, originario de Turícuro, Mpio. de Nahuatzen, noviembre de 2015.

E-Pamatácuaro, Moisés Franco Mendoza, investigador, 2015

Entrevista a un profesionista, investigador de tiempo completo del COLMICH, referente de los estudios del pueblo p'urhépecha, de Pamatácuaro, Mpio. de Charapan, noviembre de 2015.

E-Cheranástico, Pedro Márquez Joaquín, investigador, 2015

Entrevista a un profesionista, investigador de tiempo completo del COLMICH, referente de estudios del pueblo p'urhépecha, promotor cultural, Encargado del naciente Centro de Lenguas de los pueblos originarios en Michoacán, de Cheranástico, Mpio de Paracho, noviembre de 2015.

E-Cherán, José Merced Velázquez Pañeda, politólogo, 2015

Entrevista a un profesionalista, bibliotecario independiente de Cherán, participante del movimiento de resistencia de Cherán en 2011; Cherán, noviembre de 2015.

#### Región Ciénega

E-Naranja de Tapia, Bernardo Sosa, lic. Desarrollo sustentable, 2016

Entrevista a un profesionalista, egresado y docente de la UIIM, doctorante en la UMSNH, Premio Nacional de la Juventud, Promotor de tecnologías alternativas, de Naranja de Tapia, Mpio. De Zacapu, enero de 2016.

#### Región Cañada

E-Santo Tomás, Rubí Tsanda Huerta, historiadora, 2016

Entrevista a una profesionalista, radialista, docente de lengua p'urhépecha y poeta, de Santo Tomás, Mpio. de Chilchota, enero de 2016.

#### **Lista de Grupos Focales (GF)**

GF, niños, Santa Fé de la Laguna, 2016

GF, jóvenes, Santa Fé de la Laguna, 2016

GF, adultos y adultos mayores, Santa Fé de la Laguna, 2016

GF, niños, Comachuén, 2015

GF, jóvenes, Comachuén, 2016

GF, adultos y adultos mayores, 2016

GF, 5° UPN, Morelia, 2015

Discusión en clase con el 5° semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, noviembre de 2015.

GF, 7° UPN, Morelia, 2015

Discusión en clase con el 7° semestre de la Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena, noviembre de 2015.

### **Lista de Historias de Vida (HV)**

HV, Santa Fé de la Laguna, 2016

HV2, Santa Fé de la Laguna, 2016

HV, Janitzio, 2016

HV, Tzintzuntzan, 2016

HV, Zipiajo, 2016

HV, San Jerónimo P'urechécuaro, 2016

HV, San Francisco Cherán, 2016

## INDICE DE TABLAS

	Página	
Tabla 1.1	Eventos académicos y comunitarios como acervo documental	31
Tabla 1.2	Comunidades de origen de los participantes en la investigación	43
Tabla 1.3	Profesionistas conocidos	47
Tabla 1.4	Profesionistas en la internet	49
Tabla 1.5	Profesionistas recomendados	49
Tabla 2.1	Características comparadas del desarrollo local y el buen vivir	77
Tabla 2.2	Corrientes y debates sobre el Buen Vivir	81
Tabla 3.1	Actividades resultado de la apropiación de la naturaleza en el pueblo P'urhé	111
Tabla 3.2	Identidades p'urhépecha, ámbitos culturales y tipos de decisiones	134
Tabla 4.1	Categorías que constituyen a p'urhépecha según los intelectuales	138
Tabla 4.2	Ubicación de elementos culturales en Categorías según tipo verbo	142
Tabla 4.3	Categorías y dimensiones del sesi irekani	163
Tabla 5.1	Estructura del Sistema Educativo Mexicano	177

Tabla 5.2	Educación p'urhépecha institucionalizada	190
Tabla 5.3	Educación p'urhépecha comunitaria	205
Tabla 6.1	Niveles de participación comunitaria desde la percepción de los profesionistas	275
Tabla 7.1	Tensiones en la formación del profesionista p'urhépecha entre lo oficial y lo comunitario	297

## INDICE DE FIGURAS

	Página
Figura 1.1 Grupo de enfoque en la comunidad de Comachuén	35
Figura 1.2 Distribución de profesionistas por comunidad y región	36
Figura 1.3 Cosecha de maíz en la comunidad de Comachuén	45
Figura 3.1 Niños enterrando un guajolote:reconociendo la vida- muerte en la tierra	94
Figura 3.2 Joven de Naranja de Tapia trabajando por el medio ambiente	95
Figura 3.3 1° Aniversario de la masacre de Arantepacua por la defensa de la tierra	97
Figura 3.4 Medicas tradicionales de Caltzontzin y médico tradicional de Corupo	99
Figura 3.5 Sahumadoras: nuevas generaciones revitalizando el elemento espiritual	99
Figura 3.6 Ceremonia del encendido del Fuego Nuevo	101
Figura 3.7 Región P'urhépecha	104
Figura 3.8 Tianguis p'urhépecha del trueque	108
Figura 3.9 Bandera p'urhépecha, símbolo de identidad	135
Figura 4.1 Categorías del p'urhépecha desde los intelectuales p'urhé	140

Figura 4.2	Ideal de vida de los nanaka y tataka sapiecha	149
Figura 4.3	El ideal de vida de las iurhitskiriecha y tumbiecha p'urhépecha	152
Figura 4.4	Ideal de vida de las uarhiatiecha y los achatiecha p'urhépecha	154
Figura 4.5	Ideal de vida de las nana y tata k'ericha p'urhépecha	156
Figura 4.6	El ideal de vida de los profesionistas p'urhépecha	159
Figura 4.7	El ideal de vida p'urhépecha	161
Figura 5.1	Educación para el p'urhépecha	187
Figura 5.2	La jorhentperakua-jorhentkorhekua de los p'urhépecha	210
Figura 5.3	Día de ánimas: ritual de acercamiento con la muerte	211
Figura 5.4	Nana k'eri enseñando a tataka sapiecha a desgranar maíz	222
Figura 5.5	Redistribución de los roles educativos	225
Figura 6.1	Nanaka sapichuecha y tataka sapichuecha de preescolar	241
Figura 6.2	Nanaka sapichuecha y tataka sapichuecha de primaria	251
Figura 6.3	Tumbiecha ka lurhitskiriecha p'urhépecha de Comachuén	258
Figura 6.4	Estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena, UPN, Morelia	262



## ACRÓNIMOS

AL	América Latina
ANPIBAC	Alianza Nacional de Profesionistas Indigenistas Bilingües, AC
BM	Banco Mundial
CAM	Centros de Atención Múltiple
CAMM	Centro de Actualización del Magisterio en Michoacán
CAPEP	Centro de Atención Psicopedagógica de Educación Preescolar
CEG	Crisis Estructural Generalizada
CEJUDE	Centro Juvenil para el Desarrollo de Ecotecnias
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CIG	Concejo Indígena de Gobierno
CNC	Confederación Nacional Campesina
CNI	Congreso Nacional Indígena
CNPA	Coordinadora Nacional Plan de Ayala
CNTE	Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación
COLMICH	Colegio de Michoacán
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONALITEG	Consejo Nacional de Libros de Texto Gratuitos
CSIM	Concejo Supremo Indígena de Michoacán
CUL	Coordinadora de Universitarios en Lucha
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
DL	Desarrollo Local

DOF	Diario Oficial de la Federación
EMS	Educación Media Superior
ENA	Escuela Normal de Arteaga
ENEF	Escuela Normal de Educación Física
ENE	Escuela Normal de Educadoras
ENIM	Escuela Normal Indígena de Michoacán
ENUF	Escuela Normal Urbana Federal
ENRVQ	Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga
ENSM	Escuela Normal Superior de Michoacán
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
FICIM	Frente Independiente de Comunidades Indígenas de Michoacán
FIPI	Frente Independiente de Pueblos Indios
FNLS	Frente Nacional de Lucha por el Socialismo
IES	Instituciones de Educación Superior
IMCED	Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación
IMSS	Instituto Mexicano del Seguro Social
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
ISM	Imaginario Sociales Modernos
ITESU	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Uruapan
ITESZ	Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Zamora
ITJ	Instituto Tecnológico de Jiquilpan
ITM	Instituto Tecnológico de Morelia

ITSP	Instituto Tecnológico Superior P'urhépecha
ITSR	Instituto Tecnológico Superior de los Reyes
LEPEPMI	Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena
LGE	Ley General de Educación
NPZ	Nación P'urhépecha Zapatista
MIR	Movimiento de Izquierda Revolucionaria
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos
ONP	Organización Nación P'urhépecha
PEPPOMICH	Programa de Educación Primaria para los Pueblos Originarios de Michoacán
PEP	Programa de Educación Preescolar
PDECEM	Programa Democrático de Educación y Cultura del Estado de Michoacán
PIB	Producto Interno Bruto
PTEO	Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca
SAGARPA	Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural y Pesca
SEN	Sistema Educativo Nacional
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNTE	Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación
SPI	Secretaría de Pueblos Indígenas
UCEZ	Unión de Comuneros Emiliano Zapata
UI	Universidades Interculturales

UIIM	Universidad Intercultural Indígena de Michoacán
UMSNH	Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UOP	Unidades de Orientación al Público
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
USAER	Unidades de Servicios de Apoyo a la Educación Regular

## APÉNDICE 1

### ENTREVISTA GUÍA DEL “BUEN VIVIR Y EDUCACIÓN” PARA LOS PROFESIONISTAS P’URHÉPECHA

Nombre: \_\_\_\_\_

Comunidad de origen \_\_\_\_\_ Comunidad de residencia \_\_\_\_\_

Fecha de aplicación: \_\_\_\_\_

#### APARTADO A. IDENTIDAD Y PARTICIPACIÓN COMUNITARIA

1. Para usted ¿A quién se le considera P’urhépecha? ¿Qué es ser P’urhépecha?
2. ¿Usted se considera P’urhépecha? ¿Por qué?
3. ¿Considera que es necesario para un P’urhépecha tener una profesión? ¿Por qué?
4. ¿Por qué decidió estudiar esa carrera profesional?
5. ¿Cuál es su empleo actual y por qué decidió laborar ahí?
6. Mencione los problemas que observe en su comunidad de origen/residencia.
7. Mencione las actividades en las que comúnmente participa en su comunidad de origen/residencia.
8. ¿Considera que su profesión y empleo actual ayuda a su comunidad en algún aspecto? ¿En cuál?

#### APARTADO B. EL BUEN VIVIR PARA LOS PROFESIONISTAS P’URHÉPECHA

1. ¿En qué sentido considera usted que vive su vida en plenitud? ¿Por qué?
2. Mencione en su idioma que expresión, palabras o equivalentes existen que indiquen el “vivir bien”, “estar bien”, “vivir en plenitud”, etc.
3. ¿En qué sentido considera que le falta algo en su vida para estar bien/vivir pleno?
4. ¿Para usted cómo es el vivir bien/pleno/ideal de vida para un P’urhépecha y qué se necesita para lograrlo?

5. ¿Cuál es el ideal de vida para los niños, jóvenes, adultos y ancianos P'urhépecha?  
¿Existen diferencias/coincidencias?
6. ¿Hasta qué punto usted considera que su comunidad vive bien/pleno/ideal?
7. ¿Qué considera usted que necesita su comunidad para llegar a su ideal de vida?
8. ¿En qué grado usted contribuye para que su comunidad viva bien/alcance su ideal de vida/palabra o expresión de la pregunta anterior? ¿Cómo contribuye?
9. ¿Cuáles cosas o acciones considera que su comunidad practica para vivir bien/pleno/expresión anterior?
10. ¿Cuáles son los obstáculos para que su comunidad llegue al vivir bien/plena/expresión anterior?
11. ¿Su profesión y empleo cómo le han permitido vivir bien/pleno/expresión anterior?

#### APARTADO C. TENSIONES ENTRE LA EDUCACIÓN COMUNITARIA Y LA EDUCACIÓN OFICIAL PARA EL BUEN VIVIR.

1. ¿Lo que se enseña y se aprende en la comunidad de qué manera ayuda a vivir bien/pleno/expresión anterior?
2. ¿Para qué se envía a las personas a las escuelas en su comunidad?
3. ¿Lo que se enseña y se aprende en la escuela cómo ayuda a vivir bien/pleno/expresión anterior?
4. Tensiones pedagógicas
  - a. ¿Cómo le enseñaron que debían ser las personas (en la familia/en la escuela)?
  - a. ¿Se adquieren los mismos saberes en la familia que en la escuela? ¿Por qué? ¿cómo se adquirieron?
  - b. ¿Se organiza de la misma manera la educación en la comunidad y la escuela? ¿Por qué sí o por qué no?
  - c. ¿Se aprende/enseña igual en la escuela que en la comunidad? ¿Por qué?
  - d. ¿La figura de los maestros es igual en la comunidad y en la escuela (función del que enseña)? ¿Por qué?

- e. ¿Se enseñan las mismas normas (deberes-haceres/sanciones/incentivos) en la escuela y en la comunidad?
- f. ¿Cuáles son los valores que le enseñaron (en la familia/en la escuela)?
- g. ¿Cuál es el ideal de vida que le enseñaron (la familia/en la escuela)
- Mencione las diferencias/semajanzas/dificultades entre ambas partes (de cada pregunta).
5. ¿De acuerdo a la vida actual, que sirve más para llegar al ideal de vida comunitario, la educación de la escuela o la educación de la comunidad? ¿por qué?

APARTADO D. DATOS PERSONALES, FAMILIARES Y CONTEXTUALES

1.	Género: a. Femenino b. Masculino c. Otro _____		
2.	Edad: _____ años		
3.	Estado civil: a. Soltero(a) b. Casado(a) c. Divorciado(a) d. Otro _____		
4.	Enliste los idiomas que conoce en orden de su dominio, y marque con una X si los habla y/o escribe		
	Idioma	Lo habla	Lo escribe
5.	Mencione sus grados de estudios así como la(s) carrera(s) que cursó y la Universidad correspondiente.		
	Grado de	Carrera cursada	Universidad

	estudio																													
	Licenciatura																													
	Especialidad																													
	Maestría																													
	Doctorado																													
	Posdoctorado																													
	Otro																													
6.	<p>Mencione cuántos integrantes son en su familia nuclear (padre, madre, hermanos(as), hijos(as)) y cuántos de ellos son profesionistas, así como sus profesiones y universidades.</p> <p>a. Integrantes de la familia _____</p> <p>b. Número de profesionistas en la familia _____</p> <p>c. Profesiones en la familia</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th>Familiar</th> <th>Profesión</th> <th>Universidad</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td> </td><td> </td><td> </td></tr> </tbody> </table>			Familiar	Profesión	Universidad																								
Familiar	Profesión	Universidad																												
7.	<p>Si su lugar de origen y su lugar de residencia no es el mismo, mencione el motivo de su residencia actual.</p> <p>_____</p> <p>_____</p>																													

	<hr/>
8.	<p>Marque con una X, las actividades económicas que se realicen en su localidad de origen.</p> <p>a. Agricultura ___      e. Alfarería                      ___      i. Comercio                      ___</p> <p>b. Ganadería ___      f. Industria alimentaria                      ___      j. Transporte                      ___</p> <p>c. Silvicultura ___      g. Industria mueblera                      ___      k. Comunicación                      ___</p> <p>d. Pesca                      ___      h. Industria petroquímica                      ___      l. Turismo                      ___</p> <p>m. Otras (especifica cuáles) _____</p> <hr/>
9.	<p>Marque con una X los servicios con que cuenta su comunidad de origen</p> <p>a. Agua potable ___                      e. Servicios de educación ___</p> <p>b. Drenaje                      ___                      f. Servicios bancarios                      ___</p> <p>c. Alumbrado                      ___                      g. Servicios de seguridad ___</p> <p>d. Servicios de salud _____      h. Servicios gubernamentales _____</p> <p>i.                      Servicios de telecomunicaciones ___</p> <p>j. Servicios de autoridades comunales ___</p> <p>a. Otros (especifica cuáles) _____</p> <hr/>
	<hr/>

## APÉNDICE 2

### PERCEPCIONES DE NATURALEZA

Niños	Jóvenes	Adultos	Adultos mayores
Tierra	Medio ambiente	Ambiente	Todo lo verde
Montañas	Arboles	Plantas para alimentarnos	Flores
Flores	Elementos químicos del planeta	Oxígeno	Animales
Ríos	Elementos naturales	Agua	Aire
Animales	Bosques	El todo	Botánica
Plantas	Plantas	Elementos naturales	Zoología
Aire	Materia viva	Todo lo creado de manera natural	Lugar que habitamos los seres vivos con el permiso de la madre tierra
Pájaros	Lo que vive y muere	Lo que estamos extinguiendo	Lo más hermoso que existe en la tierra y podemos tener
Agua	Lo natural que existe en el mundo	Animales	Todo lo que somos por dentro
Pasto	Lluvia	Huracanes	Ambiente
Lo que nos rodea	Todo lo integrado por vida	Lluvia	Natura

Mariposas	Ecosistemas	Temblores	Todo lo que hay en nuestro planeta
Vida	Elementos que otorga la madre tierra para la formación de ecosistemas	Vientos	Lo puro
Paisajes	Lo que rodea nuestro contexto	La madre de la vida	Lo no tocado por el hombre
Mares	Todo lo que compone el universo	Lo que nos rodea no intervenido por el hombre	El campo
Lluvia	La esencia de cada ser	Flora y fauna	Lo que tiene vida y está a nuestro alrededor y que tenemos que cuidar
Seres vivos que hay en la tierra	Lo que tiene vida propia	Nosotros mismos	El campo donde trabajamos el maíz, frijol, lenteja
Medio ambiente	Seres vivos que somos también nosotros	Lo que rodea el ecosistema	El lago donde pescamos
Jardines	Recursos naturales	Todo ser vivo con los que estamos viviendo	Frutos
Nosotros	Algo que no ha sido modificado por el ser humano	Recursos naturales	Lo que nos permite respirar

El campo	Todo lo que nos da la tierra y que nos rodea	Clima	El entorno donde nos desarrollamos
Cielo	Luz	Ambiente natural	Es dar vida y cuidado
Lo que nos da alimento	Todo lo que tiene que ver con la vida	Flora y fauna	Medio ambiente
Donde todo coexiste	Todo lo que viene de la tierra	Cerros	Conjunto de seres vivos que se reproducen
La vegetación	Lo que necesitamos para cubrir necesidades	Sol	Reproducción del campo y su ecosistema
Peces	Todo recurso natural que no posee ningún químico	Estrellas	Es el medio donde se da la vida en todas sus formas
	Algo bonito y valioso que debemos cuidarlo para poder vivir	Fenómenos naturales	La materia y energía
		Todo el material porque todo viene de ahí	Donde vivimos
		Lo que somos y no se han dejado nuestros antepasados	Lo que nos da la tierra
		Aire	Lo que da vida al mundo
		Tierra	Es la casa de todos los seres vivos, la casa tiene ambientes y en los ambientes interactúan los seres vivos

		Humanos	Es nuestra madre
		Los mares	
		Efectos naturales como la lluvia	
		Tus características que te dan esencia como persona	
		Lo que da forma al entorno del ser humano	
		El campo	
		Seres vivos	
		Animales	
		Bosques	
		Parques	
		Plantas de los ríos	
		Lagos	
		Lugar donde interactúan factores bióticos y abióticos y que ha sido impactado por el hombre	
		Selvas	

## APÉNDICE 3

### IDEALES DE VIDA DE LOS P'URHÉPECHA

Ideal de vida de los nanakecha y tatakecha sapichu P'urhépecha

Ser	Estar	Saber	Sentir	Hacer	Tener	
					Tangible	Intangible
Obedientes	Unidos	Leer	Sentirse bien	Servir al pueblo	Dinero	Profesión
Disciplinados	Sin violencia	Escribir	Sin regaños	Pelear	Fiesta	Libertad de expresión
Libres	En paz	Cosechar	Amor	Proteger al pueblo	Hijos	Libre tránsito local, nacional e internacional
Honestos	Sin vicios	La lengua	Cariño	Trabajar		Buen gobierno
	Sin humillaciones		Compasión	Viajar		Cultura
	Sin burlas			No contaminar		Lengua P'uehépecha
				Cuidar la naturaleza		
				Cumplir con la palabra		
				Tener acuerdos en el pueblo		
				No robar		

Ideal de vida de los jóvenes P'urhépecha

Ser	Estar	Saber	Sentir	Hacer	Tener	
					Tangible	Intangible
Respetuoso	Sin vicios	Pensar	Amor	Trabajar	Carro	Comunicación
Virtuoso	Sin violencia	Reflexionar	Sentirse bien con uno	Esforzarse	Casa	Igualdad

			mismo			
Dadivoso	Sesi kolokani (sentirse satisfecho)		Orgullo	Jarhoajperakua (ayuda mutua)	Familia	Dignidad
Amable	Sesi irekani (vivir bien)		Felicidad	Cuidar	Vegetación	
Recíprocos	Sanos			Casarse		
Honesto				Convivir		
Fiel				Llevarse bien		
				Tekantsperakua (Perdonar)		
				Kupantani (Aportar)		
				Orar		
				No contaminar		

### Ideal de vida de las uarhiatiecha y los achatiecha P'urhépecha

Ser	Estar	Saber	Sentir	Hacer	Tener	
					Tangible	Intangible
Obediente	Sanos	Sembrar	Sin rencores	Deporte	Bosque	Profesión
Responsable	Sin vicios	Conocer los problemas de la comunidad	Felicidad	Fiestas	Relleno sanitario	Experiencias
Sencillo	Unidos en el pueblo		Diversión	Trabajar	Agua limpia	Aventuras
Atento	Sesi irekani (vivir bien)		Amor	Conservar las semillas	Tratamiento de aguas negras	Idioma
Solidario	Sesi jarhani (estar bien)		Sin miedo	No contaminar	Servicios básicos (luz, agua, drenaje)	Música
Dadivoso	Sin			Eliminar la fauna	Vestimenta	Obligaciones

	problemas			nociva		
Respetuoso	Al pendiente de lo que falte			Resolver los problemas políticos	Alimento	Fé
	La mamá con los hijos			No talar árboles	Tecnología	Cargos
				Conservar las tradiciones	Naturaleza	Responsabilidades
				No criticar	Infraestructura	Tiempo libre
				Preparar alimentos tradicionales	Vivienda	Comunicación
				Beber	Familia	
				Jugar	Dinero	
				Jarhoajperakua (ayudar)		
				Estudiar		
				Aprender		
				Educar		
				Cuidar a la familia		
				Sostener a la familia		
				Aconsejar		
				Corregir		
				Practicar costumbres		
				Faenas		
				Cooperar		
				Llevarse bien		
				Celebrar		

				Visitar		
				Participar		
				Salir del pueblo		
				Prepararse para morir		
				Saludar		
				Hablar P'urhépecha		

Ideal de vida de nana y tata k'ericha P'urhépecha

Ser	Estar	Saber	Sentir	Hacer	Tener	
					Tangible	Intangible
Conscientes	Sanos	Valores	Amor	Hablar bien	Familia	Experiencias
Justos	Sin vicios	Idioma P'urhépecha	Satisfacción	Enseñar	Dinero	Visitas
Honestos	Sin violencia		Felicidad	Jarhoajperakua (ayuda mutua)	Naturaleza	Tranquilidad
Respetuosos	En paz			Trabajar	Casa	Profesión
	Sin problemas			Vivir como antes		Igualdad
	Vivir bien			Agradecer		Compañía
	Sin corrupción			Portarse bien		Sabiduría
	Sin miedo			Prepararse para morir		Fuerza
	Sin sufrimiento					Vida

## Ideal de vida de los profesionistas P'urhépecha

Ser	Estar	Saber	Sentir	Hacer	Tener	
					Tangible	Intangible
Kaxumbeti (con valores)	En armonía con la vida	Crear	P'urhéjkukua (espíritu guerrero)	Esforzarse	Vivienda	Idioma
Guerrero	Irekani (vivir bien y vivir mal)	Jakajkukua (creencia)	No rencores	Conocer las fiestas	Vehículos	Salud
P'urhépecha	Armonía con la naturaleza	Conocer el territorio	Sesi P'ikuarherani (sentirse bien bio- psico-social)	Anyikuarani (trabajo comunitario)	Dinero	Profesión
Apasionado	Sesi irekulini (vivir la vida bien)	Conocer la historia comunitaria	Espíritu comunitario	Crecer	Tierra/ Territorio	Progreso
Jananarikua (Respetuoso)	Ciclos festivos y agrícolas	Idioma P'urhépecha	Satisfacción	Practicar los haceres	Naturaleza	Nuevas posibilidades de vida
Buen cristiano	Sesi irekani	Cómo trabajar	Disfrutar la vida	Enseñar a vivir	Acceso a los servicios	Otra economía
Obediente	Sanos	Jorhenkorheni (Enseñarse)	Confianza	Platicar	Alimento	Fuerza
Buena familia	Armonía con los demás	Aprender	Pertenencia	Saludar	Comodidades	Anyikuarhini (trabajo)
Responsable	Sin pugnas	Aconsejar	Tsipini (Felicidad)	La otra costumbre (la de afuera)	Fiesta	Organización
Tolerante	Irekani (hacer hogar)	Jugar	Amor	Pamberani (Acompañarse)	Familia	Experiencia
Honrado	Convivencia pacífica	Kaxumbekua (valores)	Tranquilidad	Jarhoajperakua (Ayudarse)	Hijos	Cultura
Recto	Sin rencores	Convivir	Sin sufrimientos	Participación comunitaria	Empresas	Cargos
Sin crueldad	Vivir	Reproducir	Sin discriminación	Compartir	Medios de comunicación	Resistencia

Unidad familiar	Sin vicios	Mimixekua (sabiduría)	Diversión	Transmitir saberes	Tecnología	Compromisos colectivos
Solidaridad	Armonía con la pareja	Manejar la tecnología	Paz con Dios	Administración comunitaria	Redes sociales	Temor a Dios
Reciprocidad	Comunidad	Conocer las redes sociales	Sin culpas	Renovar la infraestructura	Vestimenta	Normas/Reglas
Vernos como iguales	Muerte		Kuratsikua (pudor)	Cooperar		Reconocimiento comunitario
Comunidad	Sesi irakakoleni		Protección	Aprender		Vergüenza
Moral	Con Dios		No atentar a la naturaleza	Organizar		Valores éticos y morales
Ética	Vivir la realidad actual		Felicidad	Agradecer		Diversión
No ser flojo	En paz con la gente		Aprecio por la vida	Trabajar		Música
No ser anónimo	Uni irekani (poder vivir)			Hacer comunidad		Sentido de la vida
Usuarios de la cultura	En tranquilidad			K'uinchekua (fiesta)		Vínculos comunitarios
Legitimado/ Reconocido por la comunidad	Vivir compartidamente			Casarse		Cuentos/historias
Unidad comunitaria	Vivir en comunión			Conciliar		Tareas
Generoso	Regresar a la comunidad			Llevarse bien		Educación
Referentes comunitarios	Morir en la comunidad			Anyikuarani (trabajo comunitario) faena		Seguridad
Dadivoso	Organizados			Actividad cotidiana, práctica de vida		
	Estar juntos			Convivencia		
				Deporte		
				Eventos sociales		

				Participación		
				Música		
				Baile		
				Sembrar		
				Comunicación		
				Contemplación/ Observación		
				Juegos		
				Compartir conocimientos		
				Resolver problemas comunitarios		
				Mantener la cultura		
				Hablar p'urhépecha		
				Apropiarse de lo que hace la comunidad		
				Convivir con la danza		
				Celebración		
				Compadrazgos		
				Viajar		
				Regalar		
				Prevenir		
				Honrar a tus semejantes		
				Formas de producción		
				Almacenar maíz		

				No extinguir la naturaleza		
				Descansar		
				Defender la tierra comunal		
				Realizarse		
				Ver crecer a los descendientes		
				No abandonar el pueblo		
				Darle continuidad a la vida en el pueblo		
				Conservar la tierra		
				Cumplir los requerimientos comunitarios		
				Cuidado de la familia		
				Reincorporarse a la cultura		
				Preparar alimentos		
				Evitar problemas		
				Reivindicar la cultura		
				Reconocer		
				Lidiar con conflictos		

Fuente: Elaboración propia. 2015-2016

## APÉNDICE 4

### ELEMENTOS DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA Y LA JORHENTPERAKUA- JORHENCOREKUA EN EL SESI IREKANI

	<b>Categorías del Sesi Irekani</b>	<b>Educación indígena</b>	<b>Jorhentperakua-jorhenkorekua</b>
<b>Ser</b>	Como sujeto en sociedad	Valores nacionales	Kaxumbekua, respeto, tolerancia, honradez, generosidad, obediencia, rectitud, unidad, solidaridad, reciprocidad, igualdad, reconocimiento comunitario.
	Como sujeto individual	Obediente, disciplinado,	Ser apasionado, buen cristiano, responsable, dadivoso, sin crueldad, no ser flojo ni anónimo
<b>Estar</b>	Condiciones de la mente y el cuerpo para la existencia	Salud, no tener vicios	Salud, no tener vicios, el sesi jarhani (estar bien)
	Condiciones de la mente y el cuerpo en relación con la familia y la comunidad	S/D	Estar unidos, sin problemas, al pendiente de lo que falte, cercanía de la madre con los hijos.
	Condiciones de la mente y el cuerpo en relación con la naturaleza	S/D	En armonía con la naturaleza
<b>Saber</b>	Como conocimiento propio del sujeto	Funciones y conocimiento del cuerpo	Saber crear
	Como actividad eje de la vida P'urhé	S/D	Jakajkukua (creencia), la kaxumbekua (valores comunitarios)
	Como conocimiento de la comunidad	Conocimiento del territorio, historia universal, nacional y comunitaria; idioma español y p'urhé, juego.	Conocimiento del territorio, historia comunitaria, idioma P'urhé, cómo trabajar, la jorhenkorheni (enseñarse), saber como aprender, como aconsejar, como jugar.
<b>Sentir</b>	Sentimientos para el reconforto emocional personal	S/D	Felicidad, diversión, o tener miedo
	Sentimientos para el reconforto emocional del otro	S/D	No tener rencores, el amor

	Sentimientos que hacen funcionar a la comunidad	S/D	Comunalidad
<b>Hacer</b>	Hacer o actuar como actividad de sobrevivencia de la especie	S/D	Trabajar, esforzarse, casarse, cuidar
	Hacer o actuar como actividad de reconforto espiritual	S/D	Orar, tekantsperakua (perdonar)
	Hacer o actuar como actividad de relación con el otro	Respeto, tolerancia, Obediencia	Convivir, llevarse bien
	Hacer o actuar como actividad de integración a la comunidad	Actividades de integración a algunas prácticas comunitarias, i.e. las fiestas.	Jarhoajperakua (ayuda mutua), kupantani (aportar)
	Hacer o actuar como actividad de relación con la naturaleza	S/D	No contaminar, cuidar el bosque
	Hacer o actuar como actividad de recreación	Festivales que se ofrecen en los centros escolares	Hacer deporte, beber, jugar, celebrar
	Hacer o actuar como actividad de reproducción cultural	Festivales que se ofrecen en los centros escolares donde se presentan danzas que no necesariamente son comunitarias	Fiestas, conservar las tradiciones, practicar las costumbres, preparar alimentos tradicionales, aprender, educar, hablar P'urhépecha.
	Hacer o actuar como actividad política	Ejercicio de autoridades y representantes escolares	Autoridades comunitarias, resolver problemas políticos, estudiar
	Hacer o actuar como actividad para establecer vínculos comunitarios	S/D	Visitar, salir del pueblo
<b>Tener</b>	Poseer o acumular bienes materiales	Estudiar para tener dinero y cosas	Carro, casa
	Poseer o acumular naturaleza	S/D	Tener plantas, árboles, hortalizas
	Poseer o acumular tecnología	Uso de las TICs	Comunicación
	Poseer o acumular valores	Valores nacionales	Igualdad, dignidad
	Poseer o acumular	S/D	Relleno sanitario, agua limpia,

	servicios		tratamiento de aguas negras, luz, drenaje
	Poseer o acumular relaciones afectivas	Buena relación con profesores y compañeros estudiantes	Familia
	Poseer o acumular conocimiento	Tener un grado escolar lo más alto posible	Tener una profesión, experiencias, idioma P'urhé, música
	Poseer o acumular recreación	Paseos, fiestas escolares	Tiempo libre, aventuras
	Poseer o acumular reconocimiento comunitario	S/D	Obligaciones, cargos
	Poseer o acumular reconforto espiritual	S/D	Fe
	Poseer o acumular bienestar corporal y mental	Información para estar sanos	Salud, fuerza, sentido de la vida

Fuente: Elaboración propia.

**APÉNDICE 5**  
**INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y CARRERAS QUE ELIGEN**  
**LOS P'URHÉPECHA**

<b>Instituciones de Educación Superior</b>	<b>Carreras profesionales con egresados p'urhépecha</b>
Centro de Actualización del Magisterio en Michoacán	Licenciatura en Educación Primaria
Conservatorio de las Rosas	Licenciatura en Música
El Colegio de Michoacán	Posgrados de Humanidades
Escuela Normal de Arteaga	Licenciatura en Educación Primaria
Escuela Normal de Educación Física	Licenciatura en Educación Física
Escuela Normal de Educadoras	Licenciatura en Educación Preescolar
Escuela Normal Indígena de Michoacán	Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria Indígenas
Escuela Normal Rural Vasco de Quiroga de Tiripetío	Licenciatura en Educación Primaria
Escuela Normal Superior de Michoacán	Licenciatura en Educación Secundaria
Escuela Normal Urbana Federal Prof. Jesús Romero Flores	Licenciatura en Educación Primaria Licenciatura en Educación Especial
Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación	Licenciatura en Educación Licenciatura en Educación Especial
Instituto Tecnológico Superior P'urhépecha	Ingeniería en Gestión empresarial Ingeniería Industrial Ingeniería en Sistemas Computacionales Ingeniería en Innovación Agrícola Sustentable Ingeniería Biomédica Ingeniería en Energías Renovables

<p>Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Uruapan</p>	<p>Ingeniería en Sistemas Computacionales  Ingeniería en Administración  Ingeniería Industrial  Ingeniería en Industrias Alimentarias  Ingeniería Electrónica  Ingeniería Mecatrónica  Ingeniería Mecánica  Ingeniería Civil</p>
<p>Instituto Tecnológico de Jiquilpan</p>	<p>Ingeniería Informática  Ingeniería en Sistemas Computacionales  Ingeniería en gestión Empresarial  Ingeniería Bioquímica  Licenciatura en Administración  Licenciatura en Contaduría  Licenciatura en Arquitectura</p>
<p>Instituto Tecnológico de Morelia</p>	<p>Ingeniería Bioquímica  Ingeniería Eléctrica  Ingeniería Electrónica  Ingeniería en Gestión Empresarial  Ingeniería Industrial  Ingeniería en Informática  Ingeniería en Materiales  Ingeniería Mecánica  Ingeniería en Sistemas Computacionales  Ingeniería en Tecnologías de la Información y Comunicación  Ingeniería Mecatrónica  Licenciatura en Administración  Licenciatura en Contaduría</p>
<p>Instituto Tecnológico Superior de los Reyes</p>	<p>Ingeniería Industrial  Ingeniería Electromecánica</p>

	<p>Ingeniería en Sistemas Computacionales</p> <p>Ingeniería en Gestión Empresarial</p> <p>Ingeniería en Innovación Agrícola Sustentable</p> <p>Licenciatura en Arquitectura</p>
Instituto Tecnológico de estudio Superiores de Zamora	<p>Ingeniería en Gestión Empresarial</p> <p>Ingeniería Electrónica</p> <p>Ingeniería en Industrias Alimentarias</p> <p>Ingeniería en Sistemas Computacionales</p> <p>Ingeniería en Tecnologías de la Información y Comunicación</p> <p>Ingeniería Industrial</p>
Instituto Tecnológico Superior de Pátzcuaro	<p>Ingeniería Biomédica</p> <p>Ingeniería en Desarrollo Comunitario</p> <p>Ingeniería Ambiental</p> <p>Ingeniería en Tecnologías de la información y comunicación</p> <p>Ingeniería en Gestión Empresarial</p> <p>Ingeniería en Administración</p>
Universidad Intercultural Indígena de Michoacán	<p>Licenciatura en Gestión comunitaria y Gobiernos Locales</p> <p>Licenciatura en Desarrollo Sustentable</p> <p>Licenciatura en Lengua y Comunicación</p> <p>Licenciatura en Arte y Patrimonio Cultural</p>
Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	<p>Licenciatura en Ciencias Agropecuarias</p> <p>Licenciatura en Enfermería</p> <p>Licenciatura en Salud Pública</p> <p>Licenciatura en Medicina</p> <p>Licenciatura en Letras</p> <p>Licenciatura en Música</p> <p>Licenciatura en Danza</p> <p>Licenciatura en Agrobiología</p>

	<p>Licenciatura en Arquitectura</p> <p>Licenciatura en Biología</p> <p>Licenciatura en Ciencias físico-matemáticas</p> <p>Licenciatura en contaduría</p> <p>Licenciatura en Administración</p> <p>Licenciatura en Derecho</p> <p>Licenciatura en Economía</p> <p>Licenciatura en Filosofía</p> <p>Licenciatura en Historia</p> <p>Licenciatura en Medicina veterinaria y zootecnia</p> <p>Licenciatura en Odontología</p> <p>Licenciatura en Psicología</p> <p>Licenciatura en Químico-farmacobiología</p> <p>Ingeniería Civil</p> <p>Ingeniería Eléctrica</p> <p>Ingeniería en Tecnología de la Madera</p> <p>Ingeniería Mecánica</p> <p>Ingeniería Química</p>
<p>Universidad Pedagógica Nacional</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Unidad 161 Morelia</li> <li>- Unidad 168 Zamora</li> <li>- Unidad 163 Uruapan</li> </ul>	<p>Licenciatura en Educación Preescolar y Educación Primaria para el Medio Indígena</p> <p>Licenciatura en Intervención Educativa</p>
<p>Universidad de la Ciénega</p>	<p>Licenciatura en Gobernabilidad y Nueva Ciudadanía</p> <p>Licenciatura en Estudios Multiculturales</p>
<p>Universidad Nacional Autónoma de México campus Morelia</p>	<p>Licenciatura en Administración de Archivos y Gestión Documental</p> <p>Licenciatura en Arte y Diseño</p> <p>Licenciatura en ciencia de Materiales Sustentables</p> <p>Licenciatura en Ciencias Ambientales</p> <p>Licenciatura en Ecología</p>

	<p>Licenciatura en Estudios Sociales y Gestión Local</p> <p>Licenciatura en Geociencias</p> <p>Licenciatura en Geohistoria</p> <p>Licenciatura en Historia del Arte</p> <p>Licenciatura en Literatura Intercultural</p> <p>Licenciatura en Música y Tecnología Artística</p> <p>Licenciatura en Tecnologías para la Información en Ciencias</p>
--	---

Fuente: Elaboración propia, con base en la oferta educativa de las Instituciones de Educación Superior insertas en la Región P'urhépecha.