

*INDIGENISMO Y EDUCACIÓN DIFERENCIAL
EN MÉXICO: BALANCE DE MEDIO SIGLO DE
POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA REGIÓN
PURHÉPECHA*

GUNTHER DIETZ¹

Desde los años treinta y cuarenta, las políticas educativas desplegadas por los Estados-naciones latinoamericanos frente a sus poblaciones autóctonas se suelen concebir como parte del marco ideológico y programático del indigenismo, de un conjunto de medidas destinadas a integrar a aquellas poblaciones en el proyecto de nación. A pesar de las polémicas teórico-políticas surgidas sobre todo a partir de los años setenta y ochenta en torno a estos programas indigenistas, carecemos aún de evaluaciones empíricamente fundadas del impacto concreto que el indigenismo ha tenido y sigue teniendo en las regiones indígenas. El presente trabajo, de forma somera y provisional, pretende dar un primer paso hacia este tipo de evaluación, que consideramos particularmente necesario en un momento histórico en el cual la

¹ *Doctor en Antropología por la Universidad de Hamburgo (Alemania), Profesor Asociado de Antropología Social en la Universidad de Granada (España).*

Dirección electrónica: gdietz@goliat.vgr.es

asimétrica relación existente entre el Estado-nación y las comunidades indígenas comienza a cuestionarse a nivel discursivo y a transformarse en la praxis cotidiana de muchos países latinoamericanos (Blum, 1993; Urban y Sherzer, 1994).

La elección del caso mexicano y, en particular, de la región purhépecha –llamada "tarasca" en fuentes exógenas a la región– se debe a su carácter prototípico y su papel protagónico para el conjunto de experiencias indigenistas latinoamericanas. Como se especificará a continuación, desde los años treinta el Estado-nación mexicano inicia sus proyectos "experimentales" de integración precisamente en la región purhépecha, ubicada en el occidental estado de Michoacán, del cual el presidente –y principal impulsor político del indigenismo– Lázaro Cárdenas (1934-1940) era originario. A lo largo de los sexenios presidenciales, el indigenismo va generando un amplio abanico de instituciones indigenistas. Estas instituciones despliegan sus actividades destinadas a integrar a las comunidades en el Estado-nación básicamente en dos vertientes diferentes, pero complementarias: los proyectos económicos e infraestructurales, por un lado, y los proyectos educativos y culturales, por otro. Mientras que el primer tipo de proyectos, centrados en el fomento artesanal, sobre todo, han sido evaluados en trabajos anteriores (Dietz, 1994, 1995), la presente contribución procura resumir y analizar las consecuencias generadas por las políticas educativas de las instituciones indigenistas.

EL TRASFONDO IDEOLÓGICO: NACIONALISMO, MESTIZAJE E INDIGENISMO

Aunque la penetración ideológica del Estado-nación (Corbett y Whiteford, 1986) en las comunidades purhépecha se inicia con la política liberalizadora y modernizadora del siglo XIX, su justificación adquiere nuevos matices a partir de la Revolución Mexicana. Bajo la influencia del Ateneo de la Juventud, un grupo de intelectuales urbanos que en el período inmediatamente prerrevolucionario se preocupan por redefinir el proyecto de nación, el nacionalismo criollo y exclusivis-

ta de las élites postcoloniales (Anderson, 1988) es sustituido por un discurso nacionalista integrador, basado en la imagen del mestizaje: la emergente nación mexicana de la época contemporánea sería entonces la amalgama del elemento indígena, producto de la época precolonial, con el elemento europeo y criollo, producto de la Colonia.

Testimonio de la prohibida transgresión de las barreras coloniales que en vano intentaban segregar la república de españoles de la república de indios, el mestizo muta de "bastardo biológico" a "raza cósmica", germen y símbolo de la nueva nación postrevolucionaria. Este giro ideológico es "oficializado" cuando el presidente Obregón nombra en 1921 a José Vasconcelos, uno de los más destacados representantes del Ateneo, como primer titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Traducido en política, el proyecto de mestizaje nacional implica medidas específicamente destinadas a "integrar" a aquella población en el Estado-nación mestizo que aún no son y/o no se consideran mestizos: los indígenas (Maihold, 1986). Como en los prototípicos casos europeos, por tanto, el nacionalismo convertido en proyecto de Estado significa homogeneización forzada.

El conjunto de medidas elaboradas e implementadas desde el Estado-nación –autodefinido como mestizo– para alcanzar dicha homogeneización étnico-cultural es el indigenismo. Por ello, en lo siguiente agruparé bajo este término a todas las políticas, programas y pro-

yectos que las agencias gubernamentales despliegan específicamente para la población denominada indígena, *i.e.* aún-no-mestiza, del país. El rasgo común de estas medidas, destinadas, según el propio Lázaro Cárdenas, a "mexicanizar al indio" (Cárdenas, 1978[1940]), reside en su doble carácter exógeno y estatista: por definición, el indigenismo es asunto de los no-indígenas, pero no de la sociedad mestiza –cuya precaria existencia constantemente postula el nacionalismo postrevolucionario–, sino del Estado.

El nacionalismo mestizo concibe a las culturas indígenas de forma ambigua; por una parte, conforman un obstáculo para el progreso nacional, mientras que, por otra parte, son portadoras del legado prehispánico tan importante para la autodefinition de lo mestizo. Bajo el consecuente binomio de glorificación-negación, la tarea específica del indigenismo gubernamental consistirá en combinar un cambio cultural inducido, una "aculturación planificada" y selectiva de los "rasgos o caracteres nocivos y perjudiciales" de las culturas indígenas, con la "lucha por conservar, incrementar, mejorar y enriquecer otros rasgos de los que los indígenas pueden sentirse orgullosos" (Comas, 1953: 265).

Para "amortiguar" el impacto de la aculturación planificada, el indigenismo desde sus primerizos proyectos experimentales recurre a la antropología social aplicada (Maihold, 1986). Expresado con la mecanicista terminología que la influencia teórica de la escuela funcionalista de Chicago (Hewitt de Alcántara, 1988) estaba aportando a la naciente antropología mexicana, el papel de este acompañamiento antropológico del proceso de aculturación consistirá en estudiar etnográficamente a las culturas indígenas para identificar *in situ* los elementos culturales "sustituibles", sin que ello ocasione rupturas "traumáticas" en el seno del grupo indígena (Aguirre Beltrán, 1991[1953]).

Por consiguiente, el indigenismo mexicano genera instituciones gubernamentales caracterizadas por su obvia hibridez. Se trata de agencias de desarrollo jerárquicamente integradas en las estructuras estatales, pero que despliegan actividades sobre todo pedagógicas –en el sentido amplio del concepto– y que supuestamente se sustentan siempre en investigaciones antropológicas paralelas. Como organismos especializados que difunden y aplican la nueva ideología nacionalista del mestizaje cultural, las instituciones indigenistas complementan la "penetración ideológica" del Estado con su "penetración estructural".²

² Corbett y Whiteford (1986); para una periodización del indigenismo mexicano con base en las diferentes estrategias de penetración aplicadas desde la Revolución hasta finales de los años ochenta, cfr. Dietz (1995).

Consecuentemente, desde la Revolución se va creando un sinfín de agencias gubernamentales de desigual durabilidad, dedicadas a implementar a nivel regional y local la política indigenista.³ Esta institucionalización del indigenismo ya se inicia en 1917 con la creación de la Dirección de Antropología bajo Manuel Gamio. Desde la llegada de Vasconcelos a la SEP hasta la presidencia de Cárdenas, las agencias indigenistas serán concebidas como organismos básicamente pedagógicos. Recién nombrado Secretario de Educación, en 1921, Vasconcelos crea el Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena, del que dependerán las Casas del Pueblo y las Misiones Culturales, instituciones educativas que desde 1923 comienzan a establecerse en comunidades indígenas tanto para realizar tareas educativas propiamente dichas como para sensibilizar a la población local acerca del proyecto gubernamental de reforma agraria. En 1926, las Escuelas Rurales sustituyen a las Casas del Pueblo y se convierten entonces — junto con los Comités Agrarios — en las principales agencias de aculturación locales del estado-nación. El paralelismo entre las actividades agraristas e indigenistas persiste bajo Cárdenas, quien en 1936 dota a ambas de un "rango cuasi-ministerial" a través de dos instancias gubernamentales únicamente dependientes de la presidencia de la República: el ya mencionado DAAC para la vertiente agrarista y el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas (DAAI) para la vertiente indigenista.

El último paso de la institucionalización de las agencias indigenistas es la creación en 1948, bajo la presidencia de Miguel Alemán, del Instituto Nacional Indigenista (INI). A partir de entonces, el indigenismo mexicano no se limita a proyectos educativos impulsados a nivel intralocal, sino que éstos serán paulatinamente complementados con proyectos económicos e infraestructurales de extensión regional; ello refleja el giro realizado del agrarismo cardenista al desarrollismo postcardenista (Strug, 1975).

³ Los datos acerca de la institucionalización del indigenismo proceden de Strug (1975), Barre (1983) y Acevedo Conde (1986a).

LA PENETRACIÓN INSTITUCIONAL DE LA REGIÓN

Con la pacificación de la primera rebelión cristera en 1929 por el entonces gobernador Cárdenas, la región purhépecha se convierte en una de las zonas más importantes de experimentación para el indigenismo mexicano. Ello se debe al "pacto" establecido entre las comunidades purhépecha y el Estado postrevolucionario (Becker, 1995). Tras el fracaso de la estrategia agrarista y estatista de reforma agraria ejidal en la región (*cfr.* Dietz, 1999), el indigenismo deberá proporcionar estrategias alternativas para abrir las comunidades e integrarlas en el proyecto nacional-estatal.

El estrecho vínculo que Cárdenas establece entre agrarismo e indigenismo se evidencia ya en el primer proyecto-piloto indigenista llevado a cabo en la región. Para estudiar al indio en el punto justo en que comienza a ser mexicano (Sáenz, 1992[1936]:1), Moisés Sáenz ubica su Estación Experimental de Incorporación del Indio en Carapan. Elige con ello la subregión de la Cañada, en la que, por un lado, el agrarismo no había generado un cacicazgo tan estable como en la Ciénega, y por otro, la rebelión cristera no se había impuesto como ocurrió en la Meseta. Con el apoyo explícito del cacique Emilio Prado y sus milicias, Sáenz se establece en 1932 con su equipo multidisciplinario precisamente en el curato cerrado y abandonado tras las persecuciones anticlericales de los agraristas (Sáenz, 1992[1936]).

El carácter impuesto de las medidas que llevará a cabo la estación en los ámbitos de escolarización, educación de adultos, higiene y salud, inaugura un paternalismo exento de toda participación comunal, que se ha convertido desde el proyecto-piloto en prototipo de las medidas indigenistas en la región. El silencio pasivo de los comuneros, malinterpretado por Sáenz como consentimiento, pronto se evidencia como una actitud de resistencia también frecuente en proyectos posteriores. Ya después de unos meses, los agentes externos perciben que toda la subregión está

profundamente dividida entre agraristas y fanáticos (Sáenz, 1992[1936]:151). A pesar de la protección que recibe el equipo por el cacique Prados, la resistencia pasiva pronto se convierte en rechazo activo. Mientras que unos identifican al equipo indigenista con los agraristas, estos mismos comienzan a identificarlos con los cristeros por el sospechoso interés que muestran los antropólogos por la cultura purhépecha tradicional. El cacique acaba expulsando al antropólogo Carlos Basauri, y la efímera estación es abandonada poco después, apenas año y medio después de su apertura (Sáenz, 1992[1936]). Aunque el proyecto no ha logrado ninguno de sus objetivos, servirá como punto de partida del indigenismo mexicano: Cárdenas lo adopta como prototipo al crear en 1936 el DAAI (Strug, 1975), precursor del INI en la región. Desde entonces, los elementos comunes del indigenismo llevado a la práctica en las comunidades purhépecha son:⁴

- el carácter exógeno, vertical y paternalista de sus medidas, que persistirá a lo largo del posterior proceso de burocratización del INI y que se reflejará en una muy desigual participación de la población local: mientras que se le excluye por completo del diseño y de la planeación de los proyectos, para su implantación local se apelará siempre a la desinteresada participación de los comuneros mediante faenas gratuitas.⁵

- la alianza de intereses que de forma explícita o implícita se busca establecer primero con los caciques agraristas y luego con los representantes locales o regionales del PRI-CNC, alianzas que pronto impulsarán nuevas instituciones formales entre los "beneficiarios" del indigenismo a nivel intralocal;

⁴ Para ejemplos empíricos, cfr. Dietz (1995).

⁵ En su evaluación de los proyectos indigenistas llevados a cabo en los Altos de Chiapas durante los años sesenta, Köhler (1975) describe los limitados márgenes dentro de los cuales la población local puede "sugerir" cambios en los proyectos impuestos desde fuera. Esta constante y proverbial falta de implicación local lleva al gobierno de Miguel de la Madrid a ordenar en 1986 mediante decreto presidencial (!) la creación -nuevamente desde arriba- de canales de participación local (Kelley Salinas, 1988).

- el pretendido carácter integral y multidisciplinario de la acción indigenista, que, sin embargo, nunca evitará la dispersión de las actividades gubernamentales en un número exponencialmente creciente de agencias de desarrollo que realizan proyectos en la región por encargo de instancias tanto federales como estatales (Garibay, 1992).

Un importante giro programático, sin embargo, refleja una lección aprendida del fracaso rotundo del proyecto de Carapan. Desde que en 1951 se establece el primer Centro Coordinador Indigenista (CCI) del INI en San Cristóbal de las Casas, Chis., el indigenismo procurará limitar la presencia de personal mestizo y/o forastero en las comunidades (Aguirre Beltrán, 1991 [1953]). Esta estrategia de recurrir a jóvenes indígenas como *culture brokers* unidireccionales o agentes de aculturación, desde los años sesenta también se adopta en Michoacán, donde en 1964 se establece el CCI de la Región Tarasca. Como promotores culturales del INI, los jóvenes tienen la tarea de "abrir" sus comunidades para que la acción indigenista pueda entrar en ellas y llevar a cabo sus proyectos con el mínimo apoyo necesario de los comuneros afectados (Castile, 1974).

Sin embargo, antes de reclutar a jóvenes purhépecha y de iniciar la labor indigenista, el INI tuvo que decidir dónde ubicar el nuevo CCI de la región purhépecha. En primer lugar, quedaron descartadas la subregión de la Ciénega, donde el proceso de mestizaje avanzaba rápidamente gracias a la industrialización y urbanización de Zacapu, y la Cañada, símbolo aún demasiado cercano del fracaso de Sáenz. Y como desde comienzos de los años cincuenta con el Centro Regional de Educación Fundamental para la América Latina (CREFAL) de Pátzcuaro ya existía una institución indigenista en la cuenca lacustre, el primer CCI de la región se crea para la subregión de la Meseta, que ya

había sido incluida anteriormente en el programa de desarrollo de la cuenca del Tepalcatepec, realizado en los años cincuenta.

No obstante, la elección de la sede concreta resulta problemática puesto que la región purhépecha carece de la clásica dualidad entre un centro urbano mestizo y una región de refugio indígena que se extendería en forma de círculos concéntricos alrededor de la metrópoli mestiza.⁶ Por ello, aunque el CCI primero se establece en la ciudad de Uruapan –que también había albergado la Comisión del Tepalcatepec–, ya en 1966/67 Cárdenas interviene para reubicarlo en Cherán, que sigue siendo su actual sede.

Esta decisión fue muy controvertida porque implicaba fomentar directamente como centro rector a una comunidad purhépecha y no a una ciudad mestiza. Para evitar que la comunidad beneficiada se convirtiera en una posible "capital" purhépecha, la elección recayó en Cherán en detrimento de Paracho, que como centro del mercado regional y sede de la primera Misión Cultu-

⁶ Para detalles acerca de los CCI y su concepción teórica en el indigenismo, cfr. Dietz (1995).

ral y del Internado Indígena desde el cardenismo ya gozaba de una presencia importante en la Meseta. Así, la creación del CCI en Cherán ofrecía la ventaja adicional de profundizar la rivalidad intrarregional que hasta la fecha persiste entre el "pueblo de los brujos" y el "pueblo de los mercaderes".

Como los proyectos del CCI de Cherán se centran en la Meseta y sólo de vez en cuando incluyen también a comunidades de la Cañada, cuando el CREFAL reduce sus actividades indigenistas en la cuenca lacustre en 1975 se abre otro CCI, con sede en Pátzcuaro. Ambos centros despliegan actividades tanto educativas y culturales como económicas e infraestructurales, que procuran coordinar, con desigual éxito, a otras instituciones gubernamentales activas en las subregiones.

VASCONCELOS Y LA ESCUELA POSTREVOLUCIONARIA

Desde que las primeras Misiones Culturales se inaugurarán a solicitud del gobernador Cárdenas en 1929 en Paracho y Charapan, la educación conforma el ámbito central del indigenismo en la región. Su objetivo principal consiste en integrar culturalmente a las comunidades purhépecha en la nación mexicana (Barre, 1983). En este ámbito educativo-cultural, el indigenismo procurará corregir la política asimilacionista no sólo llevada a cabo durante el porfiriato, sino continuada inmediatamente después de la Revolución Mexicana, hasta que culmina en el enfrentamiento entre comuneros cristeros y maestros agraristas. La continuidad entre la denominada Escuela Rudimentaria creada a finales del porfiriato y la Escuela Rural postrevolucionaria se expresa tanto en los contenidos impartidos como en sus métodos didácticos. En ambos casos, la escolarización se limita a primero y segundo grado, mientras que el tercero y cuarto grado sólo se imparten en la Escuela Elemental Postrevolucionaria, de la que en la región purhépecha sólo existía una en Paracho (Reyes García, 1993).

Combinando la educación de jóvenes con la educación de adultos (Loyo Bravo, 1992) y limitándose a enseñar a ambos grupos las reglas básicas de la escritura y el cálculo, aparte de algunos trabajos manuales y artesanales, tanto la escuela porfirista como la postrevolucionaria recurren al método de la castellanización directa: sin método bilingüe alguno, se alfabetiza en la lengua española (Deutscher, 1984; Acevedo Conde, 1986a). A pesar del escaso éxito de este tipo de "programas de sumersión" mediante castellanización directa (Gleich, 1989), Vasconcelos insiste en el método por considerarlo garante de la igualdad de todos los mexicanos (Acevedo Conde, 1986a).

La única innovación importante que la Revolución introduce se refiere al papel del maestro en la comunidad. Los políticos que como Vasconcelos rechazan un trato diferencial de los indígenas y los primeros indigenistas, como Sáenz, confían en el maestro como promotor principal que ha de difundir las ideas revolucionarias y agraristas en el seno de la comunidad que atiende. Dado que el maestro es "un punto de apoyo fundamental para que la reforma agraria pueda cristalizar" (Acevedo Conde, 1986a), su capacitación tendrá que ser ideológica antes que pedagógica; de ahí que Sáenz lamentara no la pésima o inexistente formación profesional, sino la falta de "entusiasmo" de los maestros agraristas con los que se encontró en la Cañada (Sáenz, 1992[1936]).

LA ESCUELA RURAL Y EL MAESTRO AGRARISTA

Con una suficiente preparación ideológica, los maestros se convertirán en los "misioneros" de la Revolución que lucharán contra la omnipresencia educativa de la Iglesia. Trascienden para ello el ámbito escolar: bajo el lema "la escuela para la comunidad y la comunidad para la escuela" (Aguirre Beltrán, 1992[1973]: 70), la Escuela Rural, aún denominada Casa del Pueblo bajo Vasconcelos, como centro educativo dirigido tanto a jóvenes como a adultos y la Misión Cultural como iniciativa educativa extraescolar serán los instrumentos para contrarrestar la influencia eclesial y contrarrevolucionaria (Deutscher, 1984; Greaves Lainé, 1992).

Para la Escuela Rural, la lealtad política que ha de demostrar el maestro hacia la Revolución y su gobierno implica asimismo una lealtad lingüística. Desde 1934, la base ideológica de la Escuela Rural cardenista nominalmente será una "educación socialista y antifanatismo" que, modificando el correspondiente artículo 3º de la Constitución de 1917, Cárdenas eleva a rango constitucional (Acevedo Conde, 1986a). A nivel nacional se inicia así una nueva "movilización revolucionaria" (Vaughan, 1994) y un subsecuente nuevo enfren-

tamiento ideológico entre el Estado y la Iglesia. A la imposición de una "escuela de la clase proletaria" (Ramírez, 1981), la Iglesia responde con un llamado a boicotear todo tipo de escuela pública.

A nivel local los maestros agraristas distaban mucho de llevar a cabo una "educación socialista". El problema principal de la Escuela Rural era de índole más práctica, puesto que en la mayoría de las comunidades se tenía que enfrentar a un monolingüismo mutuo, dado que los maestros agraristas no provenían de las mismas comunidades, en el caso purhépecha no provenían ni de Michoacán (Reyes García, 1993).

HACIA UNA EDUCACIÓN BILINGÜE: EL PROYECTO TARASCO

Ante este desolador panorama escolar, todavía durante la presidencia de Cárdenas se percibe un giro de la castellanización directa hacia los primeros intentos de implementar una educación bilingüe.⁷ Recuperando las primeras experiencias franciscanas y agustinas de inicios de la época colonial,⁸ se sustituye el "programa de sumersión" mediante castellanización directa por un "programa de transición" (Gleich, 1989): la enseñanza de la lengua *purhé* no es un fin en sí mismo, sino un medio para incrementar la eficacia del proceso de aculturación, cuyo objetivo último sigue siendo el abandono definitivo de la lengua materna.

Dicho giro se lleva a cabo en 1939, cuando la "Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas" reunida en la Ciudad de México evalúa los primeros proyectos educativos bilingües iniciados en la región rarámuri y recomienda a las instituciones educativas el uso de la alfabetización en lengua materna, un método hasta entonces sólo utilizado por los misioneros protestantes estadounidenses del Instituto Lin-

⁷ *Ya en 1937 se inicia la producción de textos en lengua purhé, a menudo de contenidos propagandísticos como en el caso del discurso de Cárdenas sobre "El problema indígena" (Cárdenas, 1937).*

⁸ *En el siglo XVI, frailes franciscanos como Juan de Ayora, Maturino Gilberti, Jacobo Daciano, Juan Bautista Bravo de Lagunas y Pedro de Pila así como frailes agustinos aprenden el purhé para incrementar la eficacia de su labor evangelizadora, generando así un importante corpus de material lingüístico en purhé (Contreras, 1985); esta estrategia bilingüe decae desde el siglo XVII (Acevedo Conde, 1986a).*

güístico de Verano (ILV). Tras los éxitos alfabetizadores del ILV en las tierras altas de Guatemala, Cárdenas había invitado a William Townsend, lingüista y misionero del ILV, a aplicar su método en regiones indígenas de México. Desde 1935, el ILV está presente en México, y ya en 1936/37 inicia labores misioneras y educativas en la región purhépecha, cuando el matrimonio Maxwell y Elizabeth Lathrop se instala en la comunidad lacustre de Puácuaro.⁹

Como resultado de las recomendaciones de la mencionada asamblea evaluadora, en 1939 el lingüista Maurice Swadesh, de la Universidad de Wisconsin, inicia junto con Maxwell Lathrop y con Alfredo Barrera Vázquez en Paracho un proyecto-piloto de alfabetización en lengua indígena.¹⁰ Este Proyecto Tarasco consiste en reunir a unos veinte jóvenes purhépecha ya escolarizados de ambos sexos en un internado en Paracho, enseñarles a leer y escribir en su lengua materna y luego mandarlos a las comunidades de la Meseta para que realicen "misiones alfabetizadoras" (Swadesh, 1939). Mediante la alfabetización en *purhé* se pretende en primer lugar nivelar las variaciones dialectales que existen en las comunidades y subregiones purhépecha, para, en segundo lugar, pasar de la enseñanza del "dialecto nivelado" a la enseñanza del castellano; la castellanización permanece como fin último también de este proyecto, pero se utilizan métodos no coercitivos.

Para la alfabetización, se usa el método analítico del ILV, que consiste en el aprendizaje consecutivo de las sílabas con apoyo de cartillas con ilustraciones de dichas sílabas. Para la producción del material escrito, el proyecto cuenta con una imprenta propia en Paracho (Barlow, 1948); además, la difusión se realiza mediante un periódico mural que durante los días de mercado se instala en la plaza principal de Paracho. La enseñanza que los jóvenes purhépecha imparten en dos comunidades de la Meseta se ofrecen como clases diurnas para los jóvenes y como clases nocturnas para los adultos. Según uno de los maestros participantes en el proyecto, las clases tienen una acogida muy positiva entre los alumnos (Castillo, 1945).

El impacto real del proyecto es difícil de evaluar, puesto que tuvo una existencia efímera: al terminar el sexenio de Cárdenas en 1940, se cancela por ser considerado un peligroso "programa comunista". Esta interpretación oficial, que argumentaba que en la Unión Soviética se estaban llevando a cabo proyectos bilingües muy

⁹ *Acerca de las actividades del ILV en México y particularmente en Michoacán*, cfr. Jacinto Zavala (1983), Acevedo Conde (1986b) y Reyes Rocha/Miaja Isaac/Torres Cortés (1991).

¹⁰ Cfr. Swadesh (1939), Castillo (1945) y Aguirre Beltrán (1992[1973], 1995[1952]).

similares al de Swadesh (Castillo, 1945), contaba con cierto respaldo en las comunidades, donde el hecho de que los agraristas propagadores de la "educación socialista y anticlerical" ahora reaparecían junto con unos misioneros protestantes norteamericanos a menudo confirmaba la impresión de que se trataba de una conspiración comunista (Aguirre Beltrán, 1991 [1953]).

A pesar de su disolución oficial, ya en 1944 el proyecto reaparece bajo el manto de la educación de adultos.¹¹ Los mentores del Proyecto Tarasco, los ex assembleistas ahora constituidos en el Consejo de Lenguas Indígenas, elaboran un programa de alfabetización en lengua indígena que será aplicado por el recién creado Instituto de Alfabetización para Indígenas Monolingües. Como parte de su "Campaña Nacional contra el Analfabetismo", la "Campaña Tarasca" del instituto recupera el método de Swadesh y Lathrop para la alfabetización de adultos. La primera cartilla usada en este proyecto explícitamente hace hincapié en el objetivo aculturador y homogeneizador de la alfabetización, que desemboca en una castellanización plena (SEP, 1946).

Tanto el Instituto de Alfabetización de la SEP como el ILV se establecen en

1944 en Cherán, donde juntos editan desde 1950 la primera revista mensual en *purhé*, característicamente denominada *Mitakua* - "llave".¹² La penetración educativa que de forma conjunta realizan el gobierno y el protestantismo norteamericano en la Meseta precipita la respuesta de la Iglesia Católica, que también en 1944 abre en Cherán un colegio de las Siervas del Sagrado Corazón. Además, con el padre David Palafox llega un sacerdote estrechamente vinculado a Acción Católica, un movimiento laico que surge como respuesta a la creciente presencia protestante en los países latinoamericanos. Su labor de "politización" de los jóvenes (Jacinto Zavala, 1983) acrecienta las tensiones político-religiosas que desde la rebelión cristera persisten en la Meseta.

LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN INDIGENISTA

En este contexto polarizado, el establecimiento del INI en Cherán en 1966/67 contribuye aún más a profundizar las divisiones internas. Aunque el INI hábilmente instrumentaliza la estimada figura de "Tata Vasco" para justificar su intrusión en la región, presentándola como

¹¹ Cfr. SEP (1946), Reyes Rocha/Miaja Isaac/Torres Cortés (1991) y Aguirre Beltrán (1992[1973]).

¹² Cfr. Macintosh (1950); desde su institucionalización en 1944 hasta la fecha, la alfabetización en lengua *purhé* sigue siendo la labor central del ahora denominado Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA), cuyo actual Proyecto *Purhépecha de Educación de Adultos* procura incluir asimismo contenidos culturales adaptados a la vida cotidiana de los educandos (Alonso Calles, 1983; INEA, 1993).

continuación del anhelo benéfico del primer obispo de Michoacán (INI, 1965a), desde su llegada a Cherán las autoridades comunales rechazan las actividades indigenistas en su comunidad, por lo cual el CCI ha de instalarse a la salida del pueblo (Strug, 1975). El programa educativo que realiza el CCI de Cherán es básicamente castellanizador (INI, 1965b) y consiste en seleccionar a jóvenes purhépecha de las comunidades cercanas para formarlos mediante cursillos breves como promotores culturales y luego enviarlos a las comunidades donde se ocuparán de impartir clases a grupos de preprimaria, mientras que los "maestros federales" de la SEP -no formados por el INI- imparten el resto de clases en las escuelas primarias (Strug, 1975; Jiménez Castillo, 1985). Como "agentes de aculturación", los promotores culturales juegan un papel decisivo para imponer el sistema educativo formal aún en las comunidades más remotas.

Como hasta los años setenta persiste el debate político-lingüístico sobre el método más adecuado para la castellanización, entre la castellanización directa

y el método bilingüe e indirecto (Medina, 1980; Nahmad Sitton, 1980), en la región desde finales de los años setenta surge un contradictorio dualismo de instituciones educativas:¹³

- por un lado, las escuelas primarias federales que dependen de la Dirección General de Educación Primaria (DGEPE) de la SEP y que están dotadas de maestros normalistas monolingües;¹⁴

- por otro lado, las escuelas primarias bilingües, que dependen de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP, recién creada en 1978, y que emplean a los denominados maestros bilingües formados -al igual que los promotores culturales- por el INI.

Desde la reforma de 1978, los promotores culturales son empleados en los grados preescolares para la alfabetización en *purhé* y la castellanización oral, mientras que los maestros bilingües imparten clases en el primero y segundo grados de primaria, a partir del cual los alumnos pasan a manos de los maestros "federales" monolingües.¹⁵ Por último, para aquellas comunidades donde se carece de una escuela primaria, desde 1973 los niños son internados y educados en

¹³ Para detalles acerca de los vaivenes institucionales que -entre INI, SEP y COPLAMAR- caracterizan a la implantación oficial de la educación indígena bilingüe-bicultural, cfr. Guzmán Gómez (1990), Díaz-Couder (1991) y Gigante (1991).

¹⁴ Las diferentes carreras de formación del magisterio se analizan en Dietz (1999).

¹⁵ La diferencia entre un promotor cultural y un maestro bilingüe reside en su respectivo nivel de escolaridad alcanzado: mientras que el promotor es egresado de la primaria cuando inicia el curso de capacitación del INI, el maestro bilingüe tiene que haber concluido la secundaria antes de ingresar al INI; cfr. Reyes Rocha/Miaja Isaac/Torres Cortés (1991).

albergues escolares ubicados en comunidades vecinas de más fácil acceso para los promotores y maestros.¹⁶

Desde finales de los años setenta y comienzos de los ochenta, este sistema escolar dual se extiende a la gran mayoría de las comunidades purhépecha. A pesar de su duplicidad institucional, las escuelas bilingües coinciden con las monolingües "federales" en su objetivo principal, la castellanización. Como revela la limitación de la docencia bilingüe a los dos primeros grados de primaria, la escuela bilingüe únicamente sirve de apoyo adicional para aquellos niños que no logran ser castellanizados en la escuela preescolar (Hernández Moreno, 1983). Este carácter instrumental y unidireccionalmente aculturador de la educación bilingüe impide al maestro adaptarse en su práctica docente a los diferentes tipos de bilingüismo y situaciones de diglosia existentes entre el alumnado (Lezama, 1982).

Por consiguiente, la educación impartida incluso en las escuelas nominalmente bilingües de la región purhépecha dista mucho de ser efectivamente bilingüe. Como la mayoría del magisterio purhépecha ha internalizado su función implícita de "deculturar al educando" (Varese y Rodríguez, 1983), muchos maestros bilingües se niegan a hablar su lengua materna en clase (Ros Romero, 1981).

LA REALIDAD ESCOLAR EN LA REGIÓN PURHÉPECHA

Lejos, sin embargo, de lograr el pretendido abandono de la lengua *purhé* y su sustitución por el castellano, objetivo implícito de cualquier "programa de transición" (Gleich, 1989), este tipo de estrategia docente que a través del "currículum oculto" se convierte en praxis diglósica ha logrado estabilizar el bilingüismo *purhé*-castellano en toda la región y con ello la persistencia del *purhé* (Valentínez Bernabé, 1982). Esta experiencia será el punto de partida para las reivindicaciones que en política lingüística formularán a lo largo de los años ochenta los emergentes movimientos gremialistas de maestros bilingües (cfr. Dietz, 1999).

El impacto regional que tiene la proliferación de instituciones educativas formales, no obstante, no se limita al aspecto lingüístico. La falta de arraigo comunal de las escuelas y su dependencia jerárquica de instancias supervisoras externas se reflejan no sólo en la "resistencia pasiva" de los comuneros, que en las evaluaciones oficiales se traduce en elevadas tasas de "ausentismo, deserción y reprobación" (SEE, 1991: 5), sino que a veces también desemboca en un rechazo abierto, fruto del descontento con la

¹⁶ Cfr. Hernández H. (1983), Reyes Rocha/Miaja Isaac/Torres Cortés (1991) y Gregorio Regino (1993).

institución escolar y sus métodos y contenidos tan alejados de las necesidades locales.

Los métodos didácticos empleados tanto en las escuelas bilingües como en las monolingües se limitan a repetir y memorizar contenidos provenientes de una cultura urbana, occidental y supuestamente "nacional" (Moore, 1986), pero que no son aplicables en la vida cotidiana y laboral de los comuneros purhépecha. Aunque las autoridades educativas recalcan la "integración triple maestro-alumno-comunidad" (SEP-DGEI), hasta 1982 la totalidad del material didáctico bilingüe y monolingüe se elabora en la Ciudad de México (Kummels, 1988). Y, sin embargo, incluso después de la "descentralización educativa" iniciada bajo la presidencia de Miguel de la Madrid, ni siquiera se ha logrado adaptar el calendario escolar oficial al ciclo agrícola de las subregiones purhépecha.

Aun cuando desde mediados de los años ochenta ya se elabora algún material didáctico en lengua *purhé* para las escuelas primarias bilingües (*cfr.* SEP-DGEI, 1984), éste resulta cuantitativamente insuficiente, no se acompaña de instrucciones actualizadas para los docentes y/o no se adapta a los usos cotidianos de la lengua en la comunidad, sino que recurre a un estilo artificial y academicista. Por consiguiente, aunque la presencia del libro en la comunidad aumenta, no por

ello deja de ser un objeto exógeno e impuesto que fácilmente es refuncionalizado e instrumentalizado como símbolo de poder de la élite local o municipal (Jiménez Castillo, 1985).

Si en vistas de esta evidente falta de adaptación curricular, los maestros bilingües obedecen a las expectativas del indigenismo y, además de mentores escolares, se desempeñan como promotores del "desarrollo de la comunidad" en la que trabajan, la resistencia pasiva de la comunidad se vuelve activa. En casi todas las comunidades purhépecha se recuerdan casos en los que se expulsó a algún maestro por inmiscuirse en asuntos considerados internos de la comunidad. Ello se debe a que tanto el CCI como la SEP no envían a los promotores y maestros a sus comunidades de origen, donde frecuentemente ya existe algún maestro, sino que los obligan a instalarse en comunidades cada vez más alejadas. En determinados casos, incluso envían maestros bilingües procedentes de otros grupos lingüísticos –nahuas de la costa michoacana o mazahuas y ñahñus del oriente del estado– a comunidades purhépecha.

A diferencia de un maestro bilingüe que desempeña su labor en su propia comunidad de origen, donde posee vínculos sociales, parentales y de compadrazgo que lo integran en las estructuras comunales, el maestro bilingüe que llega de otra comunidad y que carece de dichos

vínculos intralocales es considerado como un forastero más, pero un forastero que, además, pretende participar en asuntos extraescolares de la comunidad sin siquiera tener estatus de comunero. Por consiguiente, muchas comunidades rechazan abiertamente a los maestros bilingües externos y solicitan ante la SEP que sean sustituidos por maestros "federales", puesto que éstos no pretenden integrarse, sólo se limitan a impartir clases en castellano y desaparecen del pueblo cada día a las dos de la tarde.¹⁷

Ello refleja las experiencias que los ya desilusionados padres de familia y comuneros han ido acumulando con la escuela. Como la mayor parte de los contenidos no sirven para la vida diaria local, muchos padres insisten en que sus hijos obtengan una instrucción básica en lecto-escritura y cálculo elemental –necesarios para "defenderse" en el trato con instituciones burocráticas, sobre todo–, para que en seguida se reintegren a los

trabajos económicos de la unidad doméstica. Tanto los padres como los propios alumnos que sí insisten en la necesidad de realizar y concluir estudios completos, saben perfectamente que ello implica forzosamente la emigración hacia los centros urbanos:¹⁸

- en primer lugar, porque la dotación de instituciones escolares en la región purhépecha se reduce a los niveles de educación básica preescolar y primaria, que sólo desde finales de los años ochenta en algunas cabeceras municipales mestizas se va ampliando hacia la educación secundaria, obligatoria desde 1992, y en casos aislados a niveles de media superior;
- y en segundo lugar, porque los conocimientos y habilidades adquiridas por el alumnado en las escuelas post-primarias sólo son aplicables en el contexto profesional urbano, en el sector industrial y en el sector de servicios.

UN PROYECTO EXTRAESCOLAR: LA RADIO INDIGENISTA

Una aceptación mucho mayor obtiene el indigenismo gracias a sus programas radiofónicos. A partir de 1979, el INI complementa sus proyectos educativos con

¹⁷ Cfr. *Strug* (1975), *Ros Romero* (1981) así como entrevistas etnográficas propias.

¹⁸ Para detalles, cfr. *Piñar Álvarez y Dietz* (1993).

proyectos de comunicación a través de "radios indigenistas". En aquel año, a instancias de la Comisión del Río Balsas, se crea en Tlapa, Gro., la primera emisora, la XEZV - *La Voz de la Montaña*, cuyo encargo explícito consiste en promover la aceptación entre las comunidades indígenas de los macroproyectos infraestructurales que la Comisión del Balsas lleva a cabo (Valenzuela, 1990; INI, 1993a).

El proyecto se adopta en Michoacán en 1982 con la apertura en las instalaciones del mismo CCI en Cherán de la emisora XEPUR - *La Voz de los Purhépecha*. Como parte de la red de –hasta 1994 entre 12 y 15– radios indigenistas dependientes directamente de las oficinas centrales del INI en la Ciudad de México, XEPUR ofrece un programa diario de alrededor de doce horas. Incluye la lectura de noticias, sobre todo nacionales, casi siempre procedentes de la agencia oficiosa NOTIMEX, programas educativos y culturales –bilingües en su mayoría–, música regional, nacional y latinoamericana así como programas de mensajes personales y de consejos prácticos. Es sobre todo este último tipo de programas: "El mensajero", "Cultivando amigos", "Tejiendo redes", etc., el que cuenta con un gran número de oyentes principalmente en la Meseta, pero también en aquellas partes de las subregiones adyacentes donde se puede sintonizar la emisora, que emite con 1 000 vatios en onda media.¹⁹

EDUCAR PARA EMIGRAR: LA FORMACIÓN PROFESIONAL EN LA REGIÓN

Como complemento de la extensión de la educación primaria en la región, ya desde los años cuarenta bajo la presidencia de Ávila Camacho se inicia oficialmente el fomento a la formación profesional de tipo técnico-industrial. En congruencia con la estrategia desarrollista de la época, la formación profesional tiene la tarea de proporcionar mano de obra barata y semicualificada a las empresas industriales nacionales (Deutscher, 1984).

Como el campesino indígena necesariamente tiene que proletarizarse convirtiéndose en trabajador asalariado, para acompañar este "proceso irreversible" de industrialización que el indigenismo sólo puede "suavizar" (Aguirre Beltrán, 1992[1973]),

¹⁹ Para detalles acerca de las radios indigenistas, cfr. Becerril (1992), INI (1993b) y Krause et al. (1996); en Dietz (1999) se analiza el proyecto de "transferencia de medios" a organizaciones indígenas que el INI promueve desde 1989.

desde entonces se vienen creando centros de formación profesional en las ciudades limítrofes de la región: en Pátzcuaro, Uruapan, Zacapu y Zamora, básicamente. Sin embargo, como por razones económicas pocas familias pueden enviar a sus hijos después de la escuela primaria a estas ciudades, desde los años ochenta también se crean centros de formación profesional en las cabeceras de algunos de los municipios purhépecha.

El rasgo distintivo de estos centros es su orientación extrarregional: al permanecer en la comunidad, no se puede aplicar lo aprendido en los diferentes Colegios Nacionales de Formación Profesional (CONALEP), Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial (CECATI), Institutos de Capacitación para el Trabajo en Michoacán (ICATMI) y Centros de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBTIS). Las carreras ofrecidas capacitan a los jóvenes para trabajar en sectores como mecánica automotriz, electricidad, plomería, computación, industria textil, contabilidad, secretariado y servicios de belleza y peluquería, ámbitos laborales todos que carecen de oferta de empleo en la región.

Incluso la formación de "técnicos agropecuarios" ofrecida en los escasos Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA), cuya instalación habían solicitado varias comunidades de la Meseta y de la Cañada, ha resultado inadaptada a las condiciones locales, puesto que el modelo agroindustrial propagado y enseñado en los CBTA

(Ibarrola, 1993) permanece totalmente ajeno a las realidades del minifundio purhépecha.

CONCLUSIONES

Las valoraciones que se hacen sobre todo del indigenismo mexicano a cincuenta años de sus inicios bajo Cárdenas son altamente heterogéneas. Mientras que algunos analistas como Friedlander (1977) le atribuyen tanto éxito que incluso interpretan la mera persistencia de "lo indígena" como pura consecuencia del indigenismo gubernamental, otros califican al indigenismo como fracasado y postulan la disolución de las instituciones (Ruiz Hernández, 1993). Al comparar los logros de la política integracionista del Estado-nación mexicano con sus propios planteamientos ideológicos iniciales (Dietz, 1995), el "éxito" del indigenismo y en general de la penetración de las instituciones gubernamentales consiste en que ha sido capaz de "abrir" las comunidades hacia los mercados externos y de implantar determinados rasgos culturales provenientes de la llamada sociedad nacional en el seno de las comunidades indígenas. Esta tendencia hacia la integración económica y la homogeneización cultural, sin embargo, no ha conllevado una paralela disolución de las identidades étnicas locales y/o regionales. Al contrario, parece que el aperturismo impuesto desde el Estado-nación ha contribuido a fortalecer la etnicidad particular de las comunidades indígenas en muchas regiones del país.²⁰

El resumido y provisional balance que se ha presentado hasta aquí de las políticas educativas de índole indigenista ofrece un panorama altamente heterogéneo y desigual. Por ello, prescindiendo de evaluar la política indigenista mexicana reduciéndola simplemente a una cuestión de "éxito" o "fracaso". Su la-

²⁰ Esta relación entre la penetración institucional del Estado-nación y el surgimiento de un nuevo tipo de etnicidad regional es analizada en Dietz (1999).

bor institucional ha desencadenado profundas transformaciones locales y regionales que hubieran sido imposibles sin este impulso exógeno y que, a su vez, han abierto ejes de penetración luego aprovechados por otros actores exógenos no gubernamentales, básicamente provenientes de la iniciativa privada. Ante la situación que padecen las regiones indígenas latinoamericanas a finales del siglo, fuertemente afectadas por la acelerada retirada del Estado, ahora definido como neoliberal, resulta imprescindible tanto para las restantes instituciones gubernamentales como para las propias organizaciones indígenas trascender el poco fructífero debate entre indigenistas y anti-indigenistas; más allá de este debate, cada comunidad, región y organización se verá crecientemente obligada a concretar su particular "modelo de desarrollo" formulando, implementando y evaluando las medidas que consideren viables y oportunas para, desde sus distintivos y heterogéneos intereses, apropiarse de la modernidad contemporánea.

BIBLIOGRAFÍA

- ACEVEDO Conde, María Luisa (1986a), "La educación indígena en el cardenismo", en: M.L. Acevedo y M. Nolasco: *Educación indígena*, México, INAH-DEAS, pp. 11-40 (Cuaderno de Trabajo, 33).
- , (1986b), "Moisés Sáenz: sus contribuciones a la educación rural e indígena y su actitud ante la educación socialista", en: M.L. Acevedo y M. Nolasco, *Educación indígena*, México, INAH - DEAS, pp. 41-68 (Cuaderno de Trabajo, 33).
- AGUIRRE Beltrán, Gonzalo (1991), *Formas de gobierno indígena*, México, FCE [edición original 1953] (Obra Antropológica, 4).
- , (1992), *Teoría y práctica de la educación indígena*, México, FCE [edición original 1973] (Obra Antropológica, 10).
- , (1995), *Problemas de la población indígena de la Cuenca del Tepalcatepec*, Vol. 2. México, FCE [edición original 1952] (Obra Antropológica, III).
- ALONSO Calles, Miguel (1983), "Consideraciones sobre la educación de los adultos indígenas en México", en: N.J. Rodríguez / E. Masferrer K. / R. Vargas V. (eds.), *Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural*, vol.1, México, UNESCO - III, pp. 143-153.
- ANDERSON, Benedict (1988), "Afterword", en: R. Guidieri / F. Pellizzi / S.J. Tambiah (eds.), *Ethnicities and Nations: processes of interethnic relations in Latin America, Southeast Asia, and the Pacific*, Houston, TX, The Rothko Chapel, pp. 402-406.

- BARLOW, Robert H. (1948), *La prensa tarasca de Paracho, Mich. 1939-1940. International Journal of American Linguistics* 14, núm.1, pp. 48-52.
- BARRE, Marie-Chantal (1983), *Ideologías indigenistas y movimientos indios*, México, Siglo XXI.
- BECERRIL, Alberto (1992), "La radio: ¿de quién, para quién?" en: *Ojarasca*, 7, pp. 51-52.
- BECKER, Marjorie (1995), *Setting the Virgin on Fire: Lázaro Cárdenas, Michoacán peasants, and the redemption of the Mexican revolution*, Berkeley.
- BLUM, Volkmar (1993), Indianerbewegungen in Südamerika: Totengräber der mestizischen Nation?, *Ibero-Amerikanisches Archiv N.F.* 19 núm. 3-4, pp. 213-242.
- CÁRDENAS, Lázaro (1937), *Phurépecha Caracata: Hiríndasperata imaqui sesi irérantahca phurépechani*. (El problema indígena), México, DAPP.
- , (1978), "Discurso del Presidente de la República en el Primer Congreso Indigenista Interamericano, Pátzcuaro, Mich., 14 de abril de 1940", en: Lázaro Cárdenas, *Palabras y documentos públicos de Lázaro Cárdenas 1928-1974*, vol.I, México, Siglo XXI, pp. 402-405.
- CASTILE, George Pierre (1974), *Cherán: la adaptación de una comunidad tradicional de Michoacán*, México, INI-SEP (Serie Antropología Social, 26).
- CASTILLO, J.M. del (1945), "La alfabetización en lenguas indígenas: el Proyecto Tarasco", en: *América Indígena*, núm 5, pp. 1339-151.
- COMAS, Juan (1953), "Razón de ser del movimiento indigenista", en: J. Comas, *Ensayos sobre indigenismo*, México, III, pp. 261-272.
- CONTRERAS, G.I. (1985), *Bibliografía sobre la castellanización de los grupos indígenas de la República Mexicana (siglos XVI al XX)*, Tomo 1, México, UNAM.
- CORBETT, Jack y Scott Whiteford (1986), "La penetración del Estado y el desarrollo en Mesoamérica, 1950-1980", en: C. Kendall / J. Hawkins / L. Bossen (comp.), *La herencia de la conquista - treinta años después*, México, FCE, pp. 27-51.
- DEUTSCHER, Eckhard (1984), *Erziehung, Erziehungssystem und ländliche Entwicklung in Mexiko*, Bonn, Friedrich-Naumann-Stiftung.
- DÍAZ-COUDER, Ernesto (1991), Lengua y sociedad en el medio indígena de México, en: A. Warman y A. Argueta (coord.), *Nuevos enfoques para el estudio de las etnias indígenas en México*, México, UNAM - CIIH, pp. 143-192.
- DIETZ, Gunther (1994), "Entre industrialización forzada y autogestión comunal: balance de medio siglo de fomento a la alfarería en Michoacán", en: *Relaciones*, núm. 57, pp.145-227.
- , (1995), *Teoría y práctica del Indigenismo: el caso del fomento a la alfarería en Michoacán*, México, Quito-México, Ediciones Abya-Yala-III, pp. 143-192 (Biblioteca Abya-Yala, 22).
- , (1999), *"La comunidad purhépecha es nuestra fuerza": etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en México*, Quito, Abya-Yala.

- FRIEDLANDER, Judith (1977), *Ser indio en Hueyapan: un estudio de identidad obligada en el México contemporáneo*, México, FCE.
- GARIBAY, Claudio (1992), Acción institucional, en: V.M. Toledo/P. Álvarez Icaza/ P. Ávila (eds.), *Plan Pátzcuaro 2000: investigación multidisciplinaria para el desarrollo sostenido*, México, Fundación Friedrich Ebert, pp.273-296.
- GIGANTE, Elba (1991), "Educación y pueblos indígenas en México: aportes a la construcción de una educación alternativa", en: A. Warman y A. Argueta (coord.), *Nuevos enfoques para el estudio de las etnias indígenas en México*, México, UNAM-CIIH, pp. 235-276.
- GLEICH, Uta von (1989), *Educación primaria bilingüe internacional*, Eschborn, GTZ, pp. 235-276.
- GREAVES Lainé, Cecilia (1992), "Proyectos y realidades de las misiones culturales (1942-1984)", en: UNAM-IIIH (ed.), *La ciudad y el campo en la historia de México*, vol.2, México, UNAM-IIIH, pp. 235-276.
- GREGORIO Regino, Juan (1993), *Los problemas de la educación indígena en México*, pp. 9-13 (*Ce-Acatl*, 47)
- GUZMÁN Gómez, Alba (1990), *Voces indígenas: educación bilingüe bicultural en México*, México, CNCA-INI (Col. Presencias, 38).
- HERNÁNDEZ H., Severo (1983), "Los programas educativos del Instituto Nacional Indigenista", en: N.J. Rodríguez / E. Masferrer K. / R. Vargas V. (eds.), *Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural*, vol.1, México, UNESCO-III, pp. 155-160.
- HERNÁNDEZ Moreno, Jorge (1983), La elaboración de los materiales didácticos para la educación bilingüe y bicultural, en: N.J. Rodríguez / E. Masferrer K. / R. Vargas V. (eds.): *Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural*, vol.2, México, UNESCO-III, pp. 423-430.
- HEWITT de Alcántara, Cynthia (1988), *Imágenes del campo: la interpretación antropológica del México rural*, México, El Colegio de México.
- INEA (1993), *Himno Nacional Mexicano: traducción al P'urhépecha*. [s.l.:] INEA-Delegación Michoacán.
- INI (1965a), *Homenaje a Don Vasco de Quiroga*, México, INI (Acción Indigenista, 140).
- _____, (1965b), *Juchari Uandkuecha-nuestra cartilla tarasca*, México, INI (Acción Indigenista, 146).
- _____, (1993a), *Objetivos del proyecto radiofónico*, México, INI.
- _____, (1993b), *Suma crítica de la reunión de directores de radiodifusoras culturales indigenistas*, celebrada en La Trinidad, Tlaxcala, del 6 al 12 de julio de 1993. (Ms.), México, INI.

- JACINTO Zavala, Agustín (1983), "El patrón de cambio sociocultural de la cultura purhépecha", en: *Relaciones*, Núm.16, pp. 47-60.
- JIMÉNEZ Castillo, Manuel (1985), *Huáncito: organización y práctica política*, México, INI (Serie Antropología Social, 70).
- KELLEY Salinas, Guillermo (1988), "La participación indígena: una realidad aún frágil", en: *México Indígena*, núm. extraordinario (40 aniv. INI), pp.10-12.
- KÖHLER, Ulrich (1975), *Cambio cultural dirigido en los Altos de Chiapas: un estudio sobre la antropología social aplicada*, México, SEP - INI.
- KRAUSE, Julia, et al. (1996), *Der Einfluss der Massenmedien auf das Alltagsleben der Purhépecha (in Michoacán): ein Feldforschungsbericht*, Hamburg, Universitaet Hamburg - Arbeitsbereich Altamerikanische Sprachen und Kulturen.
- KUMMELS, Ingrid (1988), *Schulerverziehung für oder gegen indianische Ethnien? Die Rarámuri von Kabórachi und die Erziehungspolitik der mexikanischen Regierung*. (Tesis doctoral). München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- LEZAMA, Juan A. (1982), "Teoría y práctica en la educación bilingüe", en: A.P. Scanlon & J. Lezama Morfín (eds.), *Hacia un México pluricultural: de la castellanización a la educación indígena bilingüe y cultural*, México, SEP-Joaquín Porrúa, pp. 153-181.
- LOYO Bravo, Engracia (1992), "Los medios extraescolares de educación en el campo (1920-1940)", en: UNAM-IIH (ed.), *La ciudad y el campo en la historia de México*, vol.2, México: UNAM-IIH, pp. 937-946.
- MAIHOLD, Günther (1986), *Identitätssuche in Lateinamerika: das indigenistische Denken in Mexiko*. Saarbrücken - Fort Lauderdale: Breitenbach.
- MACINTOSH, John (1950), "Mitakua: periódico en lengua tarasca", en: *Boletín Indigenista* vol. 10, núm.4, p.350.
- MEDINA, Andrés (1980), "La educación bilingüe y bicultural: un comentario", en: UNAM (ed.), *Indigenismo y lingüística: documentos del foro "La política del lenguaje en México"*, México, UNAM-IIA, pp. 41-46.
- MOORE, G. Alexander (1986), *Antropología y educación en Mesoamérica en la actualidad*, en: C. Kendall / J. Hawkins / L. Bossen (comp.), *La herencia de la conquista - treinta años después*, México, FCE, pp. 148-171.
- NAHMAD Sitton, Salomón (1980), "La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México", en: UNAM (ed.): *Indigenismo y lingüística: documentos del foro "La política del lenguaje en México"*, pp. 11-34, México, UNAM - IIA.
- PIÑAR Álvarez, Ángeles y Gunther Dietz. (1993), *Los estudiantes p'urhépecha frente a la educación superior: análisis de una investigación empírica-informe final*. (Ms.), Paracho, Mich.

- RAMÍREZ, Rafael (1981), *La escuela rural mexicana*, México, SEP (SEP-Ochentas, 6).
- REYES García, Cayetano (1993), *Política educativa y realidad escolar en Michoacán, 1921-1924*, Zamora, El Colegio de Michoacán.
- REYES Rocha, José, *et al.* (1991), *La educación indígena en Michoacán*, Morelia, Mich., Gobierno del Edo.-IMC.
- ROS Romero, María del Consuelo (1981), *Bilingüismo y educación: un estudio en Michoacán*, México, INI (Serie de Antropología Social, 63).
- RUIZ Hernández, Margarito Xib (1993), "Todo indigenismo es lo mismo", en: *Ojarasca*, 17, pp.30-36.
- SÁENZ, Moisés (1992), *Carapan*, Pátzcuaro, Mich., CREFAL [edición original, 1936].
- SEE (1991), Plan de trabajo: ciclo escolar 1991-1992, Morelia, Mich., SEE-Depto. de Educación Indígena.
- SEP (1946), *Cartilla Tarasco-Español para los monolingües de la zona tarasca*, México, SEP - Instituto de Alfabetización en Lenguas Indígenas.
- SEP-DGEI (1984), *Arinskua Purepecheri-mi libro de purépecha*, México, SEP-DGEI
- [s.f.] *Modelo de Educación Indígena*, México, SEP-DGEI.
- STRUG, David Lawrence (1975) *An Evaluation of a Program of Applied Anthropology in Michoacán, Mexico*. (Ph.D. thesis). New York, NY: Columbia University.
- SWADESH, Mauricio (1939), Proyecto de Plan de Educación Indígena en Lengua Nativa Tarasca. *Boletín Bibliográfico de Antropología Americana* 3, 3: 222-227.
- URBAN, Greg & Joel Sherzer (1994), "Introduction: Indians, Nation-States, and culture", en: G. Urban & J. Sherzer (eds.), *Nation-States and Indians in Latin America*, pp. 1-18. Austin, TX: University of Texas Press.
- VALENTÍNEZ Bernabé, María de la Luz (1982), *La persistencia de la lengua y cultura p'urhépecha frente a la educación escolar*, México, SEP - INI. (Etnolingüística, 24).
- VALENZUELA, Eduardo (1990), La radiodifusión indigenista: participación y transparencia. en: G. Anaya (ed.): *Hacia un vídeo indio*, pp. 57-60. México: INI, (Cuadernos del INI, 2).
- VARESE, Stefano y Nemesio Rodríguez (1983), "Etnias indígenas y educación en América Latina: diagnóstico y perspectivas", en: N.J. Rodríguez / E. Masferrer K. / R. Vargas V. (eds.): *Educación, etnias y descolonización en América Latina: una guía para la educación bilingüe intercultural*, vol.1, pp. 3-55. México, UNESCO - III.
- VAUGHAN, Mary Kay (1994), The Educational Project of the Mexican Revolution: the response of local societies (1934-1940), en: J.A. Britton (ed.), *Molding the Hearts and Minds: education, communication, and social change in Latin America*, Wilmington, DE: Scholarly Resources Inc., pp. 105-127.