

Entre Estado-Nación y Comunidad indígena: la identidad del magisterio bilingüe purhépecha en México

GÜNTHER DIETZ
Universidad de Granada

En el actual contexto del debilitamiento de las comunidades nacionales y de la aparición de nuevas "comunidades transnacionales" (Kearney 1996), la revitalización de una etnicidad motivada políticamente pone en tela de juicio sobre todo a las ciencias sociales, puesto que fueron frecuentes las teorías sociológicas en boga que intentaron reducir la adscripción étnica a meros *survivals* de una fase evolutiva premoderna o a respuestas de carácter únicamente defensivo ante transitorios "choques de modernización". Resulta por tanto necesario replantearse el concepto mismo de etnicidad, así como su interrelación con el concepto antropológico de cultura, para entender "cómo se reconstruyen las identidades étnicas, regionales y nacionales en procesos globalizados de segmentación e hibridación intercultural" (García Canclini 1995: 113). Dado que estos procesos de etnogénesis e hibridación cultural ocurren en el marco de movilizaciones colectivas, es necesario estudiar empíricamente el origen y la evolución de los movimientos étnicos como nuevos actores sociales en sus respectivos contextos regionales y nacionales. Aunque la antropología hasta la fecha apenas se ha dedicado a analizar la relación entre cultura y etnicidad en los movimientos sociales contemporáneos (Escobar 1992), su característico procedimiento etnográfico tanto como su enfoque comparativo y su creciente apertura a orientaciones diacrónicas prometen aportar decisivos avances teóricos al respecto.

El punto de partida del presente trabajo nace del enlazamiento del fenómeno de la comunidad indígena como forma consuetudinaria de organización local con la emergencia de las nuevas formas de organización étnica que desde hace algunos años comienzan a articularse a nivel supralocal y regional. Dado que es precisamente la comunidad indígena la que ha hecho

posible la persistencia y sobrevivencia de grupos étnicos desde comienzos del proceso colonial (Wimmer 1995), también en el futuro se producirán condicionamientos e influencias mutuas entre las transformaciones que ocurren a nivel local, por un lado, y las formas supralocales de organización étnica, por otro. Para el caso mexicano, actualmente se perciben dos tendencias distintas que desafían la comunidad indígena en su continuidad:

Las profundas transformaciones sociales y económicas que están teniendo lugar en los años noventa y que afectan antes que nada a la población rural —sólo cabe mencionar como ejemplos la definitiva privatización de la tenencia de la tierra y el intento de eliminar todo tipo de estructuras corporativas tradicionales en el marco del *Tratado de Libre Comercio de América del Norte* (TLC)— amenazan con destruir la base material y existencial de las comunidades indígenas de México (Calva 1993).

Simultáneamente, 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), los *culture 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.

El choque entre ambas tendencias, entre una política económica de cuño cada vez más neoliberal, por un lado, y una creciente movilización social en base a la etnicidad, por otro, genera una dinámica centrada en el control de los recursos tanto naturales como culturales y que con ello plantea la cuestión de la soberanía regional y de la autonomía étnica. Desde la irrupción en enero de 1994 del *Ejército Zapatista de Liberación Nacional* (EZLN) en los festejos oficiosos del ingreso de México en el TLC, la brecha que separa a los protagonistas del "México profundo" y los del "México transnacional" (Zermeño 1994) se va abriendo cada vez más. La simultaneidad de dos procesos sumamente heterogéneos, pero evidentemente enlazados —la acelerada retirada de la presencia del Estado como entidad de desarrollo, por un lado, y la aparición de nuevos actores regionales étnicamente definidos, por otro—, desafía conjuntamente el "proyecto" del Estado-nación mexicano.

Mientras que en otros trabajos he procurado elucidar la "novedad" de este

tipo de actor étnico-regional (Dietz 1996, 1999), a continuación se analizan los factores previos que condicionan y posibilitan la disidencia tanto institucional como identitaria del magisterio bilingüe. La elección de los purhépecha del Estado mexicano de Michoacán refleja la postulada interrelación entre la política indigenista y el surgimiento de nuevos movimientos étnico-regionales. Con los primeros proyectos-piloto implementados en los años treinta bajo la presidencia de Lázaro Cárdenas (1934-1940), la región purhépecha se convierte en un área-prototipo del indigenismo mexicano y de su política de educación indígena, cuyas secuelas por ello son particularmente ilustrativas. A la vez, esta región —junto con Chiapas, Oaxaca y Guerrero— ha ido proporcionando los impulsos más decisivos para los movimientos indígenas de los últimos veinte años.

I. Los maestros bilingües como agentes de aculturación

El Estado-nación es el principal promotor responsable de la conformación y consolidación de una nueva capa social: una joven "élite intelectual" procedente de las comunidades purhépecha, pero que ocupa nuevos espacios de intermediación entre sus comunidades y las instituciones gubernamentales. Como se ha detallado en otro lugar (Dietz 1995), la política del indigenismo oficial requiere de este grupo para formarlo en la "cultura occidental" urbana y luego emplearlo como "agente de aculturación" en sus regiones indígenas. Contrastando las políticas indigenistas con las biografías particulares de los afectados entrevistados, a continuación se analiza el proceso de surgimiento, institucionalización y gremialización de este nuevo actor social, cuyas complejas características culturales e identitarias se discutirán en la última parte de la presente contribución.

La formación del agente de aculturación

Para formar a los "agentes de aculturación", desde su establecimiento en la región purhépecha, las instituciones indigenistas tienen que enfrentarse a un doble desafío: por un lado, para poder "aculturar" a sus comunidades y "abrir las" hacia la sociedad nacional y mestiza, los jóvenes purhépecha tendrán que entrar en contacto con la vida "occidental" y urbana que sirve de prototipo de las políticas integracionistas; por otro lado, estos mismos jóvenes necesitan mantener un cierto "arraigo" local y/o regional para poder llevar a cabo su tarea aculturadora en sus comunidades. Como se especificará a continuación, este contradictorio reto de occidentalizar y arraigar, a la vez, a los nuevos cuadros del indigenismo gubernamental genera un constante

vaivén entre una formación urbana de tipo asimilacionista, por una parte, y una formación rural cercana al contexto comunal, por otra.

El primer intento de formar una nueva élite de agentes aculturadores se inicia ya en 1926 por orden directa del entonces presidente, Plutarco Elías Calles: la *Casa del Estudiante Indígena*. Este primer *internado indígena*, establecido en la Ciudad de México, congrega a jóvenes de 14 a 18 años, seleccionados y enviados por los gobernadores de sus respectivos Estados entre los egresados de los primeros dos grados de la *Escuela Rural* (Dietz 1999), para formarlos como maestros rurales que luego serían reenviados a sus regiones de origen (Aguirre Beltrán 1992 [1973], Kummels 1993). Este experimento, no obstante, acaba ilustrando que el proceso de "aculturación selectiva" no es tan mecánicamente planificable como sus promotores institucionales pretendían. El proyecto fracasa rotundamente —los jóvenes indígenas nunca regresan a sus comunidades de origen, ya que su asimilación individual ha sido demasiado exitosa como para reintegrarse en sus pueblos.

Por consiguiente, el internado urbano es clausurado en 1932. Sin embargo, los maestros rurales egresados de las tres principales escuelas superiores cercanas a la región purhépecha¹ tampoco logran cumplir con su objetivo de integrar la región purhépecha en el nuevo Estado revolucionario. El maestro rural, concebido como "portador del evangelio nacionalista" (Nahmad Sitton 1990) e implantador de una "educación socialista" (Acevedo Conde 1986), resultó demasiado alejado de la realidad local. Por ello, en 1935 se inaugura un nuevo experimento dedicado a la formación de intermediarios entre el Estado-nación y las comunidades purhépecha: el *Internado Indígena* de Paracho.² Este internado ha ido formando a jóvenes purhépecha procedentes de las comunidades cercanas, para aculturarlos sin extraerlos de su región. Los jóvenes —primero se trataba de un internado mixto, pero ante la presión de los parachenses, desde 1941 hasta 1972 fue un internado exclusivamente masculino— provienen de las cuatro subregiones purhépecha, pero la gran mayoría procede de comunidades de la Meseta.

Ya en este primer proyecto de formación de una nueva élite purhépecha aparece un rasgo característico del futuro papel del magisterio bilingüe: la bifurcación de sus quehaceres profesionales en el ámbito escolar formal, por un lado, y el ámbito extraescolar e informal, por otro. Mientras que las tareas escolares del maestro indígena se limitan a la impartición de clases de preprimaria y primaria, a estas tareas el indigenismo le añade un crucial papel extraescolar como educador de adultos e impulsor del "desarrollo de la comunidad" en su conjunto. Para obtener una formación acorde a esta duplicidad de ámbitos de trabajo, la estrategia pedagógica del internado consiste en educar al futuro maestro en un ambiente escolar mestizo, pero cercano a su comunidad de origen, combinando clases de alfabetización y

castellanización con talleres de capacitación tecnológica dedicados a impulsar la industrialización de la agricultura campesina y de las artesanías locales. Así, el joven purhépecha acabaría identificando la lengua nacional y la educación escolar de tipo occidental con el progreso económico y técnico-científico (Vargas 1994).

A diferencia del pionero *Proyecto Tarasco* de alfabetización en lengua materna que los lingüistas Swadesh y Lathrop inician en 1939 por encargo del presidente Cárdenas (Swadesh 1939), en el internado sólo se imparten clases y talleres en castellano. A lo largo de los años, el monolingüismo aplicado a la formación de los "agentes de aculturación" se vuelve problemático para los objetivos del indigenismo. Como los egresados del internado de Paracho en su mayoría trabajan como promotores bilingües para el CCI o la SEP en la puesta en práctica de sus proyectos educativos, económicos e infraestructurales (Dietz 1999), el hecho de sólo poder comunicar sus nuevos conocimientos y habilidades en castellano resulta contrario a la estrategia de la "aculturación planificada".

Por ello, en 1963 la SEP finalmente acepta el "método indirecto" ya explorado por el *Proyecto Tarasco*.³ Un año después, para estandarizar y mejorar la capacitación bilingüe del personal indígena, la SEP crea un *Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües*, presente desde 1965 en la región purhépecha. A pesar de sus vaivenes institucionales, este servicio específico de formación magisterial indígena, basado en un convenio entre INI y SEP, persiste hasta la fecha. Retomando los principios didácticos originales del *Proyecto Tarasco* —el uso de maestros procedentes del propio grupo lingüístico y el empleo de la lengua materna con fines castellanizadores—, a partir de ahora se regularizan

los criterios formales de "reclutamiento": nivel de educación primaria para los *promotores culturales bilingües* y nivel de secundaria para los *maestros bilingües*, además del dominio oral tanto del purhé como del castellano;

la distribución de sus respectivos trabajos docentes: los promotores únicamente se dedicarán a la alfabetización en purhé y a una primera castellanización oral en grados de educación "preprimaria", mientras que los maestros bilingües imparten docencia en primer y segundo grado de educación primaria.

No obstante, el principal aspecto innovador del nuevo servicio de la SEP lo constituye la formación magisterial. Desde 1964, tanto los promotores como los maestros bilingües obligatoriamente pasan por un curso intensivo, que

hasta hace poco duraba un año entero y se impartía en el internado de Paracho, como complemento de la educación primaria para aquellos egresados del internado que deseaban cursar la carrera magisterial. Al igual que la educación primaria del internado, el curso se divide en clases "académicas" y "talleres manuales".

Esta formación inicial, impartida primero por *Centros de Capacitación Técnica para Maestros Bilingües*, pero luego reducida a un curso intensivo de dos meses en verano que hoy se denomina *Curso de Inducción a la Docencia en el Medio Indígena* y que es impartido de forma anualmente alternante entre Paracho y Pátzcuaro, constituye el primer "peldaño" de la carrera magisterial bilingüe. Todos los egresados del curso son obligados a combinar a partir de entonces su labor docente y de "desarrollo de la comunidad" en su lugar de destino con su perfeccionamiento profesional. Para ello, desde una posterior reforma implementada en 1979, acuden a "cursos de actualización" ofrecidos todos los sábados entre septiembre y junio y durante las vacaciones de julio y agosto en alguna ciudad cercana. Aparte de estos cursos, una vez alcanzado el nivel educativo de secundaria y nombrados así como maestros bilingües, en las mismas sesiones de fines de semana y verano y en las mismas "subsedes" urbanas deberán continuar sus estudios: la carrera universitaria hoy denominada *maestro de educación preescolar / primaria bilingüe-bicultural*.

Esta carrera, formalmente equiparada a la del *maestro normalista* impartida en las Escuelas Normales de Morelia, Tiripetío y La Huerta, desde 1978 se ofrece en la entonces creada *Universidad Pedagógica Nacional* (UPN). A diferencia de otros centros académicos, para los maestros purhépecha la UPN tiene la ventaja de contar con "subcentros" en Cherán, Zacapu y Pátzcuaro, en los que se imparten sus respectivos cursos sabatinos y de verano a maestros en servicio. Sin embargo, sólo muy pocos maestros bilingües finalmente logran titularse por la UPN, por lo cual siempre permanecen y se perciben situados en un rango "inferior" al del maestro normalista. Otro intento reciente de remediar el problema del difícil acceso del magisterio purhépecha a una formación académica es la creación de un *Sistema de Bachillerato Semiescolarizado* (SBS), establecido en 1990 en Cherán como oferta a los maestros bilingües y a aquellos promotores en servicio que hayan concluido sus estudios de secundaria y que después de tres años de SBS —impartido al igual que en los demás cursos en sesiones sabatinas y de verano— quieran acceder a estudios universitarios del nivel de licenciatura.

La insistencia institucional en que los promotores y maestros bilingües sigan formándose, que refleja la insatisfacción oficial con la insuficiente y demasiado breve preparación de los "agentes de aculturación" y con los escasos resultados de su labor educativa y "aculturadora" (SEP-DGEI 1990), es plenamente respondida por los propios maestros purhépecha. Como la

distribución de las plazas docentes a menudo se rige por la experiencia y el grado de formación adquiridos, la voluntad de continuar con los estudios expresa la necesidad de obtener una plaza más atractiva o más cercana a la propia comunidad de origen. En casi todos los casos, el primer destino es un rancho completamente aislado y que carece de continuidad docente porque los promotores o maestros en seguida piden su traslado.

El origen social del magisterio bilingüe

Aparte de la urgencia inmediata de mejorar las posibilidades para cambiar de plaza docente, la continuidad de los estudios conforma la razón misma de la elección de la carrera magisterial. Prácticamente todos los jóvenes maestros y promotores entrevistados señalan como razón principal para elegir la docencia como profesión la posibilidad de seguir estudiando sin tener que desplazarse o emigrar a ciudades lejanas. Ello refleja la característica procedencia social de los promotores y maestros bilingües: en su gran mayoría, se trata de jóvenes purhépecha que provienen de modestas familias campesinas a las que les es imposible enviar sus hijos a estudiar fuera de la región y que, además, los necesitan lo más cerca posible del hogar para que apoyen a la unidad doméstica cultivando la parcela, vendiendo el excedente agrícola en el mercado local o regional o compaginando la labor docente y la formación profesional con alguna actividad artesanal que asegure un ingreso complementario.

Para este tipo de familia purhépecha, la elección del magisterio dista mucho de significar una continuación "lógica" de un buen desempeño escolar. Al contrario, los exitosos alumnos, casi siempre provenientes de familias acomodadas de las cabeceras municipales, eligen entre hacerse cargo del comercio de los padres o emigrar definitivamente a la ciudad y estudiar una carrera a menudo empresarial o de ingeniería. Mientras tanto, son frecuentemente los "fracasos escolares", alumnos de origen modesto y/o proveniente de comunidades carentes de una escuela primaria completa, los que por falta de alternativas acaban formándose como maestros bilingües.

Dadas las escasas alternativas, la opción por el magisterio es percibida por los jóvenes purhépecha como única posibilidad de combinar el deseo de seguir estudiando después de terminar la primaria o la secundaria y las exigencias y necesidades económicas del hogar parental. Como consecuencia de este trasfondo social y familiar, los promotores y maestros bilingües a menudo desarrollan una gran motivación para la formación permanente (Vargas 1994), sin que ello necesariamente desemboque en una emigración rural-urbana, como en el caso de muchos hijos de la élite económica de la región.

La frecuente percepción de la carrera docente como un "privilegio" frente a

los hermanos y/o vecinos que siguen dedicándose exclusivamente a las labores agrícolas o artesanales, sin embargo, no convierte al magisterio purhépecha en una nueva élite económica regional. Los escasos 800 N\$ que un maestro bilingüe gana como promedio mensual —cifras de 1994— distan mucho de los ingresos que puede obtener un comerciante de la cabecera municipal que logra monopolizar la compra-venta de productos agrícolas o artesanales con las comunidades aprovechando su intermediación frente al mercado regional. Ello también se refleja en las estrategias económicas de aquellas familias que cuentan con un padre o hijo que trabaja como maestro. No sólo los hijos solteros, que integran la totalidad de su sueldo en el presupuesto doméstico, sino también la mayoría de los hijos maestros que ya cuentan con un hogar y familia propios siguen entregando una parte de su sueldo a sus padres para apoyarlos económicamente. Así, el sueldo de promotor o maestro llega a formar parte integral de la estrategia generalizada de mantener la multi-ocupacionalidad y de minimizar la dependencia de una sola fuente de ingresos. Por consiguiente, la salarización de los maestros purhépecha no conlleva automáticamente su des-campesinización. Muchos de ellos siguen trabajando su propia parcela o la de sus padres y/o se dedican, aparte, a vender productos agrícolas o artesanales.⁴ El mantenimiento de este frecuente pluriempleo local será una condición indispensable para que los maestros purhépecha puedan luego reintegrarse políticamente en sus comunidades de origen y no ser percibidos como funcionarios alejados de sus inquietudes y necesidades locales.

La lucha por una educación bilingüe y bicultural

A pesar de la proliferación de promotores y maestros bilingües, la realidad escolar tanto en la región purhépecha como en otras zonas indígenas del país se caracteriza por carencias infraestructurales, por la falta de material didáctico, por la inadaptación del curriculum y del calendario escolar a las necesidades locales, así como por un bilingüismo a menudo ficticio y/o esquemático que no refleja los conocimientos lingüísticos reales de los alumnos y alumnas purhépecha.⁵ Como consecuencia, las escuelas ubicadas en la región padecen una doble "deserción escolar":

por un lado, la inasistencia de muchos jóvenes, cuyos padres no ven el sentido de mandar a sus hijos e hijas a escuelas en las que, por ejemplo, aprenden los colores en castellano mediante "el semáforo y la educación vial" metropolitana (Ros Romero 1981:251);

y la inasistencia y alta movilidad de los maestros bilingües, por

otro lado, que intentan evadir la sobrecarga de funciones educativas escolares y extraescolares cambiando constantemente de lugares de destino.

Sin embargo, no todos los promotores y maestros afectados optan por la evasión, la improvisación y el autodidacticismo para hacer frente a sus problemas cotidianos. Con el antecedente de una organización de maestros nahuas creada ya en 1973, desde 1976 maestros bilingües de diferentes regiones y Estados del país realizan encuentros nacionales, en los cuales discuten posibilidades para mejorar el sistema de educación indígena.⁶ Estos encuentros, estrechamente ligados a las autoridades educativas de la SEP, desembocan en la creación de una *Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C.* (ANPIBAC),⁷ cuyo objetivo autodeclarado consiste en "colaborar con las instituciones que realizan acciones de desarrollo en las comunidades indígenas y fortalecer con su participación la unidad nacional" (ANPIBAC 1981: 395). El principal interlocutor de los maestros indígenas gremializados será la *Dirección General de Educación Indígena* (DGEI) de la SEP, cuyo establecimiento en 1978 es el primer logro obtenido por los encuentros del magisterio bilingüe.

Desde entonces, varios maestros purhépecha participan activamente en la alianza, creando un comité regional purhépecha e incluso desempeñando cargos ejecutivos en la dirección nacional. Los frecuentes viajes extrarregionales que dichos cargos implican los vinculan no sólo con maestros y promotores de otras zonas indígenas, sobre todo de Oaxaca, Guerrero y el Estado de México, sino asimismo con la burocracia ministerial de la SEP centrada en la Ciudad de México. Durante los primeros años, dichos viajes y encuentros —realizados a invitación de la SEP— se dedican plenamente a elaborar propuestas concretas para reformar el sistema de educación indígena. Como resultado, no obstante, en vez de sugerir cambios puntuales, en 1980 la ANPIBAC presenta un ambicioso *Plan Nacional para la Instrumentación de la Educación Indígena Bilingüe-Bicultural* (ANPIBAC 1980). Según este plan, el sistema escolar que sólo utiliza el bilingüismo como instrumento para la castellanización no es reformable, sino que tiene que ser sustituido por un sistema no sólo bilingüe, sino también bicultural, binomio que implica una concepción pedagógica alternativa (Gabriel Hernández 1981).

Después de meses de intenso *lobbying* en la capital del país y aprovechando la apertura política del cambio de sexenio, la organización de maestros logra oficializar su propuesta de programa con la investidura de Miguel de la Madrid en 1982. Nominalmente, la DGEI asume el plan como propio e inicia una reestructuración de los contenidos curriculares de la enseñanza preescolar

y primaria en las zonas indígenas del país. Sin embargo, como la "biculturalización" del curriculum requiere de considerables inversiones en materiales didácticos específicos para cada grupo indígena, así como de personal cualificado capaz de elaborar dichos materiales, por lo menos en el caso de la región purhépecha el proclamado giro institucional apenas se percibe. Aunque proliferan escuelas "bilingües" que en vez de sustituir a las "federales" monolingües tienen que competir con ellas, la enseñanza se sigue impartiendo con métodos *ad hoc* elaborados gracias al ingenio del propio maestro.

II. La hibridación cultural del magisterio bilingüe

Aquella gran mayoría de promotores y maestros bilingües que no goza del privilegio de obtener una beca para continuar estudios de *etnolingüística* u otra carrera superior procura combinar sus actividades docentes entre semana con la asistencia a los cursos de formación magisterial ofrecidos los fines de semana en una cabecera cercana. La realidad escolar en la que cotidianamente se encuentran inmersos los maestros purhépecha a lo largo de los años ochenta condiciona decisivamente tanto su práctica cultural como su identidad étnica. La implantación oficial del sistema de educación primaria de tipo bilingüe y bicultural, aunque con todo derecho es considerada como una gran conquista del movimiento gremial del magisterio indígena, en la región purhépecha, no obstante, sigue padeciendo las mismas deficiencias que su precursor monocultural castellanizante: una preparación acelerada, abreviada y por tanto deficiente del personal docente, una dotación insuficiente de material didáctico y recursos de apoyo, una política de plazas y destinos que obedece a criterios clientelares dictados por las cúpulas del sindicato de maestros oficialista y una crecientemente conflictiva indefinición del papel del maestro dentro de la comunidad de acogida.

Migraciones entre espacios y lealtades

Estas deficiencias estructurales dificultan el deseado "arraigo" del maestro en su comunidad de destino. Como el recién egresado joven maestro prácticamente nunca obtiene una plaza en su propio pueblo, sino que siempre es destinado como maestro único a un rancho aislado en el que ningún otro maestro desea prestar su servicio docente, la primera experiencia laboral a menudo ya resulta traumática. Así se inaugura toda una sucesión interminable de cambios de plaza, en cuyo transcurso el supuesto "agente aculturador" llega a conocer gran variedad de comunidades purhépecha,⁸ pero en el que

nunca llega a arraigarse por completo en una determinada comunidad. La falta de arraigo local que padecen muchos maestros bilingües tanto en su comunidad de origen como en la de destino se traduce en su frecuente decisión de establecerse en una cabecera mestiza o incluso en una ciudad extrarregional como Uruapan o Zamora (Vargas 1994). Las razones aducidas por muchos entrevistados son eminentemente prácticas, pero a la vez ilustran la creciente distancia cultural que ellos mismos van percibiendo entre los dos mundos entre los cuales se mueven como "agentes aculturadores".

La escasa identificación con la comunidad de destino no sólo genera nuevas pautas de asentamiento que fomentan el "ausentismo" magisterial. A menudo, la distancia entre educador y educando acaba enfrentando al maestro con los padres de familia y las autoridades del pueblo. Cuando los primeros *maestros bilingües* son formados en el CCI de Cherán, la población local aún los ridiculiza como *jóchikas* —los que sólo saben decir "sí pues" (Jacinto Zavala 1983). Sin embargo, si éstos se resisten a someterse a la voluntad de las autoridades locales, para la comunidad se convierten en "una especie de 'plaga'" (Ros Romero 1981: 123). El rechazo que despiertan los maestros bilingües aumenta si éstos se inmiscuyen en asuntos internos de la comunidad. Sus superiores en la Secretaría de Educación y el INI, sin embargo, exigen precisamente este tripo de intromisión, puesto que el "desarrollo de la comunidad" forma parte de las tareas extraescolares de "aculturación planificada" del maestro. No obstante, con una edad promedio de 16 a 22 años, con un nivel escolar propio apenas de primaria o a veces de secundaria y con una deficiente preparación como para realizar trabajos de intervención planificada en los ámbitos agrícolas, ganaderos, silvícolas y/o artesanales, los maestros bilingües, en opinión de los propios comuneros, difícilmente pueden contribuir a dicho desarrollo comunal.

Los jóvenes promotores y maestros suelen reaccionar a este rechazo local pidiendo un nuevo cambio de plaza y evitando cualquier actividad extraescolar (Vargas 1994). Sin embargo, para el maestro bilingüe que —después de haber experimentado un continuo vaivén de plazas y lugares— contrae matrimonio y desea integrarse en su actual comunidad de destino, surge un profundo conflicto de lealtad: o se integra definitivamente en su comunidad y desempeña aquellos cargos y tareas que las autoridades y la asamblea le van atribuyendo, o se limita a cumplir fielmente las funciones docentes escolares y extraescolares que le exige su supervisor escolar, ubicado en la cabecera municipal o en una ciudad extrarregional. Aunque algunos maestros bilingües optan tajantemente por una lealtad u otra —marginándose para siempre sea de su ascenso en la carrera magisterial, sea de sus vínculos comunales—, incluso desde el punto de vista de la Secretaría de

Educación en el Estado, la gran mayoría permanece inserta entre ambas lealtades.

Conflictos comunales

Como muchos maestros no osan enfrentarse a sus superiores sino que eligen la lealtad institucional, a lo largo de los años ochenta todos los pueblos purhépecha experimentan enfrentamientos con alguno de "sus" maestros, que generalmente desembocan en la huida o expulsión del respectivo maestro de su comunidad "anfitriona". Aún después de la implantación del sistema bilingüe, el magisterio purhépecha es sometido a una diversidad de tareas sumamente complejas y heterogéneas, por lo cual se convierte en "un transmisor de los conocimientos básicos de la educación nacional, un técnico en el manejo del libro de texto gratuito, un conocedor de la lengua indígena y un gestor de servicios materiales en las comunidades" (Calvo Pontón & Donnadiou Aguado 1992: 172). La solicitud de cambio de adscripción que expresa aquí la comunidad de Nurío para convertir su escuela del sistema "federal" monolingüe al sistema bilingüe, sin embargo, no refleja una tendencia generalizada. Las comunidades aprovechan la duplicidad de sistemas escolares para ganar espacios de negociación con la Secretaría de Educación y poder influir así en el tipo de maestro que recibe. Mientras que a menudo los padres de familia valoran positivamente la posibilidad de contar con un maestro bilingüe originario de la propia región que conoce las normas consuetudinarias locales, en otros casos la comunidad solicita regresar al sistema "federal" para deshacerse de maestros bilingües demasiado proclives a entrometerse en asuntos internos del pueblo, algo de lo que la mayoría de los *maestros federales* de origen extrarregional suele abstenerse.⁹

Conflictos institucionales

Como también hay maestros federales provenientes de comunidades purhépecha, la adscripción burocrática de una escuela a un sistema educativo u otro no es equiparable a un supuesto conflicto étnico entre el magisterio purhépecha, por un lado, y el mestizo, por otro. Las lealtades institucionales que mantiene el maestro con "su" correspondiente sistema educativo y su respectiva supervisión escolar se solapan con la autoidentificación étnica, de manera que el hecho de pertenecer al sistema bilingüe a menudo se convierte en una especie de "estigma" (Calvo Pontón & Donnadiou Aguado 1992) frente al maestro federal, sea éste purhépecha o no. Por ello, para la APIBAC, la lucha por una educación bilingüe no se reduce a lograr "cambiar de

sistema", sino a "cambiar la conciencia" de los maestros purhépecha, sean del sistema del que sean.

Viejos y nuevos intermediarios

Los constantes conflictos que a nivel institucional e incluso sindical genera la coexistencia de dos sistemas educativos paralelos ocultan un enfrentamiento de mayor envergadura: el ascenso de una nueva capa social purhépecha, que debido a sus actividades escolares y extraescolares mantiene lazos locales, pero que aspira a ocupar posiciones y funciones económicas, políticas y sindicales que hasta entrados los años ochenta permanecían monopolizados por la capa social de los *turhísicha* que componen la élite mestiza regional. Al igual que en otras regiones, los maestros purhépecha, formados para desempeñar tareas de intermediación cultural y política entre sus comunidades y el Estado (Montes García 1995), acaban desafiando asimismo los intereses económicos de la élite regional que hasta entonces surtía de maestros a las escuelas locales (Lartigue 1989).

Mientras que en otras regiones del país los maestros indígenas logran sustituir a los mestizos tanto en la esfera de la intermediación cultural y política como en la económica constituyéndose en una nueva élite caciquil supralocal,¹⁰ en la región purhépecha la recíproca delimitación étnica entre comunidades purhépecha y cabeceras dominadas por *turhísicha* engendra una bifurcación de las funciones de intermediación:

La falta de acceso a estudios superiores y/o a oportunidades laborales que puedan ser compaginadas con los deberes comunales así como la simultánea expansión del sistema escolar bilingüe y el interés del indigenismo por formar "agentes de aculturación" convierten la docencia en el principal atractivo ocupacional para aquellos jóvenes purhépecha que no emigran a la ciudad o al extranjero. Así, ya a mediados y finales de los años ochenta el magisterio purhépecha logra arrebatarse a los maestros *turhísicha* el control de la intermediación cultural entre las comunidades y el Estado-nación.

Tanto los jóvenes mestizos residentes en las cabeceras intrarregionales como los purhépecha retornados de la emigración laboral —que comparten su fascinación por la cultura urbana y su mayor solvencia económica— renuncian a la carrera magisterial y optan por actividades comerciales. Así, aunque pierden el monopolio de la intermediación cultural, retienen el control de la intermediación económica en la región.

Esta incipiente bifurcación entre una naciente élite educativa purhépecha y una tradicional élite comercial mestiza, desde finales de los años ochenta y comienzos de los noventa, desemboca en conflictos que giran en torno al control de la intermediación política y que tienden a generar violentos enfrentamientos sobre todo en el transcurso de las elecciones municipales. No obstante, la participación del magisterio bilingüe en este tipo de conflictos y movilizaciones "meta-educativas" estará condicionada por la forma en la que el maestro logra articular su práctica cotidiana de intermediación con las heterogéneas exigencias identitarias a las que se encuentra expuesto tanto dentro como fuera de su comunidad.

Migraciones entre identidades

Esta frecuente indefinición de los maestros, que convierte a los supuestos "agentes de aculturación" en complejas "personas de múltiples lealtades" (Kummels 1993), es acrecentada por la peculiar situación diglósica en cuyo contexto está insertada tanto su formación magisterial como su práctica docente. Dado que los intentos de "biculturalizar" el curriculum del sistema bilingüe hasta la fecha no se han materializado en una docencia realmente bilingüe y bicultural adaptada al grado de bilingüismo imperante en la comunidad en cuestión, en su trabajo cotidiano en el aula los maestros acaban oscilando entre el monolingüismo castellano —usado sobre todo para la lecto-escritura— y el monolingüismo purhé —empleado preferencialmente para la comunicación oral. Para muchos maestros entrevistados, este giro constante entre ambas lenguas resulta altamente problemático, no porque carezcan de los adecuados conocimientos lingüísticos —como a menudo sospechan los *notables* académicos—, sino porque les exige una especie de "esquizofrenia" permanente: dado que el sistema escolar supuestamente es bilingüe, deben de recurrir a su lengua materna —una lengua que tanto la mayoría de sus superiores en las instituciones indigenistas como sus colegas mestizos tildan peyorativamente de "dialecto tarasco"— con el único objetivo de aculturar cuanto antes a los educandos acercándolos a la cultura mestiza y urbana, que es la única que, por falta de material didáctico apropiado, se enseña a partir del tercer grado de la educación primaria. Muchos maestros fracasan en esta exigencia oficial de instrumentalizar el bilingüismo con fines de aculturación unidireccional. Su fracaso, no obstante, refleja dos motivos diferentes:

Una parte del magisterio bilingüe, que eligió la carrera docente únicamente por falta de alternativas de empleo, siente una atracción tan poderosa por la cultura mestiza y la lengua

castellana que —por muy bien que hablen el purhé— jamás emplean su lengua materna en clases. Estos maestros, ya "mentalmente emigrados" de sus comunidades, son los que menos se identifican con sus vecinos comuneros, que a menudo descalifican como "borregos". Este tipo de maestro oculta sus conocimientos de purhé por "vergüenza" frente a sus colegas mestizos, abogando plenamente por la "cultura de relaciones sociales" predominante en la región.

La otra parte de los maestros bilingües, que muestra alguna vocación por su profesión y que asimismo admite la necesidad de "llevarse bien" con la comunidad, no obstante, también siente una profunda "vergüenza" al hablar el purhé —ya no frente a los *turhísicha*, sino frente a los etnolingüistas y los *notables* purhépecha, que como "puros indios" controlan el proceso de estandarización lingüística y reivindican la tradicional "cultura íntima" local (Lomnitz Adler 1995).

Así, aparte de sus conflictos de lealtad institucional *versus* comunal, la gran mayoría de maestros purhépecha se ve expuesta a un conflicto de identidades opuestas. Si pretenden ascender socialmente en su cabecera municipal, en alguna ciudad mestiza cercana, en su supervisión escolar o en su sección sindical, serán juzgados por sus vecinos y superiores *turhísicha* en función de su grado de adaptación al *habitus* (Bourdieu 1991) mestizo regionalmente imperante: su manejo del castellano, sus pautas de asentamiento, su elección de cónyuge y en general su familiaridad con la cultura mayoritariamente ranchera de las élites mestizas de la región. En el caso contrario, si su estrategia de ascenso social se vuelca hacia el interior de la comunidad, tanto los *acheecha* tradicionales como la nueva intelectualidad neo-tradicionalista les recriminará cualquier desviación "mestiza" u "occidentalizada" de lo auténticamente purhépecha.

III. Hacia un nuevo sujeto híbrido

La elección de una estrategia u otra obviamente no depende tan sólo de la voluntad o predilección individual del maestro en cuestión, sino que responde a la vez a las características específicas que reviste la subyacente "relación asimétrica" entre lengua dominante y lengua dominada (Hamel 1995). Como en la región purhépecha el conflicto diglósico persiste sin haberse inclinado definitivamente por uno de ambos polos, las dos estrategias identitarias opuestas que se perciben dentro del magisterio bilingüe responden a dos modelos de élite distintos: mientras que unos aspiran a integrarse en la élite

comercial mestiza, por lo cual son forzados a elegir la estrategia de "substitución", otros se autodefinen como parte de una nueva élite intelectual y educativa, lo que les obliga a optar por la vía de la "normalización" lingüística. Paradójicamente, no obstante, en ambos casos los maestros bilingües en su amplia mayoría experimentan los mismos mecanismos de exclusión social. Tanto la nueva *intelligentsia* purhépecha como los monopolistas de la intermediación económica regional recurren a mecanismos de discriminación "étnica" —tildando a los maestros bilingües como "aculturados" u "occidentalizados", en un caso, y como "pinches indios", en el otro— bajo los cuales subyacen prejuicios clasistas que frecuentemente aluden al origen modesto del magisterio.

Esta doble experiencia discriminatoria es la que ha obligado a muchos de los maestros entrevistados —tanto a los originalmente aculturadores como a los inclinados a "lo purhépecha"— a asumir su compleja condición de *marginal man* (Bargatzky 1981): un individuo que por su socialización familiar y comunal maneja los principales registros de la "cultura íntima local" purhépecha y que gracias a su formación magisterial ha tenido acceso a la "cultura regional de relaciones sociales" de los *turhísicha*, convirtiéndose con ello en un "híbrido cultural",¹¹ pero que a la vez carece de acceso pleno a las respectivas élites de cada una de las dos "subculturas" que coexisten. Como resultado de este conflictivo y a menudo traumático proceso de hibridación cultural, polarización de lealtades y doble marginalización social, aquellos maestros bilingües que no pierden completamente su autoestima comienzan a "manipular su identidad indígena en situaciones de ambigüedad" (Vargas 1994: 49). Recordando su "despertar purhépecha", los maestros entrevistados asocian su proceso de concientización con la percepción de contradicciones que lo acercan a la problemática cotidiana de su entorno inmediato: el saqueo de los bosques comunales por empresas forasteras, los conflictos de tierras frecuentemente inducidos o profundizados por intereses partidistas exógenos, etc. (Dietz 1999).

Los maestros comienzan a desarrollar una identidad alternativa, que les permitirá conscientemente permanecer al margen tanto de las élites mestizas *modernistas* como de la nostálgica intelectualidad purhépecha *tradicionalista*. El consecuente "escándalo de identidad renunciada o clandestinizada" (Varese 1987: 189) los alejará de ambos actores hegemónicos en la región; en busca de posibles aliados para su recién iniciado proceso de formulación identitaria que reconozcan su especificidad cultural híbrida, participarán de forma inusitadamente masiva en los nuevos movimientos sindicales y políticos que surgen a finales de los años ochenta en el Estado y que conforman nuevos espacios de disidencia institucional. Las novedosas formas de organización étnico-regional que desde comienzos de los años noventa

emergen en diferentes Estados mexicanos son, por tanto, producto de una doble "emancipación": una parte importante del magisterio bilingüe, uno de los principales promotores de este tipo de organizaciones, logra emanciparse tanto del Estado-nación tutelar como de los gremios mestizos de articulación entre Estado y sociedad. Con la conformación de nuevos espacios regionales de participación política, el nuevo sujeto híbrido abandona definitivamente no sólo su tradicional papel de "agente aculturador" al servicio de su institución tutelar, sino que a la vez también deja atrás su frecuente sumisión organizativa e ideológica a pautas externas de movilización. Aprovechando estas experiencias externas de organización y reincorporándolas a las estructuras consuetudinarias locales, el magisterio purhépecha logra vigorizar e hibridizar, a la vez, a la comunidad indígena como nueva fuerza política regional.¹²

NOTAS

1. Se trata de la *Escuela Industrial Indigenista* de Pátzcuaro, creada en 1929, la *Escuela Normal Mixta* de Morelia, de 1930, y sobre todo la *Escuela Central Agrícola de La Huerta*, una ex-hacienda en la que desde 1926 se forman varias generaciones de maestros rurales; cfr. Maldonado Gallardo (1985) y Salmerón Castro (1992).
2. Los siguientes datos acerca del internado, que ha estado funcionando bajo diferentes denominaciones —*Centro de Educación para Indígenas Fray Vasco de Quiroga* (1935-38), *Centro de Capacitación Económica y Técnica para Indígenas* (1938-67), *Internado de Primera Enseñanza para Jóvenes Indígenas* (1967-72), *Centro de Integración Social n° 16* (desde 1972)—, provienen de las entrevistas realizadas en la región así como de Ramírez (1981), Reyes Rocha/Miaja Isaac/Torres Cortés (1991) y Aguirre Beltrán (1995 [1952]).
3. Los datos provienen de las entrevistas realizadas en la región así como de Hernández López (1983), Reyes Rocha/Miaja Isaac/Torres Cortés (1991), Calvo Pontón & Donnadiou Aguado (1992) y Vargas (1994).
4. No sólo el escaso nivel del salario del docente, sino también esta estrategia profundamente campesina del uso del excedente contradice empíricamente los pronósticos teóricos según los cuales el magisterio indígena —debido a sus supuestas capacidades de acumulación de capital— automáticamente constituye una clase social incipiente (Báez-Jorge & Rivera Balderas 1983); por lo menos para el caso purhépecha, tampoco se encuentran pruebas empíricas de la osada suposición de Wimmer (1995), según la que la élite educativa del magisterio indígena constituye la segunda generación de la élite comercial dominante en la región.
5. Para detalles acerca de la situación escolar, cfr. Dietz (1999).
6. Cfr. Becerra Sánchez et al. (1976), Barre (1983) y Hernández Hernández (1988).
7. Desde su *Congreso de Nacionalidades* de 1987, la organización magisterial se limita a denominarse APIBAC, prescindiendo del calificativo "nacional", otorgado ahora a los grupos indígenas del país y no al país en su totalidad.
8. Con menos suerte, por falta de maestros para las respectivas lenguas incluso puede ser destinado a comunidades ñahñu y mazahua del nordeste del Estado o pueblos nahua de la costa del Pacífico.
9. El rechazo local que en estos casos experimenta la educación bilingüe no refleja necesariamente una "interiorización" de la ideología dominante, tal como lo postula Vargas

- (1994), puesto que varias comunidades solicitan cambios consecutivos de un sistema a otro con objetivos obviamente no ideológicos, sino situativos y tácticos.
10. Cfr. Köhler (1986) para los Altos de Chiapas y Kummels (1988) para el caso rarámuri de Chihuahua.
 11. Bargatzky (1981) retoma este concepto originalmente formulado por Park, pero distinguiendo entre la marginalidad de un miembro de una minoría dentro de una cultura dominante, por un lado, y la doble marginalidad que un híbrido cultural experimenta en una "sociedad bicultural" dividida en dos subculturas, por otro lado.
 12. Este proceso de apropiación, hibridación y vigorización de las estructuras comunitarias es analizado para el caso purhépecha en Dietz (1999).

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo Conde, María Luisa (1986), "La educación indígena en el cardenismo". En: M.L. Acevedo & M. Nolasco: *Educación indígena*, pp. 11-40. México: INAH - DEAS.
- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1992), *Teoría y práctica de la educación indígena*. (Obra Antropológica, 10). México: FCE [edición original 1973].
- (1995), *Problemas de la población indígena de la Cuenca del Tepalcatepec*. Vol. 2. (Obra Antropológica, III). México: FCE [edición original 1952].
- ANPIBAC (1980), *I Congreso Nacional: Los indígenas y su política educativa*. Los Remedios, Ixmiquilpan, Hgo.: ANPIBAC.
- (1981), Declaración de principios y programa de acción de la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües. En: G. Bonfil Batalla (ed.): *Utopía y revolución: el pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*, pp. 395-398. México: Ed. Nueva Imagen.
- Báez-Jorge, Félix & Amado Rivera Balderas (1983), "La educación bilingüe-bicultural: ¿encrucijada de las lealtades étnicas y de los conflictos de clase?" 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. 265-280. México: UNESCO - III.
- Bargatzky, Thomas (1981), "Das 'Marginal Man' Konzept: ein Überblick". *Sociologus* N.F. 31, no. 2: 141-166.
- Barre, Marie-Chantal (1983), *Ideologías indigenistas y movimientos indios*. México: Siglo XXI.
- Becerra Sánchez, Antonio et al. (1976), *Proyecto de programa sobre acción educativa en las regiones interculturales del país para el período 1976-1982*. México: OPINAC.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1981), "Utopía y revolución: el pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina". En: G. Bonfil Batalla (ed.): *Utopía y revolución: el pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*, pp. 11-53. México: Ed. Nueva Imagen.
- Bourdieu, Pierre (1991), *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- Calva, José Luis (1993), *La disputa por la tierra: la reforma del artículo 27 y la nueva Ley Agraria*. México: Fontamara.
- Calvo Pontón, Beatriz & Laura Donnadieu Aguado (1992), *Una educación ¿indígena, bilingüe y bicultural?: Capacitación diferencial de los maestros mazahuas*. México: CIESAS.
- Dietz, Günther (1995), *Teoría y práctica del Indigenismo: el caso del fomento a la alfarería en Michoacán, México*. Quito-México: Ediciones Abya-Yala-Instituto Indigenista Interamericano.
- (1996), "Del asistencialismo a la autonomía regional: los movimientos indios en México ante el desafío zapatista". *Boletín Americanista* 46: 67-97.
- (1999), "*La comunidad purhépecha es nuestra fuerza*": *etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena en México*. Quito: Abya-Yala.

- Escobar, Arturo (1992), "Culture, Practice and Politics: anthropology and the study of social movements". *Critique of Anthropology* 12, no. 4: 385-432.
- Gabriel Hernández, Franco (1981), "De la educación indígena tradicional a la educación indígena bilingüe bicultural". En: G. Bonfil Batalla (ed.): *Utopía y revolución: el pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*, pp. 173-184. México: Ed. Nueva Imagen.
- García Canclini, Néstor (1995), *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- Hamel, Rainer Enrique (1995), "La política del lenguaje y el conflicto interétnico". En: H. Díaz-Polanco (comp.): *Etnia y nación en América Latina*, pp. 201-230. México: CNCA.
- Hernández Hernández, Natalio (1988), "Las organizaciones indígenas: ¿autonomía o dependencia?" En: INI (ed.): *INI 40 Años*, pp. 166-180. México: INI.
- Hernández López, Ramón (1983), "Reflexiones en torno al sistema de educación indígena 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. 1, pp. 115-130. México: UNESCO - III.
- Jacinto Zavala, Agustín (1983), "El patrón de cambio sociocultural de la cultura purhépecha". *Relaciones* 16: 47-60.
- Kearney, Michael (1996), *Reconceptualizing the Peasantry: anthropology in global perspective*. Boulder, CO: Westview.
- Köhler, Ulrich (1986), "Ciclos de poder en una comunidad indígena de México: política local y sus vínculos con la vida nacional". *América Indígena* 46, n° 3: 435-451.
- Kummels, Ingrid (1988), "Schulziehung für oder gegen indianische Ethnien? Die Rarámuri von Kabórachi und die Erziehungspolitik der mexikanischen Regierung". (Tesis doctoral). München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- (1993), "Von Patriarchen, Landschullehrern und Stammesrepräsentanten: indianische Mittelpersonen zwischen staatlicher Indianerpolitik und indianischer Politik in Mexiko". *Ibero-Amerikanisches Archiv* N.F. 19, n° 3-4: 315-351.
- Lartigue, François (1989), "École et pouvoir dans les collectivités paysannes de la région de Chicoutec (Mexique)". *Etudes Rurales* 113/114: 131-140.
- Lomnitz Adler, Claudio (1995), *Las salidas del laberinto: cultura e ideología en el espacio nacional mexicano*. México: Joaquín Mortiz.
- Maldonado Gallardo, Alejo (1985), *La lucha por la tierra en Michoacán 1928-1932*. (Colección Cultural, 3). Morelia, Mich.: SEP-Michoacán.
- Montes García, Olga (1995), "Maestros en zonas indígenas: intermediarios culturales y/o políticos". *Nueva Antropología* 48: 83-94.
- Nahmad Sitton, Salomón (1990), "Relación hombre-medio ambiente entre los grupos indígenas de México". En: M. Aguilar & G. Maihold (comp.): *Hacia una cultura ecológica*, pp. 147-172. México: Fundación Friedrich Ebert.
- Ramírez, Rafael (1981), *La escuela rural mexicana*. (SEP-Ochentas, 6). México: SEP.
- Reyes Rocha, José / María Luisa Miaja Isaac / Abelardo Torres Cortés (1991), *La educación indígena en Michoacán*. Morelia, Mich.: Gob. del Edo. - IMC.
- Ros Romero, María del Consuelo (1981), *Bilingüismo y educación: un estudio en Michoacán*. (Serie de Antropología Social, 63). México: INI.
- Salmerón Castro, Fernando J. (1992), "Movilización, mediación y control políticos: la escuela agrícola de La Huerta y la CRMDT en el proceso posrevolucionario de centralización política". En: J. Tapia Santamaría (coord.): *Intermediación social y procesos políticos en Michoacán*, pp. 85-105. Zamora, Mich.: Colegio de Michoacán.
- SEP-DGEI (1990), *Programa para la modernización de la educación indígena (1990-1994)*. México: SEP-DGEI.
- Swadesh, Mauricio (1939), "Proyecto de Plan de Educación Indígena en Lengua Nativa Tarasca". *Boletín Bibliográfico de Antropología Americana* 3, n° 3: 222-227.
- Varese, Stefano (1987), "La cultura como recurso: el desafío de la educación indígena en el marco

- de un desarrollo nacional autónomo". En: M. Zúñiga / J. Ansion / L. Cueva (eds.): *Educación en poblaciones indígenas: políticas y estrategias en América Latina*, pp. 170-191. Santiago de Chile: UNESCO - OREALC.
- Vargas, María Eugenia (1994), *Educación e ideología - constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica: el caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*. México: CIESAS.
- Wimmer, Andreas (1995), *Transformationen: sozialer Wandel im indianischen Mittelamerika*. Berlin: Reimer.
- Zermeño, Sergio (1994), "Estado y sociedad en el neoliberalismo dependiente". *Revista Mexicana de Sociología* 56, n° 4: 109-132.

Colonial Latin American Historical Review (CLAHR)

*New Rates
starting with
volume 10 (2001)*



*New Rates
starting with
volume 10 (2001)*

Featuring the *COLONIAL ERA*
IN LUSO-HISPANO AMERICA

MANUSCRIPT SUBMISSIONS INVITED

Original documented essays, max. 25-30 pp. + footnotes
3 copies + disk, Microsoft Word preferred
or IBM compatible, English or Spanish

Subscription Form:

Name: _____
Address: _____
Telephone _____

Individual \$35 Institution \$40 Student \$30 Single Issue \$9
(Add \$5.00 for areas outside of the United States, Mexico, and Canada)

Check or money order payable to: *Colonial Latin American Historical Review*
 VISA MasterCard Acct# _____ Exp. Date _____

Cardholder's Signature _____

Please send this form with the appropriate payment to:

Dr. Joseph P. Sánchez, Editor
COLONIAL LATIN AMERICAN HISTORICAL REVIEW
Spanish Colonial Research Center, NPS
Zimmerman Library, University of New Mexico
Albuquerque, NM 87131 USA
Telephone (505)277-1370 / Fax (505)277-4603
E-mail clahr@unm.edu / Home Page <http://www.unm.edu/~clahr>