

La comunidad dividida: las alternativas educativas ante el racismo en Michoacán, México



Volumen 7 N.º 50
enero - junio de 2021
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 61-74

The Divided
Community:
Educational
Alternatives
to Racism in
Michoacán, Mexico

A comunidade
dividida: as
alternativas
educacionais ante
o racismo em
Michoacán, México

Alberto Colin-Huizar*

Fecha de recepción: 10-09-20

Fecha de aprobación: 26-03-21

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Colin-Huizar, A. (2021). La comunidad dividida: las alternativas educativas ante el racismo en Michoacán, México. *Nodos y Nudos*, 7(50). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol7.num50-12435>



* Antropólogo, Maestro en Investigación Educativa y Doctorante en Ciencias Sociales en el Instituto de Investigaciones Histórico Sociales (IIHS) de la Universidad Veracruzana (UV), México.
Correo electrónico: alberto.colinh@gmail.com
Orcid: orcid.org/0000-0002-9899-073X



Volumen 7 N.º 50
 enero - junio de 2021
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 61-74

RESUMEN

En este artículo de investigación se propone documentar y analizar algunas estrategias educativas protagonizadas por un colectivo de docentes, como herramientas para la eliminación del racismo en una escuela primaria indígena en Michoacán, México. A partir de una investigación educativa con enfoque etnográfico e histórico, se examinaron las principales problemáticas sociales, políticas y culturales que enfrentan los educadores y educandos de la comunidad de Atapan, con el objetivo de construir una dinámica escolar alternativa al modelo estatal y promover una serie de acciones ante las diferentes formas de discriminación racial en el contexto local. Estas prácticas escolares situadas en el sistema educativo indígena, se desarrollan en un campo de diferenciación socioeconómica producido por la configuración socio-espacial de la comunidad y los efectos de ideologías racistas proyectadas por los Estados nacionales en los procesos de escolarización, situación que obstaculiza el desarrollo de la etnicidad en la escuela e impide el despliegue de la educación alternativa que promueve el profesorado sindicalista.

Palabras clave: educación alternativa; educación indígena; racismo; sindicato de profesores

ABSTRACT

The purpose of this research article is to document and analyze some of the educational strategies used by a group of teachers as tools for the elimination of racism in an indigenous elementary school in Michoacán, Mexico. Based on educational research with an ethnographic and historical approach, the main social, political, and cultural problems faced by teachers and students in the community of Atapan were examined, with the aim of building an alternative school dynamic to the state model and promoting a series of actions to address the different forms of racial discrimination in the local context. These school practices, located in the indigenous educational system, are developed in a field of socioeconomic differentiation produced by the socio-spatial configuration of the community and the effects of racist ideologies projected by the national States in the schooling processes, a situation that hinders the development of ethnicity in the school and prevents the deployment of alternative education promoted by the unionist teachers.

Keywords: alternative education; indigenous education; racism; teachers' union

RESUMO

Neste artigo de pesquisa, propõe-se documentar e analisar algumas estratégias educacionais realizadas por um grupo de professores, como ferramentas para a eliminação do racismo em uma escola de ensino fundamental indígena em Michoacán, México. Partindo de uma pesquisa educacional com enfoque etnográfico e histórico, foram examinados os principais problemas sociais, políticos e culturais enfrentados pelos educadores e alunos da comunidade Atapan, com o objetivo de construir uma dinâmica escolar alternativa ao modelo estatal e promover um conjunto de ações frente as diferentes formas de discriminação racial no contexto local. Essas práticas escolares localizadas no sistema educacional indígena, desenvolvem-se em um campo de diferenciação socioeconômica produzida pela configuração socioespacial da comunidade e pelos efeitos de ideologias racistas projetadas pelos Estados nacionais nos processos de escolarização, situação que dificulta o desenvolvimento da etnicidade na escola impedindo a implantação de alternativas educacionais promovidas pelos professores sindicais.

Palavras-chave: educação alternativa; educação indígena; racismo; sindicato de professores

Introducción

Para comprender la educación escolarizada en México hay que reconocer la existencia de múltiples experiencias de hacer escuela. A pesar de que la institución educativa es un producto homogéneo con pretensiones de universalidad que ofrece lo mismo para toda la población, en realidad es moldeada, reconstruida y resignificada a través de las distintas trayectorias de las personas y de los fragmentos sociales donde se insertan (Saraví, 2015). Así pues, el mosaico de vivencias escolares se origina en diversas y desiguales condiciones sociales, políticas, económicas y culturales, en contextos rurales y urbanos que reflejan la compleja composición del México profundo (Bonfil, 1987). Una de las razones por las que se ha conformado esta pluralidad de sentidos de hacer escuela tiene un origen histórico. Desde inicios del siglo pasado, una "cadena interminable de agentes colocados en posición diferenciada en el sistema étnico y de clases" (Castellanos, 2004, p. 15) implementó un conjunto de dispositivos de poder ideológico con el propósito de borrar la diversidad sociocultural y difundir un *ethos* nacionalista con ideales de progreso y civilización para homogeneizar la identidad de los pueblos (Calderón, 2006). Para este propósito, la escuela oficial como vehículo de Estado y los maestros como intermediarios funcionaron como un embudo de la pluralidad cultural que, en el ideal nacional, arrojaría una cultura "superior": la mestiza, la cual es considerada como un componente clave del mito ideológico de la formación de la nación mexicana, lo que implica que ser mexicano es ser mestizo (Moreno, 2012).

Sin embargo, en el horizonte político-educativo de los colectivos de docentes que integran la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE),¹ el propósito de luchar por otro tipo de educación y otra lógica escolar que contrarreste la repro-

ducción del *statu quo* tiene un largo camino por recorrer, que se traduce en múltiples iniciativas locales, regionales y estatales que se diseñan e implementan a partir de la praxis de cientos de profesores sindicalistas en escuelas de educación básica. En términos generales, dichas alternativas educativas incrustadas en la escuela convencional vinculan la democracia escolar, el trabajo comunitario y la transformación curricular como ejes de una nueva acción política y pedagógica a través de los objetivos que persigue cada grupo de maestros y maestras de acuerdo al contexto donde se sitúan (Olivier, 2016; Ramírez, 2020).

En algunos casos, el trabajo docente en instituciones educativas localizadas en territorios indígenas enfrenta complejos desafíos adicionales para llevar a cabo sus proyectos de educación alternativa a contracorriente de los currículos nacionales. Esto se debe en parte a las políticas educativas neoliberales que consolidaron las inercias del mestizaje por medio de la diferenciación social, racial y política que merman las posibilidades de explorar otro tipo de educación que dispute las epistemes que permean los contenidos escolares oficiales. A pesar de ello, existen experiencias emergentes originadas por el propio movimiento sindical y pedagógico del profesorado incorporado a la CNTE, las cuales delinean los elementos centrales de lo que sus actores llaman *alternativas educativas* (Cisneros, 2016).

En este sentido, este trabajo aborda en un primer momento el planteamiento de los trabajadores de la educación pertenecientes a la CNTE en Michoacán. Esta experiencia educativa se concreta con la implementación de las Escuelas Integrales de Educación Básica (EIEB), un modelo escolar alternativo que propicia mecanismos de aprendizaje más allá del aula en conexión con la cultura e historia locales. La principal aspiración del magisterio sindicalista michoacano consiste en generar proyectos de transformación social que tienen en el espacio escolar el centro de sus propuestas políticas, a partir del aprendizaje inspirado en pedagogías críticas y la articulación con procesos sociopolíticos que permiten extender los vasos comunicantes entre las escuelas y la vida comunitaria.

En un segundo momento, se describe la experiencia de la Escuela Integral Niños Héroe, una institución educativa localizada en la comunidad de Atapan,

¹ Desde mediados del siglo pasado, los trabajadores de la educación en México han estado organizados en una plataforma sindical denominada Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), la cual se divide en secciones, una por cada entidad federativa, para organizar los distintos núcleos de base y representantes locales, regionales y estatales. En 1979, un sector crítico y democrático del SNTE realizó un congreso multitudinario donde se creó la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación, una suerte de órgano sindical democrático paralelo al SNTE. Mientras que la CNTE apostó por la democracia sindical como principio organizativo, la defensa de los derechos laborales y el impulso de una educación alternativa para el país, el SNTE se mantuvo como un sindicato funcional al Estado con una estructura corporativa y caciquil.

en la meseta p'urhépecha.² En este contexto, el profesorado indígena, bilingüe y sindicalista construye su propia alternativa educativa, la cual constituye una apuesta por democratizar la organización escolar e incentivar mecanismos de vinculación comunitaria articulados a partir de las relaciones entre los grupos magisteriales disidentes y la propia comunidad. Es en esta relación de vinculación donde surgen los principales obstáculos de la alternativa educativa, pues las relaciones asimétricas de poder que sustentan la organización socioespacial de la comunidad reflejan los efectos interpersonales del mestizaje, que ha dejado profundas huellas sobre la configuración política de los habitantes de Atapan, sus imágenes sobre la diferencia cultural y la forma en que se relacionan socialmente.

En términos metodológicos, este escrito es parte de una investigación educativa más amplia, en la cual se implementó un acercamiento etnográfico para el estudio de procesos de apropiación socioeducativa con comunidades escolares en Michoacán. Por esta razón, se recupera el enfoque etnográfico en educación, asociado a una reconstrucción sociohistórica sobre el contexto donde se asienta la escuela. Se hizo trabajo de campo etnográfico durante un año de manera intermitente (de julio del 2017 a junio del 2018), realizando estancias en la comunidad por periodos de alrededor de una semana por mes, donde se llevaron a cabo registros de interacción en el aula, observación participante en asambleas y reuniones de profesores, así como en actividades festivas de la escuela y de convivencia entre la niñez y la comunidad. Estas estrategias metodológicas presenciales y de inmersión en la dinámica cotidiana se combinaron con la aplicación de entrevistas semiestructuradas a los docentes de la EIEB en la última parte del trabajo de campo.

Las múltiples estrategias desplegadas en campo fueron útiles en la medida en que permitieron indagar el funcionamiento del campo escolar a partir de privilegiar el acercamiento empático con los sujetos

educativos en sus dinámicas cotidianas para la comprensión de sus perspectivas, discursos y prácticas en el ámbito de la educación (Bertely, 2000). De igual manera, el trabajo de documentación histórica combinado con los testimonios de los propios actores para reconstruir la memoria "detrás de la escuela", fue vital en el sentido que permitió construir pistas para comprender la dinámica social y política de la escolarización en Atapan, el papel de los educadores indígenas, así como el problemático desarrollo de las relaciones de vinculación en un contexto marcado por las constantes prácticas discriminatorias.

Las Escuelas Integrales de Educación Básica: una ruta para transformar la escuela

En Michoacán, el experimento de las Escuelas Integrales fue negociado por la dirigencia de la CNTE con el Gobierno estatal desde 1998 a través de un proceso continuo de negociación-movilización-negociación, con la mediación de una comisión bipartita integrada por sindicalistas y funcionarios del Gobierno. El proyecto fue establecido en acuerdos oficiales a partir del 2003, pero reconocido oficialmente por el Gobierno de la entidad en octubre del 2016. En esta apuesta escolar, los profesores plantearon la gestión, el currículo, la evaluación y los principios pedagógicos de manera distinta a la escuela convencional. En principio, las EIEB funcionan con una jornada de ocho horas (cinco de trabajo con el grupo y tres horas para planeación, capacitación, actualización docente y vinculación con la comunidad). Inician con trabajo en el aula por la mañana —primero activación física, para pasar a las clases y luego a la comida— y por la tarde continúan fuera del aula, donde emplean el tiempo para trabajar en el proyecto productivo de cada escuela (producción agrícola, panadería, etc.) y ofrecer diversos talleres o regularización para los estudiantes, en los que también pueden participar los padres de familia y la comunidad en general.

Su modo de organización está basado en la democracia directa a través del funcionamiento por colectivos y asambleas, en el cual se busca alcanzar acuerdos entre todos los sujetos educativos organizados en colectivos (educadores, estudiantes, padres de familia) y en asambleas generales que se realizan

² En esta región sociocultural, localizada en la parte central de Michoacán, habitan históricamente los pueblos p'urhépecha. Como muchas otras naciones que habitan lo que ahora llamamos México, su cultura ancestral ha sido testigo vivo de la imposición de un Estado y un tipo de nacionalismo que violentó sus formas propias de organización y sostenimiento de la vida colectiva desde hace más de un siglo.

cada bimestre. El trabajo de vinculación comunitaria se intenta ejercer en cada propuesta que la escuela hace para coadyuvar en la resolución de problemas locales, pues la EIEB no es un espacio aislado, sino parte fundamental de la misma para fortalecer el tejido comunitario. En este aspecto, el trabajo docente es fundamental, ya que promueve una responsable mediación y busca que la escuela se convierta en un espacio de diálogo con la cultura local.

Respecto a la gestión escolar, la EIEB eliminó la figura vertical de director y se estableció un coordinador que representa al colectivo docente. También existe un colectivo de padres de familia, elegido en asamblea y un colectivo de alumnos que se autoorganizan para tener voz y voto en cada reunión. De igual forma, el currículo dialéctico que se ha adoptado en estas escuelas recoge los planteamientos pedagógicos de la CNTE y desecha los contenidos del currículo nacional. Incluso los 24 libros de texto que se utilizan en las EIEB se elaboran a partir de talleres pedagógicos y congresos educativos del sindicato, los cuales se adaptan a las líneas estratégicas para la transformación educativa afines al proyecto político del magisterio disidente.

Recientemente se han encontrado soluciones para evitar el bloqueo administrativo del que son objeto las EIEB respecto a los procesos de acreditación y validación oficial de los títulos que expide la escuela al egreso de los estudiantes. Gracias a las gestiones con la Secretaría de Educación en el Estado (SEE) se imprimieron nuevas actas de equivalencia entre las asignaturas del modelo curricular oficial y las áreas del conocimiento (AC) que constituyen las dimensiones donde opera la acción educativa: Área social, Área natural, el Pensamiento lógico, Educación en el trabajo, Desarrollo humano y comunitario; estos son los bloques temáticos que se imparten en las escuelas alternativas. En estas actas, el profesor evalúa al alumno de acuerdo con un sistema propio, pero también establece las calificaciones numéricas del sistema oficial para poder expedir un certificado que avale el cumplimiento de las asignaturas y la calificación total en ambas dimensiones evaluativas.

Por estar en la disidencia sindical, las EIEB disputan cada ciclo escolar el presupuesto estatal y federal para solventar sus gastos, pues no reciben recursos de programas federales y estatales como *Escuelas*

al Cien o *Escuelas de Tiempo Completo*, los cuales son rechazados por ser concebidos por los educadores sindicalistas como dispositivos de control estatal para ajustar a las escuelas a mecanismos de rigurosa gestión. Por esta razón, las EIEB funcionan de manera precaria mediante arduo trabajo de autogestión con la aportación de los maestros, quienes reciben un sueldo quincenal más una compensación económica bimestral por laborar horas extra en el proyecto alternativo. En estas escuelas se destaca el trabajo directo de los padres de familia, por ejemplo en el comedor comunitario, que atienden por rotación, particularmente las madres.

Desde la implementación de la reforma educativa neoliberal del 2013, las EIEB no son apoyadas con recursos adicionales más allá de los sueldos de los educadores y de los pequeños apoyos en especie por parte de los programas sociales de las localidades y barrios, como los apoyos alimentarios para el comedor escolar que otorga el programa federal *Prospera*. En síntesis, las EIEB son sistemáticamente afectadas por el recorte presupuestal y los bloqueos administrativos para negar la legitimidad que estas buscan desde que fueron creadas como una opción ante la crisis del sistema educativo nacional. A continuación, se describe una experiencia concreta donde opera este programa escolar alternativo, con el objetivo de visibilizar las complejidades del impulso de dichos proyectos en un contexto rural e indígena.

La realidad de una escuela integral: racismo y periferización en Atapan

Atapan es una comunidad indígena enclavada en la meseta p'urhépecha, ubicada a 16 kilómetros de la cabecera municipal de Los Reyes. Concentra una población aproximada de 2323 habitantes, asentados en alrededor de 609 viviendas en las zonas urbana y periférica. La comunidad es considerada una tenencia con alto grado de marginación y sin población indígena, de acuerdo con los parámetros estadísticos estatales. Esa equivocada afirmación sobre el rasgo identitario de la comunidad (etnocidio estadístico) contrasta con la realidad de la población atapense, compuesta por una minoría de campesinos indígenas que trabajan en las huertas de aguacate, arándano o

zarzamora y una mayoría de población no indígena dedicada a la producción de árboles de aguacate.³ Este rasgo distintivo sirve como pretexto para reconstruir los procesos históricos que dan cuenta de la configuración sociocultural de la comunidad, en especial de sus escuelas. En Atapan tienen presencia dos instituciones educativas de nivel preescolar y dos de primaria. La primera escuela fundada en la comunidad fue la primaria José María Morelos, a pocos metros de distancia del centro del pueblo, donde actualmente laboran ocho profesores. En el inicio de esta institución con clave de educación indígena, la niñez indígena y no indígena acudía allí porque no había otra opción local de escolarización.

A partir de una reconstrucción histórica con ciertos sesgos derivados de la poca memoria colectiva sobre la escuela, a inicios de la década de 1990 la demanda de una nueva escuela por parte de las familias "naturales", como se suele identificar a los p'urhépecha en el léxico local (Casas, 1998), cobró fuerza por un conflicto interno. Pedro, fundador de la escuela, sostiene que los profesores de la escuela José María Morelos en ese tiempo "andaban echando pegue por todos lados, haciendo chiquillos por todos lados y eso fue lo que generó la molestia de la comunidad y corrieron a los maestros de educación indígena" (P. Romero, comunicación personal, 12 de diciembre del 2017). En consecuencia, los docentes fueron denunciados en la supervisión escolar y expulsados de la comunidad por obra de las familias. Esta escuela, ubicada en la calle Morelos, correspondía en aquel momento al sector indígena, pero luego del conflicto transitó al sistema de primarias generales, lo que dio pie a la llegada de jóvenes egresados de la Escuela Normal Rural de Tiripetío y de la Universidad Pedagógica Nacional, quienes cubrieron los puestos de trabajo en la escuela junto a los pocos educadores indígenas que quedaron temporalmente en el limbo administrativo. Tiempo después, las familias de Atapan con el apoyo de Bienes Comunales gestionaron una nueva institución educativa del sector indígena donde fueron reubicados dichos maestros junto con una

nueva plantilla. En este contexto, Pedro, un joven profesor originario de Cherán (municipio indígena localizado en el corazón de la meseta p'urhépecha), llegó a Atapan como comisionado en la dirección de la nueva escuela que operaba *de facto* en la comunidad, a pesar de carecer de infraestructura y de clave escolar:

Estamos hablando del año de 1994 cuando se me asigna la comisión de director comisionado en la comunidad de Atapan y, bueno, sin conocimiento de causa yo dije: "bueno a Atapan me voy". Nunca le puse un pero, pero me voy dando cuenta de que un año antes ya habían solicitado los servicios de educación indígena, por lo tanto ya había alumnos. Fue una parte muy difícil la parte administrativa, prácticamente no cedía los documentos la otra escuela, la Morelos y me sorprendió cuando la maestra Regina, que era la supervisora, me dijo: "Maestro, le toca irse a Atapan y se va a ir a la comisión de director". Yo dije: "¿De director? Pues, ¿cómo cree? Se supone que hay maestros más grandes, más fogueados, más de los que ya saben qué van a hacer. Pero me dijo: "No, maestro, usted se va a ir, ya está todo el antecedente de usted y se va a ir". (P. Romero, comunicación personal, 12 de diciembre del 2017)

A la llegada de Pedro a la comunidad para fundar la escuela, algunos educadores que en el ámbito administrativo aún pertenecían a la primaria general se mantuvieron a la espera de la nueva clave escolar para reubicar sus plazas laborales. Mientras tanto, impulsaron un trabajo de escolarización con un centenar de alumnos durante un año, en condiciones precarias, sin terreno escolar ni materiales educativos. El profesor Pedro narra lo siguiente:

Llego en ese tiempo con la autoridad tanto civil como comunal, estaba en ese tiempo un señor que tenía un carácter bien racista que se llama David Manzo, que lo primero que me dice es: "a mí no me interesan los indígenas". Eso se me quedó muy marcado en la parte de gestión, de lo que era la escuela. Para mí, eso me generó un reto. Yo decía: "cómo es posible que esa persona tenga esas ideas". Sin embargo, dentro de ello también estaba Bienes Comunales. Estaba como representante un señor llamado Petronilo con el comité que me apapacha y me dice: "no se preocupe, maestro" y empezamos la parte de empezar a laborar. Para ello se construyen una bancas gruesotas de madera y me mandan a una Casa Comunal a la salida a Zicuicho, por donde pasa el río, ahí fueron las primeras aulas improvisadas. Y bueno, como teníamos mucha demanda, el maestro Héctor Oseguera,

3 Los municipios de Uruapan, Los Reyes, Periban y Tancitaro que alimentan la mayor parte del mercado nacional e internacional de aguacate están alrededor de esta comunidad. Esta es la región de producción del "oro verde" más significativa del país.

que también fue uno de los iniciadores, que era mi auxiliar, el maestro Santiago y la maestra Inés e Hilda, ellos fueron los primeros que me apapacharon ahí para darle para adelante. Y esos fueron los inicios, sin clave, sin la más mínima infraestructura de lo que es una institución. El recreo era en la calle, era un camino rural y de pronto se nos desaparecían los niños, se iban porque era difícil controlarlos. (P. Romero, comunicación personal, 12 de diciembre del 2017)

La relación de tensión entre el jefe de tenencia y los docentes indígenas se materializó en el escaso apoyo institucional a la escuela, que fue replanteado por las autoridades de Bienes Comunes que se solidarizaron con el nuevo proyecto ya que era concebido como una demanda local. De esta reconstrucción histórica es posible inferir que la nueva escuela del sector indígena tiene al menos tres etapas: la primera cuando se estableció el compromiso de gestión de la clave escolar por medio del director y, temporalmente, son asignados en la Casa Comunal, al norte de la comunidad; en la segunda etapa la escuela se cambió de sitio:

Nos fuimos a un edificio que ocupaba la telesecundaria, que se supone ahorita debería de estar a un lado de donde está la Morelos, en ese espacio más o menos me ubico y antes ocupaba un edificio que está cerca del centro entre la calle principal, que está por donde no están los indígenas, esa fue la segunda etapa de la escuela, ahí empezamos a darle un poquito más de forma y dentro de ellos fue una parte de gestión de conseguir el edificio con la supervisión de telesecundarias [...] me lo prestaron momentáneamente mientras se construía el otro espacio donde está actualmente el edificio. (P. Romero, comunicación personal, 12 de diciembre del 2017)

Las instalaciones a que hace alusión el profesor Pedro estaban en el centro del pueblo de Atapan, a un costado de la capilla, donde ahora se encuentra la clínica de salud. Ese espacio fue usado por la escuela durante al menos dos años. Por último, la tercera etapa corresponde a la adquisición del terreno donde actualmente se ubica la escuela primaria: "ese terreno lo donó un señor que se llamaba Francisco Oseguera, un aguacatero. Él lo donó y lo único que nos dijo es que le hiciéramos el favor de traer el agua" (P. Romero, comunicación personal, 12 de diciembre del 2017). Durante los primeros dos ciclos escolares,

las actividades de gestión administrativa y comunitaria implicaron un compromiso mayor para los educadores. En ese contexto, al menos dos factores fueron fundamentales para la creación de la escuela; por un lado, la vinculación del director con la clase media *turishi* (foránea) que monopolizó las tierras fértiles en Atapan, quienes facilitaron la donación del terreno escolar actual, y por el otro la alianza con el comité de Bienes Comunes⁴ para la gestión de los materiales de construcción de la escuela, pues el jefe de tenencia no mostraba interés en realizar gestiones para apoyar a la escuela indígena.⁵ A su vez, la elección de los maestros de vivir en la comunidad permitió expandir los lazos sociales desde la nueva escuela, orientada principalmente para atender la población periférica e indígena de Atapan:

Mira, yo lo vi y que era importante es quedarnos a vivir en la comunidad, porque de otra forma podíamos atender las necesidades más apremiantes respecto a los procesos de aprendizaje, entonces nosotros los citábamos en la tarde, trabajamos en la tarde con los niños, nos invitaban al cafecito, eso ayudaba mucho a estar vinculado permanentemente con los miembros de la comunidad y sobre todo con los padres de familia de los alumnos que atendíamos, eso era importante. (P. Romero, comunicación personal, 12 de diciembre del 2017)

Las iniciativas de los educadores para mostrar su compromiso político y educativo con la nueva escuela fueron fundamentales para alimentar la participación de las familias, quienes prácticamente se encargaron de la mayor parte de los trabajos en la escuela, por ejemplo la elaboración del cercado, el mantenimiento de salones, la remodelación de espacios, pintura, siembra de árboles y plantas en jardineras fueron realizadas a través de faenas con la participación de todos los colectivos de la escuela que estaban en funcionamiento. En todos estos aspectos, "la parte comunal eran quienes [sic] nos abrigaban, la parte

4 Es probable que el comité de Bienes Comunes haya sido elegido en asamblea, de acuerdo con los usos y costumbres de la comunidad de Atapan. Caso contrario al jefe de tenencia, el cual sí pertenece a un partido político: el Partido de la Revolución Democrática (PRD).

5 Al respecto, el profesor Pedro sostiene: "nunca tuve una amistad con él, yo sé que me odiaba por ser indígena y yo también lo odiaba a él, por eso nunca tuvimos un acercamiento, yo más bien me hacía valer por el de Bienes Comunes. Todos los trámites tenían que venir firmados por la autoridad civil, pero yo no iba" (P. Romero, comunicación personal, 12 de diciembre del 2017). Este testimonio es un indicio de las tensiones motivadas por la diferenciación sociocultural.

que nos daba el respaldo para todo lo que teníamos que hacer, lógicamente con un montón de necesidades. Obviamente no es fácil hacer, crear o fundar una escuela" (P. Romero, comunicación personal, 12 de diciembre del 2017). En una asamblea con las familias, el profesor Pedro propuso que la nueva escuela se llamará Niños Héroes, no en honor a las víctimas del mito nacionalista de la guerra de 1847 frente a la nación norteamericana, sino por la dignidad de la niñez atapense que acudía a la escuela a pesar de las carencias estructurales y la discriminación racial en el contexto local.

La escuela primaria Niños Héroes, con su nueva clave del sector indígena, comenzó su historia institucional entre 1998 y el 2000 en el nuevo terreno ubicado en la parte norte de la comunidad, a tres cuerdas del centro, en el barrio periférico de Atapan donde actualmente habitan las familias p'urhépecha. El profesor Pedro se retiró de Atapan a inicios de 1997 y llegaron otros educadores, entre ellos Héctor Oseguera, quien fue el director por un periodo breve. Durante esa tercera etapa de la escuela, ya con legitimación institucional de la SEE, la escuela indígena operó con una plantilla docente bilingüe que continuó el trabajo pedagógico con los planes y programas para educación indígena de la época y recibió una población escolar promedio de cien alumnos. No obstante, algunos documentos escolares para la verificación de los alumnos y la gestión de recursos estatales para la escuela estaban perdidos. Sobre este obstáculo administrativo, Pedro recuerda que

No había condiciones para uniformar a todos, o sea quizá eran otras las necesidades que ir uniformado. Primero yo tenía la lista. En primero no había problema, pero todos los demás grados: primero y segundo, boletas y documentación, me dijeron que yo estaba ahí y que tenía que tomar datos y ahí me vengo a la Secretaría a verificar en qué grado debería de estar cada alumno. ¿Por qué? porque había una resistencia de entregar la documentación de la Escuela Morelos, que tenían los datos y que era una obligación entregar la documentación, pero no. (P. Romero, comunicación personal, 12 de diciembre del 2017)

Los docentes de la otra escuela guardaron en sus registros la documentación (boletas y cartillas de identificación) de la escuela indígena, pero las negaron sin

razón aparente en las ocasiones en que los profesores hicieron la petición. Por esta razón, fue más complicado ubicar el avance académico de los estudiantes. La disputa entre ambas escuelas por la matrícula inició en esta época, así como la distinción entre el origen étnico de los estudiantes de cada escuela. Las familias de la periferia optaron por la escuela Niños Héroes, con educadores comprometidos desde su fundación y con la justificación histórica de que aquellos maestros de la escuela José María Morelos, en quienes ya no confiaban, habían "faltado al respeto" a la comunidad con sus acciones. La maestra Laura, quien trabajó durante dos años en la primaria José María Morelos, señala que atendían grupos de más de cuarenta alumnos: "era una escuela muy saturada porque nadie quería ir a la otra escuela" (L. Rojas, comunicación personal, 15 de abril del 2018). La configuración del alumnado principalmente no indígena en esta escuela construyó una noción sobre la otredad escolar en términos de superioridad, asociado a la ubicación geográfica y al origen étnico de los estudiantes, lo que muestra el potencial del racismo como mecanismo de clasificación. Bautista sostiene que el racismo constituye un proceso que opera con el objetivo de

Propagar la desvalorización de grupos, sujetos políticos y poblaciones originarias; es decir, la construcción del *otro* como inferior está enfocada precisamente a aquellos sujetos políticos a los que es necesario construir como subordinados, dominados o colonizados, a quienes están dirigidas acciones y estrategias para despojarlos de bienes, territorio, historia o para usarlos como recursos físicos y simbólicos. (2020, p. 90)

Esta definición permite reflexionar acerca de cómo se instituyen imágenes sobre la población originaria que resulta desplazada de ciertos espacios que supuestamente son "destinados" para los mestizos privilegiados. El profesor Sócrates, originario de una comunidad p'urhépecha cercana a Atapan, quien se desempeña actualmente como docente en la EIEB, reconoce que la discriminación racial opera en la negación hacia la escuela indígena y es el principal motivo por el que esta es menospreciada, además del desconocimiento de lo que allí se realiza en términos académicos. En suma, sostiene que en la comunidad prevalece una polarización entre "ricos y pobres", situación geopolítica que

instala nociones muy persistentes en la subjetividad de la población e incluso involucra los trabajos que se desarrollan en la propia EIEB:

La comunidad está dividida, tiene ideales de racismo y segregación y es ahí que no nos permite comunicarnos con algunos. Sí tenemos comunicación con algunos padres de familia, igual con los padres de familia que no tienen niños aquí, ellos pues mencionan que les gusta la forma en que trabajamos aquí, cómo hacemos actividades socioculturales, deportivas y cómo incluimos a toda la comunidad que quiera participar, ya que en las otras escuelas no lo hacen. Los padres de familia ven algo bueno, algo diferente. En ese sentido es que nosotros les digamos que los inscriban acá, que los traigan acá, pero no lo hacen por la discriminación, por la segregación, diciendo que esta escuela es para "indios" por ello no los inscriben aquí. No es porque no enseñáramos bien aquí y porque no diéramos el ancho, es porque hay niños que van a la telesecundaria de la comunidad y hay niños que salen de aquí, tienen buenas calificaciones también allá [...] No se ve mucha diferencia [entre] los que egresan de la escuela general y los de aquí. (S. Cortés, comunicación personal, 15 de junio del 2018)

En el testimonio del maestro bilingüe es posible entrever cómo funciona la racialización como una relación social, política y económica de dominación de un grupo social sobre otro en el marco de una estructura jerárquica de privilegios que agrava las percepciones entre personas culturalmente diversas. La persistencia de esa diferenciación racial y socioespacial tiene relevancia incluso en la actualidad, por ejemplo en la elección de las familias para enviar a sus hijos a escolarizarse. En Atapan, la escuela primaria José María Morelos recibe estudiantes solo de la parte central del pueblo y algunos de la Zarcamora, una comunidad vecina mayoritariamente campesina, no porque sea parte de una política deliberada de la escuela, sino porque la codificación de esquemas históricamente construidos que determinan que una escuela es "para indios" y la otra "para mestizos" se mantiene vigente.

En este caso, la ideología racista como doctrina posee "distintos contenidos en su historia, pero su núcleo básico está fuertemente asociado con la creencia acerca de la superioridad/inferioridad biológica de las razas, sustentada ésta en una jerarquización que se manifiesta inexorablemente en una

superioridad/inferioridad cultural y social" (Castellanos, 2000, p. 30). Las huellas de estos discursos reproducidos en la escuela y en los espacios de socialización local se integran en la subjetividad de las personas y aparecen en escena de forma rutinizada, como enunciados "normales" que se inscriben en la vida cotidiana. A manera de ejemplo, la maestra Laura escuchó la siguiente conversación entre estudiantes: "si vives del lado izquierdo de la calle Morelos es porque eres pobre" (L. Rojas, comunicación personal, 15 de abril del 2018). Esta declaración es ilustrativa del imaginario social sobre un sector específico de población que históricamente ha sido excluido en Atapan: los p'urhépecha.

Es pertinente apuntar que la segregación socioespacial que se produjo en la década de 1970 y 1980 sobre la población indígena de Atapan generó un proceso de periferización. Dicho proceso consiste en que las viviendas precarias, propiedad de familias indígenas, proliferan solo en un costado de la comunidad, mientras que en la zona más urbanizada (la parte central del pueblo) se asientan las casas más grandes, habitadas casi en su totalidad por la población no indígena. Esto obedece a que la posición geográfica de Atapan como pueblo de tránsito para los comerciantes de las comunidades y centros urbanos más cercanos (Uruapan o Zamora) generó asentamientos de población mestiza que adquirieron terrenos más o menos amplios en el primer cuadro de la comunidad, donde construyeron tendajones (una especie de tienda donde se venden productos locales a los aguacateros que recorren la región diariamente) con mano de obra de la población campesina atapense (Santana, 1984). De esta manera, los compradores originarios de centros urbanos —incluso provenientes del Estado de Jalisco— contaron con mayor poder económico que las familias p'urhépecha, quienes en su mayoría permanecen en situación de pobreza, ya que sobreviven a partir de su propia producción de milpa, con los salarios por trabajos de albañilería o por precarios empleos temporales en las huertas de aguacate o zarcamora. En suma, lo que ocurre en Atapan refleja que la urbanización como imposición en los contextos rurales produce marginación y una integración desigual de la población originaria que habita el territorio (Maldonado, 2000).

Desafíos de la vinculación comunitaria en entornos de división racial y política

En el ciclo escolar 2010-2011, la escuela indígena de Atapan ingresó al programa de Escuelas Integrales de la CNTE. Durante esta primera etapa, la tarea principal del colectivo docente fue dar a conocer el proyecto alternativo a las familias mediante la realización de al menos tres asambleas y reuniones por grupo. En ellas, las familias discutieron las necesidades de la escuela, sus deseos y aspiraciones, así como las opiniones del colectivo de profesores y estudiantes para construir una dinámica organizativa. En colectivo redactaron un documento rector con el lema "Transformar, rescatar y preservar nuestra cultura", elemento que los distinguía porque era la primera escuela del sector indígena que se convertía en una EIEB. Del 2012 al 2015, se realizaron diversos talleres por iniciativa del colectivo de estudiantes y del colectivo de padres de familia. En el área cultural, realizaron talleres de elaboración de papalotes y globos de cantoya, recuperación de la enseñanza del p'urhépecha,⁶ vestimenta tradicional, danza folclórica y el juego de la *uárukua* (juego de pelota tradicional que consiste en golpear con un palo de madera una pelota cubierta de fuego) como formas de reconocer la cultura indígena y la historia comunal. Destaca el desarrollo de otras áreas del trabajo pedagógico, como el taller de zumba y con mayor participación el taller de deportes, donde conformaron el primer equipo de fútbol masculino de la escuela, un grupo de atletismo y un equipo de basquetbol femenino y masculino.

No obstante estas actividades de vinculación, la polarización social, espacial y económica en Atapan ha provocado una constante disputa entre escuelas por atraer el alumnado. A pesar de que la escuela José María Morelos tiende a obtener más matrícula, debido en parte a su mejor infraestructura física y porque cuenta con recursos estatales, la EIEB ha realizado constantes esfuerzos por mostrar los resultados de sus trabajos académicos ante la comunidad.

Esta compleja situación impacta principalmente en uno de los propósitos de la alternativa educativa, la vinculación comunitaria:

Los objetivos de Escuela Integral es la vinculación comunitaria, más que nada con los padres de familia, con la sociedad que vive aquí pues. Pero aquí se nos hace difícil, pues porque la comunidad esta partida en dos. Aquí le llaman "los indios" y "los mestizos", pero de la comunidad se podría decir que los de una colonia prácticamente pertenecen a esta escuela y los otros pertenecen al sistema de escuelas generales y como aquí es de educación indígena, se nos hace llamar como "la INI", así nos tachan. (M. Anselmo, comunicación personal, 20 de junio del 2018)

Un sector social de Atapan reconoce a la EIEB por su carácter de educación indígena, por ello lo han vinculado históricamente con el Instituto Nacional Indigenista (INI), la única presencia estatal dedicada a atender a la población p'urhépecha con la que tienen cierta memoria histórica, a pesar de que esta institución ya no existe en la región. Una noción similar se ejemplifica con otra anécdota de la profesora Laura, quien recuerda que "los padres de familia que mero eran güeros decían que la calle Morelos dividía a la 'gente con razón' de la 'gente sin razón'" (L. Rojas, comunicación personal, 15 de abril del 2018).⁷ Esa diferenciación social y política construida como discurso por los *turishis* referente a la población indígena de la periferia da cuenta de la discriminación cotidiana y de la geopolítica de Atapan que expresa el sentido de las relaciones de poder-saber en la comunidad, donde unas epistemes son valoradas y otras son excluidas.

Por su parte, los integrantes de la EIEB han intentado abrir canales de vinculación con los vecinos de la comunidad para promocionar el proyecto alternativo de la escuela. En el caso de las autoridades civiles, el jefe de tenencia anterior había apoyado a la escuela en los eventos con un poco de dinero, pero la actual administración no ha apoyado y casi no visita la institución, a excepción de la fiesta de clausura escolar

6 El desplazamiento lingüístico ha sido muy fuerte en Atapan. Desde inicios del siglo XXI, los procesos educativos han sido casi en su totalidad en español, por ello los docentes bilingües han comenzado a elaborar talleres y cursos básicos de p'urhépecha con el propósito de utilizar la lengua como vehículo de conocimiento.

7 A pesar de su papel como educadora, Laura también ha sido víctima de discriminación en algunas ocasiones por reconocerse como p'urhépecha y reivindicar su lengua y cultura. En ocasiones, cuando las familias exclamaban su percepción peyorativa sobre los indígenas, ella les respondía: "yo soy indígena y estoy como maestra de sus hijos, a poco eso hace que mi trabajo sea peor, ¿cuándo usted ha visto lo contrario?" (L. Rojas, comunicación personal, 15 de abril del 2018).

2017-2018. Respecto a la participación en la escuela de las familias que habitan la parte indígena de la comunidad, existen ejemplos de vinculación que permiten interpretar el sentido de sus acciones. Del 2011 al 2013, el colectivo docente, integrado por cinco maestros y una maestra, impulsó algunas actividades para abrir la participación fuera del espectro escolar y crear vínculos con el espacio comunitario, como manifiesta Sócrates en su relato:

Sí hay participación de aquí afuera de la comunidad y padres de familia. Sí hay participación porque nosotros realizamos dos eventos aparte donde incluimos a la comunidad. La comunidad se une. Tal fue el caso de las dos últimas cuando llegué y andábamos haciendo este proyecto de limpieza y medio ambiente, la comunidad nos apoyaba y había jóvenes que se organizaban aparte y ellos hacían su limpieza aparte de la carretera de aquí a Santa Clara. También estábamos haciendo otra actividad que es el rescate del carnaval. El rescate del carnaval primero se hace en la escuela, pero ya los últimos años se lo hemos dejado a los padres de familia. Primero lo organizábamos los maestros, pero ahora ya lo hacen los padres de familia, ellos se encargan de pedir coperacha en el pueblo y el pueblo les responde, se le pide a toda la comunidad no solo a los padres de familia que tienen niños aquí. Toda la comunidad va al evento del carnaval. (S. Cortés, comunicación personal, 15 de junio del 2018)

Los ejemplos de las faenas en el entorno comunitario y los carnavales p'urhépecha como actividades de rescate cultural constituyen dos ejercicios de vinculación que pretenden mostrar la aportación de conocimientos desde la escuela y restablecer los lazos sociales como respuesta a la discriminación de que es objeto la escuela indígena. En el caso del carnaval, los docentes organizaron un desfile que partió de la EIEB y concluyó en la plaza central del pueblo, donde organizaron una serie de talleres con la asistencia de padres de familia, vecinos y un sector de la niñez atapense. En estos casos particulares, el respaldo de la comunidad fue visible, aunque solo fueron ocasiones específicas de relación con los vecinos, pues no han organizado más eventos de este tipo durante el actual ciclo escolar. Estos ejercicios pedagógicos son elementos "que nos hace diferentes" (sic) al modelo de escuela convencional, según la visión del maestro Marco, quien sostiene:

Porque aquí también hacen muchas actividades dentro de la comunidad como son los foros comunitarios, platicamos a los padres de familia en cuanto a los talleres. También, hace poquito teníamos el taller de panadería con los padres de familia, por ahí se descuidó un poco y los padres de familia ya no siguieron adelante en ese proceso, pero todavía estamos en eso. Y otra de las diferencias que veo con las otras escuelas es que las actividades pedagógicas que aquí manejamos son para la transformación de los niños, no de acuerdo a los planes y programas de la reforma educativa, entonces aquí nosotros tenemos nuestros propios planes y programas de acuerdo al proyecto de Escuelas Integrales que nos mandaron, los planes y programas y nos acoplamos a eso. (M. Anselmo, comunicación personal, 20 de junio del 2018)

A pesar de la referencia a los planes y programas alternativos que enarbola la CNTE como sustento de la acción educativa de la EIEB, la realidad es que los distintos ejercicios de vinculación comunitaria se han mantenido como episodios esporádicos y no como una práctica educativa sistemática para la asociación de los sujetos educativos; es decir, el funcionamiento integral al que apelan las iniciativas sindicales como espacios de transformación social. La experiencia de esta EIEB sugiere que los obstáculos para llevar a cabo las alternativas educativas en contextos de diferenciación socioeconómica y racial como se muestran en Atapan son más complejos, pues la identificación del trabajo docente en estas condiciones suele estar ausente de las orientaciones de la CNTE, ya que las guías y materiales alternativos no abordan estrategias didácticas y pedagógicas para eliminar el racismo, aunque sí se sugiere la interculturalidad como eje de la acción educativa. Marco resume cómo estas divisiones son el desafío primordial para impulsar procesos educativos en el futuro:

La comunidad está partida en dos, tiene la división, entonces los comentarios que hemos escuchado, es que prácticamente acá son los indios los que vienen a la escuela acá, como le mencionaba, el INI, así le hacen llamar ellos, y apenas se diferencia de que no se enseñe lo que se debe de enseñar en una escuela, prácticamente esa es la percepción que se tienen dentro de la comunidad. Pero realmente hay unos señores que se puede decir son del otro barrio y sí tienen buenos comentarios de la escuela, a lo mejor ellos vivieron la fundación de la escuela, ahí platicando con ellos, con unos señores ya mayores

nos dicen que ellos estuvieron aquí cuando hicieron la escuela y todo, y nos dicen: "maestros ustedes échenle ganas". Prácticamente ellos decían: "es que la comunidad dice que esta escuela es para los que no tienen dinero, los que tienen dinero van allá a la parte de arriba, a la escuela general". Entonces por esa parte y por más que hemos querido dar la explicación nos tienen catalogados de que somos de educación indígena, se discrimina. (M. Anselmo, comunicación personal, 20 de junio del 2018)

Tomando en consideración que el racismo es inherente a la constitución de la forma escolar y mediante ella se reproduce —es decir, funciona como su vehículo de transmisión (Castillo y Caicedo, 2015)—, es viable sostener que la escuela representa un espacio donde el racismo se visibiliza mediante la acción consciente de sujetos racializados, pero también donde se invisibilizan prácticas racistas que administran las nociones sobre la otredad, pues muchas de ellas anulan los conocimientos locales (Ocoró, 2016). Por ello, la escuela ha desempeñado un rol predominante en la transmisión y reproducción de mensajes autodenigradores que han penetrado profundamente, pero al mismo tiempo se presenta también como forma de superación del estigma que contribuyó a fabricar e imponer (Maldonado, 2000). En el caso de Atapan, es significativo cómo la EIEB sigue siendo objeto de una identificación común como espacio "para los indígenas", donde "los maestros ni hablan español", según el testimonio del jefe de tenencia, proveniente de una familia ganadera de Jalisco que contrajo matrimonio con mujeres indígenas de Atapan en la década de 1970. La histórica división geopolítica de la comunidad explica en parte el aislamiento de un sector de la comunidad y el rechazo a la integración de proyectos que emprende la EIEB. Aunque es cierto que existe un grado de desconocimiento de la comunidad respecto al programa alternativo con el que funciona la EIEB, el rechazo parece estar sustentado no por la disidencia educativa que expresan los profesores de la CNTE, sino por su condición de "escuela para indios". Por esta razón, recientemente los educadores han postulado el fortalecimiento del tejido social como uno de los propósitos principales de la EIEB:

Los retos a enfrentar, pues, serían la concientización a los padres de familia y a la comunidad más que nada, porque como le digo, la comunidad si yo más que nada sí lo veo un poco mal que la comunidad esté así dividida más que

nada. Así que el principal reto de esta escuela es la unificación de la comunidad más que nada, porque si uno sale a la comunidad y pasa las calles que supuestamente son de los pobres, allá es otro tipo de ambiente familiar, el contexto es mucho muy diferente, de aquí de la escuela pasando dos calles se ve diferente, todo se ve diferente en cuanto a las familias, las calles, o sea todo. (M. Anselmo, comunicación personal, 20 de junio del 2018)

El anhelo por una educación que coadyuve a una sociedad sin división social y racial en Atapan, en el fondo coincide con los objetivos político-educativos de transformación de la realidad como objetivo primordial de la CNTE. Aunque parece lejana la construcción de una educación para eliminar el racismo en Atapan como una iniciativa que surge desde la EIEB, hacer conscientes las relaciones asimétricas de poder entre grupos humanos culturalmente diversos es una reflexión que los educadores tienen más o menos clara como incentivo para sensibilizar a la niñez de Atapan sobre la problemática que impacta en sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Conclusión

A través de la reconstrucción histórica de una institución educativa ubicada en la comunidad de Atapan, Michoacán, es posible observar que las prácticas socioeducativas en contextos de diferenciación racial se encuentran ante enormes desafíos que es muy difícil superar en el corto plazo. Las escuelas adscritas a la educación indígena tienden a situarse en contextos históricos y políticos complejos, en los que inciden tanto las trayectorias socioculturales de los sujetos educativos que transitan por la institución como las biografías de las mismas comunidades, inmersas en muchas ocasiones en problemáticos procesos de discriminación y racismo en su relación con la sociedad mayoritaria, donde predomina la reproducción del capitalismo y las relaciones de dominación (Baronnet, 2013; Velasco, 2016).

A lo largo de la primera parte del artículo se mostró que la educación alternativa por la que apuesta la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación en Michoacán se sintetiza principalmente en un innovador proyecto de Escuelas Integrales de Educación Básica. La construcción escolar alternativa como iniciativa de la propia organización sindical disidente,

al margen del sistema oficial, constituye una experiencia inédita que tiene como principio la adaptabilidad a las condiciones sociales, políticas e históricas de cada contexto, donde el educador funge como promotor fundamental del cambio. En este sentido, dichas propuestas buscan subvertir la naturaleza de las escuelas como ocupaciones coloniales en territorios indígenas, a pesar de que se enfrentan a problemáticas locales que muchas veces superan las capacidades del trabajo docente. La segregación racial y política que suele operar en determinadas localidades a lo largo de toda América Latina es un ejemplo de la pluralidad de sentidos que puede tener la institución educativa cuando esta se asume como un espacio de lucha y resistencia para la transformación de la realidad.

La consolidación de prácticas, imaginarios y representaciones sobre la otredad escolar en el contexto atapense responde a procesos históricos anclados en la composición sociopolítica de la comunidad y el origen de las políticas estatales que profundizaron el mestizaje en los contenidos de la educación nacional. La persistencia del racismo como fenómeno ideológico y estructural que en muchos casos es atravesado por tensas relaciones de poder entre sujetos culturalmente diversos se puede observar de manera clara en Atapan, ya que muestra la multiplicidad de fenómenos sociales que atraviesan la génesis de problemas concretos que en la actualidad enfrentan los sujetos educativos y obstaculizan las alternativas educativas.

En resumen, el margen de acción de los docentes de la CNTE resulta limitado puesto que la escuela por sí misma no ha podido formular estrategias robustas que permitan eliminar el racismo en la comunidad. Lo que sí se ha podido establecer es un nuevo horizonte que los profesores buscan promover a partir de las relaciones interpersonales en la escuela, ayudando a la niñez a recuperar la lengua p'urhépecha, recorriendo el territorio y posibilitando encuentros entre las familias de la periferia y los vecinos de la comunidad. Este último aspecto tiene que ver con los desafíos que enfrenta la EIEB para impulsar su proyecto alternativo, ya que la vinculación con otros sujetos educativos para promover el trabajo colectivo y el diálogo de distintos conocimientos locales más allá del aula se mantiene pendiente. Derivado de la lectura de esta realidad, los educadores han comenzado a

elaborar estrategias curriculares para el conocimiento de la cultura e historia locales como un ejercicio de reivindicación frente las discriminaciones del ámbito comunitario, recuperando al mismo tiempo la participación de las familias para reorientar el trabajo escolar con la niñez atapense.

Referencias

- Baronnet, B. (2013). Racismo y discriminación en el sistema educativo mexicano. En G. Ascencio (Ed.), *Teoría y práctica de la educación intercultural en Chiapas* (pp. 63-79). IIA-UNAM.
- Bautista, J. (2020). Pueblos indígenas y racismo cotidiano. *Revista de la Universidad de México*, 864, 88-92.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas: un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Bonfil, G. (1987). *México profundo: Una civilización negada*. Grijalbo.
- Calderón, M. (2006). Festivales cívicos y educación rural en México: 1920-1940. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 27(106), 17-56.
- Casas, C. (1998). *Entre turices y naturales: Historia local, identidad y memoria* [tesis inédita de maestría]. El Colegio de Michoacán.
- Castellanos, A. (2000). Antropología y racismo en México. *Desacatos*, 4, 27-52.
- Castellanos, A. (2004). Introducción. Geografía de la exclusión étnica racial. En A. Castellanos (Ed.), *Etnografía del prejuicio y la discriminación: Estudios de caso* (pp. 11-28). UAM-Iztapalapa.
- Castillo, E. y Caicedo, J. (2015). Las batallas contra el racismo epistémico de la escuela colombiana: Un acontecimiento de pedagogías insumisas. En P. Medina (Ed.), *Pedagogías insumisas: Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (pp. 93-118). Unicach, Cesmeca, Educación para las Ciencias en Chiapas A. C., Juan Pablos Editor.
- Cisneros, L. (2016). *Las alternativas educativas desde la pedagogía crítica y la educación popular*. Ediciones Michoacanas.
- Maldonado, B. (2000). *Los indios en las aulas: Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. INAH.
- Moreno, M. (2012). "Yo nunca he tenido la necesidad de nombrarme": Reconociendo el racismo y el mestizaje en México. En A. Castellanos y G. Landázuri (Eds.), *Racismos y otras formas de intolerancia de Norte a Sur en América Latina* (pp. 15-48). UAM- Iztapalapa, Juan Pablos Editor.
- Ocoró, A (2016). La nación, la escuela y "los otros": Reflexiones sobre la historia de la educación en Argentina y Colombia en el imaginario civilizatorio moderno. *Nodos y Nudos*, 41, 35-46.

- Olivier, G. (2016). De lo político en la educación, a la irrupción en los movimientos sociales. En G. Olivier (Ed.), *Educación, política y movimientos sociales* (pp. 19-48). UAM-Azcapotzalco, Red Mexicana de los Movimientos Sociales.
- Ramírez, M. (Ed.) (2020). *Las luchas de la CNTE: Debates analíticos sobre su relevancia histórica*. UNAM, INEHRM.
- Santana, R. (1986). Atapan: El paisaje urbano de un pueblo aguacatero. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 25, 135-156.
- Saraví, G. (2015). *Juventudes fragmentadas: Socialización, clase y cultura en la construcción de la desigualdad*. Flacso, Ciesas.
- Velasco, S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 61(226), 379-407.

Diálogo del conocimiento

El artículo "La comunidad dividida: alternativas educativas ante el racismo en Michoacán, México", de Alberto Colin Huizar, aporta en la comprensión de las limitaciones que existen en el modelo educativo mexicano, con respecto a las manifestaciones de discriminaciones étnico-raciales en las escuelas. Así como las reacciones que han surgido desde las organizaciones sindicales de docentes, como la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), la cual ha tenido un papel fundamental en la búsqueda de estrategias alternativas de educación frente a las nociones homogeneizadoras. También se considera la experiencia de la Escuela Integral Nuevos Héroeos como un esfuerzo en el que interviene el impulso de las organizaciones docentes, así como el de las comunidades y estudiantes. Estos procesos de transformación sociopedagógica han pasado por un análisis profundo del contexto en que se aplican, implementando estrategias para enfrentarse a una mentalidad que promueve la discriminación étnico-racial y de clase. El autor nos muestra un acercamiento detallado en los procesos de construcción de estas propuestas, abriendo espacio para una discusión regional, que se proponga repensar la forma en que se estructuran los sistemas educativos, a manera de punto de partida para enfrentar las problemáticas sociales, como el racismo o el clasismo. El panorama que se describe para el caso de Michoacán en este artículo, se reproduce con sus respectivas particularidades en cientos de regiones de América Latina, por lo que aporta a una discusión regional, no solo en términos de analizar las problemáticas, sino en la búsqueda de alternativas desde la práctica pedagógica cotidiana. Brinda un ejemplo del papel vanguardista que puede tener el movimiento sindical en la construcción de propuestas pedagógicas reales promotoras de la transformación social. Finalmente, apunta al horizonte necesario de realizar transformaciones estructurales, que, desde la política pública, permitan cimentar estos esfuerzos y procurar su permanencia.

Wilson Arroyo