



Sinéctica

ISSN: 1665-109X

ISSN: 2007-7033

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de
Occidente, Departamento de Educación y Valores

Cleto Díaz, Rosa Isela; Chávez González, Mónica Lizbeth;
Vázquez Bernal, Karina; Martínez Ruiz, Diana Tamara

Racismo y trayectorias docentes en contextos de lucha
autónoma indígena en Cherán, Michoacán, México

Sinéctica, núm. 58, e1307, 2022, Enero-Junio

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Educación y Valores

DOI: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-013](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-013)

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99870812017>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Racismo y trayectorias docentes en contextos de lucha autonómica indígena en Cherán, Michoacán, México

Racism and educational trajectories in contexts of indigenous regional struggle in Cheran, Michoacan, Mexico

ROSA ISELA CLETO DÍAZ*

MÓNICA LIZBETH CHÁVEZ GONZÁLEZ**

KARINA VÁZQUEZ BERNAL***

DIANA TAMARA MARTÍNEZ RUIZ****

El racismo educativo en México es una realidad operante en nuestros días. Desde sus orígenes, la educación pública en este país ha estado permeada por anhelos de blanqueamiento que han sido mayormente eficaces entre la población mestiza, indígena y afrodescendiente. La profesionalización como promesa de superación, progreso y blanqueamiento se ha configurado en una ideología incluso en sectores racializados o marginados. Este artículo analiza experiencias de racialización presentes en las trayectorias de profesionalización de un grupo de maestros indígenas de la comunidad de Cherán, Michoacán. A partir de una etnografía colaborativa, se dialoga con los docentes sobre el proceso de blanqueamiento y de resistencia político-comunitaria en los contextos escolares y cómo ha impactado en su práctica educativa. En el espacio escolar se tejen los hilos visibles e invisibles del racismo cotidiano, pero también se construyen cuestionamientos, tensiones y caminos para la resistencia comunitaria.

Palabras clave:

racismo,
profesionalización,
blanqueamiento,
resistencia

Recibido: 4 de mayo de 2021 | **Aceptado para su publicación:** 6 de abril de 2022 |

Publicado: 11 de abril de 2022

Cómo citar: Cleto Díaz, R. I., Chávez González, M. L., Vázquez Bernal, K, y Martínez Ruiz, D. T. (2022). Racismo y trayectorias docentes en contextos de lucha autonómica indígena en Cherán, Michoacán, México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (58), e1307. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-013](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-013)

Educational racism in Mexico is an operating reality in our days. Since its origins, public education in this country has been permeated by whitening desires that have been mostly effective among the mestizo, indigenous and Afro-descendant population. Professionalization as a promise of improvement, progress and whitening has become an ideology even in racialized or marginalized sectors. This article seeks to analyze experiences of racialization present in the professionalization trajectories of a group of indigenous teachers from the community of Cheran, Michoacan. Based on a collaborative ethnography, a dialogue will be held with teachers about the process of whitening and political-community resistance in school contexts and how it has impacted their educational practice. The school space is where the visible and invisible threads of everyday racism are woven, but it is also the space where questions, tensions and paths for community resistance are built.

Keywords:

racism, professionalization, whitening, resistance

* Licenciada en Estudios Sociales y Gestión Local por la Escuela Nacional de Estudios Superiores (ENES) de la UNAM, unidad Morelia. Estudiante de la maestría en Investigación Educativa del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana. Líneas de investigación: procesos pedagógicos alternativos territoriales en contextos comunitarios, docentes indígenas, autonomía comunitaria, movimientos por la defensa del territorio, estudio del racismo-prácticas y estructuras de poder en la escuela, saberes comunitarios, memoria y autonomía y mujeres y territorio. Correo electrónico: rcleto@enesmorelia.unam.mx /<https://orcid.org/0000-0002-7584-4166>

** Doctora en Ciencias Sociales con especialidad en Antropología Social por el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social. Profesora en la ENES, UNAM, unidad Morelia. Líneas de investigación: análisis de procesos educativos, relaciones de poder/exclusión vinculadas al género, etnicidad, migración, y violencias sociales presentes en las escuelas. Correo electrónico: mchavez@enesmorelia.unam.mx/<https://orcid.org/0000-0002-8607-1170>

*** Doctora en Historia por el Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. Profesora en la ENES, UNAM, unidad Morelia. Líneas de investigación: historia de la educación (con énfasis en la presencia del racismo en el sistema de educación en México), historia de la ciencia y la construcción de propuestas didácticas con perspectiva interdisciplinar. Correo electrónico: kvazquez@enesmorelia.unam.mx/<https://orcid.org/0000-0003-2514-0141>

**** Doctora en Antropología Social por el Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social. Profesora en la ENES, UNAM, unidad Morelia. Líneas de investigación: migración, familia y género, continuidades y transformaciones de la vida cultural, identidades, construcción de los imaginarios sociales, así como afectividad y subjetividades en la vida social. Correo electrónico: tamara_martinez@enesmorelia.unam.mx/<https://orcid.org/0000-0003-1893-4613>



INTRODUCCIÓN

En México, el racismo se ha implantado como lógica de clasificación social desde hace varios siglos. Hablar de sus orígenes resulta complejo, no así de los efectos que ha generado en la reproducción de las jerarquías, las desigualdades y las opresiones sociales. Vivimos tiempos en los que el racismo opera de manera sutil o velada en espacios e interacciones cotidianas, uno de ellos es el espacio escolar.

Desde el origen de la educación pública y moderna en este país, las escuelas han contribuido a la racialización a través de contenidos, métodos de enseñanza, rituales, discursos e interacciones que han puesto en marcha procesos de blanqueamiento con la promesa de acceder a mejores condiciones de vida. La escolarización formal se ha convertido en un trayecto anhelado en el camino de ascenso social, cultural, económico y, por supuesto, racial; este camino concreta su culminación con la profesionalización e inserción laboral exitosa.

Así, la profesionalización como promesa de superación, progreso y blanqueamiento se ha configurado en una ideología incluso en sectores racializados o marginados. Varios autores (Vargas, 1994; Dietz, 1999; Chávez, 2014) han señalado que la profesión magisterial se convirtió en un nicho laboral para la población indígena, en tanto se concibió a los maestros originarios de comunidades indígenas como intermediarios del proyecto de modernización civilizatorio e integración nacional del Estado mexicano. Desde hace varias décadas, las filas del magisterio indígena se han incrementado, lo cual ha generado diversas experiencias de formación e inserción profesional en el país. Estas experiencias se enmarcan en contextos de racismo institucional y de una lógica de redención para la población indígena que ha marcado significativamente sus trayectorias profesionales (Velasco, 2016).

Para indagar sobre esta problemática, nos situamos en un contexto de lucha por la autonomía en una comunidad indígena de la meseta *p'urhépecha* en el estado de Michoacán. La comunidad indígena de Cherán, ubicada en el centro de esa meseta, ha sido un territorio que, desde 2011, enfrentó un proceso de lucha y resistencia autonómica contra el despojo de sus bosques y las múltiples violencias sistemáticas. Desde entonces, se constituye una forma de gobierno comunal conformada por un concejo mayor y ocho concejos operativos. A partir de este marco de autogobierno indígena y de otras estrategias de resistencia comunitaria, se han creado espacios de formación, diálogo y encuentro al interior de la comunidad de Cherán cuya intención es articular la experiencia de lucha con la conformación de un horizonte político que fortalezca los procesos comunitarios y autonómicos.

Gran parte de estos espacios han estado conformados por docentes que laboran en el sistema educativo nacional; muchos de ellos son profesores disidentes que participan de manera activa en movimientos políticos en el estado, en particular en la sección XVIII de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación. No obstante, es necesario resaltar que la función del magisterio en el movimiento político de Cherán se tornó ambiguo en ocasiones, ya que, en su momento, se reconocían vínculos clientelares que históricamente han construido con partidos políticos, a los cuales el movimiento expulsó de su territorio (Cleto, 2019; Colin, 2014).

Los procesos de racialización y blanqueamiento son reconocidos por los propios docentes de Cherán como operantes en sus experiencias de formación profesional y en su práctica pedagógica actual. Este artículo da cuenta del acompañamiento a un grupo de docentes que colaboraron en un espacio de diálogo autorreflexivo para analizar el impacto del racismo, la racialización y el blanqueamiento en su formación y quehaceres político-pedagógicos. Con base en este ejercicio, nuestro objetivo es analizar las experiencias de racialización presentes en las trayectorias de profesionalización de este grupo de maestros indígenas de Cherán para entender cómo se ha configurado el proceso de blanqueamiento y de resistencia político-comunitaria en los contextos escolares y cómo ha impactado en su práctica educativa.

De esta manera, los resultados y las reflexiones tienen como base un proceso previo de colaboración y acercamiento a la comunidad de Cherán, específicamente en el trabajo con docentes de educación básica. A través de este proceso, hemos logrado co-crear desde ambos actores (colaboradores-investigadores) un ambiente reflexivo, de confianza y conocimiento acerca de la comunidad, así como sobre la función social del docente y la escuela.

LOS PUNTOS DE PARTIDA: RACISMO, BLANQUEAMIENTO Y TRAYECTORIAS DOCENTES

Para entender la relación entre el racismo y la escuela, es preciso partir de algunas precisiones conceptuales sobre los temas involucrados en esa relación: raza, racialización y racismo. Debemos subrayar que, pese a las discusiones respecto a la palabra raza desde hace doscientos años (Schreider, 1950; Comas, 1972), partimos de la premisa de que la raza no es un objeto real o algo que exista, sino una “invención” social, una idea que se construye en contextos específicos y que va transmutando o reinventándose con el paso del tiempo, “no existe como acontecimiento natural, físico, antropológico [...] es una figura autónoma de lo real cuya fuerza y densidad obedecen a su carácter extremadamente móvil, inconstante y caprichoso” (Mbembe, citado en Carlos y Domínguez, 2018, pp. 25-26).

Pese a la maleabilidad del concepto, podemos señalar que se ha entendido por raza el “conjunto de individuos semejantes por sus caracteres morfológicos y funcionales agrupados naturalmente” (Gómez, 1943, p. XXIV), “a la genealogía sanguínea, genotípica o de color de la piel”, cuya clasificación suele entrecruzarse con aspectos socioculturales (Mignolo, 2007, pp. 41-42).

Por su parte, la racialización es el proceso de marcación de diferencias en jerarquía de poblaciones; la activación de la idea de que las razas existen, al asignar un valor, positivo o negativo, a las manifestaciones de la diversidad humana que pueden estar inscritas en el cuerpo de los individuos o en el sujeto moral (Arias y Restrepo, 2010). Así, la racialización se manifiesta en las clasificaciones que establecen superioridades e inferioridades enraizadas en diferencias fenotípicas, pero también asociadas a facultades humanas, como el ser, saber, razón y humanidad (Walsh, 2010). En países como México, la racialización tiene raíces históricas y se evidencia cuando ser blanco, negro o moreno se traduce en un significado social jerarquizado, que produce emociones distintas en función de los rasgos visibles de las personas (Castellanos, 2012).

El racismo, por otro lado, hace referencia a las múltiples relaciones de poder y privilegio que suponen que las razas existen y que estas tienen valores distintos entre sí, por lo que los miembros de la colectividad con rasgos positivos —inscritos tanto en la constitución física como en la constitución moral— pueden, e incluso deben, subordinar a los otros para garantizar la supervivencia del grupo (Moreno, 2008). El racismo también opera cuando los individuos ubicados en estratos bajos se convierten en seres humanos prescindibles y quedan excluidos de los derechos más esenciales, situación que pone en riesgo su acceso a una vida buena o les dificulta alcanzarla. Por último, el racismo también se manifiesta en aquellas prácticas que se instrumentan para cambiar el cuerpo-marcado o condición moral hacia lo deseable (Arias y Restrepo, 2010; Foucault, 1996).

Al conjunto de prácticas intervencionistas para cambiar a la población hacia lo deseable en términos físicos o socioculturales se le conoce como blanqueamiento. En México, como en otros países latinoamericanos donde el mestizaje ha sido un proceso histórico constitutivo, las prácticas racistas se complejizaron hasta el punto en que la *blancura* dejó de ser un asunto étnico-físico y se convirtió en *blanquitud*, en un aspecto identitario-cultural. De modo que, independientemente de los rasgos fenotípicos, es posible alcanzar o acercarse a la blanquitud cultural; incluso pueden presentarse casos en que alguien “blanco” no forme parte de la blanquitud (Echeverría, 2007).

En el caso mexicano, nos encontramos ante un racismo identitario-civilizatorio que más que aspirar a una blancura inscrita en el color de la piel (sin abandonar por completo este anhelo), busca con desesperación una blanquitud civilizatoria, entendida como el conjunto de rasgos que acercan a las poblaciones al ideal civilizatorio occidental. De acuerdo con Echeverría (2007), la blanquitud observa indicios más profundos que la epidermis, pues centra sus criterios de jerarquización en sutiles signos manifestados en la apariencia exterior de la población que revelan la interiorización del *ethos* occidental capitalista, de manera que los rasgos biológicos asociados a la blancura racial son un gesto necesario, pero no suficiente para dar por hecho esa asimilación.

En este mismo sentido, Moreno (2008) llama blanqueamiento al proceso de conversión en blanco, que no se limita al color de la piel, sino que se presenta como una compleja transformación ética y civilizatoria y que, en el caso mexicano, se ha ligado al mestizaje y ha convertido a este último en un alter ego muy eficiente para el racismo, pues nos encontramos en un contexto donde lo racial no es reconocido explícitamente. Este proceso de continuidad velada del racismo en el mestizaje se configuró mediante los procesos históricos del país para señalar que los mexicanos procedemos de la mezcla de dos “razas” originales: española e indígena, hasta convertir al mestizaje en una ideología aderezada de inclusión y como base en la construcción de una idea de nación.

Así, la noción de mestizaje ha permitido una permanencia y multiformidad del racismo hasta hoy, de modo que el racismo se vive e interioriza en forma cotidiana cuando los individuos racializados anhelan blanquearse, cuando no perciben el racismo de manera explícita, pero tienen como horizonte de transformación social, cultural y económica el vivir como blanco, porque saben que esto significa vivir del lado del privilegio, de lo “normal”, de lo socialmente aceptado.

A partir del proceso de racialización que construye la noción de blancura, las instituciones-Estados, las comunidades o individuos ponen en marcha procesos de blanqueamiento, entendidas como el conjunto de medidas dirigidas a llegar hacia lo deseable, hacia la “blancura” (recordemos que puede ser física o cultural) y tener acceso a mejores condiciones de vida. De acuerdo con Wade (1997), este camino se realiza mediante dos estrategias: a través del mestizaje intergeneracional con individuos lo más blanco posible para lograr un blanqueamiento a largo plazo, o por medio de la integración en redes sociales blancas para alcanzar el ideal de blanquitud en un mediano plazo. A este último fenómeno, Wade lo denomina “blanqueamiento social” y apunta que involucra la interacción de diferentes esferas: la ideológica, la social y la personal.

De acuerdo con este antropólogo, la dimensión ideológica del blanqueamiento se observa en la construcción de las identidades nacionales latinoamericanas con una fuerte presencia de lo blanco o lo más blanco posible de sus poblaciones y restringiendo el espacio social y simbólico a los grupos indígenas y afrodescendientes; la dimensión social se presenta en la dinámica cotidiana de las interacciones sociales que buscan diluir lo que no es blanco y la cultura no blanca; mientras que la esfera personal incluye las diversas prácticas diarias de los individuos identificados como “no blancos” para adaptarse a los valores blancos.

Entender el blanqueamiento como una ideología lleva a preguntarse por los mecanismos a través de los cuales se produce y reproduce. El blanqueamiento es una ideología que se aprende de manera cotidiana con prácticas y discursos que legitiman su existencia. Uno de estos espacios es la escuela, entendida como una institución que, desde sus orígenes, se propuso la formación de un modelo de sujeto con características valoradas como ejemplares en términos culturales y sociales. Desde los orígenes coloniales, el individuo que se moldea en las instituciones educativas ha tendido hacia el blanqueamiento.

Las instituciones educativas del México moderno tuvieron un auge paralelo a la emergencia y el fortalecimiento del proyecto racial del mestizaje. A partir del siglo XIX –época en la que se fundó el Estado mexicano–, el proyecto de nación plasmado en las escuelas oficiales tuvo tintes marcadamente eugenésicos y racistas, en tanto que se planteó como uno de sus principios fundamentales mejorar ciertos rasgos hereditarios del mexicano para convertirlo en un ciudadano moderno. Esta ciudadanía requería el mejoramiento racial, así como un proceso de blanqueamiento que le exigía abandonar ciertas prácticas para regenerarse en términos morales y cívicos en aras del desarrollo semejante al de las sociedades europeas occidentales (Velasco, 2016).

Con base en la lógica del movimiento higienista decimonónico, continuando con el nacionalismo y la *mestizofilia* posrevolucionaria, los anhelos desarrollistas y tecnocráticos hasta llegar al paradigma de la diversidad y la interculturalidad, el racismo –en todas sus manifestaciones– ha persistido en el sistema educativo oficial en México, pues, desde su fundación hasta nuestros días, las escuelas oficiales en México han tenido como principal propósito clasificar, seleccionar y formar individuos con ciertas aptitudes y conocimientos, al amparo de la ciencia, la cual legitima el orden social, la desigualdad y la discriminación racial.

A través de contenidos curriculares, materiales didácticos, discursos y prácticas cotidianas, las escuelas reproducen y reafirman un orden racial en el que la población

indígena, africana o afrodescendiente es estereotipada como inferior e indeseable, mientras que la población blanca representa el anhelo a seguir (Velasco, 2016). Este deseo de blanqueamiento está presente dentro y fuera de los espacios educativos, pero cobra especial relevancia dentro de ellos porque orienta la práctica docente sin ser cuestionada aun en ámbitos racializados. Como lo registran los trabajos de Gnade (2008) y Hernández (2018) en los entornos racializados, como ocurre entre la población indígena, se han llegado a interiorizar la discriminación racial y el anhelo de blanqueamiento que generan diversas respuestas, entre ellas la autodenigración, la resistencia cultural, el autoencierro, la deserción o la conversión del agravio racista en su contra en un estímulo para sobreponerse (Velasco, 2016).

Para entender estos procesos de interiorización racial, el análisis de las trayectorias de formación profesional resulta pertinente. El concepto de trayectoria profesional hace referencia a una serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en movimiento y sometido a incesantes transformaciones. Da cuenta de las relaciones entre las posiciones de un actor y el campo social en el que se mueve (Bourdieu, 1997). En el área de la investigación educativa, varios autores conciben de manera integrada las nociones de trayectoria y formación docente en tanto que se considera que los aprendizajes obtenidos durante el proceso formativo como estudiantes en la profesionalización docente se convierten en los principales referentes para la práctica pedagógica posterior (Ardoino, 2005; Cols, 2008). En otras palabras, los maestros se forman como tal siendo estudiantes de nivel superior ya sea en escuelas normales o de otra índole. Así, los sujetos docentes van conformando sus trayectorias de profesionalización desde que son escolarizados y, además, las engarzan con otras tantas trayectorias ligadas a su vida escolar, familiar, laboral, cultural.

Pensar la formación docente como trayectoria constituye un intento por centrar la mirada en el sujeto en formación y en el carácter procesual y dinámico de toda formación, la cual se obtiene en el marco de una institución educativa cuyo currículo, prácticas pedagógicas e interacciones cotidianas definen sentidos y trayectos deseados, siempre en tensión. En este sentido, el análisis sobre las experiencias de racismo en las trayectorias profesionales y en la práctica pedagógica de los docentes racializados permite entender cómo la discriminación y la violencia se imprimen en las formas de concebir su identidad y su quehacer docente, así como las diversas formas en que el racismo hegemónico se naturaliza y reproduce cotidianamente en contextos racializados y las estrategias de resistencia que se construyen en el día a día en los espacios escolares. El objetivo de este artículo es indagar sobre esta problemática en el caso de Cherán, Michoacán, una comunidad p'urhépecha que desde hace varios años comenzó un movimiento político en busca de la autonomía y la reivindicación étnica-territorial.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Para abordar el tema del racismo en los ámbitos escolares, hemos recurrido a la etnografía colaborativa y hemos tomado como caso de estudio una escuela primaria bilingüe en la comunidad de Cherán, situada en la región conocida como meseta p'urhépecha en el estado de Michoacán. Esta propuesta se inscribe en la investigación

social colaborativa en tanto que pretende co-investigar a partir del encuentro con los colaboradores de campo en el que los roles y papeles tradicionales (investigador/investigado) se desdibujan hacia una construcción de conocimiento dialógica y colaborativa. También, permite asumirse como investigadores comprometidos que estamos abonando a procesos políticos y colectivos de gran aliento (Dietz, 2014).

Con base en estos principios, realizamos entrevistas semiestructuradas con los profesores y el personal directivo de la escuela a fin de conocer las experiencias y los significados en torno a su formación profesional como docentes. Las entrevistas giraron en torno a dos ejes fundamentales: el primero sobre la reconstrucción de la trayectoria de escolarización y formación docente para indagar en los episodios de discriminación o racismo. El segundo consistió en conocer en qué medida los conocimientos que los docentes tienen sobre la diversidad cultural inciden en la reproducción de discursos y prácticas racistas en su práctica pedagógica actual.

Con la intención de observar la práctica pedagógica de los docentes en la actualidad, efectuamos observaciones directas al interior del espacio escolar. Las observaciones se realizaron dentro de las aulas, en los espacios de convivencia (patios de recreo, la hora de salida y entrada), así como algunos actos cívicos conmemorativos. Estas observaciones se llevaron a cabo durante varias visitas en campo en octubre de 2019 y su intención principal fue registrar el desarrollo cotidiano de la práctica pedagógica con especial atención en las interacciones sociales entre los docentes y el alumnado, más que en la enseñanza de contenidos. Con estas observaciones, pudimos dar cuenta principalmente de las situaciones de segregación racial que ocurren al interior y las estrategias de resistencia que los docentes han implementado para hacer frente a los contextos de discriminación y racialización en el sistema educativo y en la vida cotidiana en las escuelas.

Con estas estrategias de campo fueron emergiendo los ejes centrales que guiaron el análisis y la presentación de la información. Considerando las trayectorias de formación escolar y profesional, así como las prácticas pedagógicas actuales de los docentes, identificamos seis ejes analíticos. En cuanto a las trayectorias de formación y las experiencias de racialización, los ejes fueron los siguientes: el tránsito por diferentes geografías racializadas para continuar con su formación profesional; las tensiones culturales e identitarias que experimentaron al pasar por las escuelas y que causaron marcas de racismo internalizado; y el peso que la formación magisterial tiene en el camino hacia el blanqueamiento en las comunidades indígenas. En lo referente a las prácticas pedagógicas racializadas, tenemos: el papel de la escuela y la familia en el proceso de blanqueamiento entre la población indígena; las prácticas de segregación y clasificación racial que operan de manera cotidiana en la escuela; y las estrategias de resistencia a la discriminación racial que los docentes implementan en el espacio escolar.

Una vez que sistematizamos y analizamos la información de campo a partir de estos seis ejes, generamos un diálogo con los colaboradores (maestros y directivos de la escuela) no solo para devolver la información, sino para propiciar reflexiones compartidas acerca de este tema y abonar al proceso de construcción de un proyecto de educación autónoma. Este texto lo compartimos de manera virtual y después convocamos a una reunión de diálogo presencial en las instalaciones de la escuela *Tsitsipandakurí*, en Cherán. En esa reunión se debatieron las ideas

centrales y las contribuciones fundamentales de este texto, como la pertinencia de este análisis para el campo de la educación, el aporte para la reflexión de sus trayectorias formativas y profesionales, la potencialidad del texto para identificar y nombrar los procesos de racialización en la cultura escolar, además de la importancia de reconocer estos procesos en la comunidad y repensar las transformaciones desde la propia escuela. Después de la revisión y discusión colectiva sobre el texto, incorporamos las contribuciones y los cambios sugeridos por los docentes de la escuela Tsitsipandakurí.

Es importante señalar que estas estrategias metodológicas forman parte de un trabajo y acompañamiento de largo aliento en esta comunidad, el cual permitió que estos espacios de diálogo se pudieran pensar y generar desde el quehacer docente, la vinculación con el proyecto político educativo actual, las estrategias de vinculación escuela-comunidad, así como la revisión, aprobación y pertinencia por los docentes de esta escuela.

EL CONTEXTO: LA EDUCACIÓN Y LA EMERGENCIA DEL MOVIMIENTO POR LA AUTONOMÍA EN CHERÁN

El estado de Michoacán ha sido el escenario de varios proyectos y experimentos antropológicos y educativos, especialmente en la región p'urhépecha. Desde la creación de la Estación Experimental de Incorporación del Indio –mejor conocida como Proyecto Carapan–, liderada por Moisés Sáenz en la Cañada de los 11 pueblos hacia 1932, el Proyecto Tarasco, coordinado en 1939 por el filólogo norteamericano Morris Swadesh en Paracho, las investigaciones monográficas de los antropólogos Ralph Beals y Daniel Rubín de la Borbolla en Cherán, en 1943, hasta los trabajos de George Foster en Tzintzuntzan, en 1944, han sido varias las iniciativas que han configurado una historia de políticas y experiencias político-pedagógicas que contribuyeron a la conformación del Estado mexicano y sus vínculos internacionales (Kemper, 2018; Moreno, 2019). Gracias a este tipo de proyectos, Cherán participó en experimentos e investigaciones extensionistas, no solo para la academia, sino también para los planes gubernamentales.

Pese al intenso proceso de aculturación, en la década pasada la comunidad indígena de Cherán experimentó un cambio que algunos autores han denominado como “étnico-político” (Dietz y Mateos, 2011) debido a la reivindicación de la población a favor de sus usos y costumbres, así como por el respeto a la vida y la seguridad de sus habitantes. El incremento de tala ilegal de madera, la inseguridad en su máxima expresión, el mal funcionamiento de las autoridades municipales, las diversas formas de violentar a la población, así como la fragmentación política de los habitantes de Cherán, contribuyó a eso que, de acuerdo con Dietz y Mateos, se ha denominado en la década de los noventa como el “despertar étnico”, impulsado no solo por una reivindicación de la identidad, sino también por factores políticos, sociales, de violencia y económicos. Cherán es un ejemplo claro de que este despertar étnico surgió de la combinación entre lo que ocurría en la arena estatal y la realidad situada que impacta de manera negativa a los comuneros de forma local (Cleto, 2019).

En este panorama, la mañana del 15 de abril de 2011, las comuneras decidieron poner su cuerpo al frente para marcar un alto a estas adversidades, y enfrentaron

cara a cara a los actores tanto locales como externos que saboteaban su seguridad y sus bosques; el resultado del movimiento fueron varios muertos y otros expulsados por la comunidad. A partir del “miedo”, establecieron medidas de carácter defensivo, que consistieron en la instalación de barricadas resguardadas por los propios comuneros en todas las entradas de la comunidad, así como la instalación de *fogatas* en las esquinas del poblado, las cuales fueron veladas y activadas por los vecinos de cada una de las cuadras de Cherán (Cleto, 2019).

Las fogatas han sido los espacios de restablecimiento y reforzamiento de los vínculos comunitarios, en los que se dialogó el proyecto de autonomía que permanece hasta nuestros días. En ellas se configuró el gobierno comunal encabezado por 12 *Tata K’eris* y donde se ideó la extensión de su proyecto comunitario y autonómico hacia otras esferas, como la educación. Desde entonces, se ha caminado rumbo a la construcción de un proyecto educativo comunitario, que se inserta en un proceso de lucha política por la autonomía y que tiene como eje fundamental el reconocimiento de la historia y el fortalecimiento de la identidad, la recuperación de la lengua p’urhépecha y la generación de una nueva cultura ambiental que permita la preservación de los recursos naturales en vinculación con la cosmovisión propia de la comunidad (Colin, 2018).

Como parte de la emergencia de un proyecto político educativo derivado del movimiento de 2011, el gobierno comunal trabajó con los docentes de la comunidad en la conformación de un documento que sentó las bases de este y sirvió como material pedagógico de apoyo. Así surgió el Proyecto Educativo Cherán K’eri en 2013, el cual está siendo revisado por diferentes escuelas y colectivos docentes, entre ellos los que pertenecen a la escuela Tsitsipandakurí con la que trabajamos en este artículo.

Actualmente, la comunidad de Cherán cuenta con un sistema educativo completo. El espectro escolar en nivel primaria consiste en diez escuelas públicas y una privada, ubicadas en diversos espacios geográficos de la comunidad, algunas de ellas situadas en la zona céntrica, otras en la periferia y otras en lo más cercano al territorio boscoso. Las escuelas de primaria están divididas en dos sectores: las federales del sector administrativo indígena bilingüe y las del sector general urbano, ambas administraciones centralizadas por la Secretaría de Educación Pública, pero con diferente control administrativo (uno al sector indígena y otro al general), y que responden a normativas distintas (Colin, 2014).

El aumento de la población en la década de 1980 originó la creación de nuevos centros escolares pertenecientes al subsistema de educación indígena, particularmente en las periferias de la comunidad. A la par del aumento de las escuelas en Cherán, también hubo un incremento en la profesionalización de maestros bilingües. Desde 1970, a través de los cursos de inducción a la docencia en el medio indígena, comenzaron a instruir a los docentes en áreas no solo prácticas, sino extraescolares con una visión indigenista de la que sigue siendo difícil desarroparse.

Los docentes con quienes colaboramos fueron siete y laboran en una escuela ubicada en la periferia de la zona urbana llamada Tsitsipandakurí, la cual pertenece al subsistema de educación indígena sector 02 de Cherán. Esta escuela, fundada en noviembre de 1999 (Moreno, 2017), cuenta con una matrícula aproximada de 91 alumnos de educación primaria. Los maestros atienden a alumnos provenientes de

zonas alejadas del centro de la comunidad, con un nivel económico bajo. Este grupo de docentes formaba parte de una estructura escolar multigrado hasta 2018, año en el que lograron una estructura completa. De los siete maestros que laboran en esta escuela, seis son varones y una, mujer; cuatro son licenciados en Educación Primaria Indígena, dos en Educación Básica y uno, en Educación Física; además, solo dos son hablantes de la lengua p'urhépecha, por lo que las clases se dan en su totalidad en español. En su mayoría, el personal que conforma la estructura del plantel había desempeñado labores docentes en otras comunidades vecinas o externas a la región, por lo que su trayectoria no solo era profesional, sino también empírica, lo que fortalece el proceso formativo de cada docente (Cleto, 2019).

Hay dos maestros que tienen la mayor antigüedad en esta escuela, ya que llegaron en 2012 a este espacio de trabajo. Ambos son originarios de Cherán, compartieron trayectorias profesionales similares en otros contextos educativos y cuentan con formación de licenciatura en Educación Primaria Indígena. Solo uno de ellos es hablante de p'urhépecha. Otros dos docentes se incorporaron al plantel en años posteriores y tienen una antigüedad de seis y cuatro años estando frente a grupo en esta escuela. Uno de ellos proviene de la comunidad de Cherán y el otro, de la comunidad de Arantepacua; este último también es hablante de la lengua p'urhépecha con variaciones dialectales. Estos cuatro profesores, junto al docente de educación física, son originarios de la comunidad de Paracho, y han encabezado este equipo de trabajo e implementado estrategias que vinculen a la escuela a la comunidad, los saberes comunitarios y el territorio; optan por evaluar mediante pruebas no estandarizadas, con actividades y participación en la construcción de la cultura escolar (Cleto, 2019).

En 2018 se incorporaron los últimos maestros, con lo cual lograron una estructura completa. Una de ellas es maestra, originaria de la comunidad Tanaco, y el otro profesor es originario de la comunidad de Cherán. Los dos cuentan con una formación como docentes en escuelas normales de Michoacán y tienen experiencia frente a grupo, lo que les permitió incorporarse a este núcleo escolar sin mayores contratiempos y hasta hoy han arropado este proyecto educativo.

LOS ESPACIOS DE LA RACIALIZACIÓN: LA DISCRIMINACIÓN ANTE LA AUSENCIA DE INFRAESTRUCTURA ESCOLAR

En las trayectorias de formación de los docentes indígenas que trabajan en Cherán podemos percibir el tránsito hacia geografías racializadas que reforzaban el lugar acotado y desigual por el que debía desplazarse esta población. Al respecto, debemos subrayar que todos ellos tuvieron que salir de sus lugares de origen para realizar estudios profesionales y se dirigieron a poblados con mayores rasgos del ethos de la blanquitud, que bien podrían ser las cabeceras municipales o ciudades cercanas.

Históricamente, las comunidades indígenas se han concebido como espacios alejados y dispersos de las zonas urbanizadas, donde hay una limitada infraestructura de servicios, entre ellos los educativos. Salir de sus comunidades para continuar con los estudios profesionales implicó para estos maestros exponerse a contextos urbanos en los que la diferencia cultural y su poca interiorización del ethos de la blanquitud se tradujeron en múltiples experiencias de discriminación racial, pues, como

ellos mismos recuerdan, en estos espacios tuvieron que interactuar con personas “más alzadillas” o “gente superior”. El hecho de salir de sus lugares de origen para continuar con sus estudios llevaba implícito un anhelo por superar su condición de marginación, por alcanzar el ideal de la blanquitud y, en el fondo, por seguir los preceptos establecidos por el racismo civilizatorio propio del contexto michoacano. La profesora Brenda López comenta lo siguiente:

... tuve que salir de la comunidad para estudiar la prepa en Uruapan, mi primaria en la comunidad y la normal en Cherán, trabajé seis años en la comunidad de Tanaco, pero por situaciones de querer que mi niño sobresalga un poco más pues me vi en la necesidad de salir de mi comunidad para darle un futuro mejor... (López, entrevista, 2019).

Salir de sus lugares de origen para recorrer otras geografías con mejor infraestructura educativa imprimió en la vida de estos futuros maestros la imagen de que hay espacios más civilizados que otros, en los que regularmente existen más servicios, mejor infraestructura material y donde se entra en contacto con prácticas culturales y sociales que se convertirían en elementos a perseguir para obtener el derecho a permanecer en esta carrera civilizatoria o de blanqueamiento. El anhelo que la profesora Brenda expresa de salir de la comunidad para que su hijo sobresalga refuerza esta situación de racialización espacial que se transmite de generación a generación.

En estos espacios “civilizados” de interacción, los futuros profesores vivieron discriminación por el uso de su lengua, por el tono de su voz y por sus rasgos fenotípicos, pero, además, se descubrieron invisibles para el mundo “civilizado”, pues, en las ciudades donde estudiaron, sus compañeros y maestros no tenían referentes sobre las comunidades indígenas de donde provenían, no existían a los ojos de los actores educativos, o bien, su existencia estaba cargada de referentes estereotipados, místicos o *folklorizados*. En este sentido, el maestro Noé Pérez recuerda su “no existencia” en la ciudad de Morelia: “... la gente de afuera no saben dónde está Cherán, piensan que allá hay puros brujos, no saben ni de dónde venimos” (Pérez, entrevista, 2019).

Poco a poco, los profesores interiorizaron las diferencias jerárquicas entre la población que vive en pueblos indígenas y aquellas que habitan en entornos urbano-mestizos, hasta el punto en que, en su ejercicio docente, ellos continúan considerando que sus alumnos originarios de comunidades indígenas suelen vivir de manera aislada, que no salen mucho a entornos urbanos, que no tienen disposición para adquirir conocimientos o ideas nuevas, que muestran más resistencia o dificultades para el aprendizaje, porque sus referentes inmediatos están muy limitados, pero que, al mismo tiempo, poseen organizaciones domésticas que les permiten estar más al tanto de los hijos. También son aquellas que conservan su cultura y tradiciones. Por el contrario, consideran que los alumnos que viven en entornos más “civilizados” tienen más acceso a la tecnología, mayores facilidades materiales y muestran conocimientos escolares más avanzados; no obstante, también suelen presentar más problemas familiares por el descuido de los padres y situaciones de violencia. En estos ámbitos también identifican mayor desigualdad económica entre la población escolar, lo cual se manifiesta con discriminación a niños con diferente vestimenta y alimentación.

Ante esta división, los profesores ven a Cherán como un entorno más civilizado en comparación con otros pueblos cercanos. Al respecto, entre los profesores predomina la percepción de que Cherán está en otro nivel social o económico porque “es una

comunidad, se pudiera decir que ya es un poco más grande, se pudiera mencionar como una ciudad, pero no tal y cual como una ciudad” (Rodríguez, entrevista, 2020).

LAS TENSIONES CULTURALES E IDENTITARIAS EN EL RACISMO EDUCATIVO

Como ya hemos mencionado, en la actualidad, el paradigma de la interculturalidad ha reconfigurado los procesos de racialización en nuestro país al formular discursos que reivindican la diferencia cultural y étnica como un valor positivo a la vez que en la práctica continúan permeando acciones que apuntan hacia el blanqueamiento social como anhelo civilizatorio (Wade, 2010). La escuela es uno de esos espacios en los que coexisten ambos procesos materializados en tensiones y conflictos en términos culturales e identitarios. En los elementos culturales e identitarios se generan valoraciones jerárquicas en los espacios escolares, y se convierten en mecanismos de tensión y regulación institucional.

Las formas en que las escuelas en general han clasificado y excluido a determinados grupos de poblaciones se pueden observar en las propias trayectorias formativas de los docentes indígenas, quienes vivieron experiencias racistas que los obligaron a ocultar o desplazar ciertos rasgos culturales e identitarios. Los maestros de la escuela Tsitsipandakurí vivieron en carne propia el blanqueamiento cultural durante sus experiencias de profesionalización. Recuerdan las burlas que recibían por su manera diferente de pronunciar el español. A pesar del esfuerzo por insertarse en la sociedad mayoritaria a través del desplazamiento lingüístico, hay características que son difíciles de borrar, que se identifican por el tono diferente al hablar:

Lo viví en la preparatoria que fue cuando salí a la ciudad, tenía compañeras que eran de comunidades indígenas y para ellas como no dominaban bien el español sí fue muy difícil el poder hablar con ellas, que no podían pronunciar exactamente el español por eso tratábamos de, como ya nos conocíamos que veníamos de comunidades indígenas, tratábamos de apoyarla y ayudarla a participar porque en la preparatoria es puro de participar y recuerdo que hasta ella temblaba, tenía miedo y le decíamos “no tengas miedo, no te van hacer nada, tu intenta por hablar y expresarte como eres” le decíamos. Y sí, poco a poco se fue “adaptando”. Y si tiene que ver mucho la castellanización hacia esa parte de la lengua... (López, entrevista, 2019).

Este proceso de blanqueamiento ha sido resignificado por los docentes como experiencias de superación personal que implican esfuerzo y sufrimiento a nivel individual, pero gracias al cual lograron materializar el anhelo de inserción laboral exitosa y de ascenso socioeconómico. En las trayectorias profesionales de formación, los docentes experimentaron situaciones de discriminación racial directa al ser objeto de comentarios de profesores universitarios sobre su condición indígena: “Qué hacen aquí pinches indios”, “Eres un güey, burro, idiota”. No obstante, en diversas ocasiones esta situación es minimizada por los propios docentes al señalar que eran pocos maestros que se expresaban así (Pérez, entrevista, 2019).

En su trayecto por las aulas, estos maestros aprendieron a clasificar al mundo en función de las razas y a ubicarlas en jerarquías diferenciadas. Como lo menciona Baronnet, Fregoso y Domínguez (2018), existe una reproducción asimilada de las categorías racializadas presentes en el discurso educativo; sin embargo, hay que resaltar que la idea de supremacía racial y de racismo se muestra como algo alejado en el tiempo y espacio de estos maestros. Difícilmente se asumen como sujetos de

discriminación racial a pesar de enunciar episodios de burlas, desplazamientos, vergüenza y violencia racial. En este sentido, el profesor Noé considera que el racismo fue algo que existió hace muchas décadas y se ejerció en el contexto de la esclavitud negra, el exterminio de los apaches y del naciismo alemán.

De esta manera, los espacios escolares no reproducen discursos racistas abiertamente, por el contrario, el racismo forma parte de un discurso pedagógico superado y correspondiente a un tiempo/espacio que no es necesariamente el suyo. No obstante, el racismo se vive de manera velada o sutil a través de prácticas cotidianas que revelan un ideal a seguir: el blanqueamiento físico, cultural y social. Los profesores se asumen a sí mismos como indígenas por sus rasgos fenotípicos; sabían que por ser “chaparritos” o “morenitos” compartían cierta condición diferenciada y desigual con compañeros provenientes de otras comunidades indígenas aledañas, con quienes se reconocen como “paisanos”. Los maestros de Cherán reconocen este paisanazgo con las comunidades de Comachuén, Nahuatzen y Sevina, a las cuales ubican dentro de una misma espacialidad segregada:

[Somos] chaparritos, morenos [...] a donde quiera que vayamos nos encontramos con paisanos y eso nos jala, y no solo a Cherán sino a toda la Meseta, somos de este tipo en donde decimos “Ahí está uno de Comachuén, ah pues somos paisanos”, entre Comachuén, Nahuatzen, Sevina, Paracho somos paisanos, así nos reconocemos si estamos fuera del estado, eso nos ayuda (Pérez, entrevista, 2019).

EL SER DOCENTE EN UNA COMUNIDAD INDÍGENA: UN CAMINO HACIA EL BLANQUEAMIENTO

En la narrativa de los profesores, las experiencias de discriminación racial recobran un significado secundario debido a que lo perciben como parte del esfuerzo personal por lograr el éxito profesional al dedicarse a la carrera magisterial. A través del magisterio, podrían regresar a sus lugares de origen con cierto capital cultural acumulado que se traduciría en mayor prestigio social.

Si bien la escuela Tsitsipandakurí en particular está en la construcción de un proyecto alternativo que busca romper con la jerarquía tradicional entre profesores y alumnos al incentivar un trato desde el respeto cercano con los alumnos; esto, con el objetivo de que la escuela se convierta en un espacio donde niños y niñas sean felices. Los maestros que trabajan en ella señalan que han experimentado cambios significativos en la manera como son tratados y percibidos en esta y otras comunidades de la región. Reconocen que en las comunidades indígenas anteriormente el maestro tenía una jerarquía superior que lo mantenía como figura de autoridad importante al interior de la comunidad. Sin embargo, también consideran que, en otros espacios educativos, el tener un diálogo más horizontal entre alumno-maestro es un síntoma de que los maestros ya no son respetados de la misma manera, ya que los alumnos los tutean, objetan cuando son reprendidos, buscan vengarse de ellos y tienen actitudes o gestos que, sin llegar a los golpes, muestran rebeldía hacia la figura docente. Si bien esta situación no es exclusiva del magisterio indígena, sí ha cobrado relevancia en estos contextos porque la docencia es de los pocos nichos laborales y de prestigio para esta población:

... dentro de la sociedad a nivel, hablo a nivel general, el papel del maestro como que se ha ido desvaneciendo bueno sí, o el estatus en donde lo tenían ha ido desvaneciéndose

poco a poco. Yo lo viví en la comunidad de Tanaco, casos que pues al maestro, al profesor ya no lo respetaban [...] pues ya le hablaban de tú a tú, o si les llamaban la atención pues se enojaban o se molestaban o, de cierto modo trataban de vengarse no directamente a golpes, pero sí con actitudes o con gestos o de cierta manera algunas cuestiones que los niños hacen, entonces aquí en Cherán lo que he visto pues sí, los niños sí tienen buena perspectiva del maestro, de lo que significa ... (González, entrevista, 2020).

Por consiguiente, como parte de las observaciones del salón se identifica el trato horizontal al nombrar al maestro por su nombre, lo que desdibuja la jerarquía entre alumno-maestro y viceversa, así como preguntando en la mayoría de las veces ¿de qué manera te gusta que te nombren en la escuela?

Si bien el ascenso socioeconómico derivado de su profesionalización en el magisterio contribuyó a mejorar en cierta medida su estatus dentro de sus comunidades de origen, es necesario apuntalar que, en el proceso de lucha política reciente, su posición al interior de la comunidad se ha visto fuertemente cuestionada al evidenciar con el paso del tiempo las formas clientelares en las que muchos de los docentes indígenas se vincularon a los partidos políticos en Cherán.

Este papel como profesores dentro de la comunidad también ha sido una lucha interpersonal y de reivindicación, ya que hay que reconocer que, a lo largo de la historia de la educación mexicana, se les ha colocado a los docentes funciones que no solo implicaban posicionar ideologías en las escuelas, sino que también “tenían la función de capacitarse y tener distintos niveles de calificación profesional en contraposición a la deficiente calificación profesional” (Bertely, 1998, p. 94).

Los docentes de Cherán se cuestionan, en el marco de su lucha autonómica, sobre lo que deben aprender y lo que deben compartir dentro y fuera de su comunidad. El docente del siglo XX era intermediario o mediador entre el Estado y las comunidades; es decir, maestros indígenas que sobrepasaban las reglas comunitarias para poder operar la ideología nacional. Este papel histórico sigue siendo un reto que superar para el cuerpo de docentes, sobre todo en un escenario local como el de Cherán. Por esta razón, ser profesor indígena en una comunidad ha implicado para los docentes ser conscientes del camino que han recorrido para estar donde ahora se encuentran, pero, fundamentalmente, debatirse entre los límites de la adaptación o rebeldía de un sistema de educación con miras a los procesos de blanqueamiento y afiliación al sistema nacional. La postura crítica respecto a su quehacer como docentes en esta comunidad los ha llevado a generar en la práctica vinculaciones de la escuela con el territorio, así como la posibilidad de crear espacios de discusión y escucha al interior de la escuela.

EL PROYECTO DE BLANQUEAMIENTO A NIVEL FAMILIAR

En Cherán, la educación pública ha originado el surgimiento de procesos de racialización intergeneracional que se manifiestan en la valoración que los padres de familia y abuelos tienen sobre la escolarización. Para los maestros de la escuela Tsitsipandakurí, existe una clara diferencia en el desempeño de los niños de Cherán cuando sus padres han experimentado experiencias de profesionalización, ya que otorgan un lugar importante al desempeño de sus hijos. Además, perciben una división espacial de la profesionalización dentro de la misma comunidad, ya que las escuelas ubicadas en el centro de la ciudad tienen población con mayores niveles de profesionalización familiar, mientras que en la zona periférica las condiciones familiares son percibidas

como desventajosas. Para los padres profesionistas, la educación de sus hijos se convierte en parte de un proyecto de blanqueamiento familiar:

[En las escuelas del centro] el nivel educativo es mayor, son licenciados, arquitectos, doctores y aquí en la colonia está bien delimitado por ese barranco que se llama “Yurécuaro” y eso hace la diferencia. Aquí los padres no te presionan porque no tienen ese nivel de estudios, como que les hace falta valorar la educación, nada más en mi salón tengo una niña que se llama Samira, la mamá de ella es profesionista, es licenciada en enfermería y ella sí está trabajando, pero hasta ahí, los demás los padres cuando mucho tienen la secundaria y otros ni la primaria... (González, entrevista, 2020).

Este tipo de apreciación y conocimiento que tienen los docentes sobre los padres de familia respecto a la escolarización y visión sobre la educación se debe a que los docentes conocen el espacio-territorio donde está situada la escuela y las condiciones socioeconómicas de ese lugar, así como su impacto en los espacios de la escuela. Los maestros suelen intercambiar conversaciones con algunos padres de familia a la hora de entrada y, en algunos casos, en el receso.

No obstante, para otros sectores de la población cheranense, especialmente para los adultos mayores, la escuela solo ha servido para “chingar”, ya que ha desplazado aprendizajes valiosos que la población infantil adquiriría en el trabajo agrícola. Cuando los niños participaban en las labores del campo junto con su familia nuclear, extensa y simbólica, aprendían a respetar a la autoridad y a trabajar en colectivo; en cambio, la escuela les ha traído nuevos conocimientos que, además, solo son usados para el bien particular. El testimonio del profesor Noé Pérez así lo refiere:

... [mi abuelo] siempre decía “ustedes están estudiando para chingar”, siempre la educación la vieron como para despertar, pero para hacer un mal [...] y eso lo veían porque el estudiado siempre ya conoce más, pero conoce más para peor no para un bien común sino para un bien particular... (Pérez, entrevista, 2019).

LA SEGREGACIÓN Y LA CLASIFICACIÓN RACIAL EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Varios autores han señalado cómo la escuela juega un papel en los procesos de desplazamiento cultural entre la población indígena al desvalorizar prácticas y creencias que regularmente los vinculan a lo comunitario, como el reconocimiento del territorio, el trabajo agrícola, las faenas, las festividades sociorreligiosas, entre otras. Esta desvinculación con lo comunitario para fomentar el desarrollo y reconocimiento individual es una de las formas de racialización más difundidas y efectivas del sistema escolar en contextos indígenas. A diferencia de otras comunidades indígenas aledañas, en Cherán los alumnos de la escuela Tsitsipandakurí cada vez faltan menos a la escuela durante las festividades religiosas. La socialización para el trabajo comunal materializado en la participación colectiva en la preparación y realización de las fiestas es considerada por los maestros como un obstáculo para el desarrollo de la socialización escolar, por lo que aplauden que los alumnos no dejen de asistir a la escuela (Rodríguez, entrevista, 2020).

En la coyuntura política actual en la que se encuentra Cherán, los mismos profesores reconocen que el horizonte político de la educación formal ahí debe ser el fortalecimiento de la comunidad y la reivindicación de la función de la escuela. Esto los ha llevado a diversas búsquedas y a procesos de reflexión internas. Sin embargo,

también reconocen de manera autocrítica que en muchas de sus propias prácticas cotidianas algunos de ellos no viven en forma comunitaria; por ello, construir caminos desde el desplazamiento provocado por años de racismo encarnado resulta un desafío mayor. El maestro Noé Pérez señala cómo les ha costado reposicionar sus conocimientos y prácticas comunitarias después de haber sido sujetos blanqueados y profesionalizados: “Los profesores quieren enseñar comunalidad, pero ya no saben porque no la practican. Lo mismo pasa con la lengua” (Pérez, entrevista, 2019).

Así, una de las formas en la que la violencia racista se reproduce en esta escuela tiene que ver con la repetición de contenidos curriculares descontextualizados de las realidades de la población indígena. En el caso de Cherán, se manifiesta en la ausencia de una narrativa sobre la lucha política autonómica en los espacios escolares que han llevado a esta comunidad a procesos de reivindicación étnica (Rodríguez, entrevista, 2020). Los libros de texto que se manejan en la escuela reproducen las imágenes estereotipadas sobre la población indígena o afrodescendiente. En ellos se muestran imágenes en las que ser indígena o negro es sinónimo de ser explotado, ser los cargadores, los que realizan los trabajos más pesados, los que parecen más “primitivos”, entre otros. Como lo menciona Velasco (2016), las formas de reproducción del racismo están presentes en el currículo escolar y pueden ser el medio por el cual jamás se cuestione la ideología racista. La profesora Brenda López reafirma esta situación: “... los libros [de texto] sí son exclusivos de ciertas personas [...] la educación oficial sí discrimina a comunidades pequeñas, siento que discrimina en el contenido, no se piensa desde lo contextualizado...” (López, entrevista, 2019).

La descontextualización de los libros de texto se complejiza para los docentes cuando intentan dar ejemplos de los contenidos oficiales con las realidades educativas o historias de la comunidad y se dan cuenta de las omisiones culturales.

La ausencia de una reflexión en torno a los efectos de la racialización y del blanqueamiento en las escuelas ha perpetuado su reproducción en lo cotidiano. Al interior de los espacios escolares se generan interacciones entre pares que llegan a conformar grupos basados en la afinidad interpersonal, pero vinculados también a categorías segregacionistas que colocan al pobre, sucio y moreno como indeseable. Estas categorías colocan la apariencia física como el primer atributo para la inclusión/exclusión en la socialización del día a día. El rechazo o la aceptación de los niños en grupos de amigos genera procesos de valoración positiva o negativa de ciertos atributos; uno de los más señalados tiene que ver con las distinciones de clase que se materializan en grupos de niños bien vestidos y limpios:

... [el racismo] siempre ha existido dentro de la escuela desde que somos niños, porque siempre discriminamos o hacemos menos al que no sabe o a los que no se integran, de ahí partimos y de ahí iniciamos, pero no nos damos cuenta de que eso es racismo. Y en cuestión de la práctica en el campo de trabajo sí es discriminación a los niños sí se les discrimina por los rasgos físicos, por su trabajo, que tú no sabes nada hágalo a un lado, tú sí sabes te vas a otro lado... (López, entrevista, 2019).

Los propios maestros participan y refuerzan estas clasificaciones raciales justo por un desconocimiento o normalización de la situación. Uno de los niños que tiene comportamientos violentos dentro de la escuela es nombrado por los maestros como “el moreno” (Pérez, entrevista, 2019), que se relaciona con la forma en que lo nombran desde su familia. La violencia racializada se reproduce también en la estigmatización

de la pobreza que la comunidad escolar ejerce en contra de los alumnos y las familias que provienen de colonias periféricas en Cherán. La mayoría de los prejuicios vienen de las familias y al interior de la escuela se reproducen en lenguaje y exclusión racial:

... pues los niños tal vez son un poco más diferentes a la comunidad de Cherán, porque están en una colonia, entonces de cierto modo como que eso también ha involucrado en ese proceso de la que hablo, que los niños prácticamente vienen con problemas que vienen arrastrando desde su familia [...] vienen sin dinero, que de cierto modo les afecta ¿no?, para su alimentación, para que los niños se desarrollen adecuadamente, su vestimenta y todo ese sentido... (Rodríguez, entrevista, 2020).

En las observaciones de campo era evidente la segregación que los niños de escasos recursos vivían en las interacciones cotidianas con sus compañeros de clase. Estos niños recibían burlas de sus compañeros porque tenían un aspecto desagradable (tener mocos fuera de la nariz) a la hora de la comida; también recibían señalamientos por algún rasgo físico, como tener granos en la cara u orejas grandes. Los profesores no alcanzan a incidir en estos comportamientos y suelen reforzarlos con sus puntos de vista: "... [en estas colonias] no hay agua, por eso los niños andan bien sucios, se bañan cada semana con dos o tres jicaritas, todos andan bien desalineados..." (González, entrevista, 2020).

ESTRATEGIAS DE RESISTENCIA FRENTE A LA DISCRIMINACIÓN RACIAL

Si bien Cherán es considerado por estos docentes como un enclave de blanqueamiento social y cultural por la historia educativa de la comunidad, también es, a la vez, un espacio de resistencia política y étnica. Desde 2011, año en que comenzó el movimiento político en Cherán derivado de conflictos por la seguridad, el control del territorio comunal y la representación política, varios espacios colectivos a nivel local han generado procesos de revalorización y transformación de la vida comunal. Es necesario señalar que ahora existen diferentes proyectos y espacios en los que se está fortaleciendo y reconstruyendo la vida comunitaria, los cuales se han convertido en escenarios de la autogestión y el fortalecimiento del proyecto político autónomo de la comunidad. Justo por el perfil político del movimiento, los espacios institucionalizados oficiales, como los escolares, se han sumado de modo periférico a este proceso. Ya hemos señalado que incluso se percibe con cautela el papel del gremio magisterial en el movimiento por los vínculos clientelares que históricamente han operado respecto a los partidos políticos.

Estos maestros, al salir de sus lugares de origen y apostar hacia la profesionalización magisterial, generaron aprendizajes sobre la racialización que los llevaron a desplegar diversas estrategias para hacer frente a la discriminación a nivel individual. Los profesores cuyas trayectorias profesionales se han marcado por experiencias racistas ahora transmiten esa memoria a sus alumnos en la escuela con la intención de que sean aleccionadoras y los preparen para enfrentar estas situaciones cotidianas. Como ya señalaron Gnade (2008) y Baronett (2013), los prejuicios racistas se internalizan y reproducen aún entre los sujetos racializados. El profesor Noé señala lo siguiente:

... yo estoy feo. Estamos prietos y feos. Nosotros somos prietos, somos morenos y no debemos sentirnos mal por vivir en comunidad y salir, nos van a discriminar. Yo les cuento mis experiencias [...] los güeros son débiles, no sirven, los morenos somos raza negra,

más fuerte y resistente por la esclavitud. A los morenos siempre nos harán *bullying*, lo mejor es que no te afecte [le digo a mis alumnos] “acostúmbrate y quiérete”... (Pérez, entrevista, 2019).

En lo cotidiano, los profesores regulan moralmente las interacciones de los estudiantes para evitar la discriminación o segregación racial. Perciben un grado de normalización en la exclusión hacia ciertos compañeros del aula debido a sus características fenotípicas o por su bajo desempeño académico. Los maestros aluden a ciertos valores morales como el compañerismo y la solidaridad para evitar la segregación. Para los docentes, desde el enfoque intercomunitario que promueven en la escuela, se alienta la integración cultural y académica de todos sus estudiantes. Señalan que el respeto, la igualdad y el derecho a las mismas oportunidades son valores que promueven en la interacción escolar diaria. Estos valores buscan ser reflejados a partir de las interacciones en los espacios deportivos, en torneos en los que se descubran y se promueven habilidades deportivas, artísticas, matemáticas y destreza tanto en niños como niñas de la escuela.

Para los maestros de esta escuela, es necesario reconocer el tránsito obligatorio de la población infantil por el sistema escolarizado, lo cual les conduce a no abandonar la enseñanza de todo aquello que consideran funcional y apropiado para un comunero o comunera de Cherán. Por ello, desde un esfuerzo colectivo por repensar la función de la escuela en la comunidad y para la comunidad, los profesores están fomentando las festividades, los rituales y el intercambio intergeneracional de conocimientos, tradicionales y prácticas con el territorio desde una escuela periférica, que ahora se propone resistir y cuestionar como institución y cuerpo docente los diferentes procesos de racialización presentes en su quehacer.

Asimismo, los profesores han generado estrategias para aterrizar al contexto comunitario de Cherán a los contenidos de los libros de texto a partir de la construcción de una propuesta pedagógica que resalta el generar confianza en el alumno, el desarrollo en libertad con la felicidad como horizonte, el involucrar la cosmovisión comunitaria en la práctica educativa y la labor del profesor en el modelo educativo.

En otras palabras, para los profesores de la escuela Tsitsipandakurí, el alumno es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje; el modelo de enseñanza que buscan dentro de la escuela es práctico-funcional. La intención que tienen las actividades en la escuela es fomentar la confianza en el alumno, destacar el desarrollo de este desde la libertad y buscar la felicidad como fin último (Colectivo Tsitsipandakurí, entrevista, 2018).

Desde sus inicios, esta escuela se planteó como objetivo ser un espacio de encuentro y de aprendizaje mediante prácticas productivas y comunitarias. Como grupo de docentes, han optado por generar un ambiente en el cual los niños y las niñas tengan la libertad de expresarse, aprender, convivir y experimentar la vida escolar de manera no restrictiva. Esto los ha llevado a no seguir ciertas medidas disciplinarias tradicionales en los planteles escolares, como no cerrar la escuela, no hacer examen, no dejar tareas, llamar a los profesores por su nombre, realizar de manera esporádica los “actos cívicos” nacionales, y no volver obligatorio el uso del uniforme (Colectivo Tsitsipandakurí, entrevista, 2018).

Las estrategias para aterrizar el contexto comunitario a la dinámica escolar se dan a partir de la construcción de materiales didácticos que existen en las aulas con la

aplicación de la lengua p'urhépecha en algunas funciones comunicativas (saludos, números, animales, colores) y en contenidos escolares específicos, como el ciclo del agua, por ejemplo. Los saberes propios o comunitarios se comparten no a través de la lengua, porque no todos conviven con ella, sino de lo que conocen y lo que pueden compartir como docentes a sus alumnos, y viceversa.

Otra de las estrategias para hacer frente al racismo ha sido el fortalecimiento de una autoconcepción de lo que representa el ser indígena de Cherán y de la región de la meseta p'urhépecha. Esta autoconcepción está ligada a ciertas prácticas culturales que se intentan transmitir en la comunidad educativa. Entre estas prácticas culturales y de resistencia, está la continuidad de las festividades sociorreligiosas en colectivo, el conocimiento heredado por los abuelos, la defensa del territorio, así como el uso de la lengua p'urhépecha a partir de procesos de socialización intergeneracional:

... [por nuestros] usos y costumbres [fiestas, danzas, forma de comunicación, lenguaje y regionalismo] somos diferentes en Cherán entre familias y con otras comunidades. Las fiestas son algo que otros no tienen, como, por ejemplo, una fiesta autóctona pues el corpus, algunas comunidades la tienen, pero es diferente, todas las comunidades de la meseta la tienen, pero todos son diferentes, no es igual en ninguna comunidad... (Pérez, entrevista, 2020).

En efecto, el mantenimiento de festividades como el carnaval, el corpus, la celebración del Día de Muertos y la conmemoración del movimiento de 2011 son algunas de las festividades sociorreligiosas y comunitarias que se sostienen en la escuela gracias a una visión y estrategia de autoconcepción del ser indígena que tienen estos profesores desde esta escuela, interpretado en una nueva realidad. El conocimiento de las veredas y la defensa del territorio se comparten con los alumnos mediante los recorridos a parajes de la comunidad, a los ojos de agua, el acercamiento a los pinos y a los oficios de la comunidad, como los resineros. También lo refuerzan mediante la transmisión de los saberes locales y la propia experiencia que los profesores como comuneros y comuneras del municipio de Cherán y de otros cercanos guardan en sus memorias.

Un ejemplo concreto de esta estrategia frente al racismo consiste en que, como profesores de la comunidad, reconocen la función que tienen tanto en la escuela como en la familia y en el espacio colectivo; por ello, acuden a momentos comunitarios, recorren el territorio de manera individual, participan en actividades de faenas comunitarias, apoyo a brigadas o ronda comunitaria; es decir, la autoconcepción del ser indígena no solo la refuerzan en la escuela con los alumnos, sino también en su cotidianidad y convivencia como una práctica de transformación. Los docentes son conscientes de los procesos de castellanización que atravesaron en sus trayectorias personales, educativas y profesionales. Así, la lengua no es un eje articulador de su identidad indígena p'urhépecha, porque se les ocultó y se les negó en procesos escolarizados, familiares y comunitarios, lo cual generó un impacto visible en ellos. Sin embargo, la lengua ahora se ha convertido en un elemento de reivindicación política y étnica que también pretende revertir los efectos del racismo civilizatorio encarnado en sus formas de comunicación y en la necesidad de consolidar una conciencia docente crítica respecto al racismo.

En este camino de reivindicación étnica se ha construido una imagen como p'urhépecha proveniente de Cherán ligada al proceso político y comunitario que

actualmente viven. Esta percepción (que no solo se construye desde adentro, sino que también viene desde otras comunidades aledañas) ha delineado a los pobladores de Cherán como aguerridos y activos:

... somos muy peleoneros, mitotereros y chismosos y argüenderos. Pero en cuestión de que todo queremos saber y donde quiera andamos de metiches de cierta manera. Donde quiera estamos, puede ser porque todo queremos saber y todo nos interesa, pero ni para bien ni para mal. No nos quedamos con la duda en muchas cosas... (Pérez, entrevista, 2020).

Finalmente, una más de las estrategias ha sido aglutinarse como cuerpo docente frente a un proceso de segregación entre escuelas de la periferia dentro de la misma comunidad de Cherán. Los docentes de la escuela Tsitsipandakurí se han organizado como grupo de trabajo para fortalecerse al interior y reposicionarse en la esfera local y regional como una escuela que brinde resultados académicos satisfactorios:

... en el aspecto académico, se han hecho concursos de conocimiento y antes nos decía la supervisión que estamos en los últimos niveles. Y a raíz de que estamos conformando un equipo de trabajo más compacto, ya también el nivel educativo ya vamos avanzando estamos en nivel medio, por eso yo pienso que ya no hay ese rechazo de las otras escuelas o de los otros centros de primaria general no bilingües [...] aquí no se da eso afortunadamente aquí todos convivimos nos unimos, y eso se ve en el recreo lo puede ver quien nos visita... (González, entrevista, 2020).

Las diversas estrategias que los docentes han logrado sostener como parte de su práctica docente son fundamentales para generar reflexiones internas útiles para el funcionamiento de su escuela, y del mismo modo son necesarias para lograr el reconocimiento de los discursos y las prácticas racistas que los han atravesado desde sus trayectorias escolares formativas hasta su acción educativa actual.

Como bien se describe el racismo, también se manifiesta en aquellas prácticas que se instrumentan para cambiar el cuerpo-marcado o condición moral hacia lo deseable (Arias y Restrepo, 2010; Foucault, 1996). Ese racismo que se identifica en este artículo es aquel que, con el paso del tiempo, ha buscado camuflarse en la arena educativa institucional mediante las formas que hemos subrayado aquí y que se derivan de las propias trayectorias formativas y profesionales para impactar en el quehacer práctico del docente y en la tarea más significativa de decidir reproducir, cuestionar o transformar la realidad educativa desde la cual se encuentra, en este caso, desde la realidad de la comunidad de Cherán.

REFLEXIONES FINALES

En las trayectorias de escolarización y profesionalización docente es claro el peso que el racismo estructural imprime en las vidas y los sentidos de la población indígena en México. Las instituciones de profesionalización suelen estar en territorios urbanos y mestizos que refuerzan el proceso de blanqueamiento civilizatorio anhelado por el Estado. Las geografías racializadas operan como marcadores de la desigualdad y la discriminación, ya que vivir dentro de ellas les impide despojarse de rasgos culturales y sociales considerados como obstáculos para el desarrollo y como indeseables. Entre los marcadores raciales, siguen siendo la lengua y los rasgos fenotípicos, pero también las condiciones de clase, los que operaban con más frecuencia en las interacciones dentro de las instituciones escolares.

Mientras se perpetúa el racismo cotidiano dentro de sus paredes, las escuelas también han contribuido a construir un discurso en el que el racismo parece como algo superado y situado en tiempos y espacios alejados del contexto actual. Esto es gracias a que en las instituciones educativas permea un discurso de la inclusión a través del mestizaje. Como lo afirma Moreno (2008), en nuestro país el racismo biológico sufrió una metamorfosis hasta convertirse en un racismo civilizatorio personificado en el mestizaje, como una promesa de igualdad e inclusión que pervive hasta hoy. El argumento de la igualdad mediante el mestizaje ha resultado tan persuasivo que aun las personas ubicadas en la escala menor participan en la reproducción del orden racial naturalizando y normalizando su pervivencia, al mantener como anhelo final alcanzar la blanquedad.

Sin embargo, resulta evidente que el mestizaje, como discurso político hegemónico, encierra una promesa de igualdad e inclusión limitada, contradictoria y condicional, pues mantiene a lo blanco como el parámetro de medición de lo bueno, normal, lo que cabe dentro de la modernidad, la ciudadanía y de los derechos humanos y, a la par, justifica la exclusión de todo aquello que se aleja de lo blanco o lo subraya como desventajoso.

Si bien históricamente la profesión docente operó como un mecanismo de ascenso socioeconómico para la población indígena, rural y campesina, es necesario señalar que en las últimas décadas esto se ha transformado de manera sustancial en tanto que las instituciones formadoras han sido objeto de violencias económicas, políticas y pedagógicas. Los maestros de Cherán manifiestan esta tensión en sus propias trayectorias al señalar cómo su papel dentro de las comunidades en procesos de lucha autonómica se ha transformado, ya que, por un lado, viven cierta pérdida de autoridad al interior de las escuelas y, por otro, deben cumplir con expectativas comunitarias y políticas mientras que son vistos con cierta sospecha por ser considerados como intermediarios del Estado y como una amenaza para la pervivencia de la comunalidad.

Para algunos docentes indígenas de Cherán, el proceso de blanqueamiento transita por un proyecto familiar que facilita u obstaculiza el camino. Las familias con profesionistas aseguran cierto éxito en la escolarización de los hijos, en tanto que las familias indígenas con baja escolarización no valoran positivamente la función social de la educación oficial. Existe una reproducción de orden racial en estas escuelas indígenas porque transmiten los contenidos, prácticas y subjetividades alejados del contexto comunitario; no obstante, los propios docentes encarnan el anhelo político de colocar lo comunitario en el centro aun cuando sus propias trayectorias personales estuvieron marcadas por el despojo y la discriminación racial. ¿Cómo enseñar lo comunitario cuando ellos fueron despojados de ello en sus trayectos de escolarización? La reinención de caminos para el fortalecimiento comunitario forma parte de las resistencias cotidianas al racismo civilizatorio que los docentes indígenas viven en Cherán. Por ello, la incorporación de festividades comunitarias, el uso de la lengua, la incorporación de contenidos locales, el reconocimiento del territorio y la transmisión de la historia del movimiento político en las aulas son algunas de las estrategias de resistencia educativa que han conformado de manera colectiva.

Finalmente, es necesario señalar que lo que consideramos como el éxito de las prácticas de resistencia de los docentes y la comunidad son vistos como procesos enlazados que tienen presente el objetivo cotidiano de consolidar una memoria colectiva que

se sostenga del movimiento y del marco legal de la libre determinación para agrietar los sistemas y hacer transformaciones de largo aliento. El marco político y comunitario que apuntala a la comunidad de Cherán ha permitido formular nuevas reflexiones a problemas aún latentes para la educación. Por ello, desde este texto, compartimos hallazgos y reflexiones que cuestionan la estructura escolar con base en la cual los docentes indígenas realizan su labor diaria. Las páginas precedentes pretenden aportar a la necesidad colectiva y sentida que tiene la comunidad educativa de Cherán de configurar un sistema educativo propio, que resguarde la vida misma del pueblo, la lucha política que siguen caminando y el territorio comunal, y que se aleje de la escuela tal como la concibió el racismo civilizatorio.

Es pertinente también destacar que el proyecto político-autonómico de Cherán es un proyecto educativo para la comunidad y que apelar a la historia, a la memoria del movimiento y de los ancestros es vital para configurar escuelas que posibiliten otros conocimientos en el aula y que sea funcional para Cherán. En este punto es fundamental recordar que no buscamos criticar el proyecto de Cherán ni los esfuerzos educativos realizados; más bien, que estas reflexiones y categorías como el racismo, la raza, la racialización y el blanqueamiento se lleven a la escuela y a los proyectos educativos para ser discutidas y tomadas en cuenta para construir. Si bien la historia de los racismos está instaurada en una historia de la educación y en instituciones hegemónicas del poder y el control de la educación, los docentes están en primer plano y forman parte de algo que hay que seguir cuestionando para cambiar en la propia práctica.

Cerramos este texto reconociendo que, si bien existe una tensión entre el anhelo político de reivindicación autonómica y lo comunal, por un lado, y la interiorización de prácticas racistas normalizadas que se imprimen en la cotidianidad del quehacer de estos maestros, por el otro, también es cierto que la labor docente de este grupo de profesores de la periferia de Cherán está dando pasos importantes para encarar el problema, pues su proyecto educativo está logrando cimbrar el racismo epistemológico con el que están contruidos los contenidos escolares oficiales al rescatar los saberes locales y comunitarios de la región para formar con ellos las nuevas generaciones de niñas y niños de esta colonia del poblado y, así, alejarlos de la idea de que el conocimiento generado desde la blanquitud es el único válido y reconocido. Aún queda camino por recorrer para deshacer el racismo civilizatorio que ha delineado la formación escolar y profesional de los docentes, pero confiamos en que estas páginas contribuyan a reconocerlo y a imaginar-accionar otras educaciones posibles.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ardoino, J. (2005). *Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas y Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Arias, J. y Restrepo, E. (2010). Historizando raza: propuestas conceptuales y metodológicas. *Crítica y Emancipación*, Año II, núm. 3, pp. 45-64. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ojs/index.php/critica/article/view/167>
- Baronnet, B. (2013). Racismo y discriminaciones en el sistema educativo mexicano. En G. Ascencio (coord.). *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas* (pp. 63-79). México: UNAM.

- Baronnet, B., Fregoso, G. y Domínguez, F. (coords.) (2018). *Racismo, interculturalidad y educación en México*. México: Universidad Veracruzana.
- Bertely, M. (1998). *Un siglo de educación en México II*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Carlos, G. y Domínguez, F. (2018). Cruce de vías: genealogías teóricas sobre el racismo para entender el problema de la educación en México. En B. Baronnet, G. Fregoso y F. Domínguez (coords.). *Racismo, interculturalidad y educación en México*. México: Universidad Veracruzana.
- Castellanos, A. (2012). La construcción del Otro en ciudades mexicanas. Del pensamiento liberal y la exclusión neoliberal. En A. Castellanos y G. Landázuri (coord.). *Racismos y otras formas de intolerancia de Norte a Sur en América Latina*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Chávez M (2014). Identidad étnica, migración y socialización urbana. Profesionistas indígenas de la Huasteca en la capital potosina. México: CIESAS/El Colegio de San Luis.
- Cleto, R. (2019). *De las prácticas escolares a la vida comunitaria de Cherán K'eri: el papel de la escuela y el docente indígena en el marco de la autonomía comunitaria*. Tesis de licenciatura. Universidad Nacional Autónoma de México, ENES-Morelia.
- Colin, A. (2018). El proyecto educativo de Cherán K'eri y la reconstitución del territorio comunal. En R. Moreno (coord.). *Cherán K'eri: Xanaruecha engajtsi-ni miatántajkajuchaari jurhéntperakuani* (pp. 155-175). México: UdeG/Concejo Mayor del Gobierno Comunal de Cherán.
- Colin, A. (2014). *Comunidad, autodeterminación y realidad educativa en Cherán, Michoacán*. Tesis de licenciatura. Universidad Autónoma Metropolitana Izta-palapa, México.
- Cols, E. (2008). La formación docente inicial como trayectoria. Documento de trabajo realizado en el marco del Ciclo de Desarrollo Profesional de Directores. Buenos Aires: Instituto Nacional de Formación Docente. Centro de Documentación Virtual del infd. <http://cedoc.infd.edu.ar>.
- Comas, J. (1972). *Razas y racismo. Trayectoria y antología*. Ciudad de México: SEP-Setentas.
- Dietz, G. (2014). Reflexividad, interpretación y colaboración en etnografía: un ejemplo desde la antropología de la educación. En C. Oehmichen (ed.). *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (pp. 55-89). México: UNAM.
- Dietz, G. (1999). *La comunidad purhépecha es nuestra fuerza. Etnicidad, cultura y región en un movimiento indígena de México*. Quito, Ecuador: Abya Yala.
- Dietz, G. y Mateos, S. (2011). *Interculturalidad y educación en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP.
- Echeverría, B. (2007). Imágenes de la "blanquitud". En D. Lizarazo et al. *Sociedades icónicas. Historia, ideología y cultura en la imagen* (pp. 15-32). México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1996). *Genealogía del racismo*. La Plata, Argentina: Altamira.
- Gómez, J. (1943). *Pescadores y campesinos tarascos*. México: UNAM.

- Gnade, J. R. (2008). *Raza, racismo y educación escolar en México*. Tesis de doctorado. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hernández, D. (2018). Reflexiones antropológicas sobre discriminación escolar. Estudio de caso sobre migración indígena en escuelas de la ciudad de México. *Cuadernos del Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, vol. 27, núm. 1, pp. 99-109. <https://revistas.inapl.gob.ar/index.php/cuadernos/article/view/1031/776>
- Kemper, R. (2018). Estado y antropología en México y Estados Unidos: reflexiones sobre los proyectos tarascos. *Relaciones Estudios de Historia y Sociedad*, vol. 32, núm. 128. pp. 209-241. <http://dx.doi.org/10.24901/rehs.v32i128.547>
- Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona, España: Gedisa.
- Moreno, R. (coord). (2019). *Cherán K'eri: caminos para recordar nuestra educación/ Xanaruecha engajtsini miatántajka juchaari jurhéntperakuani*. México: Universidad de Guadalajara.
- Moreno, R. (2017). *De políticas etnocidas a trayectorias de investigadores indígenas mexicanos*. México: Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M. (2008). Negociando la pertenencia: familia y mestizaje en México. En P. Wade, F. Urrea y M. Viveros (eds.). *Raza, etnicidad y sexualidades: ciudadanía y multiculturalismo en América Latina* (pp. 403-430). Bogotá: Centro de Estudios Sociales, Universidad Nacional de Colombia.
- Schreider, E. (1950). *Los tipos humanos*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Vargas, M. E. (1994). *Educación e ideología: constitución de una categoría de intermediarios en la cominucación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*. México: Ciesas.
- Velasco, S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, vol. LXI, núm. 226, enero-abril, 2016, pp. 379-407. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/rmcpys/article/view/53667/48475>
- Wade, P. (2010). Liberalismo, raza y ciudadanía. En C. Mosquera, A. Laó-Montes y C. Rodríguez (eds.). *Debates sobre ciudadanía y políticas raciales en las Américas Negras* (pp. 467-489). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Wade, P. (1997). *Gente negra, nación mestiza: dinámicas de las identidades raciales en Colombia*. Bogotá: Editorial Universidad de Antioquia/ICAN/Siglo del Hombre Editores/Ediciones Uniandes.
- Walsh, C. (2010). "Raza", mestizaje y poder: horizontes coloniales pasados y presentes. *Crítica y Emancipación*, año II, núm. 3, pp. 95-124. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ojs/index.php/critica/article/view/169>